



Paedagogische studiën 1969 : maandblad voor onderwijs en opvoeding

<https://hdl.handle.net/1874/205317>

AB-LOP: Th. oct 6441



PEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

Bibliotheek der
Rijksuniversiteit
UTRECHT

1969

ZESENVEERTIGSTE JAARGANG

WOLTERS-NOORDHOFF

RIJKSUNIVERSITEIT TE UTRECHT



2308 764 0

PEDAGOGISCHE STUDIËN

maandblad voor onderwijs en opvoeding

REDACTIE:

Prof. dr. Ph. J. Idenburg (voorzitter)	Prof. dr. C. F. van Parreren
Drs. A. J. S. van Dam	Dr. H. F. M. Peeters
Prof. dr. V. D'Espallier	Prof. dr. R. L. Plancke
Prof. dr. L. van Gelder	P. Post
Dr. A. W. Haenen	Prof. Dr. F. W. Prins
J. Jonges	Prof. Dr. K. Rijdsdorp
Prof. dr. J. Koning	Prof. dr. H. W. F. Stellwag
Prof. dr. M. J. Langeveld	Dr. I. van der Velde
Prof. dr. B. F. Nel	Prof. dr. J. de Wit
Prof. dr. H. Nieuwenhuis	Dr. J. H. N. Grandia (tevens secretaris)

Brieven en stukken voor de redactie gelieve men te zenden aan J. H. N. GRANDIA, Postbus 892, Rotterdam.

Boeken ter bespreking per couvert Bestelhuis aan Wolters-Noordhoff, Groningen.

UITGEVER:

Wolters-Noordhoff nv, Postbus 58, Groningen, tel. 50-8 88 88, giro 1308949. Correspondentie over abonnementen, overdrukken en losse nummers uitsluitend aan de uitgever.

ABONNEMENTEN:

De abonnementsprijs bedraagt per jaargang f 19,50.

Studentenabonnement per jaargang f 14,50. Losse nummers f 2,10.

Abonnementen kunnen met elk nummer ingaan, doch slechts aan het einde van de jaargang eindigen.

ADVERTENTIES:

In te zenden uiterlijk de 5e van de maand voorafgaande aan de maand van verschijnen aan: Intermedia-Groningen N.V., Oude Boteringestraat 22, Groningen, tel. 050-29786. Tarieven: $\frac{1}{1}$ pag. f 150,—, $\frac{1}{2}$ pag. f 80,—, $\frac{1}{4}$ pag. f 45,—.

OVERDRUKKEN:

De auteurs ontvangen van hun artikel 12 gratis-overdrukken met omslag. Extra-overdrukken van hun artikel kunnen de auteurs bestellen tegen f 0,60 per ex. per vel van 16 pag. of gedeelte(n) daarvan, mits besteld bij retourzenden van de gecorrigeerde proeven. Van korte mededelingen, boekbesprekingen en overzichten worden alleen bij aanvraag gratis-overdrukken gezonden. Auteursrechten voorbehouden.

INHOUDSOPGAVE

ZESENVEERTIGSTE JAARGANG

1969

ARTIKELLEN:

<i>Achter, V. van</i> Over modernisering van het rekenen in het basisonderwijs	80
<i>Albers, O. J. L.</i> Prioriteiten-nota	195
<i>Altera, J.</i> Schrijfpatronen bij het aanvankelijk schrijfonderwijs	106
<i>Bekaert, J.</i> Problematiek rond en methodes voor de verhoging der leerprestaties bij stil- en expressief lezen	385
<i>Blommaert, M.</i> Problemen in verband met het voorspellen en het toetsen van de beroepsbe- kwaamheid van de leraar	496
<i>Boas, Henriette</i> Onderwijs in Israël	251
<i>Brandenbrug, W. J.</i> Micro-, meso- en macrodiadctiek	488
<i>Brink, D. van den</i> De opleiding van onderwijzers in het licht van de Mammoetwet	166
<i>Brink, D. v. d.</i> De urentabel als rem op de vernieuwing in het voortgezet onderwijs	558
<i>Burie, A. F.</i> Over het menselijke bewegingsontwerp	266
<i>Buter-Lezer, M. A. en W. J. Moleman</i> Klasseobservatie door kleine groepen studenten als onderdeel van de leraars- opleiding	422
<i>Buter, E. M.</i> Een sandwichmodel als basis voor de opbouw van onderwijssystemen	506
<i>Doornbos, K.</i> Onderwijsorganisatie en leermoeilijkheden	12
<i>Grandia, J. H. N.</i> Vermaatschappelijking van het onderwijs. I	524
<i>Grandia, J. H. N.</i> Vermaatschappelijking van het onderwijs. II	606
<i>Haenen, A. W.</i> Enkele opmerkingen omtrent de problematiek rondom het zittenblijven	532

<i>Hermans, H. J. M. en B. W. G. M. Smits</i>	
Motivationele factoren als determinanten van schoolsukses bij jongens en meisjes	330
<i>Hessing, E. G. m. m. v. W. J. Brandenburg</i>	
Enkele gedachten over een „ideale leraarsopleiding”	444
<i>Janssen, D.</i>	
Jean Jacques Schneither (1748-1806) en zijn betekenis voor het aanvankelijk leesonderwijs	148
<i>Janssen, D.</i>	
Nederlanders bij Pestalozzi II	217
Bijlage: Briefwisseling	227
<i>Janssen, Tj. H.</i>	
Problemen van het beginonderwijs in het latijn	67
<i>Jongh, J. F. de</i>	
Onderwijsproblemen der ontwikkelingslanden: pedagogische aspecten . .	136
<i>Kleinberger, A. F.</i>	
The expansion of higher education	613
<i>Koning, J.</i>	
De vliegende hollander in de mist. De „leraarsopleiding” aan de universiteit (en elders)	409
<i>Landman, W. A.</i>	
Pedagogiese categorie: verantwoording	461
<i>Langeveld, M. J.</i>	
Oberholzer's Prolegomena	173
<i>Langeveld, M. J.</i>	
Een naïeve overpeinzing over een her-institutionalisering van „de” universiteit, resp. „het hoger onderwijs”	457
<i>Linden, H. J. v. d.</i>	
Enige opmerkingen over de verhouding van pedagogiek en wijsbegeerte .	473
<i>Moleman, W. J.</i>	
De werkcolleges leraarsopleiding van de universiteit van Amsterdam . .	428
<i>Mönks, F. J.</i>	
Leraar en opvoedingsstijl	635
<i>Stellwag, H. W. F.</i>	
Situatie. Een inleiding tot het gebruik van „situatie” in de pedagogische literatuur	307
<i>Turksma, R.</i>	
De closed circuit televisie ten dienste van de opleiding van onderwijzers en leraren	433
<i>Velde, I. van der</i>	
Het gouden prentenboek van O(nderwijs) en w(etenschappen) of het gouden jubileum van het nederlandse spellingdrama	99

INHOUDSOPGAVE 46STE JAARGANG 1969

<i>Velde, I. van der</i>	
Vijftig jaar Nutsseminarium voor Pedagogiek: herinneringen van een oud-cursist	123
<i>Velema, E.</i>	
Recente veranderingen in het Zweedse onderwijs	2
<i>Velema, E.</i>	
Het activisme der onmondigen	187
<i>Vroede, M. de</i>	
Duitse seminaries en Nederlandse kweekscholen, eind 18de-begin 19de eeuw	349
<i>Vroede, M. de</i>	
De onderwijzersgezelschappen in België, 1816-ca. 1846.	650
<i>Warries, E.</i>	
Proefwerken met vierkeuze-vragen voor het basisonderwijs	22
<i>Warries, E.</i>	
Proefwerken met vierkeuze-vragen: een afronding	161
<i>Wet, J. J. de</i>	
Die invloed van die structuur van algebra toetsitems op interferentie	371

PEDAGOGISCHE KRONIEK:

Het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam 1919-1969	183
Kinderen uit de maatschappelijke achterhoede	237
Sociaal economische status, intelligentie en het toekomen aan hoger onderwijs	238
Onderwijsresearch	395

BOEKBEOORDELINGEN:

<i>Eeden, A. van</i>	
„Een man met een hart, die er uithaalde, wat er in zat!”	50
Zenden — opvoeden — bouwen, Dr. J. M. v. d. Linde, Dr. W. Lutjeharms en Dr. J. Meerdink	118
Balans en perspectief, Dr. J. de Wit	121
Profiel van de godsdienstleraar, Dr. P. Roest	245
Viaticum Didacticum, Prof. Dr. H. W. F. Stellwag	246
Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland, Dr. N. Deen	303
Het Gegeven Woord, Drs. A. B. Lam	691
Kinderen kunnen méér, Maya Pines	692
<i>Grandia, J. H. N.</i>	
Jeugd voor drempel van het bedrijfsleven, Dr. S. S. Elzinga	114
Het verborgen talent, Prof. Dr. F. van Heek	175
Gezin en Schoolkeuze bij handarbeiders, C. E. Vervoort	179

INHOUDSOPGAVE 46STE JAARGANG 1969

Linking home and school, M. Craft, J. Raynor and L. Cohen	296
The Disadvantaged. Challenge to Education, M. D. Fantini and G. Weinstein	299
Onderweg, Jaques den Haan	301
De verstandelijke begaafdheid van de jeugd in de verschillende sociale klassen en woonplaatsen, Joseph Nuttin	520
Begeleiding van schoolkind en school, Dr. A. J. Wilmink	521
<i>Idenburg, Ph. J.</i>	
Society, Schools and Progress in Nigeria, L. J. Lewis	46
The changing school curriculum, John I. Goodlad	47
The schools of Europe, Richard Emerson Werstler	47
Das Schulwesen in der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik, Frantisek Singule	48
Rechenschaft und Aufgabe.	48
Systemzwang und Selbstbestimmung, Harmut von Hentig	112
Education in Developing Areas, Don Adams and R. M. Bjork	243
Bildungsforschung und Schulreform in Schweden, T. Husen-G. Boalt	243
Jugendhilfe, Kl. Mollenhauer	244
Differenzierung im Sekundarschulwesen, S. B. Robinson, H. Thomas	244
<i>Noordam, N. F.</i>	
Het rijksschooltoezicht in de Bataafse republiek, N. L. Dodde	117
<i>Themans, B. I.</i>	
Onderwijs een kostbaar goed, rapport Prof. Mr. B. M. Teldersstichting	42
<i>Velde, I. van der</i>	
Jean-Jacques Rousseau ou l'impossible unité, C. Salomon-Bayet	49
<i>Werf, S. M. Th. van der</i>	
De plastische vormgeving in het kader van de persoonlijkheidsvorming; studie van de doeleinden en van het leerproces, Prof. Dr. J. Quackelbeen	54
<i>Wijlaars, J. M.</i>	
La Grammaire nouvelle à l'école, G. Court	52
Samsom-Denkblokken	53
Nieuw Rekenen voor het basisonderwijs, B. Bruinsma	300
Het onderwijs in de zaakvakken nieuwe stijl.	406
De Economobiel, Dr. A. Heertjes-Drs. W. G. Jansen	456
Ons eigen leventje, W. M. Nijkamp	564
Klassepraktijk met poppenspel, L. Wuyts en J. v. Eijlen	565
Goed spreken op de lagere school, G. v. Straelen-van Rintel	566
BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES:	567, 696
PEDAGOGISCH NIEUWS:	60, 248, 304, 370, 687
TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN:	56
MEDEDELINGEN:	1, 523, 603

AAN DE LEZERSKRING VAN PAEDAGOGISCHE STUDIËN

Het verheugt ons U te kunnen berichten dat de redactie is uitgebreid door toetreding van:

Prof. Dr. C. F. van Parreren (Rijksuniversiteit Utrecht),

Dr. H. F. M. Peeters (R.K. universiteit Nijmegen),

Prof. Dr. J. de Wit (Vrije Universiteit te Amsterdam).

Naar het zich laat aanzien zal deze toetreding het redactionele beleid zeer ten goede komen, daar gestreefd wordt naar heroriëntatie wat opzet en inhoud van ons tijdschrift betreft.

In de redactievergadering van 20 december 1968 is verder besloten in ons tijdschrift meer systematisch aandacht te besteden aan resultaten van onderzoekingen op het gebied van de opvoeding, het onderwijs en het schoolwezen. In beknopte verslagen zal informatie worden verstrekt over:

- a. het probleem van onderzoek,
- b. het onderzoekmodel,
- c. de resultaten van het onderzoek.

Mocht daartoe aanleiding zijn, dan zullen in een redactionele nabespreking suggesties worden gedaan over concretisering van de onderzoeksresultaten.

De redactie is verder voornemens om ondermeer in het nieuwe jaar aandacht te besteden aan:

- Recente veranderingen in het Zweedse onderwijs
- De prioriteitennota van minister Veringa
- De nota-Posthumus
- Het ontwerp van een wet op het basisonderwijs
- De problematiek van de jonge generatie
- De opleiding van onderwijzers in het licht van de mammoetwet
- Modernisering van het rekenonderwijs in de basisscholen
- Onderwijsorganisatie en leermoeilijkheden
- Problemen van het beginonderwijs in het Latijn
- De verdere ontwikkeling der Scholengemeenschappen
- Leerplanonderzoek
- Brugklasproblemen
- Onderwijsvernieuwing

U allen namens de redactie een goed jaar toewensend,

DR. J. H. N. GRANDIA, secretaris

RECENTE VERANDERINGEN IN HET ZWEEDSE ONDERWIJS

door

E. VELEMA

Gedurende een studieverblijf in Zweden werd mijn belangstelling voor de onderwijsontwikkeling in dat land opnieuw gewekt. Uit enkele belangrijke publicaties en uit discussies met een drietal Zweedse onderwijsexperts bleek duidelijk, dat zich op korte termijn nogal ingrijpende herzieningen en vernieuwingen zullen voltrekken.

De veranderingen hebben in het bijzonder betrekking op de hoogste afdeling van de „grundskola” ¹, op het gymnasium ², op de school voor algemeen voortgezet onderwijs met een beperkte beroepsvoorbereiding en op de school voor beroepsonderwijs. In verband met de onderwijsontwikkeling in ons land leek het me van belang deze wijzigingen in dit artikel samen te vatten.

Interne herzieningen met betrekking tot de comprehensive school

Het verloop van de Zweedse onderwijsreorganisatie – de reorganisatie van het verplichte onderwijs begon in 1946 en zal in 1971 zijn voltooid – kan enigszins worden gestructureerd door de volgende fasen te onderscheiden.

Fase 1: het ontwerpen van het nieuwe systeem;

Fase 2: het toetsen van het ontwerp in een beperkt aantal gemeenten;

Fase 3: het invoeren op grote schaal van het gedeeltelijk beproefde nieuwe systeem;

Fase 4: het herzien van het systeem op grond van praktische resultaten eventueel gesteund door uitkomsten van onderzoek van onderwijs. (Vgl. Educational Research and Development in Sweden. Plans for 1968/69 Nat. Board of Education.)

Voor een meer gedetailleerde beschrijving van de fasen 1 tot en met 3 en van de eerste herzieningen tijdens fase 4 zij verwezen naar de literatuur ³. Bij de tweede herziening gedurende fase 4 (1968) is in bijzondere mate aandacht geschonken aan onderstaande punten:

1. de vermeerdering van het aantal verplichte vakken en uren in de hoogste afdeling;
2. de vermindering van het aantal keuzevakken en keuze-uren in de hoogste afdeling, in het bijzonder in de meer praktisch georiënteerde „streams”;

3. de beperking van het aantal keuzegroepen in de hoogste afdeling tot de volgende 4: een kunstzinnige, een technische, een sociaal-economische en een vreemde-talengroep (Frans, Duits);
4. de invoering van het vak Engels in de derde klasse van de laagste afdeling; de invoering van het vak Engels als verplicht vak in alle daaropvolgende leerjaren en in alle „streams” van het 9-de leerjaar;
5. de verdere individualisering en rationalisering van het onderwijs;
6. de scholing en de bijscholing van de docenten.

In het overzicht op blz. 2 en 3 is de verandering in de urentabel weer-gegeven.

De verdere individualisering van het onderwijs ondervindt eveneens steeds meer aandacht, alsmede de meer persoonlijke begeleiding van de leerlingen. De docenten van alle leerjaren staan uren ter beschikking voor het bieden van extra hulp aan, hetzij individuele leerlingen, hetzij kleine groepen.

Van bijzonder belang is de scholing en de bijscholing van de docenten. Zweden kent thans 18 kweekscholen voor docenten van de laagste en de middenafdeling. Tot dusver bestonden er verschillende toelatings-eisen met daarop aansluitende verschillen in opleidingsduur. Vanaf 1968 dient de vooropleiding van toekomstige docenten voor de laagste

Een vergelijking tussen de huidige en de voorgestelde urenverdeling.

Afdelingen van de „grundskola”	Huidige urenverdeling (1968)		Voorgestelde urenverdeling (1968)	
	Aantal ver-pl. uren per week	Aantal keuzeuren per week	Aantal ver-pl. uren per week	Aantal keuzeuren per week
<i>Laagste afdeling</i>				
leerjaar 1	20	—	20	—
leerjaar 2	24	—	24	—
leerjaar 3	30	—	30 (2)	—
<i>Midden afdeling</i>				
leerjaar 4	34	—	34 (2)	—
leerjaar 5	35	—	35 (4)	—
leerjaar 6	35	—	35 (4)	—

Hoogste afdeling

leerjaar 7	30	5	31 (3)	4
leerjaar 8	28	7	30 (3)	5
leerjaar 9 theoretische				
„streams”	28	7	30 (3)	5
praktische				
„streams”	13	22	30 (3)	5

Opm. 1 De getallen tussen () geven het aantal verplichte uren voor het vak Engels aan; 30 (2) betekent: 30 uren in totaal waarvan 2 voor het vak Engels.

Opm. 2 Voor de benamingen van de verschillende „streams” zij verwezen naar het reeds genoemde artikel. (Voetnoot 3)

Opm. 3 Met keuze wordt bedoeld, dat de leerlingen betrekkelijk vrij zijn in het kiezen van een bepaald pakket uit een voorgeschreven aantal vakken.

Opm. 4 Het aantal keuzegroepen in de leerjaren 7 en 8 zal nagenoeg gelijk blijven; het aantal in leerjaar 9 zal worden beperkt tot 4. (Vgl. 3 op blz. 2)

en de middenafdeling gelijk te zijn aan het eindniveau van de school voor algemeen voortgezet onderwijs. De docenten van de scholen voor beroepsonderwijs worden nu opgeleid aan zes instituten voor beroeps-pedagogiek. De docenten van de hoogste afdeling van de „grundskola”, van het gymnasium en van de school voor algemeen voortgezet onderwijs, ontvangen hun vakinhoudelijke opleiding aan de universiteiten en hun pedagogische opleiding – theoretisch en praktisch – aan vier universiteiten voor de lerarenopleiding. In de overgangsperiode wordt de pedagogische opleiding eveneens verzorgd door kweekscholen en/of enkele gymnasia. De pedagogische opleiding duurt een jaar. Het laatste halfjaar van de opleiding wordt geheel besteed aan praktische scholing onder leiding van mentoren.

De Nationale Raad voor Onderwijs – de belangrijkste uitvoerende instelling die ressorteert onder het Ministerie van Onderwijs — heeft een speciaal bureau dat belast is met de organisatie van de bijscholing van de docenten in het leven geroepen. Het land is daartoe in vijf gebieden verdeeld. In elk der gebieden is een bijscholingsinstituut gevestigd. Deze bijscholingsinstituten werden met ingang van juli 1968 organisatorisch opgenomen in de 4 universiteiten voor de opleiding van leraren. Iedere docent wordt geacht elke 4 jaar een langdurige vacatiecursus te volgen. In de praktijk blijkt er een overweldigende belangstelling voor deze bijscholing te bestaan. Uit bovenstaande ontwikkelingen vallen enkele conclusies te trekken.

1. Na een periode waarin veel energie moest worden besteed aan de

- externe organisatie van de „grundskola” volgt nu een fase waarin de interne herstructurering en de kwalitatieve verbetering van het onderwijs (begeleiding, individualisering, moderne onderwijsmethoden en hulpmiddelen, de inschakeling van psychologen en sociologen) in het middelpunt van de belangstelling staan.
2. De „grundskola” van de toekomst zal nog meer plaats inruimen voor de algemeen vormende vakken. De herstructurering van de meer praktische „streams” van het 9-de leerjaar is daarvan een duidelijke illustratie.
 3. De rationalisatie van het onderwijs neemt sterker toe door de keuzegroepen te beperken en door het invoeren van objectieve studietoetsen. Deze maatregelen zijn ook genomen om een efficiënte aansluiting op het daaropvolgend onderwijs te waarborgen.
 4. De scholing en de herscholing van de docenten, reeds eerder begonnen, wordt nu en in de toekomst zeer systematisch ter hand genomen.
 5. Nog meer dan voorheen wordt aandacht besteed aan het leren van de Engelse taal.
 6. Opvallend is de planmatigheid, waarmee herzieningen en verbeteringen geschieden.

De Zweden hebben eerst een plan ontworpen, daarna een huis gebouwd, vervolgens de inrichting verzorgd en herzien. Zij werken nu aan de opvoering van de productiviteit van de bewoners. Systematiek en leerbaarheid kan de Zweden moeilijk worden ontzegd. Nederland doet er nog steeds goed aan deze ontwikkelingen te volgen. Traagheid, hardleersheid en gebrek aan coördinatie – mijn ervaring strekt zich uit tot de „binnenkant” van bijna alle niveaus van onderwijs – zijn in ons land helaas nog frequent voorkomende verschijnselen. Het kan niet genoeg herhaald worden, dat in deze eeuw alle maatregelen en alle attitudes met betrekking tot het onderwijs die organisatorisch, onderwijskundig en sociaal te veel rekening houden met het historisch gegroeide en met het heden en te weinig met de internationale en toekomstige ontwikkelingen eerder nieuwe barrières zijn dan bijdragen tot een waarlijk prospectivische oplossing. Wat in het eigen kleine wereldje als vooruitgang wordt ervaren, kan in vergelijking met internationale ontwikkelingen stilstand of relatieve achterstand inhouden.

Thans volgt een korte bespreking van de herstructurering van het niet-verplichte onderwijs dat aansluit op de „grundskola”. In het algemeen kan worden gesteld, dat de comprehensive gedachte de herstruc-

turering van het onderwijs op dit niveau sterk heeft beïnvloed. Hier-voor worden pedagogische, sociale, onderwijskundige, financiële en organisatorische redenen aangevoerd.

Verticaal beschouwd staat men een efficiënte aansluiting op de 9-jari-ge „grundskola” voor; horizontaal gezien wordt de integratie van het gymnasium, van de school voor algemeen voortgezet onderwijs en van de school voor beroepsonderwijs om sociale redenen noodzakelijk ge-aacht. Bovendien is men de opvatting toegedaan dat de 3 scholen orga-nisatorisch zo nauw mogelijk met elkaar moeten worden verbonden om financiële redenen, voor het optimaal gebruik van de onderwijs-faciliteiten, voor het efficiënt inschakelen van de beschikbare docenten en voor het kunnen vormen van voldoende omvangrijke groepen van leerlingen voor bepaalde leer- en studie-activiteiten. Eveneens wordt als argument aangevoerd, dat ook op dit niveau de doorstroming niet mag worden belemmerd door praktische en/of formele barrières.

Orring merkt in dit verband het volgende op: „In the future, the term comprehensive school in Sweden will therefore be used not only of the nine-year comprehensive school in the senior level of which pre-viously separate forms of schooling have been brought together, but al-so of the gymnasium-level ⁴ schools ⁵”.

De Nationale Raad voor Onderwijs heeft reeds bouwplannen ontwor-pen voor dergelijke geïntegreerde scholen. Men stelt zich voor, deze scholen in onderwijskundige sectoren te verdelen. Een gemeenschappe-lijke studierichting voor elk der afzonderlijke „scholen” wordt dan in een sector geconcentreerd.

Orring besluit zijn analyse van de motieven als volgt:

„The principle of integrating the three separate types of secondary school into a single gymnasium-level comprehensive school is now generally accepted, and will be in future years one of the guidelines for the reform of post-compulsory school education” ⁶.

De herstructurering van het gymnasium

Bij besluit van het Parlement in 1964 werden het 3- en 4-jarig algemeen gymnasium, het 3-jarig technisch gymnasium en het 3-jarig handels-gymnasium vervangen door een geïntegreerd 3-jarig gymnasium, dat voorbereidt op de universiteit. In het beginstadium van de ontwikke-ling van de „grundskola” werden reeds enige experimenten met dit nieuwe gymnasium ondernomen ⁷. De ontwikkeling en structurering heeft nu een meer stabiel karakter gekregen. Deze school wordt bezocht door ongeveer 30 – 35% van de populatie die de „grundskola” ver-

laat. De toelating is gebaseerd op de daar behaalde cijfers. Het nieuwe gymnasium kent 5 studierichtingen. Voor alle richtingen vormen de vakken Zweeds, wiskunde en de moderne talen de kern van het programma, aangevuld met de specifieke vakken van een bepaalde studierichting. Hieronder volgt een kort overzicht:

a. de natuurwetenschappelijke richting

Deze richting bereidt voor op universitaire studies in de techniek, medicijnen en biologie. Speciale vakken: wiskunde, natuurkunde, chemie, biologie e.d.

b. de technologische richting

Deze richting vertoont veel overeenkomst met a en omvat 4 studiejaren. Speciale vakken: werktuigbouwkunde, bouwkunde, electrotechniek, chemie, bedrijfseconomie e.d.

c. de sociaal-wetenschappelijke richting

Deze richting bereidt voor op de rechtenstudie en op de studie in de sociologie, psychologie, geschiedenis e.d. Speciale vakken: wiskunde, psychologie, biologie en staathuishoudkunde e.d.

d. de economische richting

Deze studierichting kan eveneens leiden tot universitaire studies, maar bereidt tevens meer nadrukkelijk voor op de uitoefening van administratieve en bedrijfskundige beroepen na het verlaten der school. Speciale vakken: bedrijfseconomie, typen, stenografie e.d.

e. de geesteswetenschappelijke richting

Na het behalen van het diploma kan op universitair niveau geschiedenis, filosofie, kunstgeschiedenis en taalkunde worden gestudeerd. Speciale vakken: moderne talen, taalkunde e.d.

Daarnaast kunnen de leerlingen van alle richtingen kiezen uit 4 extra keuzemogelijkheden. (Kunstzinnige, sociale, semi-klassieke en klassieke varianten genoemd.) Zo kan in het 2-de en 3-de leerjaar van het nieuwe gymnasium ieder jaar worden gekozen tussen 7 uur per week Latijn of 7 uur per week Latijn en 4 uur per week Grieks. Van belang is nog op te merken, dat het eerste jaar 4 studierichtingen (de geesteswetenschappelijke + de sociaal-wetenschappelijke richting, de economische, de natuurwetenschappelijke en de technologische richting) kent. Gedurende dat „brugjaar” hebben de leerlingen een grote vrijheid van keuze. In het tweede jaar neemt de differentiatie toe. Het grote verschil met vroeger is dat gebroken is met de gescheiden organisatie van scholen die veel gemeen hebben. In Nederlandse termen: het m.b.o., de hoogste klassen van het atheneum, het gymnasium en het lyceum, het h.a.v.o.- de hoogste

klassen, het m.a.v.o.- de hoogste klassen en de laagste klassen van het h.b.o. hebben ieder weliswaar specifieke vakken, maar hebben toch ook zoveel vakken gemeen dat een streven naar organisatorische en onderwijskundige coöperatie niet bij voorbaat als een utopie behoeft te worden beschouwd.

Voor leerlingen van het nieuwe gymnasium die bijzondere steun behoeven, zijn voorzieningen getroffen. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat leerlingen die om bepaalde redenen niet in 3 jaar kunnen afstuderen, hun studieduur met ten hoogste 1 jaar kunnen verlengen. De inrichting van het examen heeft ook enige wijziging ondergaan. Het huidige systeem werkt met objectieve studietoetsen, gespreid over het 2-de en het 3-de leerjaar. Veel aandacht wordt ook gegeven aan de verbetering van het leergedrag, aan het stimuleren van het zelfstandig studeren en aan het leren werken in langere tijdseenheden. Men hoopt op deze wijze beter aan te sluiten op de eisen van de maatschappij en van de universiteit ⁸.

De herstructurering van de school voor algemeen voortgezet onderwijs
Gedurende de experimenten met de 9-jarige verplichte „grundskola” werd reeds duidelijk dat een groot aantal leerlingen na de beëindiging van de „grundskola” een vorm van algemeen voortgezet onderwijs wenste, dat zou moeten verschillen van de gymnasiumopleiding en van een te specifiek gerichte vorm van beroepsonderwijs. De onderwijscommissie 1957 stelde de oprichting van een 2-jarige school voor algemeen voortgezet onderwijs voor, die mede zou kunnen voorbereiden op de uitoefening van beroepen. In 1964 besloot het Parlement deze scholen op te nemen in het reeds aangeduide geïntegreerde systeem van onderwijs. Deze school – evenals het gymnasium selectief – laat de leerlingen toe op basis van de behaalde cijfers aan het einde van het 9-de leerjaar van de „grundskola”. Ook worden leerlingen die 2 jaar beroepsonderwijs hebben gevolgd en degenen die reeds praktisch hebben gewerkt toegelaten. Zij worden evenwel niet in de selectieprocedure opgenomen. Ongeveer 20 - 25 % van de populatie die elk jaar de „grundskola” verlaat zal tot deze scholen worden toegelaten. Deze school kent een sociaal-wetenschappelijke, een economische en een technologische studierichting, gedurende het 1e leerjaar. Reeds in het eerste jaar doen zich in de sociaal-wetenschappelijke en de technologische richting sub-richtingen voor. In het tweede jaar zet de differentiatie in sub-richtingen zich voort. Onderlinge combinaties zijn mogelijk. De sociaal-wetenschappelijke richting kent de sub-richtingen talen en

natuurwetenschappen; de economische richting is gedurende het 1e leerjaar ongedifferentieerd; de technologische richting is gedifferentieerd in werktuigbouwkunde, bouwkunde, electrotechniek en chemie; in het tweede leerjaar volgt nog een verdere differentiatie. Een kenmerk van deze school is dat de algemene vorming zeer op de voorgrond staat. De specifieke beroepstraining vindt later in de maatschappij plaats of in speciale cursussen. De meeste van deze leerlingen zullen later behoren tot het sociale, administratieve, bedrijfskundige en technische middenkader van de samenleving. In Zweden bestaat veel belangstelling voor deze scholen, die in 1972 volledig zullen zijn ingevoerd. De opmerkingen die aan het slot van de paragraaf over de herstructurering van het gymnasium zijn gemaakt gelden ook voor deze school.

De herstructurering van het beroepsonderwijs

Een speciale commissie voor het beroepsonderwijs deed in 1966 voorstellen tot hervorming; in 1968 bood deze commissie het Parlement een rapport aan. In dat rapport zijn de gedachten over de vernieuwing en de herstructurering van het Zweedse beroepsonderwijs omschreven⁹. Men denkt in de volgende richting. De algemene vorming zal ook in deze tak van onderwijs een belangrijke plaats innemen. Voor de Nederlandse lezer is het wellicht instructief op te merken, dat het over 16-19-jarigen gaat. De specifieke beroepstraining zal niet te vroegtijdig plaats mogen hebben. „If vocational training is excessively specialized, there is a great risk of its being antiquated by the time it is put to practical use”. Aldus Orring. Men stelt zich voor een degelijke basis te leggen voor het later kunnen en willen bijhouden van de industriële ontwikkelingen. Er bestaat in Zweden een sterke neiging de scholen voor beroepsonderwijs en het leerlingstelsel op elkaar af te stemmen. Evenzeer wenst men de integratie met de reeds besproken scholen. Voorts wordt een opleidingssysteem voorgestaan dat bloktraining wordt genoemd. Er wordt uitgegaan van een beroepenfamilie. Het gemeenschappelijke van deze beroepen wordt eerst aan de orde gesteld. Daarna volgt in het tweede jaar een training die is afgestemd op meer gespecialiseerde beroepsgroepen. Vervolgens wordt de gerichte opleiding voor een bepaald beroep in de praktijk afgerond in samenwerking tussen werkgever, leerling-werknemer en de school. Binnen deze opleidingsstructuur worden een sociaal-wetenschappelijke, economische en technologische studierichting onderscheiden. Deze school levert het geschoolde lagere kader voor de samenleving.

Men verwacht dat deze 2 à 3-jarige school zal worden bezocht door

ongeveer 30 - 35 % van de populatie van de hoogste klasse van de „grundskola”.

Ook op dit niveau van onderwijs tracht Zweden oplossingen te vinden die rekening houden met de belangen der leerlingen en met de behoeften van een maatschappij in beweging. Samenvattend blijkt uit deze korte uiteenzetting dat in het Zweedse model de algemene vorming, de interesses der leerlingen, de verschillen in begaafdheid, de sociale integratie, de doorstroming en de algemene beroepsvoorbereiding steeds weer terugkeren als centrale gezichtspunten. Men tracht het sociale, economische en onderwijskundige model op elkaar af te stemmen. Daarbij wordt de factor tijd nimmer uitgeschakeld. De verscheidenheden worden gerespecteerd; de genoemde modellen worden geïntegreerd, maar noch de persoonlijke gegevens, noch de bestaande modellen, worden tot vaststaande feiten waarop formele systemen of sub-systemen worden verankerd.

Zweden weet de rechten der verticaliteit en die der horizontaliteit organisatorisch, sociaal en onderwijskundig dynamisch te hanteren en te integreren. Het lijkt me tegen de achtergrond van deze Zweedse ontwikkeling nuttig dit artikel te beëindigen met enkele specifieke vragen voor Nederland. Wanneer zal Nederland

1. het vak Engels invoeren op de lagere school?
2. technologische vakken invoeren op het atheneum, gymnasium, lyceum, h.a.v.o. en m.a.v.o.?
3. de relatie tussen l.b.o. - m.b.o. - h.b.o. - w.o. opnieuw bezien?
4. m.a.v.o. - h.a.v.o. - atheneum - gymnasium - lyceum maken tot sectoren van één school?
5. dwarsverbindingen tot stand brengen tussen 3 en 4?
6. de lerarenopleiding en de bijscholing op grootse wijze ter hand nemen?
7. het lager technisch onderwijs vierjarig maken?
8. het h.b.o. en het w.o. integreren?
9. afleren te vertrouwen op een te vroegtijdige selectie?
10. zijn huidige brugjaren afschaffen?
11. inzien dat onderzoek van onderwijs evenveel geld vraagt als het onderzoek van de natuur?
12. zijn inspecteurs een wetenschappelijke opleiding geven?
13. zijn toekomstige schoolleiders praktisch en theoretisch voorbereiden op hun functie?
14. zijn onderwijs ontwerpen, plannen en rationaliseren?
15. geestelijk en sociaal zover zijn, dat er op landelijke schaal coöpe-

ratie mogelijk blijkt tussen scholen van verschillende geestelijke en sociale achtergrond?

16. opnieuw gaan geloven in de macht van het onderwijs?

Wanneer zal Nederland ? Bij de beantwoording van dergelijke vragen, hangt veel af van de graad van bewustzijn, welke een volk durft te ontwikkelen.

Skepparholmen, augustus 1968.

¹ De Zweden gebruikten in het begin de term „enhetsskola”; later de term „grundskola”. In de Engelse vertaling worden de termen „basic school” en „comprehensive school” beide gebruikt.

² Deze term heeft in Zweden een ruimere betekenis dan bijv. in Nederland.

³ Orring J., *Comprehensive School and Continuation Schools in Sweden*, Stockholm 1962.

⁴ Velema E., *De comprehensive school in Zweden en Noorwegen*, Groningen 1959.

⁵ Velema E., *De ontwikkeling van de comprehensive school in Zweden en Noorwegen*. Onderwijs en Opvoeding, jaarg. 16, 1965, no. 6.

⁶ Deze verzamelnaam wordt gebruikt voor de aanduiding van het gehele onderwijs op dit niveau.

⁷ Orring J., *School in Sweden*, Stockholm 1967.

⁸ De gegevens voor dit artikel zijn ontleend aan discussies met Zweedse onderwijsexperts en aan het boek (5) van Jonas Orring, plaatsvervangend directeur-generaal van de Nationale Raad van Onderwijs. Tevens is veel gebruik gemaakt van het rapport „Läroplansöversyn grundskolan” dat de aan het Parlement aangeboden nieuwe voorstellen beschrijft.

⁹ Velema E., *De comprehensive school in Zweden en Noorwegen*, blz. 53 e.v.

¹⁰ Vgl. Dahllöf U., *Kraven på gymnasiet*, Stockholm 1963. Deze studie analyseert de eisen die de universiteiten en het bedrijfsleven aan het gymnasium stellen.

¹¹ Na ontvangst van het rapport zal in dit tijdschrift nader op de details worden ingegaan.

ONDERWIJSORGANISATIE EN LEERMOEILIKHEDEN

door

K. DOORNBOS

„De ontplooiing van menselijke talenten is mede afhankelijk van de wetgeving op het gebied van onderwijs en wetenschap.” * Deze kernachtige uitspraak van minister Veringa is uiteraard niet alleen van toepassing op de ontplooiingskansen van de talentrijke bevolking van onze universiteiten. Toegepast op andere takken van onderwijs, b.v. het basisonderwijs, klinkt zij eveneens tegelijk eufemistisch en hoopvol.

Het spreekt immers vanzelf, dat een realistische relativering van de geciteerde uitspraak in het geheel geen afbreuk doet aan de vérstrekken-de betekenis van de erkenning van verband tussen de persoonlijkheidsontwikkeling van jonge mensen en de wetgeving op onderwijsgebied. De benadering van „het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten” (Idenburg, 1962) wordt nu eenmaal in belangrijke mate geconditioneerd door de kwaliteit van de wetgevende arbeid ten behoeve van het onderwijs. „Scholen maken mensen” (Langeveld, 1967), daar wordt men zich hoe langer hoe meer van bewust.

Er is een nauwelijks meer beheersbare hoeveelheid empirische gegevens, waarmee deze inzichten kunnen worden ondersteund. Omdat daarvoor van verschillende zijden onlangs weer belangstelling is getoond, vatten wij in dit artikel enkele resultaten samen van een (enige jaren geleden uitgevoerd) onderzoek naar de samenhang tussen de leeftijd der kinderen bij hun intrede in de lagere school en het ontstaan van leer-moeilijkheden (intern rapport, 1966). Waar dat nuttig leek, zijn enige onderzoeksresultaten en literatuurgegevens van meer recente datum ingevoegd.

Het ligt in onze bedoeling binnen afzienbare tijd over dit onderzoek, dat naderhand is uitgebreid tot diverse andere takken van onderwijs, een meer gedetailleerd verslag te publiceren. De onlangs weer op gang gekomen discussie over de wenselijkheid van (o.a.) structurele veranderingen in het basisonderwijs, geïntensiveerd door enige geruchten over de strekking van een voorontwerp van een nieuwe wet op het basisonderwijs, noopt ons echter op de uitvoerige verslaggeving vooruit te lopen.

* „Ten geleide”, in: K. Posthumus: De universiteit, doelstellingen, functies, structuren. (1968)

Zittenblijvers en hun leeftijd bij intrede in het basisonderwijs

In het gewoon lager onderwijs blijven jaarlijks ongeveer honderdduizend kinderen zitten. De zittenblijverspercentages vertonen weliswaar een dalende tendens, doch daar staat een sterke groei van het buitengewoon onderwijs tegenover.

Reeds in 1961 beschreef Vlietstra het mechanisme, dat aan deze ontwikkeling ten grondslag ligt. De hoofdinspecteur van het b.l.o. sprak in dat verband o.i. terecht van een „beangstigend toekomstbeeld” (p. 519).

Uit talrijke onderzoeken — verricht in ons land, ngeland, Oostenrijk, Duitsland, Zwitserland, Zweden, Canada — blijkt dat de jongere kinderen van een jaargroep (schooljaargeneratie) aanzienlijk meer leermoeilijkheden ondervinden dan de oudere leerlingen. Binnen redelijke grenzen doet het er kennelijk weinig toe *hoe* oud de jongste nieuwe eerste-klassers zijn. In Engeland begint men met aanvankelijk lees- en rekenonderwijs wanneer de kinderen 5 jaar zijn, in ons land wanneer zij 6 à 7 jaar zijn, en in Zweden nog weer later. Steeds doet zich het genoemde verband voor.

De leeftijdpositie-binnen-de-eigen-jaargroep is uiteraard slechts één (waarschijnlijk zeer complexe) factor in een gecompliceerde structuur. Het is echter een factor, die nauw samenhangt met de concrete onderwijsorganisatie, en indirect dus met dát deel der wetgeving, dat de contouren en de functionering van ons onderwijsbestel bepaalt.

In ons onderwijsstelsel — een jaarklassensysteem met gelijktijdige (jaarlijkse) opname van nieuwe leerlingen en gelijktijdige bevordering naar volgende leerjaren (leerstofklassen) — wordt de leeftijdpositie van een kind bij schoolbegin bepaald door de maand, waarin het werd geboren. De kort voor 1 oktober geboren kinderen zijn de jongste van hun jaargroep.

Cramer, schoolarts te Haarlem, signaleerde reeds in 1953 dat deze jonge kinderen meer dan hun oudere klasgenootjes kans lopen te doubleren in de eerste klas. Zij publiceerde in 1961 een overzicht (tabel 1),

Tabel 1. Geboortemaandverdeling van 1200 wegens leer- en/of gedragsmoeilijkheden aangemelde kinderen (CRAMER, 1961).

	Najaar	Winter	Lente	Zomer
	okt.: 69	jan.: 64	apr.: 131	juli: 110
	nov.: 76	febr.: 85	mei: 100	aug.: 133
	dec.: 88	mrt.: 99	juni: 121	sept.: 124
Totaal	233	248	352	367
in %	19,5	20,6	29,3	30,6

waaruit blijkt dat er aanzienlijk meer jong tot de lagere school toegelaten kinderen wegens leer- en/of gedragsmoeilijkheden werden aangemeld voor diagnostisch onderzoek dan ouder op school gekomen kinderen.

Tabel 2. Zittenbijvers in de eerste klas op 3900 leerlingen (KAAIJK, 1961).

Leeftijd bij intrede g.l.o.	Geboorte- maand	Geboorte- kwartaal	Z i t t e n b l i j v e r s		
			per maand	per kwartaal	in % van het totaal (413)
6;10	oktober		16	%	%
6;9	november	najaar	31	69 (7,0)	17
6;8	december		22		
6;7	januari		25		
6;6	februari	winter	35	92 (9,4)	22
6;5	maart		32		
6;4	april		30		
6;3	mei	lente	30	91 (9,4)	22
6;2	juni		31		
6;1	juli		41		
6;0	augustus	zomer	39	161 (16,4)	39
5;11	september		81		
Totaal			413	(10,5)	100

Zie ook het Jaarverslag Schoolartsendienst Eiland IJsselmonde 1960, in: Ts. v. Soc. Geneesk. (1962), p. 87. De percentages in de op één na laatste kolom werden berekend op basis van door de auteur niet gepubliceerde aantallen kinderen per geboortekwartaal. Wel vermeldt KAAIJK dat het aantal kinderen, geboren in de verschillende maanden, vrijwel gelijk is (verschillen kleiner dan 10%).

Onafhankelijk van elkaar verzamelden Kaaijk en Dechesne gegevens over de schoolbeginleeftijden van zittenblijvers in het g.l.o. De bevestigingen van Kaaijk (1961, p. 662) werden door Haenen geciteerd en voorzien van een kanttekening, die geheel aansluit bij de oorspronkelijke interpretatie van Kaaijk. „Men merke op dat vooral de maand september het meest ongunstig afsteekt t.o.v. de andere maanden. Het vermoeden lijkt gewettigd, dat velen dezer kinderen nog niet schoolrijp waren.” (Haenen, 1967, p. 7).

Op basis van de uitkomsten van zijn tellingen (tabel 3) concludeerde Dechesne o.a. „dat van iedere 100 zittenblijvers uit de eerste klas van de lagere school er 34 zijn van de schoolbeginleeftijdsgroep 5; 11 t/m 6;1 tegen resp. slechts 28 of 22 of 15 van de volgende schoolbeginleeftijdsgroepen. Klaarblijkelijk doubleert 40% van de zittenblijvers van deze klas dus primair als gevolg van met hun leeftijd samenhan-

gende factoren." (p. 4).

Deze schatting is o.i. wat aan de hoge kant, onder andere omdat correctie op geboortefluctuaties is achterwege gelaten. Doch ook bij reductie van dit „schade-getal" tot b.v. 20% betekent dit, dat jaarlijks ongeveer 5000 eersteklassers blijven zitten *mede* doordat zij tot de jongste leerlingen van hun jaargroep behoren.

Tabel 3 Overzicht van de procentagewijze verdeling van de zittenblijvers over de verschillende schoolbeginleeftijdsgroepen (DECHESNE, 1965).

Leeftijd bij schoolbegin	Geboorte- Klas	Klas	Klas	Klas	Klas	Gemiddeld
	Kwartaal	1	2	3	4	5
6;8 — 6;10	najaar	15,4	16,7	18,1	18,6	18,6
6;5 — 6;7	winter	23,3	22,7	23,8	20,9	23,4
6;2 — 6;4	lente	28,0	28,4	27,5	27,0	27,7
5;11 — 6;1	zomer	34,3	32,2	30,6	33,5	30,4
Zittenblijvers op in totaal 22000 g.l.o.-leerlingen.						32,2

Deze en de hierna volgende onderzoeksgegevens tonen o.i. enkele fundamentele gebreken in onze onderwijsorganisatie, die kennelijk niet voldoende gecompenseerd (kunnen) worden door degenen die in het onderwijs werkzaam zijn. Die gebreken zijn *niet* op te heffen door op grote schaal „schoolrijpheids"-onderzoekingen te verrichten en ook *niet* door verhoging van de toelatingsleeftijd.

Ook Dechesne stelde: „Als we aan dit alles praktische consequenties willen verbinden, dan in ieder geval niet deze, dat we de minimum schoolbeginleeftijd moeten gaan verhogen" (1965, p. 11). Deze opvatting wint ook veld in Duitsland (zie b.v. Vieweger, 1966; Kemmler, 1967; Schüttler-Janikulla, 1968), en is voorts in overeenstemming met de hogerop gereleveerde internationale vergelijking inzake de aanvang van het schoolonderwijs.

In Duitsland heeft men de schoolbeginleeftijd wel verhoogd, sinds 1950 met ongeveer 6 maanden, voornamelijk op grond van „schoolrijpheids-onderzoekingen", b.v. die van Kern (1954). Overigens zonder enig blijvend effect (Vieweger, p. 13; Kemmler, p. 122). Momenteel worden pogingen in het werk gesteld om de maatregelen tot verhoging van de schoolbeginleeftijd wederom ongedaan te maken (mededeling van prof. Schultze).

De scheve verjaardagskalender der l.o.m.-scholen

Na een kleine voorstudie in 1963 naar aanleiding van een min of meer toevallige waarneming, stelden wij in 1964 een omvangrijker onderzoek

in naar de geboortemaandverdeling van leerlingen van scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden. Dit onderzoek bevestigde de voornaamste resultaten van de voorstudie.

Als steekproef voor het verificatie-onderzoek werd gekozen: de schoolbevolking van de 21 l.o.m.-scholen, betrokken bij het „Inventarisatieonderzoek l.o.m.-scholen” (Vliegenthart en Doornbos, I, 1965, p. 66).

Tot deze scholen werden vanaf de oprichting tot begin 1964 in totaal 4773 leerlingen ingeschreven. De geboortemaandverdeling van deze onderzoeksgroep is in figuur 1 weergegeven.

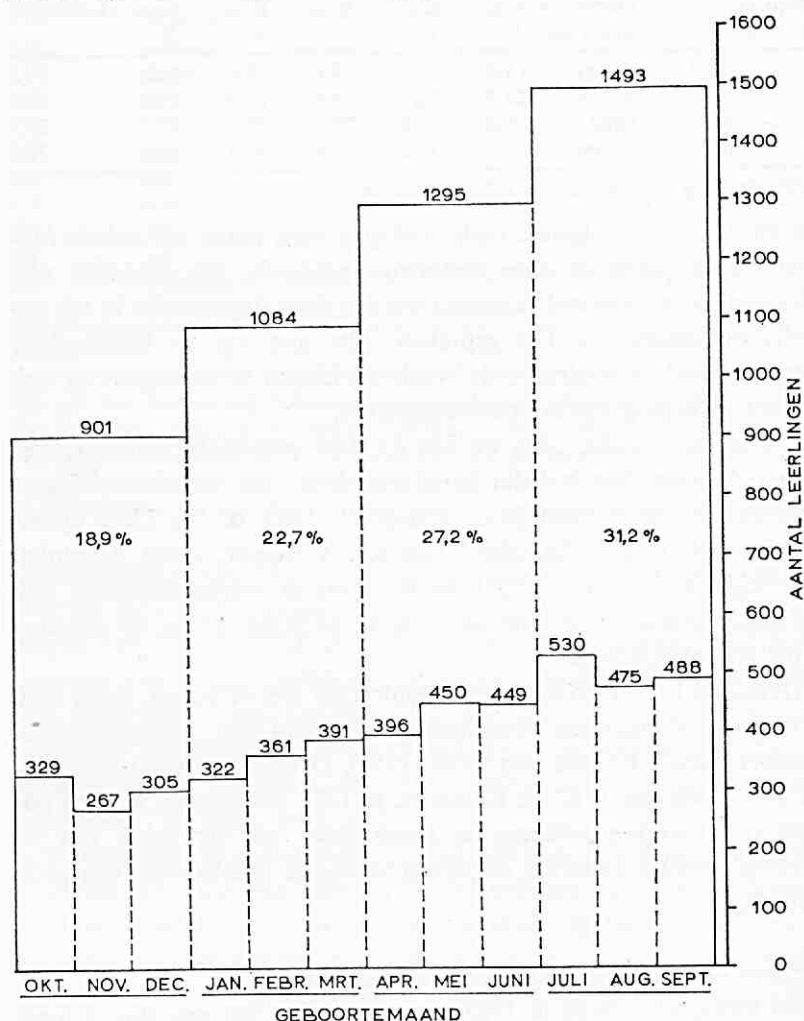


fig. 1.

Er worden opmerkelijk meer in de zomer (3e kwartaal) geboren kinderen tot de l.o.m.-scholen toegelaten dan in het najaar (4e kwartaal) geboren kinderen. De verhouding is ongeveer 100 staat tot 160, na correctie van de invloed van fluctuaties in de aantallen levendgeborenen per maand op basis van bevolkingsstatistische gegevens van het C.B.S.

In een recente replicatie van dit onderzoek met behulp van een nieuwe, iets anders opgebouwde steekproef van 4980 l.o.m.-schoolleerlingen werd een toename van de scheefheid in de geboortemaandverdeling geconstateerd. Momenteel worden op elke 100 in het najaar geboren kinderen 180 à 200 in de zomer geboren kinderen in het l.o.m.-onderwijs opgenomen.

De disproportionaliteit in de geboortemaandverdeling van l.o.m.-schoolleerlingen was omstreeks 1964 ook reeds aan enkele hoofden van l.o.m.-scholen opgevallen. Een van hen, de heer De Lange te Rotterdam, typeerde de l.o.m.-school eens als „de school met de scheve verjaardag-kalender”.

In tabel 4 zijn de 4773 leerlingen ingedeeld naar het kwartaal waarin zij werden geboren en hun leeftijd bij inschrijving op de l.o.m.-school.

Tabel 4. Leerlingen (N=4773) van 21 lom-scholen naar geboortekwartaal en plaatsingsleeftijd

Plaatsingsleeftijd	6	7	8	9	10	11	12	13/16 jr.	Totaal
Geboortekwartaal									
najaar	1	29	93	197	213	167	120	81	901
winter	7	59	168	250	211	170	128	91	1084
lente	9	79	207	288	268	211	144	89	1295
zomer	5	85	278	383	318	218	124	82	1493
totaal	22	252	746	1118	1010	766	516	343	4773
Voor de zomer									

Voor de zevenjarigen: $\chi^2 = 10,0$ df 3 $p < 0,02$.

Voor de achtjarigen: $\chi^2 = 24,9$ df 3 $p < 0,001$.

De verdeling van de geboortedata van de kinderen, die 7 of 8 jaar waren bij hun komst naar de l.o.m.-school, wijkt statistisch significant af van de verdeling, die men zou verwachten op grond van de marginale totalen (in de richting die n.a.v. het vooronderzoek werd verwacht).

Duidelijk blijkt, dat vooral de groep jong tot het l.o.m.-onderwijs toegelaten kinderen overmatig veel leerlingen telt, die voordien als jongste van hun jaargroep naar het g.l.o. zijn gegaan.

Terecht wordt er zowel door de practici in de scholen als door ervaren diagnostici op aangedrongen om „kinderen, die moeilijkheden vertonen, zo snel mogelijk voor onderzoek aan te melden, zodat bijtijds maat-

regelen tot hulpbieding kunnen worden getroffen." (Bladergroen, z.j., p. 32).

Vroegtijdige aanmelding voor onderzoek leidt echter — bij het ontbreken van de meest elementaire opvangmogelijkheden binnen het g.l.o. — kennelijk tot doorverwijzing van extra grote aantallen kinderen, die mede of misschien wel in hoofdzaak tengevolge van hun ongunstige leefstijlpositie in de jaargroep in moeilijkheden zijn geraakt.

Samenvatting met (beknopte) interpretatie.

1. Naarmate een kind jonger is bij intrede in de gewone lagere school loopt het groter risico
 - te blijven zitten,
 - te worden aangemeld en onderzocht wegens leer- en gedragsmoeilijkheden,
 - te worden toegelaten tot een school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden.
 2. In ons land blijven jaarlijks ongeveer 25000 kinderen zitten in de eerste klas van de lagere school. Een voorzichtige schatting luidt, dat hiervan telkenjare 5000 leerlingen (20%) doubleert mede als gevolg van de (toevallige) omstandigheid, dat zij tot de jongste leerlingen van hun jaarklasse behoren.
 3. De overmatig grote overplaatsing naar scholen voor b.l.o. van mede door onze onderwijsorganisatie gehandicapte kinderen (in het bijzonder naar scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden) is indicatief voor de ernst van de bedreiging van zowel het schoolsucces als de persoonlijkheidsontwikkeling van de jongere leerlingen van een jaargroep.
 4. Een kind, dat voor 1 oktober zes jaar wordt, mag bij de aanvang van het cursusjaar in augustus van dat jaar naar de lagere school. Zou een andere grensdatum voor inschrijving zijn vastgesteld, dan zouden jaarlijks duizenden andere kinderen de dupe worden. In Engeland geldt 1 september als grensdatum. Williams (1964) trof in een steekproef van 265 kinderen — leerlingen van *special schools for the educationally subnormal* (debielenonderwijs) — dan ook slechts 10 septemberkinderen aan tegen 37 in augustus geboren kinderen. In Huddersfield houdt men echter 1 augustus aan als grensdatum voor opname in de *junior school*, „consequently the August children there appeared to be rather more succesful instead of rather less succesful." (Jackson, 1966², p. 25).
- De optimale ontwikkeling der talenten wordt belemmerd door de pe-

dagogische structuur van het schoolwezen. Door het geboortemaand-effect is er reeds in de eerste klas van de lagere school geen sprake meer van „gelijke kansen”. Onze onderwijsorganisatie benadeelt de in de lente en zomer geboren kinderen op uiteenlopende wijze. De volgende punten lijken daarbij van beslissende betekenis.

- a. De in de zomer geboren kinderen verblijven gewoonlijk hoogstens ongeveer twee jaar in de kleuterschool; de kort na 1 oktober geboren kinderen ontvangen daarentegen nagenoeg drie jaar voorbereidend onderwijs. Dit verschil in „schoolvoorbereidingstijd” ontstaat doordat een kind naar de kleuterschool mag nadat het vier jaar is geworden, terwijl de inschrijving tot het lager onderwijs slechts eenmaal per jaar openstaat. Waarschijnlijk oefent deze factor in Engeland meer invloed uit dan in ons land, omdat het aanvankelijk leesen rekenonderwijs aldaar in de *infant school* wordt gegeven. (Pidgeon and Dodds, 1961; Williams, 1964; Plowden-report, 1967).
- b. De lagere school is geleed in zes leerstof-jaarklassen. Deze organisatievorm lokt uit tot handhaving van klassikale onderwijsvormen. Om naar een volgend leerjaar te kunnen overgaan dient een leerling de leerstof van het voorafgaande leerjaar „voldoende” te beheersen. „This poses additional stress since teaching levels will tend to be harder for younger children.” (Williams, p. 248). Blijkbaar wordt ook elders het onderwijs nog altijd al te zeer afgestemd op wat de meerderheid der leerlingen lijkt te kunnen verwerken (in een in het leerplan vastgelegd tempo). Het blijkt, dat een aanzienlijk deel van de jongere leerlingen niet tot deze gelukkige meerderheid behoort. Ten dele hangt dit uiteraard rechtstreeks samen met hun verhoudingsgewijs minder ver voortgeschreden ontwikkeling (tengevolge van hun kortere „leef”-tijd en mogelijk ook t.g.v. hun korter verblijf in de kleuterschool); op dit aspect wordt de nadruk gelegd door onderzoekers, die het op school mislukken van vele jongere leerlingen toeschrijven aan „schoolonrijpheid”. Er ligt hier waarschijnlijk echter ook een directe relatie met beoordelingsmechanismen, die reeds veertig jaar geleden door Kohnstamm (1929; 1952, p. 195 e.v.) werden beschreven, doch meer bekendheid hebben gekregen door het werk van Posthumus op het terrein van het v.h.m.o. („wet van Posthumus”). Shearer (1967) onderzocht beoordelingsgewoonten van onderwijzend personeel en constateerde, dat leerkrachten er toe neigen de intelligentie van oudere leerlingen te overschatten, terwijl zij de mogelijkheden van jongere kinderen

plegen te onderschatten. Door hun gemiddeld minder goede schoolvorderingen „ziet” men de mogelijkheden van jongere kinderen niet of althans in mindere mate. Een dergelijk research-gegeven is slechts begrijpelijk in relatie tot de organisatie en functionering van het (klassikale) schoolbedrijf. Er wordt niet alleen bij het geven van onderwijs, doch ook bij de beoordeling van de vorderingen der leerlingen overwegend „klassikaal” (nl. onderling vergelijkend) te werk gegaan, ten nadele van de jongere leerlingen.

De gemeenschappelijke grond van deze overwegingen is uiteraard, dat met het vormen van jaarklassen — als voorgetekend in de wetgeving — in het geheel niet is voldaan aan de meest fundamentele voorwaarde, waaronder klassikaal onderwijs nog zou kunnen worden gerechtvaardigd: de aanwezigheid van een „homogene groep” leerlingen.

Jaarklassen zijn verre van homogeen. Bij hun samenstelling geldt slechts één criterium: de leeftijd. . . . De resultaten van de gereleveerde onderzoeken laten ons omtrent de in dit opzicht bereikte „homogeniteit” niet in het onzekere. Het jaarklassensysteem in zijn huidige gedaante berust op een fictie.

Slechts een ingrijpende herstructurering — met name aan de basis van ons schoolwezen — gericht op het scheppen van de voorwaarden voor een zo goed mogelijk bij elk van de kinderen passend onderwijs, kan hierin verandering brengen. De wenselijkheid van individualisering (differentiatie) wordt algemeen erkend, doch onze schoolorganisatie staat zelfs een beperkte realisering van dit verlangen in de weg.

Het komt ons voor dat — ter voorbereiding van de eliminatie van het leerstof-jaarklassensysteem — zou kunnen worden begonnen met het opheffen van het inadequate breukvlak tussen kleuteronderwijs en basisonderwijs. Wij zijn ons er van bewust dat wetgevende en organisatorische arbeid op zich volstrekt onvoldoende zijn. Maar ergens zal eens een begin moeten worden gemaakt (in het vooruitzicht moeten worden gesteld). Het creëren van de voorwaarden voor het op gang brengen van wenselijk geachte veranderingen in ons onderwijs lijkt prealabel en mogelijk, zeker in een nieuwe wet op het (kleuter- en) basisonderwijs.

K. Doornbos, geboren te Groningen (1936), h.b.s.-B te Amsterdam (1953), brak een studie in de chemische technologie af, behaalde aan de Gemeentelijke Kweekschool voor Onderwijzers(essen) te Amsterdam de volledige onderwijsbevoegdheid (1957). Was enige jaren als onderwijzer en hoofd van een school werkzaam in het voormalige Ned. Nw.-Guinea. Studeerde

Vanaf 1961 pedagogiek te Utrecht, doct. ex. 1966 (cum laude). Was van 1963-1966 verbonden aan de Stichting Onderzoek Leermoeilijkheden te Utrecht, werd in 1967 benoemd tot wetenschappelijk medewerker bij de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (S.V.O.) te 's-Gravenhage.

LITERATUUR

- ARMSTRONG, H. G.: Special educational treatment in the ordinary schools. *Brit. J. Educ. Psychol.* 35 (1965) p. 242v.
- BLOOIS, K. DE en W. J. BLADERGROEN: Z.M.O.K.- en L.O.M.-scholen. *Nat. Fed. v. Kinderbescherming*, Amsterdam (z.j.).
- CRAMER, C.: Lichamelijke afwijkingen bij kinderen met leermoeilijkheden. *Ts. v. soc. geneesk.* 39 (1961) p. 665v.
- DECHESNE, G. J.: De invloed van de schoolbeginleeftijd op het ontstaan van leermoeilijkheden. *Mndbl. v. d. Geest. Volksgezondheid* 20 (1965) p. 1-12
- DOORNBOS, K.: Verslag van een onderzoek naar het verband tussen de leeftijd bij intrede in de lagere school en het ontstaan van leermoeilijkheden. *Stichting Onderzoek Leermoeilijkheden*, Utrecht, 1966.
- HAENEN, A. W.: Van kleuter tot schoolkind. *Diss. V.U. Amsterdam*, 1967.
- IDENBURG, PH. J.: Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen. *Paed. Stud.* 39 (1962) p. 434v.
- JACKSON, B.: Streaming, an education system in miniature. *Routledge & Kegan Paul*, London, 1964, 1966².
- JOHANSSON, B. A.: Criteria of school readiness. *Stockholm*, 1965.
- KAAIK, C. K. J.: Schoolonrijpheid. *Ts. v. soc. geneesk.* 39 (1961) p. 661v.
- KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. *Empirische Untersuchungen*. Hogrefe, Göttingen, 1967.
- KERN, A.: Sitzenbleiberelend und Schulreife. *Freiburg i.Br.*, 1954².
- KOHNSTAMM, PH.: Keur uit het didactisch werk. *Wolters*, 1952.
- LANGEVELD, M. J.: Scholen maken mensen. *Muusses*, 1967.
- PIDGEON, D. A., and E. M. DODDS: Length of schooling and its effect on performance in the junior school. *Educ. Research*, III-3 (1961) p. 214v.
- PIDGEON, D. A.: Date of birth and scholastic performance. *Educ. Research* VIII-1 (1965) p. 3v.
- PLOWDEN-REPORT (Report of the Central Advisory Council for Education). *London*, 1967.
- SCHÜTTLER, K. - JANIKULLA: Einschulungsalter und Vorklassenbetreuung. *München*, 1968.
- SHEARER, E.: The effect of date of birth on teachers' assessments of children. *Educ. Research* 10-1 (1967) p. 51v.
- VIEWEGER, C.: Zur altersgemäßen Einschulung. *Beltz*, Weinheim, 1966.
- VLIETSTRA, W. E. en K. DOORNBOS: Inventarisatie-onderzoek lom-scholen, Deel 1. *St. Onderzoek Leermoeilijkheden*, Utrecht, 1965.
- VLIETSTRA, N. Y.: De toekomst van het B.L.O. *Paed. Stud.* 38 (1961) p. 515v.
- WILLIAMS, P.: Date of birth, backwardness and educational organisation. *Brit. J. Educ. Psychol.* 34 (1964) p. 247v.

PROEFWERKEN MET VIERKEUZE-VRAGEN VOOR HET BASISONDERWIJS.

E. WARRIES

Nadat in 1965 de regeling voor toelating tot het v.h.m.o. bij Koninklijk Besluit herzien was, zijn in de daarop volgende jaren in verscheidene plaatsen in ons land gemeenschappelijke proefwerken afgenomen aan de leerlingen van de zesde klas Basisonderwijs. Deze proefwerken, proeven, toetsen of schoolvorderingentests dienden er toe „kennis en inzicht” van betrekkelijk grote groepen leerlingen na te gaan. De uitslagen van de proeven werden bij de schoolkeuze c.q. toelating tot het vervolgonderwijs benut – in overeenstemming met de nieuwe wettelijke regeling – als tweede gegeven náást het geschiktheidsoordeel van het Hoofd der School.

Deze gemeenschappelijke proefwerken vormen blijkens hun herhaalde toepassing in enkele grote gemeenten (in objectief scorebare vorm) een nuttig middel om grote groepen leerlingen tegelijkertijd en vergelijkenderwijs op hun prestaties te toetsen. De doelmatigheid van dit toetsmiddel is volgens de meeste test-deskundigen optimaal bij het gebruik van vragen en opgaven in de „meerkeuze-vorm”. In de praktijk van het testen van school- en studieprestaties zal dit meestal betekenen: 4 of 5-keuze-items. Zo bestaat de laatste „Amsterdamse Schooltoets” (1968) geheel uit (ruim 300) opgaven in vierkeuze-vorm.*

De constructie van school- en studietoetsen is langzamerhand ook in Nederland een specialisme aan het worden: in ons land zijn het tot nu in het voortgezet onderwijs voornamelijk psychologen en vakleraren, die zich systematisch hierop hebben toegelegd.

Voor het Basisonderwijs en met name de vakken, die bij de Amsterdamse Schooltoets worden behandeld, zijn onlangs te Amsterdam permanente werkgroepen opgericht, die zich bezighouden met het schrijven van opgaven in vierkeuze-vorm. Op een eerste plenaire bijeenkomst van deze werkgroepen hielden wij over het schrijven van items een inleiding – die in dit artikel is uitgewerkt. Wij hopen met het onderstaande enig inzicht te geven in de problemen, die men noodzakelijk onder ogen moet zien als men zich bezig houdt met het construeren van gemeenschappelijke proeven. Het spreekt vanzelf, dat hier niet alle aspecten van „de toetsconstructie-techniek” ter sprake komen. Met name de toepassing van de „rekenregels” bij de toetsverbetering

moet hier onbesproken blijven. In het onderstaande wordt allereerst gesteld dat in de toepassing van schooltoetsen een zogvuldige en uitvoerige voorbereiding nodig is. Vervolgens worden zeer kort enige vraagvormen aangeduid. Daarna wordt uitvoerig gewezen op de eisen die gesteld moeten worden aan de vormgeving van de items en tenslotte worden enige richtlijnen aangegeven die men kan volgen bij het schrijven van de opgaven voor een toets.

1. DE NOODZAAK VAN ITEMSCHRIJFGROEPEN

Een opvallend kenmerk van toetsen bestaande uit opgaven in de meerkeuzevorm is dat het belangrijkste werk *vooraf* gaat en dat dit werk omvangrijker is dan het voorbereiden van een „gewoon” proefwerk. De voornaamste taak bij een gewoon proefwerk – dat immers bijna altijd bestaat uit „open vragen” waarbij de leerling vrij wordt gelaten in de formulering van zijn antwoord – komt pas achteraf. Het beoordelen van een gemaakt proefwerk is een taak, die hoge eisen stelt aan de vaktechnische bekwaamheid van de beoordelaar. Het is diezelfde vaktechnische bekwaamheid, die nu bij het maken van meerkeuzevragen vooraf een rol moet spelen. Bovendien moet hier nog een ander soort technisch kunnen mee gaan spelen en dat is de techniek van de toetsconstructie.

Bij de multiple choice opgave is het voorafgaande werk omvangrijker dan bij een gewoon proefwerk. Dit komt doordat men nu als vraagsteller niet alleen komt te staan voor het probleem *wat* te vragen, maar ook *hoe* het te vragen. Het is nu namelijk niet meer voldoende te volstaan met het stellen van vragen „zonder meer” aan de leerlingen over bijvoorbeeld rekenkundige problemen. Men moet nu ook gaan anticiperen op de oplossingsprocessen, die de leerling zou kunnen doorlopen, en op de fouten, die de leerling zou kunnen maken. Dit vereist vrij veel inzicht in het oplossingsproces en misschien ook in het leerproces van de kinderen. Daar komt nog iets anders bij: zodra we gedwongen worden precies te formuleren *hoe* we onze vragen gaan stellen, dus hoe we onze items gaan maken, moeten we ook heel duidelijk worden over datgene wat we willen meten. Wanneer we bijvoorbeeld de kennis „dat Montevideo de hoofdstad is van Uruguay” willen toetsen * dan kunnen we dat – alleen al door de keuze van onze vier alternatieven – op verschillend niveau doen. Of we voor de vier alternatieven vier Zuid-Amerikaanse landen nemen, of dat we één Zuid-Amerikaans en drie Europese landen nemen, of één Aziatisch, één Europees en één Afrikaans land, maakt erg veel verschil voor het te

testen niveau van kennis. Het eerste is bijvoorbeeld een vraag, die tamelijk gespecialiseerde kennis van de Zuid-Amerikaanse aardrijkskunde vraagt, terwijl de beide andere formuleringen minder eisen stellen ten aanzien van die kennis. Uit dit voorbeeld wordt dus duidelijk dat het probleem „hoe je gaat vragen” bij de objectieve studietoetsen een belangrijk (en vaak een moeilijk oplosbaar) probleem is.

Het is van belang, dat het vele omvangrijke voorbereidende werk dat aan een studietoets verbonden is, plaatsvindt in daartoe samengestelde werkgroepen. In teamwork immers kan nu eenmaal méér gebeuren dan wanneer enkele en slechts weinige mensen elk afzonderlijk werken aan een stuk toets. Er is echter nog een andere overweging die ervoor pleit het itemschrijven in teams te beoefenen. Deze overweging betreft de strenge eisen die juist aan meerkeuze-opgaven gesteld mogen worden. De aard van het soort opgaven en de technologie die zich op het gebied daaromtrent heeft ontwikkeld, is zover, dat men aan dit soort items zeer hoge eisen kan en mag stellen. Om aan die nog te noemen strenge eisen te voldoen, is het blijkens onze ervaringen nodig in een groep te werken. Het werken met een groep, vooral als die van heterogene samenstelling is, ook naar geografische herkomst der leden, heeft grote voordelen. We mogen hierbij denken aan bijvoorbeeld de stokpaardjes, die item-schrijvers, of in het algemeen vragenstellers, noodzakelijkerwijze gaan berijden. Ik noem twee voorbeelden: één itemschrijver blijkt bij het kiezen van zijn opgaven de neiging te hebben zijn opgaven altijd zó te redigeren, dat er ongelukken of misdaden bij te pas komen. Een andere itemschrijver blijkt in zijn taalgebruik te poëtisch te zijn en vogels bijvoorbeeld altijd „zangertjes” te noemen. Het spreekt vanzelf dat zulke en minder onschuldige eigenaardigheden, die een toets ongunstig kunnen beïnvloeden, gemakkelijk kunnen worden gecorrigeerd in een groep van itemschrijvers, tot voordeel van de leerlingen en van de betreffende schrijver.

Dat het vormen van itemschrijfgroepen bij gemeenschappelijke proeven geen onvervulbare wens hoeft te blijven, mag ook gemotiveerd worden door te wijzen op de vaak zeer grote aantallen te toetsen leerlingen. De Amsterdamse Schooltoets bijvoorbeeld werd dit jaar door meer dan 16.000 kinderen gemaakt. Als we even denken aan de hoeveelheid werk, die doorgaans gestoken wordt in een proefwerk voor zeg 100 leerlingen, dan zouden we hier dus 160 maal zoveel energie in mogen steken. Met andere woorden: bij een zo groot aantal mag eigenlijk geen moeite teveel zijn om de voorbereidingen goed te doen.

2. DE VORM VAN EEN ITEM

Alvorens te komen tot een behandeling van de hierboven gemelde strenge eisen, eerst nog iets over een zeer elementaire zaak: Hoe ziet een vierkeuze-item eruit?

Aan het item onderscheiden we de „stam” en de vier „alternatieven”. De stam bevat de vraagstelling, de probleemstelling of de opdracht aan de leerling. In de Amsterdamse Schooltoets hebben we in vorige jaren een aantal itemtypen leren kennen, waarbij stammen van verschillende vorm voorkomen. We hadden daarbij *incomplete zinnen*, waarbij het goede complement stond in één van de vier alternatieven.

Een voorbeeld is: *

Bij vriendschap denken we aan . . .

- A een jonkvrouw
- B een raadsman
- x C een stadsbestuur
- D godsdiensttwisten

Behalve dit soort *incomplete zinnen*, die op drie puntjes eindigen, bestaat er ook een itemtype, waarbij midden in de zin iets is weggelaten, bijvoorbeeld:

10 Miljoen schrijft men als een 1 met . . . nullen.

- A 5
- B 6
- x C 7
- D 8

Bij invul-items wordt de vraag ook wel aldus gesteld: „Welk woord past het beste op de open plek?” Bij de subtoets Gemengde Taalopgaven waar het ging om „het stellen”, is deze vorm dikwijls toegepast: We gaan naar een plaats toe, waar we allemaal (...) onze trekken komen

Welk woordje past het best op de open plek?

- x A aan
- B bij
- C in
- D om

Er zijn nog meer vormen denkbaar, waarbij een *weggelaten stuk van de stam* moet worden aangevuld met één van de alternatieven. In het algemeen echter is er onder ervaren testconstructeurs een voorkeur

voor de directe vraag. De directe vraagstelling heeft wat betreft duidelijkheid – voor zowel de itemschrijf-groep als de leerlingen – grote voordelen boven andere vormen.

De directe vraag met een *ontkenning* erin heeft gevaren. Het denkproces, dat van een leerling wordt gevraagd in zo'n geval, wijkt waarschijnlijk enigszins af van wat hij bij andere opgaven moet doen.

Een voorbeeld:

Welke van deze verschijnselen is *niet* vulkanisch?

- A asregen
- x B fossielen
- C geisers
- D lava

Omdat de leerling hier in plaats van „het goede” nu „het foute” moet zoeken, wordt in het algemeen afgeraden dit soort vragen te stellen. Als we het toch willen doen, dan dienen we de leerling zeer nadrukkelijk op het negatieve karakter van de vraag attent te maken. De enige plaats waar we in de Amsterdamse Schooltoets wel konsekwent de leerling „het foute” laten zoeken is in de subtoets „spelling”. Daar is van de vier onderstreepte woorden er één verkeerd geschreven: dat woord moet opgezocht worden:

- A
- B
- x C
- D

In de zomer rond het *middaguur* kan de zon *vel branden* op de bloemen. Bij de spellingstoets wordt aangenomen dat de manier waarop we onze eigen of andermans schriftuur bekijken om die te verbeteren, óók neerkomt op het min of meer automatisch zoeken naar fouten. Bij de spellingsopgaven wordt dit dus eveneens van de leerlingen gevraagd.

Behalve de hier behandelde stamvormen kennen we ook nog de stam, waarin aan de eigenlijke vraagstelling een *inleiding* voorafgaat.

Die kan, soms noodgedwongen, vrij lang uitvallen:

In Engeland is het 1 uur vroeger dan in Nederland.

De boot van Hoek van Holland naar Harwich (Engeland) vertrekt om 7.00 uit Hoek van Holland. Hij komt precies 10 uren later in Harwich aan. Hoe laat is het dan in Harwich?

- A 15.00
- x B 16.00
- C 17.00
- D 18.00

Zoals uit dit voorbeeld blijkt, is het soms nodig de vraagstelling te la-

ten voorafgaan door een tekst, waarin het probleem wordt gesteld. Bij tekstbegrip- of stillees-items brengt de aard van het werk mee, dat een stuk tekst in lengte variërend van 100 tot 1500 woorden door de leerling wordt gelezen, waarna meer items worden beantwoord. Hier behoren dus meerdere items altijd bij elkaar; ze kunnen niet afzonderlijk gesteld worden of worden overgeheveld naar een andere toets. In het algemeen geldt echter als regel, dat een item één afzonderlijke meeteenheid moet zijn, die als afzonderlijk item in een kaartenbak kan staan. Stilleestoetsen vormen op deze regel dus een uitzondering.

3. EISEN, WAARAAN EEN ITEM OF EEN TOETS MOET VOLDOEN

In de loop van de tijd is het construeren van tests en van school- of studietoetsen een specialistisch vak geworden. Dat heeft meegebracht, dat testconstructeurs langzamerhand vrij hoge eisen zijn gaan stellen aan het eindproduct, zowel het afzonderlijk item als de hele toets. We spreken hier uitsluitend over enkele eisen die reeds tevóren zonder rekenwerk aan de items gesteld kunnen worden en we laten de zeer belangrijke psychometrische eisen hier onbesproken. We volstaan met te constateren, dat de analyse achteraf van de antwoorden der leerlingen informatief en onontbeerlijk is.

Hieronder worden zes eisen behandeld die op het ogenblik voor de gemeenschappelijke proefwerken het belangrijkste lijken te zijn. Daarbij is gebruik gemaakt van twee boeken. Allereerst Ebel: „Measuring educational chievement”, een standaardwerk op het gebied van studietoetsen. Verder uit het reeds genoemde en nog te verschijnen boek „Studietoetsen” het hoofdstuk van G. J. Mellenbergh en mej. W. Lans over itemschrijven.

3.1 *De eis van relevantie*

Hierbij stelt de itemschrijver zich de vraag of hij inderdaad bezig is de vragen te stellen, die hij met de toets had willen stellen. Voortdurend moet de schrijver zich ervan bewust zijn, dat zijn items relevant zijn ten aanzien van de bedoelingen van de toetsgebruiker. Wat verwacht de gebruiker van de toets? Waartoe dient de toets? Bij het stellen van deze vragen blijkt dikwijls dat de bedoelingen van de toets niet duidelijk geformuleerd zijn en kost het alleen al om die reden moeite steeds in het achterhoofd te houden waar de opgaven toe dienen. Misschien zou het goed zijn om de doeleinden van elke toets tevoren goed met elkaar af te spreken. Ebel (p. 284) adviseert een korte doel-omschrijving, die voor onze schooltoets er bijvoorbeeld als volgt zou kunnen gaan uit- zien:

Het doel van de schooltoets is na te gaan in hoeverre het basisonderwijs is overgekomen in het zesde leerjaar wat met het basisonderwijs is bereikt einde maart – begin april. Om dat na te gaan, willen we vragen stellen, die:

1. in meerkeuze-vorm zijn
2. kennis en inzicht in de stof vragen
3. betrekking hebben op de „basisstof” uit de Proeve voor een Leerplan van het Nuttseminarium voor Pedagogiek
4. door vakexperts op dezelfde manier worden beantwoord
5. geen stereotype zinswendingen of „verbalismen” meten.

De bovenstaande doelomschrijving is hier overigens geïmproviseerd ingevoegd. De bedoeling van deze improvisatie is duidelijk: aangeven wat voor soort kenmerken zo'n doelomschrijving kan hebben en wat voor soort relevante aspecten men zou kunnen noemen. Er staat bijvoorbeeld in genoemd, dat het gaat om einddoelstellingen van het basisonderwijs en er wordt gezwegen over toelatingsselectie voor het v.h.m.o. Als we dat element van selectie voor de „moeilijke” scholen in het voortgezet onderwijs wel relevant voor de toets achten, dienen we dat tevoren vast te stellen en zo mogelijk vast te leggen. Hetzelfde geldt voor de stofomschrijving in de „Proeve” en voor de uitdrukking „kennis en inzicht”. Als we de bedoelde stofomschrijving te ruim of te beperkt achten of als we „inzicht” niet relevant vinden maar bijvoorbeeld liever spreken over „toepassing van kennis”, dan kunnen we en moeten we dat doen. Tevoren! Alleen immers als we tevoren omschreven hebben wat we relevant achten, kunnen we later tijdens het schrijven of bij de controle op het geschrevene, aan de eis van relevantie tegemoetkomen. Relevantie is uiteraard een essentieel kenmerk van een school- of studietoets. Hoe boeiend het itemschrijven als bezigheid ook mag zijn, nooit mag de testconstructeur zich laten fascineren door zijn eigen opgaven. De vraag „waar het om gaat” moet altijd gesteld blijven.

3.2. *De eis van evenwichtigheid*

Hierbij gaat het erom dat we ons bij de uiteindelijke samenstelling van de toets realiseren in welk evenwicht de verschillende delen van de toets met elkaar staan. De Amsterdamse Schooltoets 1968 bijvoorbeeld bevatte ongeveer 160 taal-items, 85 reken-items en 70 algemene kennis-items. Is dit inderdaad in overeenstemming met onze bedoelingen? Zijn we ons ervan bewust, dat de taalscore, in vergelijking met de reken-score, tot stand komt door bijna twee maal zoveel opgaven? Denken we er ook aan, dat aldus in de Totaalscore „Rekenen plus Taal” de taalopgaven zwaarder vertegenwoordigd zijn dan de rekenopgaven? De

zwaarte waarin de verschillende toetsen (en delen daarvan) aanwezig zijn, is van groot belang bij de scoring. *

Niet alleen voor de scoring is het onderlinge evenwicht van de verschillende delen van de hele toets van belang; ook voor de „sturende” invloed die de toets op het onderwijs kan hebben, is de evenwichtigheid een factor, die in het oog moet worden gehouden. Het is nu eenmaal mogelijk, dat op datgene wat niet gevraagd wordt in een examen (of in een toets die afgenomen wordt aan het eind van een onderwijs-periode) in een volgend schooljaar door sommige docenten minder nadruk zou worden gelegd. Het lesprogramma is vol, de tijd is kort, de voorbereiding kost moeite: hoe verleidelijk is het dan niet om aan de onderwijsdoeleinden, die *niet* in de toets gemeten worden, wat minder aandacht te schenken.

De eis van evenwichtigheid is derhalve van groot belang voor zowel de interpretatie van de scores door de leerling behaald, als voor de invloed die misschien op het onderwijs zou kunnen uitgaan.

3.3 De eis van efficiëntie

Bij mondelinge universitaire examens komt het nogal eens voor, dat de hoogleraar over een stuk van de bestudeerde stof een monoloog van vijf à tien minuten houdt, eindigend met een vraag naar de zienswijze van de examinandus. Deze wordt dan geacht te antwoorden met een betoog, dat weliswaar niet zo lang behoeft te zijn als dat van de professor, maar dat in elk geval niet mag bestaan uit een korte mededeling over de mate waarin de student het eens is met het gestelde.

Een dergelijke wijze van ondervragen – hoe bruikbaar ook in de beschreven situatie – wordt bij objectieve school- en studietoetsen als inefficiënt beschouwd. De inleiding tot de vraag moet kort en duidelijk zijn en niet teveel leestijd vragen. Ook de alternatieven mogen niet zó geformuleerd zijn, dat de leerling veel tijd nodig heeft om te ontdekken en te begrijpen wat er staat. Lans en Mellenbergh geven het volgende voorbeeld van a) een lange en b) een bekorte inleiding.

a. Jan gaat naar de groenteboer om voor zijn moeder boodschappen te doen. Hij moet daarvoor eerst de grote weg oversteken. Daarbij moet hij goed uitkijken, eerst naar links en dan naar rechts. Hij koopt bij de groenteboer 9 kg. aardappelen van 48 cent per kilo. Hoeveel moet hij dan betalen?

- A f 3,84
- B f 3,92
- x C f 4,32
- D f 4,80

b. Als je 9 kg. aardappelen van 48 cent per kilo koopt, hoeveel moet je dan betalen?

A f 3,84

B f 3,92

C f 4,32

D f 4,82

Het spreekt vanzelf, dat het bekorte item uit het voorbeeld als een efficiënter item beschouwd moet worden dan het lange. Waarom is deze efficiëntie van zo groot belang? Omdat inefficiënte items teveel tijd van de leerling vergen en van dit soort items derhalve een gering aantal per lesuur kan worden voorgelegd. De tijd, die in de school voor toetsen kan worden vrijgemaakt is altijd beperkt; we moeten proberen zoveel mogelijk vragen te stellen als redelijkerwijze de leerlingen kunnen beantwoorden. Dat we véél vragen moeten stellen staat in verband met de psychometrische eis van meetbetrouwbaarheid. Een eindscore die gebaseerd is op 50 items is nu eenmaal „betrouwbaarder” dan één die na een test van 25 items is berekend. Bij een „betrouwbare” score is per definitie de toevalsfactor geringer. Elke uitslag kan een paar punten te hoog of te laag zijn uitgevallen. Net zomin als een IQ van 89 precies 89 is, is een schooltoets-uitslag exact juist. Er is een zekere marge omhoog en omlaag. Bij betrouwbare toetsen is deze marge gering. Dus: hoe meer (goede) items, hoe beter.

In de Schooltoets blijken het vooral de rekenvraagstukken te zijn, die op het punt van efficiëntie problemen geven. De aard van dit soort reken-items brengt mee, dat het vraagstuk moet worden ingeleid en dat daarna pas de vraag wordt gesteld. Dikwijls zien wij nu dat de inleiding informatie bevat, die op zichzelf niet nodig is om de gestelde vraag te beantwoorden. De itemschrijver noemt de knikkerende of winkelende kinderen bij naam en toenaam, voert naar believen ouderfiguren of winkeliers in en doet zijn best om een zo concreet mogelijke situatie te schetsen voor de leerlingen. Is dit nodig? Het antwoord op deze vraag moet gegeven worden door degenen, die de test samenstellen. Het is mogelijk hier verschillende zienswijzen over te hebben. Sommigen menen, dat de „echte” rekenvraag wordt versluierd door onnodige franje. Anderen hebben de indruk, dat het juist van belang is de leerling concrete problemen voor te leggen en dat „abstractie” uit den boze is. Het is moeilijk één oplossing te geven voor dit probleem van de inleiding in de stam van het item. Van groot belang is evenwel, dat het probleem niet over het hoofd wordt gezien en dat de efficiëntie-vraag

– eventueel telkens opnieuw – wordt gesteld.

3.4 De eis van objectiviteit

School- en studietoetsen worden ook wel „objectieve studietoetsen” genoemd. Het woord „objectief” geeft een enkele maal aanleiding tot misverstand, omdat de tegenstelling ervan – subjectief – wordt opgevat als „bevooroordeeld” of „unfair”. Op zo’n manier zou dus elke niet-objectieve methode een ongunstige kwalificatie meekrijgen. Dat is niet in overeenstemming met de toetstechnische opvatting van de term. Objectief betekent niet anders dan dat – vanaf een bepaald moment – het door de leerling gemaakte werk volgens een uniforme, „automatische” procedure kan worden beoordeeld. Bij de meerkeuzevragen, die in de Schooltoets worden gebruikt, begint deze objectieve beoordelingsprocedure dus zodra de leerling de letter van het door hem gekozen alternatief heeft aangestreept op zijn antwoordblad. Vanaf dat moment kan een goed geïnstrueerde machine het werk overnemen als tenminste nog aan één voorwaarde is voldaan. Het goede antwoord moet ondubbelzinnig vaststaan. Het is opmerkelijk, dat hier vaak fouten voorkomen, doordat meer antwoorden goed zijn, doordat het goede antwoord er eigenlijk niet bij is of doordat de opgave om een andere reden onoplosbaar is. We geven twee voorbeelden van items waar meer dan één antwoord te verdedigen valt:

Waarom kwamen de Noormannen in ons land?

- A Ze waren door stormen verdwaald.
- B Ze wilden de Christenen doden.
- C Ze wilden met ons vechten.
- D Ze wilden veel buitmaken.

Bij deze opgave is niet voldaan aan de objectiviteitseis, want als de testconstructeur één van de vier alternatieven als het goede antwoord aanmerkt, is zijn scoring altijd aanvechtbaar. Evenzeer is in het onderstaande voorbeeld uit de Schooltoets (afhankelijk van het belangrijkheidscriterium) een alternatieve scoringswijze verdedigbaar, zeker voor bewoners van de mijnstreek.

Welke delfstof is op het ogenblik in ons land het belangrijkste?

- x A aardgas
- B aardolie
- C steenkool
- D zout

Men stelt als algemene regel doorgaans, dat een item aan de objectiviteits-eis beantwoordt, als deskundigen het over het juiste antwoord

eens zijn. Daar is nog aan toe te voegen, dat die deskundigen het „zonder discussie” eens moeten zijn. Overigens is het natuurlijk heel goed mogelijk, dat de experts discussiëren over de vraag of een bepaald item voor de leerlingen (die de stof beheersen) eenduidig is. Dan is discussie uiteraard legitiem. Zodra de discussie evenwel gaat over het juiste antwoord – zonder meer – moet het item in deze vorm al verworpen zijn.

3.5 De eis van specificiteit

Metten we met rekenitems inderdaad rekenvaardigheden? Is een stillest een meting van kunnen lezen? Representeert de titel van de subtoets wezenlijk de opgaven die onder het opschrift volgen? Dekt de vlag de lading? Deze vragen hebben betrekking op de specificiteit of specificiteit van de toets. Deze eis houdt in dat de opgaven niet iets anders gaan meten dan ze pretenderen. Het gevolg zou namelijk zijn, dat de toets-uitslagen niet meer een indicatie zijn voor het al of niet beheersen van de gevraagde stof, maar dat ze met „iets anders” te maken hebben. Dat „iets anders” kan op zichzelf een verdienstelijke bekwaamheid vertegenwoordigen, maar het is *niet* specifiek voor wat we wilden meten.

Bij opgaven als in de schooltoets komt de eis van specificiteit zeker ook naar voren. Zo dient de itemschrijver zich er bij het maken van rekenvraagstukken rekenschap van te geven of het *lezen* van de opgaven niet teveel problemen stelt aan de leerling. In dat geval krijgt immers de rekentoets een „stillees”-element, dat we beter apart kunnen testen. Evenzeer vraag men zich af of ingewikkelde becijferingen nodig zijn om het inzicht van leerlingen in rekenkundige opgaven te toetsen; misschien is het beter om voor cijferen een aparte toets te maken en de getallen in de opgaven voor rekenkundig inzicht zo eenvoudig mogelijk te houden. Een andere toets waar de eis van specifiek toetsen blijkt is het stillezen. Als men bij het stillezen „slimme” vragen gaat stellen toetst men weliswaar leesvaardigheden, maar dan loopt men het risico meer iets als „(sociale) intelligentie” en minder het hebben leren lezen te meten.

Bij meerkeuze-items is de eis van specificiteit vooral daarom van belang, omdat bij deze opgaven zo gemakkelijk „indicatoren” voor het goede antwoord kunnen vóórkomen. Het talent van sommige leerlingen om — zonder over de vereiste kennis te beschikken — toch het goede antwoord te vinden, brengt dan een element van *test-sophistication* in de toetsresultaten. Door dit element van test-slimheid wordt de specificiteit van de toets geschaad.

Indicatoren kunnen op allerlei manieren ontstaan. Zo kan het juiste antwoord soms herkend worden door de zorg waarmee het is geformuleerd; deze zorgvuldigheid kan bijvoorbeeld blijken uit de moeilijke woorden, die er in voorkomen of uit de lengte van het alternatief. Bij een stilleesstukje over een schipbreuk komt de volgende opgave voor: Wat betekent hier „de achttien koppen tellende bemanning”?

- A De bemanning was koppig geworden uit boosheid.
- B Er waren achttien volwassen matrozen aan boord.
- x C Met de kapitein, de stuurman en alle anderen meegerekend, waren er achttien mensen aan boord.
- D Toen men ging tellen, waren er nog achttien overlevenden.

Het is duidelijk dat bij dit (ook in ander opzicht trouwens, niet zo goede) item het juiste antwoord door zijn lengte er uitspringt.

De leerling wordt soms naar het juiste antwoord geleid door een niet eens bewust herkende indicator. Indien bijvoorbeeld een bepaalde term uit de stam letterlijk of als bekend synoniem herhaald wordt in het goede alternatief kan de oplossing van het item „intuïtief” goed worden gemaakt. Soms ook geeft de grammaticale structuur een aanwijzing voor het juiste antwoord. De incomplete zin „Een andere naam voor medicamenten is . . .” in het onderstaande voorbeeld ligt uitsluitend goed in het gehoor bij de keuze van alternatief B. Een dergelijke indicator ontsnapt gemakkelijk aan de aandacht van de itemschrijver terwijl sommige leerlingen erdoor op de juiste keuze komen. Soms kan de indicator door logisch redeneren worden gevonden. In het tweede voorbeeld is in zoverre het goede antwoord geïndiceerd, dat men door redeneren kan vaststellen dat of B of D goed is.

Een andere naam voor medicamenten is . . .

- A apparatuur
- x B geneesmiddelen
- C operatie
- D verdoving

Op welke grondsoort worden in ons land suikerbieten verbouwd?

- A meestal op laagveen
- B niet op klei
- C vooral op hoogveen
- x D op kleigronden

Er zijn nog vele andere indicatoren mogelijk voor het juiste antwoord. Sommige itemschrijvers hebben de neiging het juiste alternatief een

vaste, of juist een regelmatig wisselende, positie te geven. Wanneer leerlingen dit doorzien, is aan de eis van specificiteit niet voldaan, want de uitkomsten worden nu mede door andere niet-specifieke vaardigheden van de leerling – slimheid, testervaring – bepaald. Als oplossing wordt aanbevolen de alternatieven altijd in alfabetische of, bij getallen, in een logische volgorde te plaatsen.

Bekend is verder, dat de algemene ontwikkeling van een leerling soms de toetsresultaten ten onrechte kan beïnvloeden.

In welke grote stad staat het Empire State Building?

- A Hamburg
- B Moskou
- x C New York
- D Stockholm

Dit item, bedoeld om gedetailleerde aardrijkskundige kennis te toetsen, kan door een leerling met enige bekendheid met de Engelse taal beter beantwoord worden, dan door anderen. Aan de eis van specificiteit is hier niet beantwoord.

3.6 *De eis van bekende moeilijkheidsgraad*

In sommige toetsen wil men uitsluitend zeer moeilijke, in andere slechts gemakkelijke vragen stellen. Soms wenst men binnen de toets de moeilijkheidsgraad af te wisselen of langzamerhand te veranderen. Het is noodzakelijk tevoren afspraken te maken over de gewenste moeilijkheid. Indien differentiatie tussen leerlingen die de stof wel en niet beheersen vooropstaat zal gestreefd worden naar een percentage goede antwoorden per item van iets minder dan 70 %. Dit percentage pleegt men – in tegenstelling tot wat logischerwijze verwacht mocht worden – de *moeilijkheidsgraad* te noemen. Indien uitsluitend gemeten moet worden of basis-doeleinden bereikt zijn, waarvan bekend is dat ze door bijna alle scholen en leerlingen inderdaad gerealiseerd worden, dan wordt een hoger antwoordpercentage, 80 % of 90 % nagestreefd. Heeft men te maken met leerlingen, waarvan men weet dat ze in de gegeven toets-situatie niet erg op hun gemak zullen zijn, dan kan men de eerste of meerdere subtoetsen met gemakkelijke items aanvangen. Andersom zijn er ook argumenten om – bijvoorbeeld wegens de vermoeidheidsfactor – de lastigste vragen aan het begin van de toetsdag te stellen.

Welk argument het zwaarst moet wegen, dient steeds opnieuw beslist te worden. Hoofdzaak is hier – en dat geldt voor al de gegeven technische eisen – dat men de problematiek onderkent en afweegt in hoeverre men aan de gestelde eisen redelijkerwijze kan beantwoorden.

Door M. Derksen-Mögelin is onlangs aangetoond dat het tevoren schatten van de moeilijkheidsgraad een te moeilijke opgave is. Wel bleek uitvoerbaar een rangordening van items van moeilijk naar makkelijk. Wil men nochtans om bepaalde redenen exactere gegevens over de moeilijkheid dan dient men een proefafname (zie 4.8) te organiseren.

4. BEKNOPTTE HANDLEIDING VOOR HET SCHRIJVEN VAN SCHOOLTOETSITEMS

Hiervóór zijn nu behandeld de eisen, waaraan eenmaal geschreven items moeten beantwoorden. Men kan zich afvragen of er ook manieren aan te geven zijn, waarop een team van itemschrijvers het beste komen kan tot het gewenste eindproduct: een verzameling items of een toets, die aan de genoemde eisen voldoet? Er zijn uiteraard verschillende werkwijzen mogelijk, maar het is wellicht nuttig hier de richtlijnen te verstrekken, die tot nu toe bij de toetsconstructie in het R.I.T.P. ongeveer aldus hebben gegolden. Daarbij zijn de volgende (acht) stappen te onderscheiden:

4.1 *Bespreking over wat - hoe - hoeveel - wanneer*

Eigenlijk spreekt het vanzelf, zeker gezien de hiervoor besproken relevantie-eis, dat het schrijven van de opgaven moet worden voorafgegaan door een bespreking over de te verrichten (schrijf-) werkzaamheden. In een dergelijke bespreking worden voor (soms ook door) de itemschrijvers richtlijnen voor de constructie vastgesteld.

Allereerst zal aangegeven worden over welke leerstof de toets of de verschillende subtoetsen zullen gaan en wat daarbij wel en niet mag worden gevraagd. * Tevens komt aan de orde in welke vorm de opgaven worden aangeboden en hoeveel opgaven en subtoetsen uiteindelijk moeten overblijven. Gezien het feit dat van de allereerste producten (verzameling items), blijkens de ervaring, dikwijls de helft ongeschikt is, is het nodig tevoren vast te stellen hoeveel méér items in de beginvoorraad moeten zitten. Verder moet ook vastgesteld worden wanneer de toets in de klas moet zijn.

Het tijdstip waarop de toets moet worden afgenomen, is om minstens twee redenen van belang. Ten eerste omdat dit tijdstip aangeeft welke stof op school behandeld is en het derhalve de inhoud van de toets meebepaalt. Ten tweede omdat dit tijdstip de „deadline” aangeeft waar het tijdschema voor de hele constructiefase naar toe moet werken. In het algemeen wordt de duur van de constructieperiode sterk onderschat. Een jaar vóór de toetsdag moet men beginnen.

In de eerste bespreking kan tenslotte ook van gedachten worden ge-

wisseld over de te volgen schrijfregels, zoals deze hieronder zijn aangegeven.

4.2 *Het schrijven van de items*

Aan de hand van de vastgestelde richtlijnen gaan itemschrijvers elk afzonderlijk hun „huiswerk” maken: het schrijven van de items. De werkwijze bij het schrijven van items is uiteraard sterk individueel. Aangeraden wordt wél om elk item te beginnen met een „item-idee” dat de vraagstelling, of althans het soort voor te leggen probleem, vastlegt. Het is van belang dit idee vast te houden, hetzij in het hoofd, hetzij op papier, tot na het schrijven, want de ervaring leert dat, wanneer het item eenmaal gestalte heeft gekregen, de oorspronkelijke vraagstelling soms verloren is gegaan en eigenlijk een nieuwe vraag is gecreëerd. Als men het item-idee vastgelegd heeft kan men tenminste – zonder de nieuwe ontstane vraag geheel en al te verwerpen – op zeker moment constateren dat het huiswerk op dit punt nog niet klaar is.

De wijze waarop men aan ideeën komt is niet voor te schrijven. Sommige itemschrijvers bestuderen leerboeken, anderen putten uit schriftelijk werk van hun leerlingen en weer anderen gaan „zonder meer” zitten denken tot de ideeën komen. De werkwijze bij het zoeken van ideeën is dus niet gemakkelijk te uniformeren. In zekere zin geldt dit ook voor het uitwerken van de ideeën. Toch is op het terrein van het uitwerken wel eens een aantal regels aangeraden. Aan het reeds enkele malen genoemde hoofdstuk in het boek „Studietoetsen” ontleen we de volgende regels:

- a. Schrijf elk item-idee op ook al weet men niet hoe tot een vierkeuzevorm te komen.
- b. Probeer niet gewone, open, proefwerkvragen om te vormen tot meerkeuze-items.
- c. Maak gebruik van reeds eerder afgenomen items. Zeker bij Schooltoets-items is het mogelijk goede opgaven in enigszins gewijzigde vorm te herhalen of minder goede items te verbeteren. Het is noodzakelijk de herkomst te vermelden – althans in de itemschrijfgroep.
- d. Stuur concept-items in volgens de afgesproken lay out: Bijvoorbeeld links de stam, rechts de alternatieven onder elkaar in alfabetische volgorde en met de hoofdletters A, B, C en D.
- e. Vermijd de fouten, die hiervóór besproken zijn:
 - te lange inleidingen, die meer dan de noodzakelijke informatie geven.
 - neem geen stereotype zinswendingen, rijtjes of cliché's over uit de leerboeken.

- het item moet over de gevraagde stof gaan en niet voorname-
lijk de intelligentie meten
- zorg dat er slechts één alternatief is, dat werkelijk goed is
- vermijd indicatoren
- formuleer duidelijk en kort, en grammaticaal en logisch juist
- maak er geen strikvraag van
- houd rekening met de afgesproken moeilijkheidsgraad.

4.3 *Vermenigvuldigen en distribueren*

Alle itemschrijvers van één team – meestal is er voor elk schoolvak een afzonderlijk team – zenden hun items naar een centraal punt. Daar worden de items (na, indien nodig leesbaar gemaakt te zijn, dus over-
getikt) vermenigvuldigd en vervolgens ter beschikking gesteld aan alle leden van de betreffende schrijfgroep.

Zoals in alle constructiestappen is het ook hier noodzakelijk het tijdschema strikt te volgen. De leden van de schrijfgroepen kunnen slechts dan het ontvangen werk amenderen of verwerpen als ze daar ruimschoots de tijd voor krijgen.

4.4 *Bestudering en verbetering van andermans items*

Het laten verbeteren of aanvullen van items door anderen is efficiënter dan zelf streven naar perfecte items. Anderzijds is het amenderen van items van collega's een leerzame bezigheid, die op zichzelf weer tot nieuwe ideeën kan leiden. Bij de inzending van de items dient er al rekening mee te worden gehouden, dat de collega-lezer de gedachtengang van de itemschrijver moet kunnen volgen. Bij rekenopgaven bijvoorbeeld, zou men de veronderstelde verkeerde oplossingen van de leerlingen erbij kunnen geven * zodat de lezer niet noodzakelijkerwijs veel tijd in het narekenen gaat steken, maar zich op die veronderstelde oplossingen zelf kan concentreren. Bijvoorbeeld:

Jan en Rob hadden samen 150 knikkers. Jan verloor het derde deel van zijn knikkers en Rob won er 30. Toen hadden ze samen weer 150 knikkers. Hoeveel knikkers had Jan eerst?

- a 30 knikkers ($1/3 = 30$, niet verder doorgedacht)
- B 40 knikkers
- 150—30
- 3
- C 50 knikkers ($1/3$ van 150)
- x D 90 knikkers

Men kan ook de teamleden het probleem van een moeilijk realiseerbaar item-idee, al dan niet met een paar alternatieven uitgewerkt, voorleg-

gen. Anderen zien vaak oplossingen, waar de schrijver zelf niet op kan komen. Een voorbeeld van zo'n „niet compleet te krijgen” item:

Waardoor ontstaat een zonsverduistering?

- x A De maan schuift voor de zon.
- B Er hangen wolken voor de zon.
- C ?
- D?

Bij het verbeteren van andermans items worden uiteraard de reeds genoemde maatstaven aangelegd, waaraan een goed item dient te voldoen. Het is mogelijk dat een vrij goed item toch een lezer op een zijns inziens beter idee brengt. Zo'n idee moet dan onmiddellijk uitgewerkt worden en als alternatief worden genoteerd. Alle verbeteringen en aanvullingen moeten op een gezamenlijke bespreking weer worden doorgenomen. Het verdient daarom aanbeveling zulke amendementen in leesbare vorm in te dienen vóór de bespreking, zodat ze eventueel ter plaatse nog vermenigvuldigd kunnen worden.

Als algemene regel voor het bestuderen en verbeteren geldt: verwerpen òf een alternatief voorstel doen. Indien men het eens is met het item-idee, maar de uitwerking niet fraai vindt, moet men zelf andere voorstellen doen òf men moet adviseren het item te verwerpen. Critiek in de geest van „Dit is verwarrend” of „Is dit wel goed Nederlands?”, kan op zichzelf terecht zijn, maar draagt in deze vorm niet bij tot een vruchtbare gedachtenwisseling. Als men zelf geen betere mogelijkheden kan vinden, dient men de critische opmerkingen te laten volgen (of kortweg te vervangen) door een verwerp-advies.

4.5 *Bespreking over de items*

Het allereerste doel van deze itembespreking is te komen tot een voorraad van items, waarover alle aanwezige teamleden een gunstig oordeel hebben uitgesproken. Daarnaast kan als tweede doelstelling nog gelden het doen van een uiteindelijke – evenwichtige – keuze over de te gebruiken items in de samen te stellen test. Ten derde kan de bespreking resulteren in het formuleren van noodzakelijk geachte verdere werkzaamheden, zoals het huiswerk aan voorlopig verworpen items, de aanvulling van de voorraad en het nogmaals bestuderen van andermans items.

Tijdens de itembespreking – of besprekingen als er veel items zijn ingediend – moet door de voorzitter een tamelijk „straf” beleid worden gevoerd, omdat een itembespreking gemakkelijk kan terugvallen naar een doeleindenbespreking – die al eerder gevoerd moet zijn.

Meestal worden de complete items stuk voor stuk aan de orde gesteld, waarbij ten eerste vastgesteld moet worden of één alternatief ondubbelzinnig het juiste antwoord bevat. Indien dit zo is, kan men verder gaan met dit item; indien dit niet zo is, moet het item verworpen worden. Als een item verworpen moet worden, kan het zonodig direct als „huiskwerk” ter amendering worden toegewezen aan één of meer teamleden. Het is zeldzaam en er is geen reden om aan te nemen, dat itemschrijvers op dit punt uitblinkers zijn. Eerder integendeel. Omdat nochtans een eindbeslissing moet worden getroffen over de uiteindelijke vormgeving van de schooltoets, is een redactie-commissie het aangewezen middel.

Het werk van de eindredacteuren kan zeer eenvoudig gestructureerd zijn: „ja” of „nee” zeggen tegen het eindproduct. Hun werk kan echter ook gecompliceerder zijn en bijvoorbeeld omvatten: het doen van voorstellen over de volgorde van de subtoetsen of van de items in een subtoets, het afwijzen van sommige items of het vragen van een andere vormgeving. De eindredacteuren kunnen ook tevoren vragen om een ruimere keus aan items of een reservevoorraad aan items, zodat onmiddellijk beslissingen kunnen worden genomen over de definitieve vorm.

Welke taak de redacteuren ook hebben, altijd is een duidelijke omschrijving daarvan noodzaak. Een andere noodzakelijke voorwaarde is: tijd. Redacteuren, die de semi-definitieve vorm van een Schooltoets in mogen zien, maar niet meer dan een week de tijd hebben om die – niet anders dan telefonisch – met andere redacteuren te bespreken, verrichten geen doorwrocht werk. Een maand is wel nodig.

4.8 Proefafname

Het vooraf beproeven van een Schooltoets of van een parallelvorm van een Schooltoets is noodzakelijk om een aantal in de handboeken beschreven redenen.*

De proefafname kan weinig of veel pretenderen en naar verhouding arbeidsuren vragen van de test-specialisten, wier taak het is de afname te organiseren en de analyse uit te voeren. In het eenvoudigste geval verzamelt men in een klein aantal klassen wat gegevens van de onderwijzers of proefleiders over „hoe't ging”. In het meest uitgewerkte geval, begint men met een landelijke steekproef van leerlingen te trekken en eindigt men met een „normering vooraf”, waardoor de uitslagen van de Schooltoets snel – op de dag van afname (of eigenlijk van scoring) in gestandaardiseerde scores of in percentielscores kunnen worden omgezet.

Indien men tijd genoeg heeft, kan men in de besprekingsgroepen aan de uitkomsten van een proefafname de nodige aandacht besteden. Op

grond van bijv. de antwoordpercentages van de vier alternatieven bij één item, kunnen items verbeterd worden. Dit behoort evenwel tot de soort rekenkundige bewerkingen die wij hiervoor hebben aangekondigd niet te zullen bespreken.

Literatuur.

DERKSEN-MÖGELIN, M. E. *Beoordelingen van I.o.-toets items*. Doctoraal werkstuk. Amsterdam: Psychol. Lab. der Universiteit, 1968.

EBEL, R. L. *Measuring Educational Achievement*. New Jersey: Prentice Hall, 1965.

GROOT, A. D. DE. Het nut van een Schooltoets in de zesde klas I.o.

In: „*Amsterdamse Schooltoetsen*”, Samenwerkende Instituten, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1967.

GROOT, A. D. DE en NAERSSSEN, R. F. VAN. (red.) *Studietoetsen*, Groningen: Wolters-Noordhoff, nog niet verschenen.

LINDQUST, E. F. (ed.) *Educational Measurement*, Washington: American Council on Education, 1951.

Voorbeelden uit drie jaren Schooltoets, Amsterdam: Nutsseminarium voor Pedagogiek, 1968.

Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam. *Proeve van een Leerplan voor het Basisonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1967.

* De Amsterdamse Schooltoets wordt elk jaar opnieuw samengesteld door het Nutsseminarium voor Pedagogiek en het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie (waar de schrijver werkzaam is) beide aan de Universiteit van Amsterdam. De toets bestaat uit opgaven voor Taal, Rekenen en „Algemene Kennis”.

* Het voorbeeld is gekozen uit het hoofdstuk van G. J. Mellenbergh en mej. W. Lans in een binnenkort te publiceren boek „*Studietoetsen*”, Constructie, afname en analyse, dat onder redactie staat van Prof. Dr. A. D. de Groot en Dr. R. F. van Naerssen.

* Het juiste alternatief wordt in de voorbeelden met een kruisje aangegeven.

* Bij de berekening van de invloed van die zwaarte moet onder meer ook nog verdisconteerd worden de moeilijkheid van de opgaven.

* We nemen nu maar even aan dat aan het gesprek over de leerstof een bezinning over de doelstellingen van het onderwijs vooraf is gegaan. Die bezinning zal overigens — zie ook A. D. de Groot 1966 — des te vruchtbaarder zijn naarmate ze meer concreter opgavenmateriaal ter illustratie van beschouwingen gebruiken kan!

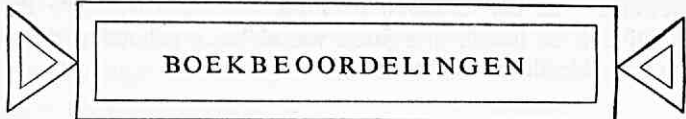
* Deze goede gewoonte namen wij over van mejuffrouw G. Boomsma van het Nutsseminarium voor Pedagogiek.

* Zie onder meer Lindquist p. 250 e.v.

Curriculum Vitae

E. Warries, geboren in 1926, studeerde van 1957 tot 1965 psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. Hij promoveerde in 1968 bij professor dr. A. D. de Groot op een proefschrift over de effecten van vormingscursussen.

Als medewerker van het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie heeft hij zich de laatste drie jaren vooral bezig gehouden met de ontwikkeling van objectieve studietoetsen.



BOEKBEOORDELINGEN

De Prof. Mr. B. M. Teldersstichting – een onafhankelijk liberaal studiecentrum, dat nauwe betrekkingen onderhoudt met de Volkspartij voor Vrijheid en Democratie – heeft een onderzoek ingesteld naar structuur en uitgaven van het lager onderwijs. Het rapport hierover kreeg de aardig gevonden, dubbelzinnige titel „Onderwijs een kostbaar goed” mee. Het verscheen als geschrift nr. 18 in de respectabele studiereeks van dit instituut bij Martinus Nijhoff.

Hoewel de problematiek van de kosten van het onderwijs over het algemeen voor pedagogen terra incognita is en dat ook altijd wel zal blijven, is er ditmaal toch aanleiding in de kolommen van dit tijdschrift aan een financiële publicatie enige aandacht te besteden. De bewuste studie haalt namelijk nogal wat overhoop, of juist, zij haalt er nogal wat bij. Naast financiële argumenten voert zij namelijk voor sommige van haar aanbevelingen ook pedagogische, maatschappelijke en staatkundige argumenten aan, ja, plaatst deze min of meer voorop. Op zichzelf is daar natuurlijk niets tegen, integendeel. Maar men moet wel beseffen dat daarmee aan het kostenvraagstuk dimensies worden toegevoegd, die, elk weer apart, gedegen behandeling behoeven. In dat opzicht nu graaft het rapport, naar het oordeel van recensent, niet diep genoeg en lijken de betrokken aanbevelingen niet adequaat, althans doen zij geen recht aan de problemen in hun complexe totaliteit, zoals deze uit zo menige studie voor ons oprijzen, het laatst en wellicht het klemmendst uit de recente onderzoekingen – bekend als het „talentenproject” – onder leiding van de Leidse hoogleraar in de sociologie Van Heek.¹

Twee voorbeelden: het een op pedagogisch-maatschappelijk, het andere op staatkundig terrein

In het rapport wordt betoogd dat het lager onderwijs, wil men de kosten daarvan flink drukken, moet worden gegeven in scholen, bezocht door ten minste 75 leerlingen. Deze suggestie wordt op een ander vlak gegeven als men er aan toevoegt dat dit ook en vooral de voorkeur verdient om redenen van didactiek (pag. 7). Men moet dan toch dieper ingaan, dan in het rapport geschiedt, op de op zichzelf niet onaannemelijke stelling „dat door vergroting van de omvang der kleinste scholen de doelmatigheid van het onderwijs gediend wordt en waarschijnlijk minder talent verloren gaat” (pag. 57 onderaan). In enkele summiere zinnen wordt eerst het onaanvaardbaar uitgesproken over het lesgeven van onderwijzers aan drie leerjaren tegelijk, vlak daarop de wenselijkheid geuit dat bij een klassikaal systeem elke klas zijn eigen onderwijzer heeft en vervolgens gesteld dat in de kleinste scholen de sociale aanpassing niet goed van de grond kan komen (pag. 56 onderaan en pag. 57 bovenaan). Dat klinkt allemaal op het eerste gehoor wel plausibel, maar zó apodictisch, zó met de losse hand mag daarmee toch niet worden omgesprongen. Als het gaat om wat pedagogisch verantwoord is mag men het verschijn-

sel van de kleine school niet geïsoleerd beschouwen, doch is wijdere bezinning nodig. Onze lagere school heeft ernstige tekortkomingen. Aux grands maux les grands remèdes. Het staat wel vast dat het hier om een samengestelde zaak gaat en dat verbetering alleen mogelijk is via een samenhangend complex van voorzieningen. Is het dan geoorloofd één enkele, mogelijk kostenbesparende maatregel uit dat complex te lichten en deze afzonderlijk bij voorrang te effectueren? Komt hier niet wat al te duidelijk de naakte bezuinigingsaap uit de mouw?

Staatkundig terrein betreedt het rapport bij het aangeven van middelen om het euvel van inefficiënt beheer bij het openbaar lager onderwijs tegen te gaan. De doelmatigheid van dit onderwijs kan volgens het rapport worden vergroot „door een functionele verzelfstandiging van het (gemeentelijk) schoolbeheer” (pag. 4, zie ook pag. 66). Deze term kan niet nalaten grote verwachtingen te wekken. Hij lijkt aan te kondigen dat ten aanzien van dit onderwijs met klem wordt aangedrongen op een forse afwenteling van bevoegdheden van de gemeenteraad en van burgermeester en wethouders op speciale, daartoe in te stellen functionele commissies; sinds 1964 biedt de Gemeentewet daartoe volop mogelijkheden. Zou men in het liberale kamp werkelijk denken aan parallellen van de in Engeland sedert 1944 (het jaar van de revolutionaire Education Act) zo goed werkende „education committees”, die voorposten van de „local education authorities”, met hun vrijwel volledige zeggenschap over de aan hen toevertrouwde onderwijszaken en zo samengesteld dat daarin algemeen politiek inzicht wordt gecombineerd met belangstelling voor en deskundigheid op het door hen bestreken specifieke terrein? IJdele hoop. Het rapport pleit weliswaar voor instelling van schoolraden; deze komen daaruit echter naar voren voornamelijk als instituten van financiële waakzaamheid, waarbij aan ouders van schoolgaande kinderen en onderwijzend personeel een hoofdrol wordt toebedacht (voor een idee van hun samenstelling zie pag. 68). Aan beleidsbeslissingen, andere dan op financieel vlak, schijnt niet gedacht. Wij zijn en blijven in de sfeer van de kruidenierswinkel en van de hand op de portemonnaie. Maar, wat heeft dat te maken met functionele verzelfstandiging van het gemeentelijk schoolbeheer, de vlag waaronder de schoolraden worden aangediend? Het antwoord kan kort zijn: deze vlag dekt de lading niet. Van een werkelijk beheer door die raden – in de zin van het daadwerkelijk uitoefenen van het bestuur over de lagere school – is in de conceptie van het rapport geen sprake.

Wil men een financiële waakhond, hoogstens opgesierd met een kwikje hier en een strikje daar, laat men het dan duidelijk zeggen. Doch men geve geen stenen voor brood. Functionele verzelfstandiging van het gemeentelijk schoolbeheer is een te belangrijke zaak, of, om in de lijn van het rapport te blijven, een te kostbaar goed – de term is hier niet in tweeërlei zin gebruikt – om daarbij de schijn voor lief te nemen. Na aldus licht te hebben laten vallen op een tweetal bijzondere punten en daarbij een kritisch geluid te hebben doen horen, volgen nu in beknopte vorm en zonder verder commentaar de voornaamste conclusies en aanbevelingen van het rapport in hun geheel.

1. *Ondoelmatige wettelijke regelingen*

Het gebrek aan duidelijke wettelijke richtlijnen en normen heeft tot gevolg dat er ongerechtvaardigd grote regionale verschillen zijn in de kwaliteit van de onderwijsvoorzieningen en werkt voorts verspilling in de hand.

2. *Inefficiënt beheer van het openbaar lager onderwijs*

Het openbaar lager onderwijs wordt inefficiënter beheerd dan het bijzonder onderwijs. De doelmatigheid van het openbaar onderwijs – het geven van beter onderwijs met eenzelfde uitgavenbedrag of het geven van onderwijs van dezelfde kwaliteit met minder kosten – kan door een functionele verzelfstandiging van het schoolbeheer worden vergroot.

3. *Instelling Schoolraden*

Afhankelijk van het aantal openbare lagere scholen in hun gemeenten dienen de gemeenteraden een of meer schoolraden in te stellen. Deze tellen maximaal negen leden, te benoemen op voordracht van belangstellende groeperingen. Zij hebben o.a. tot taak schoolbegrotingen op te stellen, die door de gemeenteraden moeten worden bekrachtigd. Zij treden tevens kostenbewakend op. Burgemeester en wethouders zijn verplicht alleen die bestellingen en betalingen te doen waaraan de schoolraad – binnen de vastgestelde begrotingsruimte – zijn goedkeuring heeft gehecht. De betrokkenheid van ouders en andere belangstellenden bij de gang van zaken van het openbaar lager onderwijs kan door de instelling van schoolraden worden versterkt.

De schoolraad kan eventueel aan de ouders ten behoeve van extra-voorzieningen van kwalitatieve aard een vrijwillige bijdrage voor het schoolfonds vragen.

4. *Splitsing van de materiële exploitatiekosten*

Om onduidelijke normen te kunnen vaststellen dienen de materiële exploitatie-uitgaven te worden gesplitst in ideële of onderwijskundige uitgaven en technisch noodzakelijke uitgaven. Tot de eerste, die rechtstreeks het karakter van het onderwijs raken en die daardoor de kwaliteit van het onderwijs mede bepalen, behoren de kosten van aanschaf en onderhoud van schoolbibliotheken, en de kosten voor het aanstellen van boventallige leerkrachten e.d. Tot de laatste behoren bijvoorbeeld de kosten van het gebruik van de schoolgebouwen en de administratiekosten.

5. *Landelijke vergoeding voor ideële exploitatie-uitgaven*

Van rijkswege wordt voor de ideële of onderwijskundige exploitatie-uitgaven eenzelfde, voor het gehele land geldende vergoeding voor openbaar en bijzonder onderwijs vastgesteld. Indien gemeenten ten behoeve van het openbaar onderwijs boven deze norm gelden voteren, bijvoorbeeld om te experimenteren, heeft het bijzonder onderwijs recht op gelijke behandeling.

6. *Normen voor technisch noodzakelijke exploitatie-uitgaven op basis van modelscholen*

Het rijk stelt ieder jaar uiterlijk op 1 juli een norm voor de technisch noodzakelijke exploitatie-uitgaven voor het volgende jaar vast. Deze geldt zowel voor het bijzonder als voor het openbaar onderwijs. Deze normen kunnen als volgt worden vastgesteld:

- a. op grond van adviezen van ambtelijke onderwijsdeskundigen en bedrijfseconomen wijst de minister per gewest een aantal goede en efficiënt beheerde scholen aan als modelschool;
 - b. bij het aanwijzen van de modelscholen wordt rekening gehouden met een beperkt aantal factoren, zoals de capaciteit van de school, de werkelijke bezetting, de ouderdom en de wijze van verwarmen;
 - c. jaarlijks constateren de genoemde deskundigen het uitgavenpeil van de betrokken modelscholen. Op grond hiervan stelt de minister de norm vast. Hij geeft daarbij aan van welke veronderstellingen ten aanzien van het prijsniveau hij is uitgegaan;
 - d. de minister kan, in geval de werkelijke prijzen in aanzienlijke mate afwijken van de in de normen veronderstelde prijsontwikkeling, de oorspronkelijk vastgestelde normen bijstellen.
- De differentiatie per gewest dient om regionale kostenverschillen tot uitdrukking te kunnen brengen.

7. *Vaststelling van investeringsnormen voor stichtingskosten*

Bij onderzoek is gebleken dat ten departemente onvoldoende gegevens beschikbaar zijn voor een verantwoorde analyse van de grote bedragen, die geïnvesteerd moeten worden in de scholenbouw en wat daarmee samenhangt. Aangedrongen wordt op verbetering van het hiervoor benodigde apparaat.

Het rijk behoort voor de vergoeding van de stichtingskosten een norm vast te stellen, gebaseerd op gegevens over de stichting van bepaalde typen modelscholen. Regionale en plaatselijke verschillen in bodemgesteldheid en arbeidskosten dienen in deze rijksnorm tot uitdrukking te komen.

8. *Bevordering van de onderwijsresearch*

Het speurwerk ten behoeve van het onderwijs dient verder te worden ontwikkeld om tot een betere didactische aanpak te geraken. Hierdoor zal het aanwezige talent zich beter kunnen ontplooien en zal veel menselijk leed over mislukkingen bij het onderwijs kunnen worden verzacht.

Het aanbrengen van vernieuwingen in de onderwijswetgeving is pas geoorloofd nadat op dit terrein voldoende toegepast onderzoek heeft plaats gehad.

9. *Samenvoeging van kleine scholen*

Om redenen van didactiek en van onderwijs-efficiency dient het aantal leerlingen per lagere school ten minste 75 te bedragen. Door samenvoeging van de zeer kleine scholen zullen de technisch noodzakelijke exploitatie-uitgaven per leerling verminderen en zal meer ten behoeve van de kwaliteit van het onderwijs kunnen worden uitgegeven. Ter overbrugging van

de grotere afstand tussen huis en school wordt de instelling van schoolbusdiensten aanbevolen.

Het onderwijzend personeel, dat door de opheffing van de zeer kleine scholen vrij komt, zou kunnen worden ingeschakeld om op korte termijn de leerlingenschaal te verlagen.

10. *Verbetering van overheidsadministratie*

Aan het administratieve stelsel kleven ernstige onvolkomenheden, die het onderzoek en daardoor ook de beleidsvorming op het financieel-economisch gebied van het onderwijs belemmeren. Zij dienen uit de weg te worden geruimd.

Met bovenstaande weergave van de conclusies en aanbevelingen meent recensent te moeten volstaan. Wie meer wil weten neme het rapport zelve ter hand. Hij zal ervaren dat het veel en nuttig cijfermateriaal bevat, dat het zich goed laat lezen en dat er van dit geschrift een welhaast provocerende tinteling uitgaat, die dwingt tot stelling nemen, voor of tegen. Dat laatste is geen wonder, want er is veel meer in het geding dan financiën alleen. Het gaat om het *gehele* onderwijsbeleid.

Een laatste opmerking. Het curatorium van de Prof. Mr. B. M. Teldersstichting voorzag het rapport van een woord vooraf. Het besluit dit aldus: „Het curatorium acht (de conclusies en aanbevelingen) stuk voor stuk de moeite van het overdenken waard. Als zodanig leveren zij een bijdrage tot discussie, hernieuwde overweging en *wellicht andere standpuntbepaling*². Hiermede zal ook op het terrein van dit onderwerp de doelstelling van de Prof. Mr. B. M. Teldersstichting zijn bereikt”. Een voorzichtige presentatie van de bevindingen van het rapport, en terecht, zo wil het recensent voorkomen. Hij zou zich niet verbazen als zou blijken dat het curatorium profetisch inzicht toonde toen het de gecursiveerde woorden neerschreef.

DRS. B. I. THEMANS

¹ Prof. Dr. F. van Heek, e.a., „Het verborgen talent. Ondertitel: Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid.” Meppel, 1968.

² Cursivering dezerzijds aangebracht.

L. J. LEWIS, *Society, Schools and Progress in Nigeria*, Pergamon Press Ltd. 1965, 159 p.

Een deel van de serie *Society, schools and progress*, die onder leiding van Dr. E. J. King verschijnt. Dit is een nauwkeurige beschrijving van het schoolwezen in Nigerië, waarbij aandacht wordt geschonken aan zijn geschiedenis en de situatie in deze tijd. Het is opvallend hoezeer de auteur de missie-activiteiten, waarmede in Afrikaanse landen het moderne onderwijs begint, tegen veelgehoorde kritiek in bescherming neemt. Indrukwekkend is de beschrijving van alle initiatieven uit de koloniale periode om het schoolwezen aan de behoeften van het land aan te passen en de mislukking ervan, evenals de tekening van de problemen, waarvoor het land vandaag is geplaatst. De auteur laat er zich evenwel niet door ter-

neer slaan. Een degelijk werk, dat vooral de velen, wier belangstelling op de vraagstukken der ontwikkelingslanden is gericht, goede diensten zal bewijzen.

PH. J. I.

JOHN I. GOODLAD, *The changing school curriculum*, The Fund for the Advancement of Education, 477 Madison Avenue, New York (New York 10022), 1966, 122 p.

Sinds de Tweede Wereldoorlog is men in de Verenigde Staten met steun van de Federale Regering en de grote fondsen uitermate werkzaam op het stuk van het leerplanonderzoek. In dit geschrift wordt een overzicht van de activiteiten gegeven. Ze zijn sterk op afzonderlijke vakken gericht, waarbij wiskunde, natuurkunde en biologie voorop gingen en de sociale vakken en de humaniora volgden.

De studies vertonen, ondanks de verscheidenheid der objecten, verwantschap in zoverre ze trachten de leerlingen tot eigen onderzoek, ontdekking en uitvinding te prikkelen en ze hen willen stimuleren om de eigende middelen tot verkenning van het terrein te ontwikkelen. Intussen kleeft aan de wijze, waarop de leerplanresearch zich ontplooit, het bezwaar dat het geheel van het leerplan niet in 't zicht komt. Maar er is een nog dieper gaand probleem: de grote vraag wat het uiteindelijk doel van het onderwijs is blijft onbesproken. De auteur eindigt zijn betoog ermee: „What kinds of persons do we wish our schools to produce?” (p. 114).

Het boek bevat een nuttige literatuuropgave. Het is gratis verkrijgbaar.

PH. J. I.

RICHARD EMERSON WERSTLER, *The Schools of Europe*, Swenk-Tuttle Press, Adrian, Michigan 1967, 203 p.

Vergelijkende opvoedkunde is een moeilijk vak, dat grondige studie van nationale onderwijssystemen veronderstelt. Men kan die studie niet vervangen door eens door een aantal landen rond te reizen en zich te doen voorlichten. Dit boek is een oppervlakkige samenvatting van op deze wijze verzamelde gegevens. Enig inzicht wordt er niet door verkregen. Het rammelt bovendien van de halve waarheden. In de bladzijden over Nederland staan er vele. Ik ga ze niet opsommen maar vermeld slechts dat: „legally, individuals may request a conference or hearing with the Ministry of Education officials to solve problems of students and/or schools.” Dat is voor de burgerij in elk geval een prettige gedachte. Ik geloof niet dat iemand met dit boek gediend is of het moest zijn met de reeks gegevens over schoolbouw, een onderwerp, dat de bijzondere belangstelling van zeker genoeg doen dat hun instelling met nadruk wordt vermeld; de architect A. C. Nicolaï kan de voldoening smaken dat zijn lyceum in Amsterdam hier is afgebeeld.

PH. J. I.

FRANTISEK SINGULE, *Das Schulwesen in der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik*, Verlag Julius Beltz, Bergstrasse / Postfach 1967, Weinheim 1967, 112 S.

Dit geschrift is een uitgave van het Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Dit instituut werkt al sinds jaren aan een heruitgave van het bekende verzamelwerk „Schulen in Europa”. In dat boek komen de landen van Oost-Europa niet voor. Teneinde in dit tekort te voorzien, wil men nu monografieën over het onderwijs in socialistische landen afzonderlijk uitgeven. De onderhavige publicatie is daarvan een eersteling. Het is een helder geschreven boek, dat de ontwikkeling en de huidige stand van het Tsjechische schoolwezen op voor buitenlanders begrijpelijke wijze weergeeft. De geschiedenissen van de laatste 10 jaren vormen een weerspiegeling van de evoluties, die het Sovjet-Russische schoolwezen heeft doorgemaakt. De auteur maakt in dit verband melding van de noodzaak om tot een grotere integratie van de schoolsystemen der socialistische landen te geraken. Hij doet aan de ideologische achtergrond van het thans geldende systeem recht ervaren, maar het sympathieke van dit boek is, dat daaraan de politieke propagandatoon ontbreekt en dat de problemen, die het schoolwezen en de afzonderlijke schooltypen op het ogenblik aankleven, worden onverhuld aangeduid. Het boek bevat voorts een duidelijk exposé aangaande de planning van de toelating tot de scholen voor voortgezet onderwijs en de universiteiten en nuttige leerplantabellen. Merkwaardigerwijze ontbreken gegevens omtrent het sociaal milieu van leerlingen en studenten.

Dr. Singule is docent aan de pedagogische faculteit van de Karels universiteit te Praag.

PH. J. I.

Studentische Ausschuss der Studentenschaft im Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands, Herausgeber, *Rechenschaft und Aufgabe*, Walter Rau Verlag, Düsseldorf 1967, 355 S.

Dit boek is een geschenk aan Arnold Dannenmann ter gelegenheid van zijn zestigste verjaardag. Dannenmann is de stichter van het christelijke *Jugenddorfwerk*, een werk, dat de jeugd in het na-oorlogse Duitsland bijzondere diensten heeft bewezen en reeds uit dien hoofde zijn meester grote eer bewijst. Het feit dat 22 prominenten een bijdrage tot dit boek hebben willen leveren, getuigt van de gevoelens van vriendschap en dankbaarheid, waarvan zij jegens de stichter en het werk beide zijn vervuld. Dit neemt niet weg dat zulk een feestbundel veelal een bibliografisch buitenbeentje is, dat moeilijk te plaatsen en even moeilijk te beoordelen valt. Het onderhavige werk is geen uitzondering. Het behandelt fundamentele problemen van de hedendaagse cultuur. Ik noem als voorbeeld Helmut Gollwitzer, *Das Bild des Menschen im theologischen Denken der Gegenwart* en Friedrich Müller, *Humanismus und Christianismus im Wettbewerb um die abendländische Kultur*. Er zijn enkele politieke vergezichten: Waldemar Besson, *Der weltpolitische Horizont der Gegen-*

wart, Gerhard Müller-Schwefe, *Kultur und Demokratie in Amerika, England und Deutschland* en Walter Jens, *Literatur und Politik am Vorabend des Dritten Reiches*. De psychologie en psychotherapie komen aan 't woord in: Peter R. Hofstätter, *Individuelle und kollektive Selbstbilder*, Werner Jentsch, *Das Vaterproblem in Erziehung und Seelsorge* en Adolf Köberle, *Psychotherapie im Dienst der Seelsorge*. Het werk bevat ook een aantal bijdragen, die voor pedagogen van specifieke betekenis zijn. In dit verband vermeld ik Hans Scheuerl, *Pädagogische Strömungen im 20. Jahrhundert*, Hellmut Diwald, *Die Kulturhoheit der Länder und die Bildungsfrage*, Christoph Führ, *Moderne Schulversuche*, Walter Gerson, *Jugendkriminalität unter sozialpädagogischen Gesichtspunkten*, Ludwig Heieck, *Die polytechnische Erziehung und Bildung im sowjetischen Erziehungs- und Bildungswesen* en Gerhard Gollwitzer, *Kunst und Kunsterziehung - ihre Stellung in Gesellschaft und Schule*. Aangetekend zij dat Führ's stuk een opsomming geeft van wat er in West-Duitsland aan schoolexperimenten gaande is en uit dien hoofde, voor wie zulk een overzicht behoeft, van bijzonder nut kan zijn. Informatieve betekenis heeft ook het overzicht van het Jugenddorfwerk aan het slot van het werk.

PH. J. I.

CLAIRE SALOMON-BAYET: *Jean-Jacques Rousseau ou l'impossible unité*. Editions Seghers Paris 1968. fr. 8.40, 184 blz.

Dit werkje bestaat uit twee gedeelten: een beschouwing over Rousseau op het motief: *L'impossible unité* (blz. 5-116); een keuze van teksten (blz. 117-180) verdeeld over vier onderwerpen: Autobiographie, Moralité, Nature et Culture, Liberté. Vooraf gaat een Chronologie rousseauïste - Rousseaus levensgang met datering van zijn werken, geplaatst in de tijd door de vergelijking met achttiende-eeuwse evenementen op historisch, literair en artistiek gebied.

Een „Woord vooraf” ontbreekt, eveneens een inleidend hoofdstuk, beide zozeer geëigend om een eerste inzicht te verschaffen. Dit „eerste inzicht” hebben we zwaar gemist, omdat de ondertitel „*L'impossible unité*” verwarrend werkt. Op welke eenheid doelt de schrijfster? Er zijn diverse mogelijkheden. Zij kan doelen op de eenheid van Rousseaus oeuvre als geheel; op de vele antinomieën in het algemeen die, maar vaak schijnbaar, de eenheid binnen bepaalde werken bedreigen. Of heeft zij specifieke antinomieën op het oog? Er zijn aanduidingen voor de beide laatste mogelijkheden, maar eerst blz. 50 geeft voldoende opheldering. Het blijkt voornamelijk te gaan om de onmogelijkheid te combineren de „*état originaire*” (*l'homme de la nature*) en de „*état civil*”.

Daarna komt er meer lijn in haar werk.

De keuze voor de tegenstelling „*état originaire-état civil*” betekent dat zij zich vooral vastlegt op de meer sociologische geschriften, vooral op het *Discours sur l'inégalité* en het *Contrat social*, geschriften die de pedagoog geneigd is te onderschatten zoals de socioloog geneigd is de betekenis van de *Emile* te onderschatten. Het is de pedagogische wereld vermoedelijk

ontgaan dat Durkheim reeds in 1892 Montesquieu en Rousseau zag als „fondeurs de la sociologie” en dat C. Levi-Strauss in 1962 schreef: „J.-J. Rousseau, fondateur des sciences de l'homme”. Zulks blijkt uit noten op blz. 79. De sociologische tendentie komt duidelijk uit in paragrafen als: „Une durée sans histoire: l'homme de la nature”; L'homme de la société naissante; Les révolutions techniques.

Het boekje is opgenomen in de serie: *Philosophes de tous les temps*. Dit feit verplicht de schrijfster tot filosofische funderingen. Die geeft zij dan ook, soms verrassend, maar niet altijd verhelderend. Wat de pedagogiek betreft: de *Emile* neemt in dit werk een ondergeschikte plaats in, al is het boek dan met een bekend citaat vertegenwoordigd: „Il faut étudier la société par les hommes et les hommes par la société: ceux qui voudront traiter séparément la politique et la morale n'entendront jamais rien à aucune des deux” (blz. 91, *Emile* blz. 279).

Die onderwaarding van de *Emile* komt ook tot uiting in de korte passage die gewijd wordt aan de verhouding *Contrat social-Emile*: „La volonté d'unité a présidé à la cité du contrat; „faire un citoyen” est l'option du Contrat, celle de l'*Emile* est de „faire un homme” ” (blz. 111). Dit laatste is niet geheel juist. Claire Salomon-Bayet gaat te zeer af op de eerste pagina's van het boek; zij vergeet dat in boek V van de *Emile* de staatsburgerlijke vorming wordt besproken, op basis van het *Contrat social*. Die gezamenlijkheid, die eenheid is ook nadrukkelijk Rousseau's bedoeling geweest. Gelijk blijkt uit de ook door haar geciteerde brief aan Duchesne van 23 mei 1762 (blz. 92). Daarom mag zij o.i. niet spreken van „deux options antithétiques”. „De antinomie „homme-citoyen” blijkt, zij het in beperkte mate, in een eenheid te kunnen worden opgenomen”, schreven wij in *Jean-Jacques Rousseau. Pedagoog*. Van „options”, van keuze is o.i. geen sprake. Maar Rousseau begrijpen blijft een moeilijke zaak. Dat beseft de schrijfster ook, anders zou ze niet schrijven: „Il fallait Kant pour penser les pensées de Rousseau; il fallait certes Freud pour penser les sentiments de Rousseau” (blz. 37). Wie van ons, eenvoudige auteurs en recensenten, is tegelijk een Kant en een Freud? Maar Claire zou het ons wat gemakkelijker hebben kunnen maken.

VAN DER V.

„Een man met een hart, die er uithaalde, wat er in zat!”

Tot deze conclusie ben ik toch wel gekomen na lezing van het interessante en instructieve boek over de Leidse Fröbel: Wybrandus Haanstra, die leefde van 1841 tot 1925.

Mejuffrouw T. Wartena, oud-inspectrice van het kleuteronderwijs en destijds leerlinge van Haanstra's Leidse Kweekschool voor Bewaarschoolhouderessen is er in geslaagd de kleuterpedagogiek te verrijken met een studiewerk, dat ons niet alleen een beeld geeft van de prille jeugd van de Fröbel-methodiek, die in ons land door Haanstra is omgewerkt en uitgewerkt, maar tevens ontdekken wij iets van de vooruitstrevende visie, die deze pionier had en uitdroeg.

Natuurlijk is het vandaag vrij gemakkelijk om diverse ideeën van Haanstra

te critiseren: het aanbieden van tegenstellingen en verschillen – wat we ook bij Fröbel tegenkomen – is typisch Hegeliaans; de rationalistische werkwijze met aanbieding van veel voorstellingen is Herbartiaans evenals het beginsel van splitsing der moeilijkheden. Haanstra heeft in zijn werkwijze een te grote binding met de natuur, die hij het „gymnasium van Fröbel” noemde! Maar allerlei uitspraken van Haanstra die hart had voor zijn leerlingen en voor de kleuters, „doen” het vandaag nog prima. In hoofdstuk 6 lezen we veel pedagogische wijsheid, die hij aan zijn leerlingen doorgaf:

„Geef het kind geen lift, maar een ladder. Dit voorwerp (de ladder) wordt aangeboden, maar hij moet zelf klimmen”.

„Als het verschil spreekt, kan de leidster zwijgen”.

„Zelf vinden staat zover boven nadoen als Rembrandt staat boven een copist”.

„Jeugd is menselijkerwijs de hoogste openbaring van hemel en aarde”.

„Laat het penseel gerust vooraf gaan aan potlood en pen”.

„Ongeduld is de vijand van alle deugdelijk onderwijs”.

In zijn pedagogische lekedichtjes ontdekken wij veel van de levenswijsheid, die Haanstra eigen moet zijn geweest:

Is nadoen de eerste trap
Van 't zich ontwikkelend kind,
Het klimme steeds hoger op,
Totdat het zelf wat vindt.

Dus gij, die 't leven lang
In andrer spoor moet gaan,
Gij zijt, met uw verlof,
Een grote baviaan.

En wat zou u denken van het volgende lekedichtje:

Wie enkel naar zichzelf ziet,
die kent zijn eigen wezen niet.
De stoutheid, die gij vindt in 't kind,
Is – welbegrepen – deugd der jeugd –

In 1886 schreef Haanstra een „Bede voor elke onderwijzeres”:

- 1 Heb hart; weet, wat ge wilt, wees voorbereid,
 - 2 Acht geen feil gekwetste majesteit.
 - 3 Wees zoet noch zuur, wees flauw, noch streng of hoog,
 - 4 Maar moederliefde U strale uit vriendelijk oog.
 - 5 Mijdt straffen, die gewoonte houdt in stand,
 - 6 Maar boei door werk voor hoofd en hart en hand.
 - 7 Spreek kort en klaar, geen rammeltaal dooreen,
 - 8 Zing samen het lied, laat spreken een voor een
 - 9 Zie toe met open oog, leef lustig mee,
 - 10 Prijs nimmer onverdiend; wees gauw tevree.
- Ook in deze zij het niet overduidelijke tekstregels ligt veel pedagogische

waarheid opgesloten. Haanstra liet zijn leerlingen dit gedicht uit het hoofd leren!

Mej. Wartena, die de moeite nam alles na te zoeken wat Haanstra van 1885 tot 1916 in allerlei maandblaadjes publiceerde, geeft een overzicht wat de Leide Kweekschool van Haanstra deed aan vakken als methodiek, tekenen, boetseren, biologie, wis- en natuurkunde en wat Haanstra dacht over bepaalde feesten in de kleuterschool.

In wat Haanstra heeft gezegd over het voorbereidend rekenonderwijs treffen we verrassend veel overeenkomst aan met wat modernere kinderpsychologen zoals Piaget en Bladergroen beweren.

Het is een goede gedachte geweest van de schrijfster, die in 1967 het 100-jarig jubileum van de Leidse Kweekschool meevierde, om ons een helder beeld te schetsen van de „voortrekker”, die profeteerde: „Mijn leerlingen zullen het werk van de Leidse Kweekschool wel uitdragen”.

Mej. Wartena heeft dat met haar boek waargemaakt. Wij bespraken voor U: Wybrandus Haanstra (1841-1925) door T. Wartena, een uitgave van Wolters-Noordhoff te Groningen. Prijs f 12,90.

Utrecht

A. E. V. EEDEN

GEORGES COURT, „La Grammaire nouvelle à l'école.” Uitg. Presses Universitaires de France, Paris, 1968.

De inleiding van dit werkje bestaat uit een beschouwing over de crisis met betrekking tot de grammasticastudies. In het tweede hoofdstuk komen voornamelijk onderwerpen als „het woord” en „de zin” aan de orde. De functies in de zin worden beschreven in het derde hoofdstuk. Vervolgens wordt ingegaan op de rededelen en de samengestelde zin. Het hoofdstuk „spelling en grammatica” vormt de afsluiting van het boekje.

In dit werk wil de auteur aantonen dat tot voor kort het grammatica-onderwijs sterk onder invloed stond van de opvatting dat de taal alleen maar een sjabloonachtig afgietsel zou zijn van het intellect. In deze opvatting geldt de taal als een verschijningsvorm van de gedachte en is zij als zodanig samengesteld overeenkomstig de logische werkindelingen van het intellect.

De auteur wijst in dit verband op de opvatting van De Saussure dat de taal een zelfstandig mechanisme is met een geheel eigen structuur, waarbij elk element in die taal alleen tot zijn recht komt in samenspel met de andere elementen. Elke woordvorm, elke combinatie van woordvormen en iedere constructie moet steeds worden gezien tegen de achtergrond van zijn „schakeringsprincipe”, want eerst hierdoor krijgt men inzicht in die schakeringen, welke het mogelijk maken een keuze te doen.

Van dit essentieel begrip zijn zowel indeling als uitwisselbaarheid van taalvormen afhankelijk. Dit begrip is richtinggevend voor vormgeving en verantwoording van de zin en voor de bestudering van de zinsbouw.

Rotterdam.

J. M. WIJLAARS

„Samsom-Denkblokken” (experimentele uitgave)

48 blokken in opbergdoos, bestemd voor kleuter- en basisonderwijs.

Bijbehorende handleiding door B. Nicolai.

Uitg. Samsom, Alphen aan de Rijn.

Steeds meer wordt de laatste tijd de aandacht gevestigd op de betekenis van de diverse hulpmiddelen in het kader van de vernieuwing van het rekenonderwijs.

Het Cuisenaire-materiaal heeft in dit opzicht reeds een voorname plaats ingenomen. Van belang bij al deze hulpmiddelen is, dat de leerlingen door het hanteren van het concrete materiaal, de verschillende relaties leren ontdekken, waardoor het logisch denken geleidelijk aan tot ontwikkeling komt.

De denkblokken, voor het eerst gebruikt door de Rus Vygotsky, verschillen in 4 opzichten van elkaar:

1. Verschil in vorm: rechthoek, vierkant, driehoek en cirkel.
2. Verschil in kleur: er zijn rode, blauwe en gele blokken.
3. Verschil in oppervlakte: er zijn grote en kleine blokken.
4. Verschil in dikte: er zijn dikke en dunne blokken.

In totaal zijn er dus 48 blokken. Ze zijn uitgevoerd in zwaar, lichtbuigzaam plastic en ze zijn per groep opgeborgen in een handige open opbergdoos.

In de handleiding wijst de auteur erop, dat het voor de leerkracht nuttig is zich vooraf op de hoogte te stellen van de grondbeginselen van de verzamelingenleer. Deze uitspraak sluit wel goed aan bij hetgeen Prof. Van Gelder hieromtrent opmerkte in „Onderwijs en Opvoeding” (jrg. 1967-2): „De kennis van de logisch-mathematische structuren ligt nog niet binnen de horizon van hen, die rekenonderwijs geven. Dat houdt in, dat zij, die aan het didactisch onderzoek van het moderne rekenen willen werken, zich allereerst deze kennis dienen te verwerven”.

Wij menen daarom, dat de auteur er goed aan gedaan heeft enkele pagina's te wijden aan de principes van de verzamelingenleer (handleiding p. 5-9).

In een volgend hoofdstuk komt dan een praktisch gedeelte aan de orde, waarin enkele concrete opdrachten systematisch zijn uitgewerkt.

— In de eerste plaats zijn er de opdrachten bijvoorbeeld met de dikke blokken, waarvan alleen de driehoeken en de vierkanten worden gebruikt (12 blokken).

— Dan oefeningen met bijvoorbeeld alle grote blokken in alle vormen (24 blokken).

— Daarna opdrachten, waarbij alle blokken (48) aan de orde komen en wel met respectievelijk alle eigenschappen. Van groot belang is het werken met dit materiaal met betrekking tot de taalvorming. (vgl. het gebruik van de woorden en, of, en niet)

— Vervolgens komt men dan uit bij de doorsnede van twee of meer verzamelingen. Bij de opdracht: „Leg nu eens alle blauwe blokken links (bijvoorbeeld in een rond draadfiguur) en alle rondjes rechts”, zal blijken dat dit niet mogelijk is. Men schuift daarom beide velden over elkaar, waarbij dan de vier rondjes in het gemeenschappelijke gedeelte liggen.

— Tenslotte worden nog opdrachten genoemd, waarbij het gaat om rijen

te formeren en wel zó, dat het volgende blokje in de rij telkens maar in één opzicht van het voorgaande mag verschillen. Later kan deze oefening worden uitgebreid met meerdere gevallen.

Wij zijn van mening dat met deze uitgave de modernisering van het rekenonderwijs weer een stap in de goede richting is gekomen en we hopen dat de „kleine” handleiding in de toekomst mag uitgroeien tot een nog groter geheel van systematisch opgezette spelletjes en opdrachten.

Rotterdam

J. M. WIJLAARS

PROF. DR. J. QUACKELBEEN, *De plastische vormgeving in het kader van de persoonlijkheidsvorming; studie van de doeleinden en van het leerproces*. Gent (België), 1967, 285 p.

Een uitgave van de Rijksuniversiteit Gent. Seminarie en laboratorium voor psychologische en experimentele pedagogiek. Mededelingen onder leiding van Prof. Dr. R. Verbist.

De kunstzinnige vakken hebben de laatste decennia een grotere plaats en betekenis in het schoolonderwijs gekregen. Wie een lagere school betreedt ziet en hoort direct het enorme verschil met – zeg – dertig jaar geleden. Ook in de andere onderwijssectoren is de ontwikkeling belangwekkend geweest. Zo, bij voorbeeld, in het algemeen voortgezet onderwijs, waar muziek, tekenen, handvaardigheid en lichamelijke opvoeding thans tot de verplichte vakken behoren.

Tegelijk met de groei van de kunstzinnige vakken zelf is de gedachtenvorming erover in, niet zelden heftige, beweging gekomen. Van een aanzet tot een enigermate coherente theorie valt echter nog weinig te bespeuren. Zonder twijfel is de veelvormigheid van de materie hieraan mede debet. Daarbij komt, dat zij benaderd wordt vanuit een veelheid van disciplines, zoals pedagogiek, didactiek, psychologie, cultuursociologie en anthropologie, terwijl bovendien binnen eenzelfde discipline de uitgangspunten vaak nogal willekeurig gekozen en zeer dispers zijn. (Naast de hier gebruikte term kunstzinnige vakken spreekt men ook van esthetische, muzische, expressie-, creativiteits-, cultuur- en vrije tijdsvakken; een terminologische verscheidenheid die illustratief is voor de begripsverscheidenheid, zo niet voor de heersende verwarring.)

Het is dan ook een zware taak waaraan Quackelbeen zich gezet heeft: een onderdeel van de kunstzinnige vakken, de plastische vormgeving, vanuit pedagogisch-psychologisch-didactisch gezichtspunt te bestuderen. Hem komt lof toe voor zijn poging ordening en samenhang te scheppen; hij probeert enerzijds de plastische vormgeving in het kader van de algemene persoonsvorming te plaatsen en anderzijds de docent in de klas didactische aanwijzingen te verschaffen. De poging is niet ten volle geslaagd. Zien wij goed, dan is Quackelbeen in zijn streven naar zowel theoretische fundering als praktische nuttigheid een beetje tussen wal en schip gevallen. Het ontbreken van een theorie van de kunstzinnige vorming in moderne trant zal hem daarbij parten gespeeld hebben. Dit alles verhindert evenwel niet, dat de in plastische vormgeving geïnteresseerde lezer talrijke wetenswaardige

détails op leertheoretisch en specifiek vakdidactisch gebied in het boek kan aantreffen. — Storend is, dat de auteur niet meer dan een vage toelichting geeft op de term plastische vormgeving, die hij zegt boven tekenen te prefereren.

S. M. TH. VAN DER WERF

TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

Over de voorstellen van de commissie Péc-Wesselings inzake de vereenvoudiging van de spelling der bastaardwoorden is in *Paedagogische Studiën* tot dusver niet geschreven. Voldoende motief om enige aandacht te schenken aan de septemberaflevering van *Persoon en Gemeenschap*, welke aflevering enkele artikels over spellingvereenvoudiging bevat. Een van de hand van ondergetekende: *Spellingvereenvoudiging. Onderwijskundige en sociale noodzakelijkheid*, overeenkomstig de titel van het boekje, in samenwerking met de Algemene Nederlandse Onderwijzers Federatie (A.N.O.F.) geschreven, een tweede van de hand van Dr. H. Gijsels over de vraag: *Is een reglementering van de spelling van de wetenschappelijke bastaardwoorden gewenst?* Dr. Gijsels is als lector werkzaam aan een natuurwetenschappelijk instituut, nl. aan het Laboratorium voor dierkundemorfologie en -systematiek van de Gentse universiteit, en als zodanig rechtstreeks bij de kwestie betrokken.

Gijsels reageert eerst met zijn artikel op het adres door een groot aantal hoogleraren en wetenschappelijke medewerkers 9 juni 1967 aan de Nederlandse minister van Onderwijs en Wetenschappen overhandigd. Het is bekend dat dit adres zich richt tegen vele door de commissie Péc-Wesselings voorgestelde wijzigingen. Gijsels neemt een ander standpunt in. Het gaat hem niet om de strikt wetenschappelijke termen die alleen door vakmensen in vakliteratuur worden gebruikt. „Die blijven onveranderd, daar kan geen discussie over bestaan”. Anderzijds meent hij dat wetenschappelijke bastaardwoorden die in de omgangstaal zijn opgenomen, wel aan de Nederlandse spellingregels dienen te gehoorzamen. *Typhus* en *rhinoceros* zijn in 1954 omgevormd tot *tyfus* en *rinoceros*; hij aanvaardt de volledige vernederlandsing *tifus* en *rinoseros*.

De twijfel begint, zoals steeds, bij de grensgevallen. Wat gebeurt er met woorden als *glucose*, *thalidomide*, *myxomatose* die vrij geregeld in de publieke belangstelling komen; wat met *epithelium* en *pharynx*, die al jaren vernederlandst worden tot *epitheel* en *farynx*?

Homoniemenvrees acht hij niet verantwoord. In de wetenschappelijke terminologie is het aantal homoniemen uiterst gering. De voorbeelden in het adres der geleerden zijn grote uitzonderingen; in een geschreven tekst zullen zij zeker ook niet worden verward.

Belangrijker acht hij het gevaar voor verstoring van de continuïteit van het woordbeeld. Daar staat dan weer zijn persoonlijke ervaring tegenover. „Wanneer wij na het doorwerken van verscheidene Engelse, Franse en Duitse publikaties over elektroforese (electrophoresis, électrophorèse, Elektrophorese) een dito Nederlandse tekst inkiijken, dan ondervinden wij helemaal geen hinder naar aanleiding van die vier verschillende schrijfwijzen, sterker nog, het is slechts uitzonderlijk dat wij ze opmerken”. Alle aandacht gaat immers naar de inhoud. In de omgangstaal ingeburgerde weten-

schappelijke termen dienen z.i. de moderne spelling te volgen, óók de enigszins de omgangstaal rakende wetenschappelijke bastaardwoorden. Hij wenst voor beide groepen reglementering, een reglementering die „logisch, eenvoudig en soepel” moet zijn. En zonder uitzonderingen. In feite eerder een afspraak dan een reglementering.

Gijsels illustreert zijn betoog nader met een lijst van dertig wetenschappelijke termen. Naast deze termen geeft hij het Nederlandse bastaardwoord in de sinds 1954 overwegend geaccepteerde spelling en in wat hij noemt de Mogelijke spelling 1968, een lijst die hij als „probleemstelling” aanduidt.

We nemen uit dit dertigtal enkele voorbeelden over van wat – voor ons – min of meer bekende termen zijn.

Wetenschappelijke term	Nederlands bastaardwoord	Mogelijke spelling 1968
blijft uiteraard onveranderd	sinds 1954 overwegend ter discussie geaccepteerde spelling	
Ichthyosauri	Ichtyosauriërs	ichtiosauriërs
os quadratum	quadraat	kwadraat
thoracalis	thorakaal	torakaal
Ranunculaceae	Ranunculaceeën	ranunkulaseën
aethyleen	ethyleen	etileen
biophysica	biofysica	biofizika

Gijsels acht het mogelijk „voor de rationele taal, die de wetenschappelijke vaktaal bij uitstek toch is of behoort te zijn, buiten alle emotionaliteit en woordmystiek om een schrijfwijze aan te houden die steunt op een afspraak volgens enkele logische en eenvoudige regels”. De vraag blijft: Volgens welke?

VAN DER V.

Tijdschrift voor Opvoedkunde 13e jaargang, 1967-1968, no. 4 en 5. No. 4 opent met het eerste gedeelte van een studie van J. van Damme te Leuven over Bollnow: *De hedendaagse filosofische stromingen in hun betekenis voor de pedagogiek, volgens Otto Friedrich Bollnow*. Bollnows pedagogiek kan niet begrepen worden zonder een grondig inzicht in zijn filosofische arbeid. In dit fragment schrijft Van Damme uitvoerig en helder en grondig, over Bollnows visie op levensfilosofie en existentiële filosofie en over zijn filosofie van de nieuwe geborgenheid. In een tweede artikel zal hij de filosofische antropologie en zijn antropologische benaderingswijze in de pedagogiek behandelen.

Yves vanden Auweele, eveneens te Leuven, geeft een historisch overzicht over *Jeugdbeleid, opvoeding en jeugdwerk in de Deutsche Demokratische Republik*. Hij verdeelt het tijdvak 1945–heden in vijf perioden:

1. Periode van de anti-fascistisch-democratische orde (1945-1947).
2. De overgang naar de opbouw van de basis van het socialisme (1947-1952).

3. Fase van de opbouw van het socialisme (1952-1958).
4. Fase van het zich ontplooiende socialisme (1958-1963).
5. Fase van de alles omvattende opbouw van het socialisme (1963 ...).

Deze vijf fasen zijn volgens de schrijver „geen achterafbenoemingen van voorbije perioden”, maar zij liggen binnen een van te voren vastgestelde evolutie. Opmerkelijk is volgens de schrijver, dat de jonge mensen niet zo zeer als jeugdigen dan wel als jong-volwassenen worden benaderd. „Zeer jong reeds worden ze au sérieux genomen en krijgen ze zware verantwoordelijkheid te dragen in het kader van de opbouw der socialistische maatschappij”, waarbij ze „helemaal niet slecht aan hun trekken” komen.”

In No. 5 schrijft R. vandenBerghe, weer te Leuven, over *Wetenschappelijke begeleiding van de onderwijsvernieuwing*. Een degelijke studie die zeker ook voor Nederlandse lezers van belang is. Vooral omdat de schrijver blijk geeft goed op de hoogte te zijn van de „interessante pogingen”, die in Nederland ondernomen worden „om de vernieuwingsideeën op een systematische wijze tot de practici te laten doordringen”. Hij kent het werk van de Pedagogische Centra en dat van de vele auteurs, die zich hier te lande met dit probleem en aanverwante problemen bezighouden. Hij noemt o.a. Brus, Van Gelder, De Hey, Van der Meer, Velema, Verhaak, Wielenga, Wilmink.

Op blz. 266 en 267 is opgenomen het resultaat van een enquête, welk resultaat we gaarne onder de aandacht van onze Nederlandse wetenschappelijke begeleiders brengen. We achten deze enquête belangrijk genoeg om er onder Pedagogisch Nieuws op terug te komen.

In het tweede artikel van deze aflevering behandelt A. W. H. van Dongen, werkzaam aan het Instituut voor Sociologie van de Rijksuniversiteit te Leiden *De rechten van de maatschappelijke achterhoede als sociaalpedagogische opgave*. Van Dongen pleit „voor axiologische theorievorming, omdat het ons nu gaat om de rechten van mens en kind en omdat het ons nu gaat om de maatschappelijke achterhoede”. Het onderwerp herinnert aan Grandia's dissertatie.

VAN DER V.

Paedagogica Historica VIII, 1.

Paedagogica Historica, het internationale tijdschrift voor de geschiedenis der pedagogiek, waarover we in vorige jaargangen van *Paedagogische Studiën* reeds schreven, blijkt zich uitstekend te kunnen handhaven. Het verschijnt, zoals bekend is, tweemaal per jaar. Onlangs is het eerste deel van de achtste jaargang verschenen, een boekwerk van 318 bladzijden. De artikelen zijn afkomstig van medewerkers uit Engeland, de Verenigde Staten, Peru, Duitsland en Nederland, wat een gevarieerde inhoud waarborgt.

Het Nederlandse artikel is van Mevr. Ir. K. C. Lambert-Anema. Zij herdenkt haar voorganger: *Kees Boeke (1884-1966)*. Of liever: Zij laat Boeke opnieuw spreken in uitvoerige citaten, maar vooral door de beginselen op

te nemen, waaraan een Werkplaats Kindergemeenschap volgens Boeke diende te voldoen, zou zij deze naam mogen dragen.

N. Hans (London) schrijft over de Verlichting in de Zuidelijke Nederlanden: *The Austrian Netherlands: „La diffusion de la lumière”*. Een artikel zoals we dat van Hans kennen. Overvloedig feitenmateriaal, gerangschikt langs grote lijnen, verantwoorde conclusies. De reorganisatie van het onderwijs in de tweede helft der achttiende eeuw is vooral het werk geweest van Patrice François, Comte de Neny, „deeply impressed by the ideas of the French „philosophes” and the policy of „Aufklärung”.

Boeiend is vooral ook het artikel van B. Carmon Hardy (Fullerton, California) „*Et vocasti gentes in hereditatem tuam*”: *Secular knowledge and the early Christians*. Naar de tekst van Augustinus' *Belijdenissen* VII 9: En gij hebt de heidenen geroepen tot uw erfdeel. De oudste Christenen hebben het maar moeilijk gehad met die klassieke literatuur. Die literatuur is bewonderd, aanvaard, benut, verguisd, verworpen. Voor die onzekere houding heeft het Christendom volgens Hardy's slot zwaar moeten betalen: „The cautious flirtation of early Christian humanists with heathen thought had required simile and justification. This was not enough. For, by calling the gentiles into its heritage, Christianity was forced to a restatement of its own identity and purposes. The consequence was a millennium of sterility and withdrawal”.

Van de verdere artikelen noemen we:

Lilian Sanderson (Chalfont St. Giles, Buckinghamshire):

The development of girls' education in the northern Sudan (1898-1960);

Rudolf Schmidt (Saarbrücken) *Die geschichtliche Entwicklung des Volksschulbaues in Deutschland (II)*.

VAN DER V.

PEDAGOGISCH NIEUWS

Opening Cursusjaar Nutsseminarium voor Pedagogiek

Prof. Dr. Ph. J. Idenburg, hoogleraar in de sociale faculteit van de Universiteit van Amsterdam, heeft in een toespraak ter gelegenheid van de opening van het studiejaar 1968-1969 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam medegedeeld dat het Nutsseminarium in februari 1969 50 jaar hoopt te bestaan. Het is de oudste instelling voor onderzoek van het onderwijs in Nederland. Er verschijnt voor deze gelegenheid een studie van Dr. N. Deen: „Een halve eeuw onderwijsresearch”. Spr. wees op het succes van de „Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs”, waarvan thans 4000 exemplaren zijn geplaatst. De derde druk is in voorbereiding. Intussen verricht het Nutsseminarium leerplanstudies op de terreinen van het reken- en het taalonderwijs. De Amsterdamse schooltoetsen, welke het Nutsseminarium samen met het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie samenstelt, hebben een nationale betekenis gekregen. In 1968 deden er 17000 leerlingen aan mede, in 1969 zullen het er tenminste 27000 zijn.

De opleidingen van het Nutsseminarium voorzien kennelijk in de behoefte aan een tweede opleidingsweg. In 1967/68 waren er 1600 cursisten. Tengevolge van de Wet op het voortgezet onderwijs moet het gehele opleidingsschema worden herzien. De opleiding voor biologie – enig in Nederland – dreigt te gronde te gaan omdat het Rijk zijn steun eraan onttrekt. Er is sprake van een staatsakte pedagogiek, die de verenigingsakte zou moeten vervangen. Prof. Idenburg stelde er twee nauw samenhangende eisen aan. Erkend moet worden dat deze akte een betekenis heeft verworven, die ver uitgaat boven de voorbereiding voor het docentschap, en de varianten – o.a. naar schoolsoort – die het Nutsseminarium erin heeft belichaamd, mogen niet aangetast worden. Dit zijn – aldus spr. – pertinente eisen, die als ze komen van een instituut, dat deze opleidingen in vele jaren en lange tijd zonder rijkssteun heeft opgebouwd, niet impertinent zijn.

Na dit openingswoord hield Prof. Dr. L. van Gelder, hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Groningen, een voordracht over „onderwijs-technologie”.

Een nuttige, maar onbevredigende enquête

R. van den Berghe behandelt in zijn studie *Wetenschappelijke begeleiding van de onderwijsvernieuwing* (Tijdschrift voor Opvoedkunde 13de jaargang 1967-1968 nr. 5, blz. 257-295) in § 2 *Het doorstromen van vernieuwingsideeën* en in deze paragraaf onder *b. De communicatiekanalen*. „Bij een eerste benadering van dit aspect van het probleem zou men kunnen veronderstellen dat, in de mate waarin de leerkracht geïnformeerd wordt over het bestaan van b.v. een nieuwe methode, hij in dezelfde mate

geneigd zal zijn over te gaan tot het daadwerkelijke gebruik. M.a.w.: Deze opvatting pleit voor een systematische informatie van de leerkrachten via handboeken, vakliteratuur, cursussen, lezingen. Dergelijke begeleidingsmethoden hebben zeker hun waarde, maar tot op een bepaalde hoogte. Dit laatste kunnen we afleiden uit historische gegevens en uit resultaten van empirisch onderzoek".

Empirisch onderzoek heeft hier betrekking op een niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling van M. van Looy *De sociale en professionele status van de ongehuwde onderwijzeres. Enquête in de Vrije Lagere Scholen in de provincie Antwerpen*. (Leuven 1965). Als men vast wil houden aan de hierboven omschreven betekenis die aan vakliteratuur kan(?) worden toegekend, moet men er van uitgaan dat „de practici zich voortdurend op de hoogte houden van de inhoud van b.v. enkele vakperiodieken".

Wat leert nu het onderzoek van Van Looy?

We nemen de drie tabellen uit T.v.O. over.

Tabel 1. *Lectuur van artikels uit opvoedkundige tijdschriften bij 180 ongehuwde onderwijzeressen van de provincie Antwerpen.*

Artikels	Aantal onderwijzeressen
Af en toe	92 (51%)
Regelmatig	65 (36%)
Dikwijls	12
Zeer dikwijls	5
Geen antwoord	6
Totaal	180

Onder de categorieën Regelmatig t/m Zeer dikwijls valt ruim 45%.

Tabel 2. *Lectuur van boeken over pedagogische onderwerpen bij 180 ongehuwde onderwijzeressen van de provincie Antwerpen.*

Boeken	Aantal onderwijzeressen
Af en toe	103 (57%)
Een per jaar	17 (9%)
Twee per jaar	5
Meer dan twee per jaar	10
Geen antwoord	45
Totaal	180

Tabel 2 geeft een duidelijk ongunstiger resultaat. 18% vallen onder de categorieën van Een boek per jaar t/m Meer dan twee per jaar. „Af en toe" zal, gezien de gevraagde gegevens, betekenen: Minder dan een boek per jaar.

Tabel 3. *Indeling van de onderwijzeressen naar het bijwonen van niet-verplichte vergaderingen waar over een opvoedkundig onderwerp gesproken wordt.*

Deelneming	Aantal onderwijzeressen
Soms	63 (35%)
Een keer per jaar	6 (3%)
Een keer per trimester	62 (35%)
Tenminste eens per maand	26 (15%)
Geen antwoord	23 (12%)
Totaal	180

Van 50 % mag men dus zeggen dat zij regelmatig stichtende vergaderingen bijwonen. „Soms” zal wel betekenen Zo goed als nooit.

Uit een verdere analyse van deze gegevens bleek zowel voor de lectuur van artikels als voor het bijwonen van niet-verplichte vergaderingen, dat vooral de leerkrachten met het kleinste aantal dienstjaren weinig belangstelling toonden. Vermoedelijk gevoeliger voor het lokkende leven.

VandenBerghe trekt uit bovenstaande cijfers de conclusie „dat de klas-sieke informatiebronnen niet de geschikte basis vormen om een onderwijs-vernieuwing daadwerkelijk ingang te doen vinden.”

Natuurlijk zeggen deze cijfers niet zo heel veel. De vraag ligt voor de hand: Welke tijdschriften werden gelezen; welke artikelen; welke boeken? Welke motieven spelen bij het bevredigende vergaderingbezoek een rol, buiten het gezelligheidsmotief? Is er meer dan „lijfelijke aanwezigheid”? En als deze vragen zijn beantwoord, staat men voor het probleem van de doorwerking in de praktijk. Hoe sterk is deze; worden nieuwe ideeën kritiekloos overgenomen of worden ze aan eigen inzicht en aan eigen praktijk getoetst? Misschien worden deze vragen door Van Looy beantwoord; het betreft hier, zoals we zeiden, een niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling. Maar een soortgelijk onderzoek zou in Nederland misschien iets kunnen openbaren omtrent de oorzaken van het trage verloop van onze „onderwijsvernieuwing.”

VAN DER V.

Schoolbaden in de Middeleeuwen

Rond 1900 heeft Dr. Franz Falk, van wie we overigens niets weten, zich zeer intensief beziggehouden met de interne geschiedenis van het Duitse schoolwezen. Hij heeft er althans nogal wat over gepubliceerd. Zo: Schule, Unterricht und Wissenschaft im Mittelalter (Regensburg 1907). Een wat pompeuze titel voor een boekje van 97 bladzijden. Toch staan er interessante dingen in.

Voor velen van ons staat het b.v. vast, dat schoolbaden een vinding zijn van onze op lichamelijke hygiëne gerichte tijd. Maar de latere Middel-

eeuwen hebben ze ook gekend. Speciaal soms voor de arme leerlingen, voor wie klaarblijkelijk beter gezorgd werd dan men zou vermoeden. Falk vertelt:

„Im Jahre 1507 verkaufte der Rat des Stadt Altenberg im Erzgebirge seine Badestube an Hildebrand Hamern, jedoch unter Bedingung, dasz der Käufer „alle Schüler, den Schulmeister nebst zwei Schulgehilfen alle Mittwoch unentgeltlich baden lassen soll“, während andere Personen je nach Stand und Vermögen zu zahlen hatten“.

Een tweede voorbeeld.

„Nach der Nabburger Schulordnung vom Jahre 1480 sollten die armen Schulkinder an den Mittwochen ins Bad geführt werden, weil die Bäder an Samstagen von Erwachsenen überfüllt seien“.

De Middeleeuwen zijn soms minder „donker“ geweest dan gedacht wordt en wij minder modern dan wij denken. Er zijn klaarblijkelijk wel eens stukjes Middeleeuwse progressiviteit verdwenen en pas in onze eeuw weer opgedoken.

VAN DER V.

Onderzoek Scheikundeonderwijs

Onder auspiciën van de leerstoel pedagogiek, puberteits-psychologie en algemene didactiek van de Technische Hogeschool Twente (Dr. E. Velema) is m.i.v. het schooljaar '68/'69 het onderzoek begonnen van een methode voor de modernisering van het onderwijs in de scheikunde aan de scholen (St. Jacobuscollege te Enschede en St. Vituscollege te Bussum) voor het v.w.o.

Dit onderzoek, dat door subsidie van de Stichting voor Onderzoek van Onderwijs (SVO) mogelijk is geworden, kan in verband worden gezien met de activiteiten van de Werkgroep Empirische Inleiding (WEI opgericht in 1963 door Dr. J. de Miranda).

Door het ontwikkelen van een empirische inleiding in de scheikunde wordt getracht het begin onderwijs in de scheikunde te verbeteren. Het onderzoek, dat o.l.v. Drs. H. H. ten Voorde (leraar aan het St. Jacobuscollege te Enschede) wordt uitgevoerd met medewerking van J. M. Sertons (leraar aan het St. Vituscollege te Bussum), zal nagaan of door terugkoppeling van onderwijservaring naar leergangontwerp en onderwijspraktijk verbetering van het onderwijs tot stand kan worden gebracht en of een bijdrage kan worden geleverd tot de onderwijskunde als empirische wetenschap.

Stichting werkcentrum voor leketoneel en creatief spel

Het Werkcentrum start in Amsterdam weer enkele kursussen met open inschrijving, te weten:

Kreatief taalgebruik

Een werkgroep taalvorming basisonderwijs, onder leiding van Hans Everts

en Andries Oldersma. Aan de orde zullen komen verschillende vormen van creatief spel, creatief schriftelijk taalgebruik, het klasse- en groepsge-sprek en het gebruik van het kinderboek. Opdrachten worden door kur-sisten in hun eigen werksituatie uitgewerkt. Tijdens de cursus worden de op deze wijze opgedane ervaringen onderling uitgewisseld en bekwamen de deelnemers zich in genoemde vormen. Ook geïnteresseerden, niet wer-kend bij het basisonderwijs, kunnen op deze cursus inschrijven, mits zij werken met groepen kinderen van de lagere schoolleeftijd.

15 woensdagavonden, éénmaal in de veertien dagen, van 6/11 '68-18/6 '69.

Verkenningen op creatief terrein

Een introductiekursus voor hen die vier facetten van de creatieve expres-sie, het verbale, het muzikale, het beeldende en de beweging willen ver-kennen en wellicht willen zoeken naar toepassingsmogelijkheden in eigen werk. Kursusleiding Wim Budding en Pieter Kersten. 10 dinsdagavonden van 1/10-17/12 '68.

Kreatief spel met muziek

Uitgaande van creatief spel zoeken we naar de integratiemogelijkheden van muziek met orff-instrumenten. Op deze cursus kan een ieder, die werkt of wil gaan werken in onderwijs, jeugd- of vormingswerk, inschrij-ven. Kursusleiding Binne Groenier, medewerking Jan van Wijk. 12 dins-dagavonden van 17/9-17/12 '68.

Kinderspelgroep/Hospiteerkursus

In een werkgroep wordt onder leiding van Hans Everts door een vijftiental kinderen van de lagere schoolleeftijd het dramatiseren beoefend, met be-hulp van o.a. handpoppen en marionetten. De mogelijkheid tot hospiteren is in beperkte mate aanwezig, uitsluitend na overleg.

20 maandagavond van 28/10 '68-31/3 '69.

Inlichtingen en folder met aanmeldingsformulier verkrijgbaar bij de Stichting Werkcentrum voor leketoneel en creatief spel, Herengracht 168, Amsterdam, tel. 020-222967.

Nutsseminarium geslaagden

Overzicht geslaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam - 21/22 november 1968

voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

- | | |
|------------------------|---|
| C. C. L. Boerlijst | (scriptie: „Een poging tot verbetering van het aardrijkskunde-onderwijs op een 4-jarige u.l.o.-school") |
| Mej. H. M. Th. Bosboom | (scriptie: „Opvoedingsproblemen en woningnood") |

- S. P. M. Buschman
Mevr. A. J. Cremer-Buyck
(scriptie: „Symboliek in een observatiegroep”)
(scriptie: „De bruikbaarheid van een relatieschema in een kinderpsychiatrische kliniek”)
(scriptie: „Een vergelijkend empirisch onderzoek inzake het „Utrechts” materiaal uit Med. 31, van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam”)
(scriptie: „Een kritische beschouwing van de Prot. contactraad v. maatsch. werk in de Bommelerwaard met betrekking tot enkele facetten van het maatschappelijk opbouwwerk”)
(scriptie: „De leerresultaten op de nationale schildersschool te Utrecht in verband met de vooropleiding”)
(scriptie: „Toepassing en bruikbaarheid van de social-maturity-scale als hulpmiddel voor de behandeling van jongens in de inrichting”)
(scriptie: „Ontwikkeling van het ruimtelijk inzicht bij het Individueel Technisch Onderwijs door middel van tekenen”)
(scriptie: „De muzikale improvisatie bij kleuters van vier tot vijf jaar”)
(scriptie: „Over de attitude van ouders ten aanzien van hun debiele kind”)
(scriptie: „De vorming van zwakzinnigen in de sociale werkplaatsen”)
(scriptie: „Coöperatief gedrag”)
- L. A. van Colmjon
(scriptie: „Toepassing en bruikbaarheid van de social-maturity-scale als hulpmiddel voor de behandeling van jongens in de inrichting”)
(scriptie: „Ontwikkeling van het ruimtelijk inzicht bij het Individueel Technisch Onderwijs door middel van tekenen”)
(scriptie: „De muzikale improvisatie bij kleuters van vier tot vijf jaar”)
(scriptie: „Over de attitude van ouders ten aanzien van hun debiele kind”)
(scriptie: „De vorming van zwakzinnigen in de sociale werkplaatsen”)
(scriptie: „Coöperatief gedrag”)
- C. H. Diekerhof
(scriptie: „Toepassing en bruikbaarheid van de social-maturity-scale als hulpmiddel voor de behandeling van jongens in de inrichting”)
(scriptie: „Ontwikkeling van het ruimtelijk inzicht bij het Individueel Technisch Onderwijs door middel van tekenen”)
(scriptie: „De muzikale improvisatie bij kleuters van vier tot vijf jaar”)
(scriptie: „Over de attitude van ouders ten aanzien van hun debiele kind”)
(scriptie: „De vorming van zwakzinnigen in de sociale werkplaatsen”)
(scriptie: „Coöperatief gedrag”)
- J. H. O. Grönloh
(scriptie: „Toepassing en bruikbaarheid van de social-maturity-scale als hulpmiddel voor de behandeling van jongens in de inrichting”)
(scriptie: „Ontwikkeling van het ruimtelijk inzicht bij het Individueel Technisch Onderwijs door middel van tekenen”)
(scriptie: „De muzikale improvisatie bij kleuters van vier tot vijf jaar”)
(scriptie: „Over de attitude van ouders ten aanzien van hun debiele kind”)
(scriptie: „De vorming van zwakzinnigen in de sociale werkplaatsen”)
(scriptie: „Coöperatief gedrag”)
- P. P. Hagenbeek
(scriptie: „Toepassing en bruikbaarheid van de social-maturity-scale als hulpmiddel voor de behandeling van jongens in de inrichting”)
(scriptie: „Ontwikkeling van het ruimtelijk inzicht bij het Individueel Technisch Onderwijs door middel van tekenen”)
(scriptie: „De muzikale improvisatie bij kleuters van vier tot vijf jaar”)
(scriptie: „Over de attitude van ouders ten aanzien van hun debiele kind”)
(scriptie: „De vorming van zwakzinnigen in de sociale werkplaatsen”)
(scriptie: „Coöperatief gedrag”)
- A. J. Mulder
(scriptie: „Toepassing en bruikbaarheid van de social-maturity-scale als hulpmiddel voor de behandeling van jongens in de inrichting”)
(scriptie: „Ontwikkeling van het ruimtelijk inzicht bij het Individueel Technisch Onderwijs door middel van tekenen”)
(scriptie: „De muzikale improvisatie bij kleuters van vier tot vijf jaar”)
(scriptie: „Over de attitude van ouders ten aanzien van hun debiele kind”)
(scriptie: „De vorming van zwakzinnigen in de sociale werkplaatsen”)
(scriptie: „Coöperatief gedrag”)
- Mej. M. E. de Rooij
(scriptie: „Toepassing en bruikbaarheid van de social-maturity-scale als hulpmiddel voor de behandeling van jongens in de inrichting”)
(scriptie: „Ontwikkeling van het ruimtelijk inzicht bij het Individueel Technisch Onderwijs door middel van tekenen”)
(scriptie: „De muzikale improvisatie bij kleuters van vier tot vijf jaar”)
(scriptie: „Over de attitude van ouders ten aanzien van hun debiele kind”)
(scriptie: „De vorming van zwakzinnigen in de sociale werkplaatsen”)
(scriptie: „Coöperatief gedrag”)
- J. L. Schouten
Mej. J. T. M. Sollart
(scriptie: „Toepassing en bruikbaarheid van de social-maturity-scale als hulpmiddel voor de behandeling van jongens in de inrichting”)
(scriptie: „Ontwikkeling van het ruimtelijk inzicht bij het Individueel Technisch Onderwijs door middel van tekenen”)
(scriptie: „De muzikale improvisatie bij kleuters van vier tot vijf jaar”)
(scriptie: „Over de attitude van ouders ten aanzien van hun debiele kind”)
(scriptie: „De vorming van zwakzinnigen in de sociale werkplaatsen”)
(scriptie: „Coöperatief gedrag”)
- F. J. P. Swart
(scriptie: „Toepassing en bruikbaarheid van de social-maturity-scale als hulpmiddel voor de behandeling van jongens in de inrichting”)
(scriptie: „Ontwikkeling van het ruimtelijk inzicht bij het Individueel Technisch Onderwijs door middel van tekenen”)
(scriptie: „De muzikale improvisatie bij kleuters van vier tot vijf jaar”)
(scriptie: „Over de attitude van ouders ten aanzien van hun debiele kind”)
(scriptie: „De vorming van zwakzinnigen in de sociale werkplaatsen”)
(scriptie: „Coöperatief gedrag”)
- voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:*
- A. F. M. van den Berghe
(scriptie: „Enige gedachten over een moderne opzet van „Het aardrijkskunde-onderwijs over Nederland” op de lagere school”)
(scriptie: „Geprogrammeerde instructie en zijn betekenis voor het onderwijs”)
(scriptie: „Communicatie-problemen bij de uitvoering van de doelstellingen voor het leerlingstelsel van de Landelijke Stichting Beroepsopleiding Levensmiddelenindustrie”)
(scriptie: „Heeft de lagere school een taak bij de sexuele opvoeding?”)
(scriptie: „Een vernieuwingsexperiment bij het lager technisch onderwijs binnen het kader van de zich veranderende maatschappij”)
(scriptie: „Enige aspecten van het onderwijzersberoep”)
(scriptie: „Kreatief spel als hulpmiddel bij het stimuleren van de sociale ontwikkeling van emotioneel gehandicapte kinderen”)
- W. Boomsluiters
(scriptie: „Enige gedachten over een moderne opzet van „Het aardrijkskunde-onderwijs over Nederland” op de lagere school”)
(scriptie: „Geprogrammeerde instructie en zijn betekenis voor het onderwijs”)
(scriptie: „Communicatie-problemen bij de uitvoering van de doelstellingen voor het leerlingstelsel van de Landelijke Stichting Beroepsopleiding Levensmiddelenindustrie”)
(scriptie: „Heeft de lagere school een taak bij de sexuele opvoeding?”)
(scriptie: „Een vernieuwingsexperiment bij het lager technisch onderwijs binnen het kader van de zich veranderende maatschappij”)
(scriptie: „Enige aspecten van het onderwijzersberoep”)
(scriptie: „Kreatief spel als hulpmiddel bij het stimuleren van de sociale ontwikkeling van emotioneel gehandicapte kinderen”)
- A. R. Deelstra
(scriptie: „Enige gedachten over een moderne opzet van „Het aardrijkskunde-onderwijs over Nederland” op de lagere school”)
(scriptie: „Geprogrammeerde instructie en zijn betekenis voor het onderwijs”)
(scriptie: „Communicatie-problemen bij de uitvoering van de doelstellingen voor het leerlingstelsel van de Landelijke Stichting Beroepsopleiding Levensmiddelenindustrie”)
(scriptie: „Heeft de lagere school een taak bij de sexuele opvoeding?”)
(scriptie: „Een vernieuwingsexperiment bij het lager technisch onderwijs binnen het kader van de zich veranderende maatschappij”)
(scriptie: „Enige aspecten van het onderwijzersberoep”)
(scriptie: „Kreatief spel als hulpmiddel bij het stimuleren van de sociale ontwikkeling van emotioneel gehandicapte kinderen”)
- G. de Haan
(scriptie: „Enige gedachten over een moderne opzet van „Het aardrijkskunde-onderwijs over Nederland” op de lagere school”)
(scriptie: „Geprogrammeerde instructie en zijn betekenis voor het onderwijs”)
(scriptie: „Communicatie-problemen bij de uitvoering van de doelstellingen voor het leerlingstelsel van de Landelijke Stichting Beroepsopleiding Levensmiddelenindustrie”)
(scriptie: „Heeft de lagere school een taak bij de sexuele opvoeding?”)
(scriptie: „Een vernieuwingsexperiment bij het lager technisch onderwijs binnen het kader van de zich veranderende maatschappij”)
(scriptie: „Enige aspecten van het onderwijzersberoep”)
(scriptie: „Kreatief spel als hulpmiddel bij het stimuleren van de sociale ontwikkeling van emotioneel gehandicapte kinderen”)
- P. W. Kimmel
(scriptie: „Enige gedachten over een moderne opzet van „Het aardrijkskunde-onderwijs over Nederland” op de lagere school”)
(scriptie: „Geprogrammeerde instructie en zijn betekenis voor het onderwijs”)
(scriptie: „Communicatie-problemen bij de uitvoering van de doelstellingen voor het leerlingstelsel van de Landelijke Stichting Beroepsopleiding Levensmiddelenindustrie”)
(scriptie: „Heeft de lagere school een taak bij de sexuele opvoeding?”)
(scriptie: „Een vernieuwingsexperiment bij het lager technisch onderwijs binnen het kader van de zich veranderende maatschappij”)
(scriptie: „Enige aspecten van het onderwijzersberoep”)
(scriptie: „Kreatief spel als hulpmiddel bij het stimuleren van de sociale ontwikkeling van emotioneel gehandicapte kinderen”)
- R. de Nie
(scriptie: „Enige gedachten over een moderne opzet van „Het aardrijkskunde-onderwijs over Nederland” op de lagere school”)
(scriptie: „Geprogrammeerde instructie en zijn betekenis voor het onderwijs”)
(scriptie: „Communicatie-problemen bij de uitvoering van de doelstellingen voor het leerlingstelsel van de Landelijke Stichting Beroepsopleiding Levensmiddelenindustrie”)
(scriptie: „Heeft de lagere school een taak bij de sexuele opvoeding?”)
(scriptie: „Een vernieuwingsexperiment bij het lager technisch onderwijs binnen het kader van de zich veranderende maatschappij”)
(scriptie: „Enige aspecten van het onderwijzersberoep”)
(scriptie: „Kreatief spel als hulpmiddel bij het stimuleren van de sociale ontwikkeling van emotioneel gehandicapte kinderen”)
- H. J. van Veen
(scriptie: „Enige gedachten over een moderne opzet van „Het aardrijkskunde-onderwijs over Nederland” op de lagere school”)
(scriptie: „Geprogrammeerde instructie en zijn betekenis voor het onderwijs”)
(scriptie: „Communicatie-problemen bij de uitvoering van de doelstellingen voor het leerlingstelsel van de Landelijke Stichting Beroepsopleiding Levensmiddelenindustrie”)
(scriptie: „Heeft de lagere school een taak bij de sexuele opvoeding?”)
(scriptie: „Een vernieuwingsexperiment bij het lager technisch onderwijs binnen het kader van de zich veranderende maatschappij”)
(scriptie: „Enige aspecten van het onderwijzersberoep”)
(scriptie: „Kreatief spel als hulpmiddel bij het stimuleren van de sociale ontwikkeling van emotioneel gehandicapte kinderen”)

Wij zoeken een WETENSCHAPPELIJK STAFFUNKTIONARIS

hetzij een sociaal-pedagoog of -psycholoog met enige ervaring op sociaal-cultureel terrein en van positief christelijke beginselen.

Indiensttreding zo spoedig mogelijk omdat in ons stafteam het heengaan van de huidige funktionaris als een groot gemis ervaren wordt nu zijn aandeel in de voorlichting van besturen en de instructie en training van de clubhuisleiding ontbreekt.

Brieven aan de directeur van Stichting Evangelisch Herstel en Opbouw, Rutgers van Rozenburglaan 4 te Baarn, het overkoepelend orgaan van het bijzonder jeugd- en gezinswerk, dat vanuit een christelijke levensbeschouwing geschiedt.



RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN

Aan de Rijksuniversiteit te Groningen vacceert in de faculteit der Sociale Wetenschappen de functie van

LECTOR

in de **ANDRAGOGIEK** en **SOCIALE PEDAGOGIEK**
(Onderwijs, research, supervisie stages).

Zij die de aandacht op een kandidaat voor deze functie willen vestigen, alsmede zij die zelf voor deze functie in aanmerking willen komen, worden uitgenodigd binnen veertien dagen na het verschijnen van deze advertentie daarvan schriftelijk mededeling te doen aan de voorzitter van de Faculteit der Sociale Wetenschappen, Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, De Sav. Lohmanlaan 46, Groningen.



PROBLEMEN VAN HET BEGINONDERWIJS IN HET LATIJN.

TJITTE H. JANSSEN

Aan het einde van de brugklas kan onzekerheid bestaan over de vraag, hoe te determineren tussen potentiële Atheneum- en Gymnasiumleerlingen, wanneer er

- a. een redelijk grote intelligentie is, die het vermoeden wettigt, dat beide richtingen met succes gevolgd kunnen worden;
- b. geen uitgesproken voorkeur bestaat bij (de ouders van) de leerling.

In verband met bovenstaande kwestie is vanwege het Alexander Hegius-Gymnasium een enquête gehouden, die

- a. een overzicht beoogde te geven van de huidige toestand op de Lycea aangaande het tijdstip, waarop het onderwijs in het latijn begint –
- b. een overzicht moest geven van de mening der Rectoren over een door dit Gymnasium geopperd plan: in de Brugklas gedurende enige maanden de wekelijkse studie-uren uit te trekken voor de daarvoor in aanmerking komende leerlingen om hen een „testcursus” latijn te geven als determinatiemiddel –
- c. een overzicht moest geven van de selectiemiddelen, waarvan men zich op het ogenblik bedient op de Lycea t.a.v. de keuze tussen h.b.s. en Gymnasium.

Aangeschreven werden 198 Lycea; van 129 Lycea werd een antwoord ontvangen – maar,

- a. twee scholen beschreven een inrichting van het onderwijs die zo ver afweek van de traditionele vormen, dat hun antwoorden in een bijlage zijn bijgevoegd;
- b. vijf scholen meldden, dat zij door omstandigheden niet in staat waren aan de enquête deel te nemen.

vraag 1: „Wordt op Uw school in de eerste klas latijn onderwezen?”

- A. 14 scholen beantwoordden de vraag positief; ($\pm 11,5\%$).
- B. 108 scholen beantwoordden de vraag negatief; ($\pm 88,5\%$).

vraag 6: „Zou U het nuttig vinden, dat er in de Brugklas gedurende enige maanden bijv. twee studie-uren gebruikt zouden worden voor een „testcursus” latijn?”

De antwoorden waren als volgt verdeeld:

	positief	negatief	neutraal
(I A)	11	2	1
(I B)	48	45	15
(positief)		(negatief)	(neutraal)
59 (= 49,1%)		47 (= 38,5%)	16

vraag 8: „Laat de Mammoetwet naar Uw mening de mogelijkheid om een gedeelte van de studie-uren zoals bij vraag 6 te gebruiken? ja/nee”.

(positief)	(negatief)	(neutraal)
65 (= ± 54%)	35 (= ± 29%)	22

Voorlopige conclusies:

- op het overgrote deel der Lycea wordt in de onderbouw geen latijn onderwezen.
- op bijna de helft der lycea voelt men wel de behoefte aan onderwijs in latijn in de onderbouw – zij het dan in een beperkte vorm: niet als verplicht leervak voor alle leerlingen, maar als een determinatie middel voor een groep.
- een ruime meerderheid der Rectoren meent, dat een gedeelte der studie-uren als onder b beschreven mag worden gebruikt.

vraag 2: „Waarom wordt op Uw school in de eerste klas wel/geen latijn onderwezen?”

De Rectoren uit groep IA gaven als reden en (in volgorde van frequentie) op:

- determinatiemiddel;
- verlichting lessentabel in de hogere Gymnasiumklassen;
- nuttig ook voor niet-Gymnasiasten (: mythologie, copia verborum, ontleden);
- traditie;
- bevordert de mogelijkheid, dat leerlingen uit niet-gymnasiale milieus (?) naar het Gymnasium komen.

N.B. Een der Rectoren voelde het wel als een bezwaar, dat een gedeelte der leerlingen (vooral de a.s. m.m.s.-leerlingen, in mindere mate de a.s. h.b.s.-leerlingen) resp. de lessen niet meer konden volgen, geen interesse hadden voor deze lessen en zo de a.s. Gymnasiasten hinderden.

De voornaamste redenen, die de Rectoren uit groep IB naar voren

brachten, waren de volgende (in volgorde van frequentie):

1. niet wenselijk/mogelijk/nuttig met het oog op de a.s. h.b.s.- en m.m.s. (cf. IA, n.b.) leerlingen;
2. een te zware belasting voor het programma in de eerste klas;
3. de leerlingen zijn nog niet rijp genoeg;
4. de eerste klas h.b.s. heeft ook een latijnloos programma; (sic)
5. traditie;
6. latijn kan ook in 5 jaar geleerd worden.

N.B. Naast één Lyceum, dat een mislukt experiment meldde, waren er vier, die aankondigden, dat zij latijn wilden gaan invoeren in de onderbouw tijdens de cursus '67-'68.

N.B. drie scholen meldden, dat een verzoek tot het mogen geven van latijn in de onderbouw door het Ministerie indertijd was afgewezen - in verband met het gebrek aan leraren (! ?).

N.B. tal van Rectoren noemden de Mammoetwet (die het onderwijs in het latijn als lesvak in de Brugklas alleen toestaat op de categorale Gymnasia) als reden van het niet compareren van het latijn in de les-sentabel van de onderbouw - maar dit moet als een anachronistisch, niet ter zake doend antwoord worden beschouwd, waar de wet eerst per 1/8/'68 is ingevoerd.

Voorlopige conclusies:

1. het blijkt, dat de traditie hier een gewichtige rol speelt (zowel aan Gymnasiumzijde, alsook aan h.b.s.-zijde): A4, B4, B5 (en B6?),
2. maar ook A2 en B2, waarschijnlijk ook A3 en B1 moeten als een verkapte traditie worden gezien.

Ergo: de objectieve waarde van deze argumenten is uiterst discutabel.

Verder kan men als pedagogische motieven aanwijzen: A1 en B3 en als sociaal motief A5.

N.B. de punten A1, A5 en B3 vormen de basis van de mammoet-wet;

N.B. niet als reden werd genoemd: de levensbeschouwing; maar het is minstens zeer opvallend, dat van de onder A genoemde scholen, er negen tot het (R.K.) Bijzondere onderwijs behoorden.

vraag 3: „Welke criteria kent U (afgezien van de wens van de ouders) voor een advies inzake de keus tussen enerzijds h.b.s. en/of m.m.s. en anderzijds Gymnasium?”

Met enige nuanceverschillen kent men de volgende twee criteria voor een toekomstige Gymnasiast:

- a. de leerling moet goed zijn (d.w.z. het gemiddelde voor de talen moet $\pm 7,5$ zijn, voor de wiskunde $\pm 6,5$ à 7).
- b. de leerling moet een „Gymnasiumtype” zijn: ijverig, volhardend, en belangstellend.

Voorlopige conclusie:

Deze gegevens zullen ons weinig of niets helpen in de Brugklas bij de oplossing van ons probleem: een goede determinatie; immers, aan de toekomstige Athenaeum- en Gymnasiumleerlingen zullen (afgezien van belangstelling en aanleg voor de oude talen) volkomen gelijke eisen gesteld moeten worden bij de zo gelijkgeschakelde programma's.

Aangezien een dergelijke negatieve uitslag gevreesd werd, is dan ook vraag 4 (met 5) gesteld, omdat naast aanleg ook de belangstelling (: de intrinsieke motivatie) van zo'n eminent belang is.

vraag 4: „Acht U het mogelijk om aan de hand van een project „Antieke Cultuur” in de Brugklas, waarvoor een aantal studie-uren gebruikt zouden kunnen worden, een prognose te doen over de *belangstelling* van leerling voor de „gymnasiale” vakken? ja/nee.”

Positief	Negatief	Neutraal
54 (= 44%)	41 (= 33%)	27

vraag 5: „Indien U de vorige vraag bevestigend hebt beantwoord, acht U het dan waarschijnlijk, dat zo'n project ook *determinerende* waarde heeft bij de keuze tussen Athenaeum en Gymnasium? ja/nee.”

Positief 1	Negatief	Neutraal
31 (= 58%) 1)	17 (= 32%) 1)	6

Voorlopige conclusie:

Hoewel het aantal positieve antwoorden een grote meerderheid vormde, is het merkwaardig, dat enerzijds vrijwel alle Rectoren wijzen op een vereiste belangstelling, maar anderzijds voor een zeer belangrijk deel afwijzend of aarzelend staan tegenover de vragen 4 en 5, waar, misschien op een niet-conventionele wijze, de belangstelling gepeild kon worden.

vraag 7: „Is de reden, waarom U op vraag 6 „Zou U het nuttig vinden, dat er in de Brugklas gedurende enige maanden bijv. twee studie-uren gebruikt zouden worden voor een „testcursus” latijn?” met ja of nee antwoordde dezelfde reden, die bij de beantwoording van vraag 2 „Waarom wordt op Uw school in de eerste klas wel/geen latijn onderwezen?” een rol heeft gespeeld? Mocht dit niet het geval zijn, wilt

U dan Uw antwoord verder motiveren?"

Er werden alleen nieuwe gegevens aangedragen door die Rectoren, die vraag 1 ontkennend en vraag 6 bevestigend beantwoord hadden; men kan dit nieuwe gegeven het beste zo formuleren, dat zij geen behoefte hadden aan latijn als leervak in de onderbouw, wel aan een testcursus latijn in de brugklas.

Vraag 9: „Is U litteratuur bekend over de „determinerende” waarde van het latijn? Zo ja, welke?"

Hoe weinig wetenschappelijk gefundeerd onze uitspraken en meningen in deze materie zijn, blijkt duidelijk uit de beantwoording van deze vraag: 122 Rectoren gaven een ontkennend antwoord.

Als litteratuur werd – zonder nadere aanduiding – genoemd:

1. STELLWAG: Selectie en selectiemethoden.
2. *Altsprachliches Unterricht*.
3. VAN DUYVENDIJK.
4. C.B.S. F 53, 1949.
5. Artikelen in het gedenkboek van het Genootschap.

Slotconclusies:

- A. OBJECTIEF zijn er nauwelijks gegevens (bij de Rectoren van de Lycea) bekend over de determinerende waarde van het latijn; maar de meeste gegevens lijken wel te wijzen in de richting van een bestaand verband tussen de resultaten in het beginonderwijs in het latijn en de eindresultaten.
- B. Vele Rectoren wekken de indruk, dat de huidige selectiemethoden ook geldig zullen zijn als determinatiemiddel in de Brugklas: dus hebben zij er geen oog voor, dat de problemen van een verantwoord advies alleen nog maar groter zullen worden, tenzij men komt tot nieuwe en objectieve criteria.
- C. Door de meeste Rectoren wordt het geven van een „testcursus” latijn, zoals bedoeld in vraag 6, gezien als een positieve bijdrage tot het vinden van deze nieuwe en objectieve criteria.
- D. Tal van Rectoren zeggen de studie-uren hard nodig te hebben om een achterstand weg te werken, onvoldoende prestaties op te vijzelen, een goede werkhouding bij te brengen – vele Rectoren daarentegen prezen de in vraag 6 gesuggereerde vulling van (een gedeelte van) de studie-uren, omdat naar hun mening een potentiële gymnasiumleerling geen achterstand behoort te hebben, geen onvoldoendes behoort te hebben, geen moeite moet hebben zich binnen korte tijd een goede werkhouding eigen te maken. 2

BIJLAGE I — EEN GEDEELTE VAN HET ANTWOORD VAN EEN
HAAGS LYCEUM

- I. Wij menen, dat een verantwoord advies aan de ouders over de studie richting van hun kinderen pas na twee jaar gegeven kan worden
- II. Een tweejarige onderbouw heeft echter als bezwaar, dat het met het op latere leeftijd leren van de vele Latijnse en Griekse vormen minder vlot gaat. Bovendien kan men niet in de derde klas met beide klassieke talen tegelijk beginnen; het gevolg is, dat men begint met dertien uur Latijn en halverwege het jaar een deel van deze uren door Griekse vervangt. Dit is vooral het eerste halfjaar natuurlijk bar vervelend voor de leerlingen; bovendien is dat dertiende uur weinig effectief.
- III. Als een door ons zeer gewaardeerd compromis hebben wij er het volgende op gevonden:
 - a. een uur aardrijkskunde van de tweede klas gaat naar de 3^o klas, een uur latijn gaat van de derde naar de tweede.
 - b. een uur Nederlands van de tweede klas gaat naar de vierde klas, een uur Latijn van de vierde klas gaat naar de tweede klas.
 - c. een uur tekenen van de tweede klas gaat naar de vierde, een uur Latijn gaat van de vierde naar de tweede.

Op die manier krijgen wij in twee van de vier tweede klassen drie uur Latijn, waarmee de klassici wel tevreden zijn. De leraren voor Nederlands, aardrijkskunde en tekenen zijn zeer blij met deze verplaatsing. Het voordeel is nu:

- A.
- B.
- C. leerlingen, die blijken het latijn niet aan te kunnen of er geen zin in hebben, kunnen zonder een jaar verlies naar 3-h.b.s. overstappen, mits natuurlijk de andere vakken redelijk zijn. Dit kan, omdat zij hetzelfde aantal uren wiskunde, moderne talen, natuurkunde en plant- en dierkunde hebben als de h.b.s.-ers. De ervaring leert bovendien, dat men in de tweede klas Gymnasium met twee uur aardrijkskunde vrijwel evenver komt als met drie uur in de h.b.s.-klassen. Het uur Nederlands wordt voor een deel zeker gecompenseerd door de taal-cultuur van het latijn.

Het komt er dus op neer, dat de leerlingen (ouders) na de eerste klas

een voorlopige keus maken. De Gymnasiasten kunnen echter toch nog naar 3-h.b.s. overstappen. . . . In het algemeen zullen leerlingen die op het eind van de eerste klas weifelen in hun keus, het beste de afdeling met latijn kunnen kiezen. . . . Er ligt alleen een moeilijkheid voor degenen die de h.b.s.-kant hebben gekozen en in de loop van het tweede jaar toch nog Gymnasium willen doen. Dat komt echter zelden voor en de keer dat dat gebeurde, is het steeds wel gelukt hen bij te werken voor de derde klas.

De mogelijkheid van het overstappen van de ene afdeling naar de andere, wat enorme voordelen biedt, wordt dus gegeven doordat het maar drie uur latijn zijn. . . .

Ik voeg er aan toe, dat de correlatie tussen de resultaten bij de wiskunde en de klassieke talen groter is dan die tussen de moderne alen kunde en de klassieke talen groter is dan die tussen de moderne talen en de klassieken. Dit is trouwens een reeds lang bekend feit. Er ligt alleen een moeilijkheid voor degenen die de h.b.s.-kant hebben gekozen en in de loop van het tweede jaar toch nog Gymnasium willen doen. Dit komt echter zelden voor . . . en het is steeds gelukt deze leerlingen bij te werken voor de derde klas.

BIJLAGE TWEE: GEDEELTE VAN HET ANTWOORD VAN EEN
HAAGS LYCEUM

Toekomstige organisatie

Na ± 3 maanden wordt aan de leerlingen die hiervoor in aanmerking komen (beslissing van lerarenvergadering . . .) in de studielessen 3 à 4 uur latijn onderwezen.

BIJLAGE DRIE: CONCLUSIES UIT C.B.S. F 53/1949

. lijkt het echter in elk geval aannemelijk dat de leerlingen in de beginnende gymnasiumklas van het lyceum zeker niet slechter geselecteerd zijn dan de leerlingen in de overeenkomende klassen van het Gymnasium; . . . er is echter een belangrijk verschil: in de selectie der gymnasium-leerlingen heeft de kennismaking met de klassieke talen mede een rol gespeeld, terwijl het merendeel der lyceum-leerlingen hiermee nog geen kennis gemaakt heeft.

. . . . kan men zeggen, dat de bij sommigen bestaande veronderstelling „dat de uitgestelde keuze van studierichting in onderbouw klassen een voordeel is, dat zou opwegen tegen het nadeel van de kortere voor de klassieke opleiding beschikbare tijdsduur” onjuist is, daar een selectie-

klas zonder klassieke talen geen effectieve selectie voor de gymnasiale opleiding schijnt te geven.

B. VOORSTEL TOT BESTEDING VAN EEN GEDEELTE DER STUDIE-LESSEN

I. Principia

- a. met brugklassen worden heterogene brugklassen bedoeld.

De werkgroep v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. in Deventer besloot het bevoegd gezag te adviseren heterogene brugklassen in te stellen om de volgende redenen:

1. in de brugklas dient men zelfstandig na te gaan, of het verwachtingspatroon van de lagere school/basisschool bevestigd kan worden;
 2. de socialisatie/democratisering van het v.o. is niet gebaat bij een homogene indeling: vele kinderen, uit de z.g. sociaal hogere milieus starten met een voorsprong, die lang niet altijd gebaseerd is op intellectuele capaciteiten;
 3. om sociale/pedagogische redenen zou het beter zijn alle kinderen voor minstens één jaar bij elkaar te houden.
- b. studie-lessen gebruiken om zwakke leerlingen tot betere prestaties te brengen door middel van een soort „bijlessen” in school is oneerlijk, pedagogisch onjuist en in strijd met (minstens de geest van) de wet.
- c. *studie-lessen zijn het middel bij uitstek om bij de grotere massa te ontdekken, in welke richting aanleg en belangstelling zich bewegen.*
- d. het moet verboden zijn, dat studie-lessen „gevuld” worden met domweg huiswerk laten maken.

II. Uitwerking.

a. Algemeen

De studie-uren moeten aanvankelijk opgezet worden als een soort „studium generale”, waar de leerlingen onderricht krijgen in de voor hen geschikte methode van werken – *dit kan ook gedaan worden door bevoegde (ervaren) leraren, die geen les geven in de Brugklas* – waar de leerlingen geïntroduceerd worden in het zo andere leven op de middelbare school.

„Het accent in het onderwijs moet verschuiven van het inprenten van kennis... naar het bijbrengen van een juiste methode bij de aanpak van vraagstukken”.

De o.a. op het Alexander Hegius-Gymnasium opgedane ervaring lijkt uit te wijzen, dat wekelijks instructie niet alleen spoedig als overbodig

gevoeld wordt, maar ook ophoudt een bron van inspiratie te zijn; cf. de Osdorper Scholengemeenschap, waar men maar één van de vier uren consequent zo gebruikt: het uur S2.

Trouwens, ook instructie is niet hetzelfde als studie. Alleen al uit de naam blijkt, dat het niet de bedoeling van de wetgever geweest kan zijn, dat deze uren alleen maar gebruikt werden voor bijles of instructie.

Men moet deze uren zien in het licht van de opzet van de nieuwe wet: de Brugklas is bedoeld als:

- a. *brugklas* = de klas, die de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezette onderwijs vormt en bevordert;
- b. *determinatieklas*: in dit jaar moeten de leerlingen zo uniform mogelijk beoordeeld worden om hen zo snel en zo goed mogelijk op de beste plaats te krijgen. In de loop van de cursus moeten *ook* de studie-uren (voor een zo groot mogelijk gedeelte) besteed worden aan determinatie.

Nu zou men kunnen stellen, dat juist het feit, dat een leerling zich gedurende een groot gedeelte van de cursus alleen maar kon handhaven dank zij de steun tijdens de studie-uren, op zichzelf ook al een determinerende factor is, zij het dan een negatieve. Maar een veel groter bezwaar is, dacht ik, dat wij – de leraren – *zelf wel* weten, hoe zwak de leerling is, maar dit niet in een cijfer kunnen uitdrukken: dank zij onze hulp worden die cijfers dan (net)voldoende. Tenzij men tot andere vormen van scoring komt, zal zo'n omslachtige manier van negatief determineren geen practisch effect sorteren. Men moet de leerlingen niet alleen een redelijke kans geven om te slagen – ook de kans om afgewezen te worden moet redelijk zijn.

En wat doen wij bij dit alles met de betere leerlingen? En is één onvoldoende voor een vak al reden genoeg hen te verplichten studie-uren in dat vak te volgen?

Men moet de betere leerlingen in de loop van het jaar speciale taken en opdrachten geven, mits die zijn aangepast en afgesteld op speciale voorkeur en aanleg.

Er is geen reden om een leerling, die bijv. goed is in Engels, nog weer eens allerlei extra oefeningen voor Engels te laten maken. Een overdosering zou allicht leiden tot een afkeer van het vak – en dan wordt precies het omgekeerde bereikt van wat wij willen. Een van de principes van de moderne leerpsychologie is juist, dat op een voldoende prestatie een beloning volgt, die prikkelt tot een nieuwe prestatie.

Niemand zal serieus menen, dat het laten maken van extra sommen, extra thema's een prikkelende beloning is – hoogstens een die prikkelt tot verzet. „Men onderscheidt . . . tussen intrinsieke en extrinsieke motivaties. De eerstgenoemde is natuurlijk het meest begerenswaard als voedingsbodem voor het leerproces”. De beloning voor voldoende prestaties moet zijn, dat de leerlingen zich mogen bezighouden met onderwerpen, die hen *interesseren* of *nuttig voorkomen*, ook als die vallen buiten het starre minimumpakket van leervakken.

Wij moeten niet alleen voor de zwakke leerling, maar volkomen in gelijke mate voor de goede leerling optimale voorwaarden scheppen om zich optimaal te ontwikkelen.

Het is niet duidelijk, waarom leerlingen met een grotere intellectuele begaafdheid, wier tempo toch al gedrukt zal worden om het gelijke niveau te handhaven (wat bij hen al automatisch zal leiden tot een verdieping van de kennis) in de studie-uren nog eens dieper op de stof moeten ingaan.

En zo komen wij bij het grootste probleem van de Brugklas: de determinatie.

A. Omdat het tempo laag gehouden zal worden, zal het gemakkelijker worden hoge cijfers te blijven halen; ook de minder goede leerlingen zullen toch nog zeer behoorlijk voor de dag kunnen komen in de klas.

Ergo: het beeld van de prestaties wordt wazig.

B. Omdat de eisen voor a.s. Atheneum- en Gymnasiumleerlingen = V.W.O. (vrijwel) gelijk zullen zijn, wordt het determineren nog moeilijker.

Te veel leerlingen zullen te goed zijn en te weinig leerlingen zullen specifieke verschillen tonen.

Op dit punt kunnen de studie-uren uitkomst brengen; vgl. Pennock, p. 10 „Aan de begaafde leerlingen, die geen bijzondere aandacht voor een of ander leervak vragen, kan die tijd (van de studie-uren) ten goede komen aan lessen bijv. in een keuzevak”. Vgl. ook van Dam, Paed. St. jan. '67.

Naar mijn mening moeten:

1. moeilijke, bewerkelijke projecten buiten de eenvoudige leerstof gevonden worden om
 - a. de intellectuele honger van de betere en goede leerlingen te bevredigen en hun belangstelling te wekken;
 - b. enig reliëf te brengen in de massa goede prestaties.
2. middelen gevonden worden om te differentiëren tussen een Athe-

neum- en Gymnasiumleerling, wanneer de prestaties goed zijn en er geen uitgesproken voorkeur is.

Een project nu, dat aan deze beide eisen voldoet, is een testcursus latijn, zoals die in het eerste deel van dit artikel naar voren is gebracht en waarvan bleek, dat deze, volgens een groot aantal Rectoren, in een behoefte zou voorzien.

De grote meerderheid van de Rectoren meent, dat men zo binnen de perken van de wet blijft; het is immers niet duidelijk, waarom een project latijn voor leerlingen die voldoende staan en die zo'n project wensen, niet geoorloofd is en een project „auto”, „kamperen” etc. wel gesanctioneerd wordt.

Ook het bezwaar dat die leerlingen, die deze cursus niet gevolgd hebben, in G.2 met een onoverkoombare achterstand beginnen, kan ondergaan worden; cf. p. 7.

Omdat volgens de Inspectie (R'dam) iedere bevoegde leraar ook bevoegd is de studie-uren te geven, zouden zo ook de classici beschikbaar komen om mee te werken aan de Brugklas, wat niet verkeerd zou zijn met het oog op de determinatie tussen atheneum en gymnasium.

Mag dan de wenselijkheid van zo'n cursus uit het voorafgaande blijken, de noodzaak blijkt uit een artikel in Paed. St. 1964, pgg. 492. De voor ons betoog ter zake doende kern vindt men op de pag. 439/4.

„Het is mede daarom goed om aan het cijfer voor latijn in klasse 1 een hoge prognostische waarde toe te kennen . . . Voor alles echter moet men met de misleidende mythe breken, dat een slecht cijfer voor latijn in 1 nog zeer weinig zegt . . . Van de 106 kinderen (de schrijver van dit artikel gaat de prestaties na van de scholieren aan een klein gymnasium vanaf $\pm 1930!$) die in 1 voor latijn een cijfer lager hadden dan 4, mislukten er later 99.

Ook het bezwaar, dat men in strijd met de geest van de wet handelt, is niet houdbaar: vgl. „Ontwerp Wet regeling V.O.: „deze lessen kunnen worden besteed . . . voor het uitwerken van extra taken door meer begaafde leerlingen, die in aanmerking komen om over te gaan naar het tweede leerjaar van een ander (moeilijker) schooltype”.

Vgl. rapport van de Commissie-Goote, I, p. 23: „Voor de leerlingen die uitblinken, kunnen de lessen dienen hen te helpen de overgang naar een onderwijs op hoger niveau te vergemakkelijken”.

SUMMIERE OMSCHRIJVING VAN EEN PROJECT LATIJN

1. Een project latijn mag geen verkapt beginonderwijs in het latijn zijn:

dit zou in strijd zijn met letter en geest van de wet.

2. Een project latijn dient ingepast te worden in de algehele opzet van de studie-lessen: het dient – zoals alle studie-lessen – het *systematisch* en *methodisch* werken in het algemeen te bevorderen. Het mag geen latijn omwille van het latijn zijn. In dit opzicht zal er een principieel verschil met het latijn in de brugklassen van de categoriale gymnasia moeten zijn.

Het lijkt mij dubieus, of het verstandig is om in de brugklassen der categorale gymnasia latijn als leervak te doceren — hierdoor wordt bij voorbaat „doorstroming” naar de gymnasia onmogelijk gemaakt (eigen belang) en de gedachte van de wet geweld aangedaan (algemeen belang). Het zou m.i. alleen te rechtvaardigen zijn, indien men een betrouwbaar middel had om *alle* potentiële gymnasiasten te selecteren uit het „aanbod” van de lagere school; zolang dit niet het geval is sluit men enerzijds de weg af voor eventuele gymnasiumleerlingen en zal men anderzijds leerlingen aantrekken, die achteraf ongeschikt blijken.

3. Een project latijn dient ook van algemeen vormende waarde te zijn: a.s. atheneum- en h.a.v.o.-leerlingen mogen niet door voortijdige verenging hun belangstelling verliezen: het brugjaar moet ook a.h.w. een propaedeuse voor het *gehele* v.o. zijn.
4. Een project latijn dient (zo mogelijk) – met behulp van moderne methodes als G.I. – enig inzicht te verschaffen in de aanleg van de leerling voor het volgen van het vak latijn in de hogere klassen.

ad 1. Het is uit den boze om voor een project latijn een grammatica + themaboek aan te schaffen, vervolgens op blz. 1 te beginnen en dan maar te zien, hoe ver men kan komen (: om de „schade” zo veel mogelijk te beperken!).

ad 2. a. *Efficiënt* woordjes *leren* kan ook geleerd worden met latijnse woordjes. Indien men de woorden zorgvuldig kiest, kan men zulke woordjes ook gebruiken om de vaardigheid aan te leren een woordenboek snel, goed en nauwkeurig te gebruiken; woordjes kunnen aanknopingspunten bieden met frans en engels, mogelijkheden openen zo enig historisch inzicht te verschaffen.

b. *Uittreksels maken*, samenvattingen opstellen kan men ook leren met goed gekozen, begrijpelijke verhalen uit de mythologie.

ad 3. Uitgaande van concrete gegevens, die de leerling snel aanspreken (ook die leerlingen, die niet uit een „gymnasiaal-milieu” komen, of die later naar h.a.v.o. of atheneum bevorderd moeten worden) moet men tot de theorie komen.

Bijv. alle lagereschoolkinderen in Deventer weten, dat er op de toren van de Grote (of Lebuïnus)kerk geschreven staat: Fide Deo - Consule - Vigila. Deze woorden kunnen het uitgangspunt vormen voor de behandeling van de gebiedende wijs in het latijn. Maar men kan ook munten reproduceren, stadskarten afdrukken - (bijna) alles is goed, *als men maar actueel is*: wanneer een leerling geen BELANGSTELLING meer heeft, kunnen wij nog niet zien, of het hier om een potentiële atheneum of gymnasiumleerling gaat. Bij een *project* latijn wordt de „concurrentiepositie *veel moeilijker t.o.v. leervakken* als engels en frans, waar „je een cijfer voor krijgt”. Ook op de categorale gymnasia is de positie van het latijn in de brugklas principieel verzwakt: tot 1/8/'68 *moest* het latijn onderwezen worden in de 1e klas, na 1/8/'68 *mag* het latijn onderwezen worden in de brugklas.

ad 4. Juist met G.I. kan men testen, hoe groot de inventiviteit van de leerling is; bijv. - na bespreking van Fide Deo - Consule - Vigila volgt een les G.I. over de imperativus, gevolgd door toepassing = vormen (en dus woordjes).

Classici, die lesgeven aan een lyceum, kunnen zich hautain distancieren van de brugklas - wat een onvergefelijke fout zou zijn (misschien zou het ook niet collegiaal zijn t.a.v. die collegae, die les *moeten* geven in de brugklas); men kan ook verkapt latijn geven: de mazen van de wet zijn daar op het ogenblik nog groot genoeg voor - ik denk niet, dat de wetgever dit lang zou tolereren; dan zou de inspraak van de classici in de brugklas geheel verloren zijn (wat niet bevorderlijk is voor een goede determinatie).

Men kan echter ook een oplossing zoeken in een project latijn en zo alle vergaarde ervaring en kennis inbrengen.

¹ Deze percentages hebben nadrukkelijk betrekking op die groep Rectoren, die vraag vier bevestigend beantwoordde.

² Naar mijn mening geldt deze eis in even grote mate voor de a.s. Atheneumleerlingen. De aan gymnasiasten te stellen eisen worden vaak schromelijk overdreven. De meeste schoolhoofden hebben een wat overtrokken mening ten aanzien van de voor het Gymnasium vereiste capaciteiten en melden alleen de allerbesten hiervoor aan.

Curriculum vitae

Janssen, Tjitte H. geboren oktober 1933; eindexamen Gymnasium-a 1952. Studeerde Oude Talen aan de R.U. te Utrecht; Assistent Antieke wijsbegeerte; doctoraal-examen maart 1958. Leraar van 1957-1967 te Oostbrug (Z.-VI.), vanaf 1961 aan het Gymnasium te Deventer; Conrector per 1/8/1967.

OVER MODERNISERING VAN HET REKENEN IN HET BASISONDERWIJS.

V. VAN ACHTER

Het wiskundeprogramma van het voortgezet onderwijs wordt zowel in Nederland als in België gemoderniseerd, d.i. aangepast aan de eisen van de moderne wiskunde. In België worden zelfs de traditionele te sterk gescheiden takken van de wiskunde, (rekenkunde, algebra en meetkunde), radicaal geunifieerd op basis van de verzamelingenleer naar de opvattingen van G. Papy. Het vooruitstrevend programma voor de zesden (eerste jaar van het algemeen vormend onderwijs) is nu, vanaf september 1968, het enige officiële programma geworden; ook het nationaal katholiek onderwijs doet net hetzelfde.

Nu het lager onderwijs basisonderwijs wordt, kan en moet de vraag gesteld worden of de diepgaande wijzigingen in het wiskunde-onderwijs vanaf de leeftijd van 12 jaar, geen veranderingen in het rekenonderwijs van de „lagere” school noodzakelijk maken. Moet men de doelstellingen van het rekenonderwijs in de lagere school niet wijzigen in functie van een meer adequate voorbereiding op het wiskundig denken van het voortgezet onderwijs? Maar, moet ook zonder die voorbereiding op het later onderwijs niet de vraag gesteld worden: benut het traditionele rekenen wel alle potentialiteiten van alle kinderen in hun groei naar het wiskundig denken?

Vele onderzoekers zijn inderdaad de mening toegedaan dat het traditionele rekenprogramma en de traditionele methodische aanpak niet meer voldoen als vorming en als voorbereiding op verdere studies. Het programma is al te zeer begrensd tot de vier hoofdbewerkingen en ontnemt het kind de kansen op waarlijk interessante aspecten van de wiskunde¹. Aldus zouden de stereotype reeksen rekenoefeningen de sfeer al te zeer verpesten, daar waar het ontdekken van inzichten in wiskundige structuren de leerstof onverwacht boeiend kan maken. Terecht moet men blijven eisen dat de kinderen goed kunnen rekenen. Maar, zal de rekenvaardigheid geen baat vinden bij een breder zicht op de systemen van de wiskundige werkzaamheden?

Zoals Deckers glashelder heeft aangetoond, is rekenen te vergelijken met een machine en zijn bewerkingen te beschouwen als gemechaniseerde hulpmiddelen². De laatste 30 jaar bestond de positieve bijdrage vooral in het feit dat men de rekenmechanismen niet louter mocht inoefenen, maar dat de kinderen er een verstandig gebruik van moesten

leren maken. Men sprak van „inzichtelijk rekenen”, „functioneel rekenen” of van „meaningfull arithmetic”, „discovering arithmetic” enz. Het gemeenschappelijke van deze verbeteringen is gelegen in het feit dat het kind zijn denken kan inschakelen in het leren rekenen door iets van de werking van het mechanisme te begrijpen. Men blijft echter op het niveau van het mechanisme. En hierin ligt dan weer een beperking. Zo bleef het denken beperkt en het drillwerk overheersen.

Het nieuwe, dat nu vanuit de moderne wiskunde wordt aangebracht, ligt hierin dat men zeer duidelijk stelt dat de mechanismen gebaseerd zijn op wiskundige structuren, door relaties gedefinieerd op verzamelingen. „De wiskunde bestudeert gestructureerde verzamelingen; voor die structuur zorgen de relaties”³. Een voorbeeld van relatie. Tellen is „de beschikking hebben over een tuig, nl. de rij der getallen of een reeks woorden”⁴, doch in het kader van de „New Math” wordt dit werktuiggebruik ingeleid door nieuwe voorbereidende oefeningen als het vormen van verzamelingen en het leggen van relaties, waarvan de één-één-verbinding beslissend is voor het tellen.

We mogen zeggen: het traditionele rekenen bestaat in het al of niet inzichtelijk gebruik maken van rekenmechanismen; gemoderniseerd rekenen wil ook de structuren aanbrengen waarop deze mechanismen steunen.

Deze grondige wijzigingen in het rekenprogramma (over de methodische wijzigingen hebben we het in dit artikel niet) wil men niet louter onder de druk van het voortgezet onderwijs doorvoeren. In sommige landen zijn de vernieuwingsactiviteiten veel intenser aan de gang in het lager onderwijs dan in het voortgezet, omdat men redelijkerwijs met de basis (dus in het kleuteronderwijs?) moet beginnen. Het verwondert dan ook niet dat publicaties over deze modernisering i.o. reeds vanaf ongeveer 1959 verschijnen. Die onderzoeken tonen aan dat het niet noodzakelijk is eerst met de rekentechnieken te beginnen, alvorens de logicomathematische implicaties ervan door de kinderen te laten begrijpen. Zeker vanaf de leeftijd van vijf jaar zou een niet te verwaarlozen logisch denken tot ontwikkeling kunnen worden gebracht. Zie de werken van: J. S. Bruner, Z. P. Dienes, J. Piaget, R. R. Skemp, Nicole Picard, e.a. Het rekenprogramma zou hierdoor een meer mathematisch uitzicht krijgen. Het zou nl. meer behelzen dan de traditionele vier hoofdbewerkingen, maar uitgebreid worden tot algebra en meetkunde, waarbij gezocht wordt naar de overkoepelende begrippen en structuren, die vanaf het eerste leerjaar duidelijk moeten naar voren komen. Het recente feit dat psychologen en wiskundigen zich zijn gaan

bemoeien met het rekenen van de lagere school, heeft voor gevolg gehad dat dit rekenen uit verstarring en isolement werd bevrijd. In de Verenigde Staten is reeds geruime tijd „arithmetic” tot „Elementary School Mathematics” geëvolueerd ⁵.

Nochtans, het traditionele rekenen wordt niet afgewezen. Het oude wordt in het nieuwe en bredere kader geïntegreerd en gerespecteerd. Volgens een Amerikaans rapport ⁶ moeten volgende doelstellingen als hoofddoelen behouden blijven: ontwikkeling van hoeveelheids- en getalbegrip; een zo hoog mogelijke graad van rekenvaardigheid; het kunnen toepassen van rekentechnieken in het dagelijks leven; een inzicht in ons tientallig stelsel. Volgende nieuwe doelstellingen zouden hieraan moeten worden toegevoegd: een inzicht in de structuur van de wiskunde, zijn wetten en principes, zijn samenhang en geordendheid en in de wijze waarop de wiskunde zich ontwikkelt en uitbreidt; elk kind degelijk voorbereiden op verdere studie in de wiskunde in functie van zijn mogelijkheden en zijn toekomstige onderwijsoriëntatie ⁷.

De nieuwe doelstellingen steunen op het recente onderzoek: kinderen zijn tot logisch denken in staat en kunnen complexe leersituaties aan. Er wordt ook vooropgezet dat het programma met de verschillende be- gaafdheden zou rekening houden.

KENMERKEN VAN DE MODERNISERING REKENEN L.O.

1. De verzamelingenleer geeft de hoofdlijn aan

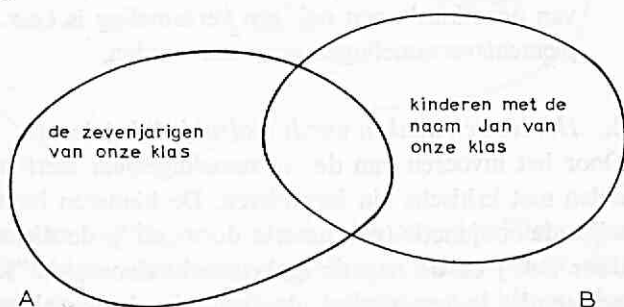
„Het begrip verzameling ligt aan de basis van de hele wiskunde zoals die op dit ogenblik is opgevat. Zij is een basisterm van waaruit men de hele wiskunde kan reorganiseren” ⁸. Een bepaling ervan geven, zoals de logica die eist, kan men niet, net zoals de bepaling van een punt in de meetkunde. Het is een eerste begrip. Toch kan men zeggen dat een verzameling de wiskundige term is van „collectie”, als men tenminste in die collectie alle elementen zonder de minste dubbelzinnigheid kan onderscheiden. Wij bedoelen hiermee het volgende: een bepaald ding behoort tot de verzameling of behoort er niet toe. Nu kan men door opsomming een verzameling samenstellen, maar voor hele grote verzamelingen lijkt deze manier wel ondoenbaar. Er is daarom ook nog een andere zeer gebruikelijke werkwijze: een verzameling kan ook worden bepaald doordat men een goedomschreven eigenschap oplegt aan de elementen. Vormen bijvoorbeeld de inwoners van de stad Antwerpen een verzameling? Ja, als ondubbelzinnig vastligt wat „inwoner” betekent, in die zin dat geen enkele mens in twee gemeenten tegelijk kan worden ingeschreven. Dan pas kunnen we met zekerheid zeggen of een

willekeurig mens al of niet tot de inwoners van de stad Antwerpen moet worden gerekend. Wij spreken dus van een verzameling in wiskundig opzicht als het criterium voldoende gepreciseerd is (in het geval van de tweede werkwijze).

De leerlingen laat men de beide werkwijzen hanteren om verzamelingen te vormen. Al dadelijk heeft men behoefte aan een concrete voorstelling. Men kan de elementen laten tekenen tussen accolades, maar meer succes heeft het tekenen van een gesloten kromme omheen de elementen. Een verzameling kan veel elementen of weinig elementen bevatten; een paar bijzondere verzamelingen zijn deze met slechts één element (singleton) of zonder elementen (lege verzameling).

Laat ons even een idee geven van de denkmogelijkheden op basis van de verzamelingenleer. Stel dat we een verzameling vormen met de kinderen van onze klas die reeds zeven jaar zijn (verzameling A). Bovendien vormen we een verzameling met de kinderen van onze klas die de naam Jan dragen (verzameling B). Vanzelfsprekend laten we de kinderen deze oefening acteren in een vrije ruimte en door gebruik te maken van touwen. Een kind mag de oefening daarna op het bord komen voorstellen. Zie figuur 1.

Fig. 1



Volgende verzamelingen kunnen worden gevormd:

1. De verzameling van de zevenjarigen van onze klas (verzameling A).
2. De verzameling van de kinderen van onze klas met de naam Jan (verzameling B).
3. De verzameling van de zevenjarigen van onze klas met de naam Jan (deelverzameling van A en B)
Of: de verzameling van de Jannen van onze klas die zeven jaar oud zijn.

Merk op dat een lege verzameling en(of) een singleton steeds kunnen voorkomen. Als geen enkele Jan zeven jaar oud is, dan is de deelverzameling van A en B ledig. En als er slechts één Jan is in de klas, is verzameling B een singleton.

Volgende bewerkingen met verzamelingen kunnen worden gemaakt:

1. De verzameling van de kinderen van onze klas die zeven jaar oud zijn EN de naam Jan dragen (doorsnede).
2. De verzameling van de kinderen van onze klas die zeven jaar oud zijn OF de naam Jan dragen (vereniging).
3. De verzameling van de kinderen van onze klas die NIET zeven jaar oud zijn (complementsverzameling van de verzameling A).
4. De verzameling van de kinderen van onze klas die NIET de naam Jan dragen (complementsverzameling van de verzameling B).
5. De verzameling van de kinderen van onze klas die NIET zeven jaar oud zijn EN NIET de naam Jan dragen (complementsverzameling van de vereniging van verzameling A en de verzameling B).
6. De verzameling van de zevenjarigen van de klas die geen Jan zijn (verschil van de verzameling A en de verzameling B).

De verzameling van de Jannen van de klas die NIET zeven jaar oud zijn (verschil van verzameling B en de verzameling A).

Er dient opgemerkt dat het hier steeds gaat over „de kinderen van onze klas”, wat ook een verzameling is t.o.v. dewelke de complementsverzamelingen genomen worden.

2. *Het logisch denken wordt uitdrukkelijk geleerd*

Door het invoeren van de verzamelingenleer leert het kind zijn oordelen met kritische zin formuleren. De kinderen hanteren op spontane wijze de conjunctie (gekenmerkt door „en”), de disjunctie (gekenmerkt door „of”) en de negatie (gekenmerkt door „niet”). Het logische zit echter niet in het oordeel als dusdanig, doch wel in het afleiden van het ene uit het andere oordeel of oordelen. Welnu, een gemoderniseerd programma voorziet in deducties. Dit onderstelt de invoering van nog een paar andere voegtekens (in het Frans „connecteurs” geheten): „als ... dan” (implicatie) en „als en slechts als” (equivalentie).

Nemen we vooreerst een voorbeeld voor de implicatie en maken we gebruik van de logiblokken van Hull-Dienes: een verzameling van 48 blokken bepaald door 4 vormen, 3 kleuren, 2 grootten en 2 dikten. De kinderen vormen enerzijds de verzameling van de blauwe blokken en anderzijds de verzameling van de driehoeken. Eerst gaan we de kennis van voorafgaande begrippen toetsen. Wijs aan: de verzameling van de blauwe driehoeken (hier hebben we de doorsnedeverzameling welke gedefinieerd is door de conjunctie van twee eigenschappen

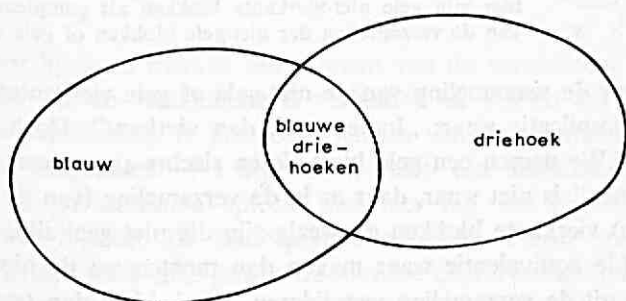
„blauw EN driehoekig”); de verzameling van de blokken die blauw OF driehoekig zijn (hier hebben we de vereniging, welke gedefinieerd is door de disjunctieve „of”); de verzameling van de niet-blauwe blokken (complementsverzameling, welke gedefinieerd is door de negatie „niet”). Daarna stellen we de nieuwe oefening voor: „We gaan alleen werken met de verzameling van de blauwe of driehoekige blokken. Als je een niet-blauwe blok neemt, wat kun je *dan* van die blok nog zeggen?” Het goede antwoord luidt: „Ik neem een driehoek”. Dit noemen we de implicatie. Nu kan men het kind tot de ontdekking laten komen dat er in het gegeven geval slechts twee ware implicaties zijn:

„Indien niet-blauw, dan driehoek”.

„Indien niet-driehoek, dan blauw”.

Is volgende implicatie ook waar: „Indien blauw, dan niet-driehoek”? Neen, want men kan ook blauwe driehoeken nemen. Zie figuur 2.

Fig. 2



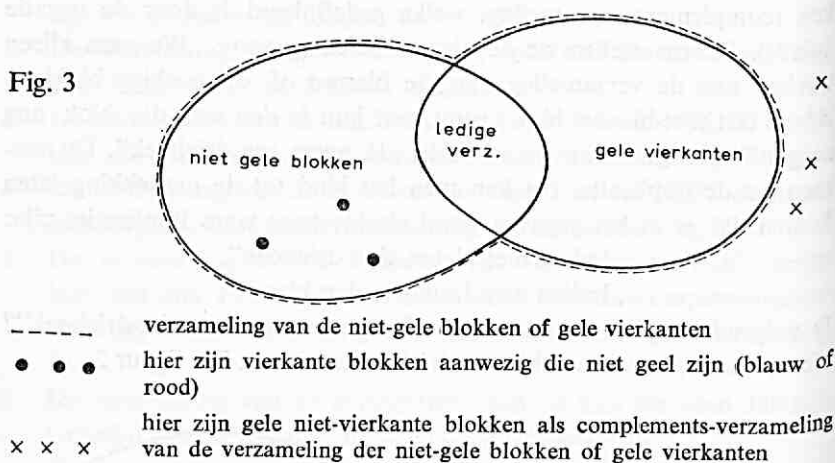
„Indien driehoek, dan niet-blaauw”, is ook vals om dezelfde reden. Men kan nog vier andere implicaties opstellen: „Indien blauw, dan driehoek”, „Indien driehoek, dan blauw”, „Indien niet-blaauw, dan niet-driehoek” en „Indien niet-driehoek, dan niet-blaauw”. Ook deze vier implicaties zijn vals binnen de gestelde disjunctie „blauw of driehoek”. Aangehaald voorbeeld is ontleend aan Dienes⁹.

Op dezelfde wijze kan men met de logiblokken andere disjuncties vormen en de leerlingen op zoek laten gaan naar de ware implicaties. Een voorbeeld voor de equivalentie. Ziehier een probleemsituatie. Volgende equivalentie willen we als waar doen doorgaan: „We nemen een gele blok als en slechts als we een vierkante blok nemen”. De vraag is: welke is de grootst mogelijke verzameling van de logiblokken die aan deze uitspraak beantwoordt?

Oplossing: Nemen we de verzameling van de niet-gele of gele vierkante blokken. De complementsverzameling hiervan is de verzame-

ling van de gele niet-vierkante blokken. Vestigen we onze aandacht op de verzameling van de niet-gele of gele vierkanten. Figuur 3 geeft een idee van deze verzameling.

Fig. 3



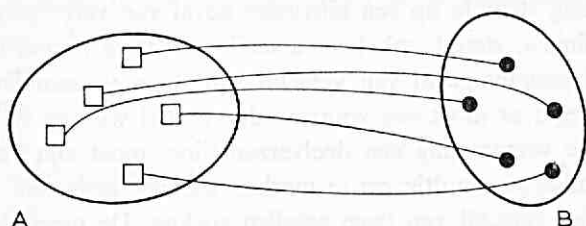
Voor de verzameling van de niet-gele of gele vierkanten is de volgende implicatie waar: „Indien geel, dan vierkant”. Doch, de equivalentie „We nemen een gele blok als en slechts als we een vierkante blok nemen” is niet waar, daar er in de verzameling (van de niet-gele blokken) vierkante blokken aanwezig zijn die niet geel zijn. Willen we dezelfde equivalentie waar maken dan moeten we de niet-gele vierkanten uit de verzameling verwijderen. We hebben dan tevens de grootst mogelijke verzameling met de logiblokken.

3. De verzamelingenleer gaat de kennismaking met de getallen vooraf

Sommigen laten uitschijnen dat de enige reden waarom men eerst verzamelingen invoert, gelegen is in het feit dat dan de getallen met hun bewerkingen wezenlijker kunnen worden begrepen. Nu is de getallenleer slechts een bepaald toepassingsgebied van de verzamelingenleer, een particulier geval. Ons lijkt het begrip verzameling op de eerste plaats waardevol op zichzelf en omwille van de wiskunde in haar geheel. Eigenschappen van verzamelingen zullen terug te vinden zijn in rekenkundige, maar ook in andere wiskundige verzamelingen. Op de tweede plaats zien we in de verzamelingenleer een enige gelegenheid om reeds op vroege leeftijd met succes te kunnen beginnen met het leren logisch denken. Slechts op de derde plaats denken we aan de getallenverzamelingen. Een getal verwijst naar een verzameling

dingen en niet naar die dingen afzonderlijk genomen. Aldus kan men zeggen dat getallen geen zelfstandig bestaan leiden. Zo verschijnt een natuurlijk getal pas, wanneer men zich de vraag stelt: „Hoeveel elementen bevat deze verzameling?”. Maar, zo zou men kunnen opwerpen, onderstelt men nu niet stilzwijgend de kennis van de geordende reeks getalnamen, één, twee, drie enz.? Niet zo onmiddellijk. Want het kunnen tellen met getalnamen steunt op een „tellen zonder getalnamen”. Wat wij hiermee bedoelen blijkt uit de wiskundige relatie van figuur 4.

Fig. 4



Wij kunnen door lijnen te trekken een element van de verzameling A met een element van de verzameling B verbinden en wel zo dat *elk* element van de verzameling A juist één element van de verzameling B krijgt, en ook omgekeerd. We hebben hier met een fundamentele relatie te doen. In de wiskunde spreekt men hier van een bijectieve functie of kortweg bijectie. De kinderpsycholoog Jean Piaget sprak reeds in 1941, in zijn werk „La genèse du nombre chez l'enfant”, van „une correspondance terme à terme”. Kinderen zullen waarschijnlijk spreken van een één-één-verbinding. Bij het tellen wordt ook een bijectie gelegd: elk element van een gegeven verzameling krijgt juist één telwoord. Het laatst uitgesproken telwoord duidt de hoeveelheid elementen aan van de verzameling. Zo is de verzameling van de natuurlijke getallen oneindig: $N = \{1, 2, 3, 4, \dots\}$. Er kan inderdaad na „het laatste” getal nog een groter getal worden gevonden. Kardinaalgetallen van eindige verzamelingen noemt men natuurlijke getallen. Het getal nul is dan een natuurlijk getal: we vormen bijvoorbeeld met de logiblokken de verzameling van de rode en blauwe blokken; deze verzameling is leeg met als kardinaalgetal nul of 0.

Ook voor de bewerking met getallen is de verzamelingenleer een noodzakelijke basis. Natuurlijk komen eerst de bewerkingen met verzamelingen voor en pas daarna de bewerkingen met natuurlijke getallen.

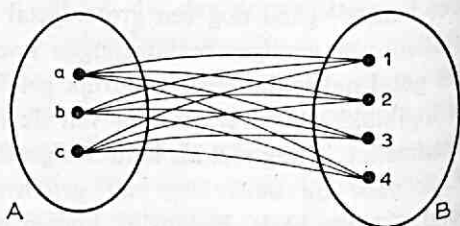
Nemen we de vereniging van twee verzamelingen. Deze is gelijk aan een andere verzameling met als elementen de elementen van de eerste

of tweede verzameling. Hierbij doen zich verschillende mogelijkheden voor: de doorsnede van de twee verzamelingen in kwestie kan al of niet leeg zijn en de ene verzameling kan een deelverzameling zijn van de andere. In welk geval is de som van de kardinaal-getallen van beide verzamelingen gelijk aan het kardinaalgetal van de vereniging? Het antwoord is eenvoudig: als de doorsnede ledig is.

De aftrekking op twee natuurlijke getallen steunt op het verschil van twee verzamelingen. Men kan natuurlijk ook de aftrekking beschouwen als de omgekeerde bewerking van de optelling. Net als de optelling steunde op een bijzonder geval van vereniging van twee verzamelingen, steunt ook het verschil van twee natuurlijke getallen op een bijzonder geval van verschil van twee verzamelingen. Of anders gezegd: er moet een voorwaarde vervuld worden en deze is dat de tweede verzameling een deelverzameling moet zijn van de eerste. Het is misschien nuttig op te merken dat het essentiële bij de aftrekking is: het verschil van twee getallen zoeken. De meest logische verwoording is dan ook: „Wat is het verschil van 5 en 3?”. Natuurlijk is de uitdrukking „5 min 3 is gelijk aan” ook volkomen correct. Doch woorden als „wegnemen” en dergelijke zijn minder op hun plaats. Het is toch duidelijk dat bij de aftrekking van getallen niets wordt weggegaan, in de zin van buiten beschouwing gelaten. Volledigheidshalve geven we ook de definitie van het verschil van twee verzamelingen A en B: het is een andere verzameling met alle elementen van de verzameling A die geen element zijn van de verzameling B.

Het produkt van twee natuurlijke getallen kan aangebracht worden steunende op het begrip produktverzameling. De produktverzameling van twee verzamelingen A en B is de verzameling van alle koppels met als eerste element een element van A en als tweede element een element van B. Figuur 5 zal dit verduidelijken.

Fig. 5



Van elk element van de verzameling A trekt het kind een lijn naar elk element van de verzameling B. De aldus verbonden elementen vormen koppels (bijvoorbeeld het koppel (a,2).) Deze koppels zijn de elementen van een nieuwe verzameling, die we produktverzameling noemen.

En we schrijven als volgt: $A \times B$. Let ook op het feit dat het koppel $(a,2)$ niet gelijk is aan het koppel $(2,a)$. Want in het laatste geval is de relatie van B naar A gelegd.

Het produkt van twee natuurlijke getallen is het kardinaalgetal van de produktverzameling van twee verzamelingen, waarvan de natuurlijke getallen de kardinaalgetallen zijn. Als n het kardinaalgetal is van de verzameling A en m het kardinaalgetal van de verzameling B, dan is n maal m gelijk aan het kardinaalgetal van A maal B.

In ons geval: $3 \times 4 = 12$.

Nu kan men een verdeling of partitie aanbrengen in de verzameling koppels en wel als volgt: $A \times B =$

$(a,1), (a,2), (a,3), (a,4)$

$(b,1), (b,2), (b,3), (b,4)$

$(c,1), (c,2), (c,3), (c,4)$

wat met getallen als volgt overeenkomt:

$$3 \times 4 = 4 + 4 + 4$$

Een andere partitiemogelijkheid van dezelfde produktverzameling is de volgende: $A \times B =$

$(a,1), (b,1), (c,1)$

$(a,2), (b,2), (c,2)$

$(a,3), (b,3), (c,3)$

$(a,4), (b,4), (c,4)$

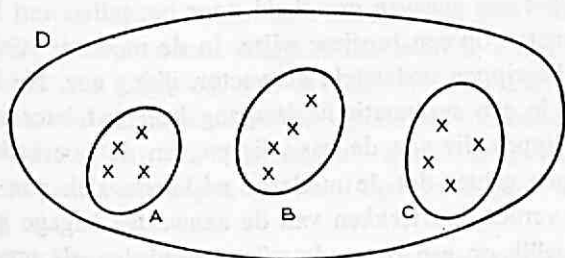
Dit komt als volgt met getallen overeen:

$$3 \times 4 = 3 + 3 + 3 + 3$$

Uit beide resultaten volgt dat het produkt van twee natuurlijke getallen ook gelijk is aan de som van gelijke termen.

Voor deze laatste werkwijze met getallen vinden we ook in de verzamelingenleer een basis, namelijk de vereniging van gescheiden gelijk-machtige verzamelingen. Zie figuur 6.

Fig. 6



De vereniging wordt als volgt symbolisch aangeduid: $D = A \cup B \cup C$. Met getallen: $12 = 4 + 4 + 4$. Er is nog geen sprake van een produkt van twee getallen, daar er ook nog geen sprake is van een produkt-

verzameling met de noodzakelijke koppels.

De beide werkwijzen, produktverzameling en vereniging, zijn reeds veelvuldig beproefd, vooral in de Verenigde Staten. Een voorbeeld van produktverzameling: tijdens een volksdansje wil men alle jongens en meisjes alle mogelijke paartjes laten vormen. Een voorbeeld van vereniging: de kinderen in de klas zijn verdeeld over zeven tafeltjes van elk vier leerlingen.

Tenslotte merken we nog op dat *de doorsnede* van twee verzamelingen een bewerking is die geen overeenstemmende bewerking met getallen heeft.

4. *Algebraïsche principes komen meer op de voorgrond*

De verzamelingenleer leidt het kardinaalgetal in. Het kardinaalgetal is de uitdrukking van *de hoeveelheid* elementen van een verzameling. Ook een kind jonger dan 5 jaar heeft dagelijks ervaringen in verband met verzamelingen. Zijn kennis van hoeveelheden allerhande, zijn rekenkundige woordenschat en zijn vertrouwdheid met getallen zijn hiervoor bewijzen. De verzamelingenleer verzet zich niet tegen het bevorderen van deze globale hoeveelheidsbeleving, want in werkelijkheid is hier van een pre-mathematische verzamelingenleer sprake.

Maar, er is nog meer. Naast hoeveelheden zijn er *grootheden*. En weer zien we dat jonge kinderen vroeg zin verwerven voor verhoudingen tussen grootheden. De werkelijkheid waarin het kind leeft zit immers vol verhoudingen inzake lengte, gewicht, omvang, inhoud, prijs, tijd enz. Misschien moet toch even de vraag gesteld worden, wat we met deze functionele baggage inzake grootheden in het kader van een modernisering gaan aanvangen. Het is namelijk zo dat *het meten* van grootheden een meer genuanceerde voorbereiding vergt dan het tellen van hoeveelheden. Men kan op een grootheid een ijk toepassen die toelaat een gegeven grootheid door het tellen van het aantal eenheden te meten op een preciese wijze. In de moderne wiskunde worden hierbij begrippen ondersteld als vector, ijking enz. Nu komen deze begrippen in een systematische leergang heel wat later aan de orde dan de begrippen die aan de basis liggen van de hoeveelheidsbelevingen. We menen echter dat de moderne wiskunde zich niet zal verzetten tegen het verder doortrekken van de aanwezige baggage grootheden. Dit kan namelijk op een passende wijze geschieden als pre-numerieke algebra.

Tussen de soorten grootheden zijn vooral lengte, oppervlakte en omvang goed geschikt voor deze pre-numerieke algebraïsche voorbereiding op het getal (ditmaal als uitdrukking van verhouding). Vergelijkingen en

metingen, welke ook jonge kinderen graag verrichten, brengen deze kinderen tot zeer fundamentele ervaringen als: groter dan, kleiner dan, evengroot enz. We merken op dat bij hoeveelheden eerder sprake is van: meer, minder en evenveel. Met deze grootheden zijn zelfs algebraïsche bewerkingen mogelijk, waarbij het kind zekere eigenschappen kan opmerken. Zo bijvoorbeeld met het colour-factor-materiaal, dat met 12 proportionele lengte-grootheden werkt op basis van de cm^3 , kan men volgende bewerking maken: roos plus violet is gelijk aan violet plus rood. Dit geeft in werkelijkheid de commutatieve eigenschap van de optelling. Sommige auteurs willen hierbij reeds op vijfjarige leeftijd symboliseren: $r + v = v + r$. Men kan zelfs willekeurige lettersymbolen gebruiken. Zie figuur 7.

a	
b	

a	n
b	n

Symbolisch uitgedrukt: $a - b = (a + n) - (b + n)$

Een hele reeks soortgelijke ervaringen kunnen worden opgedaan zonder dat daarbij getallen te pas komen¹⁰. „Il peut sembler révolutionnaire de dire que l'on devrait connaître certains faits algébriques avant de pouvoir apprendre complètement à fond certaines opérations arithmétiques¹¹. Deze voorbereiding op het getal via proportionele grootheden heeft het voordeel dat de invoering van het getal hier van bij de aanvang het rationale getal is (ratio: verhouding): de verzameling van de natuurlijke, gehele en gebroken getallen.

Met dergelijk materiaal op basis van de kubus, en daarom ook cuboïd materiaal genoemd, kan de onderwijzer zich laten verleiden tot wonderbaarlijke resultaten inzake rekenvaardigheid. Zulke schitterende prestaties slaan in als een bom. Maar, beïnvloeden zij ook gunstig het wiskundig denken? L. van Gelder merkt met Dienes op, „dat dergelijk materiaal te vroeg gestructureerd aangeboden wordt, zodat het kind te weinig gelegenheid krijgt om zelf inventief te zijn. Ernstiger zijn nog de bezwaren om oefenspelen zonder grondige voorbereiding in te voeren, omdat dan alleen een mechanisme wordt aangebracht, waarbij in het geheel geen beroep gedaan wordt op het logisch denken”¹².

Men dient zich dus te bezinnen op de waarde en de plaats van deze algebraïsch-rekenkundige methode in het kader van een totale gemoderniseerde aanpak. Ons inziens blijft de verzamelingenleer de hoofdlijn aangeven. Wil men parallel met deze „basic-set approach” ook aan

algebra zonder getallen doen, dan moet men naar ons oordeel deze eerste fase in het algebraïsche denken onderbreken om de inleiding van de natuurlijke getallen op verzamelingen te laten plaats grijpen. Ook de bewerkingen met deze getallen zal men baseren op bewerkingen met verzamelingen. Daarna kan de tweede fase van het algebraïsche denken aanvangen: de algebra met getallen. Bovendien komt dit soort materiaal goed van pas voor de noodzakelijke rekenvaardigheid. Schematisch stellen we deze oplossing als volgt voor:

Hoofdpijn: verzamelingenleer

- | | | |
|------------------------|----------------------|-------------------|
| 1° logische spelletjes | 2° - van verzameling | 3° - algebra met |
| | naar getal | getallen |
| | - van bewerkingen | - uitbreiding van |
| | met verzamelingen | getalbegrip |
| | naar bewerkingen | - toepassingen |
| | op getallen | |

Ondergeschikt: de algebraïsch-rekenkundige aanpak

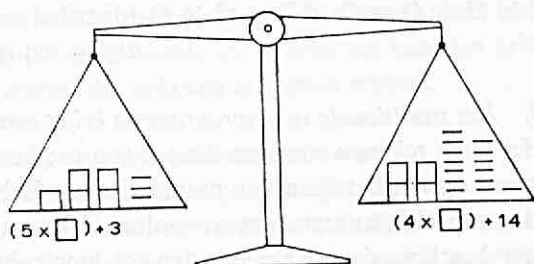
- | | |
|-----------------------|--------------------|
| 1° pre-number algebra | 2° - algebra met |
| | getallen |
| | - rekenvaardigheid |

Bespreken we nu de fase die we als algebra met getallen hebben aangeduid. De traditionele „sommetjes”, zoals $2 + 3 = .$ en $5 = 2 + .$ worden als wiskundige „vraagzinnen” of „statements” opgevat. Zo is $3 + 1 = 4$ een ware uitspraak. $3 + 1$ is dus gelijk aan 4. Men kan zeggen dat beide verschillende termen of uitdrukkingen zijn van eenzelfde getal. Voor $\square + 1 = 4$ geldt slechts één oplossing. Kent het kind nog geen negatieve getallen, dan is voorlopig $\square + 4 = 2$ onmogelijk op te lossen. Dit wil zeggen, in de verzameling van de natuurlijke getallen (N) is geen element te vinden dat, opgeteld bij 4 gelijk zou zijn aan 2.

Geven we nog enkele andere voorbeelden van wiskundige vraagzinnen: $\square + 2 < 7$ heeft als oplossing een element van de verzameling $\{0, 1, 2, 3, 4\}$; $\square + 1 = \square + 2$ is een vraag waarvan de verzameling der oplossingen leeg is; $2 \times \square = \square + \square$ heeft elk getal van de beschouwde verzameling als oplossing. Deze wijze van werken is sterk verspreid in de Verenigde Staten, en wordt als symboolspel voorgesteld. Elke vraagzin waarbij een getal moet worden aangevuld wordt ook „open sentence” genoemd. We kunnen ook spreken van „open bewering”.

Een andere manier om vergelijkingen op te bouwen kan door middel

van een algebraïsche balans gebeuren. Zie in figuur 8, een voorbeeld ontleend aan Edwina Deans.



Het probleem bestaat er in te trachten de situatie zoveel mogelijk te vereenvoudigen. De balans moet steeds in evenwicht blijven. Stellen we de vierkantjes of hokjes voor als pakjes en de lijntjes als stokjes, dan is de eerste vereenvoudiging als volgt mogelijk: we nemen twee pakjes weg en we bekommen

$$(3 \times \square) + 3 = (2 \times \square) + 14$$

We nemen nogmaals twee pakjes weg:

$$(1 \times \square) + 3 = 14$$

We nemen nu drie stokjes weg:

$$1 \times \square = 11$$

Hieruit volgt dat de waarde van één pakje overeenstemt met het getal

11. De oplossing is dus als volgt: $(5 \times 11) + 3 = (4 \times 11) + 14$.

De aftrekking en de deling worden in dit kader gepresenteerd als omgekeerde bewerkingen van respectievelijk de optelling en de vermenigvuldiging. Aldus is $a - b = n$, waarbij n het getal is dat bij b moet worden opgeteld om a te bekomen. Bij de deling $a : b = q$, is q het getal dat met b vermenigvuldigd het getal a als resultaat geeft.

Sommige getallen hebben als bijzondere eigenschap dat zij het resultaat van de bewerking niet beïnvloeden. Deze getallen vertegenwoordigen het neutrale element van de verzameling voor de corresponderende bewerkingen. Dit is het geval met 0 bij de optelling en aftrekking; en het getal 1 bij de vermenigvuldiging en deling.

Tenslotte wil men ook inzicht bijbrengen in de structuur van de bewerkingen, door de klemtoon te leggen op de eigenschappen van de bewerkingen:

$$4 + (3 + 2) = (4 + 3) + 2 \text{ (associativiteit van de optelling)}$$

$$4 \times (3 \times 2) = (4 \times 3) \times 2 \text{ (associativiteit van de vermenigvuldiging)}$$

$$4 + 3 = 3 + 4 \text{ (commutativiteit van de optelling)}$$

$$4 \times 3 = 3 \times 4 \text{ (commutativiteit van de vermenigvuldiging)}$$

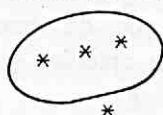
$$2 \times (3 + 4) = (2 \times 3) + (2 \times 4) \text{ (distributiviteit van de vermenigvuldiging ten opzichte van de optelling)}$$

5. *Het traditionele rekenprogramma krijgt een ander uitzicht*

Het leren rekenen zoals we dat tot nog toe kennen is al te zeer afgestemd op het bereiken van automatismen. Rekentechnieken moeten zo vlug mogelijk automatismen worden. Zelfs vraagstukken worden al te zeer beschouwd als gelegenheden tot inoefening. In het kader van een gemoderniseerd programma rekenen wordt er ook wel ingeoefend, maar men verspeelt er al zijn energie niet aan. Men wil ook tijd overhouden voor het zelfactief ontdekken van rekentechnische structuren. De traditionele getallenkennis wordt uitgebreid tot de negatieve getallen. In vele vernieuwingsprojecten komen negatieve getallen echter slechts terloops aan de orde. Nieuw is ook dat een vermenigvuldiging als $2 \times 2 \times 2$ onder de vorm van een machtsverheffing (2^3) kan worden voorgesteld. Dit laatste is van belang voor een ander nieuw, zometen revolutionair, leerstofpunt: het leren werken in verschillende talstelsels. Hier is het de bedoeling van bij de aanvang van het schrijven van getallen onder de vorm van meer dan één cijfer een inzicht te geven in de algemene structuur zelf van het positiesysteem met Indo-Arabische cijfers. We leven te vanzelfsprekend in één bijzonder geval van dit ingenieuze systeem, namelijk het tientallige. Het is noodzakelijk dat de kinderen „een van de allerbelangrijkste vondsten die er ooit op het gebied van de mathematische notatie zijn gedaan”¹³ nog eens opnieuw voor zichzelf overdoen. Zij zullen dan ontdekken dat een getal op verschillende wijzen kan worden voorgesteld, en dat één voorstelling mogelijk is van verschillende getallen. Dit laatste wordt in figuur 9 duidelijk.

Fig. 9

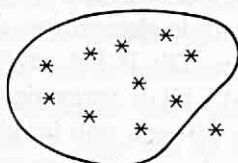
GROEPEREN PER DRIE



0	*
1	1

HET GETAL VIER

GROEPEREN PER TIEN



0	*
1	1

HET GETAL ELF

Tenslotte moet gezegd worden dat volgende leerstofpunten bevestigd worden in hun waarde: inzicht in zeer grote en zeer kleine getallen; het laten ervaren dat verschillende oplossingsmethoden goed kunnen zijn

om éénzelfde antwoord te verkrijgen; de nadruk op het schatten en hoofdrekenen; variatie bij het inoefenen van de rekentechnieken. Voe-gen we er nog aan toe dat inzake metriek stelsel de nadruk moet worden gelegd op daadwerkelijke experimentaties waarbij het kind het arbitraire en conventionele karakter der gekozen eenheden ervaart.

6. *Topologie als verruiming van de traditionele vormleer.*

Topologie is de alzijdige studie van de eigenschappen van de ruimte. Het gebied is ruimer dan meetkunde en vormleer (van Euclides). Welke ervaringen zijn hier van belang? Een kind interesseert zich voor dingen die in zijn bereik liggen; het verplaatst zich desnoods om ze aan te schaffen. Het onderzoekt de mogelijkheden van de dingen en van zijn eigen lichaam. Nemen we een doos: er kan iets in, iets uit, het dekseltje kan open en toe. Ook deuren kunnen open en dicht. Op een bepaald ogenblik van de psychische ontwikkeling is er zelfs een veralgemening: alles wat scharniert en open en dicht kan is een deur. Kinderen interesseren zich ook voor de achterzijde van de dingen. Heel vroeg leren ze een papier omdraaien om te zien wat er langs de andere zijde staat. Kinderen tekenen ook spontaan langs weerszijden van een blad. Al deze ervaringen bevatten belangrijke topologisch begrippen: grens, gebied, binnen en buiten. Met een krijtlijn (één dimensie) tekenen ze op de vloer van de speelplaat een tuin af (twee dimensies) en met blokken bouwen ze een muur (twee dimensies) om een kamer (drie dimensies) af te grenzen. Men kan kinderen een soort puzzel laten kleuren met zo weinig mogelijk verschillende kleuren en waarbij gebieden met een gemeenschappelijke grens eenzelfde kleur niet mogen vertonen.

Het plooien van een blad papier van een bepaalde vorm volgens een symmetrie-as brengt ons op een ander topologisch terrein: de symmetrische wenteling en de rotatie of draaiing rond een spil in hetzelfde vlak. Een voorbeeld ter verduidelijking, ontleend aan Z. P. Dienes¹⁴. We tekenen op de vloer een zeer grote acht. We trekken twee symmetrie-assen met verschillende kleur. De 8 is nu in vier gebieden verdeeld. In elk van de gebieden neemt één leerling plaats. Zie figuur 10.

Fig. 10

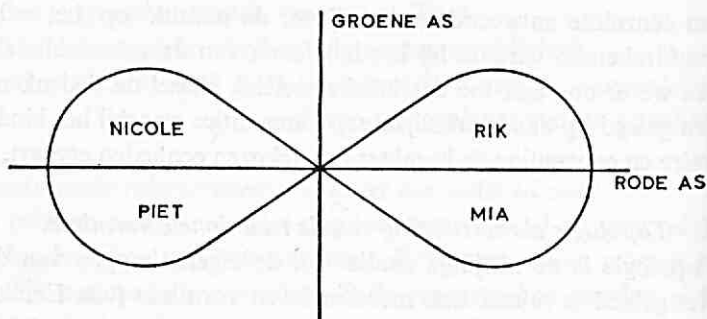
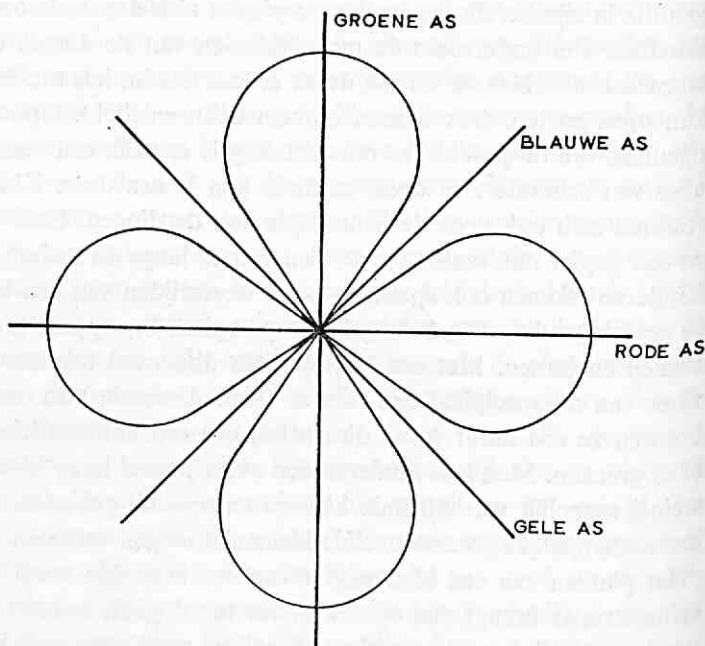


fig. 11



Een vijfde leerling heeft dezelfde figuur, die verkleind op een doorschijnend plaatje is aangebracht, in de hand en gaat gehurkt in het snijpunt van de twee symmetrie-assen plaats nemen. Hij gaat nu wentelen en(of) draaien volgens de aangeduide assen. De vier kinderen moeten zich verplaatsen volgens de aangeduide verandering. Bijvoorbeeld: één wenteling van 180° volgens de groene as. Nicole en Rik verwisselen van plaats, evenals Piet en Mia. Nu kan men een draaiing in het vlak doorvoeren, 180° of eventueel tweemaal 180° . De kinderen zullen tot de ontdekking komen dat tweemaal een draaiing geen verplaatsing noodzakelijk maakt. Men kan de oefening ook moeilijker maken door een wenteling te laten volgen door een draaiing. Men kan ook een draaiing

laten volgen door een wenteling enz. De moeilijkheidsgraad wordt nogmaals verhoogd door een tweede acht te tekenen, zo dat een klaverblad van vier bekomen wordt. Er komen dan natuurlijk nog twee symmetrieassen bij. Zie figuur 11.

Wij staan hier voor een zeer „beweeglijke” meetkunde, (de meetkunde van de transformaties), die veel meer ervaringen biedt dan de kennis van onbeweeglijke geïdealiseerde geometrische figuren alleen.

Noten

- ¹ Edwina Deans. Elementary School Mathematics. New Directions. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Bulletin 1963, no. 13, 116 pp., p. 1: „...the regular elementary mathematics program, limited mainly to emphasis upon the facts of the four fundamental processes, is somewhat barren of the fascinating, interesting phases of mathematics”.
- ² Leo Deckers. Rekenen. In: V. D'Espallier. Nieuwe banen in het onderwijs. Deel II. Antwerpen, Standaard-Boekhandel, 1940², 575 pp., p. 251.
- ³ Ministerie van Nationale Opvoeding. Leerplan voor wiskunde voor het eerste leerjaar van het rijksmiddelbaar onderwijs van de lagere graad. Zie: methodologische wenken bij B. Relaties.
- ⁴ Leo Deckers. Op. cit. p. 250.
- ⁵ Wanneer men een tijdschrift als „The Arithmetic Teacher” doorneemt, dan merkt men op dat de inhoud reeds geruime tijd in de richting van een mathematisering is veranderd, alhoewel de titel van het tijdschrift onveranderd is gebleven.
- ⁶ Edwina Deans. Op. cit., p. 4.
- ⁷ Edwina Deans. Op. cit., p. 4.
- ⁸ André Revuz. Mathématique moderne, mathématique vivante. Paris, O.C.D.L. 1965, 90 pp., p. 9.
- ⁹ Zoltan P. Dienes, L'apprentissage de la logique. Lier, J. Van In, 52 pp., p. 14-15.
- ¹⁰ V. van Achter. Praktische handleiding voor het gebruik van het colour-factor-materiaal. Lier, J. Van In. 16 pp., p. 4-8.
- ¹¹ H. A. Thompson. Pre-Number Mathematics. The First Year, Part One. Heinemann, London, 1962, 62 pp.
- ¹² Gattegno Roller e.a. Exercices qualitatifs. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1964, 31 pp.
- ¹³ Zoltan P. Dienes. Construction des mathématiques. Paris, P.U.F. 1966, 180 pp., p. 82.
- ¹⁴ L. van Gelder. Modern rekenen/New Mathematics in de basisschool. *Onderwijs en Opvoeding*, 18 (1967), febr., 42-46, p. 44.
- ¹⁵ W. J. Brandenburg. Modernisering van het wiskunde-onderwijs. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1968, 147 pp., p. 43.
- ¹⁶ Z. P. Dienes & E. W. Golding. Exploration de l'espace et pratique de la mesure. Lier, J. Van In. 1966, 88 pp., p. 32-33.

Aanvullende literatuur.

1. Z. P. DIENES. La mathématique moderne dans l'enseignement primaire. Paris, O.C.D.L., 1965, 90 pp.
2. Z. P. DIENES & E. W. GOLDING. Les premiers pas en mathématique. 3 volumes: I. Logique et jeux logiques. II. Ensembles, nombres et

- puissances. III. Exploration de l'espace et pratique de la mesure. Lier, J. Van In, 1966, respectievelijk 101, 125 en 88 pp.
3. J. S. BRUNER. The Process of Education. Cambridge, Harvard University Press, 1961.
 4. R. R. SKEMP. Reflective Intelligence and Mathematics. British Journal of Educational Psychology, 31 (1961), part 1; february.
 5. P. GRECO, J. B. GRIZE, S. PAPERT & J. PIAGET. Problèmes de la construction du nombre. Paris, P.U.F., 1960, 217 pp.
 6. NICOLE PICARD. Une expérience au Cours Préparatoire. Le Courrier de la Recherche Pédagogique, Mars 1966, no. 27, 119 pp., p. 12-76.
 7. NICOLE PICARD. Recherches sur l'initiation aux mathématiques au cycle élémentaire. Le Courrier de la Recherche Pédagogique, 1967, no 31; 102 pp., p. 5-41.
 8. SETON POLLOCK. The Basic Colour-Factor Guide. London, Heinemann, 1965, 246 pp.
 9. F. GOFFREE, A. A. HIDDINK & J. M. DIJKSHOORN. Rekenen en didactiek. Groningen, Noordhoff. 1966, 275 pp.
 10. UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION. Mathematics in primary education. Hamburg, 1966, 164 pp. Compiled by Dr. Z. P. DIENES.
 11. UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION. Mathematics reform in the primary school. Hamburg, 1967, 130 pp. Prepared and edited by J. D. WILLIAMS.
 12. V. VAN ACHTER, S. J. C. FREUDENTHAL-LUTTER, J. J. DE JONGH & CHR. JANSSEN. Denken en Rekenen. Werkschriften door Nicole PICARD. 1. Langs kromme lijnen. 2. Van verzameling naar getal. 3. Ordenen. 4. Bewerkingen. 5. Getallen en hun voorstelling. Handleiding door V. VAN ACHTER & J. VAN DER ZEYP. Malmberg. J. v. In. 1968.
 13. V. VAN ACHTER. Modernisering van het rekenonderwijs in de lagere school. 's-Hertogenbosch, L. C. G. Malmberg & Lier, J. Van In (ter perse).

Curriculum Vitae V. Van Achter

Valeer Van Achter, geboren 13 maart 1932, studeerde voor onderwijzer te Oostakker (Gent) bij Broeder Dr. Denijs (1951). Na één jaar onderwijspraktijk studeerde hij Pedagogiek aan de Universiteit te Leuven. Promoveerde tot licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen met een proefschrift, o.l.v. Prof. D'Espallier getiteld „Onderzoekingen in verband met het probleem der rekenrijpheid” (1958). Is sedert 1958 leraar pedagogiek aan de middelbare en lagere normaalschool Pius X te Antwerpen. Is tevens professor in de bijzondere pedagogiek aan de afdeling logopedie van de Hogeschool voor Vrouwen te Antwerpen.

Publiceert in Tijdschrift voor Opvoedkunde, Jeugd in School en Wereld, Pedagogische Periodiek en Katholieke Schoolgids over problemen m.b.t. taalfilosofie en didactiek, hedendaagse rekendidactiek inz. de modernisering van het rekenen op de basisschool en de inschakeling van moderne middelen. Schreef: „Inleiding tot de Colour-factor-rekenmethode” (1965) en „De modernisering van het rekenonderwijs” (1969).

HET GOUDEN PRENTENBOEK VAN O(NDERWIJS) EN W(ETENSCHAPPEN)

of

HET GOUDEN JUBILEUM VAN HET NEDERLANDSE SPELLINGDRAMA

I. VAN DER VELDE

„Op 25 september 1968 is het 50 jaar geleden dat de zorg voor het onderwijs, de kunsten en de wetenschappen in een eigen departement werd ondergebracht”. Het speciale nummer 129 van *Uitleg* geeft „flitsen uit 50 jaar onderwijshistorie”. Men mag aannemen, dat de „prenten” met bijzondere zorg zijn gekozen en dat de begeleidende tekst met bijzondere zorg is samengesteld. Het heeft vermoedelijk niet in de bedoeling gelegen dat deze zeer zakelijk gehouden tekst object zou worden voor een even zakelijk gehouden kritiek op een onderdeel van het regeringsbeleid. Even zakelijk — omdat in onderstaand overzicht niets anders gedaan is dan de passages die op dit onderdeel van het regeringsbeleid betrekking hebben, woordelijk over te nemen, zonder commentaar. De kritiek ligt in de historie en in de feiten zelf en treft degenen die in deze 50 jaar de leidende figuren van onderwijs, kunsten en wetenschappen zijn geweest en de verantwoording voor de feiten hebben gedragen. Het slot vullen we aan met de laatste gegevens en een wens voor het naaste verschiet.

VIJFTIG JAAR NEDERLANDS SPELLINGDRAMA

1919. Reeds in 1919 was er sprake van een wijziging in het rijksstudietoelagenbeleid, waarvan de minister blijkens zijn memorie van antwoord een voorstander was. Ook toen was er sprake van ontgroenings-excessen en ook toen stond de spellingkwestie in het brandpunt van de belangstelling.

1920. Over de spellingkwestie verklaarde de minister dat hij, ondanks het gereedkomen van een rapport van de Staatscommissie ter zake, nog geen definitief standpunt had ingenomen. In het voorlopig verslag hadden verscheidene leden een lans gebroken voor invoering van de Kolle-wijnse spelling.

1926. Het spellingvraagstuk dook weer op. Op een desbetreffende vraag in het voorlopig verslag op de begroting antwoordde de minister dat er nog geen beslissing van de Regering was te verwachten.

1929. Ten aanzien van het spellingvraagstuk besloot de ministerraad

dat bij onderwijs en examens afwijkingen van de spelling volgens De Vries en Te Winkel niet behoorden te worden toegelaten.

1930. In de Senaat kwam opnieuw het spellingvraagstuk ter sprake.

1931. Zowel in de Eerste als in de Tweede Kamer werd de minister dank gebracht voor zijn circulaire ter vereenvoudiging van de spelling van de Nederlandse taal, waardoor tot voordeel van het onderwijs en de eenheid van spelling althans een stap voorwaarts was gezet.

De minister werd verzocht niet te talmen met de eveneens urgente volgende schrede, het prijsgeven van de dubbele e en o en de stomme ch.

1934. De spellingkwestie kwam in een beslissend stadium door de toezegging van de minister dat hij de eenheid op dit gebied wenste te bevorderen gelet op de stelselloosheid van de spelling hier te lande.

1935. In dit verband bleek uit het voorlopig verslag dat het op 28 augustus 1934 afgekondigde Koninklijk Besluit om te komen tot een eenvoudiger schrijfwijze van de Nederlandse taal voor verschillende scholen en examens niet naar de zin was van de Kamer. Zij vond dat de minister de gemoederen zozeer had verhit, dat de vrede en de eenheid op dit gebied zowel in Nederland als in België thans verder af waren dan ooit.

1936. Dit jaar kwam op 18 juli een wijziging van de schrijfwijze van de Nederlandse taal tot stand. Tot de belangrijkste wijzigingen behoorden het in bepaalde gevallen vervallen van de ch en het schrappen van de dubbele klinker aan het einde van een open lettergreep.

1937. In het voorlopig verslag drongen vele leden er bij de minister op aan, de spelling Marchant bij alle takken van onderwijs in te voeren en deze ook voor haar eigen publikaties te gebruiken. Het argument was dat deze spelling niet alleen in het onderwijs maar ook in het maatschappelijk leven haar weg had gevonden. In de Nederlands-talige gebieden buiten de grenzen wekte zij bevrediging.

1938. Het spellingvraagstuk kwam dit jaar weer ter sprake. Bepaald werd dat de schrijfwijze die sinds 1934 voor de examens gold, voorzover betreft e, o en sch, gehandhaafd bleef. Er werd een commissie ingesteld die op basis van het nieuwe woordbeeld zou adviseren over de schrijfwijze van woorden waarover twijfel bestond en van aardrijkskundige namen. Na advies van deze commissie zou de Regering de nieuwe schrijfwijze in haar stukken toepassen.

Bepaald werd dat inzake geslacht en voornaamwoordelijke aanduidingen de spelling van De Vries en Te Winkel zou gelden. De Belgische Regering stelde een commissie in die t.a.v. de bastaardwoorden

in nauw contact met de Nederlandse commissie zou werken.

1939. De spellingkwestie kwam opnieuw ter sprake. Verschillende Kamerleden vroegen de minister hoe hij de verantwoordelijkheid kon dragen voor het feit dat duizenden leerlingen de maatschappij waren ingestuurd na het Nederlands te hebben geleerd op een wijze die de Regering nu weer afkeurde. De minister antwoordde hierop dat hij aan de commissie Fockema Andreae advies had gevraagd. Zodra de zaak rond zou zijn, zou een wijziging van de spelling worden bevorderd.

1945. De spellingkwestie kwam weer op de helling. In oktober 1945 installeerde de bewindsman de Nederlands-Belgische spelling-commissie om binnen zo kort mogelijke tijd te komen tot uniformiteit van de schrijfwijze van de Nederlandse taal.

1946. De spellingkwestie werd dit jaar afgerond door de aanvaarding van de spellingvoorschriften door de Tweede Kamer, aangevuld met een amendement-Lucas, waardoor werd bepaald dat de nieuwe spellingvoorschriften in de wet zouden worden opgenomen en niet meer bij algemene maatregel van bestuur zouden worden uitgevaardigd.

1952. Tevens werd in het vooruitzicht gesteld, dat de Nederlands-Belgische commissie tot samenstelling van een woordenlijst van de schrijfwijze van de Nederlandse taal in de loop van dat jaar haar rapport zou indienen.

1954. Ter gelegenheid van het verschijnen van de Woordenlijst der Nederlandse taal werd de voorzitter van de Belgisch-Nederlandse commissie, prof. dr. C. B. van Haeringen, benoemd tot ridder in de Orde van de Nederlandse Leeuw. De versierselen werden hem door minister Cals opgespeld.

1955. Over de spellingkwestie merkte minister Cals in de memorie van antwoord op de begroting van 1955 op, dat de inwerkingtreding van het Koninklijk Besluit van 31 oktober 1953 inzake de schrijfwijze van de Nederlandse taal spoedig kon worden verwacht na overleg met België. Bij Koninklijk Besluit van 23 augustus werd de nieuwe spelling met ingang van 1 september 1955 ingevoerd.

1963. Het vraagstuk van de spelling kwam in een nieuwe fase. Op 28 mei installeerde mejuffrouw Klompé, minister van onderwijs, kunsten en wetenschappen ad interim, de Belgisch-Nederlandse commissie van advies inzake de spelling van de bastaardwoorden. De opdracht van deze commissie luidde, te adviseren op welke wijze in afwijking van de woordenlijst een spelling van bastaardwoorden zonder keuze-mogelijkheid zou kunnen worden bereikt, waarbij een zo consequent mogelijke opzet in fonologische zin en een zo ver mogelijk gaande

vernederlandsing dienden te worden nagestreefd.

1967. Het spellingvraagstuk kwam in een nieuw stadium met de publikatie van het rapport van de Belgisch-Nederlandse commissie voor de spelling van bastaardwoorden.

Felle kritische artikelen in dag-, week- en vakbladen, naast artikelen met lof voor het werk van de commissie waren hiervan het gevolg. Nadat de eerste storm was geluwd, gaf de commissie haar commentaar. Dit had weer tot gevolg dat in juni 180 hoogleraren en 800 wetenschappelijke medewerkers van universiteiten en hogescholen aan de minister een petitie aanboden tegen de spellingvoorstellen.

Tot zover de tekst van het Gouden Gedenboek.

En nu verder

In 1919 „stond de spellingkwestie in het brandpunt van de belangstelling”; daar stond ze, onopgelost, in 1967 en 1968 nog.

Ook nog in 1968. Op 6 maart van dit jaar beantwoordde minister Veringa opmerkingen die het Eerste Kamerlid Van Hulst „rond het spellingvraagstuk” had gemaakt. (Handelingen Eerste Kamer resp. blz. 337 en 368). De minister zei:

„Deze kritiek (bedoeld is de kritiek op het rapport van de bastaardwoordencommissie) was voor mij, na overleg met mijn Belgische collega, aanleiding de commissie te verzoeken zich nader over de gemaakte opmerkingen uit te spreken. Daarnaast was ik met mijn Belgische ambtgenoot van mening, dat het belangrijk zou zijn, om, indien tot nieuwe spellingvoorschriften zou worden gekomen, er zeker van te zijn, dat nu de rust op dit terrein voor geruime tijd verzekerd zou zijn.

In verband daarmee werd door mijn Belgische collega en mij aan de commissie gevraagd zich te bezinnen op een eventuele spellingswijziging van de fonemen „ij, ei” en „au, ou”, het achtervoegsel „lijk” en de werkwoordsvorm. Het nader rapport ter zake kwam binnen op 7 juni 1967. Na het horen van de geëigende adviescommissies werd het definitieve rapport uitgebracht op 14 januari 1968. Dit rapport zal thans op zeer korte termijn worden voorgelegd aan de regeringen van Suriname en van de Nederlandse Antillen. Daarna zal de Ministeraad van het Koninkrijk een voorlopig standpunt bepalen, waarna, in overleg met mijn Belgische ambtgenoot het definitieve besluit zou worden genomen, welk besluit zou kunnen inhouden de bevordering van de indiening van een ontwerp van wet.”

De situatie was voorjaar 1968 in feite zo, dat „het definitieve besluit welk besluit zou kunnen inhouden de bevordering van een ont-

werp van wet" uiterlijk in mei werd verwacht. Blijkens de memorie van toelichting op de begroting 1969 heeft de minister echter na het omschreven overleg het kostenaspect van een spellingherziening in zijn overwegingen betrokken. „De minister zal zo enigszins mogelijk nog in de loop van dit zittingsjaar zijn standpunt ten aanzien van de voorstellen bepalen”.

Men lette op de reserve „zo enigszins mogelijk”. Zij wekt argwaan. Er zijn vele toezeggingen van deze aard gedaan sinds 1918. Men doet goed zich te realiseren dat de minister zich tot zomer 1969 tot niets verplicht.

Van zijn standpunt uit gezien heeft hij gelijk. Twee factoren, dat staat nu al vast, zullen vertragend werken. Ten eerste de inschakeling van het kostenaspect. Deze inschakeling komt laat; de bestudering van het kostenaspect had in eerste instantie door een afzonderlijke commissie tussen 1963 en 1967 kunnen geschieden, parallel aan het werk der bastaardwoordencommissie. Maar voor deze vertraging kan men minister Veringa niet verantwoordelijk stellen.

Het tweede element dat vertragend kan gaan werken, is de benoeming najaar 1968 van een commissie voor de spelling van buitenlandse aardrijkskundige namen. Deze commissie heeft tot taak „richtlijnen voor te stellen voor het gebruik en de spelling van moderne buitenlandse aardrijkskundige namen alsmede van Nederlandse namen voor een aantal internationale geografische objecten. De commissie moet daarbij eventuele richtlijnen in acht nemen betreffende de internationale standaardisatie van aardrijkskundige namen die in het kader van de Economische en Sociale Raad van de Verenigde Naties tot stand komen.”

Gelukkig zijn in deze commissie een tweetal leden benoemd die in verschillende kwaliteit zitting hebben in de vaste commissie van advies inzake de schrijfwijze van de Nederlandse taal en van de Nederlands-Belgische bastaardwoordencommissie. Het ligt voor de hand aan te nemen dat dank zij deze persoonlijke unie de drie commissies niet langs elkaar heen zullen werken. Maar het gevaar blijft bestaan dat de richtlijnen betreffende de internationale standaardisatie in conflict komen met de nieuwe spellingvoorschriften die de minister op 6 maart j.l. heeft aangekondigd, of omgekeerd. Het is nu eind 1968, de bastaardwoordencommissie heeft over haar rapport drie jaar gestudeerd (31 mei 1963 — 10 juni 1966); het staat te vrezen dat de gezamenlijke producten het eerst in 1970, 1971 tot de indiening van een „ontwerp van wet”, misschien ook „ontwerpen” van wet brengen. An-

ders gezegd: Wordt op dit moment door beide boven omschreven vertragingen de goede zaak der spellingvereenvoudiging op losse schroeven gezet? Opnieuw? En voor de zoveelste keer?

Spellingvereenvoudiging

Onderwijskundige noodzaak.

Spellingvereenvoudiging — daar gaat het tenslotte om, al treft men het woord niet in de officiële regeringsstukken aan. Zij is een onontkoombare noodzaak. „Onze” nog steeds „lastige spelling” — we citeren de titel van Kollewijns opstel uit 1891, we zijn niet ver van het eerste eeuwfeest af — die lastige spelling is een der hoofdoorzaken van het vaak zo trieste taalgebruik, waarover sinds jaar en dag wordt geklaagd. De jammerklachten zijn een ieder bekend; de opeenvolgende regeringen beamen, beamen. Maar als men na zovele jaren nog niet de moed vindt de school te verlossen van alle functieloze spellingdruk, dan worden alle tranen krokodillentranen.

Wie de geschiedenis der spelling bestudeert, weet dat de wijzigingen zoals die zich in de loop der eeuwen hebben voorgedaan, tenderen naar steeds eenvoudiger vormen. Er bestaat geen enkele plausibele reden om aan te nemen dat de spelling van 1968 zoals wij die kennen ook voor Nederlandse, niet-bastaardwoorden, de laatste zal zijn. Men mag van de regering na de vijftig jaren slepende ellende van het Gouden Gedenkboek thans radicale doortastendheid vragen.

Sociale noodzaak

Het laatste jaar staat Nederland plotseling overeind over de achterstand in taalbeheersing, mondeling en schriftelijk, actief en passief van kinderen uit zwakke sociale milieus. Het lijkt of er een nimmervermoede ontdekking is gedaan. Och arme — al vijftig jaar lang is dit feit, internationaal en nationaal, bekend. Wij hebben het zelf herhaalde malen aangetoond. Reeds in 1931 in *Woordenschatonderzoeken bij leerlingen van zesde klassen van Amsterdamse lagere scholen* (Mededelingen no. 18 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam). Het ging daar om het verband tussen woordenschat, intelligentie en sociaal milieu. J. H. N. Grandia neemt in zijn proefschrift *Uitdaging en Antwoord* (1968), een sociaal-pedagogisch onderzoek naar milieu-omstandigheden en maatschappelijke factoren, die een optimale ontwikkeling der talenten hebben verhinderd bij, inmiddels volwassen geworden, jeugdige ongeschoolde arbeidskrachten, enige van de sinds 1931 bekende resultaten over.

„Vast staat, dat niet alleen de woordenschat van beter-gesitueerde leerlingen omvangrijker is, ook hun algemene taalbeheersing is groter. De definities zijn over het geheel genomen, kwalitatief beter, correcter, nauwkeuriger. De zinnen zijn beter gebouwd, hoofd- en bijzinnen sluiten logischer aaneen. De kinderen blijven in de sfeer van het woord, voorbeelden ter verduidelijking worden minder vaak gegeven. De behoefte aan concrete toelichting is minder sterk.” Bij de leerlingen der volksscholen is het vermogen tot abstraheren minder sterk ontwikkeld. (blz. 488/489).

Op blz. 516/517 geeft Grandia een chronologisch overzicht van de belangrijkste Nederlandse onderzoekingen.

- | | | |
|-----|---------------|------|
| 1. | Van der Velde | 1931 |
| 2. | Langeveld | 1936 |
| 3. | Nieuwenhuis | 1939 |
| 4. | Prins | 1951 |
| 5. | Stellwag | 1952 |
| 6. | Van Gelder | 1953 |
| 7. | Bijl | 1960 |
| 8. | Perquin | 1962 |
| 9. | Bekker | 1963 |
| 10. | Perquin, e.a. | 1963 |

Aan deze lijst moet voor de zestig jaren worden toegevoegd Van Heek, wiens werk eigenlijk het eerste is dat onder de algemene belangstelling is gevallen. Men heeft hier te lande, het Gouden Prentenboek is een ongezochte getuige, vijftig jaar rondgelopen met spellingoogkleppen. Maar wil men de schooljeugd als geheel en de schooljeugd uit zwakke sociale gezinnen in het bijzonder recht doen, d.w.z. mogelijkheden verschaffen voor een goede taalbeheersing, mondeling en schriftelijk, actief en passief, wat van belang is voor hun sociale en culturele inpassing en daarmee voor de uitbouw van hun persoonlijkheid, dan is een liefst wat radicale spellingvereenvoudiging noodzakelijk. Men mag van minister Veringa vragen het spoor van zijn eigen Gouden Prentenboek te verlaten en een nieuwe weg in te slaan. Maar 1971 is niet ver meer weg.

SCHRIJFPATRONEN BIJ HET AANVANKELIJK SCHRIJF- ONDERWIJS

J. ALTERA

Een persoonlijke herinnering moge hier voorafgaan:

Uit eigen kleuterjaren herinner ik mij nog levendig, dat ik veel tekende. Dit moet spontaan zijn opgekomen, want in mijn omgeving was niemand die tekende. De heugenis van dit tekenen is mij bijgebleven als een aandachtig zich verdiepen en moeizaam op papier brengen.

Maar met het eerste schrijven was het heel anders. Dat werd in mijn omgeving veel gedaan en ik had het dikwijls met bewondering gade geslagen. Daarbij gingen de vingers van mijn vader in rustige cadans op en neer alsof het geen aandacht kostte, zo vlug, zo vlot, zo sierlijk, zo vanzelf. Dit ging ik nabootsen. Maar aanvankelijk wilde dat niet lukken. — Totdat op een dag, geheel onverwacht, door mij iets op het papier geworpen werd, met voor mijn besef vlugge, doorgaande bewegingen. Daarbij had ik onmiddellijk de zekerheid: Dit is het! — Nu moet ik iets geschreven hebben! — Opgetogen ging ik vragen, wat er stond en direct beduidde men mij: Dat is een M! — Hoewel dit antwoord mij teleurstelde, omdat het mij niets zeide, had ik toch het aangename prestatiegevoel, iets te hebben geschreven, dat door anderen gelezen kon worden.

Vanaf dit moment werden papier, muren en bewasemde ruiten vlot volgeschreven met M's, waaruit blijkt, dat het schrijven van die M ook al spoedig geautomatiseerd was.

Waarde collega's, aangenomen mag worden, dat menigeen onder U een soortgelijke herinnering bewaart.

Wanneer wij volwassenen ons thans afvragen, wat dan wel dat essentiële verschil is tussen tekenen en schrijven, dat zelfs door een kleuter kan worden aanvoeld, kan het antwoord niet anders zijn, dan dat bij het schrijven het automatisme al vroeg een rol speelt en dat dit met het tekenen niet het geval is, althans niet in dezelfde mate.

Dat automatisme is een wonderlijk verschijnsel, waarvan wij fysiologisch heel weinig weten, maar dat wij dagelijks ervaren.

Elders schreven wij betreffende het automatisatieproces o.m.: 1 „Wat er na het leren met het bewegingscomplex in ons psycho-fysisch leven gebeurt, hoe het verworven vermogen tot uitvoering van de beweging zich spontaan verder ontwikkelt, is een der wonderlijkste verschijn-

selen van het leven. Terwijl aanvankelijk de deelbewegingen, waaruit de schrijfbeweging bestaat, afzonderlijke, bewuste zenuw-prikkels vereisen, gaat de complexvorming door. Er komen groepen van bewegingen, welke door complexe prikkels worden opgeroepen. De deelbewegingen worden daarbij meer en meer aan ons bewustzijn onttrokken; de beweging geschiedt in zijn geheel vanzelf, zonder wil en zonder bewuste voorstelling van hetgeen wij precies doen. Daardoor verloopt de handeling sneller, solieder, kost ze ons minder energie, maar wordt ze ook dwangmatiger”.

Buytendijk, aan wie wij dit ontleenden, drukt dit uit door te zeggen, „dat de beweging steeds meer centraal bepaald wordt en dat het inderdaad is, alsof ten slotte het innervatieverloop geheel gereed ligt en slechts op een aanleiding wacht, een situatie, een bevel, een signaal, een wens of opkomend voornemen, om direct in zijn geheel af te lopen.” 2

Strikt genomen zet de automatisatie reeds in bij het eerste leren, hoewel wij daarvan aanvankelijk weinig bemerken. Bij een kind, dat een letter schrijven kan, — d.w.z. de deelbewegingen, waarbij de letter tot stand komt, reeds tot een complex heeft georganiseerd, — begint de automatische afloop van dit bewegingscomplex al vroeg in te zetten. Indien dit niet zo was dan zou immers het voorbeeld er steeds weer aan te pas moeten komen en zou van werkelijk „kunnen” nauwelijks sprake zijn. Wij ervaren daarentegen, dat kinderen na het eerste leren van de letters veel minder notitie van het voorbeeld nemen dan wij wenselijk achten.

De nog steeds verbreide mening, dat automatisatie alleen ontstaat door veelvuldige herhaling zonder meer, kan gezien worden als een late invloed van de verouderde associatiepsychologie. Men neemt dan aan, dat omstreeks het vierde leerjaar, onder invloed van het vele schrijven, de automatisering zijn beslag krijgt, — nadat een z.g. „tekenend schrijven” daar gedurende enkele jaren aan vooraf zou zijn gegaan. Wij moeten deze opvatting met beslistheid afwijzen en er de nadruk op leggen, dat automatisatie inhaerent is aan alle leren van schrijfbewegingen. Maar natuurlijk kan men ze door een ondoelmatige leerwijze tegenwerken.

Alleen reeds om deze reden is het niet onbelangrijk, hoe men het eerste schrijven aanpakt. Geven wij direct lettervormen, die het motorisch vermogen van een aantal kinderen eigenlijk te boven gaan, dan brengen deze kinderen de letters wel op, maar ze worden moeizaam uit losse elementjes opgebouwd. Daarmee wordt dan een verkeerde

schrijfhabitus ontwikkeld, die gewoonlijk aan onze aandacht ontsnapt, omdat het best mogelijk is, dat de resultaten er wel aannemelijk uitzien. Maar intussen wordt de basis gelegd voor een „stotterschrijven”, dat later moeilijk is af te leren. Op grond van het hedendaagse inzicht is er alle reden om het verouderde standpunt, dat automatisatie uitsluitend een vrucht zou zijn van de herhaling, te verlaten.

Buytendijk, leert ons, dat veelvuldig herhalen wel een belangrijke factor uitmaakt tot automatiseren van bewegingen, maar dat dit niet de enige oorzaak is. „Het is veeleer het vermogen om een zinvol verband te leggen en om de beweging als één gestalte op te vatten, dat te samen met het streven naar succes de vorming der gewoonte bepaalt.”³

Deze uitspraak dekt volkomen de jeugdervaring, waarvan wij in de aanhef melding maakten.

Het verband en de totaliteit — altijd gezien in de motorische situatie — zullen voor een kind veel gemakkelijker liggen, wanneer het van tevoren enigszins is geoefend door middel van schrijfpatronen. Anders gezegd: Een kind, dat een schrijfpatroon min of meer in de hand heeft zal beter in staat zijn het iets ingewikkelder bewegingscomplex van een daarbij passende letter als een totaliteit in zich op te nemen dan een kind, dat daarop niet is voorbereid. Het grote winstpunt bij opname als één gestalte is, dat de automatisatie een natuurlijker verloop krijgt en dat straks de vorderingen in het schrijven vroeger zullen blijken.

Daarbij komt dan het niet minder belangrijke winstpunt, dat door een beter aanpassing bij de aard van de kleuter het aanvankelijk schrijven aan het kind meer voldoening schenkt dan het angstvallig opbrengen van deelvormpjes. Dit „succes” waarvan Buytendijk spreekt en waarnaar elk gezond kind hunkert is een stimulans, die niet onderschat mag worden.

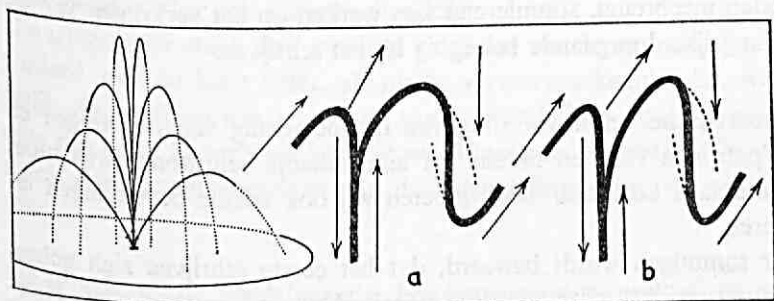
Maar er is nog een ander aspect aan de automatisatie, dat vooral bij het schrijven opmerkelijk is. Dit is de vereenvoudiging van spier- en zenuwfuncties bij het bewegen.

Onze psycho-motoriek is aangelegd op efficiëntie en besparing van energie. Die besparing komt tevens de kwaliteit ten goede. Iedere onderwijzeres kent het beeld van het schrijvende kind, dat met over elkaar gekruiste en stevig tegen de onderkant van tafel gedrukte benen, met gespannen nek en rug, met tot de schouder verstijfde arm en met samengeknepen lippen, waartussen de tong naar buiten steekt, — zijn best zit te doen. Het is het toonbeeld van de minst efficiënte organi-

satie. Het is dezelfde overspannen innervatie, welke ook voorkomt bij het eerste schaatsenrijden of fietsen. Er komen veel meer spieren in actie dan voor de beweging noodzakelijk zijn en dit heeft op het resultaat een ongunstige invloed. Het schrift wordt onvast en schokkerig doordat vele spieren elkaars functie en hun gunstig effect hinderen.

Nu is voor het verkrijgen van fraaie ombuigingen in de schrijfcurve van belang, dat alleen de noodzakelijke drijfkrachten in werking treden en de storende worden uitgeschakeld.

Wij kunnen dit het best duidelijk maken met een voorbeeld ontleend aan de dynamica. Wanneer men bij het bespuiten van een tuin de waterstraal schuin omhoog richt, dan beschrijft het water een bijna volmaakte parabolische kromme in de lucht. Dit komt doordat slechts twee krachten op het water inwerken, waarvan de parabool de resultante is. Deze krachten zijn de drijfkracht waarmee het water in een bepaalde richting wordt uitgedreven en de aantrekkingskracht van de aarde. Maar geeft men een stoot tegen de straalpijp dan komt er een derde kracht bij en dan wordt de mooie boog verstoord. (Het schrift van nerveuse mensen vertoont nog al eens de gevolgen van dergelijke niet gewenste krachten)



De parabool als type voor de ombuigingskrommen

- in de letters van Eerst duidelijk ... dan snel LH, herziene uitgave.
- in de methode Normalschrift.

De letters van beide methoden werden speciaal voor lichthellend schrift geconstrueerd.

Wanneer wij het beeld van de waterstraal nog even vast houden, dan zal het ook duidelijk zijn, dat verschillende krachten en richtingen ook verschillende parabolen voortbrengen. Zo vertoont een fontein meerdere parabolen, wanneer de straalpijpjes verschillend gericht zijn.

(Zie fig.) Het is alles afhankelijk van een zekere docering van de kracht in een bepaalde richting.

Zo is het ook ongeveer met het schrijven, waar buig- en strekspieren samenwerken. Iedere overvloedige spierfunctie doet schade aan het resultaat, terwijl de vorm van de ombuigingskrommen afhankelijk is van de docering van spierkracht in een bepaalde richting.

In wezen is de spierfunctie bij het schrijven dus wel zeer verfijnd — vooral de docering van de kracht is zeer subtiel — maar anderzijds is ze minder samengesteld dan gewoonlijk wordt aangenomen.

Het juiste coördineren, m.a.w. het harmonisch op elkaar afstemmen van buig- en strekspieren, dat voor de vorming van goede schrijfkrommen een eerste voorwaarde is, wordt bij z.g. „tekenend schrijven” niet of onvoldoende beoefend. Dit is de reden, waarom vele kinderen pas laat tot echt schrijven komen. Kinderen, die niet de minste vaart in hun schrijven kunnen krijgen, blijven vaak lang slechte schrijvertjes. Het zijn meestal juist de nauwgezette, angstige leerlingen, die, daarin gestijfd door een onjuiste appreciatie van de leerkracht, het moeizaam peuten het langst volhouden. Men vindt ze tot in de hogere klassen, waar het „schrijfstotteren” dan bijna niet meer is af te leren.

Wij zijn er vast van overtuigd, dat het beoefenen van eenvoudige gemakkelijke schrijfpatronen, waarbij het vormelement nog geen moeilijkheden meebrengt, stimulerend kan werken op het verkrijgen van de zo belangrijke doorgaande beweging bij het schrijven.

De theoretische verantwoording van de toepassing van oefeningen en schrijfpatronen vóór en tijdens het aanvankelijk schrijfonderwijs moet hier uiteraard kort zijn. Toch moeten wij ook enkele bedenkingen laten horen.

Door sommigen wordt beweerd, dat het eerste schrijven zich geheel en op natuurlijke wijze uit de kinderkrabbel laat ontwikkelen. Hiermee kunnen wij niet instemmen. Een automatisme toch kan, aan zijn normale ontwikkeling overgelaten, wel leiden tot afslijting, dus achteruitgang van een eenmaal aangeleerde beweging, maar er kan nimmer rechtstreeks iets nieuws uit groeien. Het leren van iets nieuws brengt integendeel altijd mee, dat van de eenmaal ingesleten beweging bewust en opzettelijk moet worden afgeweken, waarbij de oude gewoonte gedeeltelijk moet worden onderdrukt.

Het opzettelijk en met volle concentratie aanleren van de lettervormen zal dus altijd noodzakelijk blijven. Zoals bekend, is het overtrekken een doeltreffend hulpmiddel hierbij. Men moet het alleen daarbij

niet laten.

Er blijft een afstand tussen de simpele schrijfpatronen en letters of woordjes. Dit wordt door het kind aanvoeld zodra het enige vordering heeft gemaakt in het lezen. Daarbij komt het feit, dat schrijfpatronen veel gemakkelijker worden geautomatiseerd dan letters en hun combinaties. Bij het werkelijke schrijven blijft altijd het richtinggevend en controlerend bewustzijn een rol spelen. Dit geldt voor het kind in nog sterker mate dan voor de volwassene. U kunt dit zelf ondervinden. Terwijl U een schrijfpatroon, bijv. een doorlopende e-vorm, onafgebroken schrijft kunt U ondertussen een gesprek voeren of een boek lezen. Maar wanneer U zonder ophouden eenzelfde woord schrijft, moet telkens de opmerkzaamheid er even aan te pas komen en kan Uw aandacht niet onverdeeld bij iets anders zijn.

Door anderen wordt beweerd, dat het globale schrijven van woordjes of zinnnetjes de voorkeur verdient, omdat dit beter recht doet aan de neiging tot schriftelijke expressie van het kind. Ook hiertegen menen wij bezwaar te moeten maken. Lang niet alle woorden, welke belevingswaarde voor een kind hebben, zijn geschikt om zo vroeg reeds geschreven te worden, terwijl speciaal uitgezochte woorden toch gewoonlijk een schriftbeeld hebben, dat op een veel te gecompliceerd bewegingscomplex berust om onmiddellijk door het kind te worden opgebracht, zij het ook slechts gebrekkig.

Daartegenover staat, dat voor het kind, dat met lezen enigszins is gevorderd, ook de losse letter, als nieuw verworven kennisbezit, wel degelijk zin heeft en dus voorwerp van expressie kan zijn, vooral wanneer die letter in verband gedacht wordt met een woordje. (De m van moe). Alles hangt slechts af van de behandeling door de onderwijzeres.

Op grond van de voorafgaande beschouwingen menen wij te mogen vaststellen, *dat het beoefenen van schrijfpatronen vóór de aanvang van het eigenlijke schrijfonderwijs, — dus in de eerste schoolweken — en in afwisseling met het eerste schrijfonderwijs volgens een methode, reeds in de aanvang een habitus kan kweken, welke gericht is op dóór-schrijven, hetgeen het schrijven in het vervolg ook kwalitatief gunstig beïnvloeden kan.*

¹ J. Altera, Schrijfdidactiek voor de Kweekschool, Wolters-Noordhoff, blz. 27.

² F. J. J. Buytendijk, Algemene theorie der menselijke houding en beweging, Aula-uitgave blz. 482-485.

³ a.w. blz. 483.

BOEKBEOORDELINGEN

HARMUT VON HENTIG, *Systemzwang und Selbstbestimmung*, Ernst Klett Verlag, Rotebühlstrasse 77, Postfach 809, 7000 Stuttgart 1, 1968, 176 S.

Dit boek is een poging om uitgaande van de omzetting van de maatschappij, die wij beleven en verwachten, de taak van de school nieuw te bedenken. Voorop gaat deswege een analyse van de maatschappelijke veranderingen, die gaande en te verwachten zijn, waarbij de toenemende productiviteit en de stijgende vraag naar diensten aan de orde komen. Daarnaast wordt nadruk gelegd op de interdependentie van de arbeidsverrichtingen in de industriële samenleving en op de indirectheid en abstractheid, die het bestaan in die samenleving kenmerken. Het geheel wordt ons op goede gronden getekend als een gesloten systeem, waarin de mensheid wordt opgenomen. De enkeling wordt in de macht van het industrialisme gevangen. Het sluitstuk van deze macht is dat de mens gaat geloven, dat het systeem als men het maar niet stoort zich uit eigen onverbreekbare kracht ontwikkelt en dat dit zo behoort te zijn. De mens meent dat hij er nauwelijks nog aan te pas komt: de veranderlijkheid van het maatschappelijk gebeuren is evident; het vertrouwen in de veranderbaarheid gaat teloor. Toch heeft het systeem de vrije mens nodig. Het kan niet bestaan in een hiërarchische orde, zoals de mensheid die van ouds gekend heeft. Niet toevallig heeft Sovjet Rusland bij het voortgaan der industrialisatie vrijheidsgraden moeten invoeren en – zo voeg ik hier in – verlangt Tsjecho-Slowakije, van ouds een geïndustrialiseerde natie, naar democratischer gemeenschapsvormen. Wezenlijk voor het ontwikkelde industrialisme is de relatieve autonomie der delen. Tegenover de macht, die als altijd tendeert naar het absolute, is tegenmacht vereist. De pedagogische taak van het ogenblik is de mensen te leren dat zij óók macht hebben binnen het systeem en hun bij te brengen hoe zij deze moeten uitoefenen. Von Hentig stelt tegenover de macht dus geen eisen, aan zedelijke waarden ontleend, maar het zakelijke feit, dat de macht van het systeem berust op samenwerking der delen, op de interdependentie, die de mensen moeten leren onderkennen, beoefenen en gebruiken om ruimte voor eigen individualiteit te scheppen en te behouden. Het gaat erom „wie man die Selbstbestimmung gegen die Sachzwänge und mehr noch gegen das Bewusstsein von Sachzwängen durchsetzt” (S. 68). Dat is democratie en, aldus verstaan, is zij een bestaanseis van het systeem. Het ook door onderwijssociologen ten onzent achteloos gebruikte woord „socialisatie” noemt de auteur tot mijn genoegen „der falscheste Ausdruck, den man erfinden konnte, um die politisch-pädagogische Aufgabe zu bezeichnen” (S. 70f.). Wat de kinderen in de school moeten leren is dat zij afzonderlijk en in groepen van telkens andere samenstelling gehoor kunnen vinden en macht uitoefenen. Hiermede zijn wij dan bij de schets van de leerdoelen van de school, die bij de nieuwe samenleving hoort. De school moet een andere

mentaliteit voortbrengen. Aan de hand van projecten moet zij leren wat samenwerken betekent. Zij moet het begrip „gelijkheid van kansen” met nieuwe inhoud vullen. Bij haar activiteit zal zij één ding boven alles moeten nastreven: de leerling in een zo realistisch mogelijk milieu de kans te geven op zelfidentificatie. De school is de tijd, waarin de mens door het vrij experimenteren met rollen leert nagaan wat hij van de maatschappij mag verwachten en welke functie hij erin zal kunnen vervullen.

De school, die in dit geschrift de bijzondere aandacht krijgt, is de *differentiërende Gesamtschule*, aansluitend bij de 4-jarige *Grundschule*, en zich uitstrekkend van het 11de tot en met het 16de levensjaar. Het grote gevaar – dat ten onzent de scholengemeenschap bedreigt – is dat men de *Gesamtschule* als een organisatieprobleem ziet terwijl haar bestemming ligt in het vlak van de didaktiek: de nieuwe bepaling der doeleinden, de leerprocessen en de inhouden. De nieuwe leerdoeleinden moeten een weerspiegeling zijn van de specifieke problemen van de industriële maatschappij. De auteur noemt zes eenheden van onderwijs:

- a. die Politik, Gesellschaft und die arbeitsteilige Berufswelt
- b. die Gesundheit
- c. die Freizeit
- d. Kommunikations- und Abstraktionssysteme: die Sprache (Muttersprache/Fremdsprache/ihr Verhältnis zueinander); die mathematischen Verhältnissprachen (Geometrie/Algebra/Mengenlehre); Statistiek; die (symboliserenden) Formen der Kunst
- e. Naturwissenschaft (genauer: science) und Technologie
- f. technische Fertigkeiten, die im 20. Jahrhundert nicht zu beherrschen uns zu Kulturkrüppeln machen würde: Schreibmaschinenschreiben/Autofahren/Bedienung einfacher Rechenapparate usw.” (S. 120).

Von Hentig toont zich in deze schets een brilliant sylist. Zijn essay staat vol van fascinerende formuleringen. In de Duitse wetenschappelijke wereld is deze Göttingse hoogleraar in de pedagogiek een uitzonderlijke persoonlijkheid, die de moed opbrengt om zonder gewichtig te doen zaken van uitzonderlijk gewicht aan de orde te stellen en tegen veel wat anderen gewichtig achten in te gaan. Hij behoort, al treft ons telkens de veelzijdigheid van zijn informatie, niet tot het type van de gedegen beheerders van een systematisch geordend fonds van kennis maar tot de creatieven, de uitvinders op sociaal gebied, waar onze tijd zo bij uitstek behoefte aan heeft. Het is verrijkend om de gedachten te volgen van iemand, die op zoek is naar nieuwe waarheden en daarbij andere dan de gebaande wegen gaat.

Laat mij tot slot de kern van de boodschap, die hij brengt, samenvatten in een citaat: „Nichts scheint mir wichtiger – auch für die Gesellschaft –, als dass sich die Menschen in ihr auch gegen sie zu behaupten lernen. Von allen denkbaren Herrschaften über den Menschen ist die, die die Gesellschaft übt, die absoluteste und gefährlichste – nicht weil sie böse ist, sondern durch ihren Charakter als System: sie beherrscht uns von unten, durch die Bedingungen, aus denen wir leben, denken und entscheiden. Freiheit werden wir nur haben, wenn wir diese Bedingungen verstehen,

wenn wir den Systemcharakter durchschauen, wenn wir die Gesellschaft selbst zum Instrument unserer Freiheit machen; denn „..... die Gesellschaft insgesamt muss dem Einzelnen zu Hilfe kommen, indem sie seine Unersetzbarkeit erweist und ihn unter seine Mitmenschen in einer Weise eingliedert, die seine Individualität nicht zerstört und nicht behindert“¹ (S. 130).

PH. J. I.

¹ Rockefeller Report on Education: The Pursuit of Excellence, New York 1958, Duits: Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung, Stuttgart 1960.

DR. S. S. ELZINGA, „*Jeugd voor drempel van het bedrijfsleven. Zij, die de l.t.s. verlaten*“. Uitgever J. Muusses, Purmerend, f 17,50, 204 pag.

In deze studie wordt verslag gedaan van een interessant onderzoek onder leerlingen van lagere technische scholen om de overgang na te gaan van de school naar het bedrijf. Op grond van gegevens uit de literatuur wordt vermeld, dat deze overgang door de jeugdige als een schok wordt ervaren waarbij zich aanpassingsproblemen voordoen. Daar de gegevens uit de literatuur onvoldoende empirisch zijn geverifieerd heeft de auteur zelf een onderzoek naar deze problematiek ingesteld.

Geografisch is het onderzoek beperkt tot Schiedam waar drie technische scholen zijn gevestigd: een openbare, een rooms-katholieke en een prot. christelijke school.

Gesprekken zijn gevoerd met de directeurs van deze scholen, daarna zijn alle leerkrachten geënquêteerd en een deel van hen is geïnterviewd. Voorts hebben alle leerlingen, die de school gaan verlaten, een vragenlijst ingevuld, terwijl met ongeveer zeventig leerlingen gesprekken in groepsverband zijn gevoerd. Het Gewestelijk Arbeids Bureau heeft ten slotte een lijst verstrekt met adressen van bedrijven, die de laatste jaren leerlingen toegewezen hebben gekregen ter verdere opleiding. In het kader van het onderzoek zijn 60 bedrijven bezocht, de aldaar gevoerde gesprekken hebben één tot twee uur in beslag genomen. Ook zijn interviews gehouden met vertegenwoordigers van het Gewestelijk Arbeids Bureau, het Regionaal Leerlingstelsel en enkele landelijke leerlingstelsels. Verder zijn ongeveer 70 huisbezoeken afgelegd.

Zowel op grond van de enquête onder leerlingen die de lagere technische school hebben verlaten en thans in het bedrijfsleven werkzaam zijn als uit mededelingen, die door hun ouders zijn verstrekt, wordt door de auteur het volgende geconcludeerd:

„In het algemeen kan gezegd worden dat de intrede in het bedrijfsleven niet tegen – doch eerder meevalt, getuige ook de gegevens uit de enquête verkregen“. (pag. 65)

Van de 116 geënquêteerde jongeren hebben er 90, dat is 77,6 %, verklaard dat het werken op het bedrijf is meegevallen. Van de ouders van deze jongens heeft 91,4 % verklaard dat de overgang naar het bedrijf niet moeilijk voor hun zoon is geweest en 93 % heeft medegedeeld dat hun zoon, wat zijn werk betreft, het naar zijn zin heeft.

Een aanwijzing, dat de overgang van school naar bedrijf minder „dramatisch” verloopt dan uit de door Elzinga aangehaalde literatuur is af te leiden, is het gegeven dat de jongeren zeer weinig blijken te verzuimen wegens ziekte of ongeval. (pag. 70)

Ten aanzien van het voorspellen van overgangsmoeilijkheden is aan de leraren van de technische scholen gevraagd om in zijn klas één of twee jongens aan te wijzen die zich moeilijk zullen aanpassen aan het bedrijfsleven en één of twee jongens, die zich juist bijzonder gemakkelijk zullen aanpassen. Uit dit onderdeel van het onderzoek – zelf spreekt Elzinga van „experiment” hetgeen onderzoektechnisch minder juist is gezien de wijze waarop de gegevens door hem zijn verzameld – heeft hij de conclusie moeten trekken dat vanuit de ervaringen, opgedaan in de omgang met de leerlingen, geen predictie t.a.v. overgangsmoeilijkheden is te doen. Hij vraagt zich daarbij af of wellicht de mate van schoolsucces de richting van de predictie heeft helpen bepalen ondanks dat uit de motiveringen van de geënquêteerde leerkrachten is gebleken dat zij zich niet uitsluitend hebben laten leiden door het schoolsucces van de leerlingen. Recensent meent te moeten opmerken dat achteraf, nu gebleken is dat 91 % van de leerlingen geen moeilijkheden met de overgang van school naar bedrijf heeft gehad, iedere predictie, op grond van welke overwegingen ook, negatief zal zijn als men van het beeld uitgaat dat voornoemde overgang frustrerend zal werken op jonge mensen.

Een nauwgezette bestudering van het verslag van Elzinga over de door hem gehouden onderzoekingen doet twijfel ontstaan over de grondigheid van zijn aanpak. Niet alleen is zijn literatuuronderzoek zowel kwalitatief als kwantitatief beperkt, maar ook zijn onderzoekmodel is weinig overzichtelijk. Het geheel maakt derhalve een onsamenhangende en daardoor een weinig overtuigende indruk. Zo is ingelast een hoofdstuk over „Het ‚pedagogisch’ handelen in het bedrijf” waarvan de inhoud onvoldoende op de problematiek van het onderzoek is afgestemd en waarin geen rekening wordt gehouden met de uitkomsten van de enquête en interviews. Zo wordt medegedeeld dat verscheidene jongens gereedschappen stuk maakten, zonder dat er opzettelijkheid in het spel was, en dat zij dit niet durfden zeggen zodat er angsten en gewetensconflicten zijn ontstaan. Opmerkelijk is dat dit niet blijkt uit de enquêtegegevens en uit het verslag van de interviews met de ouders. De lezer zal zich dan ook afvragen op welke wijze de gereedschappen zijn beschadigd, waarom de jongens dit niet hebben durven zeggen, hoeveel jongens dit is overkomen, op welke wijze geconstateerd is dat deze jongens met angsten en gewetensconflicten hebben rondgelopen en wat terzake is gedaan om deze weg te nemen c.q. op te lossen.

Voorts vindt Elzinga dat onderscheid dient te worden gemaakt tussen jeugdigen en volwassenen t.a.v. het te laat komen in het bedrijf. Hij heeft geconstateerd dat de maatregelen die tegen volwassenen worden genomen – als het inhouden van een gedeelte van het loon evenredig met de verzuimde tijd en ontslag bij herhaald verzuim – ook van toepassing zijn op jeugdigen. Hij stelt dat op geen enkele wijze er rekening mee wordt gehouden dat in het bedrijf de aanvangstijden vroeger zijn dan op

school, dat ook de oorzaken, van het te laat komen op het werk, toch zeker voor een deel in het gezin gelegen kunnen zijn en hij schijnt het bezwaarlijk te achten dat het kind zich zonder voorbehoud moet richten naar de regels van het bedrijf.

Recensent is echter van mening, dat jeugdigen – die verwachten, zoals in het enquêteverslag is te lezen, in het bedrijf een weekloon te verdienen van f 42,- tot f 48,- per week, verantwoordelijk moeten worden gesteld voor het op tijd aanwezig zijn en dat van het bedrijf niet kan worden verwacht dat het, t.a.v. deze verplichting, rekening houdt met de gezinssituatie van de jeugdige arbeidskracht.

Voorts is het merkwaardig dat Elzinga, na te hebben nagegaan welke aandacht het bedrijf aan de jeugdige werknemer besteedt, vervolgens is gaan overwegen welke aandacht er aan besteed zou *kunnen* worden en dan ondermeer noemt:

- contacten met de ouders om, waar nodig, gezinssituaties te saneren en gunstig te beïnvloeden;
- het voorkomen en verhelpen van geestelijke en lichamelijke slijtage ten gevolge van de arbeid.

Ten aanzien van de eerste gedachte merkt recensent op dat dit geen taak van het bedrijf kan zijn. Wel kan een bedrijf, waar vele jeugdigen werken, een maatschappelijk werker/werkster in dienst hebben die o.a. de persoonlijke belangen van de jongeren behartigt. Vanuit deze belangenbehartiging zou incidenteel bemoeiingen met het gezinsmilieu van de jonge arbeider kunnen ontstaan.

Voor wat de tweede gedachte betreft is uit de enquête noch uit de interviewgegevens gebleken dat jeugdigen zodanig aan geestelijke en lichamelijke slijtage zijn onderworpen dat pedagogische voorzieningen terzake noodzakelijk zijn.

Ten aanzien van het taalgebruik en het hanteren van begrippen het volgende. Wat bedoelt Elzinga exact als hij schrijft:

„Er blijkt nergens een inspirerende handeling te zijn, die in staat is de jongen ook maar een keer boven zichzelf uit te tillen, waardoor andere dan gewone horizonnen zichtbaar worden.” (pag. 130)

Recensent vraagt zich daarbij af:

- waarom moet een jongen boven zichzelf uit worden getild?
- in welk opzicht moet dit „tillen” plaats vinden?
- wat zijn gewone horizonnen?
- welke en waarom moeten andere horizonnen zichtbaar worden?

Vanuit de achtergrond waaruit het boek is geschreven is wel ongeveer te bevroeden wat Elzinga bedoelt maar laat hij dit concreet formuleren en in verband brengen met de resultaten van zijn onderzoek!

De volgende formuleringen zijn inhoudelijk eveneens weinig helder. Na gesteld te hebben (pag. 143) dat het geen eenvoudige opdracht is om bij de jeugdige een mentaliteitsverandering tot stand te brengen buiten zijn milieu om, gaat Elzinga als volgt verder:

„Dat wil niet zeggen, dat de opdracht gemakkelijk zou zijn als hij tevens de ouders betrof, maar wel bestond dan de mogelijkheid om in eenzelfde pedagogische belevings- en doorlevingsfeer een mentaliteits-beïnvloeding

tot resoneren te brengen". (pag. 143/144)

„Zo is het bijvoorbeeld noodzakelijk, dat de jongen voldoende ruimte moet worden gelaten om van de ernst-situaties te kunnen ingroeien in de existentiële ernst-situaties". (pag. 168)

„Dat betekent in wezen een vrijheid voor de jongen om metastabiel te kunnen zijn in een exploratieveld, waarin tevens voldoende ontdekkingsmogelijkheden voorhanden moeten zijn om er ontmoetingen met objecten en personen te hebben, teneinde zichzelf als ontwerp te kunnen zien." (pag. 168/169)

Een bezwaar is voorts dat in het laatste hoofdstuk over „De intrede in het bedrijfsleven als object van de pedagogiek" ongefundeerde meningen worden verkondigd en richtlijnen worden gegeven, die niet op empirisch onderzoek zijn gebaseerd. Dit te constateren is des te merkwaardiger daar Elzinga, in een overigens wat overtrokken beeldspraak, zelf schrijft: „Vooral het toekomstig pedagogisch onderzoek zal er op gericht moeten zijn, uitspraken, die bij tientallen onze wetenschap ingeslingerd zijn, op hun bestaanswerkelijkheid te toetsen." (pag. 103). Verder worden daarin zaken behandeld, die op zichzelf wel belangrijk zijn, maar die weinig hebben uit te staan met het gestelde probleem „de overgang van school naar bedrijf".

In een hier en daar wat toberig proza is verslag van een onderzoek gedaan dat, voor wat de probleemstelling betreft, uitermate belangrijk is en bovendien interessante gegevens heeft opgeleverd. De nabeschouwingen zijn evenwel verward en ook ontkomt men niet aan de indruk dat het onderzoekmodel wat al te haastig is opgezet en uitgevoerd.

J. H. N. GRANDIA

N. L. DODDE, *Het rijkschooltoezicht in de Bataafse republiek*. Een onderzoek naar het denken en het doen van de eerste schoolopzieners in de departementen van de Amstel, de Delf en Texel en van het departement Holland tijdens de schoolwetten van 1801 en 1803. Groningen, 1968.

Bovenstaand werk is een weinig gelukkig uitgevallen dissertatie. Technisch vertoont het allerlei gebreken: primaire bronnen als archiefstukken en andere werken worden niet afzonderlijk vermeld en gescheiden van de secundaire literatuur. De literatuurlijst is trouwens rommelig: belangrijke werken ontbreken en er wordt zelfs geen enkele studie op het gebied van de vaderlandse geschiedenis vermeld: de boeken van Jorissen, Colenbrander, Geyl, Verberne, De Wit, enz. schitteren door afwezigheid en zijn door de schrijver kennelijk niet gebruikt ook. In elk geval is zijn kennis van het betrokken tijdvak miniem. Van de door hem vermelde inspecteurs worden alleen de verslagen en wat biografische gegevens vermeld en niet wat sommigen van hen hebben geschreven, terwijl het boek blijkens de titel toch ook over hun denkbeelden gaat. Waarom Dodde juist deze periode heeft gekozen en niet die van na 1806, ontgaat me, want met name deze tijd heeft weinig opgeleverd, wat dan ook wel uit deze dissertatie blijkt. Of moeten we wellicht voorzichtiger stellen, dat de inspec-

tieverslagen alleen vruchtbaar te lezen zijn tegen de achtergrond van ideeën, denkbeelden en politieke opvattingen en omstandigheden? En dat, nu de schrijver dit (tengevolge van zijn gebrek aan kennis?) heeft nagelaten, het resultaat ook navenant is? Wat de bewerking van het materiaal aangaat, maakt de schrijver niet steeds duidelijk of zijn conclusies berusten op dit materiaal, dan wel vermoedens zijn „in het wilde weg”. Ik vrees dat dit laatste nogal eens het geval is, gezien de plaatsen waarin hij veronderstelt (p. 187) dat de Franse scholen „vermoedelijk” leerinstituten voor kinderen van tegen het einde der 17e eeuw uitgeweken Fransen zijn vallender, omdat enigen tot, wat men zou kunnen noemen, de vrijzinnig-geweest, of het „opmerkelijk” vindt (p. 187) dat van de 35 inspecteurs in 1801 er zo veel predikanten waren. Dit is dan, meent hij, „des te opvallender, omdat enigen tot, wat men zou kunnen noemen, de vrijzinnig-christelijke groepering behoren”. Commentaar lijkt me overbodig.

Men behoeft aan een dissertatie niet de eisen van een meesterwerk te stellen, maar mag toch wel verwachten, dat daardoor het vak op een bepaald punt wordt vooruitgebracht. Dat is hier niet het geval. Wat er aan belangrijks wordt te berde gebracht was al bekend en de vele onbenullige zaken die ook aan de orde komen hadden beter achterwege kunnen blijven.

Erger zijn de talrijke ongemotiveerde conclusies en veronderstellingen. Het meest bedenkelijk echter lijkt me de houding van de schrijver, die meent het zich te kunnen permitteren om een boek te schrijven over een historisch onderwerp zonder zich te verdiepen in de geschiedenis van de betrokken tijd. Het spijt me dit oordeel te moeten vellen, maar de geschiedenis van opvoeding en onderwijs is met een dergelijk werk niet gebaat.

N. F. Noordam

DR. J. M. VAN DER LINDE, DR. W. LUTJEHARMS EN DR. J. MEERDINK stelden in 1968 een herdenkingsboekje samen uitgegeven door het Seminarie der Evang. Broedergemeente te Zeist, getiteld: *Zenden - opvoeden - bouwen*.

In het jaar 1968 vierde de Broedergemeente te Zeist een drievoudig jubileum:

1. Van het *Zenden*, want 175 jaar geleden kreeg de zending der Broedergemeente in Nederland de vorm van een genootschap.
2. Van het *Opvoeden*, want 150 jaar geleden werd het Meisjes-Internaat van de Broedergemeente in Zeist opgericht.
3. Van het *Bouwen*, 200 jaar geleden werd de kerkzaal aan het Zusterplein in gebruik genomen.

Na een „Woord vooraf” van Ds. Bintz, predikant van de Zeister Broedergemeente, geeft Prof. Dr. J. M. van der Linde van de R.U. te Utrecht een interessant overzicht van de Hernhutter Zending in Nederland en hij gaat daarbij nader in op de experimenten van Zinzendorf en Spangenberg, die van 1734 af open wegen voor de zending zochten. Zeist was van 1746 af bij het doen en laten van het zendingswerk betrokken, dat men toen-

tertijd al zag als de kern van de functie van de Gemeente van Christus.

Prof. Dr. W. Lutjeharms, verbonden aan de Prot. Theologische Faculteit te Brussel wijdt een boeiende studie aan „*Opvoeding op Hernhutter grond*”, want te Zeist wordt al een paar eeuwen niet alleen aan de kinderen uit de Broedergemeente zelf, maar bovendien aan de haar toevertrouwde jeugd, een opvoeding „op hernhutter grondslag” gegeven.

Het begin was moeilijk en hoewel de Zeister archieven aan het Zusterplein veel gegevens bevatten, is er nog zeer weinig gepubliceerd. Niet alleen op zendingsgebied maar ook voor opvoeding en onderwijs heeft de Graaf von Zinzendorf zich ingezet met diverse andere Moravische broeders, allen geestelijke erfgenamen van de grote Jan Amos Comenius, die in 1670 te Amsterdam stierf, ver van zijn vaderland.

Deze oude bisschop van de Moravische Broeders richtte zich in zijn „Testament van de stervende Moeder der Broederuniteit” in naam van zijn zwaar vervolgde kerk aldus tot zijn volk: „Een betere opvoeding der jeugd beveel ik aan, een meer zorgvuldige en vruchtbare oefening van haar, dan tot nu toe het geval was.”

Nog geen 70 jaar later – in 1736 – kwamen de geestelijke erfgenamen van Comenius, onder leiding van Zinzendorf naar Amsterdam om naast allerlei andere opdrachten ook de opvoeding in onze gewesten ter hand te nemen.

Een kostschool voor meisjes bij IJsselstein wordt opgericht, nl. te 's-Heerendijk, die na enkele jaren in 1752 naar Slot Zeist wordt overgeplaatst. In Zeist wordt het werk voortgezet, er is een meisjes- en een jongenskostschool, waar de kinderen tot hun 12e jaar in de „Anstalt” mochten blijven en daarna nog een praktische opleiding konden krijgen.

Het onderwijs hield het midden tussen bezighouden van de jeugd en kennis bijbrengen. In de 18e eeuw was het internaat de ideale plaats voor de hernhutter opvoeding. De strengheid van het Piëtisme had in de Broedergemeente plaats gemaakt voor een zonniger Christendom, waarbij de blijdschap van het „kind van God zijn” in de vele liturgische vormen gestalte kreeg.

Het sprak echter van zelf, dat er toch veel „vermaand” werd, zowel door de opvoeders als door de kinderen onder elkaar. In 1765 heerste er b.v. onder de jongens een heel bijzondere geest. Zij vroegen zich af, of de Heiland bij een bezoek aan hun kamers wel verblijd zou kunnen zijn! In 1773 besloot men door financiële tekorten de beide kostscholen op te heffen.

Er werd een dagschool voor meisjes opgericht en twee jaar later een school voor jongens.

De Franse tijd was een grote belemmering voor de ontwikkeling van de Broedergemeente, die Duits getint en Oranjegezind was.

Na de Bevrijding in 1815 kon de Zeister gemeente weer vrij ademen en men wilde al spoedig een nieuw meisjes-instituut oprichten.

In 1817 werd *Friedrich Renatus Früauf*, 53 jaar oud, predikant van de Zeister Broedergemeente. Deze man, die als leraar, pedagoog, inspecteur,

directeur en huisvader grote talenten bezat, heeft 20 jaar lang in Zeist zegenrijk kunnen werken. Hij kwam als predikant maar hij had aan de opvoeding van de jeugd zijn hart verpand en op dat gebied ligt zijn grootste verdienste.

Als vijftiger leerde hij nog Nederlands, wat nodig was daar het onderwijs volgens de nieuwe wetgeving op Nederlandse leest geschoeid moest zijn en Früauf niet alleen als inspecteur der instituten op moest treden, maar ook als directeur, hoofdonderwijzer en geestelijk leider in alle kinderkerkdiensten moest fungeren.

In Utrecht deed de Hernhutter dominee in 1820 nog onderwijzersexamen en slaagde met „lof”.

Instituten voor „juffrouwen en „jonge heren” werden – zij ’t met grote moeite – geopend. Mede door Früauf’s ijver en geloof kregen deze instituten des Heren F. R. Früauf een goede naam, zodat de scholen zelfs leerlingen kregen uit het buitenland.

In 1824 verschijnt Früauf’s boekje „*Gedachten over opvoeding*”, in 1839 in ’t Duits, de 2e druk in 1845 en in 1937 verschijnt een herdruk. Deze gedachten over opvoeding zijn alle de vrucht van eigen waarneming in de beide instituten en opgesteld in 1820.

Onderwijzers en opvoeders moeten er rekening mee houden, dat ’t kind zelf gelukkig zal zijn. In die richting moet het karakter gevormd worden. Opvoeden is een edele kunst. Begrip en liefde voor het kind zijn noodzakelijk: liefde vraagt om wederliefde.

Met goedheid bereik je meer dan met strengheid, maak de kinderen tot Uw medewerkers. Allerlei pedagogische adviezen worden gegeven, b.v.: kan een kind geen medicijn innemen, leer het eerst pilletjes uit brood te slikken of poeder van suiker en meel, opdat het daarna de slechte smaak van de echte medicijn snel kan wegwerken (!)

Ontwikkel allereerst het natuurlijke en het echte in de persoonlijkheid.

In 1836 legde Früauf zijn functie van inspecteur van de inderwijs-instituten te Zeist neer omdat hij tot predikant beroepen was te Berthelsdorf. In 1851 stierf hij te Hernhut.

Het is typisch, dat deze pedagoog van de Broedergemeente zo weinig bekendheid verworven heeft.

Speciaal voor de meisjesopvoeding te Zeist had hij grote betekenis. En wij her-ontdekken bij hem gedachten van Comenius’ Realisme en Francke’s Piëtisme.

Mede door de grondslag die door Zinzendorf en Früauf is gelegd vinden we thans in Zeist bloeiende Hernhutterscholen voor kleuteronderwijs, lager onderwijs en m.a.v.o., gescheiden in jongens- en meisjesscholen.

De „Kleinkinderschule” werd op 8 jan. 1849 gesticht, dus pas 10 jaar na Fröbel’s eerste „Kindergarten”.

Vanaf de dagen van Früauf is er steeds bij de schooljeugd liefde voor de zending aangekweekt, in het bijzonder voor de Suriname-zending.

Al het werk van de „Scholen der Evang. Broedergemeente” berust op het christocentrisch geloof, dat reeds door Comenius en Zinzendorf beschouwd werd als het juiste klimaat, waarin het kind tot een harmonische persoonlijkheid opgevoed kan worden.

Het instructieve boek wordt besloten met een beschrijving door Dr. J. Meerdink van de Kerkzaal en het Broederhuis, dat in 1967 afbrandde, en dat met de opbrengst van de verkoop van dit boekje weer kan worden opgebouwd.

Utrecht

A. E. VAN EEDEN

DR. J. DE WIT. *Balans en Perspectief* – Wolters, Groningen. Prijs f 2,50.

Deze inauguratie is door Prof. Dr. J. de Wit, Directeur van het in 1931 door Waterink opgerichte Pedologisch Instituut van de V.U., uitgesproken op 24 november 1967. Prof. de Wit is gewoon hoogleraar in de ontwikkelingspsychologie, de pedologie en de speciale pedagogiek aan de Vrije Universiteit van A'dam. Dr. de Wit maakt de *balans* op van de wetenschap der pedologie en herinnert er aan dat Waterink in 1938 als object der pedologie zag „de normale en abnormale psychische ontwikkeling van het kind”. De Wit bespeurt thans op allerlei fronten nieuw élan en dit biedt dus veel *perspectief*!

Hij spreekt over hulpverlening aan en behandeling van kinderen die in hun ontwikkeling gestoord zijn en constateert dat de moeilijkheden die zich voordoen bij pogingen om onze kennis van het afwijkende kind te ordenen, samenhangen met de enorme complexiteit van het gebied. Het is daarom zinvol na te gaan welke psychologische variabelen relevantie hebben ten aanzien van het bewerken van gedragsveranderingen in het algemeen. De voordelen van deze benadering zijn, dat er op deze wijze een selectie plaats vindt van behandelingsvariabelen die nadere studie verdienen. De Wit gaat drie recente ontwikkelingen na bij deze benaderingswijzen, nl.:

1. de *leerpsychologische benadering*, waarbij gewezen wordt op de visie van de psycho-analyticus F. Alexander en vooral op G. R. Patterson, die schrijft over een kleuter, die op school ernstige gedragsmoeilijkheden had ontwikkeld op basis van scheidingsangst, waarbij méér dan een symptoom zich manifesteerde. Via een set conditioneringstechnieken hielp Patterson deze kleuter van zijn moeilijkheden af en beperkte zich hierbij niet tot vrij rigoreuze afleertechnieken, die gericht waren op de bestrijding van de symptomen, maar tegelijkertijd werd zowel het contact tussen het kind en zijn leeftijdsgenoten via conditioneringsmethoden aangemoedigd. Bovendien werd een programma opgesteld om de ouders te leren hoe ze hun kind thuis moesten opvangen. Dit laatste gebeurde op bijzonder revolutionaire wijze. De „hertraining” van de ouders gebeurde doordat één van de experimentatoren met moeder mee naar huis ging en haar zeer concrete suggesties gaf hoe haar kind zo adequaat mogelijk te belonen. Wanneer de moeder goed gedrag van haar kleuter pas na verloop van tijd beloonde omdat ze b.v. druk bezig was, wees de experimentator erop, dat het belangrijk was onmiddellijk te belonen, enz. (pag. 11 en 12). Volgens de Wit houdt dit laatste een bijzonder belangrijke suggestie in!

2. het *denkkader van een cognitieve psychologie* in verband met neurotische leerstoornissen.

Cognitief lezen op school vergt van het kind dat hij zijn behoeftebevredestiging kan uitstellen, met andere woorden: naast extrinsieke moet

ook een intrinsieke motivatie tot leren voldoende aanwezig zijn.

Bij kinderen met leerstoornissen is dit ontkoppelingsproces niet gelukt en dit kind is dan geblokkeerd in de behoefte nieuwe ervaringen op te doen.

De Wit ziet hierin *perspectieven* en wijst op de Amerikaan Jerome S. Bruner, die stelt, dat naast een traditionele neurosebehandeling deze kinderen óók training in de cognitieve sfeer nodig hebben. Het kind moet ervaren, dat leren voldoening schenkt en dit vraagt een goede didactische begeleiding. Het proces der imitatie komt hier in het centrum van de belangstelling der ontwikkelingspsychologie te staan: veel sociaal leren wordt bevorderd doordat men in het dagelijks leven mensen zich ziet gedragen!

Ik sta dus met mijn actueel gedrag als volwassene model voor het kind. Door het imitatie-mechanisme ontleent het kind aan de volwassene allerlei gedragspatronen. Via het spel leért het kind – Hieronymus van Alphen en Jean Piaget propageren dat beiden – en via het spelen van rollen en via imiteren past het kind zich steeds meer aan aan de buitenwereld. De therapeut kan echter via een rol in het symbolisch kinderspel dit kind ook weer naar de realiteit toe brengen en als zodanig een belangrijke functie vervullen om aanpassing van het kind aan de realiteit te bewerkstelligen (vgl. Anna Freud in „Normality and pathology in childhood” – London 1966).

Dit betekent wèl, dat er voldoende aansluiting moet zijn tussen hetgeen in de speelkamer geschiedt en de situatie in de buitenwereld.

3. het *oecologisch onderzoek* – dus via een nauwkeurige descriptie van het kindergedrag in relatie tot zijn persoonlijk en zakelijk leefmilieu – dat vooral van belang is voor het speciaal-pedagogisch handelen, b.v. bij de inrichtingsopvoeding. De Wit wijst in dit verband op de hernieuwde belangstelling voor de psychologie van Brunswik. Onze kennis is op dit gebied nog vrij lacuneus. Wij weten nog maar amper hoe frustratie en agressie in het kinderleven van alledag zijn gedistribueerd.

De Wit noemt onderzoekingen, waaruit blijkt dat het er om gaat zo nauwkeurig mogelijk te analyseren welke variabelen in een concreet geval tot onaangepast gedrag aanleiding geven – opvoeding verloopt immers in een uitermate concrete context (pag. 17).

Dr. de Wit bespeurt dus een verschuiving naar grotere differentiatie in de behandelingsmethoden. Dit vergt hernieuwde bezinning of problemen van classificatie en diagnostiek. Men poogt de therapeutische situatie en de opvoeding van het dagelijks leefmilieu zo veel mogelijk met elkaar in verband te brengen. Het verkeerde beeld, dat kinderen van hun ouders en ouders van hun kinderen hebben is soms zodanig complex in allerlei dagelijkse handelingen verstrengeld, dat alleen een vorm van gezinsbehandeling mogelijkheden schijnt te bieden.

Aan het eind van zijn rede denkt de nieuwe professor dankbaar terug aan zijn leermeester Prof. Dr. J. Waterink, die door zijn rijke persoonlijkheid veel voor hem heeft betekend.

Utrecht

A. E. VAN EEDEN

VIJFTIG JAAR NUTSSEMINARIUM VOOR PEDAGOGIEK:

HERINNERINGEN VAN EEN OUD-CURSIST

I. VAN DER VELDE

I. *Bedoeld als inleiding*

Het proefschrift van Dr. N. Deen *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland. Het Nutsseminarium voor Pedagogiek 1919—1969* heeft in mij veel losgemaakt, een groot stuk verleden weer in herinnering gebracht, voor Deen stellig een onbedoeld neven-effect. Ik heb mij, eigenlijk voor het eerst, volledig gerealiseerd welke contacten er in de loop van deze vijftig jaren hebben bestaan tussen deze oud-cursist enerzijds en — in chronologische volgorde — het Nutsseminarium voor Pedagogiek en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen anderzijds. Het blijkt te zijn een vrijwel ononderbroken verbondenheid van veertig jaren.

Als cursist ben ik ingeschreven geweest van 1929 tot 1936, aanvankelijk voor het A-, daarna voor het B-diploma. In 1929 is dus een eerste contact gelegd met de eerste hoogleraar-directeur, prof. dr. Ph. A. Kohnstamm, een contact, dat lange jaren na beëindiging van deze studie heeft voortgeduurd. In de redactie van *Paedagogische Studiën* en van de series *Naar een nieuwe didactiek* en *Moderne onderwijssystemen*, tot Kohnstamms dood in 1951 toe. Aldus bleef, zij het indirect, toch verbondenheid met het Nutsseminarium en zijn werkzaamheden bestaan. Versterkt werd deze verbondenheid door het hoofdbestuurslidmaatschap van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en het voorzitterschap, na Kohnstamms dood, van de Nutscommissie voor Onderwijs. Nog meer versterkt toen mij de functie werd toevertrouwd van docent, belast met de colleges in theoretische en historische pedagogiek. En nu mij in 1969 de uitnodiging bereikt een herdenkingsartikel te schrijven in verband met het vijftigjarig jubileum, sluit zich de kring van veertig jaren. Gewoon een persoonlijk veertigjarig jubileum! Maar deze opsomming maakt duidelijk welk een belangrijke, levenvullende factor Nut en Nutsseminarium geweest zijn in mijn leven. Ook, waarom ik mij beperkt tot *Herinneringen van een oud-cursist*.

II. *Het eerste contact*

Aanvankelijk heb ik Nederlands gestudeerd. Na het „behalen” van de B-akte volgde een jaar college psychologie en pedagogiek in Gronin-

gen bij Heijmans en Brugmans. Na benoeming tot schoolhoofd in Amsterdam in 1929 besloot ik, op grond van reeds in Groningen verkregen informatie, mijn studie voort te zetten aan het Nutsseminarium. Men vergeve mij al deze bijzonderheden; ze moeten wel vermeld worden, omdat zij medebepalend zijn geweest voor mijn indrukken en ervaringen als cursist.

Op mijn aanmelding, waarin ik enige informatie had gegeven over voorafgegangene studie, volgde een uitnodiging tot kennismaking met Kohnstamm, Herengracht 196. Dat kon toen nog. Die kennismaking was geen handje geven, vijf minuten praten en beleefd afscheid nemen, zoals ik mij het verloop had voorgesteld. Er zat systeem in het gesprek. Het werd geopend met vragen over de studie Nederlands. Waar lagen de voorkeuren, op taalkundig of op letterkundig gebied? Taalkunde genoot de voorkeur; bij de letterkunde vooral de geschiedenis der letterkunde. Dat was de ouverture. En wat was in Groningen behandeld door Heijmans en Brugmans? De in opzet korte rapportage dijde uit tot een onverwachte discussie. Waarbij ik mij in mijn niet-verborgene grote bewondering voor Heijmans — maar daar was ik mij toen niet van bewust — enigermate op glad ijs heb begeven. Mocht dit al zo zijn geweest, dan heeft Kohnstamm niets laten merken van de spanningen van eertijds. Zie Deen blz. 4.

Terugwandeland naar huis — dat kon toen ook nog — overwoog ik het gesprek. Was dit discussie geweest of eer een langdurig en pittig tentamen? Hoe meer ik er over nadacht, hoe meer ik neigde in de richting van een grondig onderzoek. Thuis informeerde mijn vrouw. Ik formuleerde kort: „Die professor Kohnstamm laat je niet los voor hij precies weet wat hij weten wil”. Zij vond dit een goede eigenschap: „Je kunt er profijt van hebben als je er rekening mee houdt”. En met dit wijs advies gaf zij mij over aan mijn nieuwe studieleider en docent.

III. De studie

Het Nutsseminarium werd in die jaren geleid door het driemanschap Kohnstamm - Van Veen - Van der Ploeg. De centrale figuur is Kohnstamm geweest; Nutsseminarium en Kohnstamm waren vrijwel identiek. Toch heeft ook Van Veen als onderdirecteur veel voor ons betekend door zijn brede kennis, zijn levendige belangstelling in ons werk, zijn talloze adviezen bij studie- en andere moeilijkheden. Van der Ploeg voerde de administratie. Persoonlijk ben ik hem veel dank verschuldigd: hij heeft de gehele omvangrijke correctie van *Mededelingen* 18 verzorgd. Zie het voorwoord.

Het aantal studerenden was niet te vergelijken met dat van tegenwoordig. Wij werkten in kleine clubs, heel genoeglijk, heel huiselijk, in goede vriendschap, in rechtstreeks en soms zeer persoonlijk contact met de docenten. Vooral in de periode van het B-diploma. Het aantal toehoorders varieerde van vijf tot tien, geschaard rond de grote tafel in Kohnstamms kamer, waar wij in de beslissende uren alleen tegenover velen zaten.

De studie voor middelbaar pedagogiek, zoals die destijds op het Nutsseminarium werd gegeven, lag overeenkomstig de oorspronkelijke opzet van de Vereniging tot bevordering van de studie der pedagogiek, pas opgericht in 1925, voor het A-diploma op kandidaatsniveau, voor het B-diploma op het niveau van een doctoraal examen. Persoonlijk heb ik haar als zwaarder ervaren dan de studie voor middelbaar Nederlands. Misschien — zo achteraf — door haar meer abstract karakter; bij de studie Nederlands werkt men meer met concrete gegevens. De overgang is mij moeilijk gevallen; zij betekende de ingroei in een nieuw klimaat.

De dictaatcahiers over de periode 1929—1936 zijn niet meer in mijn bezit. Misschien helaas! maar nu is het ook niet meer mogelijk — van daar misschien helaas — de hele stapel nog eens door te snuffelen op zoek naar karakteristika. Ze zijn destijds volgeschreven luisterend, als ik mij goed herinner, voor A naar Kohnstamm, De Sopper, Ten Seldam; voor B naar Kohnstamm, Groeneveld, Idenburg. Ook de literatuurlijsten bezit ik niet meer, wat mij in zoverre spijt, omdat vergelijking met die van heden zou openbaren of bepaalde geschriften zich hebben kunnen handhaven over zoveel jaren.

Wat Kohnstamm doceerde vindt men voor het wezenlijke gedeelte terug in zijn rede op het onderwijscongres Amsterdam 1939: *De wetenschappelijke grondslagen van moderne didactiek* (Verslag blz. 10—24), later opgenomen in *Keur uit het didactisch werk* (blz. 391—407), besproken door Deen blz. 126—128. Wat sommigen van ons, zo wijlen collega Palland en ik, een niet geringe leemte in het studieprogramma achtten, was het vrijwel volkomen gemis aan historische verdieping, wat bij velen geleid heeft tot onderwaardering van het verleden voor het heden.

De „hoogtepunten” van de studie waren, als nu, de scripties, de tentamens en de examens. Mijn A-scriptie dateert uit 1931. Zij is bekend geworden als Mededelingen van het Nutsseminarium no. 18:

Woordenschatonderzoekingen bij leerlingen van zesde klassen van Amsterdamse lagere scholen.

I. De samenstelling van een woordtest.

II. Het verband tussen woordenschat, intelligentie en sociaal milieu. Zoals men ziet, geschreven in spelling-Kollewijn.

Grandia verwijst er naar in zijn proefschrift *Uitdaging en antwoord* (1968), een sociaal-pedagogisch onderzoek naar milieu-omstandigheden en maatschappelijke factoren, die een optimale ontwikkeling der talenten hebben verhinderd bij, inmiddels volwassen geworden, jeugdige ongeschoolde arbeidskrachten. Zo op blz. 488—489. Deen bespreekt haar op blz. 118—119 en is zo vriendelijk haar „ook thans als rapport nog zeer lezenswaard te achten”. Het onderwerp sub II is een object, dat momenteel meer dan ooit de aandacht trekt. Eindelijk begint het besef door te dringen dat democratisering van het onderwijs nooit mogelijk zal zijn zonder, zoals ik destijds aan het slot mocht schrijven, zonder door „diepgaande maatschappelijke verbeteringen de belemmeringen uit de weg (te ruimen), die het in lagere volksklassen aanwezige intellect verhoeden tot uiting te komen” (blz. 150—151).

In mijn voorkeur voor researcharbeid op „taal”-gebied werd ik ten volle door Kohnstamm gesteund; de bedoeling van de „kennismaking” is mij langzamerhand duidelijk geworden. De ene B-scriptie lag op het gebied van de engere lagere-school-didactiek; het was *Luisteren of Zien. Auditieve of visuele grondslag van het spellingonderwijs*, daarna verschenen in de serie *Didaktische Monographiën*, onder redactie van Ph. Kohnstamm en G. van Veen, nr. III (1934), eveneens in spelling-Kollewijn geschreven. Het boekje bepleit visuele grondslag. Terwijl *Mededelingen no. 18* actueel is gebleven, wordt *Luisteren of Zien* door de ontwikkeling achterhaald, als ooit tenminste een spellingvereenvoudiging tot stand zal komen „waarbij een zo consequent mogelijke opzet in fonologische zin en een zo ver mogelijk gaande vernederlandsing wordt nagestreefd”. Geschiedt dit niet, dan behoudt het betoog zijn volle kracht.

De tweede B-scriptie dateert van 1936 en droeg als titel: *Het rijks-schooltoezicht*. Verschillende denkbeelden uit deze scriptie vindt men terug in het in 1946 verschenen *Onderwijsvernieuwing op de lagere school en haar organisatorische problemen* hoofdstuk VIII en IX, blz. 113—136.

Het wordt uit deze opsomming duidelijk dat de jaren op het Nuts-seminarium doorgebracht voor mij een vormingsperiode zijn geweest van blijvende betekenis.

Na de scripties de tentamens en examens.

Van de verschillende tentamens herinner ik mij niet veel. Sommige waren snel geleden, andere zijn langdurig en uitputtend geweest. Misschien reflectie van kennis, paraatheid, dispositie van de kandidaat, misschien ook consequentie van de opvatting van docenten. Kohnstamm nam in die tijd tentamens af op De Schapendrift bij Ermelo, waar men na vriendelijk onthaal door Mevrouw Kohnstamm onverbiddelijk werd geleid naar Kohnstamms studeervertrek, het tuinhuisje. Ook bij hem konden tentamens lang duren, maar hij sprak zelf veel en taxeerde, komt mij voor, de kandidaat vooral op zijn reactie. Het kwam dan wel aan op aandachtig luisteren, snel de draad van zijn betoog vatten en correct, misschien soms ook handig, manipuleren met eigen kennis en eigen inzicht. Ik heb vermoeiender tentamens afgelegd dan bij hem. Misschien lag de oorzaak in het feit, dat hij, zoals vaker, ook deze kandidaat volgde op eigen terrein en het gesprek ook liet lopen over wat er aan „taal” te vinden was in de bestudeerde werken. Hij was zowel op tentamens als op examens uiterst humaan.

Ook van de examens resten slechts flarden van herinneringen. Ik weet niet hoe het anderen is vergaan, maar de examens zijn bij mij als evenement vrijwel volledig weggezonden. Misschien een normaal verschijnsel? Slechts een enkel feit met betrekking tot het B-examen is tot in details blijven hangen, maar dit feit hangt samen met een toen reeds aanwezige sterke belangstelling voor het geestelijk leven in de achttiende eeuw, een onverzwakt gebleven voorkeur. Zie *Jean-Jacques Rousseau. Pedagoog* (1967).

Bij de studie van de achttiende-eeuwse literatuur was mij vroeger reeds opgevallen hoe diep bepaalde gedachten ingewerkt hadden op meer dan een sector van het westeuropese geestelijk leven. Toen een bijvak gekozen moest worden stelde ik Kohnstamm voor het verband te onderzoeken tussen pedagogiek en literatuur in de achttiende eeuw. Het voorstel verraste hem, het viel buiten het gewone kader. Maar hij verklaarde zich accoord als er een examinerator voor te vinden was. Ik noemde hem Prof. De Vooy, die in Utrecht o.a. letterkunde doceerde. De Vooy stemde toe, hij kende mij enigermate uit de wereld der Neerlandici. Een tentamen achtte hij overbodig. Vriendelijk, maar belastend, omdat mij onbekend bleef in welke richting zijn denken ging. Zijn vriendelijkheid noopte mij tot een grondig prepareren naar beide zijden, maar het was een opluchting toen De Vooy geen vragen stelde, maar kortweg zei: „Ik geef U voor tien minuten het woord”.

Weinig kon ik op dat ogenblik vermoeden, dat er ruim dertig jaar la-

ter, in 1968, een „Werkgroep 18e eeuw” zou worden opgericht, in navolging van Frankrijk, waar reeds enkele jaren een „Société” bestaat, die alle „dix-huitièmistes” omvat.

Na het B-examen gaf Kohnstamm de wens te kennen dat ik zou trachten te promoveren. Zijn suggestie had veel aantrekkelijks, maar een benoeming tot inspecteur, de oorlog, een overplaatsing werkten uitermate vertragend. Het werd 1956 eer de promotie plaatsvond op het proefschrift *De tragedie der werkwoordsvormen. Een taalhistorische en taaldidactische studie*, naar zijn aard geheel in de lijn van de beide op blz. 126 genoemde scripties. Na Heijmans herdacht ik Kohnstamm:

„Gij, Hooggeleerde Kohnstamm, hooggeachte leermeester, hebt mij de schatten getoond en leren hanteren, die het huis der wetenschap bevat. Twintig jaar lang, tot op de dag voor Uw dood, heb ik op velerlei gebied met U mogen samenwerken. Van mijn werk hebt Gij steeds met nimmer verflauwende belangstelling kennis genomen, Gij hebt mij gesteund met raad en critiek, Gij hebt — ik gedenk dit met diepe voldoening — voorstellen en gedachten van mij willen overnemen. Het is Uw wens geweest dat ik zou trachten te promoveren; aan Uw wens wordt thans voldaan. Ik blijf U erkentelijk voor het vertrouwen, dat Gij mij zo lange jaren hebt geschonken”.

IV. Kohnstamm als studieleider en docent

In deze herinneringen komt Kohnstamm, zoals reeds gebleken is, sterk naar voren. Dit betekent natuurlijk niet dat wij als cursisten niet veel verschuldigd zouden zijn aan de andere docenten. Aan de een meer, aan de ander minder. Beroep, toekomstige bestemming, aanleg van de cursist, persoonsstructuur van docent en cursist beiden speelden hun rol, maar voor allen was Kohnstamm de identificatie van het Nutsseminarium. Hij was aller studieleider en docent in het hoofdvak.

Als studieleider was hij door zijn veelzijdigheid een haast niet te overtreffen figuur. Van welke pluimage wij als cursisten ook waren, op vrijwel alle terrein en over vrijwel alle objecten was contact met hem mogelijk. Buitendien verstond hij de moeilijke kunst van volgen en leiden. Hij was altijd bereid tot nadere explicatie, altijd bereid het „Hoor ook de wederpartij” toe te passen. Het gesprek eindigde zelden „onbeslist”, in de zin dan van zonder oplossing of zonder toekomstige gedragslijn. Vandaar dat moeiteloos aanvaardden van zijn leiding; zelden zou iemand onbevredigd heengaan.

Voor de B-studie heeft hij vermoedelijk drie punten op zijn program gehad, naast zijn colleges. Hij heeft getracht ons te leren luisteren

naar wetenschappelijke discussie. Levendig herinner ik mij de discussie Pos-Kohnstamm over het begrip tijd met de B-cursisten als auditorium. Levendig ook herinner ik mij dat ik op een bepaald moment de draad kwijtraakte — voorgoed, en hoe steelse blikken van mij naar anderen en van anderen naar mij bewezen, dat er meer slachtoffers waren van de hooggeleerde heren.

Hij leerde ons zelf lezingen houden, hij en de collega's luisterend. Voor de publicatie van *Luisteren of Zien* mocht ik de grondslagen van mijn betoog uiteenzetten, vragen en bezwaren beantwoorden. Hij leerde ons ook discussiëren. Discussies leiden was, komt mij voor, niet zijn sterkste punt; hij schakelde zichzelf moeilijk uit, voelde zich vaak voor een discussiëleider persoonlijk te sterk bij de materie betrokken. Niet alleen op de colleges, ook in een club van specialisten als van wat ik nu maar noem, de „taalclub”. Op deze „taalclub” kom ik onder V. terug, terwijl ik in VI Gielens kritiek in het *Tijdschrift voor opvoedkunde* 1967-1968 no. 2, blz. 65 e.v. *Taal als didactisch middel* behandel en Deens polemiekt met Gielen (blz. 115 e.v.).

Als studieleider en als auteur heb ik hem hoger gewaardeerd dan als docent. Er werd wel eens geklaagd over zijn moeilijke colleges. Vooral de B-colleges waren niet gemakkelijk te volgen. M.i. waren er twee oorzaken. Het was niet alleen de materie, het was ook de persoon Kohnstamm zelf. Hij was een wat nerveus orator. Zijn gedachten gingen vaak zo snel dat hij met het woord niet volgen kon. Dat leidde tot gedachtensprongen, tot inlassing van gedachten, waarop de toehoorders niet waren voorbereid of ingesteld, tot uitblijven van conclusies, waarop men zat te wachten. Als het onderwerpen betrof, waarin hij sterk was geïnteresseerd, was hij duidelijk geëmotioneerd. Zinnen werden in dit geval vaak onderbroken en opnieuw opgezet, maar dan weer vaak met nieuwe gedachten er in verwerkt.

V. De „taalclub”

Zoals ik in het begin reeds schreef, heeft Deens proefschrift veel herinneringen in mij opgeroepen. Een deel ervan ligt om zijn polemiekt met Gielen betreffende de activiteiten van het Nutsseminarium inzake het moedertaalonderwijs, speciaal inzake het stillezen. Het zijn activiteiten van Kohnstamm en Van Veen, beter van Van Veen en Kohnstamm, maar Kohnstamm stond ten volle achter zijn medewerker.

Hierboven wezen we op wat wij de „taalclub” noemden, een bijeenkomst van docenten uit verschillende takken van onderwijs, van kleuterschool tot het volledige v.h.m.o., allen geïnteresseerd in taalproble-

matiek en taaldidactiek. Deze club heeft slechts korte tijd bestaan, zij is snel uit elkaar gevallen. Toch heb ik, maar ook door de contacten, die voortvloeiden uit de beide op blz. 126 genoemde scripties, voldoende kijk gekregen op de richting van Kohnstamms belangstelling voor taal. Zij lag — maar ik schrijf 35 jaar na dato — naar het mij voorkomt vooral op het terrein der taalproblematiek. Daarvan getuigt o.a. Boek III hoofdstuk I van *Persoonlijkheid in Wording*: De betekenis van het woord voor de wordende persoonlijkheid. Hij opent dit hoofdstuk met een uiteenzetting van Karl Bühlers driefunctietheorie, zoals Bühler die later in zijn *Sprachtheorie* (1934) heeft samengevat. Zijn belangstelling voor taaldidactiek was geringer. Hij had, meen ik, meer belangstelling voor het werk van zijn leerlingen als leerlingen, dan voor de principes, waarnaar zij trachten te werken. Mede door deze, overigens zeer betrekkelijke „eenzijdigheid” wordt het snelle afsterven van de „taalclub” verklaard.

Van zijn grote belangstelling voor het werk van zijn leerlingen heb ik overtuigende bewijzen. Het moedertaalonderwijs in de VIe klasse van de Hudsonschool, ongeveer 35 leerlingen, had in die tijd zo zijn eigen vorm. „Op de club” is over dit experimenteel moedertaalonderwijs wel eens een en ander meegedeeld. Nu had een van de leerlingen, een twaalfjarig meisje, de klas en mij eens verrast met de conceptie van een toneelstuk: „*Twee bloemenmeisjes*”, een heel schrift vol. Een fragment er uit is later opgenomen in *Naar een nieuwe didactiek 4b: Het taalonderwijs in de hogere klassen*, blz. 49 e.v. Het stuk bleek bepaald speelbaar en het werd dan ook glorieus in de klas opgevoerd met als acteurs en actrices klassegenoten van de schrijfster. Kohnstamm was verwonderd en nieuwsgierig en dit leidde tot de uitnodiging een tweede opvoering bij te wonen. We spraken datum en tijd af en ik beloofde hem dat hij schriftelijke uitnodigingen van de kinderen zou krijgen.

Nu waren de kinderen wel gewoon aan „functionele” brieven, maar deze opdracht veroorzaakte consternatie. Minder om de inhoud, die konden ze na enige toelichting wel verwerken, maar om wat er „boven” en wat er „onder” moest staan. Ook deze puzzels werden bevredigend opgelost. Kohnstamm antwoordde bevestigend en verscheen op afgesproken dag en uur. De enige armstoel, die de school rijk was, werd naar boven gesleept, voor het denkbeeldige podium geplaatst, de kinderen schaarden zich deels op de bijeengeschoven banken achter hem, deels op de grond rond hem en de heruitvoering vond plaats. Hij gaf, zoals het behoort, na afloop zijn grote bewondering te kennen.

Het tweede bewijs heeft betrekking op een „reisverhaal” dat dezelfde

VIe klasse schreef na een driedaags verblijf in het Gustaaf Brieglebhuys te Valkeveen. Huis en verblijf waren mij uit eerdere ervaring bekend en het was dus mogelijk het verhaal in te delen naar het aantal leerlingen dat mee zou gaan. Het meisje dat het verhaal inleidde zegt het zo: „Ook sprak de meester er over dat we een boek zouden maken van de reis. Ieder kreeg een opdracht”.

Het „boek” is opgebouwd uit 31 fragmenten, is 23 dichtgetypte bladzijden „dik” en ingedeeld in 6 hoofdstukken:

- I. De heenreis en de aankomst.
- II. Het huis, z'n bewoners en z'n omgeving.
- III. Van eten en drinken, slapen en wassen.
- IV. Hoe wij ons in en bij huis vermaakt hebben.
- V. Wandelingen.
- VI. De terugreis en de thuiskomst.

Het is vermenigvuldigd en aan ieder der leerlingen is een exemplaar uitgereikt. Uiteraard ook aan de begeleidende onderwijzeres en aan mij.

De indeling van de fragmenten onder deze hoofdstukken, het verzorgen van de samenhang der fragmenten binnen de hoofdstukken, stijl- en spellingcorrectie binnen de afzonderlijke fragmenten, hebben de taallessen meer dan een maand beheerst.

Kohnstamm heeft het in zijn definitieve vorm gelezen, hij vond het een knappe prestatie, begreep wel dat er gezocht werd naar een moedertaalonderwijs in hoofdzaak gebaseerd op de kinderlijke expressie zelf, maar ik heb nimmer de indruk gekregen dat hij in dit streven zo reëel geïnteresseerd was als in het stillezen.

Met deze opmerking kom ik op de polemie (Kohnstamm-) Gielen-Deen.

VI. De polemie (Kohnstamm-) Gielen-Deen

Deen richt zich tegen het artikel van Gielen in *Tijdschrift voor Opvoedkunde* XIII (1967—1968), blz. 65—99.

Gielen meent dat men de historiek van de taaldidactiek (en de daarmee samenhangende -methodiek) vanaf het begin van de algemene volksschool met klassikaal stelsel, vakkensysteem en alle consequenties daarvan tot op heden in twee perioden kan onderverdelen:

1. De periode ongeveer 1800—1900;
2. De periode ongeveer 1900 tot heden.

Met dit uitgangspunt kan ik het wel eens zijn. Hij meent dat in de eerste periode „taal” een statisch product was, alleen van overwegend

belang op het ene niveau van de elite. Tegen 1900 ontstond een nieuwe taalconceptie, in verschillende landen van Europa ongeveer gelijktijdig, welke conceptie voor hem in feite toch niet meer is geweest dan een „verbetering van het bestaande”. Daarom is nu de tijd gekomen dat wij moeten streven naar een meer wezenlijke verandering in de taal-didactiek (weer: en de daarmee corresponderende taalmethodiek). „Oók na de z.g. „denkdidactiek” van Kohnstamm en anderen!”, al erkent hij de grote betekenis van deze denkdidactiek.

Gielen ziet mogelijkheden voor een veranderde taalconceptie, op basis van een drietal „verhelderende taalanthropologieën”. Hij roept in dit verband de hulp in van Heidegger, Merleau-Ponty en Bollnow. „Het feit dat de taal een bepaalde wijze van zin-geven en zin-nemen is ten opzichte van de wereld en van ons persoonlijk bestaan, dwingt de school niet alleen tot *uitgangspunt de werkelijke taal op al haar niveaus* (Curs. van G.) te kiezen, maar, verdergaand, tot het aanvaarden van de niet los te maken relatie tot onze zingevende en zinnemende existentie”.

Men kent, zegt hij, de denkebeelden van Kohnstamm en zijn school en waartoe zij methodisch voeren. Didactisch wilde men: denken onder eigen verantwoordelijkheid; methodisch werden aanvankelijk gewenst: silent-reading, het verslagopstel, en stillezen met gecontroleerde en gerichte vragen en opdrachten. Hij toetst deze tendenties aan Langeveld-Palland *Denkend lezen!*, dat hij het beste werk in deze zin acht.

Gielen geeft een aantal bezwaren, waaruit we enkele, voor ons de meest relevante, overnemen.

Van levende actualiteit in de teksten is zelden sprake, zij leiden niet in tot het werkelijke leven en de moderne wereld. Er is geen verschil in taalniveau. De leerlingen-als-mens worden nauwelijks bij de tekst betrokken. Er ontstaat bij hen geen verantwoordelijkheidsbesef voor de eventuele taalbeheersing, trouwens „taalbeheersing” is voor onze tijd een te beperkte interpretatie, het gaat om een volledig benutten van de mogelijkheden tot humanisering, die met „taal als didactisch middel” gemakkelijker kunnen worden bereikt. Door die humanisering wordt het maatschappelijke, culturele en democratische leven het best gediend.

Welke is nu Deens reactie? (hoofdstuk IV: *Omvang, inhoud en didactiek van het basisonderwijs* (104), 3. *Stillezen als middel tot leren denken* (111) *Kritiek van Gielen* (115).

Deen gaat uit van Van Veens: *Plaats en betekenis van het „stil-lezen” in onze lagere scholen* (Mededeling 8). Twee dingen vallen op. In de eerste plaats het centraal stellen van het onderwijs in *receptief taalge-*

bruik (curs. van D.), dat lezen toch is, en dat als zodanig slechts één van de vele aspecten van het taalonderwijs omvat. In de tweede plaats de gedachte aan vakkenverbinding, al moet men zich deze niet identiek denken aan het huidige totaliteitsonderwijs. Dit stoelt op andere wortsels. „De gedachte wordt hier in hoofdzaak geponeerd om het vitale belang van het lezen te accentueren”. Deen schrijft dan verder: „Het komt mij voor dat de verklaring hierin moet worden gezocht dat de bemoeienis van Kohnstamm en Van Veen met het leesonderwijs niet voortkomt uit een behoefte aan vernieuwd taalonderwijs”. Op blz. 115 herhaalt hij deze stelling: „De ‘school van Kohnstamm’ heeft geen ‘nieuw’ taalonderwijs gebracht”. Dat is, helaas, juist en ook de oorzaak geweest van het snelle verloop van de „taalclub”, binnen welke contreien taalonderwijsvernieuwers weinig bevrediging vonden door Kohnstamms eenzijdige instelling op de stilleesmethodiek. „Eenzijdigheid”, schrijft Deen verder, oprecht, „was niet alleen kenmerkend voor de stilleesmethodiek, maar voor Kohnstamms ‘gehele visie op de didactiek’”. Ik moet op grond o.a. van mijn bovenomschreven eigen ervaringen in verband met toneelstukje en reisverhaal erkennen dat Deen voor wat het moedertaalonderwijs betreft, gelijk heeft. Voor andere vakken ben ik er minder zeker van. Zie de serie *Naar een nieuwe didactiek*. Deen is loyaal genoeg om te erkennen dat het te veel gezegd zou zijn „om Gielens kritiek te beschouwen als een gevecht tegen windmolens”. Gielen formuleert vrij nauwkeurig wat „vernieuwende” taaldidactici in de dertiger jaren als bezwaren tegen de toenmalige stilleesmethodiek hebben gevoeld. Zij is mij als taaldidacticus vreemd gebleven; zij is mij nooit meer geworden dan een bruikbaar onderdeel. Maar het lijkt mij te ver gezocht te schrijven dat Gielens oordeel over het stillezen „de intenties van Kohnstamm en zijn medewerkers geen recht doet, al was het maar, omdat Gielen andere motieven onder hun arbeid schuift, dan zij gehad hebben.”

Dit laatste lijkt mij onjuist. Gielen plaatst slechts moedertaalonderwijs met de voor dit vak aangepaste doelstelling „humanisering” tegenover het zeer gespecialiseerde stukje „denkonderwijs”, dat in het stillezen gepropageerd wordt. Dat lijkt mij zijn volste recht. Men mag zich zelfs afvragen of deze eenzijdige propaganda voor stillezen „omwille van de denkfunctie” (116) de vernieuwing van het moedertaalonderwijs in zijn totaliteit niet geschaad, althans geremd heeft. Tal van onderwijzers hebben gemeend — ik neem gaarne aan te goeder trouw — genoeg aan vernieuwing van het moedertaalonderwijs te doen door stilleesboekjes te gebruiken. Maar zij kwamen daardoor niet te staan voor

de veel moeilijker problemen, waarvoor het expressief gebruik van de moedertaal, het stellen en het spreken, hen zou plaatsnemen.

Daarom betreur ik het nog dat het Nutsseminarium zich zo laat, eerst rond 1960, gezet heeft tot de taak, de taalontwikkeling van lagere schoolkinderen in de leerplichtige leeftijd meer systematisch tot object van studie te maken. En dan nog m.i. in te beperkte zin. Na mijn woordenschatonderzoekingen van 1931 heb ik wel eens suggesties gedaan voor groepsgelees- en individueel-longitudinaal onderzoek, zoals dat tegenwoordig heet, maar zonder succes. Onderzoek in beide richtingen vloeide immers rechtstreeks voort uit de resultaten van die woordenschatonderzoekingen.

Naar alle waarschijnlijkheid heeft Kohnstamm wat ver van de lagere school en haar didactiek af gestaan. Vandaar vermoedelijk ook dat hij ongevoelig is gebleven voor het in de dertiger jaren opkomende streven naar totaliteitsonderwijs, of, naar onze destijds betiteling, „Gesamtunterricht” als didactische vorm voor het aanvankelijk onderwijs. De uitspraak: „Het is juist onze grief dat de school de kinderlijke situatie te veel uitbant en daardoor het kinderlijk denken dat deze situatie behoeft en op deze situatie is gebaseerd, in uiting en ontwikkeling remt” (*Naar een nieuwe didactiek, Algemene Inleiding* (80—81)) een uitspraak die volgens Deen (128) reeds wijst naar een „in de kinderantropologie gebaseerde lagere-school didactiek”, is ook niet van hem, zoals Deen schijnt te menen. Zij ligt geheel in de richting van het experimenteel moedertaalonderwijs, hierboven omschreven.

Persoonlijk verheugt het mij dat Gielen zijn nieuwe taalconceptie poneert. Alleen — ze is niet nieuw. Locke heeft ze gewenst (*Grote denkers over opvoeding* (blz. 186—187)), Rousseau heeft ze gewenst (*Jean-Jacques Rousseau. Pedagoog*, blz. 66) en als ik mij naast deze groten mag scharen: men vindt ze ook in *Naar een nieuwe didactiek* 4a, blz. 58—69. De inzichten van Locke en Rousseau ten deze kende ik toen nog niet. Ik citeer één zin: „Zo kan men de taalopvoeding zien als een onderdeel van de persoonlijkheidsvorming in haar geheel”. Maar misschien rijpen thans de tijden.

VII. Dank

De jaren op het Nutsseminarium doorgebracht waren van blijvende invloed op mijn verdere levensloop. De periode 1929—1936 is een vormingsperiode geweest van beslissende betekenis. Wat er aan rijps en onrijps in mij leefde, heeft op het Nutsseminarium vorm gekregen. Voor die groei als didacticus, misschien ook als mens, ben ik het Nuts-

seminarium dankbaar. Van die dankbaarheid heb ik in deze, onverwacht gevraagde, bijdrage willen getuigen. Vooral jegens hen, die, toen het Nutsseminarium nog niet opgestoten was in de vaart der instituten, het beheerden en beheersten, Kohnstamm, Van Veen, Van der Ploeg.

Maar overigens, het zijn herinneringen van 30, 40 jaar terug, te plotse-ling opgeroepen. Zijn ze in alle opzichten betrouwbaar? Ze dragen een sterk persoonlijk karakter, zijn voor mijzelf moeilijk controleerbaar. Vertekening in de zin van idealisering en kritiek van personen, verhoudingen, objecten is zeer wel mogelijk. Het zij zo.

ONDERWIJSPROBLEMEN DER ONTWIKKELINGSLANDEN: PEDAGOGISCHE ASPECTEN.

J. F. DE JONGH

In een van de vele boeken, die zich met het acculturatie-probleem in Afrika bezig houden, vindt U het verhaal van die Afrikaanse Chieft, die in zijn pas onafhankelijk geworden staat snel tot grootheid is gekomen. Dat openbaart zich onder andere in zijn levenswijze. Hij heeft, in een der grote steden, een groot huis. Hij woont boven, met een modern geklede vrouw, draagt daar zelf een colbert, stuurt zijn kinderen naar een westerse school, leeft temidden van een bankstel en een ijskast. Maar beneden liggen wat kleden op de vloer, staan een paar eenvoudige bankjes, dáár, in traditioneel costuum, ontvangt hij de familieleden en vrienden uit het dorp. Twee werelden — en de overgang, in kleding en in de geest, vindt als het ware halverwege de trap plaats.

Aan de kinderen kan deze tweeslachtigheid niet ontgaan, vooral niet omdat ook zij toch nog op vele manieren met het oude dorp en de vroegere extended family worden geconfronteerd. Toch zal voor hen de keuze in het algemeen niet moeilijk zijn: in het moderne leven ligt hun toekomst, hun kans op inkomen en status. Wat er zich aan innerlijke conflicten toch nog voordoet, ten gevolge van bindingen bijvoorbeeld met grootouders of van halfslachtigheden in de ouders zelf of in hun leermeesters, is een andere vraag, moeilijk te beantwoorden. Maar vast staat, dat de situatie in ieder geval een geheel andere is voor die kinderen, die niet tot de nieuwe upperclass behoren, toch naar school gaan en daar een moderniserende invloed ondergaan, maar er straks niet in slagen een baantje in de stad te krijgen en terug moeten naar het land, terug in status en terug vooral in de traditionele verplichtingen en de strakke sociale controle — als ze tenminste niet, dát weigerende, gaan behoren tot die marginale stadsbevolkingen in de shantytowns, die veelal tot de ergste haarden van materiële ellende, psychische ontreddeering en politiek extremisme behoren. Deze groep van meer of minder geschoolde kinderen, voor wie in het moderne productieproces in hun land (nog) geen plaats is, is thans in vele landen groeiende, zelfs in Afrika — waar op het tijdstip van onafhankelijk worden veelal een zeer groot tekort aan opgeleide krachten bestond. Men kan dat zien als een symptoom van een stagnerende economische groei, men kan ook, neutraler, zeggen, dat kennelijk de

groei van het onderwijs sneller is geweest dan die van de economische mogelijkheden. De krachten die daartoe hebben geleid, zijn gemakkelijk aan te wijzen. De overtuiging, dat de ervaren superioriteit van het Westen allereerst was toe te schrijven aan superioriteit in kennis, stond al aan de wieg van de snelle onderwijsontwikkeling die in Japan na de Meiji restoratie plaats vond. Zij leefde evenzeer in al die nieuwe landen, die ook na hun pas bevochten of verkregen onafhankelijkheid nog even arm bleken te zijn als tevoren en vaak nog evenzeer afhankelijk van Westers intellect, zelfs voor het beheer van hun eigen staatszaken. Dreven dus de nieuwe overheden in het algemeen al naar een sterke onderwijsuitbreiding, de drang van onderop was niet minder groot, gezien de oude ervaring dat alleen scholing bevrijding kon brengen van het zware en eentonige leven op het land en entree tot die fascinerende mogelijkheden van welvaart en macht, die nu ook voor eigen landgenoten open bleken te liggen. Wat men de onderwijs-explosie noemt is dus gemakkelijk te verklaren. Ze is moeilijker in te dammen want een afremming van de onderwijsgroei is politiek een uiterst moeilijke zaak — te meer omdat we eigenlijk nog steeds niet weten welk niveau van onderwijs nu het meeste tot economische groei bijdraagt en hoe véél onderwijs optimaal is voor de verschillende ontwikkelingsstadia.

Maar het moeilijkste is toch de vraag naar de geestelijke gevolgen van deze onderwijsexplosie te beantwoorden en, daar onmiddellijk mee samenhangend, de vraag, pedagogische grondvraag bij uitstek, wat de doeleinden van dit nu massale onderwijs moeten zijn. In de oude koloniale situatie was dat niet zo'n probleem: er waren de missie- en zending-scholen, wier hoofddoel de verbreiding van het Christendom was en die daarvoor het onderwijs als middel gebruikten, en er waren later daarnaast meer en meer gouvernementsscholen met een uiterst pragmatische inslag: voorbereiding voor bepaalde (lagere) gouvernementfuncties of voorziening in de, veelal tijdelijke behoeften van de kinderen der koloniale ambtenaren. Van deze doeleinden is niet zoveel overgebleven. De missie- en zending-scholen, zelfs als zij het godsdienstig cachet mochten handhaven, hebben zich veelal moeten inpassen — of zullen dit spoedig moeten doen — in een nationaal onderwijsstelsel. En dat moet zich richten op alle functies in den lande, ook de hoogste, en op zo groot mogelijke schaal. Maar wat zijn dan de doeleinden van dit nieuwe massale onderwijs, de waarden waarvan dit onderwijs uitgaat, welke attitudes moet het bijbrengen: tegenover de eigen tradities, tegenover de nieuwe staat en zijn eisen, eventueel

tegenover de „partij”, tegenover de nieuwe economie en zijn eisen, tegenover de nieuwe levensproblemen?

Het lijkt gemakkelijker dan het is om achter de doeleinden van het onderwijs te komen. Bij de onderwijsplanning, meestal voortgekomen uit of zelfs deel uitmakend van de economische planning, staat uiteraard manpower-training voorop, maar bij de politieke leiders vindt men meestal heel duidelijk ook andere doeleinden. Alfabetisering natuurlijk: het analfabetisme is in het gevoel der ontwikkelingslanden een van de moeilijkst te verdragen kenmerken van hun achterlijkheid. Het is vaak een wrijvingspunt met de economische planners, die prestige- en emotionele argumenten minder laten wegen dan economische belangen en op economische gronden een grotere prioriteit voor middelbaar, hoger- en technisch onderwijs hebben bepleit dan daaraan in het begin vaak werd gegeven. Intussen blijft bij het lager onderwijs alfabetisering uiteraard het allereerste doel. Echter niet het enige, vooral niet, omdat voor de overgrote massa der bevolkingen lager onderwijs voorlopig eindonderwijs zal blijven. Onder de andere doeleinden strijden doeleinden als „nationbuilding” en behoud van de eigen cultuur vaak om de voorrang: zij zijn in zekere zin elkaars tegendeel omdat nationbuilding vooruit en de term „behoud der eigen cultuur” achteruit schijnt te wijzen. Maar verzoening is niet onmogelijk, bijvoorbeeld waar als in het „African Socialism” naar een nieuwe eenheid van oude communalistische ideeën en nieuwe nationalistische sentimenten wordt gezocht. Het formuleren van schone ideeën hieromtrent is echter één ding, de vertaling daarvan in onderwijsinhouden en -methoden is een ander ding. Nationbuilding — waarachtig geen overbodige luxe in vele van deze nieuwe staten die meer koloniale producten dan organische historische eenheden zijn — laat zich bijvoorbeeld uitdrukken in nieuwe inhouden voor wat wij burgerschapskunde zouden noemen, maar in de eerste plaats is het nog weinig gebeurd, in de tweede plaats is het vaak razend moeilijk omdat er nog geen echte natie met eigen identiteit bestaat, en in de derde plaats zou werkelijke nationbuilding in het onderwijs heel wat meer vragen dan alleen maar een nieuw leerplan voor het oude vak „civics”: behalve om veel meer kennis zou het vooral ook gaan om nieuwe attitudes in maatschappijen, waarin tot nog toe familiale, clan-, tribale of kaste-solidariteiten veel reëler — en praktisch vaak ook nog veel belangrijker — zijn dan solidariteit met een verre overheid, die men historisch in hoofdzaak als politie en belastinginner kende.

Vragen we nu niet de overheden maar het onderwijzend personeel

zelf naar de doeleinden van het onderwijs, dan krijgen we een aantal klanken die ons uit onze eigen onderwijswereld ook wel bekend zijn. Naast uiteraard de alfabetiseringstaak en de cultuuroverdracht vindt men in veel sterkere mate begrippen als karaktervorming, opvoeding tot volwassenheid, aankweken van wat we in ons land „Christelijke en maatschappelijke deugden” plachten te noemen, allemaal begrippen die nog moeilijker dan de andere te concretiseren zijn om dezelfde reden waarom nationbuilding vaak even moeilijk als nodig is, namelijk omdat een nationaal waarden-patroon ontbreekt.

Vaak zijn er in de nieuwe staten oude tegenstellingen (bijvoorbeeld van tribale of godsdienstige aard), soms nog gecompliceerd door taalverschillen. Daarnaast zijn er tal van tegenstellingen, die uit het acculturatie-proces zelf voortkomen: tussen de oude nog uit de koloniale periode stammende elite en nieuwere meer revolutionaire groepen, tussen traditionelen en moderniserenden, tussen westers- en communistisch ingestelden (beide soms met verdeelde loyaliteiten!), tussen de nieuwe intelligentsia in de stad en de achtergeblevenen ten plattelande, om van de overal aanwezige economische klasse-tegenstellingen, oude en nieuwe, nog maar te zwijgen. Het is een uiterst boeiend maar uiterst moeilijk te ontwarren complex van heterogene groepen. In de politiek leidt dat tot voortdurend wisselende allianties en soms revolutionaire convulsieve bewegingen, die vaak alleen maar een andere coterie in het zadel brengen maar een enkele keer ook tot diepgaande sociale revoluties leiden.

Het is tegen die achtergrond dat men de vraag moet stellen: waar haalt nu het onderwijs de waarden en attitudes vandaan, waarop de karaktervorming en de nationale vorming moeten zijn gebaseerd? Is daar niet een minimum van geestelijke homogeniteit voor nodig, zeker in staten die niet, als de Nederlandse, ondanks grote geestelijke verschillen, toch al een eeuwenlange historische verbondenheid kennen? De geestelijke en politieke tegenstellingen verlammen juist vaak deze natie-vormende functie van het onderwijs. Het is een uitzondering als een land, zoals Tanzania, er in slaagt onder bekwame en gerespecteerde leiding een eigen onderwijspolitiek te formuleren en het bestaande apparaat te bezielen tot een poging om de geformuleerde beginselen om te zetten in concrete onderwijs-instituten, -programma's en -methoden. De zogenaamde Arusha-declaratie en de presidentiële boodschap over „Education for Self-Reliance” zijn tezamen een hoogst indrukwekkende poging om een waardenpatroon aan te geven, voor het maatschappelijke leven en dus ook voor de school, dat het

eigen karakter van Tanzania zou moeten gaan bepalen. Of het lukken zal, of de geestelijke krachten sterk genoeg zijn, of voldoende met de economische ontwikkelingsvoorwaarden is rekening gehouden, dat alles zijn andere vragen, die hier thans niet ter zake doen — het onderwijs heeft in ieder geval de fundamentele richtlijnen gekregen, met behulp waarvan het kan trachten de toegewezen rol te vervullen. Maar in het aangrenzende Kenya wacht men al jaren op het beloofde White Paper over het onderwijs, dat dezelfde rol zou moeten spelen als de genoemde Tanzaniaanse uitspraken. En in de meeste staten is men aan deze problematiek nog in het geheel niet toe.

Wat er dan, onder de huidige omstandigheden, plaats vindt is een proliferatie van onderwijsinstututen, van zeer verschillende aard, onder zeer verschillende auspiciën — nationale en buitenlandse —, die ieder proberen, zo goed en zo kwaad als het gaat, een eigen waardencomplex of een eigen ideologie aan hun onderwijs ten grondslag te leggen. Waarbij onvermijdelijk de tegenstellingen soms ook binnen de school worden gebracht — zoals in die middelbare school in een der Oost-Afrikaanse staten, waar de leiding, uit de zending afkomstig, een uiterst strikt, afwijzend standpunt innam tegenover alles wat met sex verbonden was, waar de leerlingen, vooral na de onafhankelijkheid, zich vrij voelden in woord en daad blijk te geven van hun opvattingen van sex als een volmaakt natuurlijke zaak waar bovendien de school en de moraal niets mee te maken hadden en waar daardoor een sterke spanning ontstond tussen leiding en leerlingen, een spanning die pas afnam toen een derde waardenstelsel te hulp kwam: een toevallig op die school aanwezige groep van Canadese leerkrachten, voor wie sex géén zonde, géén taboo, was maar toch ook niet iets om zó nonchalant te behandelen als de Afrikaanse leerlingen dat deden, en die dus het „gesprek” er over kon aangaan, een gesprek waarin, zonder dat een essentieel nieuw waardenpatroon werd opgelegd, toch gepoogd kon worden de leerlingen te laten zien dat in de nieuwe verhoudingen familie, clan en tribe niet meer de zo vanzelfsprekende achtergrond en bescherming zijn, dat mede daardoor in de steden de meisjes uiterst kwetsbaar zijn geworden, en dat dus de praktijk van de sex in ieder geval gecompliceerder is geworden en groter gevoel voor verantwoordelijkheid vereist.

In het gegeven voorbeeld leek althans een vruchtbare communicatie mogelijk. Maar men vraagt zich wel af wat er gebeurt in middelbare scholen en universiteiten waar sovjet-russische, chinese, amerikaanse, europese leerkrachten naast nationale docenten van verschillende geeste-

lijke pluimage hun pedagogische arbeid verrichten! In een aantal gevallen zal het er op neerkomen dat de leerkrachten proberen zich strikt tot de door hun vak geëiste kennisoverdracht te beperken en de nation- of characterbuilding in de prullenmand laten verdwijnen. Dat betekent niet dat de leerlingen niet toch, in de maatschappij, zelfs als die weer uit het oude dorp zou bestaan, met de geestelijke pluriformiteit worden geconfronteerd. Nog veel sterker is dat uiteraard het geval als dat al in de school zelf gebeurt, hetzij omdat de docenten hun lesuren bewust dienstbaar trachten te maken aan de eigen ideologie, hetzij omdat, zoals zo vaak het geval is, de overgedragen kennis, bewust of onbewust, een zekere waardenschaal impliceert. De geestelijke discrepantie tussen de school als een veelal geïmporteerd instituut en de maatschappij in de ontwikkelingslanden wordt dan een geestelijke pluriformiteit binnen de school.

Laten we ons niet door een zekere aantrekkelijke romantiek rondom het begrip pluriformiteit laten misleiden. Niet alleen omdat achter de geestelijke modaliteiten vaak keiharde politieke of godsdienstige machten staan, die greep proberen te krijgen op de toekomstige intelligentsia, maar vooral omdat wat maatschappelijk als pluriformiteit kan worden uitgedrukt bij de mens zelf kan leiden tot waardenverwarring of waardenonzekerheid. Naar het mij voorkomt is die voor de jonge mens uit de ontwikkelingslanden op het ogenblik nog veel groter dan bij ons: onzekerheid over eigen identiteit zowel persoonlijk als nationaal — „waar hoor ik nu eigenlijk bij” —, onzekerheid over de houding tegenover de medemens — de snelle overgangen van diep wantrouwen naar kinderlijk vertrouwen en omgekeerd —, onzekerheid tegenover alles wat zich als geestelijke of staatkundige autoriteit aandient, onzekerheid daarmee vooral ten aanzien van eigen taak en mogelijkheden in de nieuwe wereld. Naast deze geestelijke onzekerheid is er dan ook nog de bestaansonzekerheid, die samenhangt met de politieke instabiliteit en de snelle maatschappelijke veranderingen.

De reactie op deze onzekerheden kan vele vormen aannemen. Het volstrekt ongeremde machts-, bezits- en sex-streven, dat ons uit Afrikaanse romans tegemoet komt, is daar één vorm van. Maar evenzeer is dat de hardnekkige poging van de jongeman uit de veel meer naar binnen gekeerde Aziatische culturen om tot elke prijs een overheidsbaan(tje) te krijgen en door een minimale materiële zekerheid de geestelijke onzekerheid dragelijker te maken.

Waar sterke nieuwe leidersfiguren opduiken, die niet, zoals bijvoor-

beeld Nehru of Kenyatta, een groot persoonlijk prestige in jaren van strijd hadden verworven, ziet men hen vaak een greep doen naar een ideologie, die als bindmiddel met eschatologische karaktertrekken moet functioneren en via de school zou moeten worden verbreid of opgelegd. Men kan zich wel met Dr. Frank Bowles¹ afvragen of niet „voorlopig onvervulbare nationale aspiraties . . . een voorwaarde zijn voor de krachtsinspanning, die nodig is om de natie sterk te maken”, maar de ervaringen tot nog toe suggereren, dat deze aspiraties dan toch moeten wortelen in een ideologie, die sterk steunt op eigen historie en bewuste geestelijke waarden — zoals het geval was bijvoorbeeld in Japan, Yougoslavië en Israël. Waar de ideologie te kunstmatig is en dus moet worden „opgelegd”, blijft ze te wezensvreemd om te gaan functioneren en degenereert ze gemakkelijk tot een persoonlijke of collectieve grootheidswaan, als onder N’Krumah in Ghana of onder Nasser in Egypte. Ook de socialistische, communistische of nationalistische ideologieën in sommige andere landen zijn vaak maar een product van een tijdelijke leidersgroep, en gaan met hen ten gronde.

De praktijk zal dus wel zijn, dat in de meeste ontwikkelingslanden de pluriformiteit voorlopig een feit zal zijn en dat er geen sterke nationale ideologieën zullen zijn met genoeg gezag in zich en macht achter zich om via de school aan de jeugd leiding te geven. In zulke gevallen kunnen de verschillende groepen via eigen scholen trachten het onderwijs van hun eigen waardenpatroon te doordringen — een situatie die ons in Nederland niet onbekend is. Maar juist door de nationalisatie van het onderwijs en de sterke overheidsgreep ook op programma’s en examens, zal dat steeds minder lukken en zal, zoals aangeduid de pluriformiteit — het naast elkaar bestaan van verschillende waardepatronen — tot in de school zelf doordringen. Als middel tot nation-building worden soms bewust zowel onderwijzers als leerlingen van verschillende tribale herkomst en godsdienstige overtuiging door elkaar gemengd. Het komt mij voor, dat juist in zo’n situatie waarlijk opvoeden of, wil men: waarlijk voorbereiden tot vruchtbare deelneming in maatschappij en staat, vòòr alles vereist: zelfstandig en kritisch leren denken èn, zou ik er aan willen toevoegen: de moed ontwikkelen om keuzen te doen. Het zijn klanken, die ons ook in het Westen vertrouwd zijn. Eén element daarvan is een protest tegen onderwijsmethoden, die het zwaartepunt leggen op het uit het hoofd moeten leren van feiten, formuleringen, formules, etc. en dan nog vaak afkomstig uit slechts één wetenschappelijke, godsdienstige of politieke stroming. Een van de vruchtbaarste elementen uit het hedendaagse universitaire protest — dat

hopelijk niet overwoekerd wordt door buiten-universitaire doeleinden — is de vraag om de „waarheid” niet opgelepeld te krijgen maar zelf een keuze te mogen doen.

Welnu, wat bij ons een uit de studentenwereld zelf voortkomende wens is, is voor de ontwikkelingslanden een dwingende noodzaak. Veel meer nog dan bij ons zouden de leerlingen en studenten dààr moeten worden voorbereid op een ongekennde polyvalentie, op totaal nieuwe situaties waarbij men niet op traditie of precedent kan terugvallen maar die creatief moeten worden opgelost en waarbij dan nog, ondanks de polyvalentie, samenwerking met anderen noodzakelijk zal zijn. Minder dan bij ons echter zijn in de ontwikkelingslanden de onderwijsmethoden en de mentaliteit van docenten en studenten op het aanleren van een kritische en zelfstandige benadering ingesteld. Over de „rote learning” als algemene methode, zowel omdat de leerkrachten geen andere methode kennen, als omdat de leerlingen wensen dat hun haarfijn wordt voorgescreven wat zij op het examen moeten kunnen reproduceren, is al veel geschreven. Er zijn tal van factoren, die tot het ontstaan, het voortbestaan en soms zelfs de versterking van dit patroon hebben bijgedragen.

In de eerste plaats: in de meeste traditionele culturen hebben de oude-
ren en de leermeester een onaantastbaar gezag. Twijfel en vragen zijn uitgesloten: er is geen andere keus dan de oude wijsheid zonder meer te aanvaarden. Daar komt bij dat in tal van primitieve — en minder primitieve — religies het *woord* een magische kracht heeft. Het is het kennen en uitspreken van de formule, die macht geeft over de natuur, over de „dingen”, niet het ingrijpen in de natuur zelf — waarvoor uiteraard onder de maatschappelijke omstandigheden der oude religies ook de kennis en de reële mogelijkheid ontbraken. Vandaar het prestige van hem, die het woord kende — en de gedachte dat de ervaren superioriteit van de westerling aan zijn kennis van het woord moest worden toegeschreven, dat men slechts het woord hoefde te leren om zijn macht te kunnen krijgen. In die gedachtenwereld past ook de rote learning als de usantiële leer methode.

Het curieuse is nu, dat in veel ontwikkelingslanden, waar westerse onderwijspatronen zijn gaan meespelen, die dit uit het hoofd leren trachten te beperken, tegelijkertijd krachten werkzaam zijn, die zowel bij leerlingen als bij leerkrachten de neiging tot vasthouden aan het oude leerpatroon versterken. Bij de leerlingen is dat vooral de reeds genoemde sociale onzekerheid. Hoe feller de strijd om het maatschappelijk bestaan is, hoe meer risico zelfstandig en kritisch denken met zich brengt —

en hoe dwingender het wordt om diploma's te halen. Het lijkt mij niet toevallig, dat het juist in onze welvaartsstaat is, waarin men eigenlijk altijd wel aan de kost kan komen, dat het verzet tegen het autoritaire onderwijspatroon en het daardoor geëiste dociele leerpatroon is opgesprongen. Maar in de studentenonlusten in de ontwikkelingslanden lijken mij niet dit de hoofdmotieven, maar integendeel, naast materiële motieven, de vraag naar zekerheid temidden van alle tegenstrijdigheden die hun worden voorgelegd, zekerheid zodat men de examens kan doen en slagen als men goed heeft geleerd. Het is een symptoom van die algemene ervaring, dat men de mens niet op alle fronten tegelijkertijd kan belasten, dat geestelijke onzekerheid gemakkelijker te dragen is als men tenminste het naakte bestaan veilig weet, zoals omgekeerd maatschappelijke onzekerheid lichter te dragen is als men vanuit een innerlijke geestelijke zekerheid leeft.

Ook bij de leerkrachten liggen de voorwaarden voor het ontstaan van een vermogen tot kritisch en zelfstandig denken in de ontwikkelingslanden niet gunstig. Daarbij moet men niet allereerst denken aan de universiteiten, nog vaak met buitenlanders van overigens ook zeer diverse pluimage bemand, maar vooral aan de middelbare en lagere scholen. Want dààr zou de scholing tot zelfstandigheid, tot kritisch luisteren en oordelen, al moeten beginnen. In zekere zin kan men zeggen dat de sleutelpositie ligt, niet bij de universitaire intelligentsia maar bij de onderwijzers van de volksscholen, die de eersten zijn en het verdere leerpatroon bepalen. De eis tot gehoorzaam uit het hoofd leren die zij aan hun leerlingen stellen is òf een symptoom van een nog simpele ziel voor wie slechts één waarheid en één soort kennis bestaan — maar dat is een uitstervend geslacht — òf ook een soort verdedigingsmechanisme, waarmee de leermeester zich veilig tracht te stellen tegen vragen, die zijn uiterst beperkte kennis te buiten zouden gaan.

De zeer snelle uitbreiding van het lager onderwijs vereiste uiteraard een groot aantal onderwijzers. Men wilde meestal niet wachten tot men had geschoold maar heeft in grote getale jongelui voor de klassen gezet, die niet meer dan lager onderwijs, — indien al dat! — hadden. Daarnaast doet zich ook in de ontwikkelingslanden reeds het verschijnsel voor, dat wij ook uit ons eigen land kennen, namelijk dat de selectie voor het onderwijzerschap steeds meer een negatieve selectie wordt, met andere woorden dat in steeds meer gevallen vooral als het jongens betreft, de beroepskeuze niet op werkelijke voorkeur berust maar een noodsprong is omdat voor de oorspronkelijke aspiraties de intellectuele kwalificaties en/of de diploma's ontbraken. Met het toenemen en dif-

ferentiëren der maatschappelijke beroepsmogelijkheden is het onderwijzersberoep gezakt in status en aantrekkelijkheid en wordt het steeds moeilijker om voldoende kandidaten te vinden die aan de intellectuele eisen voldoen voor dit beroep, dat eigenlijk steeds moeilijker wordt. Bij een onderzoek in een der Afrikaanse landen bleek 60 % van de leerlingen van een Teacher Training College te zijn toegelaten zonder dat aan de minimale middelbare school eisen was voldaan en evenmin in staat te zijn aan de eisen van het T.T.C. te voldoen — wat de verstrekking van het diploma niet verhinderde omdat er te veel geld in was gestoken en men de mensen nodig had.

Zelfs de officieel geschoolde onderwijzer is dus veelal een man die weinig of geen algemene ontwikkeling heeft, die ten aanzien van de vakken waarin hij les moet geven geen „kennis-reserves” heeft. Bovendien weet hij tegenwoordig dat hij weinig weet. Op het platteland mist hij bovendien de informatiebronnen en bijscholingsmogelijkheden, die zijn collega in de stad soms nog wel heeft. Dat alles maakt hem weinig geneigd zich bloot te stellen aan vragen, aan discussie, aan nieuwe onderwerpen, hij is een hoogst onzeker man geworden, wat ook zijn façade moge zijn. En voor de ongeschoolde onderwijzer is dat nog sterker het geval.

In een studie over de onderwijsmethoden in Liberia² vindt U het verhaal van het kind, dat op school geleerd had, dat insekten 8 poten hebben. Maar dat kind werkte in een westerse huishouding en op een dag bracht het daar een insekt en constateerde, samen met de vrouw des huizes, dat het beest er maar 6 had. Aangemoedigd door de vrouw des huizes nam het de volgende dag het beest mee naar school, om het aan de onderwijzer te laten zien. Helaas, het effect van deze schuchtere poging tot zelfstandig en kritisch denken werd hardhandig afgestraft met een pak slaag — en insekten bleven 8 poten hebben.

Zelfstandig en kritisch denken is allereerst een attitude. Het is op de teacher training colleges en de écoles normales dat deze attitude aan de aanstaande onderwijzers zou moeten worden bijgebracht. Een deel van de staf van deze opleidingsinstituten is vooral in Afrika nog steeds uit het Westen afkomstig. Maar zelfs als deze stafleden allen zelfstandig en kritisch zouden kunnen denken en zelfs als zij duidelijk zouden weten hoe men dat leert is de opgave nog een uiterst moeilijke, ook afgezien van de tegenwerkende sociale en culturele entourage. Want niets garandeert ons dat de methoden, die bij ons doeltreffend zijn gebleken om bepaalde doeleinden te bereiken, ook zullen functioneren in de geheel andere sociale en culturele omgeving der ontwikkelingslanden. Neem als

voorbeeld de discussiemethode: zeker een van de meest algemeen aanvaarde methoden om eigen kritisch denken te leren. Zij functioneert in de ontwikkelingslanden soms in het geheel niet, omdat het autoritaire patroon te diep verankerd is, of zij wordt gebruikt voor andere doeleinden dan de bedoeling is, hetzij om op te vallen, hetzij om de minderwaardigheid van mede-studenten te demonstreren, hetzij, in extreme gevallen, om politieke of tribale controversen uit te vechten. De discussiemethode veronderstelt namelijk, om te functioneren, bij alle participanten een complex van democratische overtuigingen en attitudes, die heel vaak niet aanwezig zijn. Gelukkig is het leren kritisch te denken niet afhankelijk van de discussiemethode alleen!

Welke methoden men echter ook toepast, fundamenteel is dat men weten moet tot wie men spreekt, wie degenen zijn die iets moeten leren. Maar wie *zijn* zij? Dàt is waarschijnlijk het grootste pedagogische probleem in veel ontwikkelingslanden: dat de leermeesters niet weten wie de leerlingen zijn.

In sommige opzichten is dat probleem na de onafhankelijkheid nog groter geworden. Enerzijds doordat de oude garde van „koloniale” leerkrachten, die althans een zekere vertrouwdheid bezat met de bevolking van het land, is verdwenen, meestal om voorlopig nog vervangen te worden door tijdelijke buitenlandse krachten van diverse pluimage, die meestal te kort blijven en te weinig specifieke voorbereiding hebben gehad om met het eigen denken van hun leerlingen vertrouwd te raken. Maar ook waar inheemse krachten de taken overnemen, zoals thans overal in het l.o. en in toenemende mate ook in het m.o. en de onderwijsopleiding geschiedt, zijn deze inheemse krachten ook westers geschoold, hun pedagogiek-boeken, hun inzicht in de ontwikkeling van het kind, zijn op westers onderzoek en westerse ervaringen — en vaak: westerse a-priorismen! — gebaseerd.

Daar komt bij dat juist het voortgezet onderwijs meestal gegeven wordt in een andere dan de eigen taal, een vreemde taal, die men wel min of meer beheerst, maar waarin men toch een beperkte woordenschat heeft en vooral: waarin tal van begrippen voorkomen, die geen adequate vertaling kennen in de eigen taal en daarom nog moeilijker te assimileren zijn. Welnu, als zoveel van wat men leren moet niet aansluit bij eigen ervaringswereld en niet als relevant wordt ervaren, soms zelfs totaal niet wordt begrepen, is rote learning een natuurlijk verdedigingsmechanisme. Zo hebben ook de leerkrachten zich achter een verbalistische techniek moeten verschuilen om de examens te kunnen doen, maar een groot deel van hun kennis is niet functioneel.

De onderwijsmethodiek lijdt dus onder de irrelevantie van de onderwijsinhouden; de twee problemen grijpen in elkaar. Ook de onderwijsinhouden brengen vele vragen met zich mee, omdat ook deze voor zo'n groot deel uit het westen afkomstig zijn. Nu zal ik niet ingaan op de meer voor de hand liggende vormen van inhoudelijke aanpassing der leerstof: de geschiedenis- en aardrijkskunde-boekjes waarin Europa centraal staat, de literatuur-lessen, waarin respectievelijk Shakespeare of Racine en Molière de hoofdfiguren zijn, de natuurkundeles, die het voorbeeld van een lift gebruikt in een wereld waarin geen enkel kind ooit een lift heeft gezien, enz. enz. Aan die zaken wordt en is gewerkt en er is veel vernieuwd — voor zover mogelijk, want men moet nog iets van eigen Afrikaanse geschiedenis weten ook om daarover te kunnen spreken in plaats van over de strijd der Galliërs tegen de Romeinen. Maar behalve deze aanpassing, is nog iets anders nodig, dat veel moeilijker is: een analyse van de contrasten tussen het traditionele denken, voelen en waarderen, zoals het kind die uit eigen gezin en cultuur meekrijgt, en de begrippenwereld, die de school hanteert. Eigenlijk gaat het daarbij om een dubbele contrast-analyse: niet alleen tussen het traditionele denken en de gedachtenwerelden der westers of westers geschoolde leerkrachten, maar ook tussen het traditionele denken en de moderniseringsideologieën der eigen nationale leiders. Waar liggen de knelpunten, waar de contrasten tussen traditionele opvattingen van natuur, causaliteit en rationaliteit en die welke ten grondslag liggen aan en vereist worden voor de opbouw van een moderne industrie, een modern communicatie-systeem, een moderne administratie en een moderne staat?

Minder nog dan in het Westen kan het onderwijs in de ontwikkelingslanden cultuur-„overdracht” zijn. Wat er aan oude elementen bewaard kan blijven zal toch grondig veranderen door de onvermijdelijke samentmelting met nieuwe elementen van moderne wetenschap en technologie. Het zal, hopelijk, duidelijk zijn geworden, dat dit voor de onderwijspraktijk meebrengt een fundamentele herdenking en herziening van doeleinden, methoden en inhouden, in voortdurende wisselwerking met elkaar.

¹ Uit zijn bijdrage over : „Selectieproblemen in ontwikkelingslanden” in een in 1969 te verschijnen bundel over „Onderwijsproblemen in ontwikkelingslanden”. (Mouton & Co., Den Haag).

² John Gay and Michael Cole: „The new mathematics and an old culture; a study of learning among the Kpelle in Liberia”.

Dr. J. F. de Jongh is directeur van het Centrum voor de Studie van het Onderwijs in veranderende maatschappijen.

Deze instelling is gevestigd te Amsterdam.

JEAN JACQUES SCHNEITHER (1748-1806) EN ZIJN
BETEKENIS VOOR HET AANVANKELIJK
LEESONDERWIJS

door

D. JANSSEN

In 1796 had de Nationale Vergadering de scheiding tussen Kerk en Staat, waardoor de school los kwam te staan van de kerk, uitgesproken. De revolutie had de kerk de voogdij over de school ontnomen en ze in handen van de overheid gelegd. Wat J. H. Wester talloze malen uit de volksmond had opgevangen, bleek waar: dit goede hebben we aan de omwenteling van 1795 te danken. „Nederland is ten opzichte van opvoeding en onderwijs gelukkiger door de worsteling gekomen, dan men bij de rusteloze afwisseling van zijn lot had durven verwachten.”¹

De nieuwe status van de school en de nieuwe pedagogische denkbeelden, die zich rond 1800 openbaarden, zetten vele mannen aan het werk om ons land een nieuwe algemene schoolregeling te geven. Tot 1795 behoorde het onderwijs in de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden tot het terrein van de plaatselijke of gewestelijke bestuurslichamen.

Na de Nationale Vergadering op 1 maart 1796 dienden drie burgers, J. J. Schneither en C. Rogge te Leiden en J. Ankringa uit Leeuwarden hun „Proeven van een Ontwerp van Nationaal Onderwijs” in. Ten slotte resulteerde dit in 1798 in een uitgave van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen: „Algemene Denkbeelden over het Nationaal Onderwijs.”

Wie was deze Jean Jacques Schneither?²

Hij was 28 juli 1748 te Neunforn (kanton Thurgau) in Zwitserland als Hans Jacob Schneiter geboren. In 1796 brandde de kerk waarin alle familiepapieren bewaard werden af, zodat er van die levensperiode, ook in Zwitserland, niets bekend is.

In 1777 bevindt hij zich in Grave waar hij behoort tot het daar gelegerde Zwitserse regiment Bouquet. Hij was gehuwd met Anna Catharina Wüst. Op 30 maart 1782 laat hij zich als student inschrijven aan de Leidse universiteit. De 14e april 1786 werd hij poorter van Leiden en in het poorterboek van 1786 J. fol. 237^v ingeschreven als Jean Jacques Schneither. Het aannemen van dezelfde voornamen als Rousseau zal wel verband gehouden hebben met zijn positie van Frans kostschool-



J. J. SCHNEITHER (1748-1806) naar een krijttekening van Joh. Anspach van 22 en 23 februari 1801.
(Welwillend afgestaan door mr. J. van Gelein Vitringa te Arnhem).

houder en de algemene bekendheid van de Franse pedagoog in die tijd.

In de achttiende eeuw was n.l. het aantal Franse schoolmeesters voortdurend toegenomen. Ook hij vestigde zich te Leiden als Frans kostschoolhouder. In het poorterboek staat achter zijn naam „taalmester”.

Zijn vrouw overleed in 1793. Het volgende jaar huwde hij met Agatha Maria Colenbrander. Hij overleed 19 april 1806 en werd te Katwijk begraven. Na zijn dood bleef zijn school onder leiding van zijn weduwe voortbestaan, totdat het gebouw op 12 januari 1807 bij de Ramp van Leiden totaal werd verwoest, waarbij drie leerlingen het leven verloren.

Twee zoons volgden het voetspoor van hun vader.

George Antoine, geb. 6 juni 1800, het vijfde kind uit het tweede huwelijk, was rector der latijnse school te Wageningen, waar hij zijn oudere broer Agathon opvolgde, die naar Deventer ging. In 1829 werd hij rector te Middelburg en in 1839 te Rotterdam. Onder zijn leiding werd in 1843 deze latijnse school omgezet in het Erasmiaans gymnasium.

Over hem schrijft mr. H. Wijnbeek in 1845 in zijn rapport: „Ook hier staat de rector, de geleerde en bekwame G. A. Schneither aan het hoofd, die zich voorbeeldig van zijne taak kwijt, het geheele onderwijs door zijne ijver bezielende, de orde en regelmatigheid handhavende.” (Zuidhollandse Studiën XI bld. 153).

De jongste zoon, Jules Auguste, geb. 28 sept. 1803, promoveerde in 1827 in de rechten en in 1828 in de letteren. Aanvankelijk was hij advocaat te Nijmegen; daarna rector der latijnse school te Wageningen (1829), Zierikzee (1835) en Groningen (1841), waar hij zijn broer Agathon opvolgde, die in dat jaar overleden was.

Over hem schrijft mr. H. Wijnbeek³ in zijn rapport van 1838: „Hij is schoolopziener sedert 1½ jaar. Hij heeft veel moeite om de meeste onderwijzers, die zeer verslapt zijn in hunne pligtbetrachting, aan geregelde orde en behartiging van hun beroep te gewennen. Van zijnen ijver is echter te verwachten, dat hij hierin van lieverlede bij de meesten zal slagen.” Hij overleed in 1860 te Groningen.

In de eerste plaats kreeg J. J. Schneither grote bekendheid door zijn opleiding van onderwijzers en heeft daardoor veel bijgedragen tot een verbeterd onderwijs, gelijk Wester dit in Groningen, Nieuwold in Friesland, het Zeeuwsch Genootschap in het zuiden en de M.t.N.v.'t.A. in ons gehele land gedaan heeft.

Rond 1800 stichtten verschillende departementen van de M.T.N.v.'t A. scholen. Soms stelden de hoofdonderwijzers zich beschikbaar kwekelingen op te leiden. Dit had tot gevolg dat met name te Amsterdam, Haarlem, Leiden en Groningen kweekscholen ontstonden en „alles

voorbereid werd voor de schoolverbetering, die eerst toen van staatswege kon plaats hebben, toen het oude staatsgebouw gesloopt, de kerk van den staat gescheiden en meer eenheid in het algemeen bestuur gebragt was." 4 In Amsterdam werd zelfs in 1799 een leer- en kweek-school voor „vijftig jonge dochters" opgericht.

Dat opleiden tot onderwijzer was trouwens geen overbodige luxe. In het „Rapport over den staat en de middelen ter verbetering der laagere scholen, Leiden 28 Juni 1796" lezen we o.a. over „Het onderwijs voor de Meesters Zelfen. Het lijdt immers geen twijfel, of de meesten hunner, zijn in bijkans alles wat maar eenigszins tot een beschaafde opvoeding gerekend moet worden te behooren, ten eenenmale onkundig." De commissie die dit rapport uitbracht drong er dan ook op aan „op alle mooglijke wijzen te handhaven en te bevorderen het School, opgericht door het Leydsche Departement der Maatschappij: tot Nut van 't Algemeen; thans meer bepaaldelijk ingericht ter opleiding van aanstaande Schoolmeesters. Het bestuur over dit School en het reglement van onderwijs hier voor onlangs opnieuw ontworpen, is zoodanig dat het gerust den toets van des kundigen kan doorstaan." Dat reglement schreef o.a. voor dat de lector (Schneither) 's maandags- en 's woensdags-avonds 1 of 2 uur zou lesgeven „in de wijze hoe het verstand en het hart van de kinderen best te vormen." Daar men van de nodige ijver en toewijding der onderwijzers, gezien het gehalte, niet ten volle overtuigd was, stelde men verder voor: „Om het bijwoonen dier lessen aan te moedigen, zou de Schoolcommissie van tijd tot tijd loflijk kunnen bekend maaken de namen van hun, die er gebruik van maakten; en tot schande de namen van die jonge Meesters en Aankomelingen, welken volstrekt onwillig waren om die lessen bij te woonen."

Ook op bld. 55 van genoemd rapport steekt men de loftrompet over Schneithers school. Het heet daar: „Tot de volmaakste soort van deeze Schoolklasse behoort buiten twijfel het School van het Leydsche Departement der Maatschappij: tot Nut van 't Algemeen: een School, hetwelk, schoon nog voor veele verbetering vatbaar, nochtans boven soortgelijken al vrij wat verheven is, en thans veel hoope oplevert: indien het verder mogt ondersteund worden, van langzamerhand zelf een goede kweekschool voor Schoolmeesters te kunnen opleveren."

De reputatie van Schneithers school blijkt niet tot Leiden beperkt te zijn gebleven. In de „Nagelaten Verhandelingen" van J. H. Nieuwold (geschreven in 1796 maar uitgegeven in 1822 door H. W. C. A. Visser) staat: „Men heeft in Holland gezegd dat men een *Schneither* moet zijn, om te kunnen onderwijzen als hij. Dit zal wel waar zijn, ten aanzien

van zijn mondeling onderwijs, hetgeen hij vooraf geeft: maar ten aanzien der letteroefening is dit niets dan vooroordeel." Enige bld. verder schrijft hij: „Een school moet in het geheel eene opvoedingsplaats zijn. Men zegge niet meer, dat dit onmogelijk is. Schneithers voorbeeld bewijst het tegendeel in Leyden.”

In de tweede plaats, en dit is misschien Schneithers grootste verdienste, kreeg hij bekendheid door het invoeren van de *klankmethode*, waarmee hij brak met de tot dusver gevolgde methode om *lezen te leren* door middel van *spellen*.

In 1796 gaf hij zijn „Nieuwe leerwijze, om kinderen binnen zeer korten tijd te leeren leezen en denken”, uitgegeven bij D. du Mortier in Leiden. Schneither verdringt met deze methode het oude lezen leren door spellen en er ontstaat een strijd tussen de aanhangers van de klank- en van de spelmethode, die nog heel lang zal duren. De volledige overwinning op de spelmethode zou pas in 1866 worden behaald door de methode van H. Bouman, directeur der kweekschool in Amsterdam. Dan pas is de periode van lezen door spellen definitief afgesloten.

Achteraf verbaast men zich er over dat de spelmethode zich enige eeuwen lang tot ver in de negentiende eeuw heeft kunnen handhaven. Het was toch voor een kind dat nog niets van letters af wist een absolute onmogelijkheid om, na gehoord te hebben: oo-en-zette-ee, het woord *onze* samen te sellen. (Men begon al gauw met het *Onze Vader*). Of met: es-see-ha-oo-uu-tee, het woord *schout*. Het kwam er op neer dat de meester woord voor woord voorzei. Wat de kinderen reprocceren konden, hadden ze door nazeggen uit het hoofd geleerd of het was een soort globaal lezen. Een sprekend voorbeeld van het onmogelijke dat men van het kind vergde is het uitspreken van: ka-dubbele duwe-ie-ka, dat dan *kwik* moest opleveren (dubbele duwe, vergelijk het Engels).⁵ Geen wonder dat het spellen soms twee jaar duurde voor het kind tot lezen kwam en op de avondschool van het weeshuis te Leiden vier „meisjes” zijn tussen 20 en 30 jaar die nog niet aan lezen toe waren.

Hoe dat lezen leren nu eigenlijk precies in zijn werk ging wordt ons beschreven in: „Verhandelingen over Verbeteringe der openbaare, vooral der Nederduitsche Schoolen, uitgegeven door het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen” bld. 339. Men leest daar:

„Een of ander zal opgeroepen worden, met het a-b bordje, of boekje in het teder handje: het onnozel wicht nadert met trillende leedjes: het beevend handje wordt aangevat: men zal beginnen met de letter a: de Meesteres wijst: het kind moet ook zyn vingertje aan die plaats houden: deeze oefening brengt het geduld der Meesteres al ten einde: eindelyk komt het zo verre, dat het kind zyn vingertje daar stil houdt: nu moet het zeggen,

welke letter dit is: daar het nergens begrip van heeft, en de vrees het nog meer bedwelmt: de Meesteres bromt en pruttelt over zyne verregaande domheid, en, ziende dat het knaapje nog wel wat wachten zal, eer het uit zich zelven a zeggen zoude, zal zy hem voorzeggen a: het kind heeft geen begrip wat het verrichten moete: het kan ook geen denkbeeld vormen van dit te moeten nazeggen: verwonderd en toornig over zyne zeldzame bothed schreeuwt zy nog eens met een schelle stem a, het wicht zwijgt, het schreit: men zal het onderwijs herhaalen zo lang, tot dat het zoetertje werktuiglijk heeft nagezegd a. Dit alles geschied onder een onophoudend geraas en getier der overige kinderen: terwijl het gevolg van zulk onderwijs is, dat veele kinderen in een jaar de letteren al kennen."

Kent het kind eindelijk de letters dan gaat men over tot het spellen.

„O, en, on, zegt de Meesteres voor, het wicht zegt het na: al verder! zet, ee, ze, onze: maar er moeten meer vorderingen gemaakt worden; het Onze Vader moet geheel gekend worden. Doch zo veel moeite aan elk in 't byzonder te besteeden kan niet aangaan. De meesteres laat dan *deez*e, dan geene by zich komen, de overige moeten alle hard op na zeggen o, en, on. Het kind komt na dagen en jaaren eindelyk zo verre dat hetzelfde het Onze Vader weet op te dreunen."

De *onbekwaamheid* van vele schoolmeesters speelde bij de overgang naar het nieuwe ook een grote rol. In het rapport van 1796 hier boven genoemd lezen we op bld. 60: „dat zeer veelen, en dit geldt wel inzonderheid het grote meerendeel der Armenschool-Meesters, niet voorzien zijn van die bekwaam- en kundigheden die noodzakelijk zijn. De kring der kennis zelfs van de Kundigsten, bepaalt zich hoofdzakelijk tot het leezen, en dat nog wel tot zeer gebrekkig onoordeelkundig leezen; tot het schrijven vervolgens en tot het van buiten kennen van eenige catechiseerboekjes." Wel verklaart de commissie op bld. 60 dat het de schoolmeesters niet aan ijver en goede wil ontbreekt, maar heeft enkele regels daarvoor geconstateerd „dat er omtrent de bekwaamheid van zeer veelen dier menschen niet veel goeds noch opbeurends te zeggen valt." En voor verbetering waren ze blijkbaar ook niet vatbaar. Het rapport vermeldt op bld. 62: „Zegt men hun iets ter verbetering, zij be-roepen zich op de oude gewoonte; die en die hunner voorzaten hebben het nooit anders gedaan! Gebiedt men het hun, zij gehoorzamen, maar alleen tot zoo lange de Inspector zich in het school bevindt. Nauwelijks is deze vertrokken, of alles is wederom op den ouden voet. Het gevolg is dan ook, dat, zoo er tusschentijdsch een Inspector de Schoolen bezoekt, hij doorgaands door de Onderwijzers met den nek wordt aangezien: dat hem weldra alle moed op verbetering en herstel ontzinkt." Later worden de meesters kortweg ongeschikt genoemd.

Het is duidelijk dat bij een dergelijke instelling van de onderwijzers voorlopig van een aanzienlijke verbetering van het aanvankelijk leesonderwijs geen sprake zou zijn. Er schuilt dan ook geen overdrijving in de verzuchting van Nieuwold in 1796 in zijn Nagelaten Verhandelingen, „Ondertusschen is het schoolwezen op de meeste plaatsen nog op denzelfden voet, inzonderheid ten opzichte der eerste beginselen, als voor twee honderd jaren.”

Te meer moet men er zich over verbazen dat de spelmethode zo lang gevolgd werd, al waren de meesters dan vaak conservatief en onbekwaam, omdat er ook vele zeer bekwame schoolmeesters geweest zijn in de 16e en 17e eeuw. Want reeds in 1531 had Valentin Ickelsamer, schoolmeester te Rothenburg a/d Tauber, tijdgenoot van Luther, een klankmethode uitgegeven: Rechte Weis auffs kurzist lesen zu lernen. Maar ook in Duitsland zou het nog bijna drie eeuwen duren voor H. Stephani met zijn „Methodische Anweisung zum Leseunterricht” (1802) de spelmethode langzamerhand kon uitschakelen. Schneithers methode werd in ons land gevolgd door J. H. Nieuwold in Friesland⁶. Maar de zeer bekwame Wester voelde weinig voor Nieuwolds klankmethode: hij trachtte niet iets geheel nieuws te leveren, maar verbeterde zijn spelmethode en heeft daardoor de invoering van de klankmethode vooral in Groningen met enige decennia vertraagd.

Doch ook het volk zelf, de ouders der leerlingen, waren vaak tegen de nieuwlichterij gekant.⁷ Lezen leren zonder spellen was nu eenmaal onmogelijk. B. L. v. Albada⁸ schrijft: „maar de meester zag zijn leerlingen als bladeren wegvallen, want verreweg de meeste ouders waren zoo doorpekeld met de geest van het oude, dat zij de goede man voor waanzinnig hielden en hem dreigden, hun kinderen te zullen wegnemen, zo hij niet ophield met zijn leerlingen te spelen en te schertsen en er de misselijke namen b, d, g, h (dus niet bee, dee, gee, ha) in te draaien.” En dan leed hij zelf schade door de derving der schoolgelden.

Inspecteur H. Wijnbeek deelt b.v. in 1837 in zijn verslag over Anloo (Dr.) mee: „Het leesonderwijs ving aan met spellen. De onderwijzer verschoonde zich deswege door te verzekeren, dat de ouders vooringenomen waren tegen de klankmethode.” Over Alphen (N.Br.) bericht hij: „Om den ouders terwille te zijn, volgt de anders bekwame onderwijzer J. de Vletter de spelmethode.”

Hoe ingeroest de overtuiging was dat het spellen nodig was blijkt uit de „Algemeene Denkbeelden voor het Nationaal Onderwijs.” De hoofddenkbeelden hierin geven blijk van een ongewoon grote vooruitstrevendheid (b.v. na 30 dienstjaren pensioen gelijk aan de wedde). Maar

de klankmethode zoals Schneither die voorstelde vormde een onverteerbaar brok. Men ging bij de behandeling van het lezen (bld. 30-38) zelfs niet op de methode in al had Schneither die aan de Nat. Verg. opgedragen. „We gaan alle voordeelen, welke men van de leerwijze, het *leeren lezen zonder spellen*, opgeeft, stilzwijgend voorbij; ze zijn te vinden in een Fransch werkjen, genaamd *Alphabeth pour les Enfants*, vinden in een Fransch werkjen, genaamd *Alphabeth pour les Enfants*, Quad. M. de Launaj & Co., Paris 1750; in het werkjen van Berthaud, *Quadrille des Enfants*; in dat van den Burger Schneither, aan de Nationale Vergadering opgedraagen, en in eenige Hoogduitsche werken.” Alsof iedereen die werken bij de hand had! Maar dan komt de aap uit de mouw. „Dan, of men met *de oude leerwijze, met die noodige verbeteringen, waarvoor ze vatbaar is*, niet hetzelfde oogmerk, en op een gemakkelijker wijze kan bereiken, hieraan durven wij naauwelijks te twifelen.” (de cursivering is oorspronkelijk). Zo gaat de commissie een zestal bladzijden voort het nieuwe te bestrijden en de oude methode aan te prijzen, waarbij zij wel verschillende verbeteringen voorstelt. En zo stond dus de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen tegenover Schneither en Nieuwold. De historie heeft bewezen wie het juiste inzicht had.

Toch werd, tenminste in Holland, de nieuwe klankmethode in veel gevallen aanvaard, al ging het heel aarzelend en langzaam.

Behalve de reeds genoemde oorzaken zijn er nog twee, die de verbreiding van de nieuwe methode tegenwerkten. In de eerste plaats de *tegenstand* tegen het nieuwe en voorts de onbekendheid met de methode. Men denke bij dit laatste slechts aan de communicatiemiddelen in die tijd. J. v. Dobben, onderwijzer te Haarlem, gaf in 1808 drie kleine leesboekjes uit. In het voorwoord schrijft hij: „Daar het nog niet te voorzien is, dat men op alle lagere scholen in ons Vaderland de zoogenoemde *nieuwe leerwijze* (om namelijk de kinderen lezen te leeren zonder spellen) zal kunnen invoeren; zoo uit hoofde van het algemeen vooroordeel . . . als uit hoofde van de weinige kennis, welke men tot hertoe van die leerwijze verkregen heeft⁹; zoo heb ik gedacht, door het uitgeven van dit werkje, het lezen leeren voor kinderen gemakkelijk te maken, zonder den ouden weg te verlaten.” Men ziet hoe moeilijk een definitieve breuk met het verleden was. Volgens de schrijver zijn de boekjes bedoeld als voorloperij „tot de Werkjes van den Heer Nieuwold, die alle zeer geschikt zijn om hier op te volgen”.

Hoe is Schneither tot zijn methode gekomen? Hierover zegt hij in het voorbericht:

„Het uitgeeven deezer Leerwijze, is een gevolg van eene verhandeling over

het Leezen en leeren Leezen, door mij in Louwmaand van het Jaar 1791 op eene Departements Vergadering der Maatschappij: *Tot nut van 't Algemeen*, te Leyden, voorgelezen. Na dat ik voor de Leden des gezegden Departements, zoo als ik geloof, ontegenzeglijk beweezen had, dat de gewoone manier om Kinderen door spellen te leeren leezen, verkeerd, schadelijk en onnatuurlijk was, nam ik aan eenige Kinderen, welke nimmer in boeken geleerd, noch ooit op eenig school geweest, en dus, ten deezen opzichten nog niet bedorven waren, binnen weinig weeken het Leezen te leeren.

De Kinderen werden mij door eene Commissie uit het Departement bezorgd, en eerst onderzocht of zij tot mijn oogmerk geschikt waren, dat is, of zij volkomen onkundig waren in het geen men letterkennis pleegt te noemen. Zeven derzelven werden mij overgegeeven, en ik begon mijne proeve met hun daaglijks *één uur* les te geeven, zonder dat ik daartoe andere dan gewoone schoolboekjes had; echter volgde ik, *zoo veel het mooglijk was*, de hier beschreeven Leerwijze. Na zestig uren onderwijs aan de Kinderen gegeeven te hebben, verzocht ik eene Departements-Vergadering, om in dezelve de beloofde proeve af te leggen . . .

Men denke niet dat deeze Kinderen slegts in die boeken, welke ik tot hun gewoon onderwijs gebruikte, leezen konden; dat zij slegts den inhoud van die boeken verstonden, welke zij geduurende hunnen leertijd van zestig uren, meermaalen geleezen hadden, en dus den inhoud derzelven van buiten kenden. — Neen: zij noemden de Lettergreepen van alle woorden — om het even van hoe veel Syllaben die ook waren — welke hun door de aanschouwers werden opgegeeven; zij noemden de Letters in iedere lettergreep, en konden dus volmaakt spellen; zij lazen in boeken welke zij van te vooren nooit gezien hadden, en welke ten dien einde opzettelijk werden daar gebragt, en verstonden het geen zij lazen. Een van hun las in een prijs, waar meede een ieder beschonken werd, het geen met de pen, en dus met eene gewoone schrijffletter geschreeven was, iets dat hij gewis van te vooren niet gezien had.

Het gevolg deezes proeve, en de alle verwagting te bovengaande uitslag van dezelve, is de grondslag en de oorzaak geweest van de stichting van het Leydsche Departementsschool; welk naar deeze Leerwijze is ingericht, en door het vaderlijke opzicht en de stipte order van deszelfs kundige Opzienders, eene der beste Burgerschoolen in Nederland is. Deeze Leerwijze geeve ik thands over aan het Publiek, hetzelfde leeze, oordeele en beslisse — maar echter niet eerder, dan na altoorens de proeve bij onderzinding en volgens het hier bij gevoegde gebruik er van genomen te hebben."

Hierop volgt een uitvoerige „onderrichting wegens het gebruik deezer Nieuwe Leerwijze."

Deze methode om lezen te leren was overigens geen uitvinding van Schneither zelf. Hij maakte de methode na bestudering van Berthaud: *Le quadrille des enfans, ou système nouveau de lecture*." In de „Nagelaten Verhandelingen" I bld. 123 van Nieuwold lezen we: „Berthaud

leerde reeds voor het jaar 1744 vierjarige kinderen in zeer korte lesjes al spelend binnen zes weken lezen, met gemak. In 1734 leerden de kinderen in Maagdenburg in twaalf weken lezen. En dit is in Duitschland niet zeldzaam."

De proef die Schneither in 1791 nam schijnt hij op verschillende manieren nog herhaald te hebben. Nieuwold deelt n.l. nog mee: „Schneither heeft in Leiden meermalen binnen eenige maanden, kinderen die nog geen of weinig Fransch en geene a en b kenden, in eene Fransche courant geleerd te lezen, naar den trant van Berthaud. Nu brengt hij kinderen, na eenig voorafgaand mondeling onderwijs, binnen eene maand aan het lezen, in het Nederlandsch. Het spellen leert hij hen *daarna, binnen eenige uren.*"

Maar niettegenstaande deze propaganda maakte Schneithers klankmethode maar weinig voortgang. Zelf had hij nog maar weinig van de resultaten gezien, toen hij in 1806 overleed. Het voorwoord uit de hierboven aangehaalde boekjes van Van Dobben spreekt in dit opzicht duidelijke taal. Nog duidelijker echter zijn de uitspraken van de hoofdinspecteur mr. H. Wijnbeek, die toezicht uitoefende over ongeveer 5000 scholen. ¹ Vele, vele malen klaagt hij er in zijn rapporten, uitgebracht in de jaren tussen 1833 en 1848 over, dat nog altijd in sommige scholen de spelmethode wordt gebruikt. We doen slechts een willekeurige greep:

Stroe (een gehucht op Wieringen). „De bejaarde meester Van Jongkind liet ieder kind afzonderlijk voor zijn lessenaar komen en op den ouden trant spellen."

Schouwerzijl (Gron.). „.... een verarmde meester, vermagerd en met schamele kleederen. Zijn gehele inkomen bedroeg niet meer dan f 100,— in 't jaar. Hij volgde nog de oude spelmethode, leerde geen acht geven bij het lezen op de rusttekens. Deze ongelukkige heet O. Jelters."

Rucphen (N.Br.). Ongelukkigerwijs volgen de nonnen de oude spelmethode en bleken zij mij onbekend met de verbeterde leerwijze. De onderwijzer M. v. Beden volgt de verbeterde leerwijze met het gelukkigst gevolg."

Hoek (Z.Vl.). „Hier wordt nog gespeeld op de oude manier."

Loevestein. „De leerwijze is achterlijk. Hij leert nog lezen door middel van spellen."

Friesland. „Voorts is hij (schoolopz. Nieuboer Ferf), als Vries, hoogingenomen met de leerwijze van Nieuwold, ofschoon het hem niet gelukt was, op vele der scholen de oude spelmethode af te schaffen."

¹⁰ Scholen en Schoolmeesters onder Willem I en II, dr. R. Reinsma, Den Haag z.j.

¹¹ Deze behoudzucht was natuurlijk ook vaak een kwestie van zelfbehoud. Een voorbeeld hiervan vinden we in een verslag van Th. v. Swinderen uit 1810. Hij heeft de school in Saaxum (Gron.) bezocht. „Toen de school uit was, en ik hem onder anderen ook zeide, dat ik tot nu toe geduld met hem had gehad, maar hij nu volstrekt andere boeken moest gebruiken, verzocht de man mij smekende, en bijna schrijende, dat ik hem toch nimmer noodzaken mogt, andere boeken te gebruiken, want dat hij deze boeken nu reeds bijna 40 jaren gebruikt had en bij verandering daarvan zeker oogenblikkelijk gek zoude worden. Konde men zulk eenen man een eerlijk pensioen bezorgen, wat zou zulk een gemeente van deze kleine uitgave niet veel voordeel trekken.” Maar in 1813 was hij er nog.

PROEFWERKEN MET VIERKEUZE-VRAGEN: EEN AFRONDING.

E. WARRIES

Tot mijn spijt heb ik geconstateerd dat om onverklaarbare redenen in mijn artikel in Paed. Stud. aflevering 1 ruim een pagina tekst is weggevallen. De beknopte handleiding voor het schrijven van schooltoets-items waarmee het stuk eindigde is zo wat al te beknopt geworden. In overleg met de redactiesecretaris werd een „afronding” geschreven die hieronder volgt. De reeds beschreven eerste vier stappen zijn hier nog eens kort samengevat. Bij de samenstelling van het daarna volgende heb ik tevens gebruik gemaakt van enkele opmerkingen van drs. Sj. Sandbergen die een hoofdstuk schreef in het boek „Studietoetsen”¹

Beknopte handleiding: de eerste vier stappen

In het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie is in de loop der jaren op grond van eigen ervaring en die van anderen² een bruikbare procedure voor toetsconstructie ontwikkeld. Voor een vak of studie-onderdeel wordt een itemschrijfgroep van 5 of meer personen (waaronder een toetsconstructeur van professie) samengesteld. Men begint in die groep circa één jaar vóór de geprojecteerde toetsdag met het doorlopen van de hieronder beschreven weg, waarvan het begin dus zoals gezegd uitvoeriger reeds is beschreven in aflevering 1, 1969, van dit blad.

Eerste stap: In eerste bespreking(en) wordt vastgelegd over welke leerstof gevraagd zal worden en welke soort vragen in concreto bij de stof horen. De gewenste aantallen opgaven worden vastgesteld. Een voorlopige werkverdeling regelt de verantwoordelijkheden van de teamleden.

Tweede stap: Uitgaande van de eisen die men aan goede items stelt maken de itemschrijvers elk afzonderlijk hun huiswerk. Zij sturen dit vervolgens naar de centrale administratie.

Derde stap: De administratie maakt het ingezonden werk leesbaar, nummert de items, vermenigvuldigt de stukken en zendt deze rond aan alle leden van het betreffende team.

Vierde stap: De teamleden bestuderen grondig elkaars werk. Zij vergelijken niveau en inhoud van de items met de gemaakte afspraken over de leerstof. Ze toetsen de vormgeving aan de bekende eisen. Ze keuren

¹⁰ Scholen en Schoolmeesters onder Willem I en II, dr. R. Reinsma, Den Haag z.j.

¹¹ Deze behoudzucht was natuurlijk ook vaak een kwestie van zelfbehoud. Een voorbeeld hiervan vinden we in een verslag van Th. v. Swinderen uit 1810. Hij heeft de school in Saaxum (Gron.) bezocht. „Toen de school uit was, en ik hem onder anderen ook zeide, dat ik tot nu toe geduld met hem had gehad, maar hij nu volstrekt andere boeken moest gebruiken, verzocht de man mij smekende, en bijna schrijvende, dat ik hem toch nimmer noodzaken mogt, andere boeken te gebruiken, want dat hij deze boeken nu reeds bijna 40 jaren gebruikt had en bij verandering daarvan zeker oogenblikkelijk gek zoude worden. Konde men zulk eenen man een eerlijk pensioen bezorgen, wat zou zulk een gemeente van deze kleine uitgave niet veel voordeel trekken.” Maar in 1813 was hij er nog.

PROEFWERKEN MET VIERKEUZE-VRAGEN: EEN AFRONDING.

E. WARRIES

Tot mijn spijt heb ik geconstateerd dat om onverklaarbare redenen in mijn artikel in Paed. Stud. aflevering 1 ruim een pagina tekst is weggevallen. De beknopte handleiding voor het schrijven van schooltoets-items waarmee het stuk eindigde is zo wat al te beknopt geworden. In overleg met de redactiesecretaris werd een „afronding” geschreven die hieronder volgt. De reeds beschreven eerste vier stappen zijn hier nog eens kort samengevat. Bij de samenstelling van het daarna volgende heb ik tevens gebruik gemaakt van enkele opmerkingen van drs. Sj. Sandbergen die een hoofdstuk schreef in het boek „Studietoetsen”¹

Beknopte handleiding: de eerste vier stappen

In het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie is in de loop der jaren op grond van eigen ervaring en die van anderen² een bruikbare procedure voor toetsconstructie ontwikkeld. Voor een vak of studie-onderdeel wordt een itemschrijfgroep van 5 of meer personen (waaronder een toetsconstructeur van professie) samengesteld. Men begint in die groep circa één jaar vóór de geprojecteerde toetsdag met het doorlopen van de hieronder beschreven weg, waarvan het begin dus zoals gezegd uitvoeriger reeds is beschreven in aflevering 1, 1969, van dit blad.

Eerste stap: In eerste bespreking(en) wordt vastgelegd over welke leerstof gevraagd zal worden en welke soort vragen in concreto bij de stof horen. De gewenste aantallen opgaven worden vastgesteld. Een voorlopige werkverdeling regelt de verantwoordelijkheden van de teamleden.

Tweede stap: Uitgaande van de eisen die men aan goede items stelt maken de itemschrijvers elk afzonderlijk hun huiswerk. Zij sturen dit vervolgens naar de centrale administratie.

Derde stap: De administratie maakt het ingezonden werk leesbaar, nummert de items, vermenigvuldigt de stukken en zendt deze rond aan alle leden van het betreffende team.

Vierde stap: De teamleden bestuderen grondig elkaars werk. Zij vergelijken niveau en inhoud van de items met de gemaakte afspraken over de leerstof. Ze toetsen de vormgeving aan de bekende eisen. Ze keuren

items af, vullen onafgemaakte items aan en amenderen waar nodig. Tegenvoorstellen worden zo mogelijk reeds ingezonden aan de administratie zodat ze in de eerste bespreking kunnen worden rondgedeeld.

5. *Bespreking over de items*

Het allereerste doel van de itembespreking is te komen tot een voorraad van items waarover alle aanwezige teamleden een gunstig oordeel hebben uitgesproken. Vervolgens kan als tweede (eind-)doelstelling nog gelden het doen van een uiteindelijke, voor de stof representatieve „evenwichtige” keuze uit het beschikbare materiaal: het aanwijzen van de opgaven die in de af te nemen toets worden opgenomen. Ten derde kan elke bespreking meebrengen dat een aantal nog te verrichten verdere werkzaamheden wordt verdeeld. Hieronder valt: het thuis verbeteren van voorlopig verworpen items, het systematisch aanvullen van de voorraad en het opnieuw bestuderen van andermans items.

Het is onmogelijk een algemeen geldig voorschrift te verschaffen voor de gang van zaken tijdens een itembespreking. De volgende agenda is dan ook een voorbeeld van hoe het kan:

1. De ingezonden items worden gescheiden in drie stapels: De nieuwgemaakte die volgens de auteur zelf nog niet af zijn of inderdaad nog incompleet zijn. Verder de nieuwgemaakte die compleet zijn. Ten derde de items waar kwantitatieve gegevens van bekend zijn. (We bepalen ons hier tot de nieuwgemaakte complete items).
2. De complete items worden stuk voor stuk aan de orde gesteld, waarbij men begint met zich af te vragen of aan de objectiviteits-eis is voldaan. Als er discussie ontstaat over het juiste antwoord, moet het item worden verworpen; eventueel krijgt de maker of iemand anders de verbetering van het item als huiswerk mee.
3. Nadat voor een bepaald item de eenstemmigheid over het juiste antwoord is vastgesteld, wordt zo mogelijk critiek geleverd na toetsing aan de eisen uit het rijtje van zes. Tegenvoorstellen worden met het oorspronkelijke item vergeleken, voorstellen om het item te verwerpen worden overwogen. Goedgekeurde items worden toegevoegd aan de voorraad.
4. Aan het einde van de bespreking wordt de inventaris opgemaakt en vastgesteld welke soort opgaven nog bijgemaakt zullen moeten worden om de eerder overeengekomen aantallen te bereiken.

Het is aanbevelenswaard een agenda als de bovenstaande — of een andere — in het hoofd te hebben alvorens men een itembespreking begint want anders bestaat het gevaar dat men in interessante discus-

sies verzeild raakt die géén items opleveren. Tijdens de bespreking — of besprekingen als er veel materiaal is — moet door de voorzitter een tamelijk straf beleid worden gevoerd, omdat een itembespreking gemakkelijk kan terugvallen naar een doeleindenbespreking — die al eerder gevoerd moet zijn. Een ander gevaar tijdens de bespreking is, dat men al te langdurig bij één itemvoorstel blijft stilstaan. In het algemeen geldt dat een discussie van vijf tot tien minuten over de vormgeving van een enkel item bewijst, dat hier geen goed item aan het „groeien” is. Op zeker moment moet de knoop dan worden doorgesneden door het besluit dit item te verwerpen — eventueel met de afspraak het thuis nog eens te bekijken. Tijdens de itembesprekingen mag geen zuinigheidsbeleid worden gevoerd; het weggooien van items moet niet als een verspilling worden gezien, maar moet worden beschouwd als een noodzakelijke selectie-procedure. De schrijver van het item dient zich er dan ook tevoren op in te stellen, dat minstens de helft van zijn werk zal worden „afgekraakt”. Tijdens de besprekingen moet — zeker bij beginnende itemschrijvers — de „itemmortaliteit” hoog zijn. Als deze lager is dan 50%, is men waarschijnlijk niet kritisch genoeg.

6. *Herhaalde itembesprekingen*

Hierboven werd aangenomen, dat men al een jaar vóór de toetsdag met de constructie van een „massaal” af te nemen toets moet beginnen. Deze bewering is niet alleen gegrondvest op de zienswijze dat het doelstellingengesprek waarmee het eerste overleg aanvangt bijzonder tijdrovend kan zijn, maar ook op de ervaring dat men in één itembespreking op geen stukken na klaarkomt met het samenstellen van de gehele toets. De ervaring heeft geleerd dat voor het samenstellen van een vrij grote toets — als b.v. de Amsterdamse Schooltoets — herhaalde besprekingen en schrijfpogingen nodig zijn. Het aantal items is te groot om in één bijeenkomst af te handelen. Daar komt nog bij dat de technische en democratische spelregels eisen dat items die door één teamlid gereviseerd zijn opnieuw in de voltallige vergadering bekeken moeten worden. Dat kost tijd — goed bestede tijd overigens. Verder kunnen meerdere besprekingen nodig zijn omdat de schrijfgroepen tot taak hebben een voorstel te doen over een afgeronde subtoets — eventueel met een parallelvorm. Ten slotte is het ook nog mogelijk dat de groep aandacht moet besteden aan de kwantitatieve gegevens van een proefafname die gebruikt moeten worden om items te veranderen of de samenstelling van de toets te wijzigen.

Herhaalde besprekingen zullen een herhaling betekenen van het

schrijven, het vermenigvuldigen, het bestuderen en amenderen van elkaars werk en van de gedachtenwisseling daarna in de eigenlijke bespreking. In feite betekenen herhaalde itembesprekingen dus het opnieuw — en even gedisciplineerd — doorlopen van de voorafgaande stadia. In sommige gevallen zelfs zal men besluiten om terug te gaan naar het aanvangsstadium: de bespreking over wat, hoe, hoeveel en wanneer.

7. *De eindredactie*

Het is altijd goed om de geschreven producten waar de groepsleden een tijdlang mee hebben omgegaan en waarop ze misschien wel enigszins uitgekeken zijn, voor te leggen aan mensen van buiten de groep. Een kritische buitenstaander die goed geïnformeerd is (over onderwijs, leerstof en toetsconstructie) ziet de dingen waarschijnlijk heel anders dan de samenstellers zelf. Er kan in dit late stadium nog fundamentele critiek op details en het geheel worden geleverd. Een andere reden om buitenstaanders aan te trekken is de omstandigheid dat de leden van itemschrijfgroepen nu eenmaal niet zijn aangezocht om hun redactionele kwaliteiten. Itemschrijvers zijn zelden goede redacteurs. De juistheid van deze bewering is gemakkelijk aan te tonen: goede redacteurs zijn in het algemeen zeldzaam en er is geen reden om aan te nemen, dat itemschrijvers op dit punt uitblinkers zijn. Eerder integendeel. Omdat nochtans een eindbeslissing moet worden getroffen over de uiteindelijke vormgeving van de schooltoets, is een redactie-commissie het aangewezen middel.

Het werk van de eindredacteurs kan zeer eenvoudig gestructureerd zijn: „Ja” of „nee” zeggen tegen het eindproduct dat eventueel compleet met instructies voor proefleider en leerlingen wordt afgeleverd door de toetsconstructeur. Hun werk kan echter ook gecompliceerder zijn en bijvoorbeeld omvatten: het doen van voorstellen over de volgorde van de subtoetsen of van de items in een subtoets, het afwijzen van sommige items of het vragen om een andere vormgeving. De eindredacteurs kunnen ook tevoren vragen om een ruimere keus aan items of een reservevoorraad aan items, zodat zij onmiddellijk beslissingen kunnen nemen over de definitieve vorm.

Welke taak de redacteurs ook hebben, altijd is een duidelijke omschrijving daarvan noodzaak. Een andere noodzakelijke voorwaarde is: tijd. Redacteurs, die de semi-definitieve vorm van een Schooltoets in mogen zien, maar niet meer dan een week de tijd hebben om die — niet anders dan telefonisch — met andere redacteurs te bespre-

ken, verrichten geen doorwrocht werk. Een maand is wel nodig.

8. *Proefafname*

Het uitproberen van een Schooltoets of van een parallelvorm van een Schooltoets is noodzakelijk om een aantal in de handboeken beschreven redenen ³

De proefafname kan weinig of veel pretenderen en naar verhouding arbeidsuren vragen van de test-specialisten, wier taak het is de afname te organiseren en de analyse uit te voeren. In het eenvoudigste geval verzamelt men in een klein aantal klassen wat gegevens van de onderwijzers of proefleiders over „hoe 't ging”. In het meest uitgewerkte geval, begint men met een landelijke steekproef van leerlingen te trekken en eindigt men met een „normering vooraf”, waardoor de uitslagen van de Schooltoets snel — op de dag van afname (of eigenlijk van scoring) in gestandaardiseerde scores, bijv. percentielscores, kunnen worden omgezet.

Indien men tijd genoeg heeft, kan men in de besprekingsgroepen aan de uitkomsten van een proefafname de nodige aandacht besteden. Op grond van bijv. de antwoordpercentages van de vier alternatieven bij één item, kunnen items verbeterd worden. Dit behoort evenwel tot de soort rekenkundige bewerkingen die wij hiervoor hebben aangekondigd niet te zullen bespreken.

Literatuur.

1. GROOT, A. D. DE EN NAERSSSEN, R. F. VAN. (red.) *Studietoetsen*. Groningen: Wolters Noordhoff, nog niet verschenen.
2. EBEL, R. L. *Measuring Educational Achievement*. New Jersey, Prentice Hall, 1965.
3. LINDQUIST, E. F. (ed) *Educational Measurement*, Washington: American Council on Education, 1951.

DE OPLEIDING VAN ONDERWIJZERS IN HET LICHT VAN DE MAMMOETWET

D. VAN DEN BRINK

In de mammoetwet wordt de opleiding van onderwijzers gerangschikt onder de hogere beroepsopleiding. Minimum eis van toelating is het h.a.v.o.-diploma.

De opleiding wordt in beginsel 3-jarig.

Voorlopig blijven de meeste kweekscholen 5-jarig.¹ De 2 eerste leerjaren, de zg. h.a.v.o.-top, leiden op voor het h.a.v.o.-diploma. Het valt te verwachten dat deze tweeslachtige regeling, geboren uit de nood van het ogenblik, van tijdelijke aard zal zijn. De h.a.v.o.-top hoort uiteraard thuis bij de h.a.v.o.-school.

Daar staat tegenover dat het laatste kweekschooljaar, tot nu toe facultatief, in de toekomst waarschijnlijk verplicht zal worden gesteld. Nu nog kan men na een beroepsopleiding van 2 jaar slagen als onvolledig bevoegd onderwijzer. Het is al sinds lange tijd min of meer een schijnvertoning. Insiders spreken niet zonder waardering over de prestatie om voor dit examen te zakken. De wetgever heeft dit blijkbaar ook ingezien. In '67 werd het examen gehalveerd, in '68 getiërceerd. Na deze aanloop kan men, zonder aanmerkelijk gezichtsverlies, eigenlijk niet goed meer onder de definitieve opheffing uit.

Daarmee zal de door velen gewenste, ongedeelde 3-jarige opleiding voor onderwijzers een feit zijn. *Organisatorisch* gezien zou de opleiding hierdoor, na het in werking treden van de kweekschoolwet 1952, opnieuw ruime ontwikkelingsmogelijkheden geboden worden. In mijn beschouwing hoop ik na te gaan of deze ook in de praktijk benut kunnen worden.

Een blik over de grenzen kan misschien verheldering brengen.

Weinig bemoedigend

The Yearbook of Education 1963 is gewijd aan de opleiding van onderwijzers en leraren. Het geeft een wereldomvattend overzicht van de huidige situatie.²

De introductie van de samenstellers biedt een weinig opwekkende totaalindruk: „*A comparative look at the state of teacher training is not heartening.*”

De hoog gespannen verwachtingen van na de tweede wereldoorlog zijn niet vervuld. Oorzaken hiervan zijn o.m. de aloude statuskwesties

en ook het feit dat de opleiding veelal bindend is voor de toekomst. „*The training institutions provided an alternative form of further education.*”

Maar verder laten de schrijvers geen twijfel bestaan over wat zij beschouwen als de hoofdbron van alle kwalen: *er bestaat geen integratie van theoretische en praktische vorming.* „*The selection we have taken reveals the greatest possible unevenness in the theory and practice of teacher training . . . these two traditions, the subject-matter emphasis and the professional emphasis, are in conflict almost everywhere.*”

Het isolement van de kweekschool

Voor wie bekend is met de situatie in Nederland zijn dit vertrouwde klanken. Sinds kort is er tenminste één gunstige uitzondering: onze kweekschoolopleiding opent de weg tot de universiteit en bindt de leerlingen dus niet onherroepelijk aan een functie in het onderwijs. Maar voor het overige vormt Nederland gezien in wereldverband geen uitzondering op de regel. Ook hier een gebrekkige integratie in tweëlei opzicht.

a. Allereerst leeft onze kweekschoolwereld vrij geïsoleerd. De contacten met andere schooltypen zijn niet hinderlijk frequent, als ze bestaan. De activiteiten van Pedagogische Instituten en Centra zijn doorgaans niet in eerste instantie op de kweekschool gericht, om het zo voorzichtig mogelijk uit te drukken.³

Naar de oorzaken hiervan moet men min of meer gissen. Men denkt aan de geïsoleerde groei in het verleden, aan de afzonderlijke behandeling in de onderwijswet, de eigen vakbonden, de huiver van andere schooltypen om kwekelingen of hospitanten toe te laten etc. etc. Zonder hierop verder in te gaan mag men toch wel stellen dat dit isolement in verband met de komende vernieuwingen zowel betreurenswaardig als verwonderlijk is.

Want wat ligt méér voor de hand dan dat de kweekscholen in plaats van *terzijde*, in het *brandpunt* van alle vernieuwingsactiviteiten zouden staan? De vernieuwing immers krijgt hier het effect van een kettingreactie. Het zijn bij uitstek de kweekscholen die de jonge generatie kunnen doordringen van moderner opvattingen. Omgekeerd lopen de vernieuwingen die uitgaan van de afzonderlijke kweekscholen gevaar in de kiem te worden gesmoord. Het blijft vaak bij aarzelende, individuele pogingen. In bredere kring vinden ze nauwelijks weerklank, er is te weinig uitwisseling, te weinig *resonance*. Men kan het

resultaat van zijn initiatieven niet op grote schaal testen. Men werkt zich in de mist.

De kloof tussen theoretische en praktische vorming

b. Vervolgens vormt ook in Nederland de gebrekkige integratie van theorie en praktijk een bijna niet te nemen hindernis. Het werk op leer- en hospiteerscholen staat vrij los van het werk op de kweek-school zelf. Vooral van de pedagogiekleraar wordt verwacht dat hij zal optreden als coördinator, een onvervulbare opgave zoals ik nog hoop aan te tonen.

Toch moet de praktische begeleiding in vergelijking met vroeger sterk verbeterd zijn. Van veel oudere onderwijzers kan men te horen krijgen dat zij op hun kweekschool veel geleerd hebben, maar niet de uitoefening van hun beroep. Dat leerde men pas na zijn benoeming, als men zelfstandig voor een klas werd geplaatst, onder leiding van een streng en degelijk schoolhoofd. Praktische ervaring verwierf men zich door zijn ogen de kost te geven, door na te doen wat een ander voordeed, door *trial and error*. Men was hiervoor in hoofdzaak aangewezen op zijn intuïtie, talent, handigheid. Had ook Jan Ligthart het beroep niet geleerd als hulpje van de bovenmeester? En met welk resultaat...

Intussen herinnert deze vorm van beroepsscholing sterk aan de gang van zaken bij de middeleeuwse gilden. Ook hier trad de leerjongen in dienst bij de gilde-meester om het ambacht te leren. Het is niet waarschijnlijk dat er sprake was van een systematische, laat staan wetenschappelijk doordachte leergang. Van een moderne, rationele beroepsscholing is dat toch wel de eerste eis die men stellen mag, ook al geldt het een zo menselijke aangelegenheid als het onderwijs.

Wie dan ook belast wordt met de beroepsscholing van onderwijzers, ziet uit naar een praktische handleiding. Tevergeefs.

Een algemeen verbreid handboek als dat van *Karl Stöcker, Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung*, bedoeld als didaktische leidraad voor leraren, behandelt de onderwijsvernieuwing in al zijn facetten. Maar tevergeefs zal men zoeken naar het hoofdstuk: „Hoe bouw ik *in concreto* een les op?” Op iedere basisschool wordt een *leergang* gevolgd om kinderen te leren lezen of rekenen. Maar een leraar moet het doen met een hoeveelheid *leerstof*, verdeeld over een reeks studieboeken voor de leerlingen, hetgeen dan door een hardnekkig misverstand altijd weer een *methode* wordt genoemd.

Zijn schaarse praktische aanwijzingen moet de pedagogiekleraar put-

ten uit de didaktische handboeken van de leerlingen. Publicaties als *Praktische Vernieuwing van het Basisonderwijs*, uitg. Wolters-Noordhoff, of *Hospitanten op School*, uitg. Zwijsen, behoren tot de witte raven. Dat het laatstgenoemde boekje in een ommezien was uitverkocht is een aanwijzing voor de honger die naar deze lectuur bestaat.

Nochtans, ze zijn voor de leerlingen geschreven. En ze bevatten praktische aanwijzingen omtrent detailkwesties. Van een systematische, volledige leergang in handen van de leraar, getiteld: „*Hoe leer ik een kweekschoolleerling onderwijzen?*” ... zijn we nog ver verwijderd. Diezelfde leerling, eenmaal geslaagd, vindt het maar de gewoonste zaak van de wereld dat men hem als onderwijzer een systematische, volledige leergang in handen geeft, getiteld: „*Hoe leer ik een schoolkind schrijven?*”

Droomkans

Het is eigenlijk pas sinds 1952, het ingaan van de nieuwe kweek-schoolwet, dat de kweekschool een bijna on-nederlandse kans tot praktische beroepsvorming wordt geboden. De wet liet namelijk een vrij ruime interpretatie toe.

De aanvangsmoeilijkheden waren groot.

De kweekscholen die zich tot dan toe zeer wel hadden bevonden bij de middeleeuwse voordoen-nadoen-methode stonden plotseling voor de onmogelijke opgave *een doelgerichte, systematische beroepsschooling uit het niets te voorschijn te halen*. Om de een of andere reden heeft men er op gerekend dat de *pedagogiek-leraren* in staat zouden zijn deze hat-trick te verrichten. Toch waren zij wat hun praktische vorming betreft, geen dag langer opgeleid dan de collega's vakdocenten. Ook de pedagogiekstudie was van a tot z theorie. En als thans de pedagogiekleraar wat meer thuis is in de praktijk dan komt dat óf omdat hij een langere lagere-school ervaring heeft, óf omdat hij het zichzelf heeft geleerd door *trial and error* in de uren die hem door de wetgever ter beschikking worden gesteld.

De eerste vruchten

Intussen begint de 16-jarige worsteling met praktische problemen aarzelend, maar ontegenzeggelijk vrucht te dragen.

In het verleden heeft men er veelal genoeg mee genomen dat een pas geslaagd onderwijzer het beroep in zijn hoofd had. Na 1952 houdt men er meer en meer rekening mee dat hij het bovendien in de vingers krijgt.

krijgt. De vroegere kweekschool was zo goed als alle andere schooltypen overwegend stilzit- praat- en luisterschool. De zwaar theoretische inslag maakt nu allengs plaats voor een meer praktische gerichtheid.

Lange jaren hebben onze kweekschoolleraren, als magisters op hun leerstoel gezeten, de nieuwste vormen van onderwijs gepropageerd. Zij *doceerden* op boeiende en enthousiaste wijze over zaken als zelfwerkzaamheid, aanschouwelijkheid, belangstelling, projectonderwijs, klasgesprek en groeps-arbeid, en staken hun afkeuring over de ouderwetse luisterschool tegenover de luisterende leerlingen niet onder stoelen of banken.

Men begint nu oog te krijgen voor het onvruchtbare, om niet te zeggen *onwaarachtige* van deze werkwijze. Het is niet mogelijk onze leerlingen moderne onderwijsvormen *aan te praten*. Men bereikt slechts dat zij nadoen wat wij voordoen. Ook zij hebben er later de mond vol van, maar brengen ze niet in praktijk.

Wie een klas wil duidelijk maken wat geprogrammeerde instructie is moet de klas aan het programmeren zetten. De hoop dat onze leerlingen later zullen werken met projecten wordt slechts gerechtvaardigd als we zelf met projecten werken.

De oorzaken

Ik herhaal dat dergelijke inzichten nog maar langzaam veld winnen. Het blijft bij individuele pogingen, in ideale gevallen treedt het lerarencorps wat betreft de praktische vorming als team op, maar van dit alles dringt hoegenaamd niets door tot de buitenwereld, en de kloof tussen theorie en praktijk blijft als vanouds.

Zoekt men naar oorzaken van dit verschijnsel, dan komt men al spoedig tot de volgende drie.

1. De kweekschoolleeraar, zelf uitsluitend theoretisch gevormd, voelt zich met de traditionele vorm van lesgeven het best vertrouwd. De heldere, vlotte, gedegen (belegen?) behandeling van de stof, wat daar verder ook mee bedoeld mag zijn, gaat hem goed af. Een nieuwe aanpak daarentegen behoudt het labiele karakter van experiment. Men mag er niet al te veel tijd in steken.
2. De huidige gecompliceerde situatie, met alle mogelijkheden tot mislukking, weerstand, meningsverschil, extra arbeid enzovoorts, nodigt uit tot een vlucht in de theorie. Een theorieles namelijk *verplicht* tot niets. Het is een volstrekt vrijblijvende aangelegenheid. Men kan wekenlang bezig blijven over het sociale aspect in de didaktiek zonder ook maar één minuut genoodzaakt te wor-

- den tot het leggen van sociale relaties. Men kan wekenlang lesgeven over de invloed van Socrates op het Westerse Denken zonder zelfs maar één keer het woord onderwijs te gebruiken.
3. Er is bij de leraren onderling geen gemeenschappelijke basis aanwezig waarop een gesprek over de praktische vorming kan worden gevoerd. Ieder heeft zijn eigen, afzonderlijke opleiding genoten. Men spreekt een eigen taal, ziet slechts het eigen vak en gaat daarom ten einde raad zijns weegs. Het ware te wensen dat men hiermee wat meer rekening hield tijdens de vele vergaderingen die de onderlinge betrekkingen der leraren moeten regelen. *Nimmer zal de opleiding van onderwijzers zich tot een integrale beroepsopleiding kunnen ontwikkelen zolang er in Nederland geen beroepsopleiding voor kweekschoolleraren bestaat.*

Zelfbediening

Het is uiteraard een onvoorstelbare toestand dat Nederland na ruim anderhalve eeuw volksonderwijs nog altijd geen beroepsopleiding voor leraren kent.⁴

De indertijd beruchte rivaliteit tussen academisch gevormden enerzijds en leraren met m.o.-opleiding anderzijds had men kunnen voorkomen door zich wat eerder over het probleem van de beroepsopleiding te buigen. *Beide* groeperingen immers werden louter theoretisch gevormd. Ook de later aangeplakte aantekening vakdidaktiek was een stukje theorie. Men moest er een boek(je) voor bestuderen. Het was louter toeval dat de bezitter van een m.o.-akte doorgaans wat meer praktische ervaring had dan zijn collega academicus. *Beiden* begingen aanvankelijk dezelfde onhandigheden in de uitoefening van hun beroep, de eerste meestal op een basisschool, de laatste op een middelbare. Dit viel dan wat meer op omdat het hier een groep leerlingen betrof in de moeilijkste periode van hun leven.

Slechts een werkelijke beroepsopleiding kan hier zuiverend werken. Nu weet ik wel dat zich op dit moment enkele commissies inspannen om de verschillende opleidingen tot vakdocent van de grond te krijgen, maar eerstens zullen we moeten afwachten of het toch weer niet een overwegend theoretische aangelegenheid gaat worden, en tweedens *is de kweekschool met een dergelijke opleiding in het minst niet gebaat.*

De kweekschool heeft geen behoefte aan leraren die bekwaam zijn voor een atheneum, maar voor een kweekschool, en gezien de vergaande invloed van de kweekscholen op de verdere ontwikkeling van het onderwijs zou hier in eerste instantie voor gezorgd moeten worden.

Bij mijn weten echter is daarop nooit eerder de aandacht gevestigd, en wordt er vermoedelijk ook niet over gedacht.

En toch, als een geschiedenisleraar weet hoe hij les moet geven aan een gymnasiast, weet hij bij lange nog niet hoe hij een kwekeling moet leren, geschiedenisles te geven op de basisschool. Dat maakt nogal wat verschil, en het is volstrekt onduidelijk waarom men van iedere kweekschoolleraar verwacht dat hij een autodidakt zou zijn, trouwens, waar moet hij de praktische handleiding halen? Ze bestaat niet.

Op welke grond men in 1952 de pedagogiekleraar, met zijn uitsluitend theoretische vorming, de bekwaamheid heeft toegedicht hospitanten te begeleiden in hun (welke?) activiteiten, wordt mij minder duidelijk naarmate mij langer de zorg voor hospitanten is toevertrouwd. Men moest natuurlijk *ergens* beginnen, maar na 16 jaar mag toch wel allengs het besef doordringen, dat de kweekschool niet ten eeuwigden dage het karakter van een zelfbedieningszaak kan behouden . . .

Didaktische Hogeschool

Als de afgelopen 16 jaar ons hebben kunnen leren dat de ontwikkeling van de onderwijzersopleiding dreigt te verzanden in een dilettantisme op grote schaal, dan is deze periode niet zonder vrucht gebleven.

Met het in werking treden van de mammoetwet staan wij kennelijk voor een nieuwe ontwikkelingsfase. Hierin zou men kunnen gaan denken over de oprichting van een Didaktische Hogeschool, waar de *kadervorming* in het onderwijs op verantwoorde wijze ter hand kan worden genomen.

¹ Omdat de verwarring over een modernere benaming voortduurt zal ik gemakshalve de aanduiding *kweekschool* aanhouden.

² *The education and training of teachers*, joint editors. G. Z. F. Bereda en J. A. Lauwerys, London 1963.

³ In 1966 heeft zich o.l.v. het Ped. Inst. te Nijmegen uit enkele kweekscholen een werkgroep gevormd. Bij mijn weten heeft deze vorm van samenwerking

⁴ Hetzelfde geldt voor de beroepsopleiding tot leidinggevende functies. Men kan in Nederland niet worden opgeleid tot bestuurder, hoofd, directeur of rector nog geen navolging gevonden.

Curriculum vitae

Vanaf 1935 onafgebroken in het onderwijs:

kwekeling met akte (4 jaar)

onderwijzer (6 jaar), hoofd (12 jaar),

pedagogiekleraar kweekschool (10 jaar).

Studie: pedagogiek A en B. Daarna doctoraal studie begonnen.

Publicatie: „Kopzorgen”. Een utopische visie over reorganisatie van het onderwijs in Nederland.

OBERHOLZER'S PROLEGOMENA

door

M. J. LANGEVELD
(Utrecht)

Het is alweer 14 jaar geleden, dat professor Oberholzer zijn *Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde* publiceerde. Nu, in 1968, met het einde van zijn universitaire taak in het zicht, heeft hij dit werk herdacht en is zijn *Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek* (Haum, Kaapstad 1968, 424 blz.) ons geschonken.

Naar zijn vroegere werk, dat ik in dit tijdschrift destijds besproken heb, wil ik niet teruggrijpen. Wat nu voor ons ligt, bedoelt de auteur als op zichzelf te beschouwen bijdrage uit de wijsgerige pedagogiek vanuit een christelijke en een fenomenologische gezichtshoek. In menig opzicht staat Oberholzer dus in positie verwant aan die van Kohnstamm, Hoogveld, mijzelf, Perquin, Luypen, Buytendijk, Hessen, Strasser, Wilhelm Flitner, enz. Maar wij moeten er hier wel op wijzen, dat er in Zuid-Afrika hard gewerkt is en hard gewerkt wordt, zodat zijn eigen collega's minstens evenzeer te zijner plaatsbepaling genoemd mogen worden. Zo plaatst hij zich tegenover de gedachte aan de pedagogiek als toegepaste van-alles-en-nog-wat, zoals hij die bij Barnard vindt. Zo kiest hij zijn plaats naast Potgieter inzake de historische pedagogiek, hij staat dichtbij Landman, die '61 bij Nel en Oberholzer promoveerde op „'n Antropologies-pedagogiese beskouing van beroepsoriëntering met spesiale verwijzing na die personologies-etiese” of bij Gouws. Enzovoort: want — als gezegd — in Zuid-Afrika is en wordt hard gewerkt.

Het anthropologisch moment neemt bij Oberholzer een fundamentele plaats in, maar bijzondere aandacht verdient zijn poging de vraag te ontwikkelen, „watter kategorieë die pedagogiese op onvervalste wijze tot spreke bring”, een ontwerp van pedagogiese kategorieën en -kriteria. De schrijver wil langs die weg de eigenstandigheid van het pedagogiese denken en handelen en daarmee de autonomie ten opzichte van en de relatie tot andere wetenschappen karakteriseren. In dit hele deel is Oberholzer uitermate voorzichtig en bescheiden. Als kategorieën noemt hij b.v.: de „steungeving”, waarbij onderscheid tussen steun en hulp gemaakt wordt (p. 264 vlg.), — de verwachting, daarvan onderscheiden: de kategorie der toekomstigheid, der ontmoeting, der normativi-

teit, der „ongesloten gesitueerdheid” (de voortdurende open en onafgesloten situatie), die van de veilige ruimte, die van de exploratie, der sympathieke gezagsleiding, der vrijheid-tot-verantwoordelijkheid. Een afzonderlijk hoofdstuk houdt zich bezig met de pedagogische criteria en de „paedagogica perennis”. Als criteria komen aan de orde: dat van het mens-zijn en persoon-zijn, het verstaan en beantwoorden van de nood en de in-nood-verkerende, dat van de geslaagdheid der affektieve geborgenheid, der dankbaarheid, der normcentriciteit, der sympathieke gezagsleiding (z. bov.), het zelf-doen, het aktiveren der eigenwaardigheid van de ander, het appèl aan de zedelijke realisering en de verovering van de vrijheid. — Hier ligt een reeks van belangrijke kwesties, waarbij categorie en criterium onderscheiden overwogen moeten worden en fenomenologisch nagegaan zal moeten worden wat hier wellicht aan structurele relaties liggen, of duplicering optreedt, enz. — Kortom: de pedagoog, die zijn vak in zijn fundamenteen wil overdenken, vindt in dit boek volop aanspraak!

BOEKBEOORDELINGEN

PROF. DR. F. VAN HEEK, e.a., „Het verborgen talent”. Ondertitel: „Milieu, Schoolkeuze en Schoolgeschiktheid”, Meppel, 1968, 356 pag., f 37,50.

I. Achtergrond van het onderzoek

Onder auspiciën van het Sociologisch Instituut te Leiden heeft een groep onderzoekers in de periode 1961-1967 researchwerk verricht teneinde na te gaan welke maatschappelijke krachten het verschijnsel beïnvloeden dat jongeren uit het milieu der vrije beroepen en hogere employé's gemiddeld een minstens vijftien maal grotere kans maken tot het v.h.m.o. te worden toegelaten dan leeftijdgenoten uit het milieu der handarbeiders. Daarbij komt dat voor de toelating tot het universitaire onderwijs deze kansverschillen nog groter zijn. Dit researchwerk is bekend geworden als het zgn. talentenproject.

De onderzoekresultaten uit de eerste fase van het project hebben evenwel aangetoond dat een aanmerkelijk grotere doorstroming, vanuit de lagere milieus van „schoolgeschikte” kinderen naar het v.h.m.o. thans niet mogelijk is zonder ingrijpende wijziging van tenminste een deel van het Nederlandse schoolsysteem.

N.a.v. deze resultaten is, nadat aanvankelijk aandacht was geschonken aan de factoren die de doorstroming l.o.-v.h.m.o. beïnvloeden, in een volgende fase van het onderzoek het lager onderwijs zelf centraal gesteld en wel vanuit de vraag hoe een betere aanpassing kan worden verkregen van het lager onderwijs en het voorafgaande kleuteronderwijs aan de potentiële schoolgeschiktheid en intelligentie van de scholier uit het sociaal lagere milieu, met name het handarbeidersmilieu.

Voor de beantwoording van deze probleemstellingen hebben beoefenaars van drie sociale wetenschappen – sociologie, psychologie en pedagogiek – materiaal verstrekt. Niet wordt gepretendeerd een volledige oplossing van de gestelde problematiek aan te bieden. Wel is getracht relevante samenhangen aan te wijzen en aan te geven welke onderwijsvormingen in verband hiermede van nut zouden kunnen zijn.

II. Uitgangspunten van het onderzoek

Doelmatige doorstroming bij het onderwijs is niet alleen gewenst vanuit het rechtvaardigheidsbeginsel maar is tevens een maatschappelijke noodzaak; namelijk het bestaande potentieel aan talent zo doelmatig mogelijk te benutten. Zo wordt de belangstelling voor de begaafdheidsreserves in de lagere sociale milieus gestimuleerd doordat in de moderne, industriële en bureaucratische samenleving zich een steeds toenemende behoefte voordoeft aan onderwijsabituriënten op minstens v.h.m.o. niveau. Het snelst groeit de technisch-industriële sector en juist voor deze sector blijken de talenten uit de lagere sociale milieus de meeste belangstelling en wellicht ook de meeste geschiktheid te hebben. Dat niettemin het percentage door-

stromenden, afkomstig uit handarbeidersmilieus, laag blijft heeft geleid tot het vermoeden dat niet voornamelijk erfelijke begaafdheid in het geding is, maar sociale omstandigheden als het toegepaste onderwijsstelsel en het huiselijk milieu.

Naar aanleiding van het statistisch gegeven dat leerlingen, afkomstig uit sociaal lagere milieus, hun studie bij het v.h.m.o. na doubleren eerder opgeven dan leerlingen uit sociaal hogere milieus, wordt opgemerkt dat het nuttig zal zijn om aandacht te besteden aan het geringere doorzettingsvermogen van deze groep leerlingen.

Voorts is statistisch aangetoond dat de belangrijkste relatieve stagnatie in de doorstroming van de scholieren uit het arbeidersmilieu vóór het v.h.m.o. plaats vindt en in mindere mate tijdens het volgen van v.h.m.o.; de grootste stremming doet zich reeds bij en vóór de overgang van het l.o. naar het v.h.m.o. voor.

III. *De onderzoeken in het kader van het talentenproject*

1. *De maatschappelijke en economische positie van de sociaal sterk gestegen academicus.*

Na onderzoek is het volgende geconstateerd:

- Academici uit de lagere sociale milieus zijn niet oververtegenwoordigd in de lagere inkomensgroepen.
- Zij zijn niet sterk geconcentreerd in functies met relatief weinig contacten.
- Hun omgeving heeft hen gestimuleerd zich intellectueel te ontplooien.
- Moeilijkheden hebben zij vooral gehad op het gebied van het taalgebruik, de etiquette en omgangsvormen.

2. *Welke maatschappelijke factoren beïnvloeden de doorstroming van talenten uit de sociaal lagere milieus?*

- Er is een nauwe samenhang tussen het beroepsniveau van de vader en de doorstroming van zijn kind naar het v.h.m.o.
- De doorstroming naar het v.h.m.o. is het laagst in de groep der handarbeiders.
- In de groep academische, leidinggevende en middelbare beroepen stromen relatief veel meer kinderen met een geringe succeskans door naar het v.h.m.o. dan bijv. in de groep handarbeiders.
- Er bestaat een grote mate van overeenstemming tussen het oordeel van de onderwijzer omtrent de voor een leerling meest geschikte vorm van voortgezet onderwijs en de feitelijke schoolkeuze.
- De onderwijzer laat zich bij zijn oordeel omtrent de schoolgeschiktheid van een kind niet leiden door milieu-invloeden.
- Voor het huidige v.h.m.o. bestaan geen belangrijke reserves.

3. *Ouderonderzoek en Schoolkeuze-onderzoek*

Uit een literatuurstudie over deze problematiek zijn ondermeer de volgende gezichtspunten naar voren gekomen:

- De maatschappelijke activiteiten der ouders, in het bijzonder die van politieke aard, vertonen een sterke samenhang met doorstroming.

- Naarmate het contact met de school intensiever is, is de doorstroming naar het v.h.m.o. groter.
- De school is in staat een betrekkelijk geringe belangstelling der ouders, voor de schoolprestaties van hun kinderen, door een hoog niveau van onderwijs te compenseren.
- Eigen studieruimte voor de kinderen en hulp bij het huiswerk door de ouders gaan samen met de doorstroming naar het v.h.m.o.

Het terzake gevoerde onderzoek heeft de volgende gegevens opgeleverd:

- Het beroepsniveau der ouders blijkt naast de factor schoolgeschiedenis van overwegende betekenis te zijn voor de doorstroming.
- Er is geen verband tussen de gezinsinkomsten en doorstroming.
- De gezinsgrootte oefent enige invloed uit op de doorstroming.
- In de meeste gevallen is het de moeder die de schoolzaken regelt.

IV. *School, Milieu en Prestatie*

Uit de desbetreffende literatuur en uit het psychologisch schoolgeschiedenisonderzoek van het talentenproject is gebleken, welk een belangrijke rol het lager onderwijs bij de stremming der doorstroming van kinderen uit sociaal lagere milieus vermoedelijk speelt. Het Leidse Sociologisch Instituut heeft derhalve een onderzoek bevorderd, dat is uitgevoerd door het Pedagogisch Centrum te Enschede in samenwerking met het Instituut voor Sociale Psychologie en het Instituut voor Clinische en Industriële Psychologie, beide te Utrecht.

Dit onderzoek had o.a. de volgende probleemstelling:

„In welke mate beïnvloedt de sociale herkomst der handarbeiderskinderen het onderwijsrendement in de 1e klas der lagere school?”

Het onderzoek heeft o.a. het volgende opgeleverd:

- In de laagste sociale milieus bestaat geen interesse voor de school of meer in het algemeen voor culturele activiteiten.
- De minst lezende leerlingen kunnen zelfstandig weinig lezen. Buiten de school kunnen zij daardoor veel minder dan andere leerlingen zelf kennis opdoen.
- Bij het toenemen van de leeftijd worden de begaafdheidsverschillen tussen de sociale milieus groter ten nadele van kinderen afkomstig uit gezinnen met een lage sociaal-economische status en een laag opleidingsniveau van de ouders.
- Gemeten intelligentie en schoolgeschiktheid schijnen bij handarbeiderskinderen af te nemen onder invloed van geringe leerprestaties in het begin van de schoolloopbaan.
- Het „kindzwakke” van de school wordt gekenmerkt door het feit dat verschillen in begaafdheid, ontwikkelingspeil en sociale herkomst niet worden tegemoet getreden met een verschil in onderwijsbehandeling.
- De belangrijkste groep, die in een „kindzwak” onderwijs te kort komen, zijn de kinderen uit het handarbeidersmilieu.
- Het is van het grootste belang dat de informatie van kleuterleidsters over het ontwikkelingsniveau van de kinderen wordt doorgegeven aan de lagere school.
- In een activeringsprogramma voor de eerste klas van het lager onder-

wijs dient aandacht te worden besteed aan het leren spreken in gestructureerde meerwoordzinnen.

V. *Beleid en Realisering*

Een aanmerkelijke vergroting der doorstroming van kinderen, afkomstig uit de sociaal lagere milieus, kan niet worden bereikt zonder een principiële wijziging van tenminste een deel van het huidige Nederlandse schoolsysteem.

Terzake is het volgende overwogen en voorgesteld:

- Het verlies aan talent moet mede worden gezocht in het falen van de huidige school om de taalachterstand, van kinderen uit de sociaal lagere milieus, weg te werken.
- Voor kinderen uit de sociaal lagere milieus is een compenserend leerprogramma, vanaf de kleuterschool tot aan het eind van de lagere school dus ongeveer 8 jaar, gewenst.
- Fundamenteel is het ervaringsveld van het kind te verruimen door schoolwandelingen, bespreking van televisie-uitzendingen, beoefening van handvaardigheidsvakken, bezoek en gebruik van de jeugdbibliotheek, kennismaking met en beoefening van toneel en muziek, verzorging van dieren, enz.
- Een speciale schoolvorm, de doorstroomschool, dient de ontwikkeling van talenten te bevorderen van kinderen uit het handarbeidersmilieu.
- Bijscholing van de leerkrachten is gewenst.
- Het klassikale systeem moet gedeeltelijk worden losgelaten.
- Het zittenblijven moet worden beperkt respectievelijk uitgeschakeld.
- Schoolbegeleidingsdiensten zijn nodig om doorstroming naar het voortgezet onderwijs te bevorderen.

VI. *Commentaar van recensent op „Het verborgen talent”*

- Deze studie is belangrijk daar ondermeer wordt aangetoond hoe veelzijdig de factoren zijn, die het schoolsucces bepalen van het kind uit de sociaal lagere milieus.
- Dat geen verborgen talenten zijn geconstateerd wil nog niet zeggen, dat er geen maatschappelijke achterstelling is.
- Indien het kind op de kleuter- en lagere school te weinig wordt gestimuleerd zich karakterologisch en verstandelijk te ontwikkelen, dan ontstaat maatschappelijke achterstelling daar het dan niet of onvoldoende deel gaat nemen aan het voortgezet onderwijs waardoor zijn persoonlijkheidsontplooiing belemmerd en zijn maatschappelijke toekomst beperkt wordt.
- Meer persoonlijke aandacht op school voor de kinderen uit de sociaal lagere milieus kan de negatieve invloed van het gezinsleven op het onderwijs teniet doen en de te geringe belangstelling der ouders, voor het schoolleven van hun kinderen, compenseren. J. H. N. GRANDIA

C. E. VERVOORT, „*Gezin en Schoolkeuze bij handarbeiders*”.
Proefschrift, Leiden, 1968.

Het onderzoek is uitgevoerd en tot stand gekomen binnen het kader van het zgn. talentenproject, dat in de periode 1961-1967 onder leiding van Prof. Dr. F. van Heek heeft plaatsgevonden.

Het te onderzoeken probleem is door Vervoort als volgt omschreven:

„Waarom bereiken in ons land uit sommige arbeidersgezinnen wel kinderen het middelbaar onderwijs, maar uit verreweg de meeste niet? In het bijzonder gaat het om de vraag, in aanmerking genomen dat slechts een relatief gering aantal kinderen uit arbeidersmilieus het middelbaar onderwijs bereikt, hoe deze uitzonderingen tot stand zijn gekomen. Om inzicht in deze problematiek te krijgen heeft de onderzoeker zich in het bijzonder bezig gehouden met de schoolkeuze.

Voorafgaande aan zijn onderzoek heeft Vervoort een literatuurstudie verricht waaraan het volgende is ontleend: Geconstateerd wordt, dat er een nauwe samenhang bestaat tussen de beroepsgroep, waartoe de vader van een leerling behoort, en het schoolkeuzeniveau, dat de leerling na de lagere school bereikt.

Voorts is vastgesteld dat de invloed van de godsdienstfactor op de educationele mobiliteit in Nederland sterk is afgenomen. Ook blijkt de inkomensfactor voor het niveau van de schoolkeuze aan betekenis te hebben ingeboet. Verder wordt in het sociaal-wetenschappelijk onderzoek vooral aandacht besteed aan de gezins-grootte als één van de structurele gezins-factoren, die van betekenis zijn voor de educationele mobiliteit. Zo is in verschillende onderzoeken geconstateerd dat bijv. de gemeten intelligentie, het niveau van de school-prestaties, de duur van de school-carrière en het op latere leeftijd bereikte beroepsniveau lager zijn, naarmate een kind uit een groter gezin afkomstig is. De feitelijke betekenis van de gezinsgrootte als factor ter verklaring van verschillen in educationele mobiliteit is evenwel sterk verminderd.

Empirisch onderzoek heeft verder aangetoond dat de volgende factoren van betekenis zijn voor het bereiken van een hoog schoolkeuzeniveau door kinderen, afkomstig uit gezinnen in de lagere sociale strata:

- duidelijke stijgingsambities van de ouders met betrekking tot de kinderen;
- inzicht in de betekenis van het onderwijs;
- aankweken van prestatiedrang bij het kind;
- ondersteuning van het kind door de ouders in zijn schoolgedrag.

Verder blijken de onderzoekresultaten ten aanzien van de opvoedingsstijl in het gezin, de gezagsverdeling tussen de ouders en de wijze van disciplinehandhaving in het gezin weinig consistent te zijn.

Dat ouders een hoger niveau van voortgezet onderwijs voor hun kind(eren) nastreven dan in hun milieu gebruikelijk is, kan worden gestimuleerd door:

- milieu van herkomst van de ouders;
- het contactpatroon van de ouders;
- het opleidingsniveau van de ouders;

- het vroegere beroepsniveau van de moeder;
- het oordeel van de vrouw over het beroepsniveau van haar man;
- de arbeidssituatie van de man.

Het onderzoeksplan

De centrale probleemstelling is door Vervoort, mede n.a.v. de resultaten van het literatuuronderzoek, als volgt geformuleerd:

„In hoeverre onderscheiden gezinnen van handarbeiders, waarvan één of meer kinderen het m.o.-niveau bereikt hebben, zich van gezinnen uit dezelfde beroepsgroep, waarbij dit niet het geval is, en wel ten aanzien van een aantal gezinsculturele en positionele variabelen?”

De in het onderzoek te hanteren onafhankelijke variabelen hebben betrekking op de gezinscultuur.

Ten aanzien van de specifiek gezinsculturele factoren is als hypothese gesteld dat de ouders in gezinnen van handarbeiders, waarvan één of meer kinderen het m.o.-niveau bereikt hebben, zich van ouders uit dezelfde beroepsgroep, waarbij dit niet het geval is, zullen onderscheiden door:

- a. een sterkere mobiliteitsoriëntatie;
- b. een hogere mate van onderwijsbewustheid;
- c. een duidelijker prestatie-ondersteunend opvoedingsgedrag;
- d. een meer geprononceerd onderwijs-ondersteunend ouderlijk gedrag.

Ten aanzien van de algemene gezinsculturele factoren luidt de hypothese dat er binnen het arbeidersmilieu samenhang bestaat tussen het al of niet bereiken van het m.o.-niveau door één of meer kinderen en:

- a. de opvoedingsstijl in het gezin,
- b. de gezagsverdeling tussen man en vrouw,
- c. de aard der gehanteerde socialisatietechnieken.

In de derde plaats hebben de positionele factoren aanleiding gegeven tot de hypothese, dat de ouders in gezinnen van handarbeiders, waarvan één of meer kinderen het m.o.-niveau bereikt hebben, zich van ouders uit dezelfde beroepsgroep, waarbij dit niet het geval is, zullen onderscheiden door:

- a. een hoger milieu van herkomst van de man en/of de vrouw;
- b. een frequenter voorkomen van vertegenwoordigers van hogere statuscategorieën onder de kennissen en vrienden van de ouders;
- c. een sterkere identificatie met hogere statuscategorieën;
- d. een hoger opleidingsniveau van de man en/of de vrouw;
- e. een positie van de man in de arbeidssituatie, die vaker een leidinggevend karakter heeft;
- f. een positie van de man in de arbeidssituatie, die hem vaker in contact brengt met bekleders van „white-collar”-posities;
- g. een geringer voldaanheid van de man met het door hem bereikte beroepsniveau;
- h. een frequenter voorkomen van niet-gerealiseerde beroepsambities bij de man;
- i. een ongunstiger oordeel van de vrouw over het door de man bereikte

beroepsniveau;

- j. een frequenter voorkomen van huidige of vroegere beroepswerkzaamheden van de vrouw op het niveau van de middengroepen.

Tevens is verondersteld, dat gezinnen uit arbeidersmilieus, waarvan één of meer kinderen het m.o.-niveau bereikt hebben, méér van deze positionele kenmerken vertonen dan gezinnen, waarbij dit niet het geval is.

In het onderzoek zijn betrokken drie groepen:

- gezinnen waarvan minstens één van de kinderen het m.o.-niveau heeft bereikt;
- gezinnen waarvan minstens één kind het u.l.o.-niveau heeft bereikt terwijl geen der overige kinderen m.o. volgt;
- gezinnen waarvan minstens één kind l.n.o. volgt terwijl vaststaat dat geen der overige kinderen m.o.- of u.l.o.-niveau heeft bereikt.

De populatie bestond uit gezinnen waarvan een kind in het jaar 1965 het lager onderwijs had afgesloten en naar één der vormen van voortgezet onderwijs was overgegaan.

De grootte van de onderzoeksgroepen is als volgt:

m.o.-niveau	183	= 9,5%
u.l.o.-niveau	732	= 37,9%
l.n.o.-niveau	1018	= 52,6%
totaal	1933	= 100 %

Op deze groepen is een selectieprocedure toegepast zodat uiteindelijk 3 x 50 „gelijkgeschakelde” gezinnen zijn gevormd, die aan het eigenlijke onderzoek zijn onderworpen.

De uitvoering van het veldwerk

De uitvoering heeft in mei 1966 plaatsgevonden. De 150 ouderparen zijn van te voren schriftelijk ingelicht, dat zij door een enquêteur zouden worden bezocht voor een opinieonderzoek op het gebied van de schoolgaande jeugd, uitgaande van het Sociologisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Leiden. Man en vrouw zijn gescheiden geïnterviewd.

Resultaten van het onderzoek

Er is steun gevonden voor de veronderstelling dat een hoog bereikt schoolkeuzeniveau de neiging heeft samen te gaan met een gezinsklimaat, dat gekenmerkt wordt door een bewust opvoedingsbeleid, waarbij de kinderen noch volledig vrij gelaten, noch autoritair behandeld worden en voorts door het ontbreken van uitgesproken dominantie van één der ouders, d.w.z. door een min of meer evenredige gezagsspreiding over de ouders, zonder dat dit tot onduidelijkheid in de gezagsverhouding aanleiding geeft. (pag. 214/215)

Er is sprake van een duidelijke samenhang tussen gezinsculturele kenmerken en bereikt schoolkeuzeniveau (pag. 235).

Significante verschillen zijn geconstateerd tussen de m.o.- en l.n.o.-groep t.a.v. „onderwijsbewustheid” en „onderwijs-ondersteunend ouderlijk gedrag”. (pag. 237).

Hoewel de hypothesen onvoldoende zijn geconfirmeerd geven de re-

sultaten van het onderzoek niettemin aanleiding tot het vermoeden, dat in het arbeidersmilieu bereikte schoolkeuzeniveau vooral samenhangt met enerzijds de wijze, waarop de ouders zich tegenover het onderwijs en de school opstellen, anderzijds de feitelijke aanmoediging en steun, die het kind in zijn schoolgedrag van de ouders ondervindt (pag. 236 en 241).

De bijdrage, die de ouders kunnen leveren tot het ontstaan van „achievement motivation” bij het kind, is evenwel door de resultaten van dit onderzoek er niet duidelijker op geworden (pag. 241).

De lagere scholen, die door de m.o.-kinderen bezocht zijn, bieden over het geheel genomen betere kansen om het m.o. te bereiken dan de lagere scholen, die door de kinderen uit de vergelijkingsgroepen werden bezocht. Derhalve kan het bereikte schoolkeuzeniveau beïnvloed worden door de school, waar het kind basisonderwijs heeft ontvangen (pag. 253).

Een hoog schoolkeuzeniveau hangt samen met een relatief hoog prestatie-niveau (pag. 254).

De kans dat een arbeiderskind een hoog schoolkeuzeniveau bereikt neemt toe indien zijn geschiktheid en motivatie zowel de school als door de ouders op adequate wijze worden bevorderd (pag. 257/258).

Onderwijsbeleid en het arbeiderskind

De gemiddeld slechtere leerresultaten van kinderen uit het arbeidersmilieu worden vooral gezien als uitvloeisel van een gezinsproblematiek.

Het gezinsmilieu is niet slechts in motivationeel opzicht belangrijk maar ook als primaire leeromgeving van het kind. Niettemin wordt het door Vervoort principieel onjuist geacht op grond daarvan te concluderen, dat het door de school bereikte onderwijsresultaat in laatste instantie blijkbaar afhankelijk is van de steun en medewerking van de ouders. De school moet dan ook trachten het onderwijs zo in te richten, dat het effect van een ongunstig gezinsmilieu zoveel mogelijk wordt opgeheven. Onderwijsmethoden moeten daarom worden ontworpen en toegepast, die uitgaan van en rekening houden met de speciale problemen die een „schoolzwakke” gezinsachtergrond oproept. De sociale situatie van een kind moet als uitgangspunt worden genomen voor het onderwijs, dat het kind krijgt aangeboden.

Zo heeft Van Calcar te Enschede met zijn activeringsprogramma in de eerste klassen van basisscholen aangetoond, dat de school niet machteloos is tegenover tekorten in de schoolvoorbereiding bij kinderen uit het milieu van de handarbeiders.

Niettemin blijven de aanmoediging en steun, die een kind in zijn schoolgedrag van de ouders ondervindt, van grote betekenis ook al slaagt de school er in de belemmeringen, die kinderen uit de lagere sociale strata bij het onderwijs ondervinden, te ondervangen.

Een gezinsbeleid, dat er op gericht is arbeidersouders in staat te stellen hun kinderen zo adequaat mogelijk voor te bereiden op, resp. te begeleiden in hun schoolgedrag, zal aan beide aspecten, bevordering van de schoolgeschiktheid en van de motivatie, aandacht moeten besteden.

J. H. N. GRANDIA

PEDAGOGISCHE KRONIEK

Het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam

1919 - 1969

Het feit dat een onderzoeksinstituut op het terrein van de sociale wetenschappen een halve eeuw bestaat is voldoende reden om aan de geschiedenis van dit instituut enige aandacht te schenken.

In de loop van het jaar 1918 gaf de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen uitvoering aan een initiatief om een seminarium voor opvoedkundige studie op te richten, en aan het hoofd daarvan een bijzonder hoogleraar in de pedagogiek te plaatsen. Als zodanig werd Dr. Ph. A. Kohnstamm benoemd, die reeds als buitengewoon hoogleraar in de thermodynamica aan de Universiteit van Amsterdam was verbonden. Met de oratie van Kohnstamm op 3 februari 1919 begon het Nutsseminarium zijn werk.

Onder Kohnstamms leiding — met een onderbreking in de jaren van de Tweede Wereldoorlog tot 1946 — heeft het werk van het Nutsseminarium er in belangrijke mate toe bijgedragen dat de pedagogiek een rechtmatige plaats aan onze universiteiten verwierf. Maar dat niet alleen. Het ging er Kohnstamm en zijn medewerkers vooral om, door middel van wetenschappelijke research te komen tot verbetering van de praktijk van het onderwijs in de lagere en middelbare scholen. Het is opmerkelijk wat zij vrijwel zonder financiële hulpmiddelen en met minimale mankracht wisten te bereiken. Aanvankelijk kon het Nutsseminarium alleen maar werken dankzij de omstandigheid, dat Kohnstamm geen salaris vroeg. Met een budget van f 2.000,— werd gestart, dat enkele jaren later aangroeide tot f 6.000,—. Toen kon de eerste medewerker in volledige dienst worden aangesteld, de heer G. van Veen, tot dan hoofd van een lagere school.

Een eerste onderzoeksproject kwam voort uit de behoefte aan verbetering van de aansluiting tussen lager en voortgezet onderwijs. Na enig onderzoek met een proefklasse richtte men zich vooral op de verbetering van de toelatingsexamens. Daarvoor werd de methode van het stillezen ontwikkeld, waarmee men de intelligentietest hoopte te

kunnen vervangen. Bij de stilleesmethode moet de leerling door het beantwoorden van gerichte vragen blijk geven de inhoud van een leesstuk te begrijpen. Het werk van het Nutsseminarium op dit gebied leidde tot de officiële herziening van de toelatingsregeling tot het middelbaar onderwijs in 1938.

De stilleesmethode bleek echter ook voor het gewone lager onderwijs van belang: in toenemende mate ging men er gebruik van maken als middel om „begrijpend lezen” te leren.

Steeds meer werd het onderzoek gericht op didactische vraagstukken. Na de Tweede Wereldoorlog werd o.a. de tweetaligheid in Friese scholen in het onderzoek betrokken. Sindsdien is het probleem van de opvang van sociaal achtergestelde kinderen voortdurend aanleiding tot onderzoek gebleven. Daarvan getuigen o.a. de mededelingen over „Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus.”

In deze jaren werd ook het lager beroepsonderwijs een belangrijk gebied van onderzoek voor het Nutsseminarium. Langs de weg van onderwijsexperiment werd een inhoudelijke vulling voor het nieuw ingevoerde eerste algemene leerjaar aan de lagere technische school ontwikkeld. Dit onderzoek liep uit op een project, waarin thans de mogelijkheden van een tweejarige algemene onderbouw in een vierjarige cursus aan de l.t.s. worden onderzocht.

In het huidige onderzoekswerk zijn, naast het bovengenoemde, ook de „oude thema's” nog steeds aanwezig. Enkele jaren geleden verscheen de „Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs”, die, gezien het feit dat thans de derde druk wordt voorbereid, door de basisscholen goed kon worden gebruikt. De publikatie hiervan vormt echter slechts een voorlopig eindpunt. Reeds in de afwerkingsfase van de „Proeve” werd begonnen met een leerplan onderzoek op het gebied van het rekenen. Taalonderzoek begint op gang te komen, en onderzoek naar een leerplan voor „wereldverkenning” (de zg. „zaakvakken”) is in voorbereiding. Bij dit alles speelt thans voortdurend de vraag mee hoe de leerkracht in staat gesteld kan worden te voldoen aan de verwachtingen, die men van zijn taakvervulling heeft. Het aansluitingsonderzoek werd weer opgenomen in de ontwikkeling van de zg. „Amsterdamse Schooltoetsen”, waarin het Nutsseminarium samenwerkt met het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie. Het gaat hierbij echter niet meer om selectie, maar om een eindonderzoek van het basisonderwijs.

Ook op ander terrein beweegt de researcharbeid van het Nutsseminarium zich. Een voorbeeld daarvan is het onderzoek toneelonderwijs. Een analyse van de bestaande situatie in de Nederlandse toneelscholen

wordt uitgevoerd met het doel realistische uitgangspunten te verkrijgen voor de wijze waarop het toneelonderwijs in het kader van de Mammoetwet moet worden ingericht. Het hierboven besproken werk heeft in zesenzeventig mededelingen een neerslag gevonden.

Het vijftigjarig bestaan van het Nutsseminarium voor Pedagogiek markeert tevens een nieuw begin. De onderzoeksactiviteiten zullen worden voortgezet in het kader van een nieuwe stichting, het „Kohnstamm Instituut voor Onderwijsresearch van de Universiteit van Amsterdam”.

Grote bekendheid heeft het Nutsseminarium voor Pedagogiek ook gekregen als onderwijsinstituut. Het is Kohnstamms verdienste geweest behalve de onderwijsresearch ook de opleiding voor de middelbare akte pedagogiek op gang gebracht te hebben. Thans kan deze opleiding aan het Nutsseminarium in acht verschillende richtingen worden gevolgd. Een gemeenschappelijke basisopleiding wordt aangevuld met lessen die op meer specifieke pedagogische en didactische werkzaamheden zijn afgestemd. Een nog steeds toenemend aantal cursisten maakt van deze opleidingen gebruik. Daarnaast wordt aan het Nutsseminarium bovendien opgeleid voor een groot aantal middelbare akten, die bevoegdheid geven voor het onderwijzen van vakken, die op het rooster van het algemeen voortgezet onderwijs voorkomen. In totaal zijn thans meer dan 1650 cursisten ingeschreven. De recente invoering van de nieuwe wet op het voortgezet onderwijs zal ook voor deze tak van activiteiten in de nabije toekomst tot structuurveranderingen moeten leiden.

Sinds 1956 berust de leiding van het Nutsseminarium voor Pedagogiek bij Prof. Dr. Ph. J. Idenburg. In deze periode is de omvang van het researchwerk zeer toegenomen. Het heeft bovendien een duidelijk multidisciplinair karakter gekregen. Ook het opleidingswerk is in deze periode sterk gegroeid, waardoor de hierbovengenoemde differentiatie kan worden bereikt.

Het Bestuur van de Stichting Prot. Chr. Studie-Commissie voor het Beroeps-
onderwijs, te AMERSFOORT

roept sollicitanten op voor de functie van

Pedagogisch-didactisch medewerker

Hij zal tot taak hebben in samenwerking met de reeds in dienst zijnde mede-
werkers de vernieuwing van het onderwijs te bevorderen.

Van de gegadigden wordt verwacht dat zij:

- a. In het bezit zijn van de akte Pedagogiek m.o.-B., of hiervoor studeren,
dan wel een daarmede op één lijn te stellen graad of diploma bezitten.
- b. Genegen zijn om zich, voor zover zij deze niet beheersen, moderne voor-
lichtingstechnieken eigen te maken.

Bezoldiging zal geschieden overeenkomstig de door de overheid vastgestelde
normen.

Sollicitaties met uitvoerige inlichtingen over levensloop enz. en opgave van
referenties, uitsluitend schriftelijk binnen 10 dagen na verschijning van dit
blad te richten aan de voorzitter van de Stichting de heer G. Bramer, Brink-
straat 1, Den Ham (O.).

Stichting schoolpedagogische en -psychologische dienst Hilversum

Het bestuur van de stichting schoolpedagogische en -psychologische dienst
Hilversum roept sollicitanten op voor de functie van

Pedagoog-Didacticus

(voor de r.-k. scholen voor g.l.o. in Hilversum)

Vereisten:

Ruime onderwijservaring en het bezit van de akte pedagogiek m.o.-A.
Bezitters van de akte pedagogiek m.o.-B of academisch gevormde pedagogen
genieten de voorkeur.

De aanstelling zal plaats vinden in de rang van referendaris c.q. referen-
daris A (salarisschaal onderscheidenlijk f 20.112,— – f 24.768,— en f 22.224,—
– f 26.880,—).

De rechtspositieregeling is gelijk aan die, geldende voor het personeel der
gemeente Hilversum.

Sollicitaties dienen te worden gezonden aan de voorzitter van voornoemd
bestuur, p/a raadhuis, kamer 28, te Hilversum.

HET ACTIVISME DER ONMONDIGEN ¹

door

E. VELEMA

INLEIDING

Een aantal redenen maakt het niet eenvoudig reeds nu een afgeronde schets te geven van de achtergronden van huidige studentenbewegingen en van de ideologische en niet-ideologische factoren, die de protesten en de opstanden van de studenten afdoende verklaren. In de eerste plaats: de voorhanden informatie draagt een overwegend journalistiek karakter. Waardevolle empirische analyses zijn nog vrij schaars. In de tweede plaats: het verschijnsel dat ons bezig houdt blijkt wereldomvattend te zijn. Veel informatie beperkt zich uiteraard tot de beschrijving van situaties in een bepaald land of van een bepaalde universiteit. Generaliseren is in dit stadium noch mogelijk noch wenselijk. In de derde plaats: door het ontbreken van een zekere kwalitatieve en kwantitatieve stabiliteit in de ontwikkeling is het uiterst moeilijk tot een realistische en enigszins consistente analyse te geraken. De inhoud van dit artikel moet daarom als voorlopig worden beschouwd. Deze bijdrage poogt te informeren en te stimuleren tot verdere discussie en studie. Voor degenen, die om welke reden dan ook bij de confrontatie met de huidige studentenuitingen door angst worden bevangen of door gevoelens van cultuurondergang worden overmeesterd of de neiging in zich voelen opkomen om deze verschijnselen met geweld tegemoet te treden is het wellicht nuttig de volgende historische feiten op zich in te laten werken. In Parijs heerste in de 13e eeuw een dusdanige strijd tussen stedelingen en academici dat de universiteit voor lange tijd moest worden gesloten; in de 14e eeuw liet bij een verwoed gevecht tussen burgers en academici te Oxford een hoogleraar het leven; in de 15e eeuw werden te Parijs studenten gestraft die door fluiten, zuchten of stenen gooien hun leermeesters probeerden te dwingen tot de verbetering van hun onderwijsmethoden; studenten te Montpellier grepen in de 16e eeuw naar de wapens om hun professoren te dwingen colleges te geven; in de 17e eeuw wordt gemeld dat de brutale tuchteloosheid der studenten in Europa een verwonderlijke en beschamende hoogte bereikte. Studenten zijn vrijwel altijd in meer of mindere mate betrokken geweest bij onbelangrijke of belangrijke gebeurtenissen binnen

¹ Eerder verschenen in Alcuinus, 10e jg. nr. 10, okt. 1968, Tijdschrift Nederlandse Studenten en Afgestudeerden van de Technische Hogeschool Aken.

en/of buiten de universiteit. Zij hadden een niet onaanzienlijk aandeel in de revolutie van 1848; zij lieten zich niet onbetuigd bij de veranderingen die zich in de 19e eeuw en in het begin van de 20e eeuw in China en Rusland voltrokken; zij waren betrokken bij nationale onafhankelijkheidsbewegingen; zij stimuleerden anti-koloniale ontwikkelingen en zij zijn tot op heden in vrijwel alle landen ter wereld een tamelijk machtige politieke factor.

Een eerste analyse van wat zich thans internationaal aan conflicten, explosies en ontwikkelingen in de studentenwereld voordoet maakt duidelijk dat de optredende verschijnselen niet kunnen worden afgedaan met vaderlijke opmerkingen, met formeel-democratisch beleidsraffinement of met het psychologisieren van de verschijnselen.

Er werken krachten in de studentenwereld die uitgaan boven momentelijke groeistuipen en puberaal onbehagen. Talloze studenten hebben ongetwijfeld met veel ouderen gemeen dat zij geen heldere voorstellingen hebben van hetgeen ze met zichzelf, met de medemens en met de maatschappij willen, maar tamelijk eenduidig blijkt dat de huidige studenten uitermate kritisch staan tegenover vigerende politieke, sociale, geestelijke en wetenschappelijke instellingen en tegenover allen die volgens hen de zgn. „establishment” vertegenwoordigen.

Velen — en bepaald niet de slechtsten — hebben het vertrouwen in de parlementaire democratie openlijk opgezegd; tallozen hebben maar een matig geloof in de zin van de hedendaagse wetenschapsontwikkeling; een niet gering aantal twijfelt aan de waarde van het alom aanbevolen carrière maken; grote groepen onder studenten en niet-studenten wijzen de moraal van onze samenleving af of staan er op z'n minst niet geheel achter. Ter verduidelijking — in Nederland niet geheel overbodig — zij opgemerkt dat hun kritiek zich niet beperkt tot de gangbare sexuele moraal.

Studenten van vandaag toetsen de huidige maatschappij in West en Oost op criteria die regeringsleiders, gezeten burgers en aangepaste arbeiders niet altijd welkom zijn. Zij beperken zich daarbij niet tot ideologische haarkloverijen, maar gaan over tot acties met methoden die de meesten van ons vreemd zijn. Studentengroeperingen zijn allerm minst meer vrijblijvende debatingclubs voor aankomende leiders of leidertjes van de gegeven orde. Zij stellen die orde zelf onder kritiek en vaak op een wijze die weinig strookt met de ons vertrouwde spelregels. Men heeft in Londen, Tokio, Berlijn, Berkeley, Parijs, Praag en elders zeer concreet ervaren welke invloed daarvan kan uitgaan.

Wat beweegt de studenten? Waarom werpen ze zich niet op hun studie? Waarom bemoeien ze zich met politiek? Waarom tonen ze zich weinig dankbaar tegenover de welvaartsstaat? Waarom collectieve revoltes tegen maatregelen en bedoelingen die op bepaalde gronden als redelijk kunnen worden beschouwd? Sommigen staan helaas al te snel gereed met verklaringen die het in bepaalde kringen uitstekend blijken te doen. Ik denk hierbij aan degenen die voor alles wat de bestaande orde kritiseert verwijzen naar communistische infiltratie en agitatie. De feiten bieden weinig steun aan deze verklaring. Integendeel: er is eerder reden aan te nemen dat het optreden der studenten de landen achter het IJzeren Gordijn ten zeerste moet verontrusten. Kennelijk kan het verschijnsel niet teruggebracht worden tot puberaal onbehagen of tot de invloed van bepaalde politieke stromingen. Studenten zijn op z'n minst op zoek naar nieuwe leefvormen. Aan de hand van een aantal stellingen betrekking hebbend op de volgende vragen:

Wat beweegt de meer radicale studenten?

Wie zijn de meer radicale studenten?

Wat zijn aanleidingen tot en oorzaken van hun huidige optreden? zal getracht worden bovenstaande globale aanduidingen in het kort te specificeren.

I WAT BEWEEGT DE MEER RADICALE STUDENTEN

Stelling 1

Zij wijzen de liberaal-kapitalistische welvaartsstaat in sterke mate af.

Stelling 2

Zij staan eveneens afwijzend tegenover het dogmatisch marxisme.

Stelling 3

Mede als gevolg van de onder 1 en 2 vermelde stellingname verzetten ze zich tegen de instellingen van de genoemde maatschappijstructuren. („Big government, big business, big labour, big press”)

Stelling 4

Zij weigeren in vele gevallen specifieke rollen die hen door de huidige universiteiten worden opgedrongen op zich te nemen. „Die Studierenden sehen sich in der Rolle eines Lumpenproletariats ausgebeutet für angebliche oder tatsächliche Interessen der Gesellschaft in Lernfabriken.” „Es ist nicht so wichtig einen Platz in der Gesellschaft zu finden als die Gesellschaft so zu gestalten dass man in ihr auch einen Platz haben möchte.” Deze uitspraken van studentenleiders illustreren hoezeer men bevreesd is voor een te vergaande aanpassing van de universiteit aan een gegeven orde.

Stelling 5

Het gevoel overheerst dat de student in de huidige maatschappij geen duidelijke rol heeft. Er bestaat veel statusonzekerheid en bij studenten van bepaalde studierichtingen toekomstonzekerheid.

Stelling 6

Zij beschouwen de ontkenning van het bestaande bijkans als een nieuwe religie. De zeer radicalen zien als enige oplossing voor het bereiken van hun doelen: het zich bevrijden van de last der geschiedenis.

Stelling 7

In het licht van het bovenstaande zijn kritiek op de universiteit en kritiek op het vigerende sociale systeem onlosmakelijk met elkaar verbonden. Op grond hiervan wordt de „Politisierung” van de universiteit verdedigd.

II WIE ZIJN DE MEER RADICALE STUDENTEN

Stelling 1

Studenten zijn in het algemeen door hun positie meer in de gelegenheid zich relatief vrijblijvend kritisch op te stellen.

Stelling 2

Studenten zijn sterk geneigd tot purisme in hun opvattingen.

Stelling 3

Radicale studenten dienen niet verward te worden met hippies of beatniks. Het zijn meestal intelligente studenten uit de meer hogere sociale milieus, die in hoge mate geïnteresseerd zijn in de huidige politieke en sociale ontwikkelingen.

Stelling 4

De leiders behoren meestal tot de ouderejaarsstudenten.

Stelling 5

De meer radicale studenten beantwoorden niet meer aan kenmerken ontleend aan de „skeptische Generation” en aan de „Silent Generation”.

Stelling 6

Zij maken de indruk geen „Leitbilder” te kunnen ontleenen aan de vertegenwoordigers van de „establishment”.

Stelling 7

Deze studentengeneratie is ten eerste in verwarring geraakt door het feit dat simpele sociaal-ethische constructies niet bleken te kloppen (oorlog in Vietnam, de dood van Kennedy, het negervraagstuk, het optreden van de Sovjet-Unie, etc.).

Stelling 8

Vele studenten, vooral uit hogere sociale milieus tonen een sterke be-

hoefte zich te identificeren met de problemen van de „underdogs”.

Stelling 9

Vele studenten zijn eerder internationaal dan nationaal georiënteerd.

Stelling 10

Radicale studenten met bovenstaande opvattingen vormen in ieder land een kleine minderheid met een naar verhouding zeer grote invloed. Zij schijnen te verwoorden wat de passieve meerderheid in meer of mindere mate eveneens bezighoudt.

Stelling 11

Vele radicale studenten beschouwen zich als de nieuwe dragers van radicale veranderingen. Zij beleven zichzelf in vele gevallen als pioniers van een komende nieuwe maatschappij.

III WAT ZIJN AANLEIDINGEN TOT EN OORZAKEN VAN HUN HUIDIGE OPTREDEN

Stelling 1

De onzekere positie van de huidige studentengeneratie (statusonzekerheid, toekomstonzekerheid, negatieve of verouderde beelden van de student in de maatschappij, incongruenties in het ontwikkelingsproces) kunnen bijdragen tot het optreden van onlustgevoelens.

Stelling 2

Repressieve maatregelen van instellingen geven de radicalen te gemakkelijk voedsel voor hun ideologische opvattingen.

Stelling 3

Latente opvattingen bij de indifferenten worden snel manifest bij het nemen van repressieve maatregelen. Zij laten zich gewillig mobiliseren door de radicalen. Er is nauwelijks sprake van een georganiseerde oppositie tegen de radicalen.

Stelling 4

Studentenonlusten treden sneller op aan die universiteiten waar spanningen aanwezig zijn in de wetenschappelijke staf en waar communicatiestoornissen bestaan tussen wetenschappelijke staf, administratie en topleiding.

Stelling 5

De grootte en het geestelijk klimaat van de universiteit behoeven geen doorslaggevende factoren te zijn bij het ontstaan van studentenonlusten.

Stelling 6

Een te grote identificatie van de universiteit met de behoeften van een bepaalde maatschappijstructuur vormt een voedingsbodem voor activistisch optreden. „Wir kämpfen gegen Schulen und Universitäten die den Typ des Angepassten produzieren, die Opportunisten belohnen und

die Entfaltung kritischen Bewusstseins verhindern".

Stelling 7

Onpersoonlijk en routinematig onderwijs geeft sterke aanleiding tot gevoelens van onbehagen. De besten onder de protesterende studenten eisen meer individuele aandacht en meer mogelijkheden voor een waarlijk intellectuele ontwikkeling.

Stelling 8

De massificatie van het wetenschappelijk onderwijs zonder differentiatie in de eisen leidt tot verzet bij grote groepen studenten.

Stelling 9

Studenten aanvaarden autoriteit, maar geen disfunctionele macht.

Stelling 10

Instellingen van de bestaande maatschappijstructuur die machtsmisbruik bewust of onbewust toepassen versterken de radicalen in hun overtuiging dat slechts directe actie voert tot het bereiken van hun doelen.

(„shop-ins, sit-ins, sleep-ins")

Stelling 11

Daar waar inspraak niet leidt tot medebeslissen door de studenten is niet te verwachten dat zal worden bijgedragen tot het doen afnemen van de protesten (pseudo-democratie).

SAMENVATTING EN SLOTOPMERKINGEN

In het algemeen laten de studenten zich leiden door sociale, ideologische en onderwijskundige motieven bij het verkrijgen van de volgende grondrechten.

- het recht op politiek engagement in de volle betekenis van het woord;
- het recht op kwalitatief goed onderwijs;
- het recht op erkenning als gelijkwaardige in zaken de universiteit betreffende (meespreken, meedenken, meebeslissen).

Zij willen in het algemeen geen revoluties, maar een militante democratie. Zij wensen meer echtheid en menselijkheid, meer gelijkheid en mondigheid, meer openheid en informatie, meer mondiaal dan nationaal denken en handelen. Het volgende citaat geeft de bewogenheid van de meer radicalen weer.

„Es ist ein Aufstand gegen die Gesellschaft der Kybernetiker und Computer, gegen eine technische, überentwickelte Welt, deren Maschinen mehr entfremden als es Marx ahnen konnte, gegen eine Herrschaft durch Bürokratie, die unkontrollierbar geworden ist, gegen die Appa-

rate der Parteen, Gewerkschaften, Konzerne, Regierungen, deren Machtsmechanismen nicht beeinflusbaar, nicht einmal durchschaubar sind, gegen eine Menschheit, die mit ihren fantastischen technischen Errungenschaften die Urübel Krieg, Armut, Ungerechtigkeit eher zu vergrößern als zu bezwingen scheint".

Ik heb grote bedenkingen tegen de methoden en de stijl der radicalen; ik huiver van hun activisme, hun simplistische maatschappij- en mensbeelden en van hun regressieve ideologieën, maar ik beschouw de besten onder hen als seismografen.

Zij zien duidelijker dan wij dat we te zeer zijn blijven steken in 19e eeuwse structuren en mentaliteiten, dat ideaal en werkelijkheid ontoelaatbare discrepanties vertonen, dat krachten zijn en worden opgeroepen die we nalaten voldoende te beteugelen, dat hebben en zijn niet aanvaardbaar zijn afgewogen, dat onze christelijke en humanistische idealen al te persoonlijke aangelegenheden zijn geworden, dat onze parlementaire democratie tot een formaliteit dreigt te worden gereduceerd en dat onze universiteiten zich vaak te gemakkelijk buigen voor conformistische eisen. Deze jonge mensen wensen te staan voor een paar zaken die de moeite waard zijn en die het gevaar lopen verwaarloosd te worden door de gearriveerden. Er wordt stellingname van de oudere generatie gevraagd m.b.t. waarden en structuren.

Het ergste wat ons daarbij kan overkomen is dat we onze vastgelopenheden tot standpunten verheffen. Naar mijn overtuiging zullen jong en oud niet gescheiden de weg der negatie moeten gaan maar samen moeten zoeken naar militante antwoorden op de uitdagingen die de huidige en toekomstige werkelijkheid stelt. Het activisme der onmondigen kan verregaand worden beschouwd als een reactie op het te laat der mondigen. Het woord is thans aan de mondigen. Het is de hoogste tijd. De onmondigen zijn mondiger dan u denkt!

Literatuur

- ALBERS D., Demokratisierung der Hochschule. Verlag Studentenschaft. Bonn, 1968.
Artikelen uit het weekblad „Die Zeit“, 1967 en 1968.
BERGMANN U., DUTSCHKE R. u.a. Rebellion der Studenten oder die neue Opposition. Reinbek bei Hamburg, 1968.
Besluiten van het „Verband Deutscher Studentenschaften“. Verlag Studentenschaft. Bonn, 1968.
BOURDIEU P., PASSERON J. C., Les héritiers. Paris, 1964.
HAGER J. u.a., Die Rebellen von Berlin. Berlin, 1967.
HERMANN K., Die Revolte der Studenten. Hamburg, 1967.

- LAMMERS C. J., *Studentenvakbeweging en universitaire democratie*. Amsterdam, 1968.
- LEIBFRIED S., *Wider die Untertanenfabrik*. Köln, 1967.
- LIPSET S. M., WOLIN S. S., *The Berkeley Student Revolt*. New York, 1965.
- MAGER F., SPINNARKE U., *Was wollen die Studenten?* Frankfurt am Main, 1967.
- MARCUSE H., *Das Ende der Utopie*. Berlin, 1967.
- NIRUMAND B. u.a., *Kursbuch 13*. Frankfurt am Main, 1968.
- NITSCH W., GERHARDT U. u.a., *Hochschule in der Demokratie*. Berlin, 1965.
- SCHOEPS H. J., Dannemann Chr., *Die rebellischen Studenten*. München, 1968.
- SEELIGER H., *Die auszerparlamentarische Opposition*. München, 1968.
- Student Politics on three Continents*, *Sociology of Education*, Volume 37, number 3, 1964.
- Student Politics*, *Comparative Education Review*, Volume 10, number 2, 1966.
- Students and Politics*, *Daedalus*; *Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 1968.
- ZWEIG C., *The student in the Age of Anxiety*. London, 1963.

PRIORITEITEN-NOTA

Een samenvatting en een proeve van creatief commentaar

O. J. L. ALBERS

I SAMENVATTING

Inleidende opmerking

De mate waarin de mens zijn lot en toekomst in handen neemt stijgt van dag tot dag. Hij schept op allerlei wijzen de voorwaarden voor zijn eigen bestaan. Hij weet dat hij werkt aan zijn mens-wording; een dynamisch „proces” dat hem steeds nieuwe taken oplegt, waarvan onderwijs misschien wel de voornaamste plaats inneemt, in ieder geval een plaats die steeds meer in betekenis toeneemt.

Een enkele blik in het statistisch zakboek 1968 laat zien dat de uitgaven van het departement van onderwijs in 1950 iets meer dan 3 % van het nationale inkomen bedroeg en in 1965 bijna 7 %. Een verdubbeling dus in vijftien jaar tijd. In 1958 werd f 144,— per hoofd van de bevolking uitgegeven aan onderwijs; in 1967 f 422,—; in nog geen tien jaren dus een bedrag dat drie maal zo groot is.

In 1950 bedroeg het aantal studenten bij het wetenschappelijk onderwijs 30.000, in 1965 meer dan 80.000. Gelijksortige stijgingen treft men aan bij het hoger beroepsonderwijs, zij het in een nog sneller tempo.

Binnen tien jaar verwacht men een verdubbeling van de onkosten n.l. een uitgave van tien milliard gulden.

Een onstuitbaar proces is in de tweede helft van de negentiende eeuw op gang gebracht, toen het lager onderwijs zich ging ontplooiën. Een voorlopige afsluiting was de invoering van de leerplichtwet in 1901. Daarna volgde onontkoombaar de ontwikkeling van het voortgezet onderwijs en nu in onze tijd zijn wij getuigen van de enorme vlucht die het universitaire en het hogere beroepsonderwijs nemen, een groei die tot interne konsekwentie heeft dat degenen die onderwijs „krijgen” steeds meer actief deelnemen aan de vorm waarin het onderwijs zich voltrekt. Wensen zijn er vele, maar de middelen zijn beperkt. Vandaar dat minister Veringa in 1968 de toezegging deed tezamen met de staatssecretaris Grosheide een prioriteiten-nota te zullen opstellen, welke belofte hij op 22 oktober 1968 inlost.

Waarom een prioriteiten-nota?

Het onderwijs ziet zich voor een geweldige taak geplaatst.

— Het aantal leerlingen stijgt sterk.

- De ontwikkelingen en veranderingen die zich voltrekken in het maatschappelijke leven brengen wijzigingen mee in de opleidings- en vormingsdoelen.
- Pedagogiek en didactiek krijgen, gelukkig, steeds meer een experimenteel karakter en vandaar groeien nieuwe inzichten op dit gebied.
- Een statische maatschappij kan volstaan met een „gesloten” onderwijssysteem: met het gegeven onderricht kan men lange tijd vooruit, men behoeft het slechts toe te passen. Een dynamische maatschappij vraagt om een „open” onderwijs, een nooit eindigend proces waarvoor allerlei nieuwe vormen moeten worden gevonden.

Wat is een prioriteiten-nota en aan welke voorwaarden moet hij voldoen?

Wie met beperkte middelen, al bedragen die ongeveer vijf miljard gulden, een daarmee onevenredig aantal doeleinden wil bekostigen zal er goed aan doen een volgorde van maatregelen op te stellen ter verwezenlijking van die doeleinden.

Dit nu beoogt de prioriteiten-nota: de maatregelen die de minister en zijn staatssecretaris in deze kabinetsperiode zich voorstellen te nemen, worden van een nummer voorzien, zodat duidelijk wordt wat voor onmiddellijke uitvoering in aanmerking komt, en wat later dient te geschieden.

Een dergelijke procedure, het bepalen van de rangorde in de te nemen maatregelen, veronderstelt echter een aantal handelingen die stuk voor stuk moeilijk te realiseren zijn.

- Indien men maatregelen neemt ter bereiking van een bepaald doel, zal dat doel duidelijk omschreven moeten worden.
- De maatregelen zelf moeten worden afgewogen, onderling en met betrekking tot het doel, op hun nuttig effect.

Een dergelijke prioriteitenbepaling draagt noodzakelijk het karakter van voorlopigheid en is bovendien onderhevig aan tamelijk subjectieve waarderingsen.

Randvoorwaarden en een „definitieve” prioriteitenbepaling

De rangorde in te nemen maatregelen op onderwijskundig gebied zal uiteraard worden bepaald door onderwijskundige motieven.

Een realistische prioriteiten-nota zal echter noodzakelijk rekening moeten houden met factoren van niet-onderwijskundige aard.

Deze randvoorwaarden zijn:
het aanwezig zijn van uitgewerkte plannen; van docenten; van schoolgebouwen en van financiële mogelijkheden.

Er zijn dus twee lijsten mogelijk waarop de rangorde staat aangegeven van onderwijskundige maatregelen: één gebaseerd op louter onderwijskundige overwegingen en één die bovendien getoetst is aan de randvoorwaarden.

De eerste zal een idealistisch karakter dragen; de tweede zal realistischer zijn. Toch zal men dit realistisch karakter niet mogen overdrijven, want ondanks de vele miljoenen die men aan het onderwijs ten koste heeft gelegd is er te weinig gedaan aan onderwijskundig onderzoek en bovendien ontbreken essentiële gegevens over het onderwijskundig rendement van de maatregelen die men voorstelt.

Beide lijsten laten alles wat het wetenschappelijk onderwijs betreft buiten beschouwing, omdat dit onderwijs reeds een meerjaren planning kent en men druk doende is met herstructurering van dit onderwijs.

Bovendien blijven maatregelen die niet te veel kosten vergen buiten beschouwing.

Uit de aard van prioriteiten-nota volgt, dat de rangorde in de maatregelen sterk afhangt van de omschrijving van de doeleinden die men zich voorstelt te bereiken. Vandaar dat het belangrijk is aandacht te besteden aan die doeleinden.

De omschrijving van de doelstellingen

De nota Veringa onderscheidt een drietal doeleinden:

- a. het voldoen aan de sociale vraag van het onderwijs;
- b. het voorzien in de behoeften van de maatschappij;
- c. het scheppen van een evenwicht tussen het voldoen aan de sociale vraag naar onderwijs en de behoeften van de maatschappij aan onderwijs.

Ad a) Het voldoen aan de sociale vraag naar onderwijs

De nota wil aan de sociale vraag een zo'n ruim mogelijke interpretatie geven en verstaat dan hieronder niet slechts de feitelijke belangstelling van ouders en leerlingen voor de bestaande vormen van onderwijs, maar ook de behoefte aan onderwijsvoorzieningen die het mogelijk maken dat elke jongere, het onderwijs ontvangt dat past bij zijn belangstelling en aanleg en dat zijn capaciteiten tot maximale ontplooiing brengt. Juist deze ruime interpretatie van de sociale vraag naar onderwijs brengt het vraagstuk van de democratisering van het onderwijs binnen de doel-

stellingen van het beleid.

De sociale vraag naar onderwijs vertoont een autonome ontwikkeling die vooral de laatste 10 à 15 jaar zich manifesteert in vrijwel alle landen, ook in Nederland, in de „schoolbevolkingsexplosie”: de stijging van het aantal leerlingen als gevolg van de bevolkingstoename, maar ook door het feit dat meer leerlingen deelnemen aan het onderwijs zowel vóór als na de leerplichtige leeftijd. Bovendien reageert de sociale vraag naar onderwijs op de veranderingen in de behoefte van de maatschappij zodat er een verschuiving plaats vindt in de vormen van onderwijs.

De democratisering en de autonome ontwikkeling van het onderwijs vragen om maatregelen van kwantitatieve en vooral van kwalitatieve aard: maatregelen op het gebied leerstofplanning, methodieken, studievoorlichting, studiebegeleiding, betere selectie methoden en in het algemeen de ondersteuning van nieuwe vormen van onderwijs.

Het voldoen aan de sociale vraag naar onderwijs eist dus niet slechts een handhaven van het bereikte peil, maar ook een verbetering van het onderwijs via genoemde maatregelen.

Ad b) Het voorzien in de behoefte van de maatschappij

De groei van de economie en de sociale en culturele ontwikkelingen stellen eveneens hun eisen aan het onderwijs, waarop een beleid dient in te spelen met maatregelen van kwantitatieve en kwalitatieve aard.

De prognosetechnieken zijn nog te weinig ontwikkeld (en dienen dus verbeterd te worden), maar zeker is dat de groei van ons economisch leven mede afhankelijk is van de aanwezigheid van mensen die in hoge graad geschoold zijn.

Bij alle onzekerheid over de toekomst is het duidelijk, dat de arbeidstijd steeds meer zal verkort worden; een maatschappij van producenten zal plaats maken voor een van consumenten.

Het dynamische karakter van de maatschappij versnelt bovendien de slijtage van de kennis. Tegelijkertijd verdwijnen oude beroepen en ontstaan nieuwe.

Dit alles zal zijn repercussies hebben op het gebied van het onderwijs. Maatregelen zullen genomen moeten worden opdat de toekomstige beroepsbeoefenaar een zo'n groot mogelijke flexibiliteit krijgt. Hij moet in staat worden gesteld door zelfstudie en bijscholing zich aan te passen aan de gewijzigde behoeften. De opleidingen dienen een zo groot mogelijke polyvalentie te vertonen. Specialisatie zal meer binnen het bedrijfsleven moeten plaats vinden. De toenemende betekenis

van de vrije tijd eist bovendien maatregelen op het gebied van de sociale en culturele vorming.

Ad c) Het scheppen van een evenwicht tussen het voldoen aan de sociale vraag naar onderwijs en de behoeften van de maatschappij aan onderwijs.

De schrijvers van de nota stellen zich op het standpunt dat principieel geen maatregelen dienen genomen te worden om de sociale vraag naar onderwijs en de behoeften van de maatschappij daaraan op elkaar af te stemmen.

De ervaring wijst uit dat de sociale vraag vrij snel reageert op de wijzigingen van de arbeidsmarkt.

Analyse van de huidige toestand

Veringa en Grosheide menen dat in het licht van de drie doelstelling: de sociale vraag naar onderwijs, de behoeften van de maatschappij aan dat onderwijs en het evenwicht tussen deze beide doelstellingen, de huidige toestand op onderwijsgebied niet onbevredigend kan genoemd worden.

Zij werken deze bewering uit door te wijzen op het feit dat de „explosion scolaire” zonder ernstige moeilijkheden is opgevangen; dat de kwaliteit van het onderwijs daaronder niet geleden heeft en zelfs verbeterd is.

De Wet op het Voortgezet Onderwijs heeft de determinatie en doorstroming van leerlingen beter geregeld; de differentiatiemogelijkheden zijn verruimd, kortom de Wet op het Voortgezet Onderwijs stelt de leerling met zijn aanleg en behoeften centraal.

Niet ten onrechte wijst de nota op een gelukkig gevolg van de Wet op het Voortgezet Onderwijs nl. dat de bezinning op het onderwijs is toegenomen tegelijk met experimenten en vernieuwingen; een speurwerk waarin vooral de Stichting voor Onderzoek van Onderwijs een werkzaam aandeel heeft.

Zwakke plekken

Kwalificeert de prioriteiten-nota de toestand van het Nederlandse onderwijs als niet onbevredigend, dan ligt het voor de hand dat de schrijvers aandacht besteden aan die gebieden waar verbeteringen en maatregelen gewenst zijn.

De nota wijst op een tiental van zulke gebieden.

1. *de deelneming aan het onderwijs door de niet-leerplichtige jeugd*
Het deelnemingspercentage van de 5-jarigen is hoog (90%); men verwacht binnen enkele jaren een optimale deelneming op vrijwillige basis, van 5- en 6-jarigen.

Een hoog deelnemingspercentage treft men aan bij de 14-jarigen en ouder. Ook hier kan van een steeds stijgende belangstelling gesproken worden. De oorzaak van die stijging is de steeds groeiende individuele en maatschappelijke behoefte aan onderwijs (hoog gekwalificeerd personeel).

Het probleem ligt in onderwijskundig en sociaal opzicht bij de kinderen die het onderwijs beëindigen na het volbrengen van de leerplicht. Deze kinderen staan eigenlijk dan pas aan het begin van het voortgezet onderwijs.

De maatregelen die eventueel in aanmerking komen ter oplossing van dit probleem zijn: invoering van een partiële leer- of vormingsplicht; de oprichting van scholen en afdelingen voor individueel technisch en huishoud- en nijverheidsonderwijs. Tenslotte de omzetting van de 2-jarige cursus van het lager huishoud- en nijverheidsonderwijs in een 3-jarige cursus.

2. *De spreiding van de leerlingen over verschillende vormen van voortgezet onderwijs naar belangstelling en naar sociale herkomst*

Naast een belangrijke stijging van de belangstelling voor lager technisch onderwijs, uitgebreid lager onderwijs en voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, moet geconstateerd worden dat de leerlingen gemeten naar hun sociale herkomst op een onevenredige wijze verdeeld zijn over de verschillende schooltypen. Dit valt vooral bij de meisjes zeer sterk op. Het is een internationaal probleem, dat hier en elders druk bestudeerd wordt.

De sterke indruk bestaat dat de oorzaken vooral op het sociaal-culturele vlak moeten gezocht worden. De onderzoekingen van prof. Van Heek wijzen indirect in die richting. Hier stuiten we op het moeilijke probleem van de democratisering van het onderwijs.

Maatregelen die formele en financiële belemmeringen opruimen zijn nodig, maar zeker niet voldoende. Veeleer vragen vooral onderzoek en studie op het gebied van kleuter- en basisonderwijs aandacht. Aan deze problematiek zal een aparte publikatie worden gewijd.

3. *Interne doorstroming*

Een bijzonder zwakke en ook gevoelige plek van ons onderwijs is het

rendement van de school.

Het rendement van de school wordt bepaald door de mate waarin de leerlingen blijven zitten of tussentijds de school verlaten. En dit is weer afhankelijk van de gehanteerde selectie- en beoordelingsnormen alsmede van de beoordelingsmethoden.

Het rendement bij u.l.o.- en v.h.m.o.-scholen is laag (50 %).

Gelukkig blijkt het rendement bij het nijverheidsonderwijs voor meisjes te stijgen evenals bij het kweekschoolonderwijs.

Hier ligt niet alleen een pedagogisch maar ook een financieel probleem dat dringend om oplossing vraagt.

De nota wijst voor het zittenblijven op het procrustesbed van de school: een eenvormig programma, tempo en methode. Het onderwijs houdt onvoldoende rekening met aanleg, tempo en belangstelling van de leerlingen.

De Wet op het Voortgezet Onderwijs brengt al enige verbetering omdat in de hogere leerjaren de differentiatiemogelijkheden groter zijn. Maatregelen ter oplossing van dit probleem zullen vooral betrekking moeten hebben op het scheppen van nog meer differentiatiemogelijkheden op individualisering van het onderwijs, op onderzoek naar oorzaken van zittenblijven, op het bevorderen van de juiste studiekeuze, op het ontwikkelen van objectieve beoordelingsnormen en technieken (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) en tenslotte op vernieuwing en verbetering van de examens. Wat dit laatste betreft stelt de minister zich voor een examenraad in te stellen die belast zal worden met het voorbereiden en vaststellen van de opgaven voor de schriftelijke eind-examens en de toe te passen beoordelingsnormen.

4. *De samenhang van het onderwijs*

De nota maakt een onderscheid tussen interne en externe doorstroming.

De interne doorstroming wordt uitgedrukt in het rendement van een bepaald schooltype.

De externe doorstroming heeft betrekking op de aansluiting tussen verschillende schooltypes.

Deze externe doorstroming wordt bevorderd door een zo groot mogelijke samenhang tussen allerlei vormen en typen van onderwijs.

Men kan hier weer onderscheiden tussen een verticale en een horizontale samenhang. De verticale samenhang betreft de aansluiting tussen primair, secundair en tertiair onderwijs. De horizontale samenhang tussen diverse vormen van secundair en tertiair onderwijs onderling.

De problemen die op dit gebied bestaan betreffen allereerst de door-

stroming van het kleuteronderwijs naar het basisonderwijs.

De laatste jaren is het inzicht gegroeid dat bij de democratisering van het onderwijs de kleuterschool een centrale positie inneemt. De kinderen uit sociaal- en cultureel zwakkere milieus zullen zich beter kunnen handhaven op de lagere school indien het kleuteronderwijs nog beter zal functioneren en er een geleidelijke overgang plaats vindt van spel- naar leermilieu.

De brugklas tracht de problemen op te lossen van de overgang tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.

Maar de nota vraagt zich af of een eenjarige orientatie- en determinatie periode voldoende is en er daarom niet gestreefd moet worden naar een tweejarige brugklas.

De herstructurering van het voortgezet onderwijs zal overigens van invloed zijn op het basisonderwijs.

Moeilijke problemen met betrekking tot de externe doorstroming liggen ook op het gebied van het tertiair onderwijs.

De aansluiting tussen allerlei vormen van hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs vraagt in versterkte mate de aandacht enerzijds door de toenemende vermaatschappelijking van het wetenschappelijk onderwijs en de daarmee samenhangende vraag naar verkorting van de studieduur, en anderzijds door de vernieuwingstendenzen in het hoger beroepsonderwijs.

Maatregelen zullen moeten genomen worden om niet alleen de structuren van beide soorten onderwijs beter op elkaar af te stemmen, maar ook de leerstof.

De nota wijst daarom op de longitudinale leerstofplanning.

5. *Permanente educatie*

Een statische maatschappij kan volstaan met een onderwijssysteem dat de leerling een kennispakket aanbiedt, waarmee hij zich gedurende zijn verdere leven kan redden. Het onderwijs wordt op een zeker moment „afgesloten”.

Onze huidige maatschappij is sterk dynamisch, dit karakter stelt geheel andere eisen aan het onderwijs. Het „gesloten” onderwijs moet plaats maken voor een „open” systeem, een opvoedingsproces dat nooit voltooid is. Een permanente educatie is het streven de mensen gelegenheid te bieden zich gedurende hun gehele beroepsleven te kunnen blijven ontwikkelen en dit ten behoeve van zichzelf om de plaats in de maatschappij te kunnen behouden of een nieuwe te vinden, maar ook voor de maatschappelijke ontwikkeling zelf.

De nota onderscheidt in het proces van de permanente educatie twee fasen, de funderende en de voortbouwende, terwijl beiden het karakter kunnen hebben van een algemene en beroepseducatie.

Deze onderscheidingen bakenen een immens terrein van werkzaamheden en problemen af en dus ook van maatregelen die de ontwikkelingen op dit gebied begeleiden en stimuleren.

De algemene funderende educatie speelt zich af op de drie niveaus van primair, secundair en tertiair onderwijs.

De voortbouwende algemene educatie bestrijkt het terrein van de volksontwikkeling en het vormingswerk.

Een gecoördineerd proces van algemene funderende en voortbouwende educatie veronderstelt studie en onderzoek.

Hier ligt nog een groot terrein braak want een dergelijk gecoördineerd proces van permanente educatie vraagt samenspel tussen de gebruikelijke vormen van onderwijs, de televisie, radio, musea, bibliotheken, vormingsinstituten, enz.

Hier lopen de terreinen van verschillende ministeries in elkaar over: onderwijs en wetenschappen; cultuur recreatie en maatschappelijk werk; sociale zaken en volksgezondheid en economische zaken. Met het oog hierop is dan ook door minister Veringa een interdepartementaal overleg-orgaan in het leven geroepen.

6. *Docenten*

De hervorming van de opleiding van onderwijzend personeel bij het kleuteronderwijs kan als afgerond worden beschouwd, terwijl die voor onderwijzers door de invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs verbeterd is door de vervanging van de 1ste leerkring door een h.a.v.o.-afdeling.

Wat nog dient te geschieden is de samenvoeging van de nieuwe 1ste en 2de leerkring tot één ongedeelde opleiding, waardoor óók de structuur verbeterd kan worden.

De Commissie Opleiding Leraren heeft weliswaar in 1966 een interim-rapport uitgebracht, maar de commissie zal nog veel werk moeten verrichten alvorens zij een eindrapport kan indienen op grond waarvan de hervorming van de lerarenopleiding naar inhoud en structuur ter hand genomen kan worden.

De nota herhaalt waarvoor elders al vele malen aandacht is gevraagd: er zal bijzondere aandacht worden geschonken aan psychologische en pedagogisch-didactische voorbereiding van de docent.

Ook voor hervorming van de opleiding van de docenten in het nijver-

heids onderwijs wordt nog dit jaar een commissie ingesteld.

De bijscholing van de leraren wordt een integrerend onderdeel van de nieuwe structuur van de lerarenopleiding.

Terecht vermeldt de prioriteitennota het salarisakkoord van begin 1968 en het rechtspositiebesluit W.V.O. van juli 1968 als belangrijke stappen tot verbetering van het klimaat van het onderwijs.

Maatregelen dienen echter nog genomen te worden tot regeling van de diensturen van de schoolleiding bij het V.O. en de salariëring van de hoofden kleuter- en basisonderwijs.

7. *Leer- en hulpmiddelen*

De nota besteedt vooral aandacht aan de audio-visuele hulpmiddelen; terecht, want de ontwikkeling op dit gebied kan onstuimig genoemd worden. Een oordeelkundig gebruik van deze middelen kan de doelmatigheid van het onderwijs verhogen, maar de indruk heerst dat men niet altijd van deze middelen een optimaal gebruik maakt wegens onvoldoende vertrouwdheid met mogelijkheden en beperkingen.

Daarom zal er bijscholing moeten plaats vinden aan docenten in het gebruik van deze audio-visuele hulpmiddelen; instructie hierin moet opgenomen worden in de opleidingen van docenten en nagegaan moet worden of coördinatie kan plaats vinden in productie, distributie van middelen en voorlichting over het gebruik van deze hulpmiddelen.

Bijzonder dringend noemt de nota nog de maatregelen tot verbetering van vaklokalen vooral voor muziek- natuur- en scheikunde onderwijs.

8. *Schoolverzorgingsdiensten*

Onder schoolverzorgingsdiensten, ook wel hulp-, schooladviesdiensten of randdiensten genaamd verstaat de nota de schoolgeneeskundige, schoolpsychologische, schoolpedagogische diensten, school-maatschappelijk werk en remedial teaching.

Deze diensten zijn vooral rond het lager onderwijs gegroeid en bijna een graadmeter voor de toenemende belangstelling voor de problemen van het individuele kind.

De nota wijst erop dat de belangstelling van deze diensten niet slechts moet uitgaan naar het probleem-kind maar naar alle kinderen.

Verder meldt de nota de instelling van een stuurgroep die de problemen op dit gebied zal bestuderen, maar vooral ook de onoverzichtelijke toestand op dit gebied zal trachten te verbeteren door coördinatie van allerlei instanties.

9. *Onderzoek en experiment*

Vernieuwing en hervorming van onderwijs zal moeten gedragen worden door onderzoek en experiment.

In 1965 werd de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs opgericht die richting moet geven aan het onderwijspeurwerk.

Het doorgeven van de resultaten van dit onderzoekwerk is de taak van de Pedagogische Centra. Ter bespoediging van dit proces wordt de decentralisatie van die Centra overwogen.

10. *Het „klimaat van het onderwijs“*

In een dynamische maatschappij dient het onderwijs meer dan ooit op de toekomst gericht te zijn. Vandaar dat het onderwijs zich moet openstellen voor de ontwikkelingen op velerlei gebied. Vaak betekent dit dat traditionele zaken overboord moeten gezet worden om ruimte voor het nieuwe te scheppen.

De docent zal hulp moeten bieden bij het zelfstandig verwerven van inzicht; de tijd voor autoritaire kennisoverdracht is voorbij. De zelfwerkzaamheid, de creativiteit, de zelfstandigheid en medeverantwoordelijkheid der jeugd zullen moeten bevorderd worden.

Mogelijkheden tot betere verwezenlijking van de doelstellingen

Na de beschrijving van de toestand van ons huidige onderwijsbestel stelt de nota de vraag welke mogelijkheden er zijn om te bevorderen dat de feitelijke situatie zich ontwikkelt overeenkomstig de gestelde doeleinden. Deze doeleinden stellen 5 eisen aan de inrichting van het onderwijs, welke eisen ieder voor zich de gebieden afbakenen waarop eventueel maatregelen dienen genomen te worden.

De eisen zijn:

1. een goede leerstof
2. door een bekwaam docent onderwezen
3. met de juiste hulpmiddelen
4. in het kader van een passende structuur
5. gericht op de maximale ontplooiing van de leerling.

1. *Een goede leerstof*

Een leerstof kan goed genoemd worden indien de mogelijkheden geschapen worden voor een stelselmatige vernieuwing, voor een grotere horizontale en verticale samenhang en voor het afstemmen op het gebruik van moderne methodieken en hulpmiddelen.

2. *Bekwame docenten*

Het eerste en voornaamste wat op dit gebied dient ondernomen te worden is het scheppen van een passende structuur voor de opleiding van docenten voor het voortgezet onderwijs, maar dit is pas mogelijk wanneer de Commissie Opleiding Leraren en de Commissie Opleiding Leraren Beroepsonderwijs hun rapporten hebben uitgebracht. In afwachting van deze rapporten kan er nu slechts gewerkt worden aan het bevorderen van de bijscholing van docenten, aan de invoering van een ingestelde onderwijzersopleiding en aan cursussen voor schoolleiders.

3. *De juiste hulpmiddelen*

Alhoewel nog onderzoek vereist is aangaande het nut van diverse hulpmiddelen in verhouding tot de kosten, is het belang van diverse leer- en hulpmiddelen in voldoende mate aangetoond om een hoge urgentie toe te kennen aan een ruimere invoering. Tegelijkertijd dienen docenten opgeleid te worden in het gebruik hiervan en de leerstof erop afgestemd te worden.

4. *Een passende structuur*

De invoering van de wet op het W.V.O. betekende reeds een ingrijpende wijziging in de externe structuur van het onderwijsbestel, alhoewel de nieuwe structuur niet in elk opzicht tegemoet komt aan de gegroeide inzichten.

Toch lijkt het beter de nodige ervaring op te doen met de nieuwe structuur en haar verder uit te bouwen op grond van ervaring of anders gezegd de semi-autonome ontwikkeling zich te laten voltrekken alvorens tot wijziging over te gaan.

De aansluiting op het wetenschappelijk onderwijs wordt behandeld in de nota Posthumus; de aansluiting op het basisonderwijs en de samenhang daarvan met het kleuteronderwijs is in studie bij de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.

Op het gebied van de interne structuur van het voortgezet onderwijs leven allerlei wensen: het scheppen van ruimere differentiatiemogelijkheden; het beperken van het aantal selectiedrempels; het invoeren van nieuwe selectie-methoden en normen van beoordeling; verbetering van de vaklokalen; tenslotte verbetering van de positie van de schoolleiders en een uitbreiding van het hulppersoneel

Voor wat de externe structuur van het basisonderwijs betreft overweegt de minister geen ingrijpende voorstellen. De interne structuur van dit onderwijs is in studie.

Belangrijk is dat met ingang van het schooljaar 1969/1970 in de eerste klas van het basisonderwijs zal begonnen worden met de derde fase van de verlaging van de leerlingenschaal.

Bij besluit van 1 januari 1967 is de uitbouw van het buitengewoon onderwijs verzekerd. De volledige uitvoering van dit besluit is op korte termijn noodzakelijk.

Bij het kleuteronderwijs acht de minister de interne structuur bevredigend met uitzondering van de klassegrootte.

5. *De maximale ontplooiing van de leerling*

De schrijvers achten het wetenschappelijk onderzoek en experimenten op onderwijsgebied onontbeerlijk om het onderwijs vooruit te helpen. De bedragen hiervoor uitgetrokken stegen van 4.3 mill. in 1966 tot 7.2 mill. in 1968.

Over de hulpdiensten in verband met de maximale ontplooiing van de leerling is reeds het nodige gezegd in het voorafgaande. Coördinatie op dit gebied is een eerste vereiste.

Een dubbele prioriteitenlijst

Op grond van het voorgaande is het nu mogelijk een prioriteitenbepaling op te maken, zij het dan dat een dergelijke lijst door gebrek aan objectieve, wetenschappelijke maatstaven, niet vrij kan zijn van subjectieve overwegingen.

De bepaling van de volgorde van te treffen maatregelen kan geschieden op zuiver onderwijskundige gronden maar realistischer is het deze lijst te toetsen aan z.g. randvoorwaarden: factoren van niet-onderwijskundige aard die mede bepalend zijn voor de uiteindelijke volgorde.

De voornaamste randvoorwaarden zijn:
de financiële ruimte; de beschikbare schoolgebouwen; het aanwezige en te verwachten docentenbestand.

Op deze wijze is het mogelijk twee prioriteitenlijsten vast te stellen: één louter op grond van onderwijskundige overwegingen en één die bovendien getoetst is aan de randvoorwaarden.

Naast elkaar gesteld levert dit de twee volgende lijsten op:

ongetoetst

1. *Handhaving van de autonome ontwikkeling*
dit betekent meer dan handhaving van het huidige peil; zij omvat ook verbetering van de onderwijskundige situatie.
2. *Uitbouw V.W.O.*
3. *Onderzoek en experiment*
4. *De opleiding en bijscholing van docenten*
5. *De afronding van de salaris- en rechtspositieregeling voor het onderwijzend personeel*
6. *De invoering van de derde fase van de leerlingenschaalverlaging bij het basisonderwijs*
7. *Afschaffing van de marge regeling en de verlaging van de leerlingenschaal bij het kleuteronderwijs*
8. *Verdere uitvoering van het Besluit buitengewoon onderwijs 1967*
9. *De invoering op ruimere schaal van moderne leer- en hulpmiddelen*
10. *Bevordering van de ontwikkeling van hulpdiensten*
11. *Invoering van de leerplichtverlenging*

getoetst

1. *Handhaving van de autonome ontwikkeling*
154 mill.
2. *Uitbouw V.W.O.* 35 mill.
o.a. vaklokalen
hulpmiddelen
verbetering rechtspositie
en uitbreiding van bedienend personeel.
3. *Onderzoek en experiment en bijscholing* 3.5 mill.
Vnl. verhoging van subsidies aan Pedagogische Centra; de S.V.O. en C.I.T.O.
4. *De afronding van de salaris- en rechtspositieregeling voor het onderwijzend personeel*
24.6 mill.
5. *De aanloop tot de derde fase van de leerlingenschaalverlaging bij het basisonderwijs per 1 augustus 1969* 2 mill.
6. *Afschaffing van de marge regeling bij het kleuteronderwijs (1 aug. 1969)*
2 mill.
7. *Verdere uitvoering Besluit buitengewoon onderwijs 1967 (1 aug. 1969)*
1.7 mill.
8. *De invoering op ruimere schaal van leer- en hulpmiddelen*
Zie onder 2
lokale 5.1 mill.
middelen 0.5 mill.

De minister zal zijn beleid baseren op het bovenstaande, rekening houdend met de discussie over deze nota in en buiten het parlement.

II COMMENTAAR

De eerste indruk die men krijgt bij lezing van de prioriteitennota is die van een degelijk, nuchter, overzichtelijk en daardoor inzichtelijk stuk werk.

Er zullen weinig vraagstukken en problemen op onderwijskundig en pedagogisch terrein zijn die geen plaats krijgen in het overzicht van het beleid dat het departement van Onderwijs en Wetenschappen de komende jaren wil voeren.

De nota spreekt ook een nuchtere taal; nergens wordt meer beloofd dan men waar kan maken binnen de randvoorwaarden, binnen die feitelijke gegevens die niet van onderwijskundige aard zijn, maar toch de weg markeren waarbinnen het beleid op onderwijsterrein moet gevoerd worden.

De bijzondere verdiensten van de prioriteiten-nota echter zijn gelegen in het overzicht dat geboden wordt van alle taken, terreinen, werkzaamheden van dit departement, dat zo'n groot deel van de belastingen voor zich opeist; een overzicht, dat in zijn helderheid tegelijk inzicht geeft.

Men doet de nota oneer aan wanneer opgemerkt wordt, zoals bij een eerste bespreking in de kamer, dat hij kan getypeerd worden als een verzameling voetnoten bij het onderdeel onderwijs van de Rijksbegroting. Op 16 pagina's druks (Uitleg) een wirwar van problemen arrangeren tot een leesbaar stuk, geeft in ieder geval meer dan wat voetnoten, nl. de voldoening van inzicht die een uitnodiging inhoudt mee te denken op een terrein waar misschien slechts enkelen zich tot ingewijden kunnen rekenen. Dit vraagt wel studie-tijd, maar niet zó veel, zoals een ander kamerlid opmerkte, dat men onder de toenemende last van nota's, tabellen, vraagstukken, en voorstellen tot oplossing, zou bezwijken.

Meedenken dat zouden we graag doen op de implicite uitnodiging van de nota zelf, die opmerkt dat er voor autoritaire kennisoverdracht geen plaats meer is in deze tijd.

Dezelfde opmerking wilden we als centraal- en uitgangspunt nemen bij het maken van enkele kanttekeningen bij de nota.

Pedagogiek

Op verschillende plaatsen in de prioriteiten-nota kan men de opmer-

king aantreffen dat geen maatregelen kunnen voorgesteld worden, omdat het nodige speur- en onderzoekwerk nog niet verricht is en zó dit wel geschied is, de gegevens onvoldoende houvast bieden.

Dit kan een excuus tot uitstel c.q. afstel van maatregelen lijken, maar we zijn geneigd hier een positiever geluid te horen. Ons klinken dergelijke opmerkingen in de oren als voorstellen tot het inslaan van een nieuwe weg, waardoor we de droge, nogal wereldvreemde en met anecdoten versierde wetenschap van de pedagogiek verlaten en terecht komen bij de realiteit, zoals deze uit experimenten zich aan onze vragen vrijgeeft.

Te lang hebben we gestaan onder de invloed van abstracte idealen, die op een of andere wijze tot uitvoering en gelding moesten gebracht worden. Men ging uit van een „set of beliefs”, kende hieraan een sacrosanct karakter toe, een onaantastbaarheid van hoog gehalte, men noemde ze christelijk, humanistisch of marxistisch en trachtte de werkelijkheid naar het vooraf-gegeven en als „eeuwig” betiteld ideaal, in te richten. Men kwam tot stereotype aprioristische oplossingen en uitspraken, en deduceerde hieruit werkelijkheidsvreemde maatregelen. Hier ligt waarschijnlijk ook de wortel van de autoritaire kennisoverdracht. Sommigen wierpen zich op of werden beschouwd als ingewijde wetters, anderen konden niet beter doen dan naar hen te luisteren.

We kunnen niet zonder meer de uitspraak van E. Velema onderschrijven die opmerkt dat de pedagogiek door haar filosofisch karakter in het verleden niet in staat was de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen (Velema Methoden v. onderzoek in de opvoedkunde. In *Paedagogische Studiën* 1966 blz. 409 e.v.). De filosofie krijgt op deze wijze een vertekend beeld opgedrukt. Toch steekt er ongetwijfeld een stuk waarheid in deze opmerking. Ervaring en experiment geven aanwijzingen voor de wijze waarop de ontwikkeling van mens en samenleving zich dient te voltrekken. Op grond van deze overwegingen kunnen wij het slechts toejuichen dat zowel in de lijst van prioriteiten, opgesteld op grond van onderwijskundige overwegingen, als in de prioriteiten lijst getoetst aan de randvoorwaarden onmiddellijk na de handhaving van de autonome ontwikkeling van het onderwijs en de uitbouw van de W.V.O., onderzoek en experiment worden genoemd en de oprichting van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs in 1965 als een belangrijke stap wordt aangemerkt.

Pedagogische centra

Terecht wordt het onderwijsspeurwerk gekoppeld aan het probleem

van de overdracht van de onderzoekresultaten.

In Nederland is die overdracht vooral de taak van de Pedagogische centra. Een versnelling van het overdrachtsproces zou kunnen bereikt worden door decentralisatie van die centra; de minister overweegt dit althans. En hier juist zouden wij enkele vragen en suggesties naar voren willen brengen.

Stuit een dergelijke decentralisatie niet af op het feit dat Nederland een diversiteit aan pedagogische centra bezit, die allen toch min of meer uitgaan van de gedachte dat juist niet experiment en onderzoek de richting van ons onderwijs bepalen, maar veeleer een verondersteld en voorafgegeven ideaal van z.g. christelijke, humanistische of marxistische signatuur?

Wil men werkelijk tot decentralisatie overgaan — en wij juichen dit toe — dan zou men de besturen van de verschillende pedagogische centra de vraag moeten voorleggen of de grond van hun diversiteit wel zó stevig is, dat men daarop kan blijven doorwerken.

Wij menen die vraag ontkennend te moeten beantwoorden, omdat ons niet duidelijk is hoe men wetenschappelijk het „ideaal” waarvan men op aprioristische wijze uitgaat zou kunnen verantwoorden. On-toereikende en weinig realistische oplossingen kunnen het resultaat zijn van een opstelling die niet gedragen wordt door nauwkeurige observatie van de werkelijkheid door empirie en verificatie.

Een meer dan vijfjarige ervaring met een vast aan de school verbonden schoolpsycholoog heeft ons twee zaken geleerd: dat een dergelijke persoon veel kan betekenen, maar dat de vraagstukken waarvoor hij en de leiding van de school gesteld worden zó veelomvattend zijn, dat hij de problemen nauwelijks aan kan. Zijn bijdrage is minimaal vergeleken bij de *mère à boire* aan vraagstukken en problemen.

Tegelijkertijd groeide het besef dat slechts een centrum bemand met enige ter zake kundige personen hulp zou kunnen bieden; een trefpunt zou kunnen zijn voor gesprekken en ideeën, en door een nauw contact met de scholen realistische oplossingen zou kunnen aanbieden.

Voor ons bestaat weinig twijfel aangaande het nut en de waarde van een spreiding van pedagogische bureaus.

Willen de pedagogische centra echter een werkelijke bijdrage leveren in het Nederlandse onderwijsbestel, dan zal bezinning op de eigen, ooit gekozen, uitgangspunten of „idealen” een noodzakelijke voorwaarde zijn. Een decentralisatie blijft een utopie, maar evenzeer ook een onding, wanneer de schoolleiders en docenten te maken krijgen met statische, gezuilde centra, gesteld op de exclusieve bodem van een weinig

ter zake doend voorgegeven ideaal.

Regionale samenwerking

Decentralisatie lijkt te verwezenlijken mits men bereid is ingenomen standpunten te herzien. Het wordt een nastrevenswaardige zaak die veel nut kan hebben indien men ook bereid is af te stappen van het denken in termen van afzonderlijke individuele scholen.

Zou men dit voorstel van spreiding van pedagogische centra niet moeten koppelen aan dat van regionale samenwerking van scholen van primair en secundair onderwijs?

Reeds nu zien we dat op verschillende plaatsen in Nederland informele en vaak stevige contacten bestaan tussen diverse schoolleiders van gelijksoortige scholen en ook met leiders van scholen van ander niveau. Een toe te juichen verschijnsel, dat van hoger hand gestimuleerd zou kunnen worden, door daar waar garanties bestaan of gegeven worden voor een intensieve samenwerking tussen scholen van allerlei soort, de ruggeleuning en service geboden wordt van een pedagogisch bureau.

Misschien wijst de prioriteiten-nota iets te veel op een unilateraal verkeer: het doorgeven van onderzoekresultaten naar de scholen; even belangrijk is het terugspelen van de toegepaste onderzoekingen naar de research instanties.

De nota spreekt op enkele plaatsen over democratisering van het onderwijs en over autoritaire kennisoverdracht, die achterhaald is. De bevordering van de democratisering en het meedenken moeten ook tot hun recht komen op het niveau van de docenten. Ook voor hen geldt dat „Lernen und Lehren” twee aspecten zijn van eenzelfde zaak.

De nota stelt twee prioriteitenlijsten op van te nemen maatregelen, één gebaseerd op onderwijskundige overwegingen en een tweede lijst die nagenoeg dezelfde volgorde vertoont maar nu getoetst aan een aantal „randvoorwaarden”: zaken van niet-onderwijskundige of niet rechtstreeks onderwijskundige aard. Eén van die „randvoorwaarden” is het aantal (geschikte) docenten.

Ieder die enigszins bekend is met het schoolbedrijf weet dat de waarde, kracht en niveau van een school afhangt van een goed werkend team van docenten. De eerste verantwoordelijkheid zal wel altijd blijven liggen bij de schoolleiders, maar er kan een stimulerende werking uitgaan van een centrum waarbij men zich betrokken weet; dat niet alleen de resultaten van speurwerk doorspeelt in de vorm van publikaties, maar een grote mate van — letterlijk — toegankelijkheid vertoont

voor formele en informele contacten.

Het valt moeilijk te becijferen hoe lang het nog zal duren voordat een nieuwe generatie docenten, opgeleid volgens een nieuw patroon, voor het onderwijs beschikbaar komt; men kan dit vernieuwingsproces echter versnellen en bovendien een hechte basis geven, indien men bestaande regionale samenwerking van scholen zou stimuleren en honoreren met de toewijzing van een paedagogisch bureau. Terecht plaatst de nota als nummer drie op de lijst: onderzoek. Dit onderzoek koppelen aan de regionale samenwerking van scholen die geruggesteund worden door een pedagogisch Streekbureau zal en dit onderzoek en het docenten-corps ten goede komen.

Kamers van Onderwijs

Het woord „organisatie” suggereert meer dan „samenwerking”. Organisatie betekent dat vanuit een doel structuren worden ontworpen, die aan spontaan gegroeide samenwerking steun verlenen, zodat een zekere stabiliteit wordt verkregen die de samenwerking uitheft boven het toevallige en incidentele.

Dergelijke structuren zullen geen nieuwe „bestuurslaag” mogen vormen, maar wel voorwaarden moeten scheppen waardoor samenwerking tussen scholen van diverse niveaus in een bepaalde streek een dergelijke basis krijgt. Een scholengemeenschap is al een stap in de aangeduide richting; maar wat ons voor ogen staat reikt verder.

Wanneer we zien welk een hoge prioriteit door de nota Veringa wordt toegekend aan de autonome schoolontwikkeling; wanneer we bovendien zien dat, hoe weinig ook vast staat over de toekomst, we zeker kunnen zijn van een *éducation permanente*, en bovendien dat een dergelijke *éducation permanente* een samenwerking veronderstelt tussen allerlei vormen van onderwijs, tussen bibliotheken, musea, theaters, dan dient een structuur te worden geschapen die — met behoud van de eigenheid van alle betrokken instellingen die zo juist genoemd zijn — in zekere mate een centrum schept.

We hebben gezocht naar analoge gevallen en zijn toen gestoten op de . . . kamers van koophandel.

Analogie is gevaarlijk omdat men onmiddellijk vervalt in correlaties die de eigenheid van de zaak die men voor ogen heeft te niet doet door al te veel correlerende lijnen te trekken.

Toch kan analogie helpen gedachten gestalte te geven. Vandaar dat we het wagen voor te stellen van „kamers van onderwijs” te spreken.

Taken van de Kamers van Onderwijs

Bij een alleszins toe te juichen autonome ontwikkeling van het onderwijs in de meest brede zin van het woord; kan het gevaar dreigen van onoverzichtelijkheid en een naast elkaar werken.

Vandaar lijkt ons dat de kamers van onderwijs een *registrerende* taak dienen te vervullen t.a.v. alle instellingen die voor een *éducation permanente* in aanmerking komen.

We denken daarbij niet slechts aan scholen, maar ook aan allerlei instituten, particuliere en openbare, als bibliotheken, musea, theaters, enz.

Het komt ons voor dat de registrerende taak van dergelijke kamers nog verder moet reiken dan het bijhouden van registers van scholen en instituten voor volksontwikkeling en zich ook dient uit te strekken tot de leerlingen.

Het inrichten en bijhouden van een „burgerlijke stand van leerlingen” is een zeer dringende aangelegenheid.

Vooreerst m.b.t. de leerling zelf. Indien onderwijs in welke vorm ook, de maximale ontplooiing (Veringa) van de leerling voor ogen staat dan dient er een aantal voorwaarden vervuld te worden. Eén daarvan is een dergelijke burgerlijke stand op basis van een onderwijspas, waarin al die gegevens genoteerd staan die belangrijk kunnen zijn voor een verdere keuze in welke richting ook.

Het blijven volgen van een leerling is van groot belang voor de leerling zelf, maar ook voor de kritische houding van elk instituut t.a.v. het door dat instituut verstrekte onderwijs.

Een dergelijke burgerlijke stand bijgehouden door kamers van onderwijs, is een basisvoorwaarde voor het werk van de hopelijk in de toekomst gedecentraliseerde pedagogische centra, voor de pedagogiek en agogiek als wetenschappen die hun beschouwingen willen laten steunen op verifieerbare gegevens.

Tenslotte zouden de Kamers van Onderwijs een *coördinerende* functie kunnen vervullen m.b.t. de schoolgeneeskundige, schoolpsychologische en schoolpedagogische diensten.

Kamers van Onderwijs en Ouderraad

Wie geen vreemdeling is in het Jeruzalem van het onderwijs weet dat het instituut ouderraad van een idealistische opvatting getuigt, maar dat de praktijk nog veel te wensen overlaat.

Onderwijs-geven is een vak en vraagt als zodanig een deskundigheid. Dit is een constatering die in al zijn beperktheid toch een duidelijke grens stelt aan het instituut ouderraad. Zij wier taak het is dit vak uit

te oefenen zijn terecht de overtuiging toegedaan dat een ouderraad nooit rechtstreeks op dit gebied een taak kan hebben. Op welk gebied dan wel?

Het zou interessant zijn een studie te maken van de diverse statuten van ouderraden ten einde te zien hoe zij samengesteld worden; de kandidaatstelling geregeld is; welke taken de ouderraden zijn toebedacht; de frequentie van de bijeenkomsten en wat zoal besproken werd tegen de achtergrond van de toegemeten taken.

Een belangrijke vraag is ook: in hoeverre voelen de ouders zich vertegenwoordigd in de ouderraad?

Een beperkte ervaring op dit gebied heeft bij ons in de loop der jaren de nodige twijfels opgeroepen m.b.t. de levensvatbaarheid van dergelijke raden.

We bedoelen daarmee geenszins het doodvonnis uit te spreken over ouderraden, veeleer zijn we op grond van de overweging die ook in de nota Veringa centraal staat nl. dat autocratische kennisoverdracht een verouderde methode is, de overtuiging toegedaan dat hulp moet geboden worden tot zelfverwerkelijking.

Die zelfverwerkelijking houdt verantwoordelijkheid in, die wat het onderwijs betreft de vorm van een ouderraad kan aannemen. Maar is de *hulp* tot die vorm van zelfverwerkelijking wel goed, wanneer ouderraden per school worden opgericht?

Misschien staan we te zeer onder invloed van de door ons geopperde idee van kamers van onderwijs. Toch willen we de vraag voorleggen of ouderraden niet veeleer aan dergelijke kamers van onderwijs dienen verbonden te worden.

Ligt hier niet een duidelijke taak?

Coördinatie vraagstukken op alle mogelijk gebied van instituten van onderwijs; het signaleren van lacunes op onderwijs gebied; het vraagstuk van de vakantiespreiding; we doen slechts een greep. Is hier ook de vrijheid van spreken voor de ouders niet groter, door de grotere afstand van deze bepaalde school.

In het bovenstaande hebben wij ons beperkt tot één centraal gegeven in ons huidige onderwijs, een gegeven waaraan ook de prioriteiten-nota de nodige aandacht besteedt, nl. de niet-autoritaire kennisoverdracht.

Elke ideologie, elk gedachtensysteem dat omwille van zichzelf in stand gehouden wordt en waardoor de eigen waarde van het menselijke handelen onvoldoende of in het geheel niet erkend wordt, geeft minstens aanleiding tot autoritaire kennisoverdracht.

Verlaat men het ideologisch standpunt en baseert men zich op het

menselijke handelen, op onderzoek en experiment, dan eerst lijkt ons de gezonde basis aanwezig voor spreading van pedagogische research instanties.

De plaatselijke nabijheid van researchbureaus betekent voor de leiding en de docenten van de diverse scholen eveneens een doorbraak in de richting van niet-autoritaire kennisoverdracht. Spreading opent de mogelijkheid van wisselwerking tussen praktijk en theoretische begeleiding en voorlichting.

De kamers van onderwijs kunnen op hun beurt de totale en voortgezette opvoeding op niet-autoritaire wijze stimuleren door de samenwerking te bevorderen tussen alle betrokkenen en de voorwaarden te scheppen voor een dergelijke opvoeding.

De bevolking van streek of gewest zou juist via dergelijke kamers van onderwijs een actieve rol kunnen gaan spelen, waardoor ook langs deze weg „Lernen” und „Lehren” dichter bij elkaar worden gebracht.

Over de schrijver:

Doctor in het Nederlandse Recht (Wijsbegeerte van het Recht).

Adjunct-directeur van Maartenshof, opleidingscentrum voor pastoraal werk te Breda.

Docent aan de opleiding voor de middelbare akte theologie; priester.

NEDERLANDERS BIJ PESTALOZZI

II

D. JANSSEN

In jaargang XLV, maart 1968, van Paed. Studiën is op bld. 131-135 een artikel over „Nederlanders bij Pestalozzi” gepubliceerd.

Het ontbreken in het Alg. Rijksarchief te 's-Gravenhage van enige verdere correspondentie na de laatste brief van Pestalozzi van 11 sept. 1813 (bld. 133-135) vestigde de nadruk, dat Pestalozzi het hem z.i. verschuldigde geld nooit van de Nederlandse regering heeft ontvangen.

Men kon niet vermoeden dat Pestalozzi, gedwongen door de omstandigheden, zes jaar later nog eens op deze financiële kwestie, die toen al elf jaar sleepte, zou terugkomen. De later gevonden archiefstukken hebben nu duidelijk gemaakt dat hij, in tegenstelling tot de mening die ik op bld. 135 uitsprak dat hij zijn geld wel nooit ontvangen zou hebben, inderdaad *wel* schadeloos gesteld is.

Uit de gevoerde correspondentie die ongeveer negen maanden in beslag nam blijkt intussen wel duidelijk, dat de toenmalige regering, waar het een bedrag van f 190 betrof, niet over ijs van één nacht ging.

De in het Frans geschreven brief waarmee Pestalozzi deze kwestie weer oprakelde, luidt aldus (vertaling van mij):

Pestalozzi, ridder in de orde van St. Wladimir,
aan

Zijne Excellentie de Heer Minister van Binnenlandse Zaken
van Zijne Majesteit de Koning der Nederlanden.

Monseigneur,

Het buitengewoon voldoening gevende bewijs dat Zijne Majesteit de Koning der Nederlanden behaagd heeft mij te geven van de oprechte belangstelling die Zij toont voor mijn pogingen ter vervolmaking van de opvoeding, geeft mij het vertrouwen en de moed mij tot Uwe Excellentie te richten aangaande een kleine aangelegenheid en Haar te verzoeken mij wel Hare Hulp te willen verlenen indien Haar zulks tenminste mogelijk is.

Uwe Excellentie zal uit de hierbij gevoegde kopieën zien dat Zijne Majesteit de Koning mij bijna tien jaar geleden twee jongemannen, Scholten en Van Dapperen genaamd, heeft gezonden, die toen ze mijn instituut verlieten mij nog een bedrag van 445,5 Zwitserse livres, dat is 659,60 Franse francs schuldig waren.

Sedert hun vertrek heb ik geen enkel levensteken van hen ontvangen, behalve een brief van de Heer Van Dapperen, waarin hij

om verlenging van de betalingstermijn vraagt en waarvan ik eveneens een kopie bijvoeg. ^{1a}

Bij gebrek aan bekenden in Holland heb ik meerdere malen kooplieden uit Frankfort a/d Main belast met de inning van deze vordering, maar ze zijn daar nooit in geslaagd. Het is mij zelfs niet gelukt de tegenwoordige verblijfplaats van deze jongelui te ontdekken. ^{1b}

Daar deze Hollanders mij indertijd gezonden zijn op last en voor rekening van de toenmalige hoge regering en daar Zijne Majesteit de Koning evenals Uwe Excellentie zich interesseren voor mijn ondernemingen, neem ik de vrijheid mijn vordering nederig in Haar aandacht aan te bevelen.

Ik aarzel des te minder Haar deze gunst te vragen, omdat ik zes maanden geleden een instituut heb gesticht voor de opvoeding van arme kinderen, wier aantal heden twintig bedraagt en die ik allen op mijn kosten zal opleiden voor het ambt van onderwijzer en onderwijzeres ² — een onderneming die al mijn hulpbronnen waarover ik heden beschik, verbruikt en mij noodzaakt mijn toevlucht te nemen tot de weldadigheid van mijn tijdgenoten, om deze te ondersteunen.

Daar de instandhouding van deze inrichting mij dwingt alle middelen waarover ik beschik te gebruiken om de bedragen die men mij verschuldigd is terug te krijgen, hoop ik dat Uwe Excellentie mij niet alleen zal willen vergeven de vrijpostigheid te hebben gehad Haar wegens deze zaak lastig te vallen, maar mij ook aan te geven de stappen die ik moet doen om mijn doel te bereiken.

Ik heb de eer te zijn, met gevoelens van de diepste eerbied,

Monseigneur,

van Uwe Excellentie,

de zeer ootmoedige en zeer gehoorzame dienaar
Pestalozzi. ³

Yverdun

de 4e maart 1819.

Waaruit dat „buitengewoon voldoening gevende bewijs” van de koning moet hebben bestaan, kunnen we slechts gissen. Waarschijnlijk heeft Pestalozzi hier gezinspeeld op de 22 exemplaren van zijn werken die de koning in 1819 bestelde. ⁴

Ongeveer 4 weken later bericht de minister van binnenlandse zaken

aan zijn ambtgenoot van Publiek Onderwijs, de Nationale Nijverheid en Koloniën dat hij een brief van Pestalozzi ontvangen heeft, die abusievelijk aan hem werd gericht. Hij zendt hem deze brief door en vermeldt er tevens in, dat hij Pestalozzi van deze doorzending bericht heeft gestuurd.

S. 418

Brussel den 31 Maart 1819.

Bij mij is ontvangen eene missive en bijlage van den Ridder Pestalozzi te Yverdun, van den 4en Maart 1819, houdende verzoek tot de medewerking ter verkrijging eener pretensie van fr. 659,60 welke hij als nog heeft te vorderen van twee Hollandsche kweekelingen genaamd H. Scholten en D. van Dapperen, welke ten laste van het voormalig Gouvernement van Holland, naar deszelfs instituut zijn gezonden, en hetzelfde hebben gequiteerd met achterlating van gemelde schuld, zonder dezelve tot nog toe te hebben voldaan.

Daar deze missive verkeerdelijk aan mij is geadresseerd, heb ik de eer bij dezen aan Uwe Excellentie toe te zenden, en van deze toezending den Ridder Pestalozzi geadverteerd.

De Minister van Binnenlandsche Zaken ⁵
(onleesbaar)

Aan Zijne Excellentie
den Heere Minister voor
het publiek Onderwijs, de
Nationale Nijverheid en
Koloniën. ⁶

Het ontwerp van een antwoord dat minister Falck opstelt behelst de volgende opmerkingen:

Brussel den 18. July 1819.

Is gelezen eene missive van den Minister van Binnenlandsche Zaken van 31 Maart 1819 No. 418, daarbij inzendend eene missive van den Ridder *Pestalozzi* te *Yverdun*, waarbij deze betaling verzoekt van eene somme van fr. 659.60 — welke hij nog heeft te vorderen van twee kweekelingen *van Dapperen* en *Scholten* genaamd, door het Gouvernement in 1809 naar zijn instituut gezonden;

En in aanmerking genomen zijnde, dat eene somme van f 122 door den gewezen kweekeling *van Dapperen* aan den Kommissaris der VIe Afdeling is betaald en, volgens rapport van den

Hoofd-Inspecteur van het Middelbaar en Lager Onderwijs, zoo deze als de andere gewezen kweekeling *Scholten* ontkennen eenig ander of meerder geld schuldig te zijn, hetwelk ter somme van f 190 alsnog door den Heer *Pestalozzi* wordt gevorderd,

Is goedgevonden en verstaan te doen de navolgende voordragt: ⁷

Op grond hiervan doet minister Falck de koning het voorstel, zoals uit het hieronder volgende zal blijken, om *Pestalozzi* alsnog het geld te doen toekomen.

Brussel den 18 July 1819.

No. 469.

Aan den Koning

De Heer *Pestalozzi* in *Yverdun* heeft zich bij mij aangemeld om betaling van 401 francs of 190 guldens, die hij nog zoude te vorderen hebben wegens twee kweekelingen met name *van Dapperen* en *Scholten* die, op Gouvernements kosten in den jare 1808 naar Zwitserland in zijn Instituut zijn gezonden.

Deze jongelieden, aan wien destijds het beloofde landspensioen is uitbetaald, verklaren ten stelligste zich niet bewust te zijn alsnog eenige gelden aan *Pestalozzi* verschuldigd te zijn. Dit zeggen verdient te meer geloof daar de administratie van het Instituut des Heeren *Pestalozzi* zeer langen tijd, en bijzonder omstreeks den jare 1808 in geen en welgeordenden, zoo al niet in eenen vorderenden toestand is geweest. ⁸ Ook zijn deze jongelieden, van welke de een leeraar is in de zangkunst aan de kweekschool te *Haarlem*, en de andere onderwijzer eener stadsarmenschool te *Rotterdam* geen zins in zoo gunstige omstandigheden dat zij, uit achting voor hunnen ouden leermeester, zich in staat bevinden, gelden te voldoen, welke zij weten niet schuldig te zijn.

Daar zij intusschen van Gouvernementswege naar *Zwitserland* zijn gezonden, ligt er de eer des Gouvernements aan gelegen, dat niet onvoldaan blijve eene pretensie, welke de heer *Pestalozzi*, ofschoon dan ten onregte, meent te hebben, terwijl de som te gering is, om deswege op zoo grooten afstand, en met iemand als den ridder *Pestalozzi* in debatten te komen.

Ik neem dan de vrijheid Uwer Majesteit voor te stellen de genoemde som van f 190 ter mijner dispositie te stellen, ten einde die per wissel aan den Heer *Pestalozzi* te kunnen doen toekomen. Zij kan geaffecteerd worden op art. 2 der 14 Afd. van het 8 Hoofd-

stuk der begrooting van staatsbehoeften over dezen jare.

De Minister
voor het Publieke Onderwijs,
de Nationale Nijverheid en de Koloniën.
A. R. Falck. ⁹

Uit dit schrijven blijkt dat Scholten en Van Dapperen ten stelligste ontkennen Pestalozzi nog geld schuldig te zijn. Dit stemt echter niet overeen met de inhoud van de brief van Pestalozzi, afgedrukt op bld. 132-133 van Paed. Stud. Hierin schrijft hij op 11 mei 1811 aan Van Dapperen: „Ik heb achtereenvolgens uw brieven van 27 maart en 28 april ontvangen, waarbij u opnieuw een beroep doet op mijn geduld voor wat betreft uw schuld aan mij”. Van Dapperen had dus in twee brieven om uitstel van betaling gevraagd. Dit blijkt ook uit de zin: „Ik vertrouw er op dat mijn toegevendheid nog een jaar te wachten met de betaling, overeenkomstig uw wensen, u ernstig zal doen overwegen woord te houden.” Het doet dus wel vreemd aan dat de beide onderwijzers nu verklaren „zich niet bewust te zijn alsnog eenige gelden aan Pestalozzi verschuldigd te zijn.” Misschien dat de acht jaren die tussen de beide brieven liggen hun geheugen parten heeft gespeeld.¹⁰

Maar, zoals het ook heden ten dage gaat, er was nog een minister van financiën. De Staatsraad J. G. de Mey van Streefkerk zendt hem de brief van Falck om consideratie en advies. Hij vindt na rijp beraad geen termen aanwezig de f 190 aan Pestalozzi uit te betalen op grond van het feit, dat deze schuld ontstaan is onder koning Lodewijk Napoleon, dus vóór de regering van koning Willem I en bovendien door de kwekelingen wordt betwist. De hieronder volgende brief bevat deze afwijzing.

18 Aug. 1819

Sa C4 No. 119

's Gravenhage den 14 Augustus 1819.

Door den Minister voor het publieke onderwijs, de Nationale nijverheid en de koloniën, bij deszelfs Rapport van den 18en July jongstleden No. 469, aan Zijne Majesteit voorgedragen zijnde, om geautoriseerd te worden, ten einde te mogen disponeren over zoodanige somme van 401 franken of 190 fuldens, als de Heer Ridder *Pestalozzi* in Yverdon vermeende hem nog te competeren¹¹ wegens twee kwekelingen met name *van Dapperen* en *Scholten*, welke op Gouvernements-kosten in den jare 1808 naar Zwitserland

op zijn instituut waren gezonden geweest, heeft het Hoogstdezelve behaagd dit Rapport, bij appointment van den 25en daaraanvolgende Sa C4, ter fine van consideratie en advies, aan het Departement van Financiën te renvoyeren.

De ondergetekende dit stuk geëxamineerd en in aanmerking genomen hebbende, dat, volgens het aangevoerde van welgemelden Minister, deze pretensie is schijnbaar onwettig en loopende over een tijdvak anterior aan Zijner Majesteits Regeering, kan niet zien dat de eer van Hoogstderzelver Gouvernement, door het debatteren derzelve, eenigermate zoude kunnen worden gecompromitteerd; daar, zoo al Zijne Majesteit mogt oordeelen aan den Heer *Pestalozzi*, ter zake van deze pretensie, eenige uitbetaling te laten doen, zulks nimmer zoude kunnen worden geconsidereerd als eene verpligting, maar alléén als een bijzonder gunstbewijs, en deze betaling daardoor in de termen eener gratificatie vallen zoude; waartoe echter, volgens het oordeel van ondergeteekenden, geene termen aanwezig zijn; en zoude hij alzoo, Zijner Majesteit zullende dienen van het van hem gevorderd advies, eerbiedig van gevoelen zijn, dat door Hoogstdezelve aan zijnen Ambtgenoot zoude kunnen worden te kennen gegeven, dat bij Haar geene termen zijn gevonden, waarom de pretensie wegens eene schuld, vóór Derzelver komst tot de regeering dezer Landen aangegaan, en waarvan de wettigheid door hem Minister zelve wordt in twijfel getrokken, uit de fondsen van den loopenden dienst zoude behooren te worden voldaan.

De Minister van Financiën
Six van Oterleek. ¹²

Toch eindigt deze zich gedurende 11 jaar voortslepende affaire nog op voor Pestalozzi bevredigende wijze. Onder dagtekening van 17 nov. 1819 bereikt hem een schrijven met ingesloten wissel van D. J. van Ewijck. ¹³

Wie Pestalozzi tenslotte het geld gestuurd heeft staat niet vast, daar van de brief van 17 nov. 1819 noch in Zwitserland noch in het Rijksarchief in Den Haag een kopie aanwezig is. Ook in Zwitserland is men van mening dat van Ewijck het geld uit eigen zak betaalde. In het Nieuw Biogr. Woordenb. toch wordt hij ons geschilderd als „een verlicht, wetenschappelijk, wijsgeerig en praktisch staatsman, een gemoe- delijk, zacht en ootmoedig christen, een waar en warm menschevriend

en een belangstellend bevorderaar van alle nuttige ondernemingen”.

Al hebben we dan niet de beschikking over de brief waarin het geld gestuurd werd, toch weten we dat Pestalozzi de wissel inderdaad ontvangen heeft. Dit blijkt uit de hieronder afgedrukte brief van 20 dec. 1819, waarin hij de secretaris-generaal bedankt voor de toezending ervan.

An D. J. van Ewick

Haag

20 Dezember 1819.

Ich habe zu seiner Zeit Ihren schätzbaren Brief vom 17. November, mit dem eingeschlossenen Wechsel von Fs. 659.60, in Paris Zahlbar, für den Rest meiner Forderung an die ehemaligen Zöglinge van Dapperen und Scholten richtig erhalten.

Ich danke Ihnen, sowie diesen Herren, aufs herzlichste für die edelmüthige Art, womit dieses Geschäft behandelt wurde, und es erhebt mein Herz, die Bestrebungen meines Lebens auf diese Weise geehrt zu sehen. Meine Armenzwecke sind kein Traum mehr; schon manches ist in Wirklichkeit gesetzt, und das Fehlen-
de scheint sich von selbst aus dem Innern heraus entwickeln zu wollen. Unendlich würde es mich freuen, wenn ich Ihnen persönlich zeigen und mündlich sagen könnte, auf welchem Punkt ich jetzt wirklich stehe. Die Nachrichten, die Sie mir über das solide Gedeihen der Schulen und der Erziehung in Ihrem Vaterlande mittheilen, sind mir äußerst willkommen; wenn man auf diesem Weg fortfährt, so wird man zu den schönsten Resultaten gelangen.

Daß ich selbst während dieser Zeit nicht müßig war, werden Ihnen die vier ersten Theile meiner Schriften thatsächlich darthun; ich hoffe, daß dieselben bey Empfang dieses Briefes in Ihren Händen seyn werden. Ich setze die Bearbeitung meiner sämtlichen Schriften fleißig fort, damit das nächste Jahr wieder 4 Theile erscheinen. Meine Gesundheit ist vortrefflich, mein Muth und meine Heiterkeit sind hergestellt; doch Sie werden dieses in meinen Schriften selbst ersehen.

Auch mit meiner Anstalt, die mir so viele Schwierigkeiten machte, geht es gut; ich finde ebenfalls von dieser Seite sehr viel Befriedigung in meinem Hause. Ich theile Ihnen diese kleinen Nachrichten von mir und meiner Lage mit, weil ich zum voraus weiß, daß Ihnen solche bey Ihrer Theilnahme an meiner Person und Lage Freude machen werden. 14

Na zoveel jaren op een gunstige beslissing gewacht te hebben doen zijn dankbetuigingen wel wat overdreven aan. Maar de vormen werden in die tijd streng in acht genomen.

Maar ons intrigeert vooral de zinsnede: „Die Nachrichten, die Sie mir über das solide Gedeihen der Schulen und der Erziehung in Ihrem Vaterlande mittheilen, sind mir äußerst willkommen”. Door het ontbreken van de brief van D. J. van Ewijck van 17 nov. weten we helaas niet, welke mededelingen de secretaris-generaal aan Pestalozzi heeft verstrekt over de voortgang van het onderwijs ten gevolge van de omstreeks 1800 hier te lande ingetreden vernieuwing. De mening hierover schijnt, gezien de reactie van Pestalozzi, een gunstige te zijn geweest; in tegenstelling tot zoveel andere uitingen, die niet van autoriteiten afkomstig waren.

We moeten nu maar hopen, dat de eindbeslissing Pestalozzi's mening over onze landgenoten ten slotte in gunstige zin beïnvloed heeft.

^{1a} Het antwoord van Pestalozzi op deze brief staat afgedrukt op bld. 132-133 van jaargang XLV.

^{1b} Dat Pestalozzi probeerde via kooplieden in Frankfort zijn brieven in Nederland bezorgd te krijgen, blijkt uit de onderstaande brief. Deze was gericht aan de koopman Samuel Debary te Frankfort, wiens kinderen in Pestalozzi's instituut waren. Ook andere vorderingen in het buitenland probeerde Pestalozzi wel op een dergelijke wijze te innen.

Het verzoek aan Debary luidde aldus:

An Debary-Jordis
Frankfort
28 Dezember 1816.

Es ist mir sehr viel daran gelegen, daß Herr van Ende inliegenden Brief sicher erhalte. Vor einigen Jahren war er in Harlem, bin aber nicht sicher, ob er noch dort ist; dessen geachtet kann er ihm von diesem Ort aus gewiß auf eine sichere Art zugeschickt werden. Ich bin überzeugt, diesen Brief durch Ihre Hülfe und Bereitwilligkeit unter seiner Adresse an den Mann zu bringen.

Herr van Ende ist in der Lage, mir ein paar Reste, die ich in Holland ausstehend habe, einzuziehen. Zugleich bin ich fest überzeugt, daß er es gern thut, wenn der Brief in seine Hände kommt.

Tot slot volgt dan nog een mededeling aan de vader over de kinderen. (Sämtliche Briefe, Band X, brief 4516, bld. 224).

De ingesloten brief voor de heer v. d. Ende, in het Frans gesteld, volgt hieronder. A. v. d. Ende was inspecteur van het lager en middelbaar onderwijs; hij had niet de titel van baron. (vertaling van mij D. J.).

Aan Baron van Enden
ingesloten voor de Heer Debary-Jordis
Harlem
28 december 1816.

Onder dagtekening van de 11 september 1813, nam ik de vrijheid u de brief

te schrijven waarvan ik u hierbij een afschrift doe toekomen, om u te verzoeken uw bemiddeling wel te willen verlenen, ten einde de Heren Scholten en van Dapperen mij te doen vergoeden, wat zij mij nog schuldig waren, te weten: de Heer van Dapperen 357.18, Livres, de Heer Scholten 87.7 Livres, de Louis d'or gerekend tegen 16 francs.

Daar ik sindsdien noch antwoord noch geld ontvangen heb, heb ik het sombere vermoeden, dat mijn brief u niet bereikt heeft, en daar de heersende armoede en de buitengewoon moeilijke positie waarin ik verkeer, — ik ben allesbehalve rijk —, mij beletten het hoofd te kunnen bieden aan de grote behoeften van een familie, die thans uit meer dan 120 personen bestaat, zonder mijn vorderingen te zien binnen te krijgen, ben ik genoodzaakt mijn vrienden lastig te vallen en van hun diensten gebruik te maken om mij te helpen.

Ik hoop dus dat U mij niet euvel zult duiden dat ik de vrijheid neem u te verzoeken uw bemiddeling te verlenen om die Heren een evenzo oude als morele schuld te doen betalen.

(Sämtliche Briefe, Band X, brief 4517, bld. 225; Orell Füssli Verlag, zü rich.)

² Pestalozzi doelt hier op zijn tehuis voor arme kinderen, dat hij in 1818 te Clendy stichtte. De uitgave van zijn gezamenlijke werken bij Cotta in Stuttgart maakte de stichting mogelijk, doordat Pestalozzi de gehele opbrengst van deze uitgave tot dit doel beschikbaar stelde.

³ Alg. Rijksarchief te 's-Gravenhage: Archief binnenlandse zaken na 1813, No 2731.

⁴ Dr. E. Dejung, eind-redacteur van de Sämtliche Werke (26 dln) en de Sämtliche Briefe (13 dln) van J. H. Pestalozzi, die in Zwitserland thans verschijnen, berichtte mij: „Ihre Vermutung ist wohl richtig, daß Pestalozzi mit den Gunstbeweisen, die 22 Exemplare seiner Cotta-Edition gemeint hat. Es ist ja wirklich eine große Anzahl, die von Holländischer Seite subskribiert worden ist". In totaal werden vanuit Nederland 55 ex. besteld. Na de bestelling door de koning was die van E. J. Koch uit Amsterdam de grootste, 10 ex. Hij was met vrouw en dochter in 1819 bij Pestalozzi, waar zijn vrouw overleed. Zie voor de Ned. briefwisseling over deze boeken de bijlage na deze noten.

⁵ De minister van binnenlandse zaken was P. C. G. ridder de Coninck.

⁶ De minister van Publiek Onderwijs, Nationale Nijverheid en Koloniën was mr. A. R. Falck.

⁷ A.R.A. te 's-Gravenhage, archief binnenl. zaken na 1813, No. 2731.

⁸ Als No. 6.

⁹ Hier wordt gezinspeeld op de tegenstelling tussen de medewerkers van Pestalozzi Johannes Niederer en Joseph Schmid, waardoor het aanzien van het instituut ernstig te leiden had.

¹⁰ A.R.A. te 's-Gravenhage, Inv. No. 854, 18 aug. 1819, archief staatssecretarie.

Dat Scholten en van Dapperen een schuld bij Pestalozzi zouden hebben achtergelaten is niet geheel onbegrijpelijk. Wel had elk van de regering f 300 voor heen- en terugreis + uitrusting ontvangen en kregen ze een toelage van f 800 per jaar, maar we weten niet welk deel van dit geld aan Pestalozzi moest worden afgedragen. Wel kreeg Scholten zijn „salaris" uitbetaald dat hij in Rotterdam verdiende, maar dit bedroeg f 23,07 per 3 maanden. In 1819 toen Pestalozzi weer maande, was hij huisonderwijzer te Rotterdam. Groot zal zijn salaris toen ook wel niet geweest zijn, want pas in 1858 verdient hij f 1250 als hoofd van een Armenschool a/d Baan. (volgens Wijnbeek de beste der Armenscholen te R'dam).

¹¹ competeren = rechtens toekomen.

¹² De minister van financiën was C. G. baron Six van Oterleek. Op dit afwijzend advies staat met potlood geschreven: „Kopielijk aan onderw. met te kennen geving dat Z.M. zich daarmede vereenigd”.

A.R.A. 's-Gravenhage. Inv. No. 854 exhibitum 18 aug. 1819 No. 119. Archief Staatssecretarie.

¹³ D. J. van Ewijck was van 1818-1824 secretaris-generaal bij het ministerie van Publiek Onderwijs, Nationale Nijverheid en Koloniën. Hij was door de afwezigheid van de minister gedurende vier jaar belast met de ondertekening der stukken. Zodoende schreef Pestalozzi aan hem i.p.v. aan de minister, mede omdat v. Ewijck in 1818 Pestalozzi bezocht had en ook diens boeken had aangeschaft.

¹⁴ Zentralbibliothek Zürich. Kopierbuch des Instituts Yverdon VII, Mscr. Pestal. 1447, Seite 196-197.

Deze brief zal onder No. 5366 verschijnen in band XI van de *Sämtliche Briefe* van J. H. Pestalozzi, op bld. 327. Uitgave: Orell Füssli Verlag, Zürich.

BIJLAGE BIJ „NEDERLANDERS BIJ PESTALOZZI”,
BEVATTEND DE BRIEFWISSELING MET BETREKKING
TOT DE INTEKENING OP P'S WERKEN.

Aan
Zijne Majesteit
den Koning der Nederlanden
Prinse van Orange-Nassau
Groot Hertog van Luxemburg
enz. enz. enz.

Sire!

De achtingwaardige en grijze opvoedkundige Pestalozzi verzocht mij, om, in ons vaderland, de intekening te bevorderen op eene uitgave van alle zijne werken, welke, uitgegeven in twaalf of dertien banden, vermoedelijk eene som van twee en twintig of drie en twintig gulden zullen kosten.

Het geheele voordeel der intekening, (welk tot den drie en zeventigsten verjaardag van den voortreffelijken grijzen, op den twaalfden Januarij 1818, blijft openstaan) wordt, ten gevolge van belangeloos gemaakte schikkingen, met den Boekverkooper Cotta, *eeniglijk* besteed tot het vestigen van zijn Instituut, tot vestiging en daarstelling van een, naar zijne inzichten ingerigt, armengesticht, en tot ontwikkeling en verdere verwezenlijking van zijne denkbeelden over opvoeding en onderwijs in het algemeen, zoo wel als van dat der armen in het bijzonder.

Hartelijk deelende in de edelmoedige bedoelingen des grijzen Pestalozzi, en zijne verdiensten omtrent het onderwijs en de opvoeding hoog waardeerende, veroorloove ik het mij tot Uwe Majesteit te wenden, met eerbiedig verzoek, dat het Uwe Majesteit moge behagen, om, op zoodanige wijze, deze onderneming te begunstigen, als het aan Uw Majesteit goed moge voorkomen.

Sire!
Uwer Majesteits
Getrouwe Onderdaan
H. W. C. A. Visser,
Secretaris der Commissie van
Onderwijs in Vriesland. ¹

IJsbrechtum den 1 December
1817.

'S Gravenhage den 10e Januarij 1818.

No. 89

Bij appointement van wege Uwe Majesteit van den 6e December 1817 No 34, is aan mijn Departement, om consideratie en advies, geren-voijeerd een adres van den Heer *H. W. C. A. Visser*, Secretaris der Commissie van Onderwijs in Vriesland, als door den beroemden *Pestalozzi* verzocht zijnde, om in dit Rijk de intekening te bevorderen op eene uitgave van alle zijne werken, daarbij Uwe Majesteit verzoeken- de om deze onderneming wel te willen begunstigen.

Het doel van de onderneming heeft eene weldadige strekking, nadien het voordeel, daaruit voortspruitende, besteed zal worden tot de vesti- ging van het Instituut van *Pestalozzi*, van een naar zijne inzigten inge- rigt armengesticht, en ter verwezenlijking van zijne denkbeelden voor opvoeding en onderwijs in het algemeen, en der armen in het bijzonder.

Behalve de bevordering van dat doel, zoo zoude eene Inschrijving door Uwe Majesteit veel voordeel toebrengen aan de belangen van het Middelbaar en Lager Onderwijs in dit Rijk, wanneer namelijk dezelve voor een zoodanig getal exemplaren geschiedde, dat één daarvan bij den Hoofd Inspecteur, en één bij elke provinciale Commissie van Onder- wijs en laast benoemde Jurij berustende bleef.

Ik neem alzoo de vrijheid Uwe Majesteit eerbiediglijk voor te dra- gen, mij te autoriseren, om op deze uitgave van *Pestalozzis* werken in te schrijven 22 Exemplaren, en die, na de aflevering, te verdeelen als:

Een voor de Koninklijke Bibliotheek.

Een voor het Departement van Onderwijs Kunsten en Wetenschap- pen.

Een voor den Hoofd Inspecteur van het Middelbaar en Lager On- derwijs.

Negentien voor de provinciale Commissiën van Onderwijs en laatst benoemde Jurijs, welke dat getal uitmaken, en eindelijk dezelve te voldoen uit de 14e en 17e afdeeling en respec- tievelijk van het 9e hoofdstuk der algemeene begrooting van staatsbe- hoeften voor den jare 1817.

Aan
Zijne Majesteit
den Koning.

De Commissaris Generaal
voor het Onderwijs de Kunsten
en Wetenschappen
Repelaer van Driel. ²

Wij Willem, bij de gratie Gods,
Koning der Nederlanden, Prins van
Oranje-Nassau, Groot-Hertog van
Luxemburg, enz, enz, enz.

13 Januari 1818.

No. 82.

Op de rekweste van H. W. C. A. Visser, Secretaris der Kommissie van
Onderwijs in Vriesland;

Gehoord het rapport van den Kommissaris Generaal voor het Onder-
wijs, de Kunsten en Wetenschappen van den 10 Jan. 1818 NO. 89,

Hebben goed gevonden en verstaan den Kommissaris Generaal voor-
noemd te magtigen om, op de uitgave van *Pestalozzi's* werken in te
schrijven voor 22 exemplaren, en die, na de aflevering te verdeelen, op
de volgende wijze:

1 voor de Koninklijke bibliotheek.

1 voor het departement van Kunsten en Wetenschappen.

1 voor den Hoofd Inspecteur van het middelbaar en lager onderwijs.

19 voor de provinciale Kommissiën van onderwijs en laatst benoemde
Jurij's, welke dat getal uitmaken,

met verdere autorisatie om de kosten, daar op te vallen, te voldoen uit
de 14 en 17 afd. van het 9e hoofdstuk der begrooting van Staatsbehoef-
ten van 1817.

En zullen afschriften dezes worden gezonden aan den Kommissaris
Generaal voornd, aan de Algem. Rekenkamer en aan den rekwestrant,
tot inf. en narigt.

's Hage den 13 Jan. 1818.

Willem 3

IJsbrechtum den 12 April 1821.

No. 152.

Naar aanleiding van Uwer Excellencies dispositie van den 31 Januarij
1818 No. 308 ten gevolge van Zijner Majesteits Besluit van den 13 Ja-
nuarij 1818 No. 82 heb ik de eer Uwe Excellentie te melden, dat ik ge-
lijktijdig met dezen, ter voldoening aan bovengenoemde dispositie heb
afgezonden een verzegeld pak bevattende elf exemplaren der drie eer-
ste deelen van Pestalozzi's *Sämtliche Schriften*; zullende overige elf
exemplaren met de volgende post door mij worden afgezonden.

Ik zal mij de eer geven de volgende deelen, naar gelange dezelve uit-

komen, successivelijk aan Uwe Excellencie aan te bieden.

Op dit oogenblik niet instaat, om de rekening van de hiernevens verzondene deelen hierbij te voegen, neme ik de vrijheid daarvoor een uitsstel van eenige dagen te verzoeken.

De Secretaris der Provinciale
Commissie van onderwijs in
Vriesland

H. W. C. A. Visser ⁴

Aan Z.E. den Heere Minister voor het publiek onderwijs,
de Nationale nijverheid en de koloniën.

'S Gravenhage

IJsbrechtum den 20 April 1821.

No. 156.

Ik heb de eer Uwe Excellentie hier nevens aan te bieden eene declaratie van de ten behoeve van het rijk ingeteekende 22 Exemplaren op Pestalozzi's sämtlichen schriften loopende over de drie eerste deelen, overeenkomstig Uwer Excellencies resolutie van den 31 Januarij 1818, No. 308 met verzoek om de vereischte ordonnancie ten bedrage van f 185,02 te mogen ontvangen.

Ik heb tevens de eer Uwe Excellencie te verwittigen, dat ik bij missive van den 12 April l.l. No. 152 de opgemelde 22 Exemplaren onder het adres van Uwer Excellencies Ministerie in drie pakken naar 'S Hage heb verzonden.

De Secretaris der Provinciale
Commissie van onderwijs
in Vriesland,

H. W. C. A. Visser. ⁵

Aan Z.E. den Minister voor het Onderwijs
de Nationale Nijverheid en de Koloniën.

(Nog in 1841 werd een pennestrijd gevoerd over de vraag of men Friesland met F of V moest schrijven. Zie „Tijdschrift voor Onderwijzers” 1840-1841.)

Brussel den 8. Mei 1821.

1e Afd. No. 774.

Is gelezen eene missive van den Heer *H. W. C. A. Visser* Secretaris der Provinciale Kommissie van Onderwijs in *Vriesland* van 12 April l.l. No. 152, daarbij berigt gevende van de afzending aan dit Ministerie van twee en twintig Exemplaren der drie eerste deelen van de uitgave der werken door *Pestalozzi* nagelaten, ⁶ voor welke exemplaren is ingeteekend bij missive van den Kommissaris Generaal voor het Onderwijs en voor de Kunsten en Wetenschappen, van 31 Januarij 1818 No. 308, achtervolgens de autorisatie vervat in 's Konings besluit van 13 bevorens No. 82;

eene missive van denzelven in dato 20 April l.l. daarbij inzendende zijne declaratie voor gemelde Exemplaren ten bedrage van *f* 185,02;

Herzien 's Konings besluit van 13 Januarij 1818 No. 82, waarbij tevens bepalingen zijn gemaakt omtrent de uitdeeling en voldoening der Exemplaren, voor welker intekening autorisatie werd verleend;

En is goedgevonden en verstaan

1e een Exemplaar te disponeren in de boekerij van het Ministerie;

2e de overige Exemplaren te verzenden bij navolgende missives:

a. Aan den Heere Bibliothecaris der Koninklijke Bibliotheek te 's Gravenhage. Op last des Konings heb ik de eer U bij deze te doen toekomen een Exemplaar der drie eerste deelen der werken van *Pestalozzi*, ⁷ ten einde op de bibliotheek te worden geplaatst. De volgende deelen zullen U successivelijk geworden.

De Minister

Aan

b. den Hoofd Inspecteur van het Middelbaar en Lager Onderwijs. Van den Heer Visser te IJsbrechtum ontvangen hebbende het getal Exemplaren der drie eerste deelen van de werken van *Pestalozzi*, waarvoor is ingeteekend krachtens 's Konings besluit van 13 Januarij 1818 No. 82, heb ik de eer ingevolge de bepalingen van hetzelfde besluit een exemplaar dezer deelen aan U te doen toekomen. De volgende deelen zullen U nader geworden.

De Minister.

Aan

- c. de Kommissies van Onderwijs in Noord Brabant Utrecht
 Gelderland Vriesland
 Zuid Holland Overijssel
 Noord Holland Groningen
 Zeeland Drenthe en
 aan de Jury's van Onderwijs in Oost Vlaanderen Antwerpen
 West Vlaanderen Limburg

Op last van Z.M. is door het departement van Onderwijs ingeteekend op een uitgave der werken van den beroemden Pestalozzi. ⁸ Van dezelve thans de drie eerste deelen ontvangende, heb ik de eer een exemplaar daarvan bij deze aan de Kommissie te doen worden met te kennengeving, dat die van tijd tot tijd door de overige deelen zullen achtervolgd worden.

De Minister.

Au

- d. Jury de l'instruction moyenne et primaire, de la Province de
 Brabant Méridional
 Hainaut
 Namur
 Liège
 du Grand Duché de Luxembourg.

Sa Majesté ayant fait inscrire pour quelques exemplaires des oeuvres de Pestalozzi, j'ai l'honneur d'offrir au Jury les trois premiers volumes de cet ouvrage en lui annonçant que les volumes subséquents lui parviendront à l'époque de leur publication

Le Ministre

3e de declaratie bij extract dezer af te geven aan den Kommissaris der VI Afdeeling om voor de voldoening zorg te dragen, volgens 's Konings besluit van 13 January 1818 No. 82.

Haarlem den 16 Mei 1821.
 onleesbaar

No. 453.

Ik heb de eer Uwe Excellentie den ontvangst te berigten van het Exemplaar der drie eerste deelen van *Pestalozzi's* werken, hetwelk ik, bij Hare missive van 8 Mei 1921 No. 1 ontving en tevens Haar mijnen meesten dank daarvoor te betuigen. Alleen deed het mij leed, dat een gedeelte van hetzelfde Exemplaar aanmerkelijk beschadigd is, zoo zelfs dat de beide laatste bladen ervan bijna onbruikbaar zijn. Dit echter is

blijkbaar een gevolg van de reis, die geheel het pak uit Duitschland te doen had. Mogt hierop redres te krijgen zijn, zoo neem ik de vrijheid mijn Exemplaar hiertoe aan de attentie van Uwe Excellentie aan te bevelen.

De Hoofd Inspecteur van het
Middelbaar en Lager Onderwijs
A. van den Ende.¹⁰

Groningen den 10 July 1821.

No. 18.

De Commissie van Onderwijs in de Provincie Groningen heeft de eer Uwe Excellentie den ontvangst te berigten van de drie eerste deelen der werken van Pestalozzi, haar bij Uwer Excellentie's missive van den 8 Mei 1821 No. 1 toegezonden, Uw Excellentie voor de toezending daarvan den hartelijksten dank te betuigen, en Uwe Excellentie te verzoeken, de tolk der dankbare gevoelens der Commissie voor dit geschenk bij Z.M. te willen zijn.

De Commissie van
Onderwijs voor de Provincie
Groningen.
Uit naam van dezelve
Th. van Swinderen
Secretaris.¹¹

Aan Zijne Excellentie
den Heere Minister voor
het publieke Onderwijs, de
Nationale Nijverheid en
de Koloniën.

Utrecht den 10 Julij 1821.

De commissie van Onderwijs in Utrecht in hare tegenwoordige vergadering ontvangende een exemplaar der drie eerste deelen van de werken des beroemden Pestalozzi, haast zich hare dankbaarheid en erkentenis uit te drukken voor dit uitnemend geschenk en verzocht Uwe Excellentie de tolk harer gevoelens wel te willen zijn bij Zijne Majesteit aan wier vaderlijke zorg ter bevordering van onderwijs en beschaving zij dit vernieuwd blijk van hare rusteloze pogingen ter uitbreiding en volmaking van dit aangelegen vak te danken heeft. Zij zal dan ook niet nalaten overeenkomstig het heilzaam oogmerk Zijner Majesteit, daarvan

een nuttig gebruik te maken, waar zij in den kring harer werkzaamheden zulks zal vermogen, en ziet met verlangen de haar toegezegde overige deelen te ontmoet.

De Provinciale Commissie
van Onderwijs in Utrecht
Hontzenius
Secretaris. 12

Aan Zijne Excellentie den Minister
van Onderwijs.

Middelburg den 28 July 1821.

No. 70.

De Provinciale Commissie van Onderwijs in Zeeland ontvangen hebbende bij geleidende van den 8 Mei ll. No. 1 van Uwe Excellentie een exemplaar der werken van den beroemden Pestalozzi, zijnde de drie eerste deelen, met de vriendelijke toezegging van de overige van tijd tot tijd, en inziende de bijzondere attentie van Uwe Excellentie en hare verplichting om dezelve niet zonder opmerking voorbij te gaan, heeft op hare jongste zomervergadering besloten, waaraan bij deze de uitwerking gegeven wordt, om Uwe Excellentie voor het geschenk van dit zoo onderwijzingvolle en nuttige werk diens, door geheel Europa geëerden, mans met het meeste gevoel te bedanken, en, terwijl zij de volgende deelen van tijd tot tijd met verlangen zal te ontmoet zien, den wensch te uiten, dat met het gunstig uitreiken van dat treffelijk werk aan de Commissiën en Jury's van Onderwijs aan het edele oogmerk van Uwe Excellentie zal worden voldaan.

De Provinciale Commissie van Onderwijs voornd.

Ter ordonnantie van dezelve

De Secretaris van gemelde Commissie
Adr. Uyttenhooven. 13

Aan
Z. Excellentie, den
Minister voor het
publieke Onderwijs, de
Nationale Nijverheid en
de Koloniën.

Provence
de
Liège

Jury de l'Instruction moyenne et primaire,
Extrait du proces-verbal de la Séance du 25 mai 1821, où étaient présens Messieurs (volgen 5 onleesbare namen).

Na lezing en goedkeuring van de notulen van de laatste vergadering, ontving de secretaris op het bureau een brief van Z.E. de minister van publiek onderwijs de nationale nijverheid en de koloniën van de 8 van deze maand No. 1 waarbij Zijne Excellentie de jury de drie eerste delen toezendt van de werken van Pestalozzi, daarbij berichtend dat de volgende delen successievelijk zullen worden verzonden naar gelang ze gepubliceerd zullen worden.

De jury ziet in deze zending een nieuw bewijs van de belangstelling die Zijne Majesteit zich verwaardigt te tonen voor het lager onderwijs en voor de vooruitgang van de Verlichting in zijn Koninkrijk; deelt de secretaris mede dat hij deze drie delen heeft laten inbinden: die dadelijk ter beschikking van de leden van de jury gesteld zullen worden.

voor gelijkluidend afschrift
het lid-de secretaris
Bouvray. ¹⁴

(vertaling v.d. schr.)

Bruxelles, le 1 Juillet 1821.

Le Jury d'Instruction moyenne et inférieure de la Province du Brabant-méridional,
à

Son Excellence le Ministre pour l'Instruction publique,
l'Industrie nationale et les Colonies.

Wij hebben de eer, Monseigneur, de ontvangst te berichten van de eerste drie delen van de werken van Pestalozzi, die Uwe Excellentie ons wel heeft willen sturen, en wij verzoeken u, Monseigneur, onze oprechte dank te willen aanvaarden en u ervan te willen overtuigen dat wij met grote dankbaarheid het vervolg van deze werken, die Uwe Excellentie ons door Haar begeleidende brief doet verwachten, zullen ontvangen.

Wij verzoeken U, Monseigneur, tegelijk de uiting van onze eerbiedige gevoelens te willen aanvaarden, waarmee wij de eer hebben te zijn

Monseigneur
van Uwe Excellentie

de zeer nederige dienaren
en leden van voornoemde jury
C. G. van Ghert
lid en secretaris. 15

(Vertaling van de schr.)

¹ A.R.A. 's-Gravenhage. Bijlage bij K.B. van 13-1-1818 N.o. 82 Inv. No. 546, archief Staatssecretarie. Over Visser en Pest., zie mijn art. in P.S. jaargang XLV bld. 224-233.

² A.R.A. 's-Gravenhage. als 1.

³ A.R.A. 's-Gravenhage. Inv. No. 546. archief Staatssecretarie.

⁴ A.R.A. 's-Gravenhage. Bijlage bij No. 774. Inv. No. 2763. Min. v. Publiek Onderwijs, Nationale Nijverheid en Koloniën.

⁵ A.R.A. 's-Gravenhage. No. 2763. Min. van P.O. N.N., en K.

⁶ A.R.A. 's-Gravenhage. Bijlage bij No. 774. Inv. No. 2763, archief Min. v. P.O., N.N., en K.

De schrijver was blijkbaar niet goed geïnformeerd; Pestalozzi overleed in 1827.

⁷ Hier heeft men „nagelaten” doorgestreept. „Van de werken nagelaten door Pestalozzi” heeft men veranderd in: „der werken van Pestalozzi”.

⁸ De schrijver wist met Pestalozzi toch niet goed raad. „Van den opvoedkundigen Pestalozzi” heeft hij veranderd in: „van den beroemden Pestalozzi”.

⁹ A.R.A. 's-Gravenhage. Inv. No. 2763. Archief Min. van P.O., N.N., en K.

¹⁰ A.R.A. 's-Gravenhage. Bijlage bij No. 774. Inv. No. 2763. Min. v. P.O., N.N., en K. v.d. Ende was hoofdinspecteur sinds 1817.

¹¹ Als No. 10. Van de bekende schoolopz. Th. v. Swinderen (1784-1851).

¹² Als No. 10. Bloemrijk is ook deze bedankbrief van Utrecht.

¹³ Als No. 10.

¹⁴ A.R.A. 's-Gravenhage. Bijlage bij No. 1107. Inv. No. 2766. Archief Min. v. P.O., N.N., en K.

¹⁵ Als 10.

De beslissing door de koning tot het intekenen werd genomen op 13-1-1818. Het zou meer dan 3 jaar duren voor men de boeken ontving. Zo lang moest ook Pestalozzi wachten op het geld, waarom hij zo zeer verlegen was.

Kinderen uit de maatschappelijke achterhoede

De bekende wetenschappelijke onderzoekers Daniel C. Neale en John M. Proshek van de universiteit van Minnesota hebben onder de titel: „School-related attitudes of culturally disadvantaged elementary school children” in *Journal of Educational Psychology*, 1967, vol. 58, no. 4, pp. 238-244, verslag gedaan van een onderzoek onder 350 kinderen in de vierde, vijfde en zesde klas van 2 lagere scholen. Het onderzoek was er op gericht een overzicht te krijgen van de gedragingen van deze kinderen met behulp van de „Semantic Differential”.

School I betreft de leerlingen uit de lagere sociale milieus. School II uit de middengroepen.

Uitgangspunt voor het onderzoek is de gedachte dat de programma's voor opvoeding en onderwijs voor de culturally disadvantaged children gericht moeten zijn op het verbeteren van hun leergedrag en hun instelling ten opzichte van de school. De handicaps voor deze kinderen zijn ondermeer:

- een lage waardering van zichzelf,
- gering aspiratieniveau,
- negatieve instelling tegenover de school en de te verrichten leertaken.

Nu is het evalueren van een onderwijsprogramma voor deze kinderen bijzonder moeilijk daar voornoemde handicaps bezwaarlijk zijn te meten. Voorts is het een niet gering bezwaar dat deze kinderen, daar zij behoren tot de groep van de maatschappelijke achterhoede die onvoldoende profiteert van de stedelijke educatieve voorzieningen, ingewikkelde instructies en opdrachten moeilijk begrijpen, slecht kunnen lezen en onvoldoende vaardigheid hebben zich schriftelijk uit te drukken. Ontworpen is nu „the Semantic Differential”, een instrument waarmee opvattingen en gedragingen van „culturally disadvantaged elementary school children” te meten zijn.

Als hypothese voor het onderzoek is gesteld dat kinderen van een school, gesitueerd in een wijk waar de sociale status van de bewoners zeer laag is, minder positief staan tegenover de school en de te verrichten leertaken dan leerlingen van een school, die gevestigd is in een buurt waar de sociale status der gezinnen hoger is.

Het onderzoek heeft aangetoond dat:

- de kinderen uit de sociaal hogere milieus zich positiever opstellen

tegenover hun vader en hun onderwijzer dan leerlingen uit de sociaal lagere milieus;

- de kinderen uit de sociaal hogere milieus positiever staan ten opzichte van het volgen van voortgezet onderwijs dan leerlingen uit de sociaal lagere milieus;
- evenwel de kinderen uit de sociaal lagere milieus gunstiger oordelen over hun schoolgebouw en schoolboeken dan leerlingen uit de sociaal hogere milieus.

De waardering van de leerlingen uit de sociaal lagere milieus voor hun schoolgebouw kan worden verklaard uit het feit, dat zij wonen in verouderde en verwaarloosde volksbuurten. Voorts waarderen deze kinderen mooie schoolboeken wel, maar deze te lezen is een andere kwestie. Beide groepen leerlingen wijzen overwegend vechten en stelen af.

Ten aanzien van het trekken van conclusies merken de onderzoekers op dat dit buitengewoon moeilijk is gezien de ingewikkeldheid van de onderwijsproblematiek voor het kind dat opgroeit in de maatschappelijke achterhoede. Zo kan niet zonder meer worden gesteld dat „the culturally disadvantaged child” negatief staat tegenover de school en de leertaken. Er zijn, ten opzichte van bepaalde aspecten van het schoolleven, ook positieve waarderingen aanwezig.

Voorts bepleiten de onderzoekers dat op school meer aandacht wordt besteed aan een positieve zelfwaardering van de leerling. Dit betekent een verruiming en een verzwaring van de pedagogische taak van de leerkracht en het houdt tevens in een zakelijke en genuanceerde beoordeling van de door de leerlingen verrichte leerprestaties.

Tenslotte is nog vermeldenswaard, dat de negatieve opvattingen over de school toenemen in de hogere leerjaren en klaarblijkelijk verband houden met de duur van het verblijf op school. Een verschijnsel, dat waard is om nader te worden onderzocht daar het aanleiding kan zijn om te overwegen of verlenging van de leerplicht omhoog wel effectief moet worden geacht.

J. H. N. GRANDIA

Sociaal-economische status, intelligentie en het toekomen aan hoger onderwijs

In het tijdschrift *Sociology of Education*, Winter, 1967, volume 40, number 1, pp. 1/23 hebben William H. Sewell and Vimal P. Shah, van de universiteit van Wisconsin een onderzoek verricht onder „high

school seniors" om na te gaan of er en in welke mate verband is tussen de sociaal-economische status van de gezinnen der leerlingen, hun intelligentie en het door hen toekomen aan hoger onderwijs.

Van het onderzoek is in voornoemd tijdschrift verslag gedaan onder de titel „Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education". Uitgangspunt van het onderzoek is dat het onderwijssysteem van niet geringe betekenis is t.a.v. het te bereiken beroepsniveau. Voor het toekomen aan hoger onderwijs spelen evenwel ook andere factoren dan die van de leerbekwaamheid der leerlingen een rol. Zo is geconstateerd dat leerlingen, die afkomstig zijn uit de sociaal lagere milieus, geen aspiraties hebben voor het volgen van hoger onderwijs hoewel zij daartoe intellectueel in staat zijn.

Het onderzoek is opgezet om na te gaan de relevantie van de sociaal-economische status en de meetbare intelligentie ten aanzien van de bekwaamheid voor het volgen van hoger onderwijs en het is gehouden in de periode 1957-1964 onder 10.321 studenten.

De volgende gegevens uit het onderzoek trekken de aandacht:

- Van de jongens uit de sociaal lage milieus:
 - is 14,8 % voornemens een „college" te bezoeken,
 - heeft 20,5 % een „college" bezocht,
 - heeft 7,5 % een graad behaald.
- Voor de meisjes, die afkomstig zijn uit de sociaal lage milieus zijn deze percentages respectievelijk 7,9 8,5 en 2,7.
- Van de jongens uit de sociaal hoge milieus
 - is 66,3 % voornemens een „college" te bezoeken,
 - heeft 73,4 % een „college" bezocht,
 - heeft 42,1 % een graad behaald.
- Voor de meisjes, afkomstig uit de sociaal hoge milieus, zijn deze percentages respectievelijk 60,2 62,6 en 35.
- Van de jongens met een laag intelligentieniveau (ongeacht het sociale milieu):
 - is 12,2 % voornemens een „college" te bezoeken,
 - heeft 15 % een „college" bezocht,
 - heeft 3,2 % een graad behaald.
- Voor de meisjes met een laag intelligentieniveau zijn deze percentages, ongeacht het sociale milieu, respectievelijk 10,5 11,4 en 1,8.
- Van de jongens met een hoog intelligentieniveau (ongeacht het sociale milieu):
 - is 65,2 % voornemens een „college" te bezoeken

- heeft 73,8 % een „college” bezocht,
- heeft 47,2 % een graad behaald.
- Voor de meisjes met een hoog intelligentieniveau zijn deze percentages, ongeacht het sociale milieu, respectievelijk 53,3, 54,9 en 33,5.
- Uit vorenstaande gegevens is af te leiden dat niet alleen het voor-nemen om een „college” te bezoeken sterk wordt beïnvloed door het sociale milieu en het intelligentieniveau van de leerlingen maar ook het bezoeken van een „college” en het voltooien van de studie blijken in hoge mate door beide hiervoor genoemde factoren te zijn bepaald.
- Van de jongens, afkomstig uit gezinnen waarvan de sociaal-econ-omische status laag en wier intelligentieniveau ook laag is, is 4,7 % voornemens een „college” te gaan bezoeken. Voor de meis-jes is dit percentage 2,7.
- Van de jongens, afkomstig uit gezinnen waarvan de sociaal-econo-mische status laag maar wier intelligentieniveau hoog is, is 33,6 % voornemens een college te gaan bezoeken. Voor de meisjes is dit percentage 26,1.
- Van de jongens, afkomstig uit gezinnen waarvan de sociaal-econo-mische status hoog en wier intelligentieniveau laag is, is 28,4 % voornemens een college te gaan bezoeken. Voor de meisjes is dit percentage 30,2.
- Van de jongens, afkomstig uit gezinnen waarvan de sociaal-econo-mische status hoog en wier intelligentieniveau eveneens hoog is, is 85,8% voornemens een college te gaan bezoeken. Voor de meis-jes is dit percentage 72,7.
- Naar aanleiding van de verschillen in percentages tussen de onder-scheidene sociale milieus is te constateren dat hoe hoger het intel-ligentieniveau der studenten des te groter de invloed is van de sociaal-economische status ten aanzien van het voornemen om een „college” te bezoeken.
- Ten aanzien van de verschillen in percentages tussen het laagste en hoogste intelligentieniveau is het duidelijk dat hoe hoger de sociaal-economische status des te groter de invloed van de intel-ligentie is in verband met het voornemen om een college te bezoe-ken.
- Van de jongens, afkomstig uit gezinnen waarvan de sociaal-econo-mische status laag en wier intelligentieniveau eveneens laag is, heeft 6,3 % een college bezocht. Voor de meisjes is dit percen-

tage 3,7.

- Van de jongens, afkomstig uit gezinnen waarvan de sociaal-economische status laag maar wier intelligentieniveau hoog is, heeft 52,4% een college bezocht. Voor de meisjes is dit percentage 27,5.
- Van de jongens, afkomstig uit gezinnen waarvan de sociaal-economische status hoog en wier intelligentieniveau laag is, heeft 38,8% een college bezocht. Voor de meisjes is dit percentage 33,3.
- Van de jongens, afkomstig uit gezinnen waarvan de sociaal-economische status hoog en wier intelligentieniveau eveneens hoog is, heeft 90,7% een college bezocht. Voor de meisjes is dit percentage 76,4.
- Van de jongens, afkomstig uit gezinnen waarvan de sociaal-economische status laag en wier intelligentieniveau eveneens laag is heeft 0,3% een graad behaald. Voor de meisjes is dit percentage 0,2.
- Van de jongens, afkomstig uit gezinnen waarvan de sociaal-economische status laag maar wier intelligentieniveau hoog is, heeft 20,1 % een graad behaald. Voor de meisjes is dit percentage 13,8.
- Van de jongens, afkomstig uit gezinnen waarvan de sociaal-economische status hoog en wier intelligentieniveau laag is, heeft 10,5 % een graad behaald. Voor de meisjes is dit percentage 7,9.
- Van de jongens, afkomstig uit gezinnen waarvan de sociaal-economische status hoog en wier intelligentieniveau eveneens hoog is, heeft 64 % een graad behaald. Voor de meisjes is dit percentage 51,1.
- De resultaten van een verdere statistische bewerking der gegevens geven reden om aan te nemen, dat er opmerkelijke verschillen zijn tussen jongens en meisjes t.a.v. het voornemen om een college te bezoeken, het bezocht hebben van een college en het behalen van een graad.
Bij jongens blijkt het voornemen om een college te bezoeken sterker te zijn bepaald door hun intelligentieniveau dan door hun sociaal-economische status. Bij de meisjes is daarentegen hun voornemen om een college te bezoeken meer bepaald door hun sociaal-economische status dan door hun intelligentieniveau.
- Ten aanzien van het gevolgd hebben van een college gelden dezelfde strekkingen. Het patroon zet zich dus ongewijzigd voort. Voor het behalen van een academische graad is voor de jongens de invloed van de intelligentie groter dan die van de sociaal-economische status, terwijl voor de meisjes de invloed van de sociaal-

economische status en de intelligentie te dien opzichte ongeveer gelijk zijn.

- Van de jongens die een college hebben bezocht en die afkomstig zijn uit gezinnen waarvan de sociaal-economische status laag en wier intelligentieniveau eveneens laag is, heeft 4,4 % een graad behaald. Voor de meisjes is dit percentage 6,7.
- Van de jongens, die een college hebben bezocht en die afkomstig zijn uit gezinnen waarvan de sociaal-economische status laag maar wier intelligentieniveau hoog is, heeft 38,5 % een graad behaald. Voor de meisjes is dit percentage 50.
- Van de jongens, die een college hebben bezocht en die afkomstig zijn uit gezinnen waarvan de sociaal-economische status hoog maar wier intelligentieniveau laag is, heeft 26,9 % een graad behaald. Voor de meisjes is dit percentage 23,8.
- Van de jongens, die een college hebben bezocht en die afkomstig zijn uit gezinnen waarvan de sociaal-economische status hoog en wier intelligentieniveau eveneens hoog is, heeft 70,6 % een graad behaald. Voor de meisjes is dit percentage 66,9.
- Een verdere statistische bewerking van vorenstaande gegevens toont aan dat t.a.v. het behalen van een graad de invloed van de intelligentie groter is dan die van de sociaal-economische status van het gezin waaruit de leerlingen afkomstig zijn.

Wel is het echter zo dat de sociaal-economische selectie der studenten dan reeds heeft plaatsgevonden. Of de jeugdige een college zal bezoeken hangt in hoge mate af van het gezin waarin deze is opgegroeid. Besloten is het onderzoek voort te zetten en ondermeer na te gaan het niveau van onderwijs dat wordt gevolgd, het studieniveau dat bereikt wordt en de studieduur in verband met de sociaal-economische status der gezinnen waaruit de studenten afkomstig zijn en hun intelligentieniveau. Tevens zal worden nagegaan of nog andere factoren, dan de hier genoemde, terzake van betekenis zijn.

J. H. N. GRANDIA

BOEKBEOORDELINGEN

DON ADAMS and ROBERT M. BJORK, *Education in Developing Areas*, David McKay Company, Inc., 750 Third Avenue, New York, N.Y. 10017, 1969, 161 p.

Dit boek betreffende de rol van het onderwijs in de ontwikkeling van de economisch onderontwikkelde landen weet de algemene en de speciale aspecten van dit vraagstuk beide tot hun recht te doen komen. Wat de eerste betreft zijn er hoofdstukken over het begrip „ontwikkeling”, de bijdrage, die het onderwijs tot de ontwikkeling vermag te geven, de vraagstukken, die de onderontwikkelde landen op dit terrein gemeenschappelijk hebben, en de planning van het schoolwezen in dit verband. Daarnaast bevat het boek onder de naam „patterns of educational poverty” beschouwingen over de situatie resp. in Midden-Afrika, Zuid-Azië en Zuid-Amerika.

Het komt nog al eens voor dat studenten, die de vergelijkende opvoedkunde als bijvak bij hun doctoraal examen kiezen, speciaal in het onderwerp van dit boek geïnteresseerd blijken te zijn. Ik zou ze geen betere gids kunnen geven dan hier voor ons ligt. Hartelijk aanbevolen. PH. J. I.

TORSTEN HUSEN — GUNNAR BOALT, *Bildungsforschung und Schulreform in Schweden*, Ernst Klett Verlag, Rotebühlstrasse 77, Stuttgart 1968, 254 S.

Zweden staat op goede gronden bekend als het land van de drastische hervorming van het schoolwezen. Sinds de Tweede Wereldoorlog is men er mee bezig. In 1962 werd, na allerlei onderzoek en experiment, de 9-jarige basisschool ingevoerd. Thans is het onderwijs, dat erop volgt, aan de orde. Ik heb mij vaak afgevraagd, waarom in Zweden mogelijk was hetgeen elders faalt. Het antwoord, dat naar vruchtbare onderwijsresearch verwijst, is op zijn minst onvolledig. Onderzoek op zichzelf verandert het schoolwezen niet. Dat geschiedt eerst wanneer er een duidelijk gericht beleid is, waarmee het samenspeelt. Het geheim van de Zweedse onderwijshervorming schuilt in die combinatie van de wil tot het opbouwen van een democratische onderwijsorganisatie en de aanwezigheid van een overheidsapparaat, dat deze wil in de daad kan omzetten enerzijds, en de activiteit van een aantal onderzoekers, die met hun aan de opleiding van onderwijzers en leraren verbonden instituten hierbij hun diensten hebben verleend, anderzijds. Aan de kant van de overheid is in Zweden van doorslaggevende betekenis geweest de leiding van de sociaal-democratische partij. Aan de kant van de wetenschap stond de volhardende werkzaamheid van Torsten Husén, G. Boalt en een aantal andere onderzoekers, die bereid zijn geweest om hun activiteiten aan een gezamenlijk streven ondergeschikt te maken. Vrijheid van onderzoek is een edel goed, maar het dienstbaar maken van die vrijheid aan een gezamenlijk streven kan onder omstandigheden nog beter zijn. In dit boek vindt men het beeld van deze coöperatie en haar

uitkomsten. Over een diversiteit van onderwerpen wordt hier gerapporteerd. De kritische lezer realiseert zich ook wat ontbreekt. Ik noem: het gehele gebied van de kleutervorming; de verantwoording en vernieuwing van de leerprogramma's (waarvan men de indruk krijgt dat ze bij de grote structuurvragen achterbleven) en de hervorming van de onderwijsmethoden, kortom de vernieuwing in het veld; de vraag in hoeverre de band tussen socio-cultureel milieu der leerlingen en hun keuze van school en beroep door de grootscheepse operatie daadwerkelijk losser is geworden; de vraag of de vrije vakkenkeuze tot in de 9de klasse nu ook gevolgd kan worden door daarbij aansluitende schoolkeuze in het voortgezet onderwijs dan wel of ze door een selectiebarrière wordt gevolgd; en tenslotte de vraag of het samenleven in de eenheidsschool voor de toenadering van standen en klassen inderdaad reële vruchten draagt. Ik ben er zeker van dat de publiciteitsactiviteit, waarvan de Zweden doorlopend blijf geven, niet zal aflaten en zie uit naar het vervolg van dit informatieve boek.

PH. J. I.

KLAUS MOLLENHAUER, *Jugendhilfe, Soziologische Materialien, Gesellschaft und Erziehung Teil V, Quelle & Meyer, Heidelberg 1968, 87 S.*

Dit is een nieuw deel van de beredeneerde bibliografische overzichten, die onder de titel *Gesellschaft und Erziehung* verschijnen. Het omvat de zorg voor jeugdigen, die niet komt voor rekening van de school en de opleiding in het beroep. Andermaal een bijzonder nuttige uitgave!

PH. J. I.

SAUL B. ROBINSON, HELGA THOMAS, *Differenzierung im Sekundarschulwesen, Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrungen, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 3, Ernst Klett Verlag, Postfach 809, 7000 Stuttgart 1, 1968, 113 S.*

Misschien herinneren sommige lezers zich mijn, indertijd gepubliceerde, rede: „Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen” (1962). Ik ben zo onbescheiden om het te vermelden omdat dit geschrift, dat uit het *Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft* te Berlijn is voortgekomen, hetzelfde thema behandelt. Met dien verstande dat het óók de schoolorganisatorische maatregelen bespreekt, die binnen de verschillende structuur-typen genomen worden dan wel om succesvol te zijn behoren te worden. Het werk is wat de feiten en inzichten aangaat, volstrekt *up to date*. Het is van heldere organisatie-diagrammen voorzien. Wie nog altijd gelooft dat brugjaren noemenswaardig tot de democratisering van ons schoolwezen zullen bijdragen, wordt hier geconfronteerd met de argumenten, die hem uit deze droom kunnen helpen. Wie begint te twifelen aan de actualiteit en de doelmatigheid van onze Wet op het voortgezet onderwijs, kan zich hier met vrucht op meer moderne inzichten voorbereiden. Het werk is voorts bijzonder geschikt voor studenten in de

vergelijkende opvoedkunde omdat het ingaat op een van de kernproblemen van de educatieve structuur van het schoolwezen in een aantal voor ons belangrijke landen, Engeland, Wales, Frankrijk, Zweden, de Sovjet-Unie, de Duitse democratische Republiek, de Verenigde Staten en de Duitse Bonds-republiek.

PH. J. I.

DR. P. ROEST – *Profiel van de godsdienstleraar*. Openbare les – Universitaire Pers – Leiden 1969.

De Hervormde predikant P. Roest, die Directeur werd van de Haagse Sociale Academie en na zijn promotie lector in de theorie en de praktijk van de godsdienstige vorming aan de R.U. te Leiden geeft een scherpe en duidelijke analyse van het godsdienstonderwijs op de scholen voor voortgezet onderwijs.

Het profiel van de godsdienstleraar wordt aangegeven door een viertal lijnen (p. 15):

1. Hij maakt zich als predikant-leraar los van het pastoraat en de catechese en gaat zich identificeren met de rol die hij in opdracht van de school heeft te vervullen. De godsdienstleraar wordt steeds meer louter en alleen leraar.
2. Daardoor is op gang gebracht de professionalisering, d.w.z. de full-time godsdienstleraar heeft een eigen beroep – losgemaakt van de traditionele catechetische opvatting. Dit vraagt o.m. om een eigen specifieke opleiding en een overeenkomstige bevoegdheid.
In verband met art. 33 van de Wet op het Voortgezet Onderwijs volgende op 16-12-1968 een Ministerieel schrijven, waarin diverse godsdienstdiploma's voor rooms-katholieke, protestant-christelijke en israëlitische scholen worden erkend als bevoegdheidseis.
3. De derde lijn die zich aftekent is die van de exploratie. De godsdienstleraar van heden kan niet meer zijn de man of vrouw die terzijde van het schoolgebeuren en het jeugdleven de geprepareerde antwoorden geeft op de vragen van vroeger. Hij is eerder een ontdekker en een pionier.
4. De vierde lijn is die van de toewending naar de leerling. Caselmann onderscheidt de *logotrope* leraar, bij wie het om de stof, i.c. de bijbelse boodschap of de bijbelkennis of het werkende Woord of de gewijde geschiedenis ging en de *paedotrope* leraar, die zich meer naar de leerling toewendt, kameraadschappelijk met hem omgaat, meer begeleider is dan leider, meer regisseur dan instructeur, hij activeert en stimuleert meer dan dat hij zijn leerlingen modeleert!

Dr. Roest meent dat deze ontwikkeling van het logotrope, in de theologie verankerde en met gezag optredende type naar het paedotrope, dynamische en kameraadschappelijke type aantoont, dat het tweede type beter aansluit bij waar de leerlingen nu zijn en bij het doel van het godsdienstonderwijs in een gesecculariseerde maatschappij.

Daarom heeft Dr. Roest geen vrede met de huidige opleiding van de gods-

dienstleraren.

Deze opleiding zal gebaseerd moeten zijn op de ontwikkeling van het godsdienstonderwijs binnen het totaal van het dynamische onderwijs, dus in parallelle met de leraarsvorming in het algemeen, waarbij het aankweten van „sociale vaardigheid” een belangrijk gezichtspunt moet zijn voor de godsdienstleraar, die zich moet inzetten voor de mens onderweg, wiens wereld straks anders is dan nu.

Utrecht

A. E. VAN EEDEN

PROF. DR. H. W. F. STELLWAG — *Viaticum Didacticum* 5e druk, Dl. 1 van de reeks Paedagogica-Didactica. Uitg. Wolters-Noordhoff N.V. — Groningen 1968. Prijs f 6,75.

Professor Dr. H. W. F. Stellwag, hoogleraar in de Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, heeft dit boek in 1957 geschreven en wil er de leraar mee helpen op zijn didactische tocht. De titel drukt het al uit: *Viaticum* is leeftocht, reisgeld, proviand voor de didactische levensweg.

Het onuitgesproken thema van dit boek is de antinomie van het menselijk bestaan, ook van de pedagoog, die staat in de spanning der tegenstellingen, waar tussen steeds weer het evenwicht of het juiste midden moet worden gevonden. Telkens weer wordt de pedagoog tot positiebepaling gedwongen tussen progressief en conservatief (Hfdst. I), waarbij Prof. Stellwag korte literatuurbesprekingen wijdt aan de gedachten van Bloch, Brubacher, Litt en Kenneth Richmond.

Hoofdstuk II bespreekt de werkmethoden van de leerlingen, waarbij aandacht besteed wordt o.m. aan verkeerde werkmethoden. Studies van Rombouts, Bird, Cole e.a., Robinson en Mursell worden genoemd omdat zij aanwijzingen geven hoe de leerling het moet aanleggen om een opgegeven taak zo efficiënt en goed mogelijk te volbrengen. Hieruit blijkt o.m. dat juiste werkmethoden en juiste didactische methoden der leraren onverbrekkelijk samenhangen (p. 31).

Het komt aan op een innerlijke ordenende werkzaamheid, die met een uiterlijke orde correleert en de schrijfster gaat uitvoerig in op de taak van het gezin in verband met de begeleiding van het „studerende kind”. De school kan de ouders zeer waardevolle instructies geven en de leerling hulp bieden voor het „leren” studeren en huiswerk maken.

Ook het orde-probleem en de psychische make-up van de docent worden behandeld (Hfdst. III). Orde houden is: een situatie hanteren (p. 42), waarbij Prof. Stellwag zich aansluit bij de visie van Langeveld: In opvoedings-situaties zijn wij niet zelf autoriteit, maar in dienst van een hoger, meer algemeen gezag, dat ver boven onze eigen persoonlijke autoriteit uitwijst. Geloven is denken en werken van uit een situatie, die zich nog niet heeft gerealiseerd, maar waarvan we overtuigd zijn dat het slechts een kwestie van tijd is dat ze zich zal realiseren (p. 43). Derhalve betekent opvoeden: zelf ook anders worden, voortdurende zelf-confrontatie.

De verhouding leraar-leerling wordt in Hfdst. IV aan de orde gesteld, waarin Prof. Stellwag diverse afweer- of aanpassings-mechanismen met

praktische voorbeelden geeft.

Welke eigenschappen moet de docent bezitten? Macomber wijdde hier een studie aan: „Teaching in the Modern Secondary School” evenals Riley en Nelson-Bush.

Ook Dr. Ir. van de Griend's dissertatie wordt als waardevolle bijdrage genoemd.

Twee hoofdstukken (V en VI) bespreken cijfer-perikelen. Hoofdstuk VI zegt iets over leren en didactiek, waarbij buitenlandse literatuur kritisch wordt bekeken zoals: Guyer (op p. 97 en 98 wordt de schrijver van „Wie wir lernen” Gruyer genoemd, dit is w.s. een drukfout), Mursell, Burton en Macomber, die er op wijst, dat de leersituatie voor de leerling zinvol moet zijn en dat zijn natuurlijke leergierigheid behouden moet blijven. (p. 104, vgl. van Parreren's intrinsieke leermotivatíe!)

Mevr. Stellwag kondigt een studie aan, waarin zij nader zal ingaan op Teaching-Machines en Programmed Instruction.

Tenslotte volgt een boeiende overpeinzing over lessen en lessen leren (Hfdst. VIII), de leerling moet zich in zijn lessen verdiepen, zich de inhoud eigen maken, zichzelf vragen stellen en zo tot zijn eigen leermeester worden. De les doet dus een voortdurend beroep op de activiteit van het kind (p. 122). In de echte les „krijg” je iets: de gedachten van de leraar moet je in jezelf waarmaken. Leraar zijn is: de leerling als Nathanaël onder de vijgeboom vinden, op de plaats waar hij is, hem zijn persoonlijkheid laten, zijn ogen openen, zijn geest wekken, de vragen, die hij onbewust in zich draagt met vroedvrouw-kundigheid aan het licht brengen, gezamenlijk het antwoord zoeken (p. 126). Het punt der ontmoeting is de vraag.

Professor Stellwag heeft de pedagoog op zijn didaktisch pad met „Viaticum Didacticum” uitstekend proviand meegegeven en in deze tijd van groeiende openheid en samenwerking tussen de diverse onderwijssystemen van K. O. tot H. O. verdient dit boek een brede lezerskring.

Utrecht

A. E. VAN EEDEN

Sombere geluiden over nascholing in Vlaams-België

In het januari-nummer gaven we (blz. 60 e.v.) onder het hoofdje: *Een nuttige, maar onbevredigende enquête* een overzicht van Van den Berghe's studie in *Tijdschrift voor Opvoedkunde* 1967-1968 blz. 257-295: *Wetenschappelijke begeleiding van de onderwijsvernieuwing*. Zijn conclusie luidde: „... dat de klassieke informatiebronnen niet de geschikte basis vormen om een onderwijsvernieuwing daadwerkelijk ingang te doen vinden.”

Men blijkt zich in België meer met het probleem van de overdracht bezig te houden. In *Persoon en Gemeenschap* van februari 1969 geeft het redactielid W. Jansen de uitkomsten van een enquête uit 1968: *Een mislukte enquête in verband met de nascholing* (blz. 303-309).

De enquête bestond uit vijf onderdelen. Zij was anoniem. Wel werden sub I een aantal algemene persoonlijke gegevens gevraagd: geslacht, leeftijd, klas, diploma's e.d.

- II bevatte vragen in verband met lectuur over de onderwijsvernieuwing;
- III vragen in verband met cursussen en conferenties;
- IV vragen in verband met begeleiding en hulp in de klas;
- V vragen in verband met het invoeren van nieuwe methoden en hulpmiddelen in de klas.

Men mocht verwachten dat het schooltoezicht con amore medewerking zou verlenen. De enquêteur werd echter teleurgesteld: „Aan een viertal hoofdinspecteurs vroegen we de toelating om de formulieren in de scholen van hun toezichtgebied te mogen verspreiden. Slechts van één onder hen kregen we een positief antwoord.”

De medewerking van het onderwijzend personeel was even triest. Er werden ongeveer 350 formulieren gezonden naar een veertigtal scholen. De enquêteur kreeg er „amper 35” terug, ongeveer 10%.

Hij geeft het volgende overzicht.

vrouwelijke respondenten	20
mannelijke respondenten	15
29 jaar of jonger	17
30 - 39 jaar	10
40 - 49 jaar	3
50 jaar en ouder	5
gemeentelijk onderwijs	18
vrij onderwijs	17

Terecht concludeert hij „dat er uit de ingezonden gegevens geen valabele resultaten zijn af te leiden”. Daarom is het ook niet verantwoord de kwan-

titatieve gegevens te analyseren en beperkt hij zich tot wat hij noemt „grasduinen tussen enkele kwalitatieve resultaten”. We volgen hem op dit spoor.

- II De meeste respondenten lezen zeer zelden pedagogische of didactische werken. De invloed op hun klasse-praktijk is daarenboven zeer gering. Met de tijdschriften staat het er iets beter voor. Velen zeggen maandelijks een pedagogisch-didactisch tijdschrift te lezen, maar het is niet onmogelijk, dat enkelen of een enkele „Margriet” als zodanig beschouw(en-t).
- III Cursussen worden zelden bijgewoond, „niet frequent” zegt Jansen. De verplichte conferenties, lessen door collega's voor collega's gegeven, natuurlijk wel; er zijn pro's, meer contra's.
- IV Ongeveer de helft van de respondenten meent dat de inspectie tamelijk veel invloed heeft op de klassepraktijk. Contacten met het schoolhoofd en met andere collega's werken in veel gevallen „verhelderend”.

De nabeschouwingen liggen reeds in de kwalitatieve analyse opgesloten. We nemen de hoofdzaken letterlijk over:

1. Van een systematische en gecoördineerde nascholing is vooralsnog geen sprake.
2. Lectuur in verband met de nascholing brengt weinig aarde aan de dijk.
3. De conferenties bereiken hun doel niet.
4. Niet alleen de overdracht van vernieuwingsdenkbeelden, maar ook de intensieve begeleiding van de leerkrachten laat te wensen over.
5. In één persoon is moeilijk een controlerende en een voorlichtende functie te verenigen. De inspecteur kan daarom – en ook wegens tijdgebrek – zeer moeilijk de leerkrachten intensief begeleiden.
6. Het personeel vormt op school nog te weinig een team.

Het gaat er om, zegt Jansen terecht, dat de resultaten van de pedagogisch-didactische research meer en meer systematisch moeten worden overgedragen op de praktijk. Daar is men, blijkens de studie van Van den Berghe en Jansens enquête, in België nog lang niet aan toe. Hij ziet begerig naar de pedagogische centra, zoals die in enkele landen bestaan. Vandaar zijn slotvraag: Wanneer pedagogische centra in België? Maar hij dwaalt als hij meent dat pedagogische centra het ganse onderwijzerscorps in hun activiteiten kunnen betrekken.

VAN DER VELDE

's-Gravenhage

Centrale vereniging voor openbare bibliotheken

Bezuidenhoutseweg 239

Dit overkoepelend orgaan voor het openbare bibliotheekwezen (350 leden-bibliotheken) zoekt voor een geheel nieuwe activiteit een

consulent

VOOR DE BIBLIOTHEEKVOORZIENING VAN HET BASISONDERWIJS

De staffunctionaris zal belast worden met het stimuleren en coördineren van de schoolbibliotheekvoorziening volgens een bij de nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs aansluitend plan. Hiertoe is veelvuldig contact vereist o.a. met landelijke onderwijsorganisaties, provinciale en lokale overheden, bibliotheekdirecties en schoolhoofden. Noodzakelijk zijn voor uitoefening der taak: kennis van het basisonderwijs, representatieve persoonlijkheid met tact en spreekvaardigheid, organisatorische ervaring. Bekendheid met het openbare bibliotheekwezen strekt tot aanbeveling.

Rang en salaris zullen in overeenstemming zijn met te bieden kennis en ervaring. Goede pensioenregeling. Vijfdaagse werkweek. (Vrije zaterdag)

Schriftelijke sollicitaties te richten tot het bestuur aan bovenstaand adres.

ONDERWIJS IN ISRAEL

HENRIETTE BOAS

Het onderwijs in Israel heeft een nog belangrijker functie dan in een land als Nederland. Niet alleen wil het de leerlingen zo goed mogelijk opleiden voor hun persoonlijke toekomst, en tot nuttige leden van de bestaande maatschappij. Tevens wil het van kinderen van zeer verschillende herkomst, die vaak slechts gemeen hebben, dat ze uit joodse ouders zijn geboren, kinderen van één volk maken, met een gemeenschappelijke taal, het Hebreeuws, met kennis van een gemeenschappelijk verleden en van een gemeenschappelijke cultuur, met liefde voor Israel en niet in de laatste plaats met gemeenschappelijke toekomstverwachtingen en een gemeenschappelijk gevoel van vanzelfsprekende lotsverbondenheid.

Buiten Israel spreekt men vaak van „het nieuwe type Jood” dat in Israel is ontstaan, de „Israeli”. Nu wordt zeker buiten Israel vaak een overdreven sterke tegenstelling gezien tussen „de” jood in de diaspora en „de” jood in Israel. Doch een feit is dat er een duidelijk type jonge Israeli bestaat. Deze is echter niet zo maar van zelf ontstaan, door niets anders dan het opgroeien in „het land der vaderen”, en misschien ook door de invloed van het Middellandse Zee klimaat; een feit is, dat de onderwijzers (met inbegrip van de kleuteronderwijzeressen en de leraren en jeugdleiders) een zeer groot aandeel in dit scheppen van een nieuw type Israeli hebben gehad. En dit ofschoon vele van deze onderwijzers zelf nog geboren, opgegroeid en opgeleid waren in Europa.

Wat de taal betreft: was het enkele generaties geleden nog zo, dat althans in Oost-Europa iedere Jood Hebreeuws kon lezen, daar de geboden in deze taal zijn geschreven, als ook het Oude Testament — Tenach — en de Misjna, vrijwel niemand bediende zich van deze taal als spreektaal. En ook is de kennis van Hebreeuws als taal voor het godsdienstig leven achteruit gegaan. Verder was het tot enkele generaties geleden nog zo dat iedere jood althans in Oost-Europa Jiddisj, zo niet sprak, dan toch verstond, doch de laatste decennia is dit niet meer het geval. Bovendien zijn vele honderdduizenden Joden uit Israel gekomen uit de zgn. Oriëntaalse landen, Irak, Noord-Afrika, enz., waar Jiddisj volslagen onbekend is, en waar men als gemeenschappelijke taal hetzij Arabisch, hetzij Ladino (Spanjoliet) had. Dus is het, om één volk met een gemeenschappelijke taal te vormen, nodig dat alle

kinderen — en door hen vaak ook hun ouders — op school Hebreeuws leren.

Verder zijn evenmin alle joden, en zelfs niet al degenen, die naar Israel komen, oorspronkelijk door dezelfde toekomstverwachtingen gedreven; niet weinigen immers kwamen voornamelijk omdat zij geen ander land van toevlucht hadden. En ten slotte bestaan er, vooral sinds de massa-immigratie van 1948 en later, ook enorme verschillen in algemene ontwikkeling en maatschappelijke opvattingen tussen immigranten uit „het Westen” en die uit bepaalde landen van het Midden Oosten, als b.v. Jemen, of Marokko. Toch moeten zij, en in elk geval hun kinderen, zo spoedig mogelijk waardevolle leden worden van de Israelische maatschappij. Bij dit alles speelt het onderwijs in Israel een bijzonder belangrijke rol.

Dit onderwijs is in wezen ouder dan het jaar 1948, toen op 14 mei de Staat Israel werd geproclameerd. Toen immers bevonden zich daar reeds ongeveer 650.000 joden, van wie een kleine minderheid reeds zeer lang in Palestina woonde, doch de meesten zich er sinds het begin van de 20ste eeuw hadden gevestigd, in de eerste decennia vooral als landbouwpioniers.

De orthodoxe Joden, die zich reeds voor ca. 1880 in Palestina hadden gevestigd — meest in Jeruzalem —, en voornamelijk uit Oost-Europa, hadden voor hun zoons (meisjes kregen in het geheel geen onderwijs) volstaan met uitsluitend religieus onderwijs zoals dit ook in Oost-Europa bestond, in de zgn. cheders (voor kleine jongens) en jesjiwoth (voor ouderen), met als voertaal Jiddisj. Deze vorm van onderwijs heeft overigens in bepaalde orthodoxe kringen in Israel bestaan tot het invoeren van de algemene leerplicht, in 1949; ook thans bestaat zij nog, doch als aanvullend onderwijs.

Sinds het midden van de 19de eeuw werden er in Palestina, toen nog een provincie van het Ottomaanse Rijk, door franse en duitse R.K. missionarissen scholen gesticht, voor jongens en voor meisjes, die voornamelijk bedoeld waren voor Christen-Arabische kinderen. Daarnaast stichtten in de 19de eeuw joodse verenigingen uit Frankrijk, Oostenrijk en Duitsland, later ook Engeland, joodse scholen voor de joodse bevolking in Palestina, waarbij de onderrichtstaal Frans, Duits of Engels was, en de Franse, Duitse of Engelse cultuur in het middelpunt stond. Het niveau van het daar gegeven onderwijs was op zichzelf hoog; deze scholen maakten van de leerlingen echter pseudo-Fransen, pseudo-Duitsers en pseudo-Engelsen, en leidden in de eerste plaats op voor administratieve ambten; en in plaats van de leerlingen liefde voor

Palestina bij te brengen, brachten zij velen ertoe, hun toekomst in Europa te zoeken.

Zionistische beweging

Na de stichting van de Zionistische beweging, en na de komst van de landbouwpioniers van de zgn. Tweede Alijah, in het eerste decennium van de 20ste eeuw, een generatie tot welke o.a. de oud-Premier David Ben Goerion, de huidige President Zalman Sjazar, de overleden President Jitzchak Ben Zwi, en de onlangs overleden Premier Levi Esjkol behoorden, zag men evenwel het belang in van Hebreeuws onderwijs, en van een op liefde voor Palestina gerichte opvoeding.

Men begon met Hebreeuwse froebelscholen — waarbij een leidende rol werd gespeeld door mevrouw Sukenik, de echtgenote van de later vermaarde hoogleraar in de archeologie, E. Sukenik, en moeder van Yigael Yadin (eigenlijk Sukenik), de vroegere Chef-Staf, eveneens een bekend archeoloog. Lagere scholen volgden, en al zeer spoedig in 1907, ook de onderbouw van de eerste Hebreeuwse middelbare school, het „Herzl Gymnasium” in Tel Aviv-Jaffa, dat in 1914 reeds 800 leerlingen telde, en tot de eerste eindexamenklas waarvan verscheidene mannen behoorden die later een belangrijke rol in Israel hebben gespeeld, o.a. de eerste Minister van Buitenlandse Zaken, wijlen Moshe Sjarett (Sjertok). In 1909 kreeg ook Jerusalem een „Hebreeuws Gymnasium”, en in 1913, na een „taalstrijd” tussen Duits en Hebreeuws, werd de door een Duits-joodse vereniging gestichte onderbouw van een technische school in Haifa, waar de onderrichtstaal tot dusver Duits was geweest, eveneens Hebreeuws. Deze school groeide later uit tot een der beste middelbare scholen in Israel, het „Reali Gymnasium” in Haifa. Overigens dient men te weten dat, hoewel de oudere middelbare scholen in Israel nog steeds „gymnasium” heten, er in feite nooit grieks en latijn zijn onderwezen, of slechts bij grote uitzondering, en facultatief. De naam „lyceum” komt in Israel niet voor. De meeste middelbare scholen heten tegenwoordig eenvoudig „beth sefer tichon”, „middelbare school”.

Met behulp van de Zionistische Wereldorganisatie richtte men dus eigen Hebreeuwse scholen op, zodat in 1921, bij de aanvang van het Britse Mandaat, toen in Palestina ca. 70.000 Joden woonden, er reeds 135 Hebreeuwse scholen waren, met in totaal 12.800 leerlingen, d.w.z. 75% van alle joodse kinderen van de schoolleeftijd. De andere 25% bezochten of de Frans-talige scholen van de „Alliance Israelite Universelle”, of de Engels-talige van de „Anglo-Jewish Association” (de Duitse en Oostenrijkse waren inmiddels gesloten), welke beide typen

scholen ook steeds meer een zekere mate van Hebreeuws toelieten, of de bovengenoemde extreem-orthodoxe scholen van de zgn. „oude jisjoew”, of ook, daar er geen leerplicht bestond, bezochten vooral wat oudere kinderen in het geheel geen school (meer). Al deze typen scholen bestaan in wezen nog, al hebben zij zich sterk moeten aanpassen.

Leerkrachten

De vraag, waar men de leerkrachten voor al deze scholen vandaan haalde, is minder moeilijk te beantwoorden dan het lijkt. Velen, die uit Zionistische overtuiging naar Palestina kwamen uit Rusland of Polen, hadden daar een gedegen joodse achtergrond gekregen; met name in Polen hadden velen later ook Hebreeuwse middelbare scholen bezocht, die daar door de „Tarboeth” organisatie waren opgericht, en waar Hebreeuws taal van onderricht was. Verder ging men er in Palestina zelf al spoedig toe over kweekscholen te stichten. Overigens kan nog worden opgemerkt dat er aanvankelijk bij vele overtuigde pioniers nogal wat tegenstand was tegen de middelbare school — in tegenstelling tot de lagere school en de kweekschool — daar men vond dat deze opleidden voor „bourgeois” beroepen, en de jeugd vervreemdden van de landbouw, en bovendien, zolang er in Palestina nog geen universiteit was, de emigratie, voor studie- en andere doeleinden, in de hand werkten. Dit standpunt is thans geheel verlaten.

Onder het Britse Mandaat, 1921-1948

Tijdens het Britse Mandaat had men de anomalie, dat, ofschoon de Joden in het algemeen veel meer belasting betaalden dan de Arabieren, de Mandaatsregering uitsluitend scholen voor Arabische leerlingen bekostigde en bouwde. De gehele last van het Hebreeuwse onderwijs rustte op de joodse bevolking zelf, financieel gesteund door de Zionistische wereldorganisatie en haar politieke partijen, die elk hun eigen scholen ondersteunden. Men onderscheidde n.l. scholen van de arbeiderspartij met nadruk op de socialistische idealen en opvoeding voor het leven in de kibboets; algemeen-Zionistische scholen; orthodox-Zionistische van de Mizrahi, en — als veel kleinere groep — die van de orthodoxe Agoedath Israel. Hoewel er onder het Britse Mandaat geen leerplicht bestond, bezochten toch de meeste joodse kinderen althans enige jaren de lagere school. Het aantal leerlingen der middelbare school was relatief gering, enerzijds daar het schoolgeld noodgedwongen hoog was, ten tweede uit ideologische overwegingen en ten

derde daar de toekomstmogelijkheden niet al te groot waren. De Hebreeuwse Universiteit, waarvan de eerste steen in 1926 werd gelegd, bestond lang uit slechts twee faculteiten, waar slechts een beperkt aantal vakken werd gedoceerd; daarnaast was er de Technische Hogeschool in Haifa. Belangrijk waren verder de landbouwscholen, en de kweekscholen voor onderwijzers, die in die tijd — toen onder het Mandaat bijna alle hogere regeringsfuncties en verwante posities voor joden gesloten waren — velen van de meest intellectueel begaafden tot zich trokken.

Sinds de Stichting van de Staat Israel

Bij de Stichting van de Staat Israel behoefde men dus niet uit te gaan van een vacuum, doch kon men verder bouwen op wat reeds bestond. Dit was maar goed ook, want in slechts enkele jaren steeg het aantal joodse inwoners van Israel van 650.000 tot twee miljoen, van wie welhaast een miljoen kinderen beneden de achttien.

Een der belangrijkste maatregelen van de Israelische Regering was het invoeren, in 1949, van de leerplicht, en wel voor kinderen van 5 tot 14 jaar, terwijl het principe van de leerplicht tevens zo werd uitgelegd, dat het onderwijs voor ieder kind van 5 tot 14 jaar gratis is. Ook in Israel begint de lagere school pas op 6-jarige leeftijd. Elk kind is echter verplicht één jaar „kindergarten” te volgen, alvorens tot de lagere school te worden toegelaten. Daar vele kinderen immers komen uit gezinnen van nieuwe immigranten, waar geen Hebreeuws wordt gesproken, is het belangrijk dat het reeds in de Kindergarten in de Israelische maatschappij wordt opgenomen. De meeste Kindergarten bestaan uit drie klassen; het is reeds voor driejarigen mogelijk deze te bezoeken; dit is echter niet verplicht, en evenmin is het gratis. Gezien echter het grote belang van het bezoeken van deze froebelscholen op jeugdige leeftijd behoeven ouders, die slechts weinig kunnen betalen, ook slechts een zeer gering schoolgeld te betalen. De rest wordt aangevuld door organisaties als W.I.Z.O., de Women International Zionist Organisation.

Het onderwijs regeringszorg

Terwijl, zoals boven opgemerkt, het onderwijs aan joodse kinderen in Palestina onder het Britse Mandaat, en nog enige tijd na de stichting van de Staat Israel, grotendeels werd bekostigd door de politieke partijen, waarmee de verschillende „richtingen” (zeramiem) binnen het onderwijs geaffilieerd waren, werd in 1953 de Wet op het Regeringsonderwijs

van kracht, volgens welke niet alleen de staat het onderwijs, althans het lager onderwijs, bekostigt, maar waarbij ook de vier bestaande „richtingen” werden opgeheven, het aan politieke partijen verboden werd er eigen scholen op na te houden, met hun eigen inspecteurs, en alle scholen direct onder het gezag van het Ministerie van Onderwijs kwamen. Niettemin bleef men twee typen scholen behouden, de „Regeringsscholen” tout court, en de „religieuze Regeringsscholen”. Op deze laatste houdt men zich streng aan de religieuze voorschriften, en zijn de leerkrachten en inspecteurs allen orthodox.

Naast deze „Regeringsscholen”, die geheel door de overheid worden bekostigd — met behulp van de gemeenten —, kent men ook nog zgn. „erkende” scholen, die slechts ten dele door de staat worden bekostigd, en waar men een veel grotere vrijheid heeft t.a.v. het leerplan. Deze „erkende” scholen zijn hoofdzakelijk die van de ultra-orthodoxe „Agoedath Israel”. Om enig denkbeeld van de numerieke verhoudingen te geven: tijdens de cursus 1964/5 bezochten 64 percent van de leerlingen „Regeringsscholen”, 29 percent „religieuze Regeringsscholen”, en zeven percent „erkende” scholen.

Schoolgebouwen en leerkrachten

De enorme stijging van het aantal leerlingen ten gevolge van de immigratie (van 100.000 in 1948 (in alle typen van onderwijs) tot 700.000 in 1967/8) veroorzaakte eveneens reusachtige problemen met betrekking tot lokaliteiten en onderwijzend personeel. Tijdens de eerste jaren van het bestaan van de Staat Israel werd in vele nieuwe nederzettingen les gegeven in tenten, houten barakken of hutten van gegalvaniseerd ijzer, terwijl planken, gelegd over grote stenen, als banken dienden. Ook was er een nijpend gebrek aan leerboeken en ander lesmateriaal. De houten barakken en tenten behoren nu echter tot het verleden; er zijn ongeveer 17.000 schoollokalen gebouwd, hoewel lang niet alle zo goed als men zou wensen.

Ten minste zo ernstig als het gebrek aan schoollokalen was het gebrek aan leerkrachten. In 1948 waren er in totaal ca. 5.000 leerkrachten voor Kindergarten en lagere scholen; thans zijn het er 35.000. De bestaande kweekscholen konden niet voldoende gediplomeerde krachten afleveren; men had dus geen andere keuze dan niet-gediplomeerden aan te stellen, vaak — vooral waar het afgelegen nederzettingen betrof — personen, die in het geheel geen middelbare opleiding hadden, maar die een korte stoomcursus van enkele maanden hadden gevolgd. In het begin der vijftiger jaren was zelfs de helft der onderwijzers op de

lagere school niet-gediplomeerd. In de loop der jaren is hierin echter een verbetering gekomen, doordat ongediplomeerden bevoegd werden — ook, daar zij zonder diploma geen vaste aanstelling konden krijgen —, en anderzijds doordat de kweekscholen steeds meer gediplomeerden afleverden. Thans is nog slechts ongeveer een vijfde onbevoegd. Het is overigens een steeds toenemend euvel dat in Israël, evenals b.v. in de Verenigde Staten, leerkracht bij het lager onderwijs steeds meer een vrouwenberoep wordt, en steeds minder jongens zich hiertoe aangerokken gevoelen.

Vermeld dient nog dat meisjes, die haar diploma als onderwijzeres hebben behaald, wanneer zij daarna in het leger gaan (in Israël bestaat ook dienstplicht voor meisjes), na een korte militaire basisopleiding van enige weken, de rest van hun diensttijd doorbrengen als onderwijzeres in een nederzetting voor nieuwe immigranten in een afgelegen streek, waarvoor het anders moeilijk is leerkrachten te vinden. Dit geldt ook voor kleuteronderwijzeressen.

Programma's

Op alle scholen in Israël, ook de niet-religieuze, wordt grote aandacht besteed aan Tenach, het Oude Testament, vanaf de eerste klas van de lagere school. In de niet-religieuze scholen wordt hieraan vier uur per week besteed, in de religieuze meer, terwijl daar vanzelfsprekend ook de behandeling uit een ander gezichtspunt geschiedt. Verder wordt ook op de niet-religieuze middelbare scholen misjna en een weinig gemara (talmoud) geleerd; op de religieuze scholen besteedt men daaraan veel meer uren, en al vanaf de lagere school; daar het aantal uren per week op alle scholen gelijk is, doet men daar dus minder aan vakken als b.v. biologie. Anderzijds is een aantal jaren geleden juist op de niet-religieuze scholen een vak ingevoerd „toda 'a jechoedith”, joods bewustzijn, dat men zou kunnen omschrijven als kennis van de joodse godsdienstige gebruiken, op niet-dogmatische basis. Immers, vele kinderen komen uit gezinnen, waar ook de ouders niet meer met deze gebruiken bekend zijn. Doch een van de voornaamste banden met de joden in de diaspora zijn juist deze godsdienstige gebruiken. Ook joodse geschiedenis is een belangrijk vak.

Wat verdere vakken betreft: in Israël leert men in het algemeen slechts één vreemde taal, Engels, waarmee in de zevende klas van de lagere school wordt begonnen. Op sommige middelbare scholen in de grote steden bestaat de mogelijkheid in de hoogste drie klassen nog hetzij Frans hetzij Arabisch daarnaast te leren — gedurende een beperkt aan-

tal uren, en meest met gering resultaat. Ook van Engels kan overigens worden gezegd, dat de leerlingen — gewend aan het Hebreeuwse schrift en een taal met een heel andere structuur — er vaak zeer veel moeite mee hebben, speciaal wat de spelling betreft.

Verder kan nog worden gezegd dat in de kibboetsiem vakken als plant- en dierkunde, microbiologie enz. een veel grotere plaats innemen dan in de stadsscholen.

Kennis van Israel wordt niet alleen op school geleerd, doch ook door jaarlijkse excursies van, althans in de hogere klassen, verscheidene dagen, welke niet slechts het karakter hebben van een uitstapje, doch een wezenlijk onderdeel van het leerprogramma zijn.

In de steden en ook op de meeste andere scholen volgt men in het algemeen het gewone klassikale systeem, met op elkaar volgende vakken volgens het rooster. In een aantal progressieve scholen en in alle kibboetsscholen wordt echter in de klassen 1 tot en met zes van de lagere school vaak zgn. „project-onderwijs” gegeven, hoewel niet gedurende de gehele cursus, doch slechts een aantal weken.

Er wordt hoofdzakelijk des ochtends les gegeven, voor de lagere klassen van 8 tot 12, voor de hogere van 8 tot 1 of 2 uur. In de laatste jaren is echter in veel nederzettingen voor nieuwe immigranten, en ook op scholen, hoofdzakelijk bezocht door kinderen uit arme, slecht behuiste gezinnen met veel kinderen, de zgn. „lange schooldag” ingevoerd, niet om de kinderen nog meer te belasten, doch juist om ze te helpen. Thuis bestaat er voor hen n.l. geen mogelijkheid om rustig hun huiswerk te maken, en vaak nauwelijks een plaats om te zitten, zodat ze hun toevlucht tot de straat zouden moeten nemen; of wel beide ouders werken buitenshuis. Na het, verplichte, warme middagmaal op school kunnen deze kinderen dus op school blijven, om er hun huiswerk te maken, doch ook om er onder toezicht van een onderwijzer te spelen of aan sport te doen.

Om begaafde kinderen van de zgn. Oriëntaalse families in staat te stellen, een hoger niveau te bereiken, en deze groepen op den duur aan hun eigen „intellectuelen” te helpen, brengt men sinds enige jaren de allerbeste leerlingen uit die gezinnen, een werkelijke elite, bijeen op een kostschool (in Jeruzalem), waar zij geheel op kosten van de regering een opleiding krijgen, die hen geschikt maakt voor de universiteit. Het is de bedoeling, dat zij later hun opleiding aan hun eigen groep ten goede doen komen. Het is nog te vroeg om uit te maken, of dit in de meerderheid der gevallen inderdaad geschiedt.

De enorme toename van het aantal leerlingen, en het gebrek aan

leerkrachten en klasselokalen bracht overigens in het begin van de jaren vijftig de noodzaak mee, om in twee „ploegen” les te geven; de ene helft van de leerlingen had des ochtends les, de andere des middags, in hetzelfde lokaal, en ook zo hadden de klassen vaak nog vijftig leerlingen of meer, nog afgezien van de bezwaren om, zeker in de hete zomer, des middags les te geven. Met de bouw van nieuwe lokalen en de toename van het aantal leerkrachten was dit later niet meer nodig; wel bleef het aantal leerlingen per klas lang zeer hoog; ook hierin is nu echter enige verlichting gekomen.

Lagere en middelbare school

In navolging van bepaalde Midden-Europese landen was de lagere school voor 1948, en ook tot nu toe steeds, achtjarig, terwijl de middelbare school slechts vier jaar duurt, of dit nu algemeen vormende scholen, dan wel middelbare landbouw- of vak- en ambachtsscholen zijn. Juist de allerlaatste tijd komt hierin echter verandering; in 1968 werd een wet aangenomen, dat zowel de lagere als de middelbare scholen zes-jarig zullen zijn. Dit zal geleidelijk worden ingevoerd, te beginnen met september a.s. Deze wet is echter niet aangenomen dan na krachtige en langdurige tegenstand van de Histadroeth Hamorim, de invloedrijke Onderwijzersvereniging. Deze betoogde o.a. — hetgeen voor Nederlandse begrippen vreemd moge schijnen — dat het voor 12-jarige leerlingen verkeerd is, opeens in een geheel nieuwe omgeving te komen, en dit hun psychisch schaden kan. Daarin school overigens ook de gedachte, dat dit de belangen van de onderwijzers schaadt; immers, op middelbare scholen mogen slechts leraren lesgeven met universitaire diploma's, althans met een B.A. of B.Sc. (ons kandidaats), zodat hierdoor een kwart van alle onderwijzers, die slechts een kweekschool-diploma hebben, overbodig wordt.

De middelbare school zal bestaan uit twee eenheden: de zgn. junior high school en de zgn. senior high school, welke beide drie jaar zullen duren. Het onderwijs op de junior high schools zal voor de meeste scholen ongeveer gelijk zijn — dus min of meer drie jaar voortgezet basisonderwijs; pas op de senior high school is het gedifferentieerd naar „richtingen”, d.w.z. „humanistisch” (onze h.b.s. A), „mathematisch” (onze h.b.s. B), „biologisch” (voor voortgezet landbouw-onderwijs) en „pedagogisch” (onze kweekscholen). Deze vier typen scholen bestaan thans nog als ongedeelde scholen met vierjarige cursus.

Tevens is echter de mogelijkheid geschapen om, speciaal in nederzettingen van nieuwe immigranten, tweejarige scholen voor v.o. te stichten.

Tot nu toe was het onderwijs op middelbare scholen niet gratis, het schoolgeld is er zelfs voor Nederlandse begrippen uitzonderlijk hoog, en bedraagt ca. f 1000,— (duizend gulden) per jaar, met enige reductie voor meer kinderen uit hetzelfde gezin. Ouders, die minder dan een bepaald inkomen hebben, kunnen echter gedeeltelijke of gehele kwijtschelding van dit bedrag krijgen; ongeveer de helft van de leerlingen van de middelbare school is geheel vrijgesteld van het betalen van schoolgeld. Het is echter de bedoeling dat de leerplichtige leeftijd zal worden uitgebreid, eerst tot 15 en dan tot 16 jaar, met als gevolg dat ook de leerlingen tot die leeftijd geen schoolgeld zullen hebben te betalen.

De meeste middelbare scholen leiden op voor een door de staat erkend eindexamen „bagroeth”, dat toelating geeft tot de universiteit. De middelbare scholen in de kibboetsiem hebben geen erkend eindexamen; vele leerlingen die de hoogste klas van deze scholen hebben doorlopen, nemen echter daarna in de zomervacantie, na nog aanvullende lessen, deel aan het centraal afgenomen „extraneus” examen, ons Staatsexamen, dat natuurlijk ook open staat voor anderen, die geen „bagroeth” diploma bezitten.

De kibboetsiem

Hoewel slechts circa vier per cent van de totale joodse bevolking van Israël heden ten dage in kibboetsiem, gemeenschapsnederzettingen, leeft of wel een totaal van 85.000 personen, verspreid over circa 230 nederzettingen, is het onderwijs in de kibboetsiem toch van voldoende belang om er hier afzonderlijk op in te gaan, ook daar de in de kibboetsiem opgegroeide jeugd een zeer aanzienlijk aandeel heeft gehad in de strijd voor Israël's onafhankelijkheid en voortbestaan, en een veel sterker stempel op het land heeft gedrukt dan men uit hun numerieke aantal zou mogen verwachten. Meer dan waar ook wordt hier het accent gelegd op vanzelfsprekende dienst aan de gemeenschap, op zelfwerkzaamheid, verantwoordelijkheid en creativiteit. Zo is het ook te verklaren, dat, hoewel de kibboets meer dan welke andere maatschappijvorm in Israël het ideaal van de vrede wil bevorderen, juist de meest gevaarlijke en verantwoordelijke functies in het leger — onder de officieren, die in Israël geen aparte kaste vormen, doch slechts de leider van hun manschappen zijn — onder de commando's en bij de luchtmacht zoveel jongeren uit de kibboets worden gevonden.

Bovendien hebben bepaalde principes, die aanvankelijk kenmerkend waren voor het onderwijs in de kibboets, reeds lang hun weg ook daar-

buiten gevonden, zodat deze ook hun invloed op andere sectoren van het onderwijs uitoefenen, b.v. de gewoonte — althans in de kindergarten en vele lagere scholen — dat de leerlingen hun onderwijzer of onderwijzeres bij hun voornaam noemen. Verder leiden de Onderwijzersseminaria van de Federatie van Kibboetsiem (in Tel Aviv, bij Kfar Saba and te Oraniem, bij Haifa) leerkrachten op niet alleen voor de kibboetsiem zelf, doch zijn ongeveer 25% van de onderwijzers in Israël daar opgeleid.

Wat het onderwijs betreft: dat is er ook op gericht, de jongste generatie liefde voor de kibboets en landarbeid bij te brengen, waarbij de leerlingen reeds jong enige uren per week met landarbeid, zorg voor de vee- of pluimveestapel vertrouwd raken, als verplicht onderdeel van het lesrooster. In de loop der jaren wordt dit aantal uren uitgebreid. Verder kent men, meer nog dan elders, niet het systeem van zittenblijven, doch worden alle kinderen bevorderd, en gaan ook alle kinderen zonder uitzondering — behalve in gevallen van duidelijke achterlijkheid — naar de middelbare school van de kibboets. Overigens zijn er, daar niet alle kibboetsiem in alle leeftijdsgroepen voldoende leerlingen hebben, en vele dicht bij elkaar liggen, vaak centrale lagere, en nog meer centrale middelbare scholen voor een bepaalde streek. De kibboets-middelbare scholen hebben dus ook geen door de Staat erkend eindexamen. Leerlingen, die voor verdere studie niettemin een einddiploma wensen, kunnen zich, zoals reeds gezegd met financiële steun van hun kibboets, voorbereiden op het Staatsexamen.

Jeugd Alijah

In dit verband dient ook de opvoeding door de Jeugd Alijah te worden genoemd, die ten dele geschiedt in eigen instituten — vaak op het land —, en ten dele in in de kibboetsiem opgenomen groepen.

De „Jeugd Alijah” werd in 1933 opgericht, toen, ten tijde van de vervolging van de Joden in Duitsland, de Britse Mandaatsregering vaak geen immigratiecertificaten voor Palestina wilde geven voor volwassenen, doch wel voor kinderen. Enkele duizenden jongens en meisjes tussen de 14 en 16 bereikten aldus tussen 1933 en 1939 Palestina, zonder hun ouders — die zij in vele gevallen nooit meer terugzagen —, en werden opgevangen in kibboetsiem, waar zij Hebreeuws leerden en opgeleid werden voor de landbouw.

Later kwamen ook kinderen uit vele andere landen, oorlogsvluchtelingen — vaak niet onaanzienlijk jonger dan de eerste Jeugd Alijah pupillen. Nog later kwamen kinderen, die nog wel ouders hadden, doch door hun

ouders — nieuwe immigranten in moeilijke omstandigheden —, niet zelf konden worden opgevoed, of die bij hun komst in Israël, zonder kennis van Hebreeuws en met vaak ook een zeer gebrekkige scholing in andere vakken, veel te oud waren om in die schoolklas te zijn waarin ze volgens hun stand van kennis eigenlijk behoorden. In de Jeugd Alijah groepen, waar zij vier uur per dag les krijgen in schoolvakken, en vier uur of op het land werken of een technische opleiding ontvangen, worden zij tot nuttige burgers opgevoed, die later hun weg in Israël kunnen vinden.

In totaal hebben ongeveer 120.000 jeugdigen een opleiding in Jeugd Alijah instellingen in Israël gehad.

Het leger

Voor degenen, die bij hun komst in Israël ook voor Jeugd Alijah te oud zijn, vormt het leger een bijzonder waardevolle school. Allen, die niet met vrucht de lagere school hebben doorlopen, zijn verplicht tijdens hun diensttijd aanvullende cursussen te volgen; en degenen, die nog niet voldoende Hebreeuws kennen, krijgen intensief les in Hebreeuws. Daar er voor zowel jongens als meisjes dienstplicht is, betekent dit dat althans voor de jongere generatie Hebreeuws geen probleem meer is. Bovendien kan men in het leger een grote verscheidenheid van vakopleidingen volgen, zodat men bij het verlaten van de militaire dienst een geschoold vakman is.

Volwassenen

Het onderwijs aan volwassenen, uiteraard op basis van vrijwilligheid, speelt een veel belangrijker rol dan in een land als Nederland. Vooral onder de immigranten uit Oriëntaalse landen, en met name onder de vrouwen, is er nog veel analfabetisme, d.w.z. niet alleen kennen zij geen Hebreeuws, doch ook kunnen zij niet lezen en schrijven in de taal van hun land van herkomst. In vele nederzettingen voor nieuwe immigranten worden dus cursussen gegeven, waarbij als leerkracht vaak dienen meisjes, die hun dienstplicht vervullen, en die voor deze taak een korte opleiding hebben ontvangen.

Oelpaniem

Verreweg de meeste volwassenen, die zich in Israël vestigen, met inbegrip van academici, kennen niet voldoende Hebreeuws om zich hiervan bij de uitoefening van hun beroep te bedienen. Voor hen zijn cursussen van drie of zes maanden ingesteld, verdeeld in verschillende gra-

den van gevorderdheid. Zij zijn of extern, of intern, of, voor personen onder de 35, in een kibboets, in welke laatste zij vier uur per dag les hebben en vier uur per dag werken. Deze oelpaniem, die ook in Nederland grote bekendheid genieten, zijn ook toegankelijk voor hen, die niet van plan zijn zich blijvend in Israel te vestigen, en ook voor niet-Joden. De leerlingen worden er, behalve met Hebreeuws, ook vertrouwd gemaakt met het leven en de atmosfeer van Israel.

Jeugdbewegingen

Ten slotte speelt bij de vorming der jeugd in Israel de jeugdbeweging nog steeds een bijzonder belangrijke rol, in tegenstelling tot een land als Nederland, waar zij vrijwel tot het verleden behoort. In totaal tellen zij ruim 200.000 leden. Met uitzondering van de padvindersorganisatie (Tsofim), die geaffilieerd is met de Internationale Padvinders Beweging, en tot de 20.000 leden waarvan ook Arabieren behoren, en Jong Maccabi (7.000 leden), dat voornamelijk een sportorganisatie is, zijn zij alle gelieerd met een politieke partij.

Verreweg de belangrijkste is Hanoar Haowed (Werkende Jeugd), met 100.000 leden, geaffilieerd met de Histadroeth, het Algemene Vakverbond, en tevens een jeugdafdeling voor de leden van de Histadroeth die jonger zijn dan 18. Verder mogen worden genoemd de religieuze Bne Akiva (18.000), en de progressief socialistische Hasjomer Hatsaier (12.500).

Al deze jeugdbewegingen leren hun leden actief deel te nemen aan de opbouw van Israel; vele nieuwe nederzettingen zijn gesticht door groepen van bepaalde van deze jeugdbewegingen, bezielde als zij zijn door een idealisme dat hen ook tegen de meest moeilijke levensomstandigheden niet doet opzien. Zij trekken vaak het allerbeste type jongeren aan, terwijl omgekeerd zij ook dit type jongeren helpen kweken.

Arabische scholen

Tot nu toe is uitsluitend over scholen voor joodse kinderen gesproken. Ook het onderwijs aan Arabische kinderen heeft sinds 1948 grote vooruitgang getoond. De wet op de leerplicht geldt ook voor Arabische kinderen, en eveneens voor zowel jongens als meisjes. In de cursus 1966/67 (dus voor de Zesdaagse Oorlog, die geheel nieuwe problemen schiep) bezochten ruim 55.000 Arabische kinderen scholen, die door de Regering worden onderhouden, en ca. 13.000 missie/of Moslem scholen e.d. Op de Arabische scholen — meest in dorpen die uitsluitend door Arabieren worden bewoond — is de taal van onderricht Arabisch, vanaf de vierde klas wordt Hebreeuws geleerd als

tweede taal. Het invoeren van de negenjarige leerplicht voor jongens zowel als meisjes, ook in Arabische scholen leidde aanvankelijk tot een groot tekort aan bevoegde Arabische onderwijzers; doordat de Israelische Regering grote waarde hecht aan de opleiding van Arabische onderwijzers, neemt dit tekort echter eveneens af; de kweekschool voor Arabische onderwijzers had tijdens de cursus 1967/68 316 leerlingen, en 25 docenten. Er waren 159 froebelscholen (bijna 10.000 ll.), 192 lagere scholen, met 57.000 leerlingen, en tien middelbare, met 2500 ll., en verder vier ambachts- en een landbouwschool, alle gefinancierd door de regering. Van de Arabische jongens in de leerplichtige leeftijd bezoekt thans 95% de school, en 75% van de meisjes; onder het Britse Mandaat waren deze cijfers resp. 65% en 15%.

Universiteit

Volledigheidshalve zij nog vermeld, dat Israel thans niet minder dan vier universiteiten en hogescholen telt, n.l. de Technische Hogeschool in Haifa, die reeds in 1912 werd gesticht, de Hebreeuwse Universiteit, waarvan de grondslag werd gelegd in 1926, de Universiteit van Tel Aviv, en de religieuze Bar Ilan Universiteit, in Ramat Gan bij Tel Aviv. De Hebreeuwse Universiteit, die in 1948 778 studenten telde, heeft er thans 11.500 met zes faculteiten (waarbij de Landbouwfaculteit in Rechowoth is gevestigd), de Technische Hogeschool heeft 5.500 studenten, de Universiteit van Tel Aviv ruim 6.000, en Bar Ilan ruim 3.000. Onder de studenten aan de Hebreeuwse Universiteit en die van Bar Ilan bevinden zich overigens zowel nogal wat studenten uit Afro-Aziatische landen, als joodse studenten van elders, die een jaar in Israel studeren om kennis op te doen, en vertrouwd te raken met het land en zijn bevolking, als stimulans voor hun gehele verdere leven. Overigens, „studentenprotesten” kent men in Israel kenmerkenderwijze nauwelijks; al is de Israelische student, die steeds reeds drie jaar militaire dienst achter zich heeft, en nu zo snel mogelijk met zijn studie klaar wil komen, niet minder „kritisch” dan zijn buitenlandse collega's, hij heeft te vaak en te lang om het naakte bestaan gestreden om nog veel interesse te hebben in „academische” protesten.

Het bovenstaande, noodzakelijkerwijze summiere, overzicht van het onderwijs in Israel, en de problemen waarmee het heeft te worstelen, heeft, hoop ik, laten zien dat gedurende de juist 21 jaar, dat de Staat Israel in mei 1969 bestond, er inderdaad zeer veel is bereikt, al zullen de Israelische onderwijsspecialisten de eersten zijn om te erkennen, dat er nog steeds veel te verbeteren overblijft.

Curriculum Vitae

BOAS, HENRIETTE (Dr.), geboren in Amsterdam, waar zij het Barlaeus Gymnasium bezocht en aan de Gemeente Universiteit klassieke letteren studeerde, en cum laude promoveerde. Legde er tevens met goed gevolg het doctoraal examen psychologie af.

Na een verblijf van verscheiden jaren in Londen, waar zij o.a. werkzaam was bij de Nederlandse sectie van de B.B.C., en vervolgens in Israël, waar zij hoofdzakelijk werkzaam was als journaliste en dat zij sindsdien nog enige malen heeft bezocht, is zij thans sinds bijna tien jaar werkzaam als lerares Oude Talen bij het v.h.m.o. in Nederland, sinds 1964 aan het Haarlemmermeerlyceum in Badhoevedorp, en tevens als correspondentie voor Nederland van enkele Israelische bladen, en mede-werkster over Israël en verwante onderwerpen voor Nederlandse publicaties.

OVER HET MENSELIJKE BEWEGINGSONTWERP

A. F. BURIE

I *Inleiding tot de problematiek*

De beweging van de mens is niet iets toevalligs. Men kan haar niet oppvatten in de zin van een bal, die ook nog rolt ¹, of een wiel, dat ook nog draait. De beweging is n.l. inherent aan het levende. Het leven staat of valt met deze beweging. Voor al het levende is het nu eenmaal zo, dat de beweging „dat voorwerp wezenlijk verandert en wel tot levend organisme doet zijn”. ² „Juist het leven is ondenkbaar zonder de beweging.” ³ Bezinning op de beweging van een levend wezen, is daarom altijd een bezinning op het levende „zijn”.

Dit „zijn” bij de mens nu, is niet iets statisch. Mens-zijn is een gebeuren. Iets dynamisch. Iets actiefs. „Zijnde-zijn is actief zijn.” ⁴ De mens komt dan pas tot zichzelf, wanneer er iets plaats vindt, waarin en waardoor hij actief kan worden. Zou er niets plaats vinden, dan kon de mens niet tot zichzelf komen. Hij zou zichzelf niet ervaren. Zijn mogelijkheden zou hij niet tot werkelijkheid kunnen brengen.

Dit alles vindt z'n oorsprong in het feit, dat de mens lichamelijkheid is. Dat hij bestaat op de wijze van een lichaam. Ons lichaam zelf is nu eenmaal reeds een gebeuren, iets actiefs. Het staat n.l. niet zó maar tussen de dingen, maar vormt met de dingen rondom een zingevend verband. Een verband, waarin deze dingen worden geordend, „geplaatst”. Ons lichaam „ordent immers zijn wereld rond zichzelf. In zijn werkzaamheden wordt een soort „bedoeling” openbaar en de werkzaamheden kunnen alleen maar in het licht van deze bedoeling worden begrepen.” ⁵

En zo wordt vanuit en door ons lichaam de steen hard, de boom groen, het voorwerp groot of klein. Vanuit en door ons lichaam en z'n mogelijkheden, oriënteren wij de ruimte rondom ons, want alleen in betrekking tot ons lichaam bestaat veraf-dichtbij, hoog-laag. Eigenlijk staat ons lichaam dus vragend tussen de dingen en dwingt als 't ware een antwoord af. „Wij zijn een veelvormige vraag en maken de wereld op vele manieren tot antwoord.” ⁶ Verandert dan ook ons lichaam, dan verandert daarmee ook dit vraag-en-antwoord-spel. Dan wordt de grote zaal uit onze jeugd, een kleiné zaal in onze volwassenheid.

Lichaam en omgeving vormen dus ook een innig verband. De omge-

ving bestaat slechts als omgeving, dankzij en in betrekking tot het lichaam. Maar tegelijkertijd heeft ons lichaam de betrekking met deze omgeving nodig om datgene, waartoe het als levend lichaam in staat is tot ontplooiing te laten komen en tot werkelijkheid te maken. Anders gezegd: om zichzelf te verwerkelijken. Lichaam en omgeving dan ook „vormen tezamen een zinsamenhang, een „Gestalt”. Het lichaam komt tot zichzelf, dank zij de omgeving, en deze is juist omgeving als zin voor het lichaam.” ⁷

De mens, die bestaat in de toestand van z'n lichaam, zal dus ook als vrij wezen, als subject, altijd innig met z'n omgeving, z'n wereld, verbonden blijven. „De mens is geïncarneerde-subjectiviteit-in-de-wereld.” ⁸ „Er is geen enkele wijze van mens-zijn die men zou kunnen beschrijven zonder daarbij verplicht te zijn de wereld te noemen.” ⁹

En het is dus ook zo, dat voor de mens, die in de toestand van z'n lichaam bestaat, zingeving niet zo maar iets kan zijn. Dit lichaam zelf immers is reeds van zingevende aard. Zingeving betekent voor de mens dan ook een kernpunt van zijn bestaan. De mens is voortdurend bezig de situatie, waarin hij zich bevindt, van betekenis te voorzien, te ordenen en te richten. Hierdoor komt hij tot zichzelf en is hij in staat z'n mogelijkheden steeds meer te verwezenlijken. En het is dan ook zo, dat de mens zich voortdurend beweegt vanuit 'n punt, dat reeds is bereikt, naar iets, dat voor hem in z'n situatie besloten ligt. En in dit opnemen van het „reeds” in een „kunnen-zijn”, existeert hij. M.a.w. het wezenlijke van de mens komt neer op het feit, dat hij ontwerp is. „De existentie is: de oppositionele eenheid, de eenheid in tegenstelling van feitelijk-zijn en kunnen-zijn. Als zodanig wordt de mens „ontwerp” genoemd.” ¹⁰

Dat de mens ontwerp is betekent dus, dat hij steeds gericht is op iets. Zonder dit iets kan men nu eenmaal geen ontwerp zijn. Dit iets nu is echter niet van causale of procesmatige aard. Wanneer de ene mens de ander omver loopt, kan de val niet berekend worden uit de krachten, die op elkaar stoten. De ontstane valbeweging is n.l. nieuw ten opzichte van deze krachten. ¹¹ De leerling, die de bok nadert, botst er niet tegen aan, maar springt er over heen. De vrouw, die logischerwijze onder de auto terecht had moeten komen, weet zich gelukkig nog juist te redden. De menselijke handeling, de menselijke zelfverwerkelijking, schept dus iets nieuws. Iets, waarin de oorspronkelijke krachten en invloeden wel zijn opgenomen, maar dat als geheel toch afwijkt van datgene wat, causaal gesproken, had moeten gebeuren. Inderdaad is de mens dan ook intentioneel tot het stichten van een nieuwe zin. Daar-

voor is hij nu eenmaal ontwerp.

Dit stichten van een nieuwe zin kan vanzelfsprekend alleen tot stand komen, wanneer de mens wordt aangesproken. Wanneer er bij hem in werkelijkheid iets wordt „geroerd”, wordt „aangedaan”. Is er niets, dan kan ook de mens niet tot iets komen.

In dit „worden aangesproken” nu is de mens bepaald, juist omdat hij „lichaam is”. Het lichaam immers is een stoffelijke werkelijkheid in een stoffelijke wereld. En de stof draagt nu eenmaal het beginsel der bepaaldheid in zich. De toestand, waarin de mens bestaat en waartoe hij zich ontwikkeld heeft, is dan ook altijd de toestand van een „bepaald” lichaam in een „bepaalde” wereld. Wanneer de mens zichzelf dan ook bewust is, zal hij zichzelf altijd vinden „als „reeds” ontwikkeld in een bepaald lichaam en in een bepaalde wereld.”¹² Hij zal altijd in een toestand verkeren, waarin bepaalde dingen en mogelijkheden wel, maar ook niet aanwezig zijn. En alleen vanuit deze „situatie”, vanuit datgene wat er in feite is, vanuit z'n facticiteit, kan hij zich verwerkelijken en ontwerp zijn. Zonder in deze facticiteit ontwikkeld te zijn, kan er bij de mens van ontwerp-zijn niet worden gesproken. Geen facticiteit, dan ook geen ontwerp-zijn. Het omgekeerde is echter ook waar. Wel facticiteit, dan ook noodzakelijk ontwerp-zijn. De facticiteit immers bestaat voor de mens alleen in betrekking tot een kunnen-zijn. Zij bestaat alleen als mogelijkheid om zich te kunnen verwerkelijken. Er komt „geen facticiteit voor zonder kunnen-zijn.”¹³ Het begrip facticiteit sluit het begrip kunnen-zijn in.

Voor het begrip ontwerp blijken dus twee factoren van wezenlijk belang te zijn. N.l. de facticiteit en de nieuwe zin. Houdt men hierbij in het oog dat het de mens zelf is, die ontwerp is, dan kan een omschrijving van dit ontwerp luiden: de mens als gegeven, waarin de ordening besloten ligt, volgens welke de facticiteit kan worden gericht op een nieuw te stichten zin.

Dit alles houdt natuurlijk niet in, dat de mens aan zijn ontwerp-zijn is overgeleverd. De zin n.l., die in het menselijk ontwerp wordt verwezenlijkt, is van geheel eigen soort en verschilt wezenlijk van de zin, die we bijv. bij de dierlijke existentie aantreffen. Ook bij het dier n.l. zou van zingevende existentie gesproken kunnen worden. Maar rede en vrijheid spelen hierin geen rol. Het dier is inderdaad aan z'n eigen zingevende existentie overgeleverd. Bovendien is de zingeving bij het dier gericht op meer „bepaalde” vormen. Zij rekent als 't ware vooruit op de ontmoeting van bepaalde omstandigheden. Daarom leeft het dier in een betrekkelijk kleine kring. Hier treft het „die” omstan-

digheden aan, die voor „zijn” zingevend bestaan nodig zijn. Verplaatsing naar totaal andere omstandigheden met totaal andere mogelijkheden kunnen daarom ernstige gevolgen hebben. Zelfs de dood. Echter: „De mens is van nature nergens thuis en kan daarom overal thuis zijn, zelfs in gevangenschap.”¹⁴ Zijn zingeving is niet aan iets bepaalds gebonden. In de volle zin van het woord „schept” hij zijn omgeving en kan er zich thuis voelen. Is het dier geworteld in een bepaald gebied, de mens kan zich wortelen in hetgeen hij ontmoet. Is het dier aan bepaalde vormen gebonden, de mens kan naar eigen keuze en inzicht nieuwe zinvolle gehelen scheppen. Hiermee is het „overgeleverd-zijn” doorbroken en bevindt het menselijk ontwerp zich op een geheel eigen niveau.

En op dit geheel eigen niveau nu, speelt de menselijke beweging een rol. Ook aan het leven op dit niveau n.l. is de beweging inherent. Het bewegen van de mens immers is een manier, waarop de mens zijn lichaam is. Het is een wijze van lichamelijk-zijn.

Lichamelijk-zijn echter betekent verweekeld zijn in de facticiteit. Beweging als wijze van lichamelijk-zijn, betekent daarom precies hetzelfde. De bewegende mens is dan ook een mens, die z'n facticiteit bewegend ordent en richt. Die vanuit z'n onvolkomenheid, vanuit z'n reeds, streeft naar een vorm van kunnen-zijn. Hij is niets meer of minder dan een mens, die het ontwerp dat hij zelf is, beleeft en tot realiteit maakt. Kortom: de bewegende mens is een zichzelf belevende mens. Daarom is het ook onmogelijk dat de mens alleen z'n lichaam beweegt. Hij beweegt zichzelf. Hij „is bewegend”.

Vanuit deze betekenis der beweging kan men begrijpen, dat lichamelijke oefening geen oefening van het lichaam alleen kan zijn. Dat bewegingsonderwijs als onderwijs in de beweging alléén, onmogelijk is. Richt men zich tot de beweging, dan richt men zich noodzakelijk tot de bewegende „mens”. Tot de mens, die „bewegend is” en die zijn „eigen-zijn-in-de-situatie” intens ervaart. Onderwijst men in de beweging, dan leert men noodzakelijk de mens zich te gedragen. Zelfs wanneer de leider dit uitdrukkelijk niet zou willen, zou dit tóch zo blijven. „Zij, die zich met de bewegende mens bezig houden, zijn dan ook op indringende wijze met de totale mens bezig.”¹⁵ „Indringend”, d.w.z. rechtstreeks, krachtig en diep.

Het bewegingsontwerp kan dus nooit los gedacht worden van het gehele ontwerp, dat de mens is. In feite is het nu eenmaal niets anders dan het menselijke ontwerp, gezien vanuit de gezichtshoek der beweging. En wil men definiëren, dan kan men het dus definiëren als: de

mens als gegeven, waarin de ordening der bewegingen besloten ligt, volgens welke de facticiteit kan worden gericht op een nieuw te stichten zin.

Het is dus vanzelfsprekend, dat de menselijke realisatie in de beweging een Gestalt is. Iedere realisatievorm van het menselijk ontwerp immers is een Gestalt. Daarom zullen het ook nooit zozeer de deelbewegingen zijn, die de mens moeilijkheden kunnen opleveren. Maar veel eerder hun plaatsing in, hun afstemming op datgene, wat de mens als nieuw te stichten zin wil realiseren.

Ook moet men dus het menselijke bewegingsontwerp en de menselijke beweging, niet met wetmatigheid trachten te verklaren. Want ondanks het feit, dat in het bewegingsontwerp ook de wetten en eigenschappen van het eigen lichaam als deel der totale facticiteit moeten worden verwerkt en gericht, heeft dit bewegingsontwerp in wezen niets met wetmatigheid te maken. „Het handelen van de mens is immers geen proces, het is een antwoord op het aangesproken-worden door zijn situatie.”¹⁶ Daarom blijft in het menselijke bewegingsontwerp tegelijk met de invloed van het aansprekende, toch altijd het totaal van al het „menselijk aangesprokene” geordend en gericht. En dit dan door een zingeving, waarin gedachten en vrije beslissing zo goed als altijd een belangrijke rol spelen. In het bewegingsontwerp van de mens en daarmee in z'n beweging, leeft dan ook noodzakelijk z'n onrust en zekerheid, z'n angst en vertrouwen, z'n schuwheid en overgave, z'n snelheid en traagheid, z'n rust en geïrriteerdheid, z'n lenigheid en stijfheid, z'n vlotheid en geremdheid. Maar ook noodzakelijk z'n doorzicht en overzicht, z'n besluitvaardigheid en twijfel. Al deze menselijkheden worden in het bewegingsontwerp, tegelijk met de invloeden van het aansprekende, tot één geheel verwerkt. En overeenkomstig de wijze, waarop dit geheel uitvalt, zal de mens in de beweging bestaan. Het is dus ook noodzakelijk, dat men in de beweging de menselijke persoon herkent. Niet de fysische en fysiologische wetten immers vormen het wezen en de karakteristiek in de beweging van de menselijke persoon, maar het is de zingevende ordening der totale situatie, waardoor het wezenlijke en de karakteristiek wordt bepaald.

Het vaststellen van een algemene waarde die in de ontwikkeling van het menselijk bewegingsontwerp gelegen is, zal na deze beschouwing geen grote moeilijkheden meer opleveren.

Een mens immers, die als bewegingsontwerp onvoldoende in de situatie beweegt, is nu geen mens meer, die „alleen maar” slecht beweegt. Hij

is een mens, wiens antwoord op het aangesproken-worden onvoldoende is. Wiens facticiteit niet is, zoals het moet. Wiens ordening onvolwaardig is. Hij is een mens, die tengevolge van deze tekorten, onvoldoende en onvolgroeid existeert en daarmee onvoldoende en onvolgroeid „is”.

Verbetering van het menselijke bewegingsontwerp en daarmee van de beweging, wil dan ook niets anders zeggen dan dat de facticiteit van de mens als ontwerp wordt uitgebreid. Dat de ordening van al het aangesprokene en aansprekende, meer in overeenstemming wordt gebracht met de zin, die de mens wil stichten. Het wil dus zeggen dat de mens, beter dan voorheen, aan zichzelf als zingend subject kan beantwoorden. Dat zijn wijze van existen vooruit gaat. Dat hij „meer mens” wordt. Onthoudt men dan ook aan de mens deze vormende invloed, dan ontnemt men hem daarmee tegelijkertijd een stuk van z'n mens-zijn. En dit nu kan nooit de bedoeling zijn van welke opvoeding dan ook.

Na het aangeven van deze algemene waarde, is het toch van belang dieper op de kwestie in te gaan.

Zoals men wel begrepen zal hebben, betekent het begrip facticiteit voor de mens een zeker vastliggen. Echter geen vastliggen in volkomen statische zin. Binnen de mogelijkheden van het ik-lichaam is de facticiteit n.l. voor uitbreiding vatbaar. Wanneer de mens zijn situatie van betekenis heeft voorzien en zich dienovereenkomstig heeft gerealiseerd, dan is deze realisatie niet zo maar voorbij en voor het subject verloren. Er is iets geschapen, waarop het terug kan grijpen. De gevoeligheid en aanspreekbaarheid als zingend en ordenend ontwerp is vergroot en uitgebreid. „Wanneer het subject dat de mens is door zijn handeling een nieuwe zin vestigt, dan blijft deze als facticiteit van zijn existentie achter.”¹⁷ En wanneer het subject dan ook weer in een overeenkomstige situatie geraakt, zal deze achtergebleven zin, met haar gehele ordening, als aangesproken weer naar voren kunnen treden. Wat niet wil zeggen, dat de mens dan altijd in dezelfde ordening zal vervallen. Dit is mogelijk, maar niet noodzakelijk, omdat bij de redelijke en vrije mens, de opnieuw aangesproken zin juist de oorzaak kan worden van een andere, betere of meer ingewikkelde ordening. Die dan op haar beurt weer als iets aanspreekbaars, als facticiteit, achterblijft. Zo wordt de zich gedragende en handelende mens dus een subject, dat zijn facticiteit en daarmee z'n mogelijkheid tot existentie, voortdurend herschept en vergroot. De mens is dan ook „een steeds herschapen openheid.”¹⁸

De jonge zakenman, die zo vlot z'n eerste transactie afsloot, kan thuis

tot het besef komen, dat het eigenlijk nog lang niet is, zoals het moet zijn. De gehele zin en ordening echter blijft als facticiteit bij hem achter. Daarom zal hij een volgende keer de situatie met grotere openheid tegemoet treden. De onderschatting is weg. Hij houdt rekening met het feit, dat de mogelijkheden uitgebreider en meer ingewikkeld zijn, dan men vermoedt. M.a.w. datgene, wat nu bij hem wordt aangesproken en dus tot z'n facticiteit moet worden gerekend, bezit een grotere uitgebreidheid dan de eerste keer. En dit wordt er dan de oorzaak van, dat de tweede ordening niet meer zo simpel en naïef is. Dat er meer resultaat uit komt. En ook deze betere ordening zal dan weer als facticiteit achterblijven en kunnen gaan dienen als uitgangspunt voor betere transacties.

Op deze wijze komt de mens dus vanuit situaties, waarin de eerste en meer primitieve ordeningen worden ontworpen, tot een steeds meer ontwikkeld en uitgebreid ontwerp-zijn. Maar hoe ver een dergelijke ordening zich op den duur ook mag ontwikkelen, zij blijft steeds gedragen door de eerste en meer primitieve gehelen, waaruit zij is ontstaan en waaruit zij zich heeft ontwikkeld. De invloed van deze eerste primitieve gehelen en de situaties, waaruit zij zijn ontstaan, reikt bij de mens dan ook verder dan men in eerste instantie zou verwachten. Deze ordeningen kunnen nu eenmaal de grondslag vormen voor een gehele reeks van volgende verwerklijkingen, die door ontwikkeling zo goed als niet meer vergelijkbaar zijn met de oorspronkelijken en meer primitieven.

Zo nu is het ook met het menselijk bewegingsontwerp. Het menselijk bewegingsontwerp blijft nu eenmaal een facet van het menselijk ontwerp. Daarom zullen óók de realisatievormen van dit bewegingsontwerp uiteindelijk moeten zijn gegroeid uit meer primitieve gehelen, die in de meer ontwikkelde realisatievormen maar moeilijk zijn te herkennen.

Wanneer Buytendijk dan ook een vergelijking maakt tussen het beeld van het gevangen dier en de mens, dan zegt hij: „De vitale uitingen van de mens zijn met het dier ten nauwste verwant. Het leven is in zijn oerdynamiek overal in zijn grondvormen gelijk.”¹⁹ En al mag dan het menselijk bewegingsontwerp niet zo maar met het dierlijke worden vergeleken, dit neemt niet weg, dat op het allerdiepste punt, beide ontwerpen terugvallen op dezelfde grondvormen. Het scheppen van werkelijk nieuwe grondvormen is nu eenmaal óók voor de mens niet weggelegd. Datgene wat hij schept, zijn nieuwe uitwerkingen en nieuwe ontwikkelingen van deze grondvormen. Ook het menselijk bewegingsont-

werp zal het moeten doen met duwen, grijpen, slaan, trekken, springen, voortbewegen, evenwichtbewaren, etc. Al is het dan in een menselijk ontwikkelde vorm. Deze oerdynamiek behoort nu eenmaal tot de ondergrond der facticiteit, die het subject op een menselijke manier moet ordenen, omdat het moet worden gericht op het stichten van een menselijke zin. Diep in de facticiteit van het menselijk bewegingsontwerp moeten dus de grondstructuren der beweging solide verscholen liggen, om te kunnen dienen als basisstructuren voor realisaties, die in wezen toch echt menselijk zijn. Is dit niet het geval, dan ontbreekt daarmee de werkelijke basis, van waaruit de mens zich als bewegingsontwerp kan „ont-vouwen” en „ont-plooien”. Zijn bewegingsrealisaties blijven dan noodzakelijk beperkt tot realisatievormen-zonder-fundament. Zijn ontwikkeling zal niet bestaan in een geleidelijke „groei” van het meer primitieve naar het rijpere, maar het zal resulteren in het leren van een of andere vorm afzonderlijk. Dat een dergelijk subject zich in zijn bewegingsleven noodzakelijk „niet-ontplood” en „niet-volwaardig” moet gevoelen, lijkt ons duidelijk. Maar daarmee moet dan weer het gehele subject zich niet-ontplood en niet-volwaardig gevoelen. Want niet het bewegingsontwerp als zelfstandige grootheid immers realiseert zich, maar het is het menselijk ontwerp, dat zich bewegend realiseert. Heel veel stuntelige, niet adequate bewegingen, zullen waarschijnlijk tot deze „grond”-oorzaak zijn terug te brengen. En elke opvoeder, die deze grondoorzaak wegneemt, voedt daarmee in wezen de gehele mens op.

Grondstructuren kunnen dus eigenlijk nooit in voldoende en solide mate in de menselijke facticiteit aanwezig zijn. Zij vormen daar nu eenmaal de basis, van waaruit het gehele leven van de mens als bewegingsontwerp, moet worden opgebouwd en ontwikkeld.

Nu is het natuurlijk zo, dat ook deze grondstructuren niet vanzelf in de menselijke facticiteit leven. Zij zullen alleen dan ontstaan, wanneer de mens in situaties verkeert, die tot deze grondstructuren aanleiding geven. Is dit niet of nauwelijks het geval, dan zullen zij niet of nauwelijks aanwezig zijn. Daarom nu heeft het klauteren op het wandrek, het diepspringen van de kast, het rollen, zwaaien, duikelen, zwemmen, lopen, slingeren, etc. in een verantwoord gegeven bewegingsopvoeding echt wel zin. Hierdoor wordt aan het menselijk bewegingsontwerp een basis gegeven, van waaruit het zich bewegend naar alle kanten kan realiseren en ontwikkelen. Alleen zal het verschaffen van deze basis op zeer gevarieerde en degelijke wijze moeten geschieden. Is dit het geval dan kunnen bewegingen, die voor deze basis in aanmerking komen, nooit genoeg worden beoefend.

Toch mag het beoefenen van deze grondvormen niet het enige zijn, waarmee de bewegingsopvoeding zich bezig houdt. Deze opvoeding moet n.l. ook die situaties verschaffen, waarin de mens als bewegingsontwerp wordt gedwongen, de grondstructuren in meer ontwikkelde vorm naar voren te brengen. Tendele kan dit reeds geschieden door de situaties, waarin de grondstructuren werden ontworpen, zodanig te veranderen, dat het menselijk bewegingsontwerp wel tot meer ontwikkelde ordeningen komen móet. Een uitstekend middel echter, waardoor deze ontwikkeling ook tot stand kan worden gebracht, is het spel. Het spel n.l. bezit de eigenschap, dat het zeer variabel te maken is. Daardoor is het mogelijk, dat het in alle graden van ontwikkeling aan het subject kan worden aangeboden. Als middel tot geleidelijke ontwikkeling der grondvormen in het menselijk bewegingsontwerp, is het dan ook onontbeerlijk. Alleen, ook hier moet niet overdreven worden. Want voor een mens, dat als bewegingsontwerp op het gebied der grondstructuren werkelijke tekorten vertoont, betekent spel „alleen” een ontwikkeling van iets, dat niet aanwezig is. En ook wanneer men van de 4de tot de 6de klas lagere school het spel alleen uit trefbal laat bestaan, heeft het als middel tot het ontwikkelen van het bewegingsontwerp, weinig om 't lijf.

Een ander gezichtspunt, van waaruit men het belang en de mogelijkheid van een goede ontwikkeling van het menselijk bewegingsontwerp ook kan benaderen, is het gezichtspunt der menselijke persoon. Een zeker zo belangrijk aspect. Het meest kenmerkende voor het menselijke ontwerp immers wordt gevormd door het feit, dat het een persoonlijk ontwerp is.

Het wezenlijke van de persoon nu, bestaat in de beleving van zijn vrijheid. Vrijheid is echter een existentieel gegeven. Zij bestaat in de keuze, in 't beslissen voor of tegen de verwerkelijking van andere mogelijkheden. Samenhangend met de doorbraak van gedachten in de menselijke existentie, brengt deze vrijheid de mens in een instrumentele verhouding met z'n eigen lichamelijke bestaanswijze. Een toestand, waarin hij zijn verwerkelijkend zelf gemotiveerd kan richten. Over zichzelf gemotiveerd kan beschikken. Waarin hij door inzicht, keuze en beslissen komt tot een persoonlijke relatie. Ook het begrip persoon is dus een existentieel gegeven. De persoon bestaat in de „eigen” beslissingen naar „eigen” inzicht in de „eigen” situatie. „Er existiert als je seine eigene Möglichkeit, für oder gegen die er sich entscheiden kann.”²⁰

De persoonlijke en eigen existentie voert dus in feite tot iets oorspron-

kelijks. „Jede einzelne Person ist ein absolutes Novum.”²¹ En juist omdat de mens als persoon de mogelijkheid tot het oorspronkelijke en het nieuwe in zich draagt, kan hij in werkelijkheid „overal thuis” zijn, en is er van een zingeving in van-te-voren-vastgestelde-vormen zo goed als geen sprake.

Vanzelfsprekend is dit dus ook het niveau, waarop het menselijk ontwerp zich bewegend realiseert. In het menselijk bewegingsontwerp is dan ook weinig ruimte voor realisatievormen, waarvan de afloop reeds in hoofdzaak is bepaald. M.a.w. bewegingen, die „erblich festgelegt sind und nach Vererbungsgesetzen weiter gegeben werden”²² zijn bij het menselijk bewegingsontwerp in de minderheid. De realisatie van het menselijk bewegingsontwerp op bewust niveau is dan ook niet zozeer een individuele variatie van een min of meer vaststaand ordeningsgeheel. Het is een oorspronkelijk geheel, dat in werkelijkheid „hier en nu” naar eigen beslissen ontstaat. „Het handelen van de mens, in de volle zin van dit woord, is het stichten van een nieuwe zin.”²³ Ook Gordijn wijst op dit karakter: „Het samenvoegen van eigen mogelijkheden en de weerstanden van buiten tot één geslaagde beweging ontstaat improviserend.”²⁴

In wezen is het menselijk bewegingsontwerp dus vrij en onbepaald. Deze vrijheid moet echter weer goed worden verstaan. De mens is en blijft lichamenlijkheid. Zijn beslissingen zullen daarom altijd gebonden blijven aan zijn situatie. Oorspronkelijkheid en improvisatie zullen in het menselijk bewegingsontwerp dan ook altijd maar tot ontplooiing kunnen komen, binnen de ruimte die z'n facticiteit daarvoor biedt. Hoe groter en uitgebreider deze ruimte, hoe groter en uitgebreider de mogelijkheid tot oorspronkelijkheid en improvisatie. D.w.z. dat de factoren, die voor de uitgebreidheid van deze facticiteit bepalend zijn, van werkelijk belang zijn voor het oorspronkelijke en dus persoonlijke karakter in de menselijke zelfbeweging.

Een van deze factoren nu is de mogelijkheid tot motoriek. In aanleg immers worden de grenzen van het vermogen tot zelfbewegen hierdoor aangegeven.

„Jedes Lebewesen nun hat ein seiner Entwicklungsstufe angepaszte Motorik, die ihm gestattet, seiner Milieuforderungen zu entsprechen. Die Differentziertheit der Motorik steigt mit der phylogenetischen Entwicklungsreihe.”²⁵ Motoriek is dus „wezenlijk” gebonden aan de ontwikkelingstrap, waarop het levende wezen zich bevindt. En wanneer dan ook het ontwerp-zijn van de mens zich voltrekt op een hoogte, waar vrijheid heerst en oorspronkelijkheid is doorgebroken, dan moet

men aannemen, dat uitzonderingen daargelaten, de motorische mogelijkheden als medebepalende factor in de menselijke facticiteit, voldoende zijn om deze oorspronkelijkheid en vrijheid tot z'n recht te doen komen.

Dit wil echter weer niet zeggen, dat dit dan ook altijd in voldoende mate tot z'n recht kómt. Dit zal n.l. afhangen van het feit, in hoeverre de mens zich, aan de hand van deze motorische mogelijkheden, als bewegingsontwerp heeft ontwikkeld. Is deze ontwikkeling groot en uitgebreid, m.a.w. zijn er vele goede en gevarieerde bewegingsstructuren als facticiteit achtergebleven, dan zal deze facticiteit van de mens als bewegingsontwerp, voldoende garantie bieden om zijn vrijheid, oorspronkelijkheid en improvisatie tot z'n recht te laten komen. Het veld, waarbinnen de menselijke beslissing moet vallen, is daar immers groot genoeg voor. Is dit echter niet het geval, dan zal de mens als subject, als vrij, beslissend en oorspronkelijk ontwerp dus, zich vanuit een begrensde en beperkte basis moeten bewegen. Dit ondanks al z'n motorische mogelijkheden.

Objectief gezien gaat het er bij het menselijk bewegingsontwerp dus niet om, wat er met z'n motoriek allemaal wel mogelijk is. Het gaat er vooral om, welke bewegingsstructuren het aan de hand van z'n motorische mogelijkheden reeds heeft ontwikkeld, zodat deze werkelijk als facticiteit, aanspreekbaar aanwezig zijn. Was dit niet zo, dan zou elke kleuter, die zich in de beweging gaat verwerkelijken, reeds over een perfecte zelfbeweging beschikken.

De oorspronkelijke improvisaties van de mens als bewegingsontwerp, zijn dus geen improvisaties zonder fundament. Zij berusten in hoofdzaak op de aanspreekbare bewegingsstructuren, zoals deze zich kwantitatief en kwalitatief in de menselijke facticiteit hebben ontwikkeld. En naarmate deze kwantiteit en kwaliteit is toegenomen, naar die mate zal de mens z'n vrijheid en oorspronkelijkheid in de beweging ruimer kunnen beleven. Wat dus zeggen wil, dat z'n persoonlijke existentie in de beweging zich verruimd heeft en gegroeid is. Daarom vormt het aanbrengen van kwalitatief en kwantitatief goed verzorgde bewegingsstructuren een onderdeel van wezenlijk belang in de totale persoonlijkheidsvorming.

Nu is het duidelijk, dat een aanbrengen van bewegingsstructuren „in het wilde weg”, voor de opvoeder nooit een wijze van werken kan betekenen, waardoor de menselijke facticiteit op effectvolle en efficiënte manier wordt vergroot en uitgebreid. Hiervoor is bezinning nodig op datgene, wat voor deze vergroting en uitbreiding het meest waardevol

is. En voor dit waardevolle moeten we dan weer verwijzen naar het feit, dat ook het gehele bewegingsleven van de mens vanuit de verschillende grondvormen wordt opgebouwd en ontwikkeld. Hoe verfijnd improviserend de mens zich uiteindelijk als bewegingsontwerp ook mag realiseren, zijn bewegingen blijven samenhangen met de kwaliteit en kwantiteit der in de facticiteit aanwezige grondstructuren. Ontbreken er dan ook grondstructuren, of zijn ze gebrekkig aangebracht, dan moet daarmee tegelijk de gehele ontwikkeling, die op deze grondstructuren zou moeten steunen, wegvallen of gebrekkig zijn. De grenzen, waarbinnen de mens als bewegingsontwerp in vrijheid kan beslissen en improviseren, worden in dat geval wel in zéér sterke mate beperkt. De facticiteit als neerslag der menselijke beweging, schiet dan n.l. op „wezenlijke” punten te kort. En de vrijheid, die de mens ook als bewegingsontwerp bezit, wordt dan met recht een té sterk gebonden vrijheid. Het wordt een vrijheid zonder werkelijke armslag. Een gekooide vrijheid. Dat een dergelijk mens zich als persoon in z'n bewegingsrealisaties „geremd” en „onvrij” moet gevoelen, ligt voor de hand. En hij zal zich des te meer geremd en onvrij gevoelen, naarmate er meer grondstructuren ontbreken of in gebrekkige vorm aanwezig zijn.

Natuurlijk is dit aanbrengen der grondstructuren weer niet het enige, waar de opvoeder voor moet zorgen. Juist als in de andere facetten der opvoeding kan ook de bewegingsopvoeder de opgroeiende mens nooit ver genoeg ontwikkelen. Daarom zal hij op deze „brede basis van grondstructuren” weer een arsenaal van meer en sterk ontwikkelde structuren moeten bouwen. Dit kan hij dan weer bereiken met goed en alzijdig gekozen bewegingsopdrachten. Dit kan hij tevens en vooral weer bereiken met spel en sport. Aangepaste en alzijdig gekozen vormen van spel en sport, bieden het subject n.l. volop de gelegenheid om op verantwoorde wijze persoonlijk te improviseren en te experimenteren en aldus de aanwezige bewegingsstructuren op persoonlijke wijze verder te ontplooiën.

Wil men de ontwikkeling van het menselijk bewegingsontwerp dus goed organiseren, dan zal zij over een breed vlak georganiseerd moeten worden en ook de vormen als zwemmen, spel en sport moeten omvatten, daar deze, zoals reeds werd opgemerkt, een noodzakelijke en niet te verwaarlozen waarde vertegenwoordigen. Het laatst genoemde mid-nastreeft, ligt anders dan datgene, wat de bewegingsopvoeding beoogt. „De sport kent het bewegen eveneens als werkmiddel; haar doelstel-

ling ligt echter anders: niet het menselijk „zijn” maar de menselijke prestatie is haar primaire doel.”²⁶

Prestatie is echter een begrip, dat ook in de doelstellingen der gehele bewegingsopvoeding kan worden gevonden. Zij het dan niet als primair doel. Dit is begrijpelijk. Deze prestatie immers is de vrucht van de mens, die zijn situatie bewegend ordent. Hoe beter de prestatie, hoe beter ook deze ordening. Denkt men deze lijn door, dan is het gunstig dat de bewegingsopvoeding in de sport een gebied kan bezitten, waar een sterke prestatie wordt nagestreefd. Tenminste: wanneer in dit gebied dan verder geen begrippen overheersen, die met de bewegingsopvoeding als zodanig, in tegenspraak zijn. Dit nu is bij een uitgesproken vraag naar prestatie niet denkbeeldig. Immers:

Wil men inderdaad de „werkelijke” waarde van een geleverde prestatie achterhalen, dan moet men deze altijd zien in relatie tot de persoon, tot de „eigen” situatie die geordend werd. Een kunstwerk bijv. kan men dan pas volkomen naar waarde schatten, als men ook in kennis is gekomen met de weerbarstigheid van het materiaal en het wel en wee van de man, die zich in de ordening trachtte uit te drukken. De werkelijke omvang van een geleverde prestatie is daarom altijd relatief. Nu bezitten de meeste producten van de menselijke prestatie echter ook nog een andere, constante waarde. Een met grote moeite tot stand gekomen brug, bezit ook een blijvende waarde als schakel voor een betere ontmoeting tussen de mensen.

Deze rechtstreekse en absolute waarde echter, is niet te vinden in de 10,1 sec. der 100m-loop. Ook niet in de 3-0 eindstand van een hockeywedstrijd. En daarmee blijven dan de prestaties van de sport altijd van relatieve waarde.

Nu brengt echter een uitgesproken streven naar sportieve prestaties het gevaar met zich mee, de relatieve waarde in een of andere vorm absoluut te maken. Maar verabsolutering op dit gebied blijft toch altijd 'n toekennen van een waarde, die in werkelijkheid niet bestaat. En geen enkele open en eerlijke opvoeding kan hier genoeg mee nemen.

Met deze verabsolutering in de sport moet men echter ook weer voorzichtig zijn. Enkele uitzonderingen daargelaten, dachten we dat in het grote leger van opgroeiende sporters, de zich-verantwoordelijk-voelende-leiders andere maatstaven aanlegden. Dit ondanks het feit, dat het streven naar prestatie het uitgangspunt blijft. Dit is ook mogelijk, wanneer men de waarde der prestatie maar niet „overtrekt”. En dit streven naar uitgesproken maar niet overtrokken prestatie, kan dan een ordening

op hoog niveau in het bewegingsontwerp te voorschijn roepen. Dit is een waarde in de sport, die niet voorbij mag worden gezien. Vooral niet, wanneer men de eenzijdigheid, die bepaalde specialisaties met zich mee kunnen brengen, door een juiste leiding tracht op te heffen. En dit is geen zuiver theoretische veronderstelling. Steeds meer toch komt men tot de overtuiging, dat een speciale sportieve prestatie het beste verloopt, wanneer zij stoelt op een brede ontwikkeling. Iets, dat overeenkomst vertoont met de eisen, die een juiste ontwikkeling van het menselijk bewegingsontwerp stelt.

II. Over het ontwikkelen en verbeteren van het menselijk bewegingsontwerp als totaal

a. Gezien vanuit het bewegingsontwerp als totaal

Zoals we hebben aangetoond, kan 'n doelbewuste ontwikkeling van het menselijk bewegingsontwerp wezenlijk bijdragen tot een volwaardig menselijke en persoonlijke existentie. Wil deze doelbewuste ontwikkeling echter werkelijk tot z'n recht komen, dan is het van noodzakelijk belang dat het wezen en de eigengeaardheid van het bewegingsontwerp zelf, tot richtsnoer genomen wordt.

Een van de eerste diepingrijpende eigenschappen van het menselijk bewegingsontwerp is de doelgerichtheid, de intentionaliteit, de gerichtheid op de nieuwe zin. Mist men in de menselijke zelfbeweging deze gerichtheid, dit zinvolle, dan mist men daarmee, zoals we hebben gezien, noodzakelijk het organiserende, het bindende, het bepalende. Niet de ordening in het menselijk bewegingsontwerp is nu eenmaal primair, maar de nieuw te stichten zin. Bezinning op het zinvolle in de beweging is voor de bewegingsopvoeder daarom geen interessante bijkomstigheid, maar een noodzakelijkheid.

Volgens Burkhard ²⁷ betekent zinvol, dat iets opgenomen is in een structuur, welke op te vatten is als een hogere eenheid. Zinvolle bewegingen passen dus ergens in en vinden daar een plaats.

De hogere eenheid nu, waar de menselijke beweging altijd in zal moeten passen, is de zelfverwerkelijking. Daar ligt haar uiteindelijk doel en haar uiteindelijke betekenis. Is de mens dan ook als ontwerp ergens werkelijk op betrokken en gaat hij, vanwege deze betrokkenheid, zichzelf bewegend verwerkelijken, dan is de meest noodzakelijke grondslag gelegd, van waaruit een juiste ordening in het bewegingsontwerp kan worden bereikt. „Betrokkenheid” is voor een goed en juist bewe-

gingsontwerp een begrip van doorslaggevende betekenis. „Het gaat om de ik-betrokkenheid”²⁸, zegt Gordijn dan ook, wanneer hij het zinvolle kernachtig formuleert. „Beleefde” lessen, „beleefde” situaties en daarmee „beleefde” bewegingen, zijn daarom voor goede en juiste ordenende bewegingen een noodzakelijke voorwaarde. En het is dan ook een konstaterbaar feit dat, wanneer aan deze beleving aandacht wordt geschonken en de leerlingen geheel in de bewust geschapen situaties opgaan, de bewegingen reeds vanzelf mooier verlopen en sterk aan expressiviteit winnen. Beleving, betrokkenheid, zinvolheid zijn daarom begrippen, die zelfs van didactisch belang blijken te zijn.

Nu is deze betrokkenheid inderdaad een „ik”-betrokkenheid en dus van geheel persoonlijke aard. Omdat echter 't wezenlijke van de menselijke persoon bestaat in de keuze en de beslissing, zal deze beslissing in de menselijke betrokkenheid en zingeving uiteindelijk altijd een belangrijke rol spelen. Daarmee neemt dan de beslissing in de gehele ordenende en richtinggevende werkzaamheid der zingeving, een plaats in van betekenis. De wil is „niet een het leven storende kracht maar een organiserende kracht”²⁹. Daarom zal elke opvoeder, die een juiste ordening in het bewegingsontwerp tot stand wil brengen, voortdurend bezorgd moeten zijn voor 'n zo krachtig mogelijke goede beslissing, zodat de ordenende en organiserende kracht van deze beslissing zo groot mogelijk is. Menselijke beslissingen zijn nu eenmaal niet altijd even krachtig. Zij kunnen bijv. een verwerkelijking zijn van een geestesgesteldheid, die men zou moeten formuleren door: ik zou het „wel graag kunnen”. Zij kunnen echter ook een „willen-kunnen” tot basis hebben³⁰. Dit laatste nu is een basis, die een zingeving met volwaardig ordenende kracht te voorschijn kan brengen. En het effect van een dergelijk willen moet niet worden onderschat. „Het is de organisatie der natuurkrachten in de gestalte van het zich bewegende door een de richting bepalende kracht.”³¹

Naast het voor de hand liggende middel nu, om de kracht van de beslissing op te voeren d.m.v. het verstandelijke element, zijn er ook nog andere factoren te noemen, waardoor de mogelijkheid tot een krachtige beslissing wordt vergroot.

In de eerste plaats is er de sfeer. Deze sfeer immers kan de positieve instelling van de mens ten opzichte van het gevraagde en daarmee de kracht van de beslissing, stimuleren of verzwakken. Wanneer n.l. het subject zijn eigen realisatie in de ontmoeting met anderen als begrepen en geaccepteerd ervaart, betekent dit een werkelijke versterking van z'n positieve instelling. Werkelijke negatieve kritiek echter kan in dit

opzicht verlamdend werken. Zij kan het vrije ontwerp, dat we mens noemen, brengen tot een isolement, van waaruit een positieve houding met een krachtige eigen beslissing, niet meer te verwachten is. En wanneer dit vrije ontwerp zich dan niet daadwerkelijk isoleren kan, dan is het gevaar niet denkbeeldig dat het zich passief gaat gedragen en zich door anderen laat overheersen. Dat het in 't spel bijv. zal gaan doen wat de grootste bluffer zegt. Dit gebrek aan beslissingskracht zal zich dan duidelijk in de ordening der beweging manifesteren. Waarbij dan niet vergeten mag worden, dat ook dit negatieve geheel bij het subject helaas noodzakelijk als facticiteit zal achterblijven. Is deze kringloop van negatieve sfeer en slecht geordende bewegingsontwerpen, dan ook alleen te doorbreken door de grootste bluffers rigoureuus het zwijgen op te leggen, dan is dit alleszins verantwoord. De voordelen n.l. zijn groter dan de nadelen.

Het tweede punt, dat wij in verband met een krachtige beslissing zouden willen aanroeren, bestaat uit het volgende. Iedere eigen beslissing wordt genomen aan de hand van „eigen” inzicht in „eigen” situatie. Elke beslissing blijft dus afhankelijk van „eigen” factoren. Bij meerdere subjecten in ogenschijnlijk dezelfde situatie, zullen de beslissingen daarom nooit identiek uitvallen. Identieke ordeningen en daarmee geheel identieke bewegingen, moet men dan ook niet verwachten. Eist men deze toch, dan moet men zich niet verwonderen, wanneer de zekerheid en de ordenende kracht der beslissing afneemt. Volwaardige beslissingen kan men nu eenmaal niet verkrijgen door een te sterke binding aan een vooraf bepaalde vorm. „Im Raum und Zeit hineingeboren braucht der Mensch die Freiheit zum Handeln, damit er das ihm Gemäße leisten kann.”³² Alleen wanneer het subject zelf een sterke binding aan een standaardvorm wil, kan een dergelijke ordening tot het eigene van het subject gaan behoren. In alle overige gevallen is er ruimte nodig, waardoor de beslissing kan uitvallen overeenkomstig eigen beleving. Daardoor zal ze aan kracht kunnen winnen. Iets, wat de structurering in het bewegingsontwerp noodzakelijk gunstig moet beïnvloeden. Wat natuurlijk niet inhoudt, dat men werkelijke fouten moet accepteren.

In de derde plaats zouden we iets willen zeggen over het jonge kind. Een werkelijk zelfstandig beslissen n.l., mag men niet in alle leeftijdsfasen verwachten. „Men zou de situatie van het kind bij de geboorte kunnen typeren met deel-hebben zonder meer. Door opvoeding zal de kleine mens geleidelijk tot deel-nemen komen.”³³ Deel-hebben zonder meer impliceert geen echte wilsakt. Deel-nemen wel. En zoals ge-

zegd, de overgang is geleidelijk. Het is een verschuiven van accent. Hierin nu moet men niet geforceerd ingrijpen. In een periode, waarin de organisatie en de ontwikkeling, ook als bewegingsontwerp, nog hoofdzakelijk wordt verkregen door zich te vereenzelvigen met de ander, kan men door forcering dit kind de mogelijkheid tot deze vereenzelving ontnemen. Gebrek aan zekerheid en doeltreffendheid in de ordening van het bewegingsontwerp moet hiervan noodzakelijk een gevolg zijn. Men moet dit ook niet vergelijken met het oudere kind, dat maar doet wat de grootste bluffer zegt. Dit laatste is n.l. een kwestie van achterblijven. Het eerste een kwestie van natuurlijke groei.

De volgende eigenschap, die we bij de ontwikkeling van het menselijk bewegingsontwerp in het oog moeten houden, wordt gevormd door 't feit, dat de ordening zowel bewuste als niet-bewuste elementen omspant.

Op bewust niveau n.l., wordt de ordening der facticiteit altijd een persoonlijke ordening. Een ordening dus, waarin de mens beslissend optreedt. Let wel: „waarin” hij beslissend optreedt. Immers: „Mijn bewust en vrij leven begint nooit bij een nulpunt; . . .”³⁴ We vertrekken immers altijd vanuit de zin, die we aantreffen en die z'n oorsprong vindt in een existentie, die anoniem is, nog de vorm heeft van het „men”³⁵. „We kunnen vanuit bewustzijn en vrijheid plannen maken, maar bij nader toezien blijkt dat wij in deze plannen de zin opnemen en veronderstellen, die tot stand kwam op het niveau van de voorbewuste existentie.”³⁶ Dit komt omdat de mens lichaam is. Dit lichaam zelf immers is van zingevende aard; ook daar, waar nog niet gesproken kan worden van bewustzijn en vrijheid. „We zijn reeds zingevende existentie op een niveau waar wij ons nog niet bewust zijn van onszelf en waar wij niet vrij zijn.”³⁷ Daarom kunnen wij er ook niets aan doen, dat de kers rood is, het voorwerp groot. Dat we tegenover de vrouw anders staan dan tegenover de man. Dat we ons getrokken voelen tot een wandeling. Pas wanneer de zin vanuit deze anonieme existentie het bewuste leven bereikt, kan de mens zich hiermee in vrijheid vereenzelvigen, zich ervan afwenden of haar opnemen in een groter geheel. Daarmee wordt dan de gehele ordening, die aan deze zin beantwoordt, aanvaard, afgewezen of opnieuw geplaatst. Wat echter niet wil zeggen, dat daarmee alle oorzaken, invloeden en elementen van deze ordening tot in details bewust zullen zijn. Er zullen altijd wel invloeden en elementen in deze ordening aanwezig zijn, die voor het subject verborgen blijven of waarvan de werkelijke kracht maar ten dele tot het bewuste leven doordringt. M.a.w. in de ordening, die op bewust niveau

tot stand komt, worden de grenzen van bewust en niet bewust overschreden. De man, die een hevige botsing van twee voertuigen van nabij ziet gebeuren, kan buiten zichzelf van schrik wegrennen. Wanneer dit echter tot hem doordringt, kan hij bewust terugkeren om te zien, wat hij nog kan doen. Maar het trillen van z'n knieën en handen, z'n bleke kleur, z'n versnelde ademhaling bewijst dat in de nieuwe ordening elementen werken, die hij met z'n bewuste beslissing niet kan beïnvloeden.

Wat hier dan ook nog duidelijk naar voren komt is het feit, dat alle ondergeordende deelgehelen zich niet „altijd” positief ten opzichte van het totale geheel verhouden. Het trillen van de handen en knieën etc., zijn n.l. beslist geen symptomen, die van een positieve gerichtheid getuigen. Zij zijn juist tegengesteld gericht en vinden hun oorsprong in de oorspronkelijk negatieve vluchtende houding. In de nieuwe structuur worden zij echter in evenwicht gehouden, door de positieve elementen. Dat in de totale structuur van een ontwerp dus negatieve elementen kunnen werken, vindt z'n oorzaak in het feit, dat de mens aan de zin, die zich vanuit het niet-bewuste aan hem opdringt, niet is overgeleverd. Dat hij met deze zin als uitgangspunt een nieuw geheel kan scheppen, waarin de zich aan hem opdringende ordening, ondergeordend kan zijn. M.a.w., dat hij de facticiteit met z'n beslissing bewust opnieuw kan groeperen en ordenen tot een ontwerp, waarvan het mogelijk is dat het resultaat afwijkt of zelfs tegengesteld is aan het oorspronkelijke. Maar dit wordt dan tevens de oorzaak, dat de mens zich niet altijd volkomen in de hand heeft. Dat hij zich in zichzelf kan vergissen. Want niets garandeert n.l. de teruggekeerde man, dat de negatieve structuren weer niet de overhand zullen krijgen en dat hij flauw valt. En hiervoor zal hij dan geen enkele „redelijke” verklaring kunnen geven.

Dit alles nu moet de bewegingsopvoeder goed in het oog houden. Verbetering van het bewegingsontwerp komt immers hoofdzakelijk tot stand, door bepaalde bewegingen van de subjecten te „vragen”. En dit is slechts mogelijk omdat, zoals werd gezegd, de mens als subject in staat is z'n zingevende werkzaamheid bewust te beïnvloeden. Zelfs wanneer de facticiteit niet geheel toereikend is, dan nóg kan het subject deze ontoereikende facticiteit trachten te groeperen in de richting van het gevraagde.

En het is nu vanwege dit laatste, dat de opvoeder zich op de gevolgen van een „gevraagde” beweging moet bezinnen. Want ordening van onvoldoende facticiteit geeft niet alleen een onvolwaardige ordening met

als resultaat 'n gebrekkige bewegingsrealisatie, maar bovendien is het basispatroon van een bewegingsontwerp, dat in wezen ontoereikend is, een patroon waarin het negatieve overheerst. Vanuit het niet-bewuste zal het zich aan het bewuste opdringen in een gevoel van onveiligheid, onrust, angst. In een drang zich van de situatie af te wenden. En gaat de mens als vrij bewegingsontwerp dan tóch de onvoldoende facticiteit ordenen in de richting van het gevraagde, dan moet wel een ontwerp ontstaan, dat niet alleen gebrekkig is, maar waarin bovendien nog negatieve deelstructuren leven. Mét het gevaar dat deze negatieve structuren onverwachts gaan overheersen. En dan kan de leerling, die voor het eerst moet ombuitelen aan de ringen, deze ringen juist op het meest ongunstige ogenblik loslaten. Dan voelt de zwemmer z'n zwemslag in paniekbewegingen ontaarden, wanneer hij voor het eerst in diep water wordt gebracht.

Het is echter nu niet alleen vanwege het gevaar, dat de bewegingsopvoeder de gevolgen van een ombuigen der oorspronkelijke zingeving moet kennen. Wanneer het n.l. reeds zó is, dat elke minder gewenste verhouding tussen en in de deelstructuren, het bewegingsontwerp als totaliteit ongunstig moet beïnvloeden, dan moet zéker een ontwerp, dat naast een onvoldoende ordening tevens ook nog negatieve structuurdelen bevat, niet aan z'n uiteindelijk doel kunnen beantwoorden. Gebrek aan een goede bewegingsvorm moet dan het minst geringe gevolg zijn, wanneer een dergelijk ontwerp zich gaat realiseren. De spreidelngtesprong zal dan misschien wél worden uitgevoerd, maar in een totaal gekromde houding. De zwemslag zal z'n ritme verliezen, zodat de stuwkracht vermindert. Ontoereikende facticiteit blijft voor het menselijk bewegingsontwerp nu eenmaal iets, dat zich dubbel wrekt. Aan de ene kant is de ordening nooit een voldoende ordening, terwijl aan de andere kant altijd ernstig rekening moet worden gehouden met het feit, dat in deze onvoldoende ordening ook nog negatief gerichte elementen worden aangebracht.

Gebrek aan facticiteit is dus iets, dat men in de bewuste ontwikkeling van het menselijk bewegingsontwerp te allen tijde moet voorkomen. Te meer, daar dit gebrek nooit op stel en sprong is aan te vullen. Ook niet door een krachtige beslissing met grote ordenende kracht. Dit is duidelijk. Daarom moet een didactiek, die in feite steunt op een „probeer het toch maar, ondanks alles” altijd weinig resultaat opleveren. Wil men bestaande foutieve structuren in het bewegingsontwerp verbeteren, of nieuwe en juiste structuren aanbrengen, dan is het een eerste vereiste dat men uitgaat van een situatie, die in staat is het subject in

volkomen positieve zin aan te spreken. Van daaruit zal men dan door regelmatige uitbreiding die facticiteit moeten doen groeien, waarvan de ordening tot het uiteindelijk gevraagde bewegingsontwerp kan voeren. Vraagt men geen buitengewone dingen, dan moet dit mogelijk zijn. Want alleen een situatie die in geheel positieve zin aanspreekt, is regelmatig zodanig uit te breiden, dat de ordening ervan geen negatieve structuurdelen behoeft te bevatten. Vereenvoudiging en verandering der situatie zal daarom voor de bewegingsopvoeder een regelmatig terugkerend verschijnsel moeten zijn, om tot een juist uitgangspunt te komen.

Maar daarmee doemt dan tegelijkertijd een andere moeilijkheid op. Verandering van situatie immers, geeft noodzakelijk verandering van ordening en dus van de beweging. Waarmee dan ogenblikkelijk de vraag ontstaat: welke veranderingen mogen er wél en welke mogen er niet worden aangebracht, zodat er toch een situatie overblijft van waaruit de uiteindelijk gevraagde situatie en het daarin gevraagde gedrag nog altijd via een logische ontwikkeling bereikbaar is. Men kan immers ook dusdanig veranderen, dat een totaal „andersoortige” ordening, een geheel „andere” beweging ontstaat. Vandaaruit is het gevraagde dan niet meer te bereiken.

Voor de oplossing hiervan moet men zich herinneren, dat de realisatievorm van het bewegingsontwerp een Gestalt is. In een Gestalt n.l. zijn alle delen niet van gelijke betekenis. Dit ondanks het feit, dat alle delen altijd secundair zijn en het geheel altijd primair is. „Er bestaan in een gestalte dominerende delen.”³⁸ Met het veranderen nu van zo'n dominerend deel, verandert men het werkelijke karakter van de Gestalt. Men tast het wezen aan. Bij sterk expressieve bewegingen is het volgens Buytendijk zelfs zo, dat een geringe verandering in deze dominanten reeds een verandering van uitdrukkingskarakter tot gevolg heeft. Wil dus door situatieverandering het bewegingsontwerp niet „wezenlijk” aangetast worden, dan zal men er voor moeten zorgen, dat in de ordening van de nieuwe en vereenvoudigde situatie, de dominanten altijd besloten blijven liggen. Zolang dit het geval blijft moet de uiteindelijk gevraagde beweging altijd weer bereikt kunnen worden. En wil men dan het meest grondige uitgangspunt kiezen, dan moet men beginnen met die situatie, waarvan de ordening alleen de dominant in de meest eenvoudige vorm naar voren brengt. Of dit echter altijd mogelijk zal zijn is een vraag, die zomaar niet beantwoord kan worden. Het zal ook niet altijd nodig zijn. De mate immers waarop men de situatie gaat vereenvoudigen hangt samen met de grootte van het tekort aan facti-

citeit, dat het betreffende subject vertoont.

Om van dit alles nu een voorbeeld te geven: De dominant van de boksprong bestaat uit het vooruitspringen tot steun op de handen waarbij met de voeten gelijktijdig wordt afgezet, en het weer opvangen van het lichaam op beide voeten. Andere factoren, zoals de hoogte en de afstand waarover gesprongen wordt, zijn in feite reeds uitbreidingen. Om nu de situatie zodanig te veranderen, dat praktisch alleen de dominant in de ordening naar voren komt en de leerlingen toch geheel overeenkomstig hun facticiteit in positieve zin worden aangesproken, kan men uitgaan van hazesprongen over de lengtebank. Handen op de bank, voeten aan weerszijde van de bank op de grond. Deze beweging beheersen de jongere leerlingen snel, omdat ze nu inderdaad in positieve zin worden aangesproken. De situatie kan men dan uitbreiden, door een van de leerlingen op borst en buik dwars over het uiteinde van de lengtebank te laten liggen. De laatste hazesprong moet nu gemaakt worden met de handen op deze leerling. In feite maken de leerlingen nu reeds een boksprong. Door deze leerling nu steeds een hogere stand te laten innemen, kan men de situatie zodanig uitbreiden, dat in de ordening ervan de boksprong steeds meer geprononceerd naar voren komt.

Een dergelijke wijze van werken kan men in grote lijnen ook door-trekken op andere gebieden. Het spel bijv. kent ook overheersende elementen. En deze elementen zijn evengoed naar voren te trekken in een vereenvoudigde situatie. Waarna men dan door regelmatige uitbreiding van deze situatie weer rustig naar het uiteindelijk beoogde resultaat kan „groeien”.

Een goede leergang om een bepaalde beweging te bereiken of te verbeteren, moet dus altijd aan twee dingen voldoen. In de eerste plaats moet zij altijd de dominant(en) der uiteindelijk gevraagde bewegingsrealisatie bevatten. En vervolgens zal of zullen deze dominant(en) moeten ontstaan uit de ordening van een situatie, die het subject geheel positief aanspreekt. Alleen wanneer deze punten in het oog worden gehouden, zal het effect van de ontworpen leergang kunnen zijn wat het in wezen moet zijn: een zich regelmatig ontwikkelende facticiteit met de mogelijkheid van een bepaalde ordening als einddoel.

Met dit alles wordt echter het herkennen van de dominanten in de bewegingsgehele een kwestie van doorslaggevende betekenis. En ofschoon ervaring hierin altijd een grote rol zal spelen, is er toch wel een lijn in aan te geven. D. Ungerer schrijft n.l. over de bewegingsgestalte: „Gekennzeichnet ist sie durch den Bewegungsansatz und Abschluss.”³⁹

Aanzet en afsluiting van de beweging moeten dus altijd scherp in het oog worden gehouden.

Maar hoe goed nu echter de leergang ook mag zijn, wanneer zij is opgezet om een beslist verkeerd ontwerp te verbeteren kunnen zich toch nog weer moeilijkheden voordoen. Ook de verkeerde ordening immers is bij de mens als facticeit van z'n existentie achter gebleven. Hoe meer daarom de zich ontwikkelende situatie de toestand nadert, waarin het subject tot nu toe een verkeerd ontwerp ontplooid, des te meer zal het gevaar ontstaan, dat de achtergebleven zin en ordening het nieuwe bewegingsontwerp ongunstig zal gaan beïnvloeden. Dit gevaar is groter, naarmate het subject de toestand als meer overeenkomstig beleeft. Daarom is die leergang altijd de beste, waarbij het subject het eindstadium bereikt, zonder in eerste instantie dit stadium te herkennen. Of ook dit echter in alle gevallen bereikbaar is, blijft wederom een vraag. Wordt dit stadium echter herkend, dan zal het nieuwe bewegingsontwerp alleen dan stand kunnen houden, wanneer de nieuwe ordening sterker en hechter is dan de oude. Daarom moet ook het moment, waarop 't subject definitief het eindstadium gaat doorlopen, met zorg worden gekozen. Het opvoeren van de kracht en de hechtheid der nieuwe ordening kan dan nog geschieden door het aantal herhalingen in de voorlaatste stadia te vergroten.

b. Gezien vanuit het meer bewuste bewegingsplan
Een situatie, die het subject in geheel positieve zin aanspreekt, is voor de bewegingsopvoeder dus van doorslaggevende betekenis. De gehele bewegende mens kan zich daardoor positief ten opzichte van z'n eigen ontwerp-zijn gedragen. Bewust zowel als niet-bewust. De beslissing wordt dan een beslissing van grote indringendheid, omdat zij volledig wordt gesteund. Ook vanuit het niet-bewuste. „Wir überblicken sofort die Situation und ohne besondere Überlegung werden die Impulse des dazu nötigen Bewegungsmusters in genauester Weise an die erforderlichen Muskel ausgesandt, genau angepasst . . . (H. Fuchs.)” 40

In deze toestand wordt dan dat gedeelte van het menselijk bewegingsontwerp, waar het accent op bewustheid en beslissing kan vallen, van sterk bepalende invloed en dus van groot belang voor de opvoeder. Door prof. Buytendijk wordt het gedeelte met dit accent aangegeven met de term: bewegingsplan. Dit is dus ook het niveau waar reflectie mogelijk is. Waar de mens dus niet alleen bewegingsplan „kan zijn”, maar ook een bewegingsplan kan „hebben”. Daarbij moet men dan echter goed in het oog houden, dat de mens die z'n beweging be-

schouwt, „tegenover” dit bewegen staat. Dat hij nu juist niet de mens is „die zich geheel in de zelfbeweging gaat beleven”. Dit wordt hij pas weer, wanneer de objectiverende instelling wordt opgeheven. Maar omdat juist dit laatst genoemde bewuste plan, waarbij de objectiverende instelling dus is opgeheven, van overheersende betekenis is voor de beweging van het subject, zal elke objectiverende beschouwing dan pas volledig succes hebben, wanneer in deze beschouwing reeds rekening wordt gehouden met dit plan.

Een van de eerste eigenschappen nu, waardoor dit bewuste bewegingsplan wordt gekarakteriseerd bestaat hierin, dat het geen doorleven is van de beweging tot in alle details. „Het bewegingsplan, dat zich in de aanvang van het leren zo duidelijk tussen het voornemen of bevel en de uitvoering aftekent, doorleeft men als een schema der werkelijke handeling.”⁴¹

Een schema nu bevat de hoofdzaken, het principiële, het dominerende, de dominanten. Nooit is het een volledige uitwerking. En daarom zal de opvoeder, die het bewegingsplan door een al te „grondige” bewustmaking wil beïnvloeden, juist averechts op dit bewegingsplan inwerken. Schematisering, accentuëring van de dominerende elementen blijft voor het verbeteren en uitbreiden van de mens als bewegingsontwerp, van groot belang. Men voorkomt daardoor een versplintering der wilsakt. Daar, waar verondersteld wordt dat deze wilsakt door-dringt, krijgt zij de gelegenheid door te dringen. En datgene, wat verondersteld wordt niet bewust te verlopen, kan ook niet-bewust verlopen. Alleen wanneer het bewegingsplan zich reeds heeft ontwikkeld komt er ruimte om het bewustzijn op details te richten.

Een andere karaktertrek van dit bewuste bewegingsplan is het feit, dat men dit bewegingsplan niet mag zien als een zuivere voorstelling. Het wordt n.l. niet beleefd als nog-niet-op-ons-betrokken-te-zijn. Integendeel, wij beleven het als een zelfbeweging-in-aantocht. Wij trekken ons in het bewegingsplan naar de beweging toe. En het is zo, dat 'n bewegingsplan „bij voldoende accentuëring der dominerende kenmerken meer dan een voor ons oprijzend beeld van een gebeuren wordt. De voorstelling verkrijgt zelfs dynamische eigenschappen. De vóór onze verbeelding oprijzende beweging wordt tot een ons aangrijpende voorstelling, die een meebeweging, zij het ook een inwendig voltrokken, een virtuele beweging, verwekt.”⁴² En de waarde van deze virtuele beweging moet men niet onderschatten. „Hóewel deze voorbereiding niet voldoende is om de beweging te leren, voert zij toch tot dicht bij het doel.”⁴³ Dit alles wordt bevestigd door de ervaren Helge Merz⁴⁴.

Gedurende de winterpauze werkt hij feitelijk alleen maar aan conditie. En toch constateert hij voortdurend, dat door een steeds hernieuwde voorstelling van de beweging in deze winterperiode, de betreffende bewegingen steeds harmonischer en meer rytmisch gingen verlopen.

Accentuering der dominanten is dus van belang voor het ontstaan van de virtueel dynamische eigenschap. Hiermee moet men echter toch voorzichtig zijn. Zoals aangegeven moeten het n.l. altijd dominanten zijn van een werkelijk „bewegingsplan” en niet van een voorstelling. De leerling, die op het droge zo mooi de hoofdzaken in de arm- en beenbeweging van het zwemmen weet te vertellen, heeft daarmee nog geen bewegingsplan. Een werkelijk bewegingsplan van het zwemmen wordt n.l. gebouwd op de ervaring, dat het water draagt en dat het „grijpen” van dit water met de benen een voortstuwende kracht ontwikkelt. Dit zijn de dominanten van het „plan”. En liggen deze buiten de facticiteit van de leerling, dan kan men hoogstens het verloop van de arm- en beenbeweging accentuëren. Maar dit geeft juist de „voorstelling”. Een voorstelling zonder virtueel dynamische eigenschap. Accentuering van dominanten kan dus dan pas een werkelijk virtueel dynamische eigenschap ontwikkelen, wanneer zij door het subject kunnen worden beleefd als een binnen-zijn-ervaring-besloten-liggende-rele-mogelijkheid. Anders gezegd: wanneer zij aansluiting vinden met in-de-menselijke-facticiteit-aanwezige-structuren. Vandaar dat, ook gezien vanuit het ontstaan van een echt bewegingsplan, een werkelijke „groei” en „ontwikkeling” beslist te verkiezen is boven een „proberen, ondanks alles”.

Een volgend punt dat in het bewegingsplan van belang is, wordt gevormd door het feit, dat de bewustheid in dit plan een „menselijke” bewustheid is. Een bewustheid dus, waarin de gedachtendoorbraak een rol van betekenis speelt. Hierdoor wordt de ontplooiing van het menselijk ontwerp een wezenlijk andere dan bij het dier. Berust de ontplooiing van het dier meer op het bestaan van vaste, gesloten kringen, bij de mens is het zo, dat eventueel gesloten kringen in z'n ontwerp, door 't begrijpen en doorzien van verbanden, doorbroken kunnen worden. M.a.w., de mens is in staat om van de bestaande situatie te „leren” om aan de hand daarvan te komen tot een nieuwe vorm van ontwerp-zijn. Werkelijk leren is dan ook iets anders dan het associëren van feiten alleen. „Lernen erfolgt im allgemeinen nicht durch Aneinanderreihen von Einzelelementen, sondern durch Erfassen und Begreifen von Sinnzusammenhängen und Gestalten.” 45

Wil men dan ook bestaande gesloten kringen in het menselijk bewe-

gingsontwerp vanuit het bewuste bewegingsplan doorbreken of nieuwe ordeningen opbouwen, dan kan men de kracht die van het nieuwe bewuste bewegingsplan moet uitgaan vergroten, door de betekenis en het waarom der dominanten te verduidelijken. Daarom komt de leerling, die wéét dat bij het ombuitelen aan de ringen minder kracht nodig is wanneer de knieën sterk naar de borst worden getrokken, eerder tot een goed werkend bewegingsplan, dan degene die het nut hiervan niet inziet. Wanneer men hierbij tenminste niet vergeet, dat het een „oefen”-les moet blijven en dat men moet aansluiten bij de ontwikkeling van het kind. Een dergelijk „begrepen” ontwikkeling nu is door D. Ungerer vergeleken met een ontwikkeling, die uitsluitend op voor- en nadoen berustte ⁴⁶. Eerstejaars sportstudenten, die de hordenloop op nog geen enkele wijze hadden beoefend, werden verdeeld in twee groepen. Groep A begon, na voorbereidende oefeningen, met de horde te oefenen. Het centrale punt was hier alleen het voorbeeld. Groep B begon rechtstreeks met het „Bewegungscharakter” van ’t lopen over de horde. Het centrale punt was „Bewegungsklärung” en „verbale Anweisung”. Na vier lessen bleek dat 80 % der studenten van groep B een beduidend beter resultaat hadden bereikt dan de studenten van groep A.

Zoals echter reeds werd gezegd, betreft het hier een vergelijking tussen ontwikkelingen gebaseerd op „uitsluitend het voorbeeld” en op „het verklaren van het bewegingskarakter”. Geen vergelijking dus tussen „alleen maar nadruk op dominanten” en een „begrijpen der dominanten”. Toch staat deze laatste vergelijking zeer dicht bij de aangehaalde van Ungerer. Men kan immers moeilijk aannemen dat groep A het werkelijk overheersende van het bewegingsverloop niet in hun aandacht hebben betrokken. In de eerste plaats kan men geen goede serie maken, zonder uitdrukkelijk de dominant er in te betrekken. In de tweede plaats zijn het studenten, die naar aanleg en „feeling”, zeker in staat moeten worden geacht het belangrijkste in een herhaalde beweging te onderkennen. En wat groep B betreft: bij deze groep werd het „bewegingskarakter” verklaard. Maar dit bewegingskarakter wordt juist door de dominanten bepaald.

Nu moet men uit dit alles niet gaan distilleren, dat het goede voorbeeld dan geen waarde zou bezitten. De mens is te beïnvloeden en daarom zal een goed voorbeeld altijd zijn waarde blijven behouden.

Het laatste van het meer bewuste bewegingsplan, dat moet worden vermeld, betreft ook hier de invloed van de wil. Juist n.l. omdat de wil een organisatorisch element in de ordening van het bewegingsplan betekent, kan men haar gerichtheid op de dominanten der beweging

niet missen. Alleen wanneer aan deze voorwaarde is voldaan, is volledige concentratie op de dominanten der beweging mogelijk en zullen deze overheersende elementen in de besturende invloed, die van elk bewegingsplan noodzakelijk uitgaat, goed naar voren komen. Wat in dit anticiperende bestuur immers bewust wordt „is datgene wat wij ons moeten „willen” toeëigenen, opdat het een organisch geheel met onze motoriek zal worden”.⁴⁷ Elke afzwakking in de beslissing zal daarom, vooral wanneer het een nieuw bewegingsplan betreft, noodzakelijk een verzwakking moeten betekenen van de anticiperende bestuurswerking, die van dit nieuwe bewegingsplan moet uitgaan.

Met opzet werd gesproken over een „nieuw” bewegingsplan. Want sterke en volledige concentratie van de wil en de aandacht op de dominanten, moet immers niet altijd in het bewegingsplan blijven voortduren. Wil n.l. het nieuwe bewegingsplan kunnen worden bijgeschaafd, maar vooral: wil het werkelijk als basis kunnen gaan dienen voor verbetering en uitbreiding van het menselijk bewegingsleven, dan zal er voor de wil ruimte moeten komen om zich op iets anders te richten. Nieuw aangebrachte bewegingsvormen krijgen dan ook dán pas waarde in de menselijke en persoonlijke existentie, wanneer in het bewegingsplan dat er aan ten grondslag ligt, de grens tussen bewust en niet-bewust verschoven kan worden ten gunste van het niet-bewuste. En deze verschuiving is alleszins mogelijk.

De mens bestaat immers in de toestand van een lichaam. En dit zingevende lichaam vormt met de dingen die het ontmoet een geheel, waarin het zich dynamisch en actief gedraagt. Een geheel dat zich zelf dan ook reeds structureert en zich steeds verder zal structureren. Het lichaam is nu eenmaal niet zo maar iets. „Seine Leistungen (Wahrnehmung, Bewegung) sind sinnvolle selbststrukturierende Bezogenheiten in der Welt.”⁴⁸ Hoe meer dus de menselijke zelfbeweging zal worden herhaald, hoe meer het lichaam de gelegenheid zal krijgen deze Bezogenheiten-in-der-Welt te structureren. Hierdoor wordt de bewegingsgestalte niet alleen vanzelf reeds beter en zoals we eerder vermelden, hechter en sterker, maar bovendien verkrijgt zij ook een steeds meer zelfstandige vorm. De omvang van datgene, wat noodzakelijk in het bewuste van het bewegingsontwerp aanwezig moet zijn, neemt hiermee af. En daarmee is dan de grens van bewust en niet-bewust verschoven.

Voordat de opvoeder zich dan ook te veel en te vroeg in variaties verliest, moet hij zich terdege afvragen wat hij wil. Zeker bij elementaire bewegingen is de mogelijkheid aanwezig, dat herhaling wel eens van

meer belang voor het menselijk bewegingsleven kan zijn, dan het steeds maar weer toepassen van nieuwe variaties. Natuurlijk blijft gebrek aan variatie fnuikend voor de betrokkenheid van de leerling en daarmee voor de ontwikkeling van dit subject als bewegingsontwerp. Bovendien is de mens als bewegingsontwerp pas geslaagd, wanneer hij in staat moet worden geacht tot een rijk en gevarieerd bewegen. Maar variatie om de variatie, of variatie uitsluitend om de leerlingen bezig te houden, blijft foutief. Hoe meer men de variatie doelbewust weet toe te passen, hoe groter de werkelijke waarde zal worden voor het menselijk bewegingsontwerp.

Een bewegingsontwerp nu, dat zich heeft ontwikkeld vanuit situaties die geheel in positieve zin aanspreken en waarbij in het bewuste gedeelte de wil en de aandacht alleen op het overheersende is geconcentreerd, terwijl door herhaling de omvang der bewuste elementen tot het werkelijk nodige is teruggebracht, zal noodzakelijk een sterk bewegingsontwerp moeten zijn. In een dergelijk bewegingsontwerp wordt dan het bewuste bewegingsplan inderdaad datgene, waarnaar „alles”, zowel bewust als niet-bewust, zich in positieve zin richt. M.a.w., de besturende invloed, die dan van dit bewuste bewegingsplan uitgaat, is een zeer krachtige besturende invloed geworden.

Deze krachtige besturende invloed werd weer aangetoond door D. Ungerer.⁴⁹ Verscheidene sportstudenten kregen de opdracht om vanaf de drie-meter-plank „einen gestreckten Kopfsprung vorwärts auszuführen”. Na het verlaten van de plank, moest plotseling „ein fliegender Salto vorwärts versucht werden”. Hij nam „deze” bewegingen, omdat voor beiden het richtingsverloop tot aan het culminatiepunt hetzelfde is. Hoewel het nu niet uitdrukkelijk staat vermeld, moet men hier toch vanzelfsprekend aannemen, dat de beweging zó volkomen werd beheerst, dat experimenteren mogelijk werd. Maar dan moet men ook aannemen, dat men hier dan een situatie heeft die geheel in positieve zin aanspreekt, dat in het bewuste bewegingsplan de dominanten naar voren zijn getreden, terwijl door herhaling een te grote omvang van het bewuste is voorkomen. Anders zou experimenteren toch niet mogelijk zijn. Dat dan verder de wil aanwezig was, lijkt ons vanzelfsprekend. Uit het resultaat van deze proefneming bleek nu dat, wanneer men zich goed had geconcentreerd, na de afsprong geen verandering meer mogelijk was. Was het toch enigszins gelukt, dan moest men toegeven vóór de afsprong aan de salto te hebben gedacht. Hetzelfde resultaat verkreeg men op de 10-meter-plank. Toch zou oppervlakkig geredeneerd deze verandering mogelijk geweest moeten zijn, gezien hetzelfde

verloop tot aan het culminatiepunt. De besturende invloed, die van het bewust doorleefde bewegingsplan uitging, was daar echter te groot voor. Dit plan doordrong en richtte het „gehele” subject als bewegingsontwerp, zowel bewust als niet-bewust. De invloed bleef niet beperkt tot het bewuste alleen.

Waar het echter om gaat is het feit, dat duidelijk blijkt hoe sterk en hecht de ordening in het bewegende menselijke subject kan zijn, wanneer er een goed en op de juiste wijze ontwikkeld bewegingsontwerp aan ten grondslag ligt. Voor diegenen, die de beweging als uitgangspunt voor hun opvoeding hebben gekozen, is het dan ook een noodzakelijkheid, rekening te houden met de aard en werking van het bewegingsontwerp in het algemeen en van het meer bewuste bewegingsplan in het bijzonder. Hierdoor kan men in het bewegingsleven van de opgroeiende mens een werkelijk gunstige ontwikkeling doen ontstaan. Maar het is helaas ook zo, dat men door een onjuiste manier van werken, zeer veel kan bederven.

- ¹ G. A. Peursen in: *Richting* 1959/7 Blz. 159.
- ² G. A. Peursen in: *Richting* 1959/7 Blz. 159.
- ³ G. A. Peursen in: *Richting* 1959/7 Blz. 159.
- ⁴ W. Luypen: *Existentiële fenomenologie* Blz. 53.
- ⁵ R. C. Kwant: *De Fenomenologie van Merleau-Ponty* Blz. 30.
- ⁶ R. C. Kwant: *De Fenomenologie van Merleau-Ponty* Blz. 35.
- ⁷ R. C. Kwant: *De Fenomenologie van Merleau-Ponty* Blz. 44.
- ⁸ W. Luypen: *Existentiële fenomenologie* Blz. 37.
- ⁹ W. Luypen: *Existentiële fenomenologie* Blz. 30.
- ¹⁰ W. Luypen: *Existentiële fenomenologie* Blz. 52.
- ¹¹ W. Luypen: *Existentiële fenomenologie* Blz. 314.
- ¹² W. Luypen: *Existentiële fenomenologie* Blz. 52.
- ¹³ W. Luypen: *Existentiële fenomenologie* Blz. 320.
- ¹⁴ F. J. J. Buytendijk: *Academische redevoeringen* Blz. 59.
- ¹⁵ G. A. Peursen in: *Richting* 1959/7 Blz. 159.
- ¹⁶ W. Luypen: *Existentiële fenomenologie* Blz. 53.
- ¹⁷ W. Luypen: *Existentiële fenomenologie* Blz. 320.
- ¹⁸ W. Luypen: *Existentiële fenomenologie* Blz. 320.
- ¹⁹ F. J. J. Buytendijk: *Academische redevoeringen* Blz. 59.
- ²⁰ V. E. Frankl: *Logos und Existenz* Blz. 56.
- ²¹ V. E. Frankl: *Logos und Existenz* Blz. 51.
- ²² H. Fuchs over Konrad Lorenz en Nikolaus Tinberger in: *Leibesübungen*
- ²³ *Leibeserziehung* 1958/3 Blz. 1
- ²⁴ W. Luypen: *Existentiële fenomenologie* Blz. 53.
- ²⁵ C. C. F. Gordijn: *Bewegingsonderwijs in het Onderwijs- en Opvoedingstotaal* Blz. 190.
- ²⁶ W. Birkmayer in: *Leibesübungen Leibeserziehung* 1962/5 Blz. 1.
- ²⁷ L. Pietersen: *Sociologie van de Sport* Blz. 31.
- ²⁸ H. Andrees over Burkhard in: *Leibesübungen Leibeserziehung* 1959/9 Blz. 1

- 28 C. C. F. Gordijn: Bewegingsonderwijs in het Onderwijs- en Opvoedings-
taal. Blz. 192.
- 29 F. J. J. Buytendijk: Algemene Theorie der Menselijke Houding en Bewe-
ging. Blz. 433.
- 30 F. J. J. Buytendijk: Algemene Theorie der Menselijke Houding en Bewe-
ging. Blz. 432
- 31 F. J. J. Buytendijk: Algemene Theorie der Menselijke Houding en Bewe-
ging. Blz. 433
- 32 K. Starke in: Die Leibeserziehung 1962/7 Blz. 221
- 33 W. A. 't Hart: De ander als Medespeler. Blz. 12
- 34 R. C. Kwant: De Fenomenologie van Merleau-Ponty. Blz. 42
- 35 R. C. Kwant: De Fenomenologie van Merleau-Ponty. Blz. 38
- 36 R. C. Kwant: De Fenomenologie van Merleau-Ponty. Blz. 42
- 37 R. C. Kwant: De Fenomenologie van Merleau-Ponty. Blz. 36
- 38 F. J. J. Buytendijk: Algemene Theorie der Menselijke Houding en Bewe-
ging. Blz. 64
- 39 D. Ungerer in: Die Leibeserziehung 1958/8 Blz. 246
- 40 H. Fuchs in: Leibesübungen Leibeserziehung. 1958/3 Blz. 2
- 41 F. J. J. Buytendijk: Algemene Theorie der Menselijke Houding en Bewe-
ging. Blz. 440
- 42 F. J. J. Buytendijk: Algemene Theorie der Menselijke Houding en Bewe-
ging. Blz. 438
- 43 F. J. J. Buytendijk: Algemene Theorie der Menselijke Houding en Bewe-
ging. Blz. 439
- 44 Besproken in: Leibeserziehung 1960/4 Blz. 131
- 45 H. Wagner: Pädagogik und Methodik in der Leibeserziehung Blz. 53
- 46 D. Ungerer in: Die Leibeserziehung 1958/8 Blz. 246
- 47 F. J. J. Buytendijk: Algemene Theorie der Menselijke Houding en Bewe-
ging. Blz. 440
- 48 D. Ungerer in: Die Leibeserziehung 1960/7 Blz. 228
- 49 D. Ungerer in: Die Leibeserziehung 1958/8 Blz. 246

Literatuur

- H. ANDRECS. Zur Vorstellungsklarheit im Lernprozesz. In: Leibesübungen
Leibeserziehung. 1959/9.
- W. BIRKMAYER. Psychische Triebfedern und Hemmungen im Sport. In:
Leibesübungen Leibeserziehung. 1962/5.
- F. J. J. BUYTENDIJK. Academische Redevoeringen. 1961.
- F. J. J. BUYTENDIJK. Algemene Theorie der Menselijke Houding en Bewe-
ging. 1948.
- J. J. DIJKHUIS. De Lichamelijke Opvoeding als Fenomeen. In: Dux. 1956/
10.
- A. FLITNER, e.a. Wege zur Pädagogischen Anthropologie. 1963.
- H. FUCHS. Zur Bewegungslehre. In: Leibesübungen Leibeserziehung. 1958/3.
- C. C. F. GORDIJN. Bewegingsonderwijs in het Onderwijs- en Opvoedings-
totaal. 1958.
- W. A. 'T HART. De Ander als Medespeler. 1962.
- M. HELGE. Leistungsport und Bewegungsbild. In: Rhythmus 1959/4.
- R. C. KWANT. De Fenomenologie van Merleau-Ponty. 1962.
- R. C. KWANT. Wijsbegeerte van de Ontmoeting. 1961.
- W. LUYPEN. Existentiële Fenomenologie. 1962.

- C. NEUMANN. Sport und Persönlichkeit. 1957.
V. E. FRANKL. Logos und Existenz. 1951.
N. PERQUIN. Het Lichaam als Communicatiemiddel en Barrière. In: *Richting* 1959/7.
G. A. PEURSEN. Filosofie van de Beweging. In: *Richting* 1959/7.
G. A. PEURSEN. Lichaam-Ziel-Geest. 1956.
L. PIETERSEN. Sociologie van de Sport. 1961.
K. STARKE. Das Problem der Leistung in der Leibeserziehung. In: *Die Leibeserziehung*. 1962/7.
P. TEILHARD DE CHARDIN. Het Verschijnsel Mens. 1962. (vertaald door Daniël de Lange.)
D. UNGERER. Die Bedeutung des Bewegungsentwurfes für den Motorischen Lernprozesz. In: *Die Leibeserziehung*. 1958/8.
D. UNGERER. Aphorismen zur techno-motorischen Evolution. In: *Die Leibeserziehung*. 1960/7.
H. WAGNER. Leibeserziehung I. 1954.
A. F. BURIE. Sport en Cultuur. In: *Richting*. 1962/7, 8, 9, 10.

Van de schrijver:

- Geboren 23-8-1913.
Opleiding tot onderwijzer.
Hoofdakte in 1935.
Studie voor lichamelijke oefening m.o. In 1942 voor deze akte geslaagd.
Sindsdien verbonden aan de Paedagogische Academie Ludgerus te Hilversum.
In het tijdschrift *Richting*, jg. 1962, is van hem een studie gepubliceerd onder de titel „Sport en Cultuur”.

BOEKBEOORDELINGEN

Edited by MAURICE CRAFT, JOHN RAYNOR and LOUIS COHEN, „*Linking home and school*”. Uitgever: Longmans, Green and Co. Ltd. 48 Grosvenor Street, London W 1. London, 1968, second edition, pp. 246, Price 17/6d.

In deze interessante studie over de verhouding tussen school en gezin zijn o.a. bijdragen opgenomen van bekende auteurs – als Dennis Marsden, John Barron Mays, Basil Bernstein, Stephan Wiseman – waarover in de afgelopen jaren in de rubrieken van Paedagogische Studiën waarderend geschreven is.

Het boek is samengesteld uit vier delen. Deel I handelt over de administratieve, sociale en politieke context waarbinnen de relatie tussen gezin en school mogelijk en realiseerbaar is. Dit deel bestaat uit twee artikelen nl. van Blyth over bepaalde relaties tussen gezinnen en scholen. Ondermeer wordt in deze bijdrage, die meer sociologisch dan pedagogisch is georiënteerd (waarmede niet wordt gesuggereerd als zou dit bezwaarlijk zijn), gewezen op de betekenis van het gezins- en buurtmilieu voor het leergedrag en de leerprestaties van het kind.

Het tweede artikel is van Gould en handelt over de administratieve en politieke achtergronden in verband met de relatie tussen gezin en school. In het bijzonder worden nagegaan de mogelijkheden van samenwerking tussen ouders en leerkrachten binnen het kader van de Engelse onderwijswetgeving. Achtergrond van deze samenwerking is, dat opvoeding en onderwijs het resultaat zijn van een dialoog tussen gezin en school.

Deel II bevat 7 recente studies waaronder van hen, die in het buitenland zich reeds een bekende en goede naam hebben verworven. De reeks wordt geopend door Josephine Klein over ouders van schoolkinderen. Onder andere wordt gewezen op de sterk gewijzigde maatschappelijke omstandigheden, die niet alleen van invloed zijn op het gezinsleven van vandaag maar die tevens hebben geleid tot positieve opvattingen ten aanzien van de betekenis van het onderwijs voor het kind uit het werkmilieu.

Daarna volgt een bijdrage van Dennis Marsden onder de titel „*Education and the Working Class*”, waarin een samenvatting wordt gegeven van het door hem met Brian Jackson gehouden onderzoek. Het verslag is onder dezelfde titel verschenen. Op deze belangwekkende studie wordt verder niet ingegaan daar Prof. Idenburg deze studie indertijd in Paedagogische Studiën uitvoerig heeft besproken.

De reeks wordt voortgezet door Mays met een bijdrage over de invloed van waarden en opvattingen, die leven en worden aangehangen in het buurtmilieu. Zijn denkbeelden zijn in ons land, door zijn studie „*Education and the Urban Child*”, reeds bekend geworden.

In zijn artikel gaat Mays in het bijzonder na de relatie tussen de normen, die worden nageleefd in de volksbuurten en de normen, zoals deze min of meer geïnstitutionaliseerd zijn in het onderwijs en het schoolleven. Mays,

een onderwijssocioloog, houdt zich voornamelijk bezig met de sociale oorzaken waardoor kinderen, die opgroeien en verzorgd worden in de maatschappelijke achterhoede van onze steden, niet of onvoldoende toekomen aan het volgen van voortgezet onderwijs en ook verder weinig of geen gebruik maken van de educatieve voorzieningen, die de overheid biedt.

Daarna volgt een artikel van Basil Bernstein waarvan de titel luidt „Social Structure, Language, and Learning”. Bernstein is internationaal bekend geworden door zijn onderzoekingen en beschouwingen over de betekenis van taalverwerving en taalgebruik voor de cognitieve ontwikkeling van het kind. Het is, volgens hem, niet zo dat de kinderen uit de sociaal lagere milieus op grond van de intelligentietests minder bekwaam zijn dan kinderen uit hogere sociale milieus. Het absolute aantal kinderen, uit de sociaal lagere milieus, dat op grond van de intelligentietests in staat is zich de leerstof op school voldoende eigen te maken is groter, dan dat van de sociaal hogere milieus. De problematiek is evenwel dat de leerstof in hoofdzaak door taal wordt overgedragen en dat de leerkrachten een taal spreken, die door de leerlingen onvoldoende wordt begrepen daar hun taalgebruik en dat van hun milieu van andere aard is.

Het volgende artikel is van Stephen Wiseman dat een samenvatting is van zijn in Paedagogische Studiën uitvoerig besproken studie „Education and Environment”. In dit artikel wordt het effect nagegaan van een progressieve schoolorganisatie en moderne onderwijsmethoden mede in verband met opvattingen en gedragingen van leerlingen, ouders en leerkrachten. Tevens wordt in dit onderzoek betrokken de sociale structuur waarin het schoolbedrijf plaatsvindt.

In de bijdrage van Louis Cohen „De rol van de leerkracht en de relatie tussen school en buurt” wordt een instructief verslag gegeven over voornoemde problematiek en het verrichte onderzoek.

Over de samenwerking tussen ouders en leerkrachten handelt het artikel van Michael Young. Het is een theoretische beschouwing, daar deze bijdrage niet is gebaseerd op onderzoek. Wel is gebruik gemaakt van studies waarin researchresultaten zijn verwerkt.

Niet alleen worden de moeilijkheden besproken die een goed samenwerking tussen ouders en leerkrachten belemmeren maar tevens worden suggesties gedaan om deze belemmeringen weg te nemen en te komen tot een institutionalisering van deze samenwerking.

Deel III van deze studie handelt over plannen en experimenten om de verhoudingen tussen gezin en school te verbeteren door institutionalisering. Het is samengesteld uit zeven bijdragen. Begonnen wordt met een artikel van Dawson over „The education welfare officer”.

De school en de buurt, waar deze gevestigd is, hebben zijn speciale belangstelling. Voorts is zijn aandacht en activiteit meer gericht op de sociale dan op de onderwijsproblematiek. Deze functionaris bezoekt de gezinnen en heeft onder andere tot plicht de schoolarts opmerkzaam te maken op huiselijke omstandigheden van de leerlingen, die een ingrijpen of behandelend noodzakelijk maken. Ook worden door hem de ouders voorgelicht ten aanzien van de verdere beroepsopleiding van het kind en eventueel contacten gelegd met het arbeidsbureau.

In het daarop volgende artikel bespreekt Adeline M. Wimble „The School Care Committee”. Deze „school-verzorgingsdienst” is rond 1870 ontstaan in de armste districten van Londen. Het werk bestond voornamelijk uit het verstrekken van maaltijden aan de schoolkinderen en werd verricht door vrijwillige krachten. Tegenwoordig is de aandacht meer gericht op de lichamelijke ontwikkeling en verzorging van het kind, de huiselijke omstandigheden waaronder het opgroeit en zijn toekomst. Het werk wordt nog in hoofdzaak gedaan door vrijwillige krachten. Wel worden zij nu voorgelicht over een begeleid bij hun werk door beroepskrachten, die een opleiding hebben gevolgd voor maatschappelijk werker. De vrijwilligers hebben tot taak service te verlenen aan een beperkt aantal gezinnen en zij worden door de ouders beschouwd als een vriend van het gezin. Een bijzonder goed contact met de school is daardoor mogelijk. Met de kinderen wordt gesproken over de betekenis van het onderwijs, de verdere beroepsopleiding, de keuze van het beroep, het beëindigen van de schoolperiode en het gaan werken, de besteding van de vrije tijd. Voorts zijn er contacten met club- en buurthuizen, avondscholen, beroepskeuze-advies instanties, etc.

Over de relatie van de maatschappelijke werkers tot de school wordt geschreven door Margaret H. Auld. Zij acht het voor een goed contact tussen school en maatschappelijk werker – daar deze ondermeer wordt ingeschakeld bij wangedrag en criminaliteit van leerlingen – dat hij wordt geaccepteerd als persoon en als lid van de staf.

In een daarop aansluitende bijdrage wordt over dezelfde problematiek een uiteenzetting gegeven door Chorlton. In het bijzonder gaat deze in op de verhouding tot de plaatselijke onderwijs-autoriteiten. Interessant is voorts zijn overzicht van de problemen der leerlingen waarvoor het hoofd van de school kan worden geplaatst en waarvoor hij een oplossing of hulp moet weten te vinden.

Maurice Craft zet uitéén dat het niet noodzakelijk is aan één school of meerdere scholen gezamenlijk een sociale werker te verbinden. Het is ook mogelijk om een onderwijzer voor een deel te belasten met zijn onderwijs-taak en voor een ander deel met het behartigen van de sociale belangen, die niettemin in de persoonlijke sfeer der leerlingen kunnen liggen. In het bijzonder zou het voor scholen, die bezocht worden door kinderen uit de maatschappelijke achterhoede, gewenst zijn te beschikken over onderwijskrachten, die door karaktereigenschappen, mentale instelling en deskundigheid tevens geschikt zijn om als maatschappelijk werkers op te treden.

Vervolgens komt er een bijdrage van Raynor over „The School Counsellor”. De „school-counselling” heeft in het algemeen betrekking op

- persoonlijke hulp aan het kind,
- leiding bij het schoolwerk,
- voorlichting bij beroepskeuze en beroepsopleiding.

Wel heeft het grootste deel van de bemoeiingen van de school-counsellor met de leerlingen betrekking op de te verrichten leertaken op school, dus op het terrein van het onderwijs.

Dit deel van het boek wordt afgesloten met een bijdrage van Tibble over „Interprofessional Training” in verband met opvoeding en onderwijs. Voor het efficiënt verrichten van de beroepstaak is vaak een ruimere opleiding

gewenst dan in de beroepsopleiding kan worden gegeven.

In het vierde en laatste deel wordt onder de titel „Family, School and Society” een algemeen overzicht door Taylor gegeven over de problemen, die in de voorafgaande drie delen van het boek ter discussie zijn gesteld en waarover instructieve informaties worden gegeven.

Hij stelt dat onderwijskrachten en aan de school verbonden maatschappelijke werkers ernstig streven naar goede verhoudingen tussen gezin en school en dat wordt gepoogd een betere communicatie tussen beide instellingen te bewerkstelligen in het belang van het kind, dat niet alleen op opvoeding maar ook op onderwijs is aangewezen.

Het gegeven, dat het gezin sterk tot de privésfeer en de school tot het openbare leven behoort, wordt als één der barrières beschouwd voor een samengaan van en samenwerking tussen beide instellingen. Het vakjargon van onderwijsmensen kan eveneens terzake belemmerend werken. Voorts zijn er psychologische, historische en sociologische factoren aan te wijzen, die een uit één gaan van school en gezin hebben veroorzaakt. Deze te onderkennen zal een samengaan van school en gezin bevorderen.

Voor weinig geld wordt hier een uitstekend boek geboden, dat veelzijdige informatie verschaft over het functioneren van de school in de Engelse samenleving en de sociale betrekkingen van deze instelling ten opzichte van de gezinnen der leerlingen. Een boeiende en instructieve studie.

J. H. N. GRANDIA

MARIO D. FANTINI (The Ford Foundation) and GERALD WEINSTEIN (Teachers College Columbia University) „*The Disadvantaged. Challenge to Education*”. Harper and Row, publishers, New York, Evanston and London, 1968, pp. 455.

Dr. Fantini heeft ervaring opgedaan met het geven van onderwijs aan geestelijk gehandicapte en emotioneel gestoorde kinderen en als school-leider. Hij is momenteel verbonden aan The Ford Foundation als adviseur voor en het begeleiden van een project, dat tot strekking heeft effectieve onderwijsmethoden tot ontwikkeling te brengen, die in het bijzonder geschikt zijn voor „disadvantaged” kinderen, die een basisschool bezoeken.

Dr. Weinstein heeft in zijn schoolpraktijk een onderwijsmodel tot ontwikkeling gebracht, dat rekening houdt met de problematiek en situatie van de „disadvantaged youth”. Dit onderwijsmodel wordt thans gebruikt op cursussen voor leerkrachten, die de „disadvantaged youth” moeten onderwijzen. In het bijzonder houdt Dr. Weinstein zich thans bezig met onderwijsresearch.

Het boek begint met een voorwoord van Frank Riessman, professor of Educational Sociology aan de New York University, die internationaal bekend is geworden door zijn onderzoekingen over de problematiek van de „disadvantaged”. Hij begint met te stellen dat iemand die als leerkracht, schoolleider of schoolbestuurder bij het onderwijs is betrokken, dit boek niet kan negeren. Hij moet er kennis van nemen gezien de grote groep van hen, die maatschappelijk zijn achtergebleven en achtergesteld. Met dit boek

wordt namelijk een nieuwe fase begonnen ten aanzien van het onderwijs aan de „disadvantaged”. De beide auteurs zijn, door hun onderwijsstaak en researcharbeid, tot het inzicht gekomen dat de problemen, die verband houden met het onderwijs aan de „disadvantaged”, van wijdere strekking en daarom ook van betekenis zijn voor het Amerikaanse onderwijs als geheel. Zij zijn derhalve van mening dat het standaardsysteem voor het geven van onderwijs aan de leerplichtige jeugd niet effectief is voor de kinderen maar dat zij, die behoren tot de „disadvantaged”, daar het meest van te lijden hebben.

De studie opent met een uiteenzetting over de „disadvantaged”. Daarna worden behandeld de problemen, die uit deze situatie voortvloeien of daarvan inherent zijn. Vervolgens wordt de school behandeld, die door de kinderen als onecht wordt ervaren en wel in het bijzonder wat de leerstof betreft.

De auteurs beperken zich niet tot een analyse van het schoolgebeuren met betrekking tot de „disadvantaged” maar zij geven tevens suggesties om het geijkte patroon van leerstofoverdracht te doorbreken.

De bemoeiingen met de „disadvantaged” zullen, volgens de overtuiging van Fantini en Weinstein, leiden tot een herziening van het thans gangbare onderwijsmodel die de kwaliteit van het onderwijs zal verbeteren.

De beide auteurs, die zich wetenschappelijk hebben bekwaamd ten aanzien van de onderwijsproblematiek en voorts praktische ervaringen hebben opgedaan met het geven van onderwijs aan de „disadvantaged” kinderen, hebben een boek geschreven dat belangrijk is voor een ieder die betrokken is bij het onderwijs of daarvoor belangstelling heeft.

Het maatschappelijk en cultureel achterblijven is een problematiek die internationaal voorkomt maar nationaal tot een oplossing moet worden gebracht. Deze studie geeft daartoe een verantwoorde bijdrage.

J. H. N. GRANDIA

HERMIEN VAN DEN HEUVEL, A. VAN LIEROP, G. J. VAN WIJK EN D. VAN ZUILEKOM.
Hoofdredactie o.l.v. B. BRUINSMA. „Nieuw Rekenen voor het basisonderwijs”.
Illustraties A. MOLENAAR. Uitgave Bosch en Keuning N.V., Baarn, 1969.

Deze methode, die voor elk leerjaar twee deeltjes geeft, bestaat verder nog uit een zeer overzichtelijke algemene handleiding en uit een overzicht van de totale rekenleerstof. Hierbij wordt voor elk onderdeel aangegeven in welk deeltje de betreffende stof wordt behandeld. Voor een goede doorstroming van de gehele rekenleerstof over de zes leerjaren lijkt ons dit laatste van grote betekenis. Wij komen hier nog op terug.

Het is de auteurs gelukt de diverse begrippen uit het voorbereidend rekenen: hoeveelheid – hoegrootheid en rangorde in het geheel van deze methode te integreren. Dit geldt eveneens voor het ordenen, groeperen, splitsen, samenvoegen en het aanleren van de rekensymbolen.

Met betrekking tot de differentiatiemogelijkheden treffen wij in „Nieuw Rekenen” een opzet aan die in grote lijnen overeenkomt met de beginselen zoals wij die kunnen lezen in „Proeve van een leerplan voor het basis-

onderwijs".

Elke paragraaf geeft een A-taak voor alle leerlingen. In de deeltjes 2a en 2b is een B-taak met nadere oefenstof (moeilijker stof).

De deeltjes voor de verdere leerjaren hebben een B-taak met meer eenvoudige oefenstof en herhalingsopgaven en een C-taak met moeilijker aanvullingsstof.

Overzicht van differentiatiemogelijkheden

A-taak : par. 1. steeds een nieuw geval;

klas 2 t/m 6 par. 2. integratie;

par. 3. herhaling kernleerstof (in klas 3 t/m 6: cijferend rekenen);

B-taak par. 4. sommen met woorden.

In klas 2: moeilijker opdrachten

In klas 3 en 4: geeft de B-taak stof uit gelijkgenummerde taken van een jaar geleden. Bovendien is er in klas 5 en 6 mogelijkheid tot reteaching en tot het maken van testsommetjes.

C-taak : In klas 3 en 4: par. 1 steeds moeilijker hoofdrekenwerk en par. 2 telkens zelf sommen maken. Voor klas 5 en 6 is de C-par. 1 een verzameling leessommen, par. 2 hoofdrekenwerk, terwijl par. 3 bovendien de mogelijkheid biedt tot het zelf maken van sommen.

De „overzichten” krijgen nu in deze opzet een duidelijke plaats: zij kunnen immers een grote steun vormen bij het zoeken naar de plaats van re-teaching. Soms bestaat er een behoefte om een gedeelte voor bepaald gerichte leer- en (of) oefenstof nog eens flink door te nemen. De overzichten voorkomen dan het „eeuwige zoeken” in alle deeltjes van de methode.

Behalve een goede aansluiting op de maatschappelijke praktijk, — te zien aan de taal, de motivatie en de didactische lijn in het hoofdrekenen —, biedt deze methode goede controle-mogelijkheden: door de systematische „horizontale” indeling kan men gemakkelijk repeteren, terwijl de controlebladen de leerkracht er toe zullen brengen een verantwoorde foutenanalyse te maken.

Tot slot nog een opmerking: de wijze van uitvoering (kleur, letter- en cijfertype, indeling) is bij de deeltjes 1a t/m 2b bijzonder goed. Jammer, dat dit in het volgende deeltje iets minder is.

J. M. WIJLAARS, Rotterdam

JACQUES DEN HAAN, „Onderweg. Vallen en opstaan in de cultuurgeschiedenis”. Uitgever J. M. Meulenhoff te Amsterdam, 1966. Deel I 405 pag., deel II 644 pag.

De schrijver is ons reeds bekend door zijn „Still Talking Shop”, „Milleriana” en „Monnikje Lederzak en andere driestheden”.

Met deze publicaties heeft hij zich doen kennen als een belezen en non-conformistisch man, die de lezer wat te vertellen heeft en dit op een bij-

zonder onderhoudende wijze weet te doen.

Zijn werk, dat geheel op litterair gebied ligt, gaf geen aanleiding in ons tijdschrift er de aandacht op te vestigen hoe lezenswaardig op zichzelf ook.

Met de beide hierboven aangekondigde delen ligt het anders.

In deze boeken wordt op een zo persoonlijke en oorspronkelijke wijze de geschiedenis van de cultuur behandeld dat het zinvol is de aandacht van onze lezerskring – waaronder veel onderwijsmensen, jeugdleiders en studenten – er op te vestigen.

Het is niet uitgesloten dat van de kant van deskundigen critische opmerkingen zijn of nog worden gemaakt ten aanzien van dit overzicht der cultuurgeschiedenis. Men dient evenwel te bedenken dat het boek niet geschreven is uit ijdelheid maar naar aanleiding van een verzoek van de Vereniging ter Bevordering van de Belangen des Boekhandels aan Den Haan, om een leerboekje over de cultuurgeschiedenis te schrijven.

Dit „leerboekje” is evenwel uitgedijld tot een werk van respectabele omvang maar waarin nochtans, door de veelheid van feiten en gebeurtenissen, vele onderwerpen zeer summier zijn afgedaan. In zijn totaliteit echter is dit boek toch geen oppervlakkige publicatie geworden. Op een wel bijzonder boeiende wijze vertelt Den Haan ons over de oude beschavingen, Hellas, het Romeinse Rijk, de Middeleeuwen, de Renaissance, de pausen, de heksen, de filosofen, de ontwikkeling van de wetenschap, architectuur, muziek, dans, letterkunde, boekdrukkunst, Napoleon, Dreyfus, Zionisme, Bismarck, slavenhandel, de Sovjets, Domela Nieuwenhuis, het Modernisme, het Humanisme, Mormonen, Hitler, Science-fiction, de moderne geneeskunde, de werkende vrouw, het naakt, de twintigste eeuw, etc etc.

Nergens wordt hij vermoeiend of vervelend.

Wel zal de lezer vaak verzuchten, naar aanleiding van het door Den Haan vertoonde beeld, meer daarvan te willen weten. Maar dan moet men een werk raadplegen dat daarover meer informatie verschaft. Veel van wat ons in het onderwijs is bijgebracht en waarover wij in de loop der jaren hebben gelezen, wordt in de studie van Den Haan teruggevonden maar dan „geordend” in de historie zoals hij dit ziet. Zijn boek is naslagwerk en roman in één. Het is een naslagwerk daar het opvallend instructief is door de vele daarin verwerkte gegevens en het is een roman door de boeiende wijze waarop de gebeurtenissen zijn verwoord.

In school- en jeugdbibliotheken zou dit boek niet mogen ontbreken. Deze uitgave is namelijk een wel geslaagde poging om een cultuurgeschiedenis te schrijven, die velen zullen aanzetten zich terzake verder te verdiepen. Het is een kostelijk boek van een erudiet man, die kan schrijven en oog heeft voor wat in het leven belangrijk en terzake doende is.

DR. J. H. N. GRANDIA

DR. N. DEEN. Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland – Mededeling no. 76 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, 1e druk. Uitgave Wolters-Noordhoff, Groningen. Prijs f 20,90.

Dit boek, tevens proefschrift van de auteur, verscheen bij het vijftigjarig bestaan van het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam, dat in 1919 gestart werd door Professor Dr. Ph. Kohnstamm. Het boek is echter niet alleen een terugblik op een halve eeuw ploeteren, maar het bevat stimulerende suggesties voor de verdere voortgang van het didactisch onderzoek.

De eerste drie hoofdstukken geven een waardevol historisch overzicht, waarin de schrijver terecht een erezuil opricht voor Kohnstamm's didactisch pionierswerk.

In hoofdstuk III wordt een interessante beschouwing gewijd aan de „brugklas”, waarbij gesteld wordt, dat een systeem van selectie-op-één-moment nooit tot een oplossing van het vraagstuk van de aansluiting van basisonderwijs en voortgezet onderwijs kan leiden.

Hoewel Dr. Deen „winst” ziet in de instelling van brugjaar en scholengemeenschap, meent hij dat deze winst groter had kunnen zijn (p. 101-103).

Hoofdstuk IV stelt de didactiek van het basisonderwijs aan de orde en Hoofdstuk V behandelt de voortzetting van het didactisch onderzoek in het Nutsseminarium na 1946. Uitvoerig wordt stilgestaan bij de „Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs”, verschenen in 1967 (850 pagina's), en uniek voorbeeld van een leerplanmodel. Dr. Deen pleit voor een *leerplanconstructie* en geeft hiervoor grondlijnen aan (p. 154) ter voorkoming van functieverlies van het leerplan.

Verwijzend naar Jerome S. Bruner's these, dat de didactische theorie een voortschrijdend karakter heeft, stelt Dr. Deen dat leerplanconstructie dient uit te lopen op *scholingsmodellen*, die we nog niet bezitten, maar waar we thans dichter bij zijn dan ooit (p. 161), want met de „Proeve” en met het structuurplan „Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen” zijn wij op de goede weg naar een longitudinale leerplan-ontwikkeling.

Voor didactici van het Nutsseminarium voor Pedagogiek is er dus „werk aan de winkel”.

Utrecht,

A. E. VAN EEDEN

PEDAGOGISCH NIEUWS

Aan het *Nutsseminarium voor Pedagogiek* staat de inschrijving weer open van de opleidingen voor de volgende middelbare akten:

Pedagogiek A en B

- schoolpedagogische opleidingen voor het algemeen vormend onderwijs, het kleuteronderwijs, het technisch onderwijs en het nijverheids-onderwijs voor meisjes
- orthopedagogische opleiding
- sociaalpedagogische opleidingen
- cultuurpedagogische opleiding

Nederlands A, Frans A

Engels A en B, Duits A en B

Wiskunde A, Natuur- en Scheikunde A

Plant- en Dierkunde/Biologie A (onder voorbehoud)

Geschiedenis, Aardrijkskunde.

Speciale opleidingen, met name voor Frans A en Engels A, voor bezitters van diploma's h.b.s., gymnasium, m.m.s., h.a.v.o. (met daggroepen).

Het programma van de gewenste opleiding vóór 4 juli of na 1 augustus aan te vragen bij de administratie, Oranje Nassaulaan 51, Amsterdam-Z., tel. (020) 714489. De nieuwe cursussen beginnen in september.

Overzicht geslaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam - 24/25 april 1969

voor de Middelbare Akte Pedagogiek A

Mevr. L. C. Benjamins-Hubrecht; (scriptie: „Onderzoek naar waardering van avondprogramma's in het Rallye Kamp 1966 van de Centraal Hervormde Jeugdraad te Rotterdam”).

Mej. S. M. Dinklage; (scriptie: „Een empirisch-exploratief onderzoek naar de invloed van het huishoudonderwijs (koken en naaien) op het rekenen van een groep lichamelijk gebrekkigen uit een huishoudklas van de Mytylschool, ten einde gegevens en samenhangen te vinden om tot een hypothese-vorming te kunnen komen”).

C. G. Erselina; (scriptie: „Het adoptiefkind en zijn opvoeding in vergelijking met het kind in de inrichting. Een vergelijkende literatuurstudie vanuit het begrip geborgenheid bij adoptiefkinderen en inrichtingskinderen in Nederland”).

J. M. Th. Franse; (scriptie: „Het verband tussen het sociaal milieu en de opleidingsprestaties van de kandidaat-reserve-officier luchtmacht. Een sociaal-psychologisch onderzoek.”)

B. Groenier; (scriptie: „Kreatief spel en haar pedagogische waarde.”)

Mej. E. Kerszemaker; (scriptie: „Een opinieonderzoek bij de leerlingen van het Primair Nijverheidsonderwijs voor meisjes, naar aanleiding van

een experimenteel onderzoek naar de toepassing van de vernieuwingsgedachten in het Nijverheidsonderwijs".)

J. D. v. d. Kletersteeg; (scriptie: „Een onderzoek naar enige oorzaken van het personeelsverloop bij de Rijkstelegraafdienst te Amsterdam".)

Mej. C. van der Kooij; (scriptie: „Een oriënterend onderzoek naar de funktionele waarde van het gegeven leesonderwijs aan enige oudleerlingen van imbecillenscholen".)

Mej. V. J. M. v. d. Laan; (scriptie: „Over agressiviteit en populariteit. Een onderzoek naar de samenhang tussen agressiviteit en populariteit in een leefgroep van een behandelingstehuis".)

J. J. C. van Leeuwen; (scriptie: „Bedrijfsveiligheid. Verslag van het onderzoek naar de attitudes ten opzichte van de bedrijfsveiligheid van het uitvoerende en het lager-leiding gevende personeel van een gemeentelijk elektriciteitsbedrijf".)

H. B. Leijenaar; (scriptie: „Het beroep van de gezinsverzorgster en de gezinshelpster".)

Mej. M. C. M. Maas; (scriptie: „De Pedagogische Opzet van het Junior Museum van het Art Institute of Chicago".)

Mej. E. F. van Mill; (scriptie: „De jonge huisvrouw". Studie over de doelmatigheid van het Lager Huishoud- en Nijverheidsonderwijs.)

Mej. N. M. A. van Oosten; (scriptie: „Het illustreren van kinderboeken".)

A. A. van Os; (scriptie: „Een onderzoek naar het verband tussen de schoolvorderingen en het eindexamenresultaat 1966".)

R. Oudkerk Pool; (scriptie: „Beschouwing over enige leerlingstelsels".)

W. B. Put; (scriptie: „Een didaktische beschouwing over de natuurkunde bij het lager onderwijs".)

W. Stakenburg; (scriptie: „Een beschouwing over de vrije-tijd van ongeorganiseerde jeugd".)

J. Wehman; (scriptie: „Problemen bij de verkeersopvoeding".)

N. Zoetelief; (scriptie: „Een empirisch onderzoek naar de onderlinge sociale aanpassing van veertien jongens binnen een klassegroep op een school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden".)

voor de Middelbare Akte Pedagogiek B

J. Fontijne; (scriptie: „Sociaal-Agogische werkzaamheid in organisaties".)

C. J. de Graaf; (scriptie: „Geprogrammeerde instructie. Verslag van een toetsingsproces".)

H. W. van Marle; (scriptie: „Attitudes van pleegouders".)

G. J. Rozeboom; (scriptie: „Een verkennend onderzoek naar het effect van begeleiding door een consultant van een aantal jonge leerkrachten op een aantal openbare scholen voor gewoon lager onderwijs te Amsterdam".)

P. C. Sanders; (scriptie: „Om de kwaliteit van ons onderwijs. Problematiek rondom de introductie van veranderingen in de school".)

Nieuwe stichting op het gebied van het onderwijs

Op initiatief van de Stichting Nederlandse Onderwijs Film (NOF), de Stichting Nederlandse Onderwijs Televisie (NOT) en de Vereniging voor Geprogrammeerde Instructie is opgericht de *Stichting Onderwijs en Media*.

Het doel van de stichting is een eigen bijdrage te leveren aan de snelle ontwikkeling die de onderwijstechnologie internationaal doormaakt. Daartoe zal om te beginnen een tijdschrift worden uitgegeven, dat onder de titel „Onderwijs en Media” in mei 1969 zal verschijnen.

Bij de ontwikkeling van de media zal meer en meer rekening moeten worden gehouden met de didactiek; het onderwijskundig denken en handelen zal daarnaast de mogelijkheden van de media in het onderwijs moeten integreren. De problemen die hiermee samenhangen dringen door tot in alle lagen en vormen van het onderwijs. Het tijdschrift „Onderwijs en Media” zal daarom een informatief en oriënterend karakter krijgen, waardoor de behandelde materie toegankelijk wordt voor ieder die op welk niveau ook met onderwijs en instructie te maken heeft.

De beperkt aanwezige deskundigheid in Nederland op het gebied van de audio-visuele media dwingt tot een efficiënt gebruik van personen en instellingen. Het is daarom verheugend dat het oprichten van de Stichting Onderwijs en Media ook geleid heeft tot een samenbundeling in het nieuwe tijdschrift van die periodieken die zich reeds op dit terrein bewegen, namelijk Geprogrammeerde Instructie (uitgave Samsom), Signalement (uitgave NOT), Toonbeeld (uitgave NOF). Daarnaast heeft Philips/Nederland besloten zijn uitgave Audio Visuele Instructie op te heffen en in Onderwijs en Media te laten opgaan. Het uitgeven van het nieuwe tijdschrift is opgedragen aan de uitgevers: J. Muusses nv, N. Samsom nv en Wolters/Noordhoff nv, die hierin tot samenwerking zijn gekomen.

Er is een brede redactie gevormd, waarin zitting hebben personen uit verschillende wetenschappelijke instellingen en uit het onderwijs. Deze redactie staat onder voorzitterschap van Dr. E. Pelosi, directeur van het Wetenschappelijk Bureau voor het Onderwijs, Jeugdzaken en Vormingswerk te Rotterdam.

SITUATIE

Een inleiding tot het gebruik van „situatie” in de pedagogische literatuur.

H. W. F. STELLWAG

I

Ook al stelt men zich niet op het standpunt dat het onderwerp der pedagogiek als „het handelen van de opvoeder” kan worden aangeduid,¹ noch dat het haar taak is normen en regels voor dit handelen als leidraad voor de praktijk voor de opvoeder te ontwerpen, dan heeft men daarmee nog niet de noodzaak verworpen van een *theorie der opvoeding* die zal moeten dienen, zowel om een verantwoorde empirische beoefening der opvoedkunde te funderen, als het denken over opvoeding en opvoedingsvragen te verhelderen.

Een theorie der opvoeding² is dáárom noodzakelijk omdat, zowel in de praktijk, als bij de wetenschappelijke bestudering van opvoedingsvragen, aanduidingen, termen en begrippen worden gebruikt, die pas door middel van theoretische reflectie systematisch en kritisch gehanteerd kunnen worden en een ondoorzichtige ondubbelzinnige betekenis kunnen krijgen. Ik zie het dus als taak van de theorie der opvoedkunde om de in de praktijk — en de in de met de praktijk verweven reflectie — gebezigde woorden, uitdrukkingen en uitspraken op hun specifiek gebruik en de daarin besloten veronderstellingen en consequenties te onderzoeken en op deze wijze te werken in de richting van universeel bindende regels voor opvoedkundig wetenschappelijk taalgebruik.

Op deze wijze kan de theorie der opvoeding zich tot een universele systematiek ontwikkelen, die voorwaarde is voor elke wetenschap.

Een belangrijke vraag blijft hierbij, of opvoedingstheorie „überhaupt” wel een systematisch, maar vooral ook universeel karakter kan verkrijgen. Het streven naar een voor elke wetenschappelijke bewering praealabele voorwaarde — haar universeel karakter — blijkt niet uit de opzet der veelvuldige en vanuit hun uitgangspunt zeer gevarieerde theoretische verhandelingen. Geketend als zij is aan de opvatting dat het haar specifieke taak is normen en principes voor het opvoedkundig handelen te ontwikkelen, blijft de pedagogiek met handen en voeten aan diverse philosophische of theologische uitgangspunten gebonden. Daardoor is zij dus steeds eenzijdig gerelateerd. Dit geldt zowel

voor de z.g. normatieve wereldbeschouwelijke pedagogiek, als voor een die zich op filosofisch-anthropologische grondslag baseert.

Een algemene theorie der opvoedkunde zal echter hier boven uit moeten gaan. Want in de tot nu toe bestaande systemen worden termen gebezigd en wordt een taal gehanteerd die niet ondubbelzinnig naar de fenomenen als zodanig heenwijst, maar een voorafgaand ingenomen, niet altijd voldoende uitgesproken, vertrekpunt reflecteert.³ Dientengevolge hebben niet alleen dezelfde termen bij de verschillende auteurs verschillende betekenis, nuances en bijbetekenissen, maar zijn zij ook op grond van impliciete denkmodellen op een bepaalde wijze geladen. Om een voorbeeld te geven: De term „bestemming” c.q. „opvoedingsdoel” is zinvol als het leven als een soort reis wordt gezien, waarbij de opvoeder de taak van begeleider aangewezen krijgt. Dit van te voren onbewust aanwezige denkmodel bepaalt de positie van de betrokken auteur tot het fenomeen der opvoeding dat hij dus noodzakelijkerwijze door doelgerichte handelingen bepaald ziet. Volgens R. S. PETERS hoort „doel” echter primair thuis in de taal van de scherpschutter.⁴

Brengt de fenomenologie hier dan geen uitkomst, die zich toch – principieel – vrij van alle, uit welke hoek ook komende, vooropstellingen, tot de fenomenen zelf wil bepalen? Dit is voor de fenomenologische pedagogiek niet mogelijk gebleken, daar zij zich ten nauwste heeft gelieerd zowel met de filosofische anthropologie als met de existentialistische filosofie en eveneens aan de vooropstellingen, die aan deze filosofische richtingen inherent zijn, is gebonden.

Er is dus aan een overkoepelende theorievorming dringend behoefte, aan een theorievorming die de bestaande opvoedingstheorieën systematisch registreert, zonder ze vanuit een bepaalde vooropstelling te evalueren, maar ze op hun innerlijke consistentie in relatie tot hun uitgangspunt analyseert. Toch, hoe nodig dit ook is, eerst dient vooraf te gaan een analytische en vergelijkende studie van de in de verschillende pedagogieken gebruikte termen en begrippen in relatie tot hun wereldbeschouwelijke achtergronden, voordat een algemeen aanvaardbaar wetenschappelijk pedagogisch begripsapparaat kan worden ontworpen.

Het eerste wat op deze weg te doen staat, is een vrij simpele, en misschien ondankbare taak: een inventarisatie maken van de in de pedagogiek in zwang zijnde groundbegrippen, en hun specifiek gebruik bij de verschillende auteurs nasporen, in relatie tot de context waarin elk functioneert. Daartoe is hier een poging aangewend ten aanzien van

het begrip *pedagogische situatie*.

Nog vóór alle onderzoek over eigenlijke pedagogische termen dringt de term: *pedagogische situatie* zich op. Weliswaar moet nog nader nagegaan worden of deze term in een pedagogisch grondslagenonderzoek kan functioneren, maar hij kan in elk geval primair opgevat worden als de omraming waarbinnen het opvoeden plaatsvindt. Opvoeden en opvoeding — dit kan men veilig stellen — geschieden in een gevarieerd aantal situaties, die, zo zij pedagogisch effect hebben, eventueel post factum als pedagogische situaties kunnen worden gekenmerkt. Maar dit niet alleen: de term „situatie” (c.q. opvoedingssituatie, pedagogische situatie) is voor tal van auteurs het uitgangspunt voor theorievorming. Zo bezien is pedagogische situatie, zo iets als een „atomic fact”⁵, het meest elementaire gegeven, waaruit het opvoedingsverschijnsel is opgebouwd.

Langeveld zegt in zijn *Beknopte Theoretische Pedagogiek* dit zeer duidelijk⁶: „er is immers geen twijfel aan mogelijk dat haar (= de opvoedkunde) object de opvoedingssituatie is”.

Is, om het onderwerp te starten, opvoedingssituatie het equivalent van pedagogische situatie, en is „erzieherische Situation” hetzelfde als „pädagogische Situation” of als „educational situation”? Pas door een zorgvuldige analyse der betekenisverschillen en nuanceringen kan hierover uitsluitsel verkregen worden. Allereerst moet echter het gebruik en de betekenisverscheidenheid van *situatie* in de literatuur nagespoord worden, voor we ons in de term *pedagogische situatie* nader kunnen verdiepen. Hiertoe beperkt zich dit inleidend artikel.

II

Het gebruik van situatie in variërende context

Merkwaardig is dat hoewel reeds lang geleden in de moderne talen geïntroduceerd als latijns leenwoord, *situatie* pas in recente tijd als terminus technicus in de pedagogiek is doorgedrongen, maar van toen af in toenemende mate en steeds pregnanter gangbaar is geworden. Wat is er de reden van dat men bij oudere auteurs dit woord niet vindt, maar het daarentegen wel, en met een specifieke lading, bij bepaalde moderne pedagogische auteurs aantreft?

Situatie als term in de gebruikstaal

In de Nederlandse omgangstaal is „situatie” een gangbaar woord. Afgeleid van het Latijn *situs*, hoort het etymologisch in de aardrijkskundige

sfeer thuis als *ligging*, *gesteldheid*, *positie*: de geografische ligging van een stad, haar geografische gesitueerdheid is identiek met haar „situatie” (= situs). Meer algemeen kan men situatie gebruiken als synoniem met „toestand” of „gesteldheid”. De bijzondere geaardheid of gesteldheid wordt door een adjectief nader aangeduid. Uitdrukkingen als: de financiële situatie, de economische, de politieke situatie worden aangewend om het geheel van de door het adjectief aangegeven soort van omstandigheden aan te duiden, waarin iets of iemand zich bevindt. Blijven we bij deze betekenis uit de omgangstaal, dan zal, zo gissen we, „opvoedingssituatie” gebruikt worden om aan te duiden de toestand der opvoeding in het algemeen, of, nader bepaald, in de uitdrukking „zijn opvoedingssituatie” de toestand van de opvoeding van een bepaalde konkrete persoon. De pedagogische situatie (algemeen) is dan synoniem met de toestand der pedagogie of desnoods der pedagogiek. Er is niet meer mee aangeduid dan hoe het met de opvoeding, resp. de pedagogie(k), gesteld is, zoals „onderwijssituatie” niets meer of minder aangeeft dan de toestand of de gesteldheid van het onderwijs.

Maar het woord situatie heeft in de pedagogische sfeer in de laatste decennia een zwaardere lading gekregen: Het is met betekenissen geïmpregneerd die oorspronkelijk niet aan het woord eigen waren. Vandaar dat het bij de theorievorming dienst is gaan doen als uitgangspunt voor en ter fundering van bepaalde opvoedkundige zienswijzen. We zullen in deze studie nagaan, hoe en waarom dit zo gekomen is en of inderdaad deze term de zware last van grondpijler te zijn der pedagogiek kan dragen. ⁷

Deze vraag brengt ons tot de noodzaak van inventarisatie van het woordgebruik en tot onderzoek van de betekenisvarianten van „situatie” en „pedagogische situatie” in binnen- en buitenlandse literatuur.

Methode

In de pedagogische literatuur wordt nagegaan bij welke auteurs en in welke betekenis de term *situatie* (resp. pedagogische, resp. opvoedingssituatie) gangbaar is, en of de door de auteurs aangewende betekenis autochtoon pedagogisch is (d.w.z. uit de reflectie op het opvoeden zelf ontstaan) of beïnvloed door een taalgebruik van situatie dat aan een andere context is ontleend, waarvan de pedagogische reflectie dan eventueel de invloed heeft ondergaan. Het uitgangspunt van dit inleidend onderzoek is primair linguïstisch-analytisch.

Aangezien in de wetenschap der opvoeding systematisch-taalkundige

begripssituaties vrijwel ontbreken⁸ is het momenteel ondoenlijk een totaal overzicht te geven. Er moet geselecteerd worden. Ook bij ontbrekend register zijn auteurs geraadpleegd en zijn t.a.v. hun taalgebruik conclusies getrokken, ondanks het bezwaar, dat alleen een volledig register verantwoorde conclusies waarborgt.

Een belangrijke aanduiding vinden we bij H. DOPP-VORWALD in zijn monographie over PETER PETERSEN's pedagogisch situatiebegrip.⁹ Volgens Döpp-Vorwald zou Petersen in 1927 het situatiebegrip zoals het gangbaar was in de toenmalige behavioristische psychologie (Watson) en in de psychiatrie (Jaspers) in de pedagogiek hebben geïntroduceerd.

In 1937 werd door Petersen „pedagogische situatie” als kernbegrip zijner opvoedingsleer ingevoerd, zowel ten dienste van haar anthropologische fundering als van de praktijk.

Döpp-Vorwald schetst de ontwikkeling van het door Petersen gebezigd situatiebegrip als van een objectiverend-positivistische in het „kleine Jenaplan”, naar een subjectiverend-phenomenologische opvatting. Gaan we na wat dit kan inhouden.

Vragen we dus of het begrip *situatie* als zodanig zich in de bovengenoemde richting heeft ontwikkeld, zodat op grond van de betekenisontwikkeling van „*situatie*” bepaalde kenmerken aan de „*pedagogische situatie*” worden toegeschreven, waarvan dit oorspronkelijk niet het geval was, of dat bepaalde autochthone kenmerken aan de *pedagogische situatie* ontleend, aan de term „*situatie*” een specifieke inhoud hebben gegeven. Het onderzoek zal uitwijzen dat we meer aanwijzingen voor het eerste dan voor het tweede hebben en dat de ontwikkeling niet autochthoon-pedagogisch is, maar dat veeleer de pedagogische theorie door betekenismomenten uit andere sferen is beïnvloed.

Het onderzoek wijst uit dat bij de overgang van „*situatie*” uit de omgangstaal naar een specifieke wetenschapstaal telkenmale andere specifieke betekenisaspecten geactualiseerd, resp. geaccentueerd zijn. Dit betekent dus dat nooit, — tenzij dit uit de context blijkt, of uitdrukkelijk gesteld is — de nauwkeurige betekenis van „*situatie*” bij een auteur van te voren vaststaat.

III

Situatie in verschillende vaktalen

1. Zo is er het *psychologisch-behavioristisch* situatiebegrip. Hierbij treft dat het *oorzakelijk* aspect van situatie geaccentueerd is. Want ter-

wijl de gewone omgangstaal zich er toe beperkt te refereren aan het geheel van omstandigheden, om een bepaald punt gecentreerd, waarin een persoon zich eventueel bevindt (waarbij niet uitdrukkelijk gesteld is dat deze hem tot actie zullen brengen)¹⁰ is situatie behavioristisch opgevat een geheel van omstandigheden dat een bepaalde (re)actie veroorzaakt. De situatie, in behavioristisch taalgebruik, „veroorzaakt”, „brengt te weeg”, „eliciteert” (calls out). Aan WATSON'S studie (1924) over „Behaviorism” worden hier enkele voorbeelden ontleend: door hem worden situaties geïnventariseerd: die aan het lachen *maken*, aan het schreien *brengen*.¹¹ Er zijn er die tot *denken* brengen.¹² Watson duidt deze zelfs aan als: „*Thinking situations*”. Het is uit dit laatste voorbeeld duidelijk dat „situatie” aan betekenis-omvang verloren heeft en wel geworden is van een „geheel van omstandigheden” tot een „reactie veroorzakend geheel van omstandigheden”.¹³ Het adjectief duidt aan van welke aard die reactie is en verleent daardoor aan de situatie de kwalificatie dezer reactie. Hierdoor wordt situatie synoniem met *stimulus*, of *stimuli-complex*.

Vanuit aan Watson ontleende voorbeelden, wordt het begrijpelijk dat ook in die leer- en denkpsychologie die op basis van het mechanistisch model „stimulus-response” opereert, situatie veelvuldig als veroorzaker van *denkacties* wordt gehanteerd. De „problem situation” is dan zowel de aanleiding als de oorzaak van denkprocessen en denkacties — in tegenstelling tot oudere theorieën die het denken door middel van mechanische associatie-processen los van concrete situaties bevredigend verklaard achtten. De jongere behavioristen onderscheiden nadrukkelijk tussen de „fysische” en de „psychische” situatie. Alleen deze laatste lokt tot response. Maar het causatieve aspect van situatie overweegt evenzeer.

2. *Het sociologisch situatiebegrip*

Meer gedifferentieerd, maar toch in wezen in overeenstemming met het behavioristische is het sociologisch situatiebegrip uit de dertiger jaren. J. H. BOSSARD¹⁴ heeft een zeer verdienstelijke poging gedaan om dit betekenisaspect te verhelderen. Hij wijst op de (toentertijd) toeneemende tendentie het menselijk gedrag niet in termen van persoonlijkheidseigenschappen, maar van situaties te beschrijven.¹⁵ De situatie is een georganiseerd geheel van stimuli om een centraal punt of organisme, de stimuli staan in wederzijdse betrekking tot elkaar; zij zijn ten aanzien van het organisme alle uitwendig (van „interne” stimuli wordt in deze theorie geabstraheerd). De situatie wordt dus gezien als een zich

buiten het organisme bevindend krachtenveld, waarop het organisme als geheel reageert. Aan sociale situaties worden onderscheiden: *structuur*, *proces* en *inhoud*. Deze kunnen in deze termen worden beschreven en geanalyseerd, zonder de wijzen waarop de organismen er op reageren, in beschouwing te nemen.¹⁶

Ook dit situatiebegrip is evenals het vorige causaal-mechanistisch; de situatie veroorzaakt als zodanig het gedrag. Het verschilt ervan doordat de situatie georganiseerd is gedacht om het organisme dat als totaliteit reageert. De in de omgangstaal niet qua talis geactualiseerde betekenisaspecten van situatie als *gedrag veroorzakend* (behavioristisch) en *om het organisme gecentreerd* (biologisch) zijn in de sociologisch-wetenschappelijke vakterm tot uitdrukking gebracht.

3. *Problem-situation in de functionele leerpsychologie*

Een verdere specificering ondervindt het situatiebegrip in de op de functionele psychologie berustende leerpsychologie. In deze sfeer heeft de stimulus haar zuiver extern „objectief” karakter verloren wat uitgedrukt wordt in termen van „interactieve selectie”, en geïnterrelateerdheid van organisme en omgeving.

In Monroe's *Encyclopedia of Educational Research* vinden we s.v.: „*learning*” een definitie van „problem situation” die deze geïnterrelateerdheid als uitgangspunt heeft. Het adaptieve gedrag,¹⁷ als hoedanig leren gekenschetst wordt, wordt niet zonder meer door de uitwendige situatie uitgelokt, maar treedt slechts dan op wanneer de motiverende behoeften van het organisme daartoe aanleiding geven. Met „leersituatie” wordt aangeduid het geheel van omstandigheden, waaronder ook de aard en toestand van het organisme, het motivatietype, de aard van het obstakel waarbij de bedoelde „situation-response relationship”,¹⁸ aangeduid als „leren”, tot stand komt.

4. *Situationisme*

Van de leer-psychologische opvatting van situatie als geïnterrelateerd tot de behoefte van het organisme leidt de volgende stap naar het z.g. situationisme.¹⁹ Dit ziet de persoonlijkheid uitsluitend als de weerspiegeling van de specifieke door zijn sociaal-culturele omgeving aan hem gestelde eisen en normen. Deze theorie komt ongeveer op het volgende neer: menselijke wezens reageren zoals situaties dat van hen vragen, liever nog: zij spelen de rol die de omgeving verwacht dat zij spelen.²⁰ Zijn twee groepen, die op grond van andere kenmerken verschillend zijn, in eenzelfde situatie geplaatst, dan vallen de gedragin-

gen die op rekening van dat bepaalde kenmerk gesteld worden, gaandeweg weg. Dus: de situationist beschouwt persoonlijkheid als de (algemeen-menselijke) wijze van responderen op een situatie die volledig gedefinieerd is in termen van de rolvereisten van ieder die in die situatie moet functioneren.²¹ In deze laatste woorden komt tot uitdrukking wat in deze sociologische sfeer onder „situatie” moet worden verstaan: Het geheel van omstandigheden waarin iemand zich bevindt, zijn sociaal of cultureel milieu of omgeving is identiek gedacht met het geheel van rolverwachtingen die de sociale omgeving in hem geprojecteerd heeft en waaraan hij op basis van introjectie zal voldoen. Dit situatiebegrip heeft met de hiervóór genoemde de causatieve functie gemeen: Er gaat een werking van uit.²² Maar tegelijk is het geïnterrelateerd aan de persoon die er zich in bevindt. Het is, meer dan dit bij het sociologische externe stimuli-complex het geval is, in relatie gebracht tot bepaalde behoeften en motivaties van het individu, en het staat dus dicht bij het functionalistisch dan bij het behavioristisch situatiebegrip.

5. *Situatie in de veldtheorie*²³

De „veldtheorie” is op dit laatste punt nog weer verder gegaan: volgens haar is in de „situatie” meer geïmpliceerd dan de impact der vereiste rolverwachtingen op de persoon. Hoofdzak is hoe de persoon deze rollen waarneemt, resp. opvat. Met andere woorden: De perceptie van de betrokkene constitueert (mede) de situatie.²⁴ Dit is een zeer belangrijke en ingrijpende betekenisverandering: elk stimuli-veld heeft voor elk een verschillende stimulus-waarde, in functie van zijn perceptie van deze situatie. Het door KURT LEWIN geïntroduceerde begrip „Life-Space”²⁵ voert ons nu als vanzelf naar de fenomenologische psychologie en de existentialistische filosofie.

6. *Situatie in psychotherapie en counseling-theorie*

Eerst echter dient nog gewezen te worden op het in de psychotherapie, resp. psychiatrie gehanteerde situatiebegrip dat zowel door de veldtheorie als de fenomenologische perceptieleer geïnspireerd is: situatie is hier een innerlijk referentiekader. Op deze wijze definieert Rogers²⁶ het als: „the clients internal frame of reference” en in deze betekenis vinden we het eveneens in de literatuur van vele werkers op het gebied van counseling, speciaal school-counseling en guidance. Mathewson²⁷ spreekt over de „individual in situation”, „the individual in his particular setting”, (his) „situational field”. Dit (persoonlijke) „situational

field" is de schepping van het „self-system" in antwoord op de uiterlijke situatie, is dus de situatie *als door het subject waargenomen*, of geconcipieerd.

7. *Het situatiebegrip in de fenomenologische psychologie en de existentialistische filosofie*

Onder redactie van enkele psychiaters en psychologen werd een vijftiental jaren terug een tijdschrift opgericht onder de veelzeggende of liever veel verwachtingen wekkende benaming *Situation*.²⁸

In het inleidend woord komt de binding die deze richting in de psychologie en psychiatrie heeft aangegaan met de existentialistische filosofie duidelijk uit: BUYTENDIJK merkt naar aanleiding van de uitdrukking „en voilà une situation" in zijn inleiding op het eerste nummer van dit tijdschrift het volgende op: „Le sens de cette exclamation est évident: Elle exprime une coincidence fâcheuse, une complication, une rencontre inattendue et embarrassante, une méprise, un lapsus linguæ, un malentendu." „De mens is tot slachtoffer herleid . . . maar wat hij ook moge doen of zeggen — het is een *revelatie van zijn persoonlijkheid*" (p. 7). Uit de specifieke betekenis die het woord situatie, zoals uit het bovenstaande blijkt in de gewone taal kan verkrijgen, leren wij de verhouding mens en wereld op een beslissende manier kennen: de mens is wat hij is in de *dialog* met de dingen en de medemens. Men leert de mens altijd buiten zichzelf in zijn contact met de wereld kennen. Hij is altijd in een zekere situatie geplaatst, altijd „engagé, dans un système de circonstances, qui ont pour lui une signification particulière". Ook de conversatie met zichzelf is eveneens de uitdrukking van een situatie (p. 7). Sommige situaties zijn duidelijk, ze ontleen hun karakter uitsluitend aan de objectiviteit der dingen. Andere zijn onduidelijk, variabel, afhankelijk van persoonlijke keuzebepaling. Elke ontmoeting constitueert een situatie, evenals elke observatie, elke herinnering, elke daad van verbeelding, elke gedachte, sentiment of emotie. Ons bestaan wordt omvallen („comprise") door een ononderbroken reeks van situaties die zich ontwikkelen of die zich onverwachts voordoen: „Etre en situation" is identiek met een menselijk wezen zijn, bestaan, existen. Voor deze zienswijze in de psychologie meent Buytendijk de voorlopers te zien in de sociale psychologie: Hij meent dat zij, door zich de betekenis der situaties bewust te worden, afgezien van alle overwegingen van methode en theorie, tot een fenomenologie is geworden. De sociale psychologie bestudeert de mens in zijn natuurlijk milieu. Hiervoor is de fenomenologische methode vereist, want het

gaat om het bestuderen van de leefwereld. In de leefwereld vinden we de ervaring die aan de wetenschap voorafgaat. Dit onuitputtelijk reservoir van situaties ²⁹ . . . , is dus de bron, waaruit de kennis van de mens, van zijn gedrag en subjectieve ervaring wordt geput.

Dit uitgangspunt leidde tot de oprichting van dit tijdschrift „Situation”, dat a.h.w. een fenomenologie van situaties zou bevatten, gegroepeerd naar verschillende gezichtspunten: levensperiode (kindsheid, jeugd, adolescentie, volwassenheid (man of vrouw), naar sociale klasse (boer, burger, geleerde). Elk van deze groepen vormt op zichzelf een „wereld”. In elk van deze wordt aan de „dingen”, de gebeurtenissen een andere betekenis gegeven. Ze worden anders ondervonden. „Schemering”, „een regenachtige middag” zijn anders voor een kind, een huisvrouw, een schilder, een boer, etc. Dit wisten we al lang, maar het is de taak van de psychologie het reële menselijke wezen te leren kennen, het geheel van betekenissen te analyseren, die zijn situatie constitueren. Het gaat om het „wat” van de ervaring, een oriëntatie in de menselijke wijzen van bestaan. De *fenomenologie* maakt deze kennis mogelijk. Via een beschrijving van de „fenomenen”, zoals ze in de situatie ervaren worden, ontstaat een psychologie die de mens als gesitueerd bestudeert (l'homme situé) en die zich bezighoudt met vragen, die de existentie zelf stelt.

Het is vanuit dit gezichtspunt, dat der fenomenologische psychologie, niet moeilijk de schakel te leggen tussen dit situatiebegrip en dat van de *existentiële fenomenologie*. Ze zijn identiek. Deze psychologie is wijsgerig ten nauwste met de existentiële fenomenologie gelieerd, in beide treffen we het zelfde situatiebegrip aan: situatie is het gezichtspunt op de wereld van de existierende mens, ³⁰ of zijn relatie tot de wereld, ³¹ of zijn „standpunt”. Tot dit standpunt behoort zijn lichamelijke, en de cultureel-sociale wereld waarin hij leeft.

Voorts is zijn situatie „bepaald” door zijn verleden, door zijn facticiteit, d.w.z. dat bepaalde mogelijkheden van wereld-ontwerp (situatieinterpretatie) voor hem uitgesloten zijn. ³² Hiermee is hij niet bepaald in die zin, dat zijn handelen het *effect* zou zijn van een determinerende invloed van zijn facticiteit (een causaal-deterministische opvatting). Het handelen van de mens, in de volle zin van dit woord, is het stichten van een nieuwe zin. Tevens sluit dit in dat de mens weet wat hij doet. „Het „licht”, dat zijn subjectiviteit is, is gelijk — oorspronkelijk zicht-op-zijn situatie”. „Zelf” handelen is rationeel handelen. Hiermee is de idee „verantwoordelijkheid” onmiddellijk verbonden. Het handelen van de mens is immers geen proces; het is een „antwoord” op het aangesproken worden door zijn situatie, waarvoor hij

een „woord” heeft, om de objectieve betekenis daarvan vast te leggen. Dingen hebben geen „woorden, geven geen antwoord, en zijn niet verantwoordelijk” (Buytendijk) ³³. In tegenstelling tot de psychologisch- en sociologisch-deterministische opvatting is bij deze zienswijze het subject door de facticiteit van zijn situatie niet gedetermineerd, is deze slechts de aanleiding tot, *niet* de oorzaak van zijn gedragingen. „Het subject wordt op een bepaalde wijze vanuit zijn factische situatie aangesproken, zonder dat de facticiteit de betekenis heeft van een causalistische invloed, waarop de handeling een reactie zou zijn”. ³⁴ „Het handelen van de mens is een vrij handelen en dus een persoonlijk antwoord, een affectief ja of neen zeggen op het appèl, het aangesproken worden door de situatie. Deze subjectiviteit mag nooit en nergens vernietigd worden”. ³⁵ Dit principe leidt tot een situatie-ethiek. Er mag nooit op de „subjectiviteit” een aanslag worden gepleegd.

Dit *existentialistisch* situatiebegrip staat dus in radicale tegenstelling tot dat van het behaviorisme en de oude sociologie. Wordt het daar opgevat louter „objectief” als een externe veroorzaker van gedrag, in deze opvatting is in hyper-subjectieve perceptie situatie een creatie van het subject.

8. *Het epochale situatiebegrip (Jaspers)*

Van de existentialistisch georiënteerde psychiatrie is JASPERS een gezaghebbend representant. Jaspers plaatst situatie in de context: „Inwelt - Umwelt”. Alle leven als „Dasein in seiner Welt” voltrekt zich in wederzijdse bepaling van binnen- en buitenwereld. Reeds in het zuiver biologische vlak (V. Uexkühl), aan het louter lichamelijk bestaan, ligt deze wederzijdse betrokkenheid ten grondslag. Ook daar kan niet gesproken worden van een fysiologisch systeem dat in een willekeurige ruimte is, maar wel van organisch leven in een „Umwelt” waarop het aangelegd is en waarin het zich verwerkelijkt, in een hem specifiek eigen perceptie- en werkingsveld (Merkwelt und Wirkwelt). ³⁶ Bij de mens is dit zelfde oorspronkelijke bestaan — als bestaan met en in zijn wereld — nog aanwezig, maar het wordt uitgebreid door zijn bewustzijn ervan, een weten van zijn wereld. Uit de Umwelt ontstaat de *situatie*, waarin de mens zijn kansen aangrijpt of verzuimt, of waarin hij zijn beslissingen neemt. Hij brengt zelf de situaties te voorschijn, laat ze al of niet ontstaan in een begrijpelijke samenhang. Hij gehoorzaamt aan verordeningen, regels en conventies van een wereld en maakt ze tegelijk tot werktuigen waarmee hij haar doorbreekt. Tenslotte stoot hij op „grenssituaties”, onoverschrijdbare bestaansgrenzen — de dood, het toeval,

het lijden, de schuld, — waarin in hem kan ontwaken wat wij existentie noemen.³⁷ De positie van de mens in de wereld wordt als volgt door Jaspers gekenschetst: Het is de grondsituatie van de mens om als enkelvoudig eindig wezen in de wereld te staan, afhankelijk te zijn, maar mogelijkheden voor zijn aktiviteit te bezitten binnen een wisselende door dringende wetten ingeperkte speelruimte. Het leven is een uitzetting met de wereld, die wij de werkelijkheid noemen, is strijd, inwerking, vorming, is aan haar mislukken, is aanpassing aan haar, opvatting en weten van haar.³⁸

Deze *algemene* situatie, waarop elk individueel bestaan een eigen antwoord is, wordt aangeduid als: „Die geistige Situation der Zeit”. Dit „epochale” situatiebegrip legt Jaspers in zijn „geistige Situation der Zeit” ten grondslag.³⁹ In een hoofdstuk „Situation”, stelt Jaspers het volgende: Situaties zijn òf ongeweten, en werken zonder medeweten van de betrokkene, òf zij worden door een zichzelf bewuste wil gezien, die ze kan overnemen, gebruiken en veranderen. De *bewust* gemaakte situatie roept tot een gedragswijze op.⁴⁰ Wat van haar wordt, hangt ook af van hem die in haar staat en van de wijze waarop hij haar herkent. De situatie wordt alleen al door de situatie-opvatting veranderd, doordat hierdoor een appèl tot handelen en zich gedragen mogelijk wordt.

Het bestaan van de mens staat in economische, politieke, sociologische situaties. Van hun realiteit hangt al het andere af. Maar als *bewustzijn* staat het bestaan van de mens in de ruimte van wat weetbaar is. Situatie is dan de bereikbare grond van bewustzijn. Wat de mens zelf wordt, hangt af van de mensen die hij ontmoet en de geloofsmogelijkheden die aan hem appelleren. Als zodanig is hij „situationsbedingt.”⁴¹ Volgens Jaspers spelen dus in „die geistige Situation” de volgende factoren mee: 1. facticiteit (faktisches Dasein); 2. de mogelijke helderheid van bewustzijn; 3. appellerend „zelfzijn” in zijn individueel geloof.⁴² Voor alle mensen van één bepaalde tijd bestaat dus niet één situatie. Het is problematisch of men het zijn van het geheel kennen kan: men kan er immers nooit buiten treden. Het blijft bij particuliere perspectieven en constellaties, waaruit men misschien achterwaarts een geheel beproeft te constitueren. Vanuit dit gezichtspunt wordt dan een analyse van het tijdsbestel beproefd.

Het situatiebegrip dat Jaspers hanteert is dus niet zo zeer psychisch, maar „begrijpend psychologisch” of liever filosofisch-existentialistisch. In overeenstemming met Lewin's begrip van situatie als: „*situation as perceived*” heeft het zich tot het existentialistisch-fenomenologisch situatiebegrip ontwikkeld.

9. *Het ethisch situatiebegrip*

LICHTENSTEIN (Vom Sinn der erzieherischen Situation, Vierteljahrsschrift für Pädagogik, 1955, p. 22) verwijst naar N. HARTMANN: „Danach ist Situation die Bewährung verantwortlichen Handelns in konkreter Lage”⁴³. Elke situatie heeft een ethisch appèl. Alle echte initiatieven van de mens zijn door de situatie bepaald, maar tegelijk de situatie vormend. De situatie is voor het individu dwang en vrijheid, *dwang* tot beslissen, *vrijheid* in de wijze waarop hij beslist. Dit wil zeggen dat van de situatie een appèl tot ethisch verantwoord handelen uitsluitend in deze vorm tot hem gericht, uitgaat en zijn antwoord in vrije beslissing zijn typisch eigen persoonlijk-zedelijk antwoord is.

10. *Het religieuze situatiebegrip*

Zeer nauw verwant aan het ethische is het theologische of religieuze situatiebegrip. In vele gevallen is het ethische in het religieuze gefundeerd. Voor een nadere bepaling van het religieuze situatiebegrip zie men: *Persoonlijke verantwoordelijkheid en geweten* p. 14 (noot 35): „De situatie heeft een religieus karakter, meer nog: het religieuze is fundamenteel. In elke situatie schuilt een oproep die God tot ons persoonlijk richt en onze verantwoordelijkheid bestaat er juist in dat we telkens „het antwoord” zouden geven dat God van ons verwacht.” De titels van Christelijke bijdragen over de situatie-moraal belichten deze centrale gedachte. Zo bv. H. Hirschmann, S. J.: „Herr, was willst Du dass ich tun soll?”, of W. Dirks: „Wie erkenne ich was Gott von mir will?” — Verantwoordelijkheid in christelijke zin betekent dat elke situatie een ontmoeting is met God, en ons handelen een duurzame dialoog tussen Gods Wil en ons Willen.”

11. *Het situatiebegrip in de linguïstiek*

Als grondslag hiertoe is genomen REICHLING's studie omtrent de grondslag van taal en taalgebruik.⁴⁴ Voor de communicatie, het verstaan van „taal” is de situatie essentieel. Dat men elkaar begrijpt, een „zin” verstaat of een woord in een zin, is niet uitsluitend aan woordkennis te danken, maar aan „une conscience commune de la situation” (H. Sechenhay). Het geheel waarin een woord gebruikt wordt, waaraan het dus zijn specifieke communicatiefunctie („betekenis”) ontleent, heeft K. Bühler „veld” genoemd en Ogden en Richards „context”. Naar aanleiding hiervan vraagt Reichling: Is er verschil tussen „context” en „situatie”? Onder „context” wordt wel verstaan alles, dat níet dat bepaalde woord is. Daartegenover stelt Gardiner: Situatie is: „not a factor

of speech, but the setting in which speech can alone become effective". Hij onderscheidt, (evenals trouwens Bühler) vier spraakfactoren: a. de spreker; b. de luisterende; c. de dingen waaraan wordt gerefereerd; d. het linguistisch materiaal. Zijn deze factoren voor elkaar toegankelijk (accessible) dan vormen ze de situatie. Bij de onderlinge toegankelijkheid dezer factoren ontstaat dus een situatie. „In de situatie" liggen de dingen, die de spreker kan bedoelen, en moet de hoorder zoeken wat hij bedoelt. Reichling vervolgt: Zoals Gardiner — terecht — de zaken ziet is de situatie het geheel van omstandigheden, waarin de spreekhandeling „actu" wordt. Elke menselijke handeling veronderstelt een situatie, waarin zich die handeling voltrekt. Deze situatie kan „inwendig" of „uitwendig" zijn. En hij definieert het situatiegebruik van de linguïstiek als volgt: „Het geheel van ervaringsmogelijkheden waarin de taalgebruikers een gebruikseenheid „formuleren", d.w.z. „waarin ze een zin bouwen". Tot de situatie behoort ook alles wat aan latente taalmogelijkheden in spreker en hoorder bestaat.

Hoewel men in het kader van ons betoog kan aanvoeren dat „spreken" als sociaal gedrag binnen de sociale psychologie geen nadere uiteenzetting behoeft, en dat alles wat vanuit de sociale psychologie, i.c. de veldtheorie, van situatie gezegd is, voldoende verklaring biedt voor elke sociale situatie, dus ook voor de spreesituatie, is het van belang voor het gebruik van situatie in de *pedagogiek* de formulering der linguïstiek te releveren, omdat van haar invloed op de pedagogische theorievorming is uitgegaan, — zoals zal worden aangetoond. Bovendien geeft de formulering van Gardiner een vruchtbare aanwijzing voor een later te geven operationele bepaling van de term „pedagogische situatie". De linguïstische situatie voert bovendien als vanzelf tot de *hermeneutische*.

12. Zeer eng verbonden met de linguïstische is de *hermeneutische* situatie. In beide gaat het om de interpretatie van „zin". In de *hermeneutische* situatie bevindt zich de geesteswetenschappelijke onderzoeker, die zich in de historische situatie, die hij onderzoekt, inleeft en verplaatst, en haar op grond van haar innerlijke kenmerken tracht te interpreteren. ⁴⁵

13. *Het normatieve (teleologische) situatiebegrip*

Daar in de opvoedkunde, door de invloed van W. FLITNER e.a., de pedagogische situatie als voor een *hermeneutisch-pragmatische* bewerkking aangewezen wordt beschouwd, worden wij als vanzelf gebracht tot het normatieve situatiebegrip, waarover C. A. EMGE, zeer lezens-

waardige en principieel juiste dingen heeft gezegd in een artikel: Über die Unentbehrlichkeit des Situationsbegriffs für die normativen Disziplinen.⁴⁶ Tot de normatieve wetenschappen behoren in de eerste plaats de medische praktijk en de iurisprudentie. In deze disciplines gaat het om een situatie-verantwoordelijk handelen op basis van een situatie-analyse. Om echter volledig wetenschappelijk verantwoord vanuit een concrete situatie tot haar praktische normatiek te kunnen besluiten, zou men een volledige kennis moeten bezitten van de totaliteit der situaties hier en nu, of althans de beschikking moeten hebben over een in de totaliteit gefundeerd wereldbegrip, dat voor de oneindig vele concrete situaties, als uniform relatiekader zou kunnen fungeren. Want dan zou men in de sfeer van het normerende over een direct principaat kunnen beschikken. We zouden dan in een teleologisch opgevat situatiebegrip de „missing link” gevonden hebben, die tot nu toe in de normatieve disciplines ontbroken heeft. Helaas ontbreekt het tot nu toe, zegt de schrijver, aan een zindelijk uitgewerkt, teleologisch opgevat situatiebegrip. — M.i. zal dit normatieve situatiebegrip zich onder de door Emge terecht gestelde voorwaarden, nooit laten realiseren.

Samenvatting

De ontwikkeling van het wetenschappelijk gebruik van „situatie” uit de omgangstaal:

Situatie is in de nederl. spreek- en omgangstaal: een geheel van omstandigheden, een toestand van iets, nader gepreciseerd door een adjectief om dit „iets” aan te duiden (financiële, politieke, economische, geografische situatie, etc.)

Met betrekking tot een persoon: het geheel van omstandigheden waarin hij zich bevindt, ook weer nader gepreciseerd als: zijn financiële, economische, politieke situatie, etc.

In de *psychologie*, met name het oudere behaviorisme wordt „situatie” gebruikt als een geheel van omstandigheden dat gedrag van een zich erin bevindende persoon uitlokt, dus als de verklaringsgrond van dat bepaalde gedrag (thinking situation = een geheel van omstandigheden dat bij een persoon „denkend gedrag” veroorzaakt).

In de *biologie* is situatie: de bij een organisme biologisch passende Umwelt, in de *sociologie*: de sociale omgeving: „milieu”, als krachtenveld voor en verklaringsgrond van gedraging, met name van het, de persoonlijkheid kenmerkend, gedrag: „een extern georganiseerd geheel van stimuli”.

In de *functionele leerpsychologie* is situatie een geheel van omstan-

digheden dat appelleert aan de innerlijke behoeften van het organisme tot aanpassing en „need-reduction”.

In het „*situationisme*” is situatie de „impact” der bestaande of vermeende rolverwachtingen van de omgeving op de persoon.

In de *veldtheorie* is situatie het perceptuele veld, de perceptie of interpretatie van de persoon van de omstandigheden waarin hij zich bevindt, inclusief van zichzelf daarin.

Is in al deze theorieën de persoon het object van de inwerking van het situationele geheel en dus passief gedacht, behalve in de veldtheorie die van interactie van veld en persoon spreekt, in de *fenomenologisch-existentialistische* visie is „situatie” het gezichtspunt van de existerende mens op de wereld. Bestaan is: een in een situatie zijn, deze interpreteren in vrije beschikking, zij het met de beperking der fakticiteit. De situatie is niet de oorzaak, maar de aanleiding tot het antwoord van de persoon.

Zeër nauw verwant hiermee is het *ethisch situatiebegrip*: de subjectiviteit van het subject antwoordt in vrije zedelijke beslissing op het ethisch appel der situatie. In de *religieuze situatie* antwoordt het subject op de stem Gods.

Hoewel strikt genomen de *spraak-situatie* tot een sociaal-psychologische kan worden gereduceerd, heeft de linguïstiek toch een eigen inbreng: Een taalsituatie is een situatie waarin taal geactualiseerd wordt. (Reichling gebruikt de uitdrukking „actu wordt”). De taaluiting is verklaard en verklaarbaar vanuit de totaal-situatie, uit de totale context. Nauw hiermee verbonden is de *hermeneutische* situatie, de situatie van de geesteswetenschappelijk te werk gaande onderzoeker. Voorzover deze interpretatie rechtstreeks een fundering schijnt te vormen voor daaropvolgend handelen ontstaat de *hermeneutisch-pragmatische* situatie. Haar normatiek is echter een uiterst precaire, om niet te zeggen, onmogelijke zaak. Vandaar dat het situatiebegrip in de z.g. normatieve wetenschappen, voor zover de analyse de basis vormt voor regulerend optreden, wetenschappelijk zeer aanvechtbaar is.

Deze inleiding heeft de weg vrijgemaakt voor een analyse van het situatiebegrip in de pedagogisch-wetenschappelijke literatuur.

Situatie

Aantekeningen

1. Zo b.v. s. STRASSER, *Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid*, 's-Hertogenbosch, 1963, p. 13: „*Het opvoedkundig denken is een reflectie op het opvoedende handelen*; dit is een van de weinige punten waaromtrent de meeste theoretici der pedagogiek het eens zijn.”
2. Over *theorie en theorie in de opvoeding*: Zie O'CONNOR, *Philosophy of Education*, London, 1961, p. 92: *What is an Educational Theory?*
3. Een van de weinige voorbeelden van een zeer duidelijk uitgesproken en „beleden” axiomatische basis geeft KOHNSTAMM in: *Persoonlijkheid in Wording*, Haarlem, 1929.
4. R. S. PETERS in: Reg. D. ARCHAMBAULT: *Philosophical Analysis of Education*, London, 1965, p. 92, over de term „aim”. „This term has its natural home in the context of activities like shooting and throwing. „Aiming” is associated with the concentration of attention on some object which must be hit or pierced. When the term is used more figuratively it has the same suggestion of the concentration on something within the field of activity. It is odd to use it, like the term „purpose” or „motive” to suggest some end extrinsic to the activity.”
5. *Atomic fact*. Zie G. E. M. ANSCOMBE, *An Introduction to Wittgenstein's Tractatus*, London, 1959, p. 29. Hierin wordt uiteengezet dat in Wittgenstein's Tractatus de wereld als een totaliteit van feiten „Tatsachen” wordt gesteld. He, zegt Anscombe, quickly introduces a new term (translated „atomic fact”): „Sachverhalt”. Literally this word simply means „Situation”. Etymologically it suggests: hold of things i.e. „the way things stand in relation to one another”.
6. LANGEVELD, M. J., *Beknopte Theoretische Pedagogiek*, p. 140.
7. Zo vraagt men zich af of er verschil is tussen het Nederlands en het Duitse spraakgebruik t.a.v. „Situation”. In het artikel *Situation* in J. DOLCH's: *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*, München, 1960, manifesteert zich duidelijk de hierboven aangeduide impregnatie met oorspronkelijk niet-eigen betekenissen. Dolch geeft in het artikel s.v. *Situation*, p. 117 het volgende: „(Lat. frz. aus Situs = Lage, Stellung, Befindlichkeit) bezeichnet einen auf Personen bezogenen und nach ihren Belangen gefärbten Sachverhalt (Freitag - Löringhoff). Die Situation ist einmalig, individuell, der Mensch „befindet” sich in ihr, sie kann aber auch wegen mitenthaltener objektiver Momente betrachtet und beurteilt werden und hat Forderungscharakter. Pestalozzi sprach von Individuallage, meinte aber das was wir jetzt die konkrete pädagogische Situation heissen. Wir verwenden heute *Lage* für Festes, Unverbindliches, verhältnismässig Dauerndes im System von Dingen und Kraftfaktoren, *Fall* hingegen für das unpersönlich Betrachtbare.” „Fall meint ein Zusammentreffen von Menschen, Umständen, Ereignissen, an dem ich nicht beteiligt bin. Es fordert nicht. Ich kann es rein theoretisch betrachten. Situation hingegen meint ein Gefüge von Menschen, Umständen, Ereignissen, an dem ich beteiligt bin; das mich angeht; das sich mit

einer Forderung an mich wendet. Den Fall kann ich auf sich beruhen lassen. Die Situation nicht. Sie fordert Stellungnahme, Entscheidung, Handeln. (Guardini)"

„Erziehlich gemeintes Handeln ist ein solches Handeln in konkreten Situationen, weil der Zögling, auch als Kind und Jugendlicher – ein geschichtliches Wesen ist, eine mit freiem Willen ausgestattete Geistperson, uns in der existentiellen Ich-Du Beziehung verantwortlich aufgegeben und ein Werk der göttlichen Gnade. Erziehung erfolgt in konkreten Situationen; Pädagogik erörtert als hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft (Flitner) Lagen und Fälle."

Een commentaar op dit artikel zal in de eerste plaats wijzen op het programmatisch karakter dat in de definitie is opgenomen, in de tweede plaats op het feit dat de programmapunten, aan een existentialistisch georiënteerde denker ontleend, voor het geheel van het pedagogisch spraakgebruik representatief gesteld worden. Het is duidelijk dat hier een zeer opvallende betekenisverenging heeft plaatsgevonden bij de overgang van situatie uit omgangstaal in pedagogische vaktaal. Dolch sluit in zijn aanduiding van de pedagogiek als „hermeneutisch-pragmatische wetenschap" zich aan bij een bepaalde richting in de pedagogiek die zich op een filosofisch-anthropologisch, resp. existentialistisch-fenomenologisch uitgangspunt baseert.

Merkwaardig is in dit verband dat Dolch nadrukkelijk „Situation" niet, maar Lage und Fälle wèl als object van de opvoedingswetenschap beschouwt. Hierover is, naar we zullen zien, geen overeenstemming. Langeveld e.a. als Perquin, Strasser, stellen wel degelijk terecht of ten onrechte de konkrete situatie als object der pedagogische wetenschap.

8. Het onderzoek wordt zeer bemoeilijkt door het feit dat in de pedagogische literatuur een (volledig) woord- of zaakregister slechts zelden te vinden is. Daarom is het niet mogelijk, – althans niet op korte termijn, een volledig linguïstisch beeld te krijgen. Ook zegt het ontbreken van het woord situatie in een zaakregister niet, dat het door de auteur niet gebruikt is. Maar wel dat hij het niet *bewust* (b.v. als fundamenteel begrip) hanteert. Een begin is gemaakt met de uitgave van „Repertoria" voor het Duitse taalgebied: Repertorien zum Hochschulstudium, ed. K. Schaller, Leibner-Verlag.
9. Der Begriff der pädagogischen Situation in der Erziehungslehre Peter Petersens, Ratingen, 1962, p. 43 e.vlgnd.
10. *Situatie* als: „toestand", „gesteldheid", „positie" (Lage) gaat gemakkelijk over in verklarende omstandigheid. Een willekeurig voorbeeld: De situatie van Rotterdam is gunstig voor de scheepvaart; deze verklaart zijn scheepvaart. Een begrijpelijke samenhang heeft echter niet zonder meer identiek te zijn met: *noodzakelijk gevolg*. De situatie die gunstig is voor een bepaalde actie, elicitert deze als zodanig niet. In behavioristische opvatting is dit wèl het geval en wordt de verklarende omstandigheid dus tot *oorzaak*.
11. J. B. WATSON, Behaviorism, London, New York, 1924.
Geïnterpreteerd worden situaties die aan het lachen maken, aan

- het schreien brengen: p. 140: „What situations make the child cry”; p. 141: „The situations which call out laughter and smiling were recorded in the same way”. „In all 85 situations were listed calling out laughter and smiling.”
12. Op. cit. p. 194, vlgnd: „We think whenever by the subvocal use of our language organization we can escape from a situation to which we are not adjusted”. Watson duidt deze situaties aan als „thinking situations” – Zo p. 196: „Before I give you an example of a new thinking situation...”. „In a similar way we are often placed in new thinking situations.”
 13. Ter illustratie van deze betekenisvereniging het volgende: Terwijl de „financiële situatie” van een persoon in het gewone spraakgebruik zonder meer gelijk is aan de toestand zijner financiën, wordt in behavioristisch spraakgebruik een financiële situatie tot: *een financial manipulaties veroorzakende situatie*.
 14. J. H. BOSSARD, The Sociology of Child Development, Harper, New York, 1948, p. 35, The Meaning of the Term Situation.
 15. J. H. BOSSARD, Op. cit. p. 35: „It should be evident from the foregoing survey that there are two fundamentally different and distinctive approaches to the problems of human behavior: one in terms of the traits and the personality of the individual who behaves, the other by way of the situation in which this personality is developed and to which its behavior is a response”... „Thus far, the word situation had been used as a rather general term more or less synonymus with environment”. De schrijver verwijst naar een Symposium van de American Sociological Society, 1930, waar de eerste georganiseerde pogingen tot definitie van de term gedaan zijn... „A dynamic field of experience, a field in which the individual or the family figures within an aggregate of interactive and interdependent factors of personality and circumstance... a segment of interactive experience involving clients in complex relationships with their physical and social setting...”
 16. BOSSARD, op. cit... „a situation consists of a number of stimuli, external to the organism but acting upon it, organized as a unit and with a special relatedness to one another as stimuli of the specific organism involved. It thus becomes... a field of force or a segment of life to which the organism reacts as a whole”.
 17. MONROE, W. S., Encyclopedia of Educational Research², p. 669 S.v. learning. *Problems of learning*. „From what has been said it would appear that the learning process can be most generally described in terms of adaptive function with reference to the prevailing motivation of the individual. That is to say, learning is the process of adjustment of the organism to a situation in which the obstacles to the satisfaction of the motivating condition cannot be overcome by the direct utilization of innate or previously acquired modes of behavior or experience...”
- p. 670 „The notion of the *problem situation* is fundamental to this conception of adaptive behavior. A problem situation occurs

- whenever there is a „lack of adjustment” between the organism's motivating needs, its immediate environment and its reactive equipment.” (definitie van CARR, H. A., *Psychology*, Longmans, 1925).
18. MONROE, loc. cit. p. 670: „There is no problem situation if there is no unrequited need or if the present need can be readily satisfied through the medium of innate or previously acquired behavior” . . . „Thus, the cat in a „problembox” is not in a problem situation if it has no motivation to get out of the box . . .”.
 19. G. MURPHY, *Personality*, Harper, 1947. Glossary: S.v. Situationism p. 997: „The approach that views personality at a given time as a reflection and an epitome of specific situational requirements.”
 20. G. MURPHY, op. cit. 867: „Situationism maintains simply that human beings respond as situations require them to respond; and that whatever their biological diversities they will, if capable of learning, take on the attributes which the situations call for.”
 21. „For the situationist, personality is the generic human response, the response which any human being has to make to a situation that is fully defined in terms of the role requirements of anyone who must function in that situation.” Murphy, op. cit. p. 877.
 22. „The situationist requires that a study of situations that act upon persons should be at least as full and as systematic as is a study of the internal structures which respond to these situations.” Murphy, op. cit. p. 877.
 23. K. LEWIN, *A Dynamic Theory of Personality*, McGraw-Hill Book Company, 1935.
 24. „The individual's own perceptual habits are part of the situation” (Murphy, op. cit. p. 881) en op p. 882 wordt de veldtheorie geconstrueerd met het gewone denkmodel individu-omgeving. „According to this conventional view, there is a clearly defined outer world, or stimulus, and an individual or organism, upon which the stimulus acts . . . as the stimulus acts, it sets free one of his potential responses – smiling, jumping, shouting – will be released. Thus, the situation can be defined before the individual is defined. But we have just seen that this is not the case, for the individual selects from and consequently defines the situation. Moreover, in line with the conventional view, the individual can be defined before the situation is defined; but here again we have just seen that this is also impossible. What the situation will be for this individual, what the individual will be for this situation, will depend not upon properties self-contained within each but upon the properties of the field that constitutes the form of their interaction.”
 25. G. MURPHY, *Human Potentialities*, London, 1960, p. 23: „The „life-space” of Kurt Lewin appears to permit a man no sharp definition of what is narrowly his own.” En eveneens p. 306: „The first fundamental conception is that of the life-space, the experienced totality of the individual, comprising a fluid yet indissoluble unity between the experiencing self and the experienced world without, and comprising not only the clearly conscious but likewise the half con-

scious and unconscious dispositions and attitudes which color and give meaning to all that is experienced."

Voorts Kurt Lewin, *A Dynamic Theory of Personality*, 1935, p. 74: „In child psychology, also, the same physical environment must be quite differently characterised according to the age, the individual character, and the momentary condition of the child. The life-space of the infant is extremely small and undifferentiated. This is just as true of its perceptual as of its effective space. With the gradual extension and differentiation of the child's life-space, a larger environment and essentially different facts acquire psychological existence, and this is true also with respect to dynamic factors. (In dit verband gebruikt Lewin ook *space-time*).

26. ROGERS, *Client-centered therapy*, 1951. p. 29 ... „This formulation would state that it is the counselor's function to assume, insofar as he is able, the internal frame of reference of the client, to perceive the world as the client sees it, to perceive the client himself as he is seen by himself" ...

Op p. 32: „the client's internal frame of reference, ... the center of his own perceptual field"; eveneens p. 34: „the perceptual field as it is being experienced by the client" — Rogers zelf gebruikt *situation* niet in dit verband: wel heeft hij het over de „clinical situation" waarin de client therapist zo ver mogelijk geacht wordt met het frame of reference van de client te empathiseren.

27. R. H. MATHEWSON, New York, 1962.

In de eerste druk van dit boek (1949) heeft de auteur een „Self-situational Theory of Guidance" geïntroduceerd in aansluiting bij K. Lewin's Field Theory. Mathewson stelt op p. 40³: „The process of guidance focusses upon the unique individual in his situational field."

28. *Situation*, Beiträge zur phänomenologischen Psychologie und Psychopathologie, onder redactie van J. H. VAN DEN BERG, F. J. J. BUYTENDIJK, M. J. LANGEVELD e.a., Utrecht-Antwerpen, 1954.

29. ... „à continuer sans que sa facticité soit constituée elle-même". Buytendijk citeert hier Merleau-Ponty.

30. M. MERLEAU-PONTY, *Sens et Non-Sens*, Paris, 1948, p. 143, geciteerd bij W. Luypen, *Existentiële fenomenologie* (Aula), p. 30.

31. G. MARCEL, *L'homme problématique*, Paris, 1955, p. 141-142 geciteerd bij W. Luypen op. cit. p. 39: „Car en fait sujet existant n'est tel que dans sa relation au monde".

32. W. LUYPEN, *Existentiële fenomenologie*, p. 52.

33. W. LUYPEN, op. cit. p. 53.

34. W. LUYPEN, op. cit. p. 315.

35. L. JANSSENS, *Moderne situatie-ethiek in het licht van de klassieke leer over het geweten*, in: *Persoonlijke verantwoordelijkheid en geweten*, Verslagboek van de 15e R.K. pedagogische week, Tilburg, 1955, p. 8, 18.

36. K. JASPERS, *Allgemeine Psychopathologie*, p. 10/11.

Zo ook bij K. LEWIN, *Dynamic Theory of Personality*, p. 73: „The

same physical situation must thus be described for different species as a specifically different phenomenal and functional world (Merk- und Wirkwelt)."

37. JASPERS, Allgemeine Psychopathologie, 1946, p. 11,3: „Ins besondere erwächst der Umwelt die *Situation*, in der Einzelne seine Gelegenheiten ergreift oder versäumt, oder in denen er sich entscheidet. Er bringt selbst die Situationen hervor, lässt sie entstehen oder nicht zustande kommen in einer verstehbaren Verwicklung. Er gehorcht Ordnungen, Regeln und Konventionen einer Welt und macht sie zugleich zu Werkzeugen, mit denen er sie durchbricht.
Schliesslich stösst er an „Grenzsituationen“, unüberschreitbare Daseinsgrenzen – den Tod, den Zufall, das Leiden, die Schuld –, an denen in ihm erwachen kann, was wir Existenz nennen: eine Wirklichkeit des Selbstseins”.
38. JASPERS, loc. cit. (Der Einzelne in der Welt) p. 271: „Es ist die Grundsituation des Menschen, als ein einzelnes, endliches Wesen in der Welt zu stehen, abhängig zu sein, aber Möglichkeiten seiner Aktivität zu besitzen, innerhalb eines wechselnden, von zwingenden Grenzen eingeschränkten Spielraums. Das Leben ist eine Auseinandersetzung mit der Welt, wie wir die Wirklichkeit nennen, ist Kampf, Einwirkung, Gestaltung – ist scheitern an ihr – ist Anpassung an sie – ist Auffassung und Wissen von ihr.”
39. K. JASPERS, Die geistige Situation der Zeit, Berlin, 1931.
40. K. JASPERS, Die geistige Situation der Zeit, p. 19: „Die Situation als bewusst gemachte ruft auf zu einem Verhalten. Durch sie geschieht nicht automatisch ein Unausweichliches, sondern sie bedeutet Möglichkeiten und Grenzen von Möglichkeiten: was in ihr wird, hängt auch von dem ab, der in ihr steht, und davon wie er sie erkennt. Das Erfassen der Situation ist von solcher Art, dass es sie schon ändert, sofern es Appell an Handeln und Sachverhalten möglich macht.”
41. K. JASPERS, Die geistige Situation der Zeit, p. 19: „Das Dasein des Menschen als Bewusstsein steht erstens als *Dasein* in ökonomischen, soziologischen, politischen Situationen, von deren Realität alles andere abhängt, wenn es durch sie allein nicht schon wirklich wird.
Das Dasein des Menschen als *Bewusstsein* steht zweitens in dem Raum dessen, was wissbar ist. Das geschichtlich erworbene, zum vorhandene Wissen, in seinem Inhalt und in der Weise, wie gewusst und wie das Wissen methodisch geschieden und erweitert wird, ist *Situation als die mögliche Klarheit* des Menschen. Was er selbst wird ist drittens situationsbedingt durch die Menschen, die ihm begegnen, und durch die Glaubensmöglichkeiten, welche an ihr appellieren.”
42. „Wenn ich die geistige Situation suche, muss ich also beachten *faktisches Dasein*, mögliche *Klarheit des Wissens*, appellierendes *Selbstsein in seinem Glauben*, in denen allen der jeweils einzelne sich findet.”
43. Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1955, p. 23. Hier zagt LICHTENSTEIN: „Es gibt einen psychologischen Begriff der Situa-

tion. Danach ist Situation die Feldstruktur der äusseren und inneren Bedingungen, aus denen ein bestimmtes Verhalten hervorgeht. Es gibt aber auch einen ethischen Begriff der Situation, und er ist es, der hier gemeint ist. Danach ist Situation die Bewährung verantwortlichen Handels in konkreter Lage." „Alle (echte) Initiative des Menschen ist situationsbedingt, zugleich aber auch situationsgestaltend"; „die Situation ist Zwang zum Entscheiden überhaupt, Freiheit aber darin wie er entscheidet" (Nic. Hartmann). „Der Mensch ist handelnd in eine Situation „gesetzt", eingesetzt (engagiert), „gestellt" und hat sie zu bestehen und zu erfüllen. Dadurch ergeben sich „zwei Grundcharaktere der Situation: Sie ist „gewiesene" Lage, konkret gewordene Aufgabe (Fichte sagte: „das Material unserer Pflicht") und sie ist Herausforderung und Entscheidung. Der Mensch erfährt in ihr das „Dass" und das „Wofür" seiner Verantwortung."

44. A. J. B. N. REICHLING, *Het Woord, een studie omtrent de grondslag van taal en taalgebruik*, Nijmegen, 1935.
45. Men oriëntere zich t.a.v. de methode der hermeneutiek aan H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen² 1965.
46. Akademie der Wissenschaften und der Literatur (Abh. der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Klasse, Jahrgang 1966, Nr.3).

MOTIVATIONELE FAKTOREN ALS DETERMINANTEN VAN SCHOOLSUKSES BIJ JONGENS EN MEISJES

H. J. M. HERMANS en B. W. G. M. SMITS *

„Ability predicts only when people are
motivated to use that ability”.

(Cronbach: Essentials of Psychological Testing, 1960).

Inleiding

Hetgeen met intelligentie wordt aangeduid, bestaat in feite uit een kompleks van van elkaar onafhankelijke factoren. Iedere intelligentietest zal derhalve, aan de hand van de factoren, die in de test worden onderzocht, een eigen definitie geven van de intelligentie (zie Berk, 1966). Waarschijnlijk is het dan ook, dat verschillende intelligentietests, gezien de uiteenlopende samples van gedragingen, waarop in de test appèl wordt gedaan, tot op zekere hoogte van elkaar afwijkende uitslagen zullen geven.

Uit de talrijke manieren, waarop de intellektuele functies in de diverse tests worden benaderd en omschreven, nog afgezien van de methodologische problemen, verband houdende met IQ-konstruktie en de vele vragen rond de stabiliteit van de intelligentie, blijkt wel hoe vaag en kompleks van aard het begrip intelligentie eigenlijk nog is. Verwonderlijk is het dan ook niet, dat men steeds meer tot het inzicht is gekomen, dat het uitdrukken van een algemeen beeld van verstandelijk functioneren in één globale intelligentiescore weinig zinvol is, omdat interindividuele verschillen wat betreft de structuur van de intelligentie er niet in tot uitdrukking komen.

Zegt een globale intelligentiescore dus weinig, een analyse van de verschillende onderdelen van de test kan wellicht meer bijdragen tot een beter begrip en inzicht in het verstandelijk functioneren van het individu.

In dit licht is het verheugend te kunnen konstateren, dat er de laatste

* De eerste auteur is verbonden aan de Afdeling Bedrijfspsychologie van het Psychologisch Laboratorium, de tweede auteur aan de Afdeling Research van het Pedagogisch Instituut, Katholieke Universiteit, Nijmegen. Dank is verschuldigd aan drs. A. H. M. Scheerder van het Eindhoven Psychologisch Instituut voor zijn medewerking bij de dataverzameling. De berekeningen zijn voor het grootste deel uitgevoerd door de Sectie Statistische Dienstverlening van het Psychologisch Laboratorium.

jaren meer tests verschenen zijn als de G.I.T. (Groninger Intelligentie Test), de D.A.T. (Differentiële Aanleg Test) en de I.S.I. (Interesse, Schoolvorderingen en Intelligentietests), die door faktor-analytisch onderzoek meer doorzichtig zijn in hun structuur.

Meer inzichtelijke methoden voor het meten van de intelligentie en diens gevolg een beter begrip voor het verstandelijk functioneren, schijnt mede te hebben bijgedragen tot een groeiende relativering van de wat overtrokken aandacht voor het intellectuele aspect van het psychisch functioneren.

Dirkzwager (1966) kwam tot de konklusie, dat schoolprestaties in belangrijke mate onafhankelijk zijn van de intelligentie, of anders uitgedrukt, dat het niet de intelligentie van de leerlingen is, die het direkte effect van onderwijs-inspanning bepaalt.

Opmerkelijk is het evenwel, dat in het test-psychologisch onderzoek, gericht op het vaststellen van iemands kans op welslagen, ook nu nog sterk het accent wordt gelegd op het gebruik van capaciteiten- en prestatietests.

Het ontbreken van voldoende valide methoden om andere trekken van het psychisch functioneren te meten, zal ongetwijfeld aan deze eenzijdige benaderingswijze niet vreemd zijn.

Zonder nu aan de waarde van voornoemde tests te willen tornen, gezien de aanzienlijke korrelaties, die vaak met prestatiekriteria werden gevonden, zouden we in dit artikel, in het kort, de noodzaak willen accentueren om in het testologisch onderzoek naast capaciteiten en vermogens ook aan andere eigenschappen de nodige aandacht te besteden.

Een vraag, die in dit verband onvermijdelijk opdoemt, zal zijn: Welke andere factoren zijn naast intellectuele van belang met betrekking tot schoolsukses? Cattell (vgl. Berk, 1966) brengt naar voren, dat korrelaties, die typisch gevonden worden tussen intelligentietests en schoolprestatie rond de 50 liggen. Dit betekent, dat 25% van de variantie in de ene variabele samenhangt met de variantie in de andere (criterium) variabele. Hij veronderstelt verder, antwoordend op de vraag welke andere factoren de rest van de variantie in de criterium variabele (schoolprestaties) bepalen, dat ongeveer 20 % moet worden toegeschreven aan een samenhang met motivationele factoren en dat 25 % à 30 % op rekening komt van een samenhang met verschillende specifieke vaardigheden en vermogens zoals die b.v. gemeten worden met tests als de Primary Ability Test van Thurnstone.

Wanneer we mogen aannemen, dat bovengenoemde factoren elkaar nog voor een deel zullen overlappen, dan wil dat zeggen, dat de re-

sulterende 20 % à 40 % voor rekening komen van een samenhang met situationele variabelen als: socio-kulturele achtergronden, milieu, sociale waardepatronen, etc.

Met betrekking tot dit laatste zouden we willen verwijzen naar de onderzoeken van Van Heek e.a. (1968).

Gezien de belangrijke motivationele samenhang van ongeveer 20 % met de variantie in prestatiecriteria, naast de ± 25 % samenhang van intellectuele variabelen, lijkt het de moeite waard in het testologisch onderzoek wat meer aandacht aan dit aspect van het psychisch functioneren te besteden.

Motivationele factoren

In analogie met het meten van de intelligentie doet zich ook hier de vraag voor: Wat zijn motivationele factoren? Wat is motivatie en hoe kan dit het beste worden geoperationaliseerd? Als dit op meervoudige wijze mogelijk is, wat is dan de beste methode?

Om een begin te maken met de beantwoording van deze en nog meer vragen, zouden we allereerst, terwille van de duidelijkheid, een onderscheid willen maken tussen motivatie en motieven. Terwijl onder een motief gewoonlijk wordt verstaan een latente dispositie van de persoonlijkheid, wordt gesproken van motivatie, wanneer deze latente dispositie onder invloed van situatie-kenmerken geaktualiseerd wordt in manifeste gedragingen.

Nader beschouwd is het wellicht wat verwonderlijk, dat motivationele factoren, waaronder het prestatiemotief, het op heden misschien best onderzochte motief, pas zo laat in de psychologische belangstelling zijn komen te staan. Het is eerst in 1938, dat we de term „Need for Achievement” tegenkomen in de „need-lijst” van H. Murray. Het ontbreken van methoden om de motivatie van mensen te meten zal mogelijkerwijze een verklaring hiervoor kunnen vormen.

De grote verdienste van McClelland, Atkinson, Roby, Clark en Lowell (1953) is het, dat zij in 1949 de stoot gaven tot een psychometrische benadering van motivatie en wel in het bijzonder prestatie-motivatie.

Genoemde onderzoekers grepen terug op een idee, dat met name bij de klinische psychologen van Freud tot Murray van groot praktisch gewicht bleek te zijn geweest, nl. dat de fantasie het beste middel was om de beweegredenen van mensen te leren begrijpen.

Wanneer we ons in het verdere verloop van dit artikel nog voornamelijk zullen bezighouden met het prestatiemotief, dan wil dat niet zeggen, dat we de complexe geïntegreerde aard van al het gedrag en

de situationele mee-bepaaldheid uit het oog zijn verloren.

Hoe echter het prestatie-motief van andere motivationele factoren te onderscheiden? „Wir stehen vor zwei Hauptproblemen“, schrijft Heckhausen (1965), „Motivationszustände müssen zunächst von anderen thematisch abgegrenzt werden und dann hinsichtlich ihrer Stärke quantifiziert erfasst werden“. (p. 380)

Naar welk criterium het prestatie-motief „thematisch abzugrenzen“ van andere motieven? McClelland, Atkinson, Clark en Lowell (1953) lossen dit probleem uitstekend op door het prestatie-motief te omschrijven als een „competition with a standard of excellence“. „In the case of achievement-motivation, the situations should involve „standards of excellence“ . . . and the behavior should involve either competition with those standards of excellence or attempts to meet them which, if successful, produce positive effect, or if unsuccessful, negative effect“. (p. 275)

Onder „achievement-motive“, dat we vertalen door prestatie-motief, zouden we resumerend willen verstaan: de sterkte van de tendens om te presteren, waarbij presteren moet worden opgevat in de zin van excelleren; dit zowel in de ogen van anderen als van zichzelf.

Prestatie-motief en meetmethoden

Zowel McClelland als Heckhausen hebben, om het prestatie-motief als een relatief konstant psychisch kenmerk van mensen te meten, veelal gebruik gemaakt van een techniek van het TAT-type. Als operationaliseringsalternatief hebben andere onderzoekers, o.a. Edwards (1959), een vragenlijst gehanteerd.

Beide benaderingswijzen, met hun resp. voor en tegens, zijn reeds in een vorige publikatie uitvoerig besproken (Hermans, 1967).

We volstaan in dit artikel met de volgende informatie:

Het idee om in uitingen van de fantasie motieven op te sporen gaat terug op Freud. Op zijn gedachtengang voortbouwende heeft Murray (1943) de TAT (Thematic Apperception Test) ontwikkeld om aan ppn. fantasieverhalen te ontlokken. Van TAT-platen hebben ook McClelland et al. (1953) bij hun onderzoek gebruik gemaakt.

Tussen de procedure van Murray en die van McClelland et al. zijn enige verschillen aan te wijzen:

- a. Er werden verschillende platenseries gebruikt,
- b. McClelland nam de test klassikaal af, Murray individueel,
- c. het scoringssysteem was geheel verschillend. Dat van McClelland werd gekonstrueerd d.m.v. een experimentele benaderingswijze:

naar aanleiding van op een scherm geprojecteerde platen, werd aan de pp. verzocht een verhaal te schrijven op een formulier, waarop vier vragen stonden.

Deze vragen, overgenomen van Murray (1938) luiden:

- a. Wie zijn deze mensen? Wat doen ze?
- b. Wat heeft geleid tot deze situatie? Wat ging hieraan vooraf?
- c. Wat denken ze? Wat willen ze?
- d. Wat zal er gebeuren? Wat gaan ze doen?

De antwoorden op deze vragen werden uitgewerkt aan de hand van een experimenteel gekonstrueerd coderingssysteem (McClelland et al. 1953).

Naast de TAT, bestaan er in de Verenigde Staten nog enkele andere technieken ter bepaling van het prestatiemotief. De meest belangrijke daarvan is de „Test of Insight” van French (1958):

aan ppn. worden 10 korte uitspraken voorgelegd, waarin vermeld is wat bepaalde mensen zoal denken, doen, voelen, etc. De pp. moet dan opschrijven wat hem daartoe kan hebben bewogen. De test wordt uitgewerkt volgens een scoringssleutel, die veel gelijkenis vertoont met de TAT-sleutel.

Een combinatie van een keuze- en projectieve techniek is de „Iowa Picture Interpretation Test” (I.P.I.T.; Johnston, 1957). Bij een plaat worden enige pasklare verhaaltjes gepresenteerd, waaronder zich één verhaal met een prestatie-thematische inhoud bevindt. De pp. wordt verzocht het meest bij de plaat passende verhaal aan te duiden.

Aronson (1958) konstrueerde tot slot nog een niet-verbale methode. Hij trachtte het prestatiemotief langs grafische weg te bepalen door tekeningen te analyseren.

Prestatiemotief en faalangst

Prestatiemotivatie, zo blijkt uit de literatuur, schijnt niet alleen te kunnen worden begrepen uit de sterkte van een motief om sukses te bereiken, „an approach motive”, maar dient tevens te worden beschouwd in het licht van een motief om mislukking te vermijden — „an avoidance motive”.

„Met het vooruitzicht te zullen slagen in het volbrengen van een bepaalde taak, is de dreiging van een mogelijke mislukking onverbreekbaar verbonden” (Wilde, 1966).

In de publikaties rond het prestatiemotief wordt na 1953 (zie

McClelland et al.) een expliciet onderscheid gemaakt tussen „hope of success” (HS) en „fear of failure” (FF).

Met „hope of success” wordt bedoeld datgene, wat men oorspronkelijk door middel van de TAT-procedure pretendeerde te meten, nl. het prestatie-motief.

„Fear of failure” (faalangst), een vorm van angst, die kan optreden in situaties met een prestatie-thematisch karakter, kan opgevat worden als een motief om mislukking te vermijden.

In de (Amerikaanse) motivatieliteratuur worden hoofdzakelijk questionnaires aangetroffen voor het meten van de sterkte van de faalangst-dispositie. Een nadere bestudering van de angstscales leert, dat deze onderverdeeld zouden kunnen worden in:

- a. scales voor het meten van meer algemene angst en
- b. meer specifieke angstscales, specifiek in die zin, dat ze gekonstrueerd zijn voor het meten van angst, die optreedt in prestatie-situaties.

Voorbeelden van het eerste type zijn: de MAS (Manifest Anxiety Scale); Taylor, 1953; de A.I. (Anxiety Index), Welsh, 1952 en de A.S. (Anxiety Scale), Freeman 1952.

Voorbeelden van het tweede type: de TAS (Test Anxiety Scale), Mandler en Sarason, 1952 en de AAT (Achievement Anxiety Test), Alpert en Haber, 1960.

Beide typen scales werden door Alpert en Haber (1960) getoetst op hun bruikbaarheid bij het prediceren van academisch succes en gevonden werd, dat specifieke angstscales beter prediceerden dan algemene angstscales.

Tot laatstgenoemde publikatie was het gebruikelijk om faalangst-items op unidimensionele wijze te konstrueren.

Een voorbeeld van een dergelijk (negatief) faalangst-item (PMTK) is: „Als ik een proefwerk maak heb ik,

... zeer veel last van zwetende handen” ☐

... veel last van zwetende handen” ☐

... geen last van zwetende handen” ☐

Een lage score op dit item (geen last) is een indicatie voor een lage prestatieangst. Naarmate meer items van een schaal op consistente wijze in een bepaalde richting beantwoord worden, neemt de zekerheid toe, dat de klassificatie (hoge of lage prestatie-angst) juist is.

Sarason en Mandler (1952) en Craighill (1952) beweerden nu, dat mensen met een hoge prestatie-angst onder invloed van angst provo-

cerende omstandigheden slechter zouden gaan presteren en dat omgekeerd mensen met een lage prestatie-angst onder die omstandigheden tot betere prestaties zouden komen.

Alpert en Haber (1960) zochten naar rechtvaardiging van deze weinig bevredigende verklaringswijze en introduceerden het begrip „facilitating-anxiety” — angst met een positief effect op prestaties. Onafhankelijk van een „debilitating anxiety scale” (AAT-) — angst met een nadelige invloed op prestaties — ontwierpen zij „facilitating anxiety scale” (AAT+).

Een voorbeeld van een facilitating item (PMTK) is:

„Ik heb de ervaring dat angstgevoelens

.... mij meestal helpen”

.... mij vaak helpen”

.... een nadeel voor mij zijn”

Een hoge score op dit item (meestal helpen) is een indicatie voor een sterke facilitating anxiety (positieve faalangst).

Het is niet noodzakelijk, dat beide schalen hoog negatief interkorreleren; heel goed denkbaar is het zelfs, dat lage koëfficiënten gevonden zullen worden, daar het faalangst-motief op deze wijze beschouwd als een bidimensioneel konstrukt kan worden gezien.

Met hun beide schalen afzonderlijk vonden Alpert en Haber significante korrelaties met het criterium gesommeerde rapportcijfers. Tevens bleek uit multiple korrelatieberekeningen, dat bij gebruik van zowel de positieve als de negatieve angstschaal betere predicties gedaan konden worden, dan bij gebruikmaking van een van de schalen afzonderlijk.

Samenvattend: gesproken kan worden van twee vormen van specifieke angst, te weten: negatieve faalangst (debilitating anxiety) en positieve faalangst (facilitating anxiety).

Aangenomen wordt, dat de eerste een negatief, de tweede een positief effect heeft op prestaties. Hier moet aan worden toegevoegd, dat deze effecten slechts dan optreden wanneer het kondities betreft met een stressmatig karakter en opgaven met een zekere moeilijkheidsgraad.

Beide vormen van faalangst zijn als relatief stabiele disposities in de persoon aanwezig. Ze worden onder genoemde kondities manifest in observeerbaar prestatiegedrag. Verder wordt aangenomen, dat deze disposities interindividuele verschillen vertonen. Ofschoon er zekere fluctuaties aanwezig zijn in de tijd, kan gesteld worden, dat het ene individu een sterkere of zwakkere faalangst heeft dan het andere individu.

In het hierna te bespreken onderzoek zal gebruik gemaakt worden van de PMTK (Prestatie Motivatie Test voor Kinderen), een verdere uitbouw en bewerking van de PMT (Prestatie Motivatie Test) (Hermans, 1968), die voor volwassenen bedoeld is. Ten tijde van dit onderzoek bevond de PMTK zich nog in konstruktie-stadium. In deze vragenlijst zijn items opgenomen voor het prestatiemotief en positieve en negatieve faalangst.

Bij het opstellen van de angstvragen werd rekening gehouden met de inzichten van Alpert en Haber (1960), die differentiëerden naar positieve en negatieve faalangst. Bovendien is er een aparte schaal gekonstrueerd voor S.W. (sociaal-wenselijkheidstendens), waarvan het de bedoeling is om te controleren of de verschillende schalen van de PMTK niet zijn ingevuld vanuit een min of meer sterke neiging zich goed voor te doen. Tevens kan deze S.W.-schaal opgevat worden als een meetinstrument voor het „approval motive” (waarderingmotief) (Crowne en Marlowe, 1964).

Konstruktie van de PMTK

Hermans (1967) ontwierp op basis van literatuur-onderzoek een hypothetisch beeld van de hoog prestatiegemotiveerde mens, ideaal-typisch als volgt omschreven (p. 34):

- hij heeft, voor zover dat binnen de grenzen van zijn capaciteiten valt, een hoog aspiratie-niveau
- hij is geneigd om bij kansspelen kleine risico's boven grote te prefereren
- hij streeft naar vooruitgang op de maatschappelijke ladder
- zijn tijdsperspektief is sterk op de toekomst gericht
- de verhoogde taakspanning doet hem een onderbroken taak weer opnemen
- ook heeft hij een sterk doorzettingsvermogen, wanneer het gaat om taken van een zekere moeilijkheidsgraad
- in zijn partnerkeuze legt hij het accent op de capaciteiten van anderen
- het geldingsstreven is bij hem in sterkere mate ontwikkeld.

Uitgaande van dit ideaalbeeld werden bij de item-konstruktie multiple-choice items rond boven beschreven aspecten geformuleerd. Deze hypothetisch opgestelde vragen werden getoetst door middel van de iteratieve clusteranalyse van Boon van Ostade (1969).

Prestatiemotivatie bij meisjes

Het betrekkelijk geringe aantal studies, waarin de prestatie-motivatie bij meisjes werd onderzocht, leverden resultaten op, die weinig overeenstemming vertoonden met studies, waarin jongens als ppn. waren opgenomen.

Klinger (1966) geeft in zijn publikatie een overzicht van 86 onderzoeken, waarin de relatie tussen diverse prestatiecriteria op hun samenhang met het prestatiemotief werden onderzocht. Aan deze publikatie ontleen we de volgende gegevens: van de 17 studies met vrouwelijke ppn. bleken er slechts 5 significant te zijn, terwijl daarentegen in studies met mannelijke ppn. de proportie hoger lag, nl. in 32 van de 57 onderzoeken kon een significantie-relatie tussen prestatiemotief en prestatiegedrag gerapporteerd worden.

Met als doel meer klaarheid te brengen in de vaag inzichtelijke structuur van de prestatiemotivatie bij vrouwelijke ppn., werden enige studies opgezet (Atkinson, 1958).

Enerzijds hielden deze zich bezig met de inhoud van het projectieve materiaal: mannelijke figuren in prestatie gerelateerde activiteiten op de TAT-platen werden vervangen door vrouwelijke figuren en onderzocht werd of er verschillend gereageerd zou worden. Anderzijds werd geëxperimenteerd met verschillende „arousal” kondities, waaronder de TAT wordt aangeboden.

De bevindingen zijn niet éénduidig te noemen, zodat we samenvattend zouden willen stellen — zoals ook French en Lesser (1964) suggereren — dat, gezien het gering aantal significante relaties in het overzicht van Klinger, het geven van meer prestatie-relevante antwoorden op TAT-platen met mannelijke figuren en de niet of althans zeer geringe invloed van „arousal”-kondities, het prestatiemotief bij vrouwelijke ppn. op een andere, meer complexe wijze in de persoonlijkheid verankerd ligt, dan bij mannelijke ppn.

Mead (1949) schreef in dit verband: „When a girl reaches adolescence there is a change in emphasis concerning achievement. At this point in the life of a girl it becomes apparent that competition with the male is ultimately unrewarding. The female role becomes more clearly defined as non competitive and achievement is assigned almost exclusively to the male role.”

In praktisch alle onderzoeken, waarin de prestatiemotivatie bij vrouwelijke ppn. werd onderzocht, werd gebruik gemaakt van projectieve technieken.

Om meer inzicht te krijgen in de rol, die de sexe van de pp. speelt,

zullen we met behulp van de PMTK de relatie tussen prestatie-motief en prestatiegedrag bij meisjes en jongens apart onderzoeken.

Het onderzoek op de huishoudscholen

Het motivatie-onderzoek op de huishoudscholen maakte deel uit van een groter projekt, het zgn. L.B.O.H.-projekt (Lager Beroeps Onderwijs Huishoudscholen) *. Daar dit experiment een landelijke aangelegenheid was, werd — verspreid over het hele land — een keuze gemaakt uit zes huishoudscholen, te weten: Stadskanaal, Apeldoorn, Delft, Enschede, Boxtel, en Sittard. Totaal omvatte dit onderzoek 515 leerlingen, allen meisjes uit de eerste klas, met een leeftijd, die varieerde tussen 12 en 15 jaar.

Begin september 1966 werd aan deze meisjes de PMTK en het prestatiegedeelte van de ISI-tests voorgelegd. De PMTK bestond in dat stadium uit een 60-tal multiple-choice items; 33 items voor het prestatie-motief, 19 voor negatieve faalangst, terwijl om redenen van discriminerende validiteit tevens vier positieve faalangst- en vier intelligentie-items in de vragenlijst voorkomen. Beide laatst vermelde groepen zullen in het verdere onderzoek op de huishoudscholen buiten beschouwing worden gelaten.

Uit de totale groep van 515 leerlingen werd een sample getrokken van 200, waarin Apeldoorn en Sittard ieder met 34 ppn. vertegenwoordigd waren en de overige scholen ieder met 33. De groepen van 34 resp. 33 werden op à selekte wijze samengesteld uit het beschikbare testmateriaal van iedere school.

Voor iedere leerlinge uit het sample werd per item het antwoord omgezet in een codecijfer. Deze codes werden op ponskaarten overgebracht en elektronisch werd per testvraag de frekwentieverdeling berekend. Op basis van deze frekwenties werden de medianen bepaald, waarbij gestreefd werd naar een optimale verdeling. Items, die echter de kritische grens 45 : 155 overschreden, werden niet in de verdere analyse opgenomen. Dit bleken 12 items te zijn: zeven prestatie- en vijf negatieve faalangst items. De overgebleven 48 items werden in enen en nullen gecodeerd en wel zo, dat wanneer aan het oogmerk van het item beantwoord werd, een 1 werd gegeven, bleek dat niet het geval te zijn, dan werd een nul gecodeerd. De aldus tot enen en nullen getransformeerde gegevens werden opnieuw op ponskaarten gezet en middels iteratieve cluster-analyse werden de a priori opgestelde afzonderlijke

* Het betreft hier een project van het Eindhovens Psychologisch Instituut.

groepen van items, als indicatoren voor het prestatie-motief en negatieve faalangst, getoetst. Bij de item-totaal korrelatie werd een grens van .20 aangehouden. Uit elke opgegeven groep werden telkens vijf clusters ge-extraheerd. De clusters, zoals ze achtereenvolgens uit de analyse resul-teerden, het aantal items waaruit ze bestonden en de cluster-betrouw-baarheden (K-R-20, Guilford, 1954) staan weergegeven in tabel 1.

TABEL 1. Volgorde, het aantal items en de betrouwbaarheid (K-R 20) van de gevonden clusters van de item-analyse over 200 huishoudschool-leerlingen.

	Prestatiemotief					Faalangst —				
	P					F —				
Volgorde	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
aantal items	13 [*]	4	2	1	1	10 [*]	1	1	2	1
K-R (20)	.71	.45	.48	—	—	.71	—	—	.30	—

^{*} Clusters, die als operationalisering voor de twee motieven zullen worden ge-bruikt.

Gevonden werd, dat alle prestatie-motief- zowel als negatieve faalangst-items hogere ladingen hadden in hun eigen cluster dan in het konkur-rerende cluster. De korrelatie tussen beide clusters was .18, zodat het prestatie-motief en negatieve faalangst op deze wijze geoperationaliseerd als van elkaar onafhankelijke eigenschappen kunnen worden beschouwd.

De relatie tussen prestatie-motief en prestatiegedrag bij huishoudschool-leerlingen

Als meetinstrumenten voor de sterkte van het prestatie-motief en nega-tieve faalangst werden de clusters genomen met het grootste aantal items en de laagste betrouwbaarheid (zie tabel 1). Voor iedere leer-linge werden scores voor het prestatie-motief en negatieve faalangst verkregen, door bij elk van de 13 resp. 10 testvragen na te gaan of het antwoord boven de mediaan lag. De antwoorden, die hieraan voldeden, werden per leerlinge gesommeerd en konden waarden bereiken voor het prestatie-motief van 0 t/m 13 en voor negatieve faalangst van 0 t/m 10.

Aangenomen mag worden, dat iemand die op veel items een antwoord had gegeven, conform de bedoeling waarvoor de items waren opgesteld, sterker gemotiveerd was en/of een hogere negatieve faalangst had, dan iemand die weinig van deze antwoord alternatieven had gekozen. Zoals reeds vermeld, werd ook het prestatiegedeelte van de ISI-tests afgenomen, zodat we naast de motivatie-gegevens van iedere leer-linge ook over haar intelligentie- en schoolvorderingenindex beschik-ten.

Van drie scholen (Apeldoorn, Enschede en Sittard) werden de rap-portcijfers verzameld. De gemiddelden en standaarddeviaties van de

vier predictor-variabelen zijn ter vergelijking van deze drie huishoudscholen weergegeven in tabel 2.

TABEL 2. Gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) van prestatie-motief, negatieve faalangst, intelligentie- en schoolvorderingenindex (ISI) over drie huishoudscholen (N 301).

Variabele	Apeldoorn			Enschede			Sittard		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
P	132	5.87	2.44	82	6.24	2.95	87	5.52	2.41
F	131	5.66	2.27	82	6.16	2.20	87	6.39	2.25
I.I.	132	92.77	12.11	82	90.21	10.77	87	95.89	10.58
S.I.	132	90.09	9.66	82	84.59	7.37	87	93.71	7.66

Als criteria voor schoolsukses werden voor de drie scholen de rapportcijfers op het eind van het schooljaar 1966/67 verzameld. Tussen de drie scholen bleek een vrij grote mate van overeenkomst in het vakkenpakket te bestaan. Slechts in enkele gevallen werd gevonden, dat een vak op de ene school anders genoemd werd dan op een andere school.

Wanneer we dachten, dat ondanks de verschillende benaming, inhoudelijk toch het zelfde bedoeld werd, dan werd gezocht naar een algemene naam. Het doel van deze werkwijze was, om afgezien van de invloed van verschillen in situationele factoren, die ongetwijfeld zullen hebben bestaan, te komen tot een zo groot mogelijke vergelijkbaarheid in prestatiecriteria tussen de drie scholen.

De produkt-moment korrelaties tussen de vier predictoren en criteria voor schoolsucces staan weergegeven in tabel 3. De meest saillante bevindingen uit deze tabel zouden we in de volgende punten willen samenvatten.

1. In twee van de drie gevallen is er sprake van een nagenoeg intelligentievrije prestatie-motivatie, terwijl, onverklaarbaar, in het Sittard-onderzoek het prestatie-motief — 32 korreleert met de intelligentie-index.
2. Het faalangstmotief kan, over de gehele lijn, gezien worden als relatief onafhankelijk, zowel van het prestatie-motief als de intellectuele variabelen I.I. en S.I.
3. De hoge interkorrelaties tussen schoolvorderingen- en intelligentie-index is, gezien de konstruktie van de ISI-tests, niet zo verwonderlijk.
4. Met het prestatie-motief werd voor al de drie scholen geen enkele maal een significante relatie met prestatiegedrag criteria gevonden — in het Sittard-onderzoek bleken zelfs lichte negatieve korrelaties te bestaan.

Het ontbreken van elke significante relatie tussen prestatie-motief en prestatiegedrag is in overeenstemming met de resultaten, die bleken uit het overzicht van Klinger (1966).

5. Dat ook met negatieve faalangst, consistent voor de drie scholen, geen enkele significante relatie met prestatiecriteria gevonden werd, wekte, gezien uit de literatuur anders blijkt, meer bevreemding op. Als mogelijke verklaring voor dit feit zouden we willen suggereren, dat de lage „ego-involvement” van deze leerlingen bij schoolprestatie-taken in het algemeen en zo ook bij het beantwoorden van deze vragenlijst, hier mogelijk debet aan is geweest.
6. Tot slot, zowel intelligentie- als schoolvorderingenindex bleken goede predictoren te zijn voor schoolsukses. Met intelligentieindex als predictor werd in 24 van de 30 gevallen een significante relatie $p < .05$ met prestatiecriteria gevonden, terwijl dat voor de schoolvorderingenindex 22 maal het geval was. Enigszins opmerkelijk is, dat met het vak rekenen op de school in Enschede geen significante korrelaties werden gevonden.

TABEL 3. Produkt-moment korrelaties tussen P, F—, I.I., S.I. en criteria voor schoolsukses in de huishoudscholen: Apeldoorn, Enschede en Sittard.

Variabelen	Apeldoorn (N=132)				Enschede (N=82)				Sittard (N=87)			
	P	F—	I.I.	S.I.	P	F—	I.I.	S.I.	P	F—	I.I.	S.I.
1. P	—				—				—			
2. F—	— .14	—			.19	—			— .11	—		
3. I.I.	.00	— .16	—		— .05	.05	—		— .32 ^x	— .01	—	
4. S.I.	— .02	— .15	.69 ^x	—	— .16	— .08	.47 ^x	—	— .08	— .07	.55 ^x	.49 ^x
5. Nederlands	— .05	— .12	.47 ^x	.60 ^x	.10	— .13	.28 ^x	.46 ^x	.09	.09	.29 ^x	.41 ^x
6. Aardr./Gesch.	.01	— .04	.39 ^x	.45 ^x	.11	— .15	.34 ^x	.36 ^x	— .06	— .03	.12	.56 ^x
7. Rekenen	.08	— .15	.44 ^x	.48 ^x	.06	.06	.21	.13	— .14	— .03	.33 ^x	.49 ^x
8. Plant/Dierk.	.09	— .07	.46 ^x	.35 ^x	.19	.02	.45 ^x	.37 ^x	.01	.02	.13	.28 ^x
9. Handenarb.	.13	— .04	.35 ^x	.23 ^x	.04	.06	.35 ^x	.06	.14	.07	.26 ^x	.12
10. Naaldevakken	.08	— .10	.32 ^x	.21 ^x	.11	— .01	.42 ^x	.10	— .09	.19	.08	.13
13. Engels	.14	— .02	.33 ^x	.31 ^x	.02	— .02	.45 ^x	.14	— .01	.07		
11. Zorg												
v. Voeding	.05	.05	.42 ^x	.30 ^x	.16	— .14	.16	— .04	— .03	— .07	.02	.49 ^x
12. Zorg												
v. kled./won.	.11	— .14	.47 ^x	.51 ^x	.04	— .11	.26 ^x	.37 ^x	.13	.09	.23 ^x	.58 ^x
14. gesomm.												
rapp. cijf.	.11	— .12	.59 ^x	.58 ^x	.13	— .09	.49 ^x	.35 ^x	— .02	.08	.30 ^x	

^x = $p < .05$ (tweezijdig getoetst)

Konklusie:

Een mogelijkheid voor het ontbreken van elke relatie tussen prestatie-motief en negatieve faalangst enerzijds en prestatiegedrag anderzijds is, dat het prestatie-motief, resp. negatieve faalangst op deze wijze ge-

operationaliseerd in een vragenlijst-methode, geen valide instrument vormde voor de toetsing van prestatiecriteria van 12—15-jarige meisjes op huishoudscholen.

Het niet-valide zijn van deze vragenlijst-methode leek ons onwaarschijnlijk, gezien de zeer bevredigende resultaten van Hermans (1967) bij volwassenen. Met de resultaten van een hierna te bespreken onderzoek, hopen we dit argument te kunnen weerleggen.

Een mogelijk, naar ons inzicht meest waarschijnlijk, alternatief is, bij het zoeken naar een verklaring uit te gaan van de aard van de populatie meisjes in dit onderzoek. Het is algemeen erkend, dat prestatie-motivatie bij meisjes in het algemeen, een complexe wat twijfelachtige aangelegenheid is. In de slechts enkele gevallen, waarin een significante relatie tussen prestatiemotief en prestatiegedrag kon worden aangetoond, betroffen dit steeds meisjes van middelbaar en universitair niveau, meisjes waarvan mocht worden verwacht, dat ze een hogere competentieve instelling bezitten dan meisjes van huishoudscholen, van wie bovendien nog kon worden aangetoond, dat het grotendeels „under-achievers” * waren.

Prestatiemotivatie bij jongens van lagere technische scholen

Gezocht werd naar een groep jongens, die qua opleiding, leeftijd, intelligentie-niveau en sociale klasse het best vergelijkbaar zou zijn met de meisjes van de huishoudscholen. We dachten, dat jongens van Lagere Technische Scholen hier het best aan zouden beantwoorden. Gekozen werd een l.t.s. uit Someren.

Begin juni 1967 werd aan jongens van 6 eerste klassen, in leeftijd variërende tussen 12 - 15 jaar het testmateriaal voorgelegd en van 127 kregen we de beschikking over de volledige motivatie- en intelligentiegegevens.

De PMTK had, in vergelijking tot het huishoudschool-onderzoek een uitbreiding ondergaan, in die zin, dat tevens items voor positieve faalangst (F+) en sociale wenselijkheidstendens (SW, waarderingsmotief) waren opgesteld.

In deze vorm bestond de vragenlijst uit 94 vragen, waarvoor op a priori basis waren opgesteld:

- 35 items voor het prestatiemotief (P)
- 16 items voor negatieve faalangst (F-)
- 15 items voor positieve faalangst (F+)

* = Van „under-achievement” is hier sprake, wanneer de discrepantie-score tussen SI - II, negatief is.

28 items voor sociale wenselijkheidstendens (SW)

Per testvraag werd middels handbewerking de frekwentie-verdeling berekend. Items, die de kritische grens 70%—30% overschreden, werden niet tot verdere analyse toegelaten. Dit bleken 19 items te zijn. Na verwerking van de resterende 75 items middels iteratieve clusteranalyse, kwamen, nadat de computer voor elk opgegeven cluster hetzelfde iteratieve proces ten hoogste 5 maal herhaald had, de volgende clusters, die in tabel 4 staan beschreven, te voorschijn.

TABEL 4. Volgorde, het aantal items en de betrouwbaarheid (K-R 20) van de gevonden clusters van de item-analyse over de 127 LTS-leerlingen.

	P					F—					F+				
resterende															
a priori	26					13					13				
gestelde items															
volgorde	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
aantal items	16	18	1	18 ^x	1	12 ^x	1	—	—	—	7	8	2	8 ^x	1
K—R (20)	.79	.81	—	.85	—	.83	—	—	—	—	.64	.71	.50	.72	—

^x = clusters die als operationalisering voor de diverse motieven zullen worden gebruikt.

Als operationalisering voor het prestatiemotief, negatieve faalangst, positieve faalangst en SW-tendens, werden de clusters genomen met het grootste aantal variabelen. In twee gevallen was er, zoals uit de tabel is af te lezen, sprake van een gelijk aantal variabelen in de clusters; in dat geval gaf de hoogte van de betrouwbaarheid de doorslag, welk cluster als operationalisering voor het betreffende motief werd gekozen.

In alle gevallen bleken de testitems hogere ladingen te hebben in hun eigen cluster dan in clusters, waarvoor ze niet bedoeld waren. Nadere inspectie leerde tevens, dat negatieve faalangst-items niet alleen hoog correleerden met hun eigen cluster maar ook relatief hoog op het positieve faalangst cluster en omgekeerd F+ items op het F-cluster.

De produkt-moment korrelaties tussen beide faalangsten bereikten een waarde van -.43 (zie tabel 5) en liggen iets onder de orde van grootte als gerapporteerd door Alpert en Haber (1960) voor de AAT- en de AAT+.

Zoals reeds vermeld, werd in Someren tevens het prestigegedeelte van de ISI-tests afgenomen. Naast de intelligentiegegevens werd voor iedere leerling een score voor elk van de vier motivationele variabelen verkregen, door na te gaan of de gekozen antwoord-alternatieven boven de geprecodeerde medianen lagen.

Als criteria voor schoolsukces werden de rapportcijfers van het

Kerst- en Paasrapport gekozen. De gemiddelden van deze twee waarden werden als criteria voor prestaties opgenomen. Middels ongewogen optelling werd tevens een totaal rapportcijfer berekend, hetgeen als belangrijkste „overall-criterium” werd beschouwd.

Tabel 5 geeft de produktmoment korrelaties tussen de 5 predicoren, SW en criteria voor schoolprestaties.

Nadere inspektie van deze tabel leert:

1. dat zowel het prestatiemotief (P) met een r van .42, als negatieve faalangst (F-), r is -.34, zeer duidelijk korreleren met het „overall-criterium” gesommeerd rapportcijfer ($p < .001$; tweezijdig getoetst). Dit betekent, dat hoog prestatiegemotiveerde leerlingen betere rapportcijfers hebben dan laag gemotiveerde en dat leerlingen met een sterke negatieve faalangst lagere rapportcijfers hebben, dan leerlingen met een zwakke negatieve faalangst.
Voor de $F+$ variabele is dit verband minder, doch nog significant op 5 % niveau (tweezijdig getoetst). Dit houdt in, dat leerlingen met een sterke positieve faalangst betere rapportcijfers hebben dan leerlingen met een zwakke negatieve faalangst.
2. Tussen SW en het criterium gesommeerd rapportcijfer werd geen relatie gevonden, tevens korreleerde deze tendens relatief laag met de drie motivationele factoren: P, F- en $F+$.
3. De drie motivationele factoren mogen, gezien de relatief lage korrelaties, als onafhankelijk van de intelligentie worden beschouwd. Opmerkelijk is het evenwel, dat voor elk van de drie het verband met de schoolvorderingenindex groter was dan dat met de intelligentie-index en in het geval van F- zelfs een hoogte van —.35 bereikte.
4. Partiële korrelatie berekeningen (zie bijlage 1) laten zien, dat de samenhang van de drie motivationele factoren met het criterium gesommeerd rapportcijfer (schoolsukses) niet verklaard kan worden door de bijdrage van de SW-tendens. Deze berekeningen toonden bovendien aan, dat alle predictoren behalve $F+$, een oorspronkelijke bijdrage blijven geven aan de verklaring van de rapportcijfers.

Diskussie:

In de inleiding werd vermeld, dat Cattell (vgl. Berk, 1966), $\pm 20\%$ van de voorspelbare variantie in het criterium schoolprestaties toeschreef als samenhangende met motivationele factoren, naast een $\pm 25\%$ samenhang met intellektuele variabelen.

TABEL 5. Produkt-moment korrelatie tussen P, F—, F+, SW, II, SI en criteria voor schoolsukses in de LTS te Someren (N = 127).

	P	F—	F+	SD	II	SI
P	—					
F—	-.23 ^x	—				
F+	.35 ^x	-.43 ^x	—			
SW	.24 ^x	-.17	.18	—		
I.I.	.18	-.15	.13	-.18	—	
S.I.	.27 ^x	-.35 ^x	.15	-.20	.67 ^x	—
Metaal bewerking	.16	-.24 ^x	.26 ^x	.18	.23 ^x	.11
Hout bewerking	.06	-.09	.07	.14	.03	.11
Vaktechn. vaktek.	.20	-.26 ^x	.11	-.05	.22	.19
Handtekenen	.09	.04	.02	-.16	.41 ^x	.27 ^x
Vrije expressie	.09	.15	-.07	-.18	.33 ^x	.20
Nederlands	.24 ^x	-.30 ^x	.14	-.15	.37 ^x	.69 ^x
Engels	.35 ^x	-.31 ^x	.16	-.02	.29 ^x	.52 ^x
Aardrijkskunde	.33 ^x	-.25 ^x	.15	.01	.44 ^x	.52 ^x
Geschiedenis	.30 ^x	-.16	.25 ^x	-.02	.36 ^x	.51 ^x
Biologie	.26 ^x	-.25 ^x	.33 ^x	.03	.41 ^x	.52 ^x
Rekenen	.25 ^x	-.33 ^x	.11	.06	.36 ^x	.48 ^x
Algebra	.32 ^x	-.22	.09	-.03	.37 ^x	.38 ^x
Meetkunde	.33 ^x	-.14	.11	-.05	.32 ^x	.39 ^x
Natuurk. Mechan.	.29 ^x	-.22	.00	-.16	.38 ^x	.45 ^x
Lich. Oefening	.05	-.22	.06	.00	.09	.08
Gesommeerd	.42 ^x	-.34 ^x	.21	-.05	.52 ^x	.65 ^x
Rapportcijfer						

^x = $p < .01$ (tweezijdig getoetst)

Bij de drie groepen huishoudschool-meisjes kon deze bewering niet bevestigd worden. Er werd geen enkel verband tussen motivationele factoren en prestaties op school aangetroffen. We zijn geneigd de ontbrekende relaties tussen motivatie en schoolsukses bij de meisjes, toe te schrijven aan de specifieke geaardheid van deze groep. In hun waardenpatroon zijn de meisjes van huishoudscholen in sterke mate zorgend ingesteld. De competitieve instelling in de zin van „zo goed mogelijk werken”, „verbeteringen aanbrengen in je prestaties”, „beter presteren dan een ander”, is bij deze meisjes in mindere mate ontwikkeld dan bij jongens; waarschijnlijk ligt het presteren bij meisjes (speciaal bij deze meisjes) anders en meer complex in de persoonlijkheid verankerd dan bij jongens.

In deze interpretatie van de resultaten zijn we nog gesterkt door de voorlopige resultaten van een recent onderzoek, waarin l.o.-jongens vergeleken werden met l.o.-meisjes. Wat betreft het prestatie-motief bleek nu, dat ook bij meisjes een relatie werd gevonden met rapportcijfers, ofschoon minder hoog dan bij jongens. We vermoeden daarom, dat bij

het (minder geselecteerde) l.o.-meisje in het algemeen de competitieve instelling sterker is en een belangrijker rol speelt bij het studeren dan bij het huishoudschoolmeisje. Tevens bleek uit dit l.o.-onderzoek, dat studieprestaties bij de meisjes in hogere mate van faalangst afhankelijk waren (positieve korrelatie met F+, negatieve met F-) dan van het prestatiemotief, terwijl dit bij jongens omgekeerd was. In het algemeen is het waarschijnlijk, dat motivationele factoren als prestatie-motivatie en faalangst bij meer competitief op prestaties ingestelde meisjes, een belangrijker rol zullen spelen dan bij meer (ver)zorgend ingestelde meisjes. Bovendien is de aard van het nijverheidsonderwijs voor meisjes zo, dat er wellicht weinig appèl wordt gedaan op presteren in de zin van excelleren.

Bleek voor de meisjes geen verband te bestaan; in het onderzoek met jongens van de l.t.s. als ppn. werden zeer duidelijke significante relaties tussen motivationele variabelen en schoolprestaties gevonden. Blijkbaar kan bij jongens de stelling van Cattell bevestigd worden.

De relatief belangrijke bijdrage van met name prestatiemotivatie en negatieve faalangst in de voorspelbare variantie van het criterium schoolprestatie, moge een indicatie zijn voor de noodzaak om in het testologisch onderzoek, gericht op het prediceren van iemands kans op welslagen, naast capaciteiten ook de nodige aandacht aan het motivationele aspect van het psychisch functioneren te besteden.

Zero-order	first order partials (Guilford, 1952)						
	criter. gesomm. rapp. c.	P (const)	F— (const)	F+ (const)	I.I. (const)	S.I. (const)	SW (const)
P	.42 ^{xxx}	—	.40 ^{xxx}	.38 ^{xxx}	.39 ^{xxx}	.33 ^{xxx}	.45 ^{xxx}
F—	-.34 ^{xxx}	-.28 ^{xxx}	—	-.28 ^{xxx}	-.31 ^{xxx}	-.16 ^x	-.35 ^{xxx}
F+	.21 ^{xx}	.07	.08	—	.17 ^x	.15 ^x	.22 ^{xx}
I.I.	.52 ^{xxx}	.50 ^{xxx}	.50 ^{xxx}	.51 ^{xxx}	—	.15 ^x	.52 ^{xxx}
S.I.	.65 ^{xxx}	.61 ^{xxx}	.60 ^{xxx}	.64 ^{xxx}	.48 ^{xxx}	—	.65 ^{xxx}

- ^x p < .05 (eenzijdig getoetst)
^{xx} p < .025 (eenzijdig getoetst)
^{xxx} p < .005 (eenzijdig getoetst)
^{xxxx} p < .0005 (eenzijdig getoetst)

Literatuur

- ALPERI, R. en HABER, R. N. Anxiety in academic achievement situations. *J. abnorm. soc. Psychol.*, 1960, 61, 2, p. 207-215.
 ATKINSON, J. W. (Ed.): *Motives in fantasy, action and society*. Princeton: In: J. W. Atkinson (Ed.): *Motives in fantasy, action and society*. Princeton: van Nostrand, 1958, p. 249-265.

- ATKINSON, J. W. (Ed) *Motives in fantasy, action and society*. Princeton: van Nostrand, 1958.
- BERK, T. J. C. Het kind, zijn I.Q. en de school. *Ned. Tijdschr. Psychol.*, 1966, XXI, 8, p. 473-498.
- BOON VAN OSTADE, A. H. De iteratieve clusteranalyse, een classificatiemethode voor psychologische data. *Academische Proefschriften* (te verschijnen in 1969).
- CROWNE, D. P. en MARLOWE, D. *The approval motive*. New York: Wiley, 1964.
- DIRKZWAGER, A. *Intelligentie en Schoolprestaties*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1966.
- FRENCH, E. G. en LESSER, G. S. Some characteristics of the achievement motive in women. *J. abnorm. Soc. Psychol.*, 1964, 68, p. 119-128.
- GUILFORD, J. P. *Fundamental statistics in psychology and education*. New York: McGraw-Hill, 1950.
- HECKHAUSEN, H. Leistungsmotivation und Unternehmerinitiative. *Gawein, T. v. d. Psychol.*, 1965, 6, p. 380-399.
- HEEK, VAN F. e.a. *Het verborgen Talent*. Meppel: Boon en Zn., 1968.
- HERMANS, H. J. M. *Motivatatie en prestatie*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1967.
- HERMANS, H. J. M. *Handleiding bij de Prestatie Motivatie Test*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1968.
- JOHNSTON, R. A. A. Methodological analysis of several revised forms of the Iowa Picture Interpretation Test. *J. Pers.*, 1957, 25, p. 283-293.
- KLINGER, E. Fantasy need achievement as a motivational construct. *Psychol. Bull.*, 1966, 66, p. 291-308.
- MCCLELLAND, D., ATKINSON, J., CLARK, R. en LOWELL, E. *The achievement motive*. New York: Appleton, 1953.
- MEAD, M. *Male and Female*. New York: Morrow, 1949.
- MURRAY, H. A. *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press, 1938.
- SARASON, S. B., MANDLER, G. en CRAIGHILL, P. The effect of differential instructions on anxiety and learning. In D. McClelland (Ed.): *Studies in motivation*. New York: Appleton, 1955, p. 440-447.
- SARASON, S. B. The measurement of anxiety in children. In: C. D. Spielberger (Ed.): *Anxiety and behavior*. New York-London: Academic Press, 1966, p. 63-79.
- WILDE, L. J. H. Motivationale factoren bij het slagen op school. *Gawein, T. v. d. Psychol.*, 1966, afl. 5 en 6, p. 313-326.

DUITSE SEMINARIES EN NEDERLANDSE KWEESCHOLEN, EIND 18DE — BEGIN 19DE EEUW

M. DE VROEDE

(Lector aan de Universiteit te Leuven, Faculteit van de Psychologie en de Pedagogische Wetenschappen, Seminarie voor Historische Pedagogiek).

Het is bekend dat de pedagogische beweging in Nederland, in de 18de en het begin van de 19de eeuw, in sterke mate door de Duitse werd gestimuleerd. Dat blijkt o.m. uit de belangrijke import van Duitse pedagogische literatuur ¹, uit de inhoud van de sedert 1800 gepubliceerde *Bijdragen* ², uit de betekenis van de Aufklärungspedagogiek voor de *Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen*. Het filantropisme had in de Noordelijke Nederlanden grote invloed ³.

Naarmate nieuwe opvoedingsidealen ingang vonden, werden de klachten over de verwaarlozing van het lager onderwijs en de onkunde van de leerkrachten talrijker en talrijker ⁴. Met het oog op de volksverheffing kreeg de lagere school immers een geheel nieuwe sociale betekenis. De maatschappij had de plicht, voor die school zorg te dragen, en dat hield verschillende consequenties in. Daartoe behoorden de eisen die men voor het eerst aan de schoolmeester stelde. „De schoolmeester of liever de Onderwijzer (want het woord *Meester* is voor een kind niet bevallig) ...”, leest men in *De Menschevriend* uit 1788 ⁵. Een wel typerende uitspraak: het woord was de Aufklärungspedagogen evenmin „bevallig”. De man die een school leidde moest zijn leerlingen immers liefhebben, hun deugdzaamheid bevorderen en hun verstand ontwikkelen, m.a.w. opvoeden ⁶. Het was dus onontbeerlijk dat hij qua kennis en methode onderlegd was en wist hoe hij met kinderen diende om te gaan ⁷. De onderwijzer werd de drager van opvoeding en vorming als sociale functies. Niet dat verschijnsel op zichzelf deed zijn betekenis volkomen veranderen, maar wel het feit dat de maatschappij aan die functies een beslissende rol ging toeschrijven en dan ook bereid was financiële offers te brengen. Voorbeeldige onderwijzers moesten zeer hoog worden aangeschreven. Ze hadden „den grootsten invloed op de vorming van het Nationaal karakter, en van de daarvan afhangende ware en duurzame grootheid der Natie” ⁸.

Dat stelde meteen in alle scherptheit het probleem van de opleiding. Waar men het schoolhouden tevoren louter als een handwerk aanleerde, werd thans een opzettelijke, specifieke vorming noodzakelijk. Vanzelfsprekend was aan het eind van de 18de eeuw nog lang niet iedereen van die noodzaak overtuigd, maar de gedachte won veld met het in-

zicht dat opvoeding doel van het onderwijs moest zijn ⁹.

Inzake de bedoelde specifieke vorming zou men kunnen verwachten dat hetgeen in de Duitse Staten reeds in de 18de eeuw werd gerealiseerd, maatgevend is geweest. In feite heeft men niet klakkeloos overgenomen, maar eigen oplossingen nagestreefd en gevonden. Uit de hierna volgende vergelijking moge dat naar voren komen. Uiteraard moet ik me daarbij, vooral wat betreft de Duitse „Schullehrerseminare” ¹⁰, hier voortaan seminaries genoemd, tot grote trekken beperken.

Het streven naar verbetering van de lagere school, eerst van het piëtisme en daarna van de Aufklärung uitgegaan, heeft in de Duitse Staten, in de loop van de 18de eeuw, de gedachte van een adequate onderwijzersopleiding, die in petto reeds aanwezig was in 17de-eeuwse geschriften ¹¹, in realisaties omgezet. De Staat heeft zich daarbij slechts weinig laten gelden. Wel strekte de staatsbekommernis zich ook tot het lager onderwijs uit, maar wat de opleiding betreft bleef het initiatief, Pruisen niet uitgezonderd, doorgaans in handen van particulieren, vooral van geestelijken. De overheid kwam pas met subsidies tegemoet wanneer een onderneming bleek te slagen, en subsidies waren niet eens de regel ¹². Slechts in het eerste kwart van de 19de eeuw is de overheid zich op grote schaal met de onderwijzersopleiding gaan inlaten.

De Duitse seminaries zijn in de 18de eeuw niet zozeer gesticht, dan wel gegroeid uit wat reeds aanwezig was. Het gebrek aan ruime staatsinterventie heeft daarbij het uitblijven van coördinatie tot gevolg gehad. Onderwijsstof en vorm van organisatie liepen sterk uiteen. Men ging haast overal, en vaak experimenterend, zijn eigen weg, al waren sommige instellingen door de invloed van bepaalde gedachtenstromingen of personen onderling verwant ¹³. Ook geografische verschillen vallen te constateren ¹⁴. Bij alle verscheidenheid van vorm hadden de seminaries nochtans één karaktertrek gemeen: het waren niet-autonome instellingen ¹⁵. Ze leunden aan bij een weeshuis, een lagere school, een gymnasium, een hogere burgerschool. Dat had o.m. tot gevolg dat de seminaries meestal niet beschikten over eigen lokalen en eigen leraren; het personeel wisselde vaak, de hoofdfunctie van de leerkrachten lag doorgaans elders ¹⁶.

In verband met de min of meer directe oriëntatie op de praktijk van het lager onderwijs, onderscheidt men seminaries van de „technische” en van de „wetenschappelijke” richting ¹⁷. De eerste, verbonden aan plattelandsscholen en ook aan stedelijke weeshuizen of lagere scholen, hadden die oriëntatie zeer uitgesproken. Ze ontstonden uit een onmiddellijke nood aan leerkrachten voor die scholen. De opleiding van de

kwekelingen (weeskinderen, jongelui die de lagere school achter de rug hadden, handwerklieden of bedienden) kwam neer op een progressieve inschakeling in de onderwijspraktijk. Daarnaast kregen ze theoretisch onderricht, dat echter niet meer dan vier tot zes uur per week omvatte. Het resultaat van die opleiding was aan de ene kant vaardigheid in het schoolhouden, maar aan de andere kant een kennis die niet veel hoger reikte dan het niveau van het lager onderwijs. Het accent viel niet op het weten, maar op het kunnen.

In de seminaries van de „wetenschappelijke” richting vallen twee takken te onderscheiden: een oudere „humanistische” en een jongere „realistische”. Onder de eerste dient men te verstaan: de bijzondere lessen die, naast het gewone onderwijs, in Latijnse scholen of gymnasia werden gegeven aan die leerlingen die het oog hadden op het lager onderwijs. Op weinig uitzonderingen na, bevatte de opleiding niets meer. De aanstaande schoolmeesters volgden met de andere gymnasiasten de gewone lessen, waarvan die in het Latijn in mindere of meerdere mate het hoofdbestanddeel vormden, en daarnaast wat voor hen alleen bestemd was. In de seminaries van de tweede tak stonden, inzake algemene vorming, de realia op de voorgrond, ten koste van de oude talen. Ze waren vooral verbonden aan een „Realschule” of een gymnasium. Als kwekelingen telden ze hoofdzakelijk handwerklieden, die door een profaan beroep in hun onderhoud voorzagen.

Het is zeer de vraag of de gymnasiumseminaries degelijke onderwijzers afleverden. Het gymnasiaal onderwijs zelf was verbaal-formalistisch, niet verbonden met de levenswerkelijkheid. Onderwijzer werden juist zij die de klassieke studies niet tot het einde toe konden volgen. De speciale voorbereiding op het lager onderwijs was doorgaans niet erg omvangrijk en bleek vooral gebrekkig door het tekort aan, of zelfs het geheel ontbreken van praktische oefeningen. Eigen oefenscholen of -klassen waren tot in de eerste decennia na 1800 niet aanwezig. Het kwam meestal zelfs niet tot proefflessen in andere scholen, maar slechts tot onderlinge ondervragingen onder de seminaristen zelf, of met enkele leerlingen die men uit de laagste klassen van het gymnasium bij elkaar bracht. Daarbij ging het dan noodzakelijk om herhaling van de catechismus ¹⁸. In de „realistische” seminaries was het studieprogramma uitgebreider dan in de „humanistische”, maar bleek de beroepsopleiding doorgaans even weinig efficiënt ¹⁹.

In 't algemeen was de voorbereiding tot het onderwijzerschap in de 18de-eeuwse Duitse seminaries dus zeer gebrekkig ²⁰. In de instellingen van de „technische” richting beklemtoonde men te sterk de praktische

opleiding en kregen de seminaristen te weinig intellectuele bagage mee. Aldus werden ze „flachen, zu Allem bereiten, aber zu nichts geschickten Lehrer” ²¹. In de seminaries van de „wetenschappelijke” richting kwam de praktijk daarentegen niet genoeg aan bod. Anderdeels bleven de leerplannen zelf deerlijk in gebreke; vast omlijnd waren ze niet, noch in hun geheel noch voor ieder vak. Men moest zich met het elementaire bezig houden, maar wilde een „gelehrte Dekoration” niet missen ²². Uiterlijk vertoon vond men overigens hier en daar ook in andere opzichten terug, zoals het dragen van een uniform, het organiseren van concerten en toncelvoorstellingen. De traditie, het prestige van de klassieke studiën en de Aufklärungstendenzen hebben meegebracht: aan de ene kant, dat een aantal van de onderwezen vakken voor de aanstaande schoolmeesters niet ter zake bleek; aan de andere kant, dat de leerstof een bont allerlei is geworden dat gemakkelijk oververzadigde en in zijn onderdelen niet diep genoeg kon gaan ²³. Non multum, sed multa! i.p.v. omgekeerd. Door het accent meer op het weten dan op het kunnen te leggen, schoot men het aangewezen doel voorbij, terwijl dat streven zelf is mislukt. Meer dan een halve wetenschappelijke vorming konden de seminaries immers niet geven; een waarlijk wetenschappelijke houding werd de seminaristen niet bijgebracht. Vandaar ook de klachten over het pedantisme van de schoolmeesters, die reeds in de Aufklärungstijd zijn opgestegen ²⁴.

De leerlingen van de seminaries waren van zeer verscheiden allooi en meestal slechts toevallig bij elkaar gebracht: mensen van een zekere leeftijd, met een ontwikkeling van lager niveau, bedienden en handwerklieden, naast jongere verlopen gymnasiumstudenten of andere „fragwürdigen Objekten abgebrochener Bildungsversuche” ²⁵. Ze dienden doorgaans in hun eigen onderhoud te voorzien. Die omstandigheden vergemakkelijkten het onderwijs natuurlijk niet. Het kwam vaak voor dat de lessen slechts korte tijd werden gevolgd, of ongeregeld werden bijgewoond. Het curriculum was overigens niet vast bepaald. Men bleef, terwille van financieringsproblemen, doorgaans nog ver van de geregelde organisatie, met twee- of driejarige cursussen, zoals die zich in de 19de eeuw heeft veralgemeend. Aangezien de meeste seminaries op het privé initiatief steunden en regeringstoelagen vooralsnog karig bleven, waren de mogelijkheden tot huisvesting in internaatsverband nog niet bijzonder groot. Wel was de ontwikkeling reeds begonnen die zou leiden tot het verlenen van beurzen aan de meeste kwekelingen en tot het overwegen van het internaatsysteem. Tot een geordend samenleven was het echter meestal nog niet gekomen ²⁶.

In Nederland zijn, zoals in de Duitse Staten, initiatieven tot organisatie van een specifieke onderwijzersopleiding vooreerst van particuliere zijde uitgegaan, vooral van het *Nut*. R. Turksma²⁷ heeft de opleidingsinstituten behandeld die omstreeks de eeuwwende door verschillende departementen van de maatschappij werden gesticht. Men kan ze indelen in „kweekscholen” en „leer- en kweekscholen”. Een „kweekschool” was een instelling waar men aan onderwijzers-in-spe alleen theoretisch onderricht gaf. In 1796 werden er opgericht te Amsterdam en Haarlem. In deze laatste stad veranderde de instelling evenwel van karakter: van 1801 af was ze een „leer- en kweekschool”. Hieronder dient men te verstaan: een lagere school die tot model van verbeterd onderwijs diende en waar tevens een aantal leerlingen tot onderwijzer werd gevormd. De opleiding verliep zoals uitgestippeld in de *Algemeene Denkbeelden*²⁸ die het hoofdbestuur van het *Nut* in 1796 voorlegde aan de commissie die door de Nationale Vergadering was belast met het ontwerpen van een plan tot organisatie van het nationaal onderwijs²⁹. Leerlingen met aanleg en neiging tot het onderwijs werden langzamerhand, in de mate van het mogelijke, bij het lesgeven betrokken. Van de onderwijzer kregen ze aanvullende theoretische lessen. Onder zijn leiding oefenden ze in het lesgeven zelf. Na verloop van tijd konden ze ondermeester worden en zich onder toezicht van het schoolhoofd volmaken. Al was dus „de beoeffening met de beschouwing vereenigd”³⁰, toch lag het accent meer op de praktische dan op de theoretische vorming³¹. Zulke „leer- en kweekscholen” hebben departementen van het *Nut* tussen 1797 en 1808 gesticht te Groningen, Leiden, Rotterdam, 's-Gravenhage, Delft en Utrecht, en ook te Dordrecht vóór 1811³². Slechts één daarvan heeft van de overheid financiële steun ontvangen, met name die te Groningen, die door de Representanten van het Volk van Stad en Lande werd gesubsidieerd.

Buiten het *Nut* om zijn analoge leer- en kweekscholen in drie steden tot stand gekomen. Te Amsterdam werden in 1745 armenscholen opgericht voor kinderen van alle godsdienstige gezindheid. Hun aantal steeg van drie tot acht, en tot elf in 1817. Ze werden gefinancierd door een fonds, een jaarlijkse collecte en een toelage van de stad. In het begin van 1798 werden ze gereorganiseerd. Zeker van dat ogenblik af werkten die instellingen als leer- en kweekscholen. Ontdekte een onderwijzer in een van zijn leerlingen aanleg tot het onderwijs, dan signaleerde hij dat aan het bestuurscomité. Dit onderzocht de betrokkene; was het resultaat gunstig, dan spoorde het de ouders aan hun kind „naarstig” naar school te zenden. De betrokkene werd aangenomen als

kandidaat-kwekeling en kreeg van zijn veertiende jaar af een maandelijks „douceur”. Hij mocht reeds hier en daar een handje helpen, vooral in de eerste en tweede klas. Na verloop van tijd en mits te slagen in een examen, werd hij tot kwekeling bevorderd. Hij bleef dat tot hij in een van de scholen, of elders, als ondermeester kon worden geplaatst. De kwekelingen bleven intussen bij het onderwijs behulpzaam. Op uren buiten de schooltijd gaven de eerste drie onderwijzers aan kwekelingen en kandidaten bijzondere lessen in „de hoogere kennis” van „kunstmatig lezen”, schrijven, Nederlands, geschiedenis, aardrijkskunde, rekenen, algebra, meetkunde en zang. Het systeem ³³ stemde dus overeen met dat van de leer- en kweekscholen van het *Nut*.

Te Rotterdam werkte sedert 1806 een analoge leer- en kweekschool, verbonden aan de stedelijke armenscholen. Viermaal per week, 's avonds van zeven tot tien, werd les gegeven in Nederlands, wiskunde, natuurkunde, aardrijkskunde, geschiedenis, moraal, logica en didactiek. Men was er daarbij om bekommerd „dat de leerlingen de vereischte geschiktheid erlangen, om de verkregen kundigheden aan anderen duidelijk mede te deelen”. Zij hielpen dus bij het onderwijs in de lagere scholen, of traden er als ondermeester op. Het is niet heel duidelijk of de kwekelingen, zoals te Amsterdam, ook allen uit de stedelijke armenscholen afkomstig waren ³⁴.

In de stedelijke armenscholen te Leiden werden van vóór 1809 kwekelingen tot onderwijzer opgeleid, op een analoge wijze als te Amsterdam en Rotterdam ³⁵.

Het ligt voor de hand dat men de leer- en kweekscholen kan vergelijken met de Duitse seminaries van de „technische” richting. Het waren evenzeer niet-autonome instellingen, aanleunend bij een lagere school. Er valt nochtans een tweevoudig verschil te constateren. Kwekeling werden alleen leerlingen die men reeds uit ondervinding kende en die men slechts opleidde wanneer aanleg en lust tot het beroep bij hen aanwezig waren. Anderdeels was het theoretisch onderwijs meer omvattend. Waar Cuvier ³⁶ en Noël ³⁷, afgezanten van de Keizerlijke Universiteit, het systeem volledig goedkeurden ³⁸, heeft V. Cousin ³⁹ de vraag gesteld of de geest van routine niet in de hand werd gewerkt. Wat de praktijk van het schoolleven betreft volgden de kwekelingen het voorbeeld van de onderwijzer, wat er kon op uitlopen dat geen vooruitgang werd gemaakt. Een goede algemene ontwikkeling was wenselijk. Cousin betwijfelde of de theoretische opleiding, naast de praktische, wel voldoende inhoud had ⁴⁰.

Het systeem van de leer- en kweekscholen is in Nederland niet toe-

vallig tot stand gekomen, maar was het resultaat van een bewuste keuze, waarbij de Duitse seminaries van de „wetenschappelijke” richting werden afgewezen. Die keuze werd vooral door het *Nut* zelf gemaakt.

De eerste gedachten die inzake een specifieke vormgeving van de onderwijsopleiding naar voren werden gebracht, lieten diverse mogelijkheden open, of waren vrij vaag. In antwoord op de prijsvraag, door het *Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen* in 1779 uitgeschreven, sprak H. J. Krom, predikant te Middelburg, de platonische wens uit dat „zeker soort van huizen” zouden worden gesticht, waar leermeesters de vereiste „instructien” zouden geven ⁴¹, wat eerder in de richting van theoretisch onderwijs leek te wijzen. Zijn collega D. C. van Voorst, uit Cadzand, bepleitte de oprichting van leer- en kweekscholen én van een kweekschool; deze laatste vond hij nodig voor een jaar of drie vier — maar men kon ze eventueel ook nadien laten voortbestaan — en zag hij als een internaat ⁴². In 1788 brak *De Menschenvriend* ⁴³ een lans voor de oprichting, in iedere provincie, van ten minste één filantropinum, of kweekschool voor onderwijzers, waar theoretisch en praktisch onderwijs zou worden gegeven. Het feit dat, naar werd betoogd, de kwekelingen bij voorkeur uit de betere standen moesten worden gekozen, en het gebruik van de term „Philantropyn”, toonden hier wel zeer opvallend de invloed van het filantropinisme aan. Niet nader omschreven waren de kweekscholen, op te richten in sommige grote steden, waarvan H. Wester zich voorstander toonde in een door het *Nut* gepubliceerde verhandeling ⁴⁴.

Een verantwoorde keuze treft men aan in de reeds vermelde *Algemeene Denkbeelden*, door het hoofdbestuur van het *Nut* in 1796 naar voren gebracht. Tot „aankweeking” van degelijke onderwijzers had men o.m. seminaries gesticht. Het hoofdbestuur gaf gaarne toe dat zulks het meest geschikte middel was „in een land, waarin de driestste onweetenheid heerscht” (!), maar vond het onbruikbaar met het oog op de nationale (lagere) scholen zoals men die zich in Nederland voorstelde. Seminaries heetten uitstekend waar het erom te doen was „de noodige kundigheden” bij te brengen aan jongelui die men tot leerkrachten in hogere scholen wilde opleiden. Waar haalden seminaristen echter „die zo noodzakelijke hebbelijkheid om te onderwijzen, en om dit onderwijs te kunnen inrichten naar de vatbaarheid der verschillende leerlingen”? Waar zouden ze hun vereiste psychologische kennis opdoen? Theoretische regels volstonden daartoe niet: ze bleken haast alle nutteloos wanneer ze in praktijk moesten worden gebracht. Alleen „eene aleroplettendste beoefening, eene oordeelkundige waarneeming”, m.a.w.

een praktische inwijding, kon in die behoefte voorzien ⁴⁵. Het hoofdbestuur kante zich dus tegen kweekscholen naar het model van de Duitse seminaries van de „wetenschappelijke” richting. Zijn kritiek op de seminaries was overigens ongenueanceerd: het bestaan van de „technische” richting werd niet eens vermeld.

Die stellingname wees de manier aan waarop het *Nut* is gaan werken, waarbij het hoofdbestuur „de eigenlijke beoefenende inrigtingen”, m.a.w. de praktische aanpak, aan de departementen heeft overgelaten ⁴⁶. Het ingevoerde systeem van de leer- en kweekscholen juichte men overigens in Nederland niet algemeen toe. In de *Bijdragen* uit 1805 werden de ondernemingen van het *Nut* alleen maar halve oplossingen genoemd; men drong er aan op kweekscholen, naar verluidt tot vorming van bekwaame onderwijzers „voor het eenige ware” middel erkend. De schrijver van het artikel dacht echter tevens aan „Landschullehrerseminare”, in plattelandsgemeenten te vestigen ⁴⁷. De Commissie van Onderwijs in Amstelland (Noord-Holland), gedreven door „de hoge noodzakelijkheid van het bezorgen van een geregeld en gestadig onderrigt aan de Onderwijzers zelve”, wenste daartoe, in 1808, de oprichting van „Seminaria of Oefenscholen” ⁴⁸, twee termen die niet synoniem waren. Ook andere Commissies van Onderwijs hebben in hun jaarverslagen uit 1807-1810 op de stichting van kweekscholen aangedrongen ⁴⁹. Waar de schoolopzieners in Zeeland een kweekschool verlangden ⁵⁰, preciseerden ze niet wat voor instelling ze bedoelden. Het probleem van het ideale karakter van de onderwijzersopleiding bleek dus omstreekt 1810 nog te zijn gesteld ⁵¹. De oplossingen, door het *Nut* gegeven, waren niet eenvormig, vermits naast de leer- en kweekscholen ook een kweekschool werkte.

De centrale overheid had inzake onderwijzersopleiding nog geen materiële voorzieningen getroffen, om redenen die straks ter sprake komen. Er was echter wel reeds principieel stelling genomen wat de vormgeving betreft. De instructie die de Agent der Nationale Opvoeding op 21 december 1798 van het Vertegenwoordigend Lichaam ontving ⁵², belastte hem o.m. met het indienen van een plan „tot oprichting van een of meer kweekscholen, waarin geschikte voorwerpen tot bekwaame Meesters kunnen worden opgeleid” ⁵³. In de *Memorie* die J. H. van der Palm (54) in juni 1800 voorlegde ⁵⁵, koos hij stelling tegen kweekscholen naar Duits model, meer bepaald tegen de seminaries van de „wetenschappelijke” richting; hij stelde die als internaten voor, wat met de werkelijkheid zeker niet altijd overeenstemde. Afgezien van de kosten, betwijfelde Van der Palm, aansluitend bij de *Algemeene Denk-*

beelden, het nut van zulke instellingen, „vooral daar men langs dezen weg bezwaarlijk de kunst van zelve te onderwijzen aan de kwekelingen zal bijbrengen”. Aan dat argument voegde hij nog een ander toe: de levenswijze in de seminaries was doorgaans „de moeder . . . van stijfheid, verwaandheid, heerschzucht en onbevallige zeden”. De nadelen, „uit eene samenwoning van jonge lieden in dezen ouderdom oorspronkelijk”, noemde hij voldoende bekend. Overtuigd nochtans van de noodzaak de opleiding ter hand te nemen, legde hij een ontwerp van een daartoe bestemde instelling voor: een rijksinstelling voor uitsluitend externe leerlingen, met stipendia voor vijftien onder hen en kosteloos onderwijs voor allen. Bij de toelating moesten de kwekelingen reeds twee jaar als ondermeester hebben gefungeerd. Het uitgestippelde programma, in twee jaar te verwerken, was vrij uitgebreid. De leraren dienden daarbij de kwekelingen hun aanstaande bestemming geregeld en met nadruk onder het oog te brengen, opdat ze zich, zoals verwaande leerlingen van de seminaries, na het voltooiën van hun studie niet te geleerd zouden achten om nog als eenvoudige onderwijzers op het platteland te werken ⁵⁶.

Dat voorstel, opgenomen in de eerste onderwijswet (1801), kon niet tot uitvoering worden gebracht ⁵⁷. Nadat in oktober 1801 een nieuwe staatsregeling was ingevoerd ⁵⁸, zette de overheid inzake onderwijzersopleiding een stap achteruit. In een nota ⁵⁹ die hij op 17 maart 1802 bij het Staatsbewind indiende, drukte de Raad van Binnenlandse Zaken de mening uit dat men zich kon beperken tot aanmoediging van het particuliere initiatief. Dit zou, dank zij die aanmoediging, „in eene steeds vermeerderde evenredigheid” groeien, zodat men op de duur aan bekwame leerkrachten geen gebrek zou hebben. Over de oprichting van een rijksinstituut werd niet meer gesproken. De schoolwet van 1803 bleef zeer vaag wat betreft de „aankweeking van geschikte voorwerpen” en die van 1806 zo mogelijk nog meer ⁶⁰. Dat wil niet zeggen dat de Staat, op wiens interventie o.m. *De Menschenvriend* en Wester een beroep hadden gedaan, belangstelling miste. Reeds in het eerste jaar na de revolutie was het probleem in regeringskringen gesteld. Naast de ontwikkeling van de politieke gebeurtenissen in se, heeft echter de situatie van de staatsfinanciën zich laten gelden. Aldus kon het schoolfonds, dat volgens Van der Palms *Memorie* het ontworpen instituut had moeten financieren, niet worden tot stand gebracht. Nadien heeft men, om het Rijk uitgaven te besparen, betoogd dat het particuliere initiatief kon volstaan. Was dat een overtuiging, of alleen maar een voorwendsel? De stellingname van Adriaan van den Ende ⁶¹ is ter zake.

Van den Ende was van de noodzaak van een degelijke opleiding volkomen overtuigd ⁶². In zijn *Handboek* heeft hij de wegen die men daartoe naar zijn mening moest volgen, niet aangewezen. Het valt echter niet te betwijfelen dat hij, evenmin als Van der Palm, iets voelde voor kweekscholen, opgevat naar het model van de Duitse seminaries met internaat ⁶³. Hij is er steeds tegen gekant gebleven. De ervaring had immers uitgewezen dat samenwonen van een groot aantal jongelui, „op zich zelve in velerlei opzichten altijd bedenkelijk”, vooral voor de aankomende onderwijzer schadelijk was, „omdat hij hierdoor al te zeer uit zijnen stand gebragt en alzoo min geschikt wordt voor dien, aan welken hij zich staat toetewijden”. Alles wat kon leiden „tot het maken van eenige vertooning of tot het uiterlijk schitteren” was gevaarlijk: „Jongelieden, die eenmaal daaraan gewend zijn, moeten noodwendig den regten smaak en de vereischte geschiktheid verliezen voor den stand van onderwijzer ten platten lande, voor welke de meesten hunner toch worden opgeleid” ⁶⁴. Van den Ende verkoos dus in elk geval een opleidingsinstituut met externaat. Dat er zulk een vóór 1816 niet tot stand kwam, heeft hij, evenals Falck ⁶⁵, toegeschreven aan de tijdsomstandigheden, de onstabieleit van de regeringen en het gebrek aan geld. Dat men alleen leer- en kweekscholen had gekend, heette niet het resultaat van een weloverwogen voorkeur ⁶⁶.

Die voorstelling van zaken kan men slechts gedeeltelijk accepteren. Van den Ende heeft immers vóór 1815 met de bestaande particuliere leer- en kweekscholen ook in se genoeg genomen. Het aldaar gevolgde systeem keurde hij niet af. Het had bewezen „verre weg aan het oogmerk beter (te) beantwoorden, dan die, welke elders zijn of worden gevolgd”, zo schreef hij nog begin 1815 ⁶⁷. Daarbij erkende hij nochtans dat het systeem onvoldoende gelegenheid bood tot studie en oefening ⁶⁸. In 1810 stond Van den Ende op het standpunt dat, „voor het tegenwoordige, ter aankweeking van geschikte onderwijzers zoo veel mogelijk gezorgd” was en dat de zaak van langsom minder dringend werd „naar mate het aantal van goede onderwijzers vermeerderd, die van zelve en ongemerkt geschikte kweekelingen vormen” ⁶⁹. Voorstellen vanwege sommige Commissies van Onderwijs, tot oprichting van opleidingsinstellingen door het Rijk, wees hij dan ook af. In 1815 erkende hij evenwel dat tussenkomsst van het Rijk onvermijdelijk was geworden.

De omstandigheden werden per 1810 inderdaad ongunstiger. Het lager onderwijs ging met rasse schreden achteruit ⁷⁰ en de opleidingsinstellingen maakten daarop geen uitzondering. De leer- en kweekscholen

len, verbonden aan de armenscholen te Amsterdam, Leiden en Rotterdam, wisten zich te handhaven, evenals de school van het *Nut* te Haarlem. Alle andere opleidingsinstituten van de maatschappij zijn echter ten onder gegaan ⁷¹. De oorzaak lag in het verzwakken van haar financiële middelen, terwille van de tijdsomstandigheden. Aan het eind van de Franse tijd volstonden de gelegenheden tot opleiding van onderwijzers zeker niet. Ingrijpen van de overheid was onontbeerlijk geworden.

Ik zal de wijze waarop in 1816 het besluit tot oprichting van twee rijkskweekscholen tot stand is gekomen, niet behandelen. Laten we echter het karakter van die instellingen (Haarlem en Lier) bekijken ⁷², waarbij zij aangestipt dat Van den Ende het heeft bepaald; aan hem werd ook de leiding toevertrouwd.

Allereerst zij herhaald dat het ging om rijksinstellingen. Het Rijk droeg de onderhoudskosten van de lokalen, benoemde en salarieerde het personeel, verleende beurzen en/of „douceurs” aan alle kwekelingen (eerst dertig, daarna veertig in getal). Het onderwijs was kosteloos, met inbegrip van leerboeken en schoolbehoeften. Dat het Rijk zelf kweekscholen stichtte, vond zijn fundamentele reden in het feit dat men „die eenheid en vasten gang in het onderwijs” wilde verkrijgen die het particulier initiatief niet kon bereiken en „waarvan het belang echter zoo handtastelijk” heette ⁷³. Bedoeld initiatief had gedurende de Franse tijd sterk geleden en anderdeels waren veel groter behoeften ontstaan: in het Zuiden ontbrak alles „wat maar enigszins kan gerekend worden te behooren tot een geregeld lager schoolwezen” ⁷⁴. De betekenis van een „goede, wel ingerigte, aanhoudende en zoo veel mogelijk eenparige vorming van aankomende onderwijzers” viel dan ook niet te miskennen ⁷⁵.

In de tweede plaats merke men op, dat Haarlem en Lier autonome instellingen waren, niet aan andere verbonden, maar zelf beschikkend over een eigen oefenschool (toenmaals „leerschool” genoemd) die in functie stond van de opleiding. Het hoofd van de kweekschool was „directeur en onderwijzer”, d.w.z. zowel met de vorming van de kwekelingen als met het onderwijs in de oefenschool belast. Bekommernis om de kwekelingen in de onderwijspraktijk te scholen en voldoende kennis bij te brengen, kwam tot uiting in de opbouw van het curriculum. De duur van de studiën was voor de gewone kwekelingen (dertig op veertig) te Haarlem op vier tot vijf jaar bepaald. Daarnaast was er een groep van kwekelingen die vóór hun intrede elders reeds enige vor-

ming hadden ontvangen, en die dus ook van oudere leeftijd waren. Hun verblijf werd tot één jaar beperkt. Te Lier onderscheidde men eveneens die beide groepen ⁷⁶, maar waren de termijnen iets langer: vijf tot zes jaar voor de eerste, één of twee jaar voor de tweede. Dat werd noodzakelijk geacht, gelet op de situatie van het lager onderwijs in het Zuiden ⁷⁷. De kwekelingen die nog geheel moesten worden gevormd, kregen in een eerste fase alleen theoretisch onderwijs. De directeur gaf dat, ook aan de reeds meer gevorderden, vóór en na de gewone schooltijd in de oefenschool, een tijd die de jongeren ieder voor zichzelf aan studie besteedden. Een volgende stap was het bijwonen van de lessen in de oefenschool. Tenslotte, en wel gedurende de laatste twee jaar, werden de kwekelingen zelf geregeld met onderwijs belast. Ze traden, als assistent, hulponderwijzer of waarnemend hoofdonderwijzer, op in de stedelijke scholen, waar uiteraard onderwijs werd gegeven naar het model van de „leerschool”.

Het theoretisch onderwijs omvatte voor de kwekelingen de volgende vakken: Nederlands, reken- en wiskunde, natuurleer (plant-, dier- en delfstofkunde), geschiedenis, aardrijkskunde, bijbelse geschiedenis ⁷⁸, schoonschrift, tekenen, zang en muziek, onderwijs- en opvoedkunde, en te Lier ook Frans. Dat was meer dan in de leer- en kweekscholen of de Duitse seminaries van de „technische” richting, maar minder dan in die van de „wetenschappelijke” takken. Men werkte veeleer in de diepte dan in de breedte. Zowel het theoretisch onderwijs als de inwijding in de praktijk waren overigens geen doel op zichzelf: ze stonden in functie van een vorming voor het leven. Gelet op de nieuwe finaliteit van de lagere school, volstond het niet dat de onderwijzer in kennis en methode onderlegd was. Hij diende in de allereerste plaats als opvoeder op te treden. Hij moest dus ook in dat opzicht worden gevormd, opgevoed zoals men wenste dat hij de kinderen later zelf zou opvoeden. Dat was een werk van jaren, waarmee men jong moest beginnen ⁷⁹ en dat met zorg moest worden voortgezet. Hier lag de wezenlijke taak van de directeur t.o.v. zijn kwekelingen: hij „vormt hen in alle deelen, door hun ten vader, vriend en raadsman te verstrekken”, zoals Van den Ende het had uitgestippeld ⁸⁰.

Als derde karaktertrek zij gereleveerd dat de rijkskweekscholen geen internaat hadden: de kwekelingen logeerden bij burgers in de stad. De bezwaren, door Van der Palm en Van den Ende geopperd en door P. J. Prinsen ⁸¹ en B. Schreuder ⁸² gedeeld, hebben dus doorgewerkt. Bovendien voegden laatstgenoemden er een ander argument aan toe: een internaat bracht afzondering mee en maakte, na enige jaren ver-

blijf, een jongeman eerder onwennig. Dank zij het externaat leerde hij daarentegen zijn houding tegenover de wereld buiten hem bepalen. Het was daarom de beste voorbereiding ⁸³. Men verlieze echter niet uit het oog dat strenge voorzorgen werden getroffen. De logementen werden door de directeur uitgekozen en moesten morele garanties bieden. De betrokken families hadden er alle belang bij, betreffende hun pension gasten zijn wenken op te volgen. Hij kwam overigens geregeld kijken of alles naar wens verliep. Alle openbare gelegenheden in de stad waren voor de kwekelingen verboden. De politie hield een oogje in 't zeil en speelde desgevallend met de directeur onder één hoedje. Zonder toelating van de directeur mochten de kwekelingen de stad niet verlaten.

Het is wel duidelijk dat men zulk systeem alleen in stand kon houden in een klein stadje en met niet te veel leerlingen. Beide voorwaarden waren vervuld. Of, zoals Cousin betoogde, een andere gunstige omstandigheid gelegen was in het karakter van de jonge Hollanders, stiller dan dat van de Duitsers, evenals in de „nature flamande, qui exige une moins forte discipline”, zullen we best in het midden laten. Wel van belang daarentegen was het feit dat men op moraliteit en verantwoordelijkheidszin van de kwekelingen rekende. Ze kwamen vrijwillig, om zich op een loopbaan voor het leven voor te bereiden.

Tenslotte zij opgemerkt dat de kwekelingen bij de aanvang van hun verblijf werden getest. Vóór hun toelating hadden ze getuigschriften van goed burgerlijk en zedelijk gedrag en van aanleg tot het onderwijzerschap moeten overleggen, maar een toelatingsexamen was niet vereist. Het besluit tot opneming in de school werd hun evenwel pas afgeleverd „nadat zij gedurende een voorloopige en tijdelijke toelating van drie maanden op dezelfde school, zoo van dat een en ander, als ook van hunne geneigdheid om zich aan den stand van onderwijzer toetewijden, de meest overtuigende bewijzen” hadden gegeven ⁸⁴.

Voor zover het aan Van den Ende bekend was, hadden de kweekscholen te Haarlem en Lier een organisatie gekregen zoals men in „geene dergelijke buitenlandsche” aantrof ⁸⁵. Om dat met volle zekerheid te kunnen bevestigen, zou men alle Duitse seminaries, ontstaan vóór 1816, in bijzonderheden moeten kennen, wat bij gebrek aan voldoende literatuur niet het geval is. Algemene werken ⁸⁶ en wat ik aan detailstudies consulteerde ⁸⁷, spreken intussen Van den Ende niet tegen. De ontwikkeling die de Duitse seminaries in de eerste decennia van de 19de eeuw hebben gekend, ging daarbij in de richting van een systeem dat wel gedeeltelijk met dat van de Nederlandse rijkskweekscholen over-

eenstemde, maar er toch ook wezenlijk van verschilde.

Die ontwikkeling werd gekenmerkt door reorganisatie van de bestaande instellingen, oprichting van nieuwe en coördinatie van het geheel, dank zij ruimere staatsinterventie. De nieuwe seminaries — in Pruisen alleen is hun aantal tussen 1806 en 1837 verviervoudigd ⁸⁸ — waren meestal zelfstandig en de reeds bestaande werden veelal autonoom ⁸⁹. In die van de „wetenschappelijke” takken bereikte men, zij het nog niet overal, meer evenwicht tussen theorie en praktijk, dank zij de oprichting van al of niet eigen oefenscholen en -klassen ⁹⁰. Omgekeerd ging men, in de „technische” richting, meer en meer aandacht besteden aan de theorie. In globo had een diepe verandering plaats, aan de grond waarvan de gedachten lagen van Pestalozzi. Met het oog op de nieuwe oriëntatie van de lagere school, moest de aanstaande onderwijzer een innerlijke gesteltenis en gestalte krijgen, gericht en berekend op de taak die hij bij de jeugd had te vervullen. Op een echte vorming van de gehele mens kwam het aan.

Over omvang en grenzen van die vorming bestond echter nog verschil van mening. De veranderingen in het Duitse seminariewezen zijn dan ook niet van zulke aard geweest dat uniformiteit in de opleiding tot stand kwam. Dat was ook de bedoeling niet. De meeste seminaries waren reeds internaten, maar in veel gevallen logeerden de seminaristen nog buiten de instelling ⁹¹. De duur van de studiën was in sommige niet bepaald, in de meeste echter twee jaar, in andere drie ⁹². Het aantal seminaristen, dat voor een goede gang van zaken niet te hoog mocht oplopen, varieerde van een twintig- tot een honderdtal en lag meestal tussen dertig en zestig ⁹³. Aangezien in Pruisen zelf in de jaren '20 eenvormigheid ver van bereikt was, zal het geen verwondering wekken dat men in Duitsland toen, en verder in de eerste helft van de 19de eeuw, nog grote verscheidenheid in de onderwijzersopleiding aantrof. Ondanks die verschillen kan men van een Pruisisch seminariewezen spreken dat zich in de jaren 1810 en volgende heeft ontplooid. Het is voor geheel Duitsland maatgevend geworden. Het werd gekenmerkt door drie aspecten: curriculum van drie jaar, uitsluitend internaat en een eigen oefenschool die van het seminarie deel uitmaakte.

De grondslagen van dat systeem ⁹⁴ hadden zowel een negatief als een positief karakter. Men verwierp een opleiding uitsluitend door de praktijk. Al was men niet blind voor de voordelen die daaraan konden verbonden zijn, toch overwoog de mening dat op die wijze het theoretisch onderwijs sterk tekort schoot. De onderwijzer diende meer dan de noodzakelijke kennis te bezitten; hij moest leren denken en inzicht krijgen

in de didactiek. Opleiding door de praktijk heette weinig meer dan een soort dressuur, het blinde aanleren van een ambachtelijke vaardigheid, waarop dan nog weinig toezicht kon worden uitgeoefend. Praktijk moest er zijn, maar de mogelijkheden daartoe bood even goed de oefenschool van het seminarie zelf. Men was er overigens van overtuigd dat levenservaring meer vruchten zou afwerpen dan praktische werkzaamheden in de oefenschool. In het seminarie was de theoretische opleiding intensief, ook op de ontwikkeling van het denken gericht, en niet alleen op het weten zelf maar ook op het overmaken daarvan afgestemd. Het grote positieve voordeel van de seminaries met internaat zag men evenwel daarin, dat alleen zij jonge mensen een echte vorming konden geven, in functie van hun opvoedingstaak. De directeur kon er op hen een diepgaande, want constante invloed uitoefenen, ook op moreel gebied. Uit het samenleven moest een wederzijdse steun groeien, een edele wedijver, een waardebesef van het allen gemeenschappelijke toekomstige beroep. Een harde maar doelmatige discipline — ze is wel vaak te streng geworden ⁹⁵ — beschouwde men als een efficiënte voorbereiding op het sobere onderwijzersbestaan. Het internaat maakte tevens godsdienstig leven in groepsverband mogelijk en heette de religieuze geest in de hand te werken.

Men constateert dus dat de concepties over de finaliteit van de onderwijzersopleiding, die aan het Pruisische seminariewezen en aan de structuur van de Nederlandse rijkskweekscholen ten gronde lagen, overeenstemden. In de praktische uitvoering bestond verschil. In Nederland voerde men een langer curriculum in en verkoos men het externaat. Men streefde echter evenzeer naar evenwicht tussen theorie en praktijk en naar het geven van een ware vorming. Het Pruisische seminariewezen heeft de richting bepaald die verder in de 19de eeuw in Duitsland werd gevolgd. Op die ontwikkeling was men in Nederland niet ten achter. Niet alleen chronologisch, maar ook wat hun structuur betreft, behoorden Haarlem en Lier tot de 19de eeuw, terwijl de „leer- en kweekscholen”, zoals de seminaries van de „technische” richting, 18de-eeuwse verschijnselen waren, ook waar ze nog na 1800 werden gesticht of voortleefden. Het aantal rijksinstellingen bleef in het Koninkrijk der Nederlanden tot twee beperkt. Ze behartigden de vorming van een elite, maar konden in de behoeften aan degelijke onderwijzers onmogelijk voorzien. Het particulier initiatief bleek dus onmisbaar. Vandaar het voortbestaan van leer- en kweekscholen en het organiseren van normaallessen. Ook na 1830 verdwenen die niet. Haarlem bleef immers de enige rijkskweekschool; haar structuur werd niet gewijzigd.

Na de revolutie bleef de instelling te Lier de facto gesloten. De wet van 1842 riep twee rijkskweekscholen in het leven. Bij de organisatie daarvan, te Lier en te Nijvel, heeft men aan het internaat de voorkeur gegeven en een curriculum van drie jaar ingevoerd, m.a.w. het Pruisische systeem. Dat was een afwijking van de situatie van vóór 1830, maar geen innovatie. De Pruisische seminaries waren immers ook het (aangepaste) model voor de zeven bisschoppelijke kweekscholen, die reeds vóór 1842 op de been werden gebracht. Men kreeg aldus in België een heel andere situatie dan in Nederland, waar de eerste christelijke normaalschool, in 1846 tot stand gekomen, nog een niet-autonome instelling was ⁹⁶. Al is opleiding volgens het systeem van de leer- en kweekscholen ook in België niet onmiddellijk verdwenen, toch sloeg men in de particuliere zowel als in de openbare sector een heel andere richting in.

1. Wat de pedagogische geschriften uit het tweede en derde kwart van de 18de eeuw betreft, cfr. H. POMES *Over Van Alphen's kindergedichtjes*, Rotterdam 1908, p. 28-68.
2. *Bijdragen betreffende den staat en de verbetering van het schoolwezen in het Bataafsch Gemeenebest* (titel gewijzigd in 1806, 1810 en 1815).
3. Cfr. A. DE VLETTER, *De opvoedkundige denkbelden van Betje Wolff en Aagje Deken*, Groningen 1915, p. 41-42.
4. J. KLASSENS, *Groninger grondleggers van de Nederlandse volksschool*, Assen 1949, p. 29.
5. Jg. I, p. 182.
6. H. W. C. A. VISSER, *Het wijze en weldadige der schoolverordeningen, door 's Lands Hooge Magten vastgesteld in het jaar 1806*, Amsterdam 1810, p. 30.
7. In de schoolverordeningen zou van de onderwijzer een grondige kennis van het menselijk en kinderlijk hart worden vereist: gecit. bij J. H. FLOH, *Onderrigtingen, raadgevingen en wenken voor min of meer geoefende school-onderwijzers*, Groningen, Amsterdam, 1808, p. 129.
8. *Ibid.*, p. 133.
9. P. HOFSTEDE DE GROOT, in: *Het vijftigjarig bestaan der kweekschool voor onderwijzers te Groningen*, Groningen 1847, p. 8-10.
10. Daarvan vallen de „Normalschulen” te onderscheiden. Die gaan terug op J. I. von Felbiger en werden, hoofdzakelijk in het laatste kwart van de 18de eeuw, in Oostenrijk en in katholieke Duitse Staten opgericht. Het ging daarbij om slechts tijdelijke cursussen, vooral voor fungerende schoolmeesters.
11. Cfr. G. THIELE, *Geschichte der Preussischen Lehrerseminare*, dl. I, *Allgemeine Voraussetzungen zur Geschichte der Preussischen Lehrerseminare*, Berlijn 1938, *Monumenta Germaniae Paedagogica*, dl. 62, p. 234-313.

12. SANDER, *Volksschullehrerseminar*, in: *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, ed. K. A. Schmid en W. Schradler, dl. X, Leipzig 1887², p. 58.
13. H. KITTEL, *Die Entwicklung der pädagogischen Hochschulen*, Berlijn 1957, p. 9.
14. Cfr. T. EISENLOHR, *Die Schullehrer-Bildungs-Anstalten Deutschlands*, Stuttgart 1840, p. 3; THIELE, o.c., p. 174 en 226-227.
15. THIELE, o.c., p. 14.
16. EISENLOHR, o.c., 6-7; C. ANDREAE *Volksschullehrerbildung*, in: *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, ed. W. Rein, dl. IX, Langensalza 1909², p. 811.
17. Cfr. de systematische uiteenzetting van THIELE, o.c., p. 80-91 en 130-202, en H. R. SEEMANN, *Die Schulpraxis in der Lehrerbildung. Eine historisch-systematische Untersuchung*, Weinheim (1964), Göttinger Studien zur Pädagogik, n.r., 13, p. 19-29.
18. SEEMANN, o.c., p. 22.
19. K. FISCHER, *Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes*, dl. I, Hannover 1892, p. 299.
20. F. WEICKEN, *Seminar für Volksschullehrer*, in: E. M. ROLOFF, *Lexikon der Pädagogik*, dl. IV, Freiburg i. Br., 1915, kol. 1011.
21. W. HARNISCH, *Das Weissenfelder Schullehrerseminar und seine Hilfsanstalten*, Berlijn 1838, p. 110.
22. ANDREAE, o.c., p. 811.
23. EISENLOHR, o.c., p. 133.
24. U. PETERS, *Lehrerbildung*, in: *Deutsche Schule und deutsche Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*, Stuttgart 1934, p. 267.
25. ANDREAE, o.c., p. 811.
26. Ibid.
27. *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen*, Groningen 1961, p. 18-23.
28. *Algemeene denkbelden over het nationaal onderwijs* (Amsterdam 1798).
29. Betreffende het ontstaan van die commissie: cfr. C. HENTZEN, *De politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland*, dl. I, Nijmegen 1920, p. 14. Wat het stuk betreft, cfr. P. L. VAN ECK, *Hoe 't vroeger was. Schetsen ter inleiding tot de geschiedenis van onderwijs en opvoeding*, Groningen 1927, p. 145-148; zie ook TURKSMA, o.c., p. 15-16, die echter de inhoud betreffende de onderwijzersopleiding onnauwkeurig weergeeft.
30. *Bijdragen*, 1800, 2de stuk, p. 88.
31. TURKSMA, o.c., p. 18.
32. De instelling aldaar wordt vermeld in de *Bijdragen*, 1811, p. 217.
33. Cfr. „Verslag nopens de inrichting der Nederduitsche Stads Armen-Scholen binnen Amsterdam, volgens de Schoolorde, vastgesteld den 7. Febr. 1798”, in: *Bijdragen*, 1800, 1ste stuk, p. 119-126; *De Lancaster-scholen in Engeland vergeleken met de Stads armen-scho-*

len te Amsterdam, Amsterdam 1817.

34. Rapport aan de minister van Binnenlandse Zaken van de „Commissie van Oppertoezicht over het algemeen Armenbestuur der stad Rotterdam”, 13.12.1810, in: *Bijdragen*, 1811, p. 321-327; Algemeen Rijksarchief 's-Gravenhage, Binnenlandse Zaken na 1813, Commissariaat-generaal Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, 2676 (map „Generale Aanschrijvingen”).
35. Stadsarchief Leiden, „Notulen Boek der bijzondere verrichtingen van Gecommitteerdens uit de Plaatselijke School Commissie te Leyden tot het opzigt der byde Stads Armen Scholen aldaar”.
36. J. L. N. F., genaamd Georges CUVIER, 1769-1832, zoöloog, sedert 1808 raadsheer van de Keizerlijke Universiteit, belast met diverse missies, waaronder 1811 die in Nederland samen met Noël.
37. F. J. M. NOEL, 1775-1841, veelschrijver, inspecteur-generaal van de Keizerlijke Universiteit sedert 1808.
38. Cfr. CUVIER en NOEL, *Rapport sur les établissemens d'instruction publique en Hollande, et sur les moyens de les réunir à l'Université Impériale*, (Parijs 1811), p. 52-54. Het gedeelte betreffende het lager onderwijs werd daaruit in Den Haag overgedrukt: CUVIER en NOEL, *Première partie du Rapport sur les établissemens d'instruction publique, en Hollande. Ecoles primaires*, 's-Gravenhage 1816.
39. 1792-1867, filosoof, professor aan de Sorbonne, maakte vooral na 1830 carrière, werd o.m. belast met missies in Pruisen en Nederland.
40. v. COUSIN, *De l'instruction publique en Hollande*, dl. I, Brussel 1838, p. 36-37.
41. *Verhandelingen uitgegeven door het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen*, dl. VIII, Middelburg 1782, p. 148; zie TURKSMA, o.c., p. 1-5, mede wat Van Voorst betreft.
42. *Verhandelingen*, p. 377-387.
43. Jg. I, p. 177-184, art. „Kweekschool voor Schoolmeesters”; zie TURKSMA, o.c., p. 7.
44. *Prijsverhandelingen over de gebreken in de burgerscholen*, Amsterdam 1799², p. 70-71.
45. *Algemeene denkbeelden*, p. 18-19.
46. *Gedenkschriften der Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen, voor de eerste vijftientig jaren van haar bestaan*, Amsterdam 1809, p. 72.
47. „Iets over het oprigten van kweekscholen voor school-onderwijzers, ten platten lande”, in: *Bijdragen*, 1805, 2de stuk, p. 61-64.
48. *Bijdragen*, 1808, 8ste stuk, p. 7 (algemeen overzicht van de staat van het lager onderwijs in Amstelland).
49. A. VAN DEN ENDE, *Geschiedkundige schets van Neêrlands schoolwetgeving met aantekeningen en bijlagen*, Deventer 1846, p. 268.
50. *Bijdragen*, 1808, 8ste stuk, p. 21 (algemeen overzicht van de staat van het lager onderwijs in Zeeland, d.d. 28.4.1808).
51. Cfr. de „Aanmerkingen omtrent de onderwijskunde en de vereischten tot hare beoefening”, in: *Bijdragen*, 1810, p. 101-140.

52. *Instructie voor den Agent der Nationale Opvoeding, waar onder begreepen is de Geneeskundige Staatsregeling, de vorming der Nationale Zeden, de bevordering van het Openbaar Onderwijs, en van Kunsten en Wetenschappen. Den 18. October 1798. Het vierde Jaar der Bataafse Vrijheid, Den Haag 1799; betreffende wordings-geschiedenis en inhoud daarvan, cfr. HENTZEN, o.c., p. 40-47.*
53. *Instructie, p. 4.*
54. Cfr. A. DE GROOT, *Leven en arbeid van J. H. van der Palm*, Wageningen 1960.
55. *Memorie van den Agent der Nationale Opvoeding, J. H. van der Palm*, ed. B. Schreuder, Leiden 1854.
56. *Memorie*, p. 37-40; TURKSMA, o.c., p. 28-30.
57. Cfr. de verklaring van Van der Palm, d.d. 16.7.1801: *Bijdragen*, 1801, 5de stuk, p. 4.
58. Cfr. HENTZEN, o.c., p. 82 en 86-90.
59. Tekst in de *Bijdragen*, 1802, 4de stuk, p. 5-30.
60. Cfr. HENTZEN, o.c., p. 86-223; L. W. DE BREE, *Het platteland leert lezen en schrijven*, Amsterdam z.j., p. 43-44; TURKSMA, o.c., p. 34 en 38.
61. 1768-1846, verbonden aan het Agentschap van Nationale Opvoeding 1800, amanuensis, „Commissaris tot de zaken van het lagere Schoolwezen en Onderwijs binnen het Bataafsch Gemeenebest” 1805, „inspecteur van het lager schoolwezen” 1808, inspecteur-generaal van de Keizerlijke Universiteit 1812, „commissaris voor de zaken van het Middelbaar en Lager Onderwijs” 1814, „hoofdinspecteur van het Middelbaar en Lager Onderwijs” 1817.
62. Cfr. A. VAN DEN ENDE, *Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsch Gemeenebest*, dl. 1 (enig verschenen), Amsterdam 1803, p. 469-470.
63. Cfr. zijn concept-voorstel, door de Secretaris van Staat voor de Binnenlandse Zaken op 11.2.1815 aan de koning overgemaakt: Algemeen Rijksarchief 's-Gravenhage, Staatssecretarie, 18.2.1815, nr. 91.
64. Voorstel van Van den Ende, 21.5.1816: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Commissariaat-generaal OKW, 2677.
65. Anton Reinhard Falck, 1777-1843, secretaris van Staat 1814-1818, minister van Publiek Onderwijs, Nationale Nijverheid en Koloniën 1818-1824.
66. COUSIN, o.c., dl. I, p. 227.
67. Concept-voorstel d.d. 11.2.1815 (zie noot 63).
68. Voorstel d.d. 21.5.1816 (zie noot 64).
69. Opmerkingen van Van den Ende bij de voorstellen, in 1807-1810 door de Commissies van Onderwijs ingediend: VAN DEN ENDE, *Geschiedkundige schets*, bijlage XII.
70. Cfr. A. J. BERKHOUT, *Proeve eener beknopte geschiedenis van het lager onderwijs in ons vaderland*, 2de uitg., Amsterdam z.j., p. 56-58.
71. Rapport van de Commissie van Onderwijs in Noord-Holland, 12.10.1815: Rijksarch. Haarlem, Archief Lager Onderwijs, prov. Noord-

- Holland, 22; nota van Van den Ende, d.d. 9.1.1816, in: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Commissariaat-generaal OKW, 2660.
72. Voor wat volgt moge ik reeds verwijzen naar mijn studie over de opleiding van de onderwijzer in België en Luxemburg, van het Ancien Régime tot omstreeks 1842, studie die over korte tijd zal worden gepubliceerd. Zie intussen: M. DE VROEDE, *De Lierse rijkskweekschool, schepping van koning Willem I*, in: 't Land van Ryen, *Driemaandelijks Kultureel Liers Tijdschrift*, 17de jg., 1967, p. 12-19; ID., *Bernard Schreuder, eerste directeur van de rijkskweekschool te Lier (1817-1830)*, ibid., p. 23-32. Wat Haarlem betreft, cfr. TURKSMA, o.c., p. 44-51.
 73. Voorstel van Van den Ende, 21.5.1816 (zie noot 64).
 74. Repelaer van Driel aan de koning, 2.6.1817, in: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Commissariaat-generaal OKW, 2660.
 75. Considerans van het K.B. van 31.5.1816, nr. 60: ibid., Staatssecretarie, op die datum.
 76. Er was bovendien een groep van niet-kwekelingen. Op uitdrukkelijk verlangen van de koning, liet men fungerende meesters die wel aanleg hadden maar „eene nadere handleiding” behoeften, gedurende twee maanden hospiteren. Hun aantal mocht tezamen nooit meer dan vijf bedragen: Falck aan Repelaer van Driel, 31.5.1816, in: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Commissariaat-generaal OKW, 2677; K.B. van 29.7.1817: ibid., Staatssecretarie, 29.7.1817, P3/73.
 77. Die was van zulke aard dat men „eenigerhande behoorlijke onder-richting en opleiding” van de kwekelingen, vóór hun aankomst te Lier, niet kon verwachten: Van den Ende aan Falck, 3.5.1822, in: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Ministerie van Publiek Onderwijs, 2784 (10.5.1822).
 78. Te Haarlem niet alleen „Bijbelsche geschiedenissen”, maar ook „Bijbelsche zedekunde”.
 79. C. J. VAN NERUM, *Examen du projet de loi sur l'instruction primaire, arrêté entre le gouvernement et la section centrale de la Chambre des représentants*, Gent 1842, p. 30-31.
 80. Voorstel d.d. 21.5.1816 (zie noot 64).
 81. 1777-1854; onderwijzer te Schiedam, sedert 1801 hoofd van de school van het Nut te Haarlem, directeur-onderwijzer van de kweek-school aldaar van 1816 tot zijn dood; schoolinspecteur, auteur van talrijke leerboeken.
 82. 1787-1862; ondermeester te Amsterdam, huisonderwijzer te Baarn, hoofd van de kweekschool te Lier 1817-1830, schoolinspecteur.
 83. COUSIN, o.c., p. 56.
 84. Besluit van commissaris-generaal Repelaer van Driel, d.d. 11.6.1816, in: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Commissariaat-generaal OKW, 2677.
 85. Concept tot Repelaers voorstel aan de koning van 2.6.1817, in: Alg. Rijksarch. 's-Gravenhage, Commissariaat-generaal OKW, 2677.
 86. Naast de geciteerde, ook: H. HEPPE, *Geschichte des deutschen Volksschulwesens*, 5 dl., Gotha 1858-1860.

87. G. FLUEGEL, *Das niedere Schulwesen und die Lehrerbildung im vormaligen Hochstift Fulda*, Fulda 1886; E. R. FREYTAG, *Entstehungsgeschichte der Königlich Sächsischen Lehrerbildungsanstalten*, in: *Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten*, dl. XV, 1886, p. 454-468; L. HAENSELMANN, *Das erste Jahrhundert der Waisenhausschule in Braunschweig*, Braunschweig 1897; HARNISCH, o.c.; F. JONAS, *Die Ausbildung der Volksschullehrer unter der Regierung Friedrichs des Grossen*, in: *Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten*, dl. XV, 1886, p. 547-559; W. JUETTING, *Festschrift zur Einweihung des neuen Seminargebäudes zu Erfurt am 20. Aug. 1881*, Leipzig 1882; H. LEWIN, *Das Königliche paritätische Lehrerseminar in Usingen, vormals Herzogliches Landes-Seminar zu Idstein in Nassau*, Wiesbaden 1901; F. MARTIN, *Kurze Geschichte des Kgl. Lehrerseminars zu Eisleben*, Eisleben, 1888; A. MESSER, *Die Reform des Schulwesens im Kurfürstentum Mainz unter Emmerich Joseph 1763-1774* Mainz 1897; H. MUELLER, *Leben und Streben im Seminar zu Hannover während der Jahre 1790-94*, Hannover 1877; F. NETTESHEIM, *Geschichte der Schulen im alten Herzogthum Geldern und in den benachbarten Landestheilen*, Düsseldorf (1881); H. RANITZSCH, *Das grossherzogliche Lehrerseminar zu Weimar in dem ersten Jahrhundert seines Bestehens*, Weimar 1888; O. F. ROEBBELEN, *Einladung zum hundertjährigen Jubelfeier des Schullehrerseminars in Hannover*, Hannover 1851; T. J. SCHERG, *Das Schulwesen unter Karl Theodor von Dalberg besonders im Fürstentum Aschaffenburg 1803-1813 und im Grossherzogtum Frankfurt 1810-1813*, 2 dl., München 1939; F. TEUTSCH, *Die evangelisch-sächsischen Seminare in Siebenbürgen*, in: *Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten*, dl. XV, 1886, p. 333-353; G. THIELE, *Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preussen 1809-1819*, Leipzig 1912; W. ZIMMERMANN, *Die Anfänge und der Aufbau des Lehrerbildungs- und Volksschulwesens am Rhein*, dl. II, Keulen 1957.
88. Elf in 1806, 28 in 1828, 34 in 1831, 45 in 1837: KITTEL, o.c., p. 13;
89. PETERS, o.c., p. 275; EISENLOHR, o.c., p. 31-33.
90. Voorbeelden in HEPPE, o.c., dl. II, p. 350; THIELE, *Geschichte*, p. 163; FREYTAG, o.c., p. 458; zie de lijst bij SEEMANN, o.c., p. 20.
91. Cfr. SEEMANN, o.c., p. 47-63.
92. PETERS, o.c., p. 276-277; SANDER, o.c., p. 72.
93. Cfr. de gegevens van v. COUSIN, *De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, dl. I, Parijs 1840³, p. 342-349.
94. Cfr. *ibid.*, en EISENLOHR, o.c., p. 27.
95. Cfr. COUSIN, *Allemagne*, dl. I, p. 52-53; EISENLOHR, o.c., p. 21-29.
96. COUSIN, *Allemagne*, dl. II, p. 44, vond de tucht in de Pruisische seminaries, vooral in de protestantse, zo streng dat hij sprak van klooster- en kazernetucht.
- Cfr. TURKSMA, o.c., p. 61-74.

Grammatici en spellingconservatisme

Ter gelegenheid van de viering van de 394ste dies natalis van de Rijksuniversiteit te Leiden heeft de rector magnificus, prof. dr. L. Kukenheim Ezn., een oratie gehouden, waarin hij drie wijzen van benadering van de taal besprak. Men vindt het verslag van deze oratie in *Levende Talen* no. 257 - april 1969.

Op het terrein van de taalkunde werken nl. drie soorten onderzoekers: grammatici, linguïsten en, meer en meer, beoefenaren van de exacte wetenschappen. Vooral in Frankrijk is de beoefening van de grammatica door de grammatici tot een specialisme gemaakt dat, zoals alle specialismen, tot vreemde verfijningen heeft gevoerd. Er bestaat in dat land een merkwaardige samenhang – wij zouden liever schrijven een rampzalige samenhang – tussen het beoefenen van de grammatica en het standpunt der grammatici ten opzichte van spellinghervorming. „Fransen”, zegt Kukenheim, „zien in hun taal een kunstobject, waaraan gedurende eeuwen door generaties is gewerkt en waarvan de afbraak niet geduld wordt. De spelling, evenals de taal, is het resultaat van eeuwenoude collectieve arbeid. De spelling vereenvoudigen is dat aspect negeren, een in de ogen van de beschaafde Fransen even verwerpelijk vandalisme als historische gebouwen afbreken. Het Frans is in hoge mate een leestaal geworden. Een fonetische spelling mag dan functioneler zijn, wat volgens Kukenheim twijfelachtig is gezien de frequente homofonie, maar er wordt niet altijd en overal naar rationaliteit en functionaliteit gevraagd. De grammatici zijn ook steeds weer de verwoedste tegenstanders van de achttwintig spellinghervormingen, die sinds de zestiende eeuw in Frankrijk zijn voorgesteld. In Frankrijk maakt de spellinghervormer geen schijn van kans. Alle redelijke, logische en praktische argumenten zijn in het veld gebracht tegen de bizarrerie van de traditie, maar zijn steeds afgestuit op de Franse mentaliteit, die in de gangbare spelling een schat van cultuur en nationale geschiedenis voelt, die zij koestert als een kostbaar familiebezit. Er heerst een ijzeren grammaticale discipline in Frankrijk, zodat van een periode van behoefte aan regels in de zestiende eeuw men gegaan is tot een manie en tyrannie van regels, dikwijls kunstmatig geformuleerd en geheel willekeurig tot stand gekomen”.

Een afschrikwekkend voorbeeld, zou men zo zeggen. We vrezen dat hier te lande, misschien niet collectief, maar ongetwijfeld wel individueel, een soortgelijke correlatie bestaat, bij grammatici en bij weerstrevende leken. Naast rationele argumenten contra spellinghervorming zal men zeker irrationele argumenten moeten aanvaarden. Misschien heeft Kukenheim in zijn oratie een der sterkste irrationele „argumenten” naar voren gehaald.

VAN DER V.

DIE INVLOED VAN DIE STRUKTUUR VAN ALGEBRA TOETSITEMS OP INTERFERENSIE *

J. J. DE WET

Universiteit te Alice in Zuid Afrika

Inleiding

Min aspekte van die leerproses is so deeglik nagevors soos die interferensieverskynsel. Verskeie teorieë bestaan wat poog om hierdie verskynsel te verklaar, en deur middel van 'n verskeidenheid eksperimente is die faktore bepaal wat interferensie beïnvloed. Die toepassing van die resultate op die analise van vergeet, in lang tydsintervalle buite die psigologie laboratorium, lewer nog veel probleme. Min empiriese bewyse bestaan vir die noodsaaklike aanname dat vergeet buite die laboratorium 'n funksie is van dieselfde veranderlikes, en dieselfde prosesse inhou, as wat in die formele interferensie-ondersoeke die geval is. (Postman, 1961 en Ausubel e.a., 1957). Die meeste ondersoeke is gebaseer op sinlose lettergrepe wat geen verband hou met begrippe en kennis wat die leerling alreeds besit nie. Die didaktiese situasie is gebaseer op vorige kennis, ervaring en begrippe.¹

Die verskil in doelstelling tussen 'n pedagogiese en psigologiese ondersoek van interferensie maak die toepassing van die resultate wat bereik is, minder toepasbaar en bruikbaar vir die pedagogiek. In die psigologie gaan dit veral om die gebruik van die interferensieverskynsel as 'n verklaring van vergeet. Die direkte invloed van interferensie (pro-aktiewe en retro-aktiewe interferensie) as oorsaak van leerprobleme en foute ontvang veel minder aandag.

Die ondersoeke in die psigologie is meestal gebaseer op sinlose lettergrepe en woorde as leerstof waarin variasies in die opdrag nie die voorkoms van interferensie beïnvloed nie. Die invloed op interferensie van die aard van die leerstof in die leerfase is bepaal maar nie die invloed van variasies in die leerstof *as dit getoets word* nie. Vir die didaktiek is die invloed van die toetsopdrag egter van groot belang omdat interferensie in die onderwyssituasie veral voorkom as foute. Dit is ook vir die teoretiese beskouing van interferensie van belang omdat nie alles bepaal

* Hierdie studie is onderneem met behulp van Prof. C. F. van Parreren en lede van sy personeel, Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit, Utrecht. Skrywer is besonder dankbaar vir die advies en hulp wat hy ontvang het.

¹ Sover vasgestel kon word uit *Education Index*, *Psychological Abstracts* en *Bibliographi Pädagogik* het daar slegs artikels van Ausubel en Blake (1958), Rao (1966), Otto (1965 en 1966) en Ausubel e.a. (1957) verskyn wat oor interferensie in skoolleerstof handel.

kan word wat in die aktualiseringsfase gebeur, deur alleen die leerfase te varieer nie.

Volgens die sogenaamde tweefaktor-teorie (vergelyk bv. Foppa 278) bestaan interferensie uit *reaksiekonkurrensie* en *verleer*. Foute soos $(c^{3a+4})^3 \rightarrow c^{27a+64}$ of $(c^{3a+4})^3 \rightarrow c^{(3a+4)(3a+4)(3a+4)}$ moet dan of aan die verleer van $(c^{3a+4})^3 \rightarrow c^{(3a+4)} \times 3$ toegeskryf word, of aan die feit dat daar, op die oomblik as die fout gemaak word, 'n sterker assosiasie tussen $(c^{3a+4})^3$ en $c^{(3a+4)(3a+4)(3a+4)}$ is as tussen $(c^{3a+4})^3$ en $c^{(3a+4)} \times 3$, of aan albei oorsake. As verleer alleen 'n verklaring vir vergeet is, sal 'n gelyke aantal interferensie-foute in items soos $(c^{3a+4})^3$ en $(d^{2p+7})^{4p+5}$ voorkom.

Hierdie teorie word deur Barnes en Underwood (1959) gewysig deur die invoering van die differensiasie-hipotese. Uit hierdie teorie kan ons aflei dat interferensie meer sal voorkom namate die differensiasie tussen die leerstof in die eerste leerfase en die leerstof in die tweede leerfase afneem. Die verloop van tyd tussen die leerfasies en die toetsingsfasies speel hierin 'n belangrike rol. Hierdie differensiasie-hipotese kom ooreen met die sisteem-teoretiese beskouing van Van Parreren (1966 b, p. 174) wat interferensie o.a. toeskryf aan die klonteringsproses tussen sisteme of subsisteme, waardeur die individuele kwaliteite van die afsonderlike spore in elke sisteem verlore raak. Toegepas op ons voorbeeld beteken dit dat 'n verlies van differensiasie plaasvind tussen die sisteem. $(c^{3a+4})^3 \rightarrow c^{(3a+4)} \times 3$ en die sisteem $(3a+4)^3 \rightarrow (3a+4)(3a+4)(3a+4)$.

Van Parreren gaan egter verder as Barnes en Underwood deur interferensie ook te verklaar deur middel van die mate van kognitiewe kontrole wat by die proefpersoon of leerling aanwesig is. Dit gebeur dat leerlinge op 'n outonome wyse op situasiegegewens a.g.v. sekere bestaande valensies reageer en as gevolg daarvan fouteer. Waar die denkhandeling egter intensioneel verloop, dink die leerling na oor wat hy doen en oor die aard en doel van die opdrag. Dit beteken dan dat hy by 'n opdrag soos $(c^{3a+4})^3 = ?$ moontlik sal fouteer omdat sy denke outonoom verloop of omdat hy op 'n kognitiewe wyse sal besluit om met $c^{(3a+4)} \times 3$ (korrek) of met $c^{(3a+4)(3a+4)(3a+4)}$ (foutief) te reageer.

Die verleer-hipotese alleen kan nie verskille in die voorkoms van interferensie by afgepaarde, soortgelyke items verklaar nie. Die reaksiekonkurrensieteorie verklaar gedeeltelik wat in die aktualiseringsstadium gebeur omdat dit die konkurrensie tussen die *reaksies* verklaar. Dit kan egter nie verklaar waarom interferensie in een geval ($s\hat{e}(c^{3a+4})^3$) meer of minder as in 'n soortgelyke geval ($s\hat{e}(d^{2p+74p+5})$) voorkom nie. Ook die differensiasiehipotese alleen kan dit nie verklaar nie omdat hierdie hipotese betrekking het op die tussenfasies in die leerproses. Die enigste

verklaring hiervoor moet in die mate van kognitiewe kontrole in die toetsingstadium gesoek word.

Die doel van hierdie ondersoek is dan eerstens, om aan te toon dat die struktuur van die toetsopgaaf interferensie beïnvloed, m.a.w. dat interferensie nie in dieselfde mate voorkom in twee ooreenkomstige items wat net t.o.v. een aspek van mekaar verskil nie. Hiervoor word die moeilikheidsgraad en die waarnemingsgewens (materiaalfaktore) van die algebra-items gebruik. Tweedens moet dit dien as 'n eksploratiewe ondersoek na die voorkoms van interferensie in skoolleerstof waarop die invloed van interferensie groot is maar waarvan ons nog betreklik min weet. Die eksperiment val dan uiteen in drie dele, nl. 'n analise van die invloed van die moeilikheidsgraad van die toetsitems op interferensie, 'n analise van die invloed van die waarnemingsgewens en 'n eksploratiewe analise van sekere ander items.

Die term „moeilikhedsgraad” word in hierdie eksperiment gebruik in die sin van „groter” uitdrukkings in die items. So word $a^{16} - b^{36}$ of $\frac{a^5}{a^3}$ as makliker beskou as $9r^2q^{36} - 400p^{16}$ of $\frac{a^{7m}}{a^{3m}}$.

Die invloed van die waarnemingsgewens is bepaal deur te onderskei tussen items met „gunstige” (soos item 3: $a^{16} - b^{36}$) en items met „minder gunstige” waarnemingsgewens (soos $a^{196} - b^4$) (item 32). In hierdie tipe item interfereer die vierkantswortels van getalle ($\sqrt{16} = 4$) gewoonlik met die korrekte uitvoering van die opdrag. (Fout: $a^{16} - b^{36} = (a^4 - b^6)(a^4 + b^6)$). In item 3 word 'n volkome vierkant gebruik wat dadelik „sigbaar” is terwyl dit nie so maklik is om dadelik te sien dat 196 'n volkome vierkant is nie. Die items in tabelle I en II toon hierdie verskille in die struktuur van die items duidelik aan.

Metode:

In byna alle eksperimente in interferensie word die volgende paradigmas gebruik:

RETROAKTIEWE INTERFERENSIE

	Eerste leerfase	Tweede leerfase	Toetsfase
Groep A: Leer I		Leer II	Toets I (IA)
Groep B: Leer I		Rus	Toets I (IB)
(kontrole)			

PROAKTIEWE INTERFERENSIE

<i>Eerste leerfase</i>	<i>Tweede leerfase</i>	<i>Toetsfase</i>
Groep A: Leer I	Leer II	Toets II (IIA)
Groep B: Rus (kontrole)	Leer II	Toets II (IIB)

Daar word dan gewoonlik vasgestel hoe goed I en II geleer is of die leerstof word tot 'n sekere graad geleer voor interferensie bepaal word deur IA – IB of IIA – IIB te bereken. In hierdie eksperiment is 'n *eindproduk* van 'n aantal ongekontroleerde leerfasies (d.w.s. die leer van die oplos van vergelykings, vereenvoudiging van breuke, ontbinding in faktore ens.) getoets en die aantal interferensiefoute bepaal. Na die toediening van 'n voortoets is 'n finale toets opgestel waarin sekere „maklike” en sekere afgepaarde „moeilike” items ingesluit is, asook sekere items met die interfererende eienskap duidelik „sigbaar” en afgepaarde items met die interfererende eienskap minder opsigtelik. 'n Paar ander items is ingesluit as kontrole om vas te stel of die proefpersone die werk ken en om te dien as materiaal vir 'n eksploratiewe ondersoek. In item 36 (ontbind $a^6 - b^4$ in faktore) bv., is die eksponent van a nie 'n volkome vierkant soos in die ander twee afgepaarde items nie. Alle items is op 'n willekeurige wyse in die toets gerangskik.

Die toets is beantwoord deur die leerlinge van 11 derdeklasse in 'n „scholengemeenschap” in Nederland. Drie orige derdeklasse van die skool het nie meegedoen aan die eksperiment nie. Die elf klasse ontvang onderrig by 8 onderwysers (lerare), gebruik twee verskillende reekse leerboeke en bestaan uit Mavo en Atheneum leerlinge. Die monster kan dus as verteenwoordigend beskou word van die Nederlandse skoolbevolking in die derde klas in die algemeen-vormende onderwys. Twee lesure is vir die afneem van die toets gebruik. Die wiskunde-onderwysers of ander onderwysers van die skool het as proefleiers opgetree.

Die eerste stap in die uitvoering van elke opdrag is beoordeel en geklassifiseer in die volgende kategorieë:

- as korrek,
- as onvoltooid, dws. die pp. het dit probeer maar wesentlik niks gevorder met die uitvoering daarvan nie,
- nie probeer,
- as verskillende interferensiefoute,
- as ander foute as interferensiefoute.

Die foute wat duidelik toegeskryf kan word aan die interfererende invloed van ander kennis, is as interferensiefoute beskou.

Hierdie foute is verdeel in kategorieë soos die volgende:

a. Ik-simbool vir interferensie deur kansellering („wegschrapen”) bv.

$$\frac{15a + 91}{21} + 5 = \frac{15a + 13}{3} + 5$$

b. Idx-interferensie deur deling:

$$\frac{m^{27+6y}n^{24y}}{m^{3y}n^{3y}} = \frac{m^{27+2y}n^8}{mn}$$

c. Iv - interferensie deur vermenigvuldiging bv.

$$y^{6a} \times y^{4a} = y^{10a^2} \text{ of } y^{6a} \times y^{4a} = y^{24a^2}$$

In die gebruiklike interferensie-eksperimente word interferensie gemeet aan die verskil in prestasie tussen die eksperimentele en die kontrolegroep. Hierdie verskil in prestasie bestaan dan uit die in-gebreke-bly om 'n antwoord te gee en uit die *infusies* d.w.s. leerstof I wat optree in die aktualisering van leerstof II of andersom. Die interferensiefoute wat in hierdie eksperiment bepaal is, kom dus min of meer ooreen met die *infusies* in die eksperimentele psigologiese eksperimente. Indien aangetoon kan word dat die *infusies* (of interferensiefoute) 'n funksie is van die aard van die opdrag item, beteken dit uiteraard dat interferensie soos gemeet in die gewone psigologiese eksperimente, ook 'n funksie is van die aard van die toetsopdrag.

Die invloed van „moeiliker” items:

Die voorkoms van interferensiefoute in „moeilike” en „maklike” items word in tabel I weergegee.

Volgens die Wilcoxon T-toets vir afgepaarde items is $T = 17$ met $N = 10$. Dit beteken dat $p_{.025}$ vir 'n eensydige toets en dat H_0 - daar is geen verskil in die frekwensie interferensiefoute in maklike en moeilike items - nie verwerp kan word nie. 'n Analise van tabel I toon egter dat H_0 nie aanvaar kan word nie. In die meeste gevalle bestaan daar groot verskille tussen die frekwensie interferensiefoute by „maklike” en „moeilike” items.

TABEL I

DIE VOORKOMS VAN INTERFERENSIEFOUTE BY „MAKLIKE” EN „MOEILIKE” ITEMS

<i>maklike items</i> (A)	<i>aantal inter- ferensiefoute</i> (I-foute)	<i>moeilike items</i> (B)	<i>aantal I-foute</i>
16. $\frac{10a + 3}{6} + 7$	30	5. $\frac{10a + 6}{12a} + 11b^2$	60
9. $(p^4 + q^3)^2$	85	17. $(2x^5 + 3y^{10})^2$	82
27. $(c^{3a} + 4)^3$	46	34. $(d^{2p} + 7) 4p + 5$	38
8. $\frac{a^{36} + 6pb^{12}p}{a^3b^3}$	110	41. $\frac{m^{27} + 6yn^{24}y}{m^3yn^{3y}}$	99
3. $a^{16} - b^{36}$	111	12. $9r^2q^{36} - 400p^{16}$	88
30. $(11 + p^3)^2$	61	20. $(5 + p^{8rx})^2$	86
4. $a^{2p} + 3 \times a^3$	29	11. $x^{3a} + 3 \times x^{4a} + 3$	16
1. $\frac{22}{32a + 99} + 4$	58	24. $\frac{5}{16b + 45} + k^2$	70
10. $(k^3)^2$	10	13. $(x^{6km})^2$	72
15. $\frac{a^5}{a^3}$	12	23. $\frac{a^{7m}}{a^{3m}}$	12
38. $k^7 \times k^3$	9	6. $y^{6a} \times y^{4a}$	34
<i>Totaal</i>	561	<i>Totaal</i>	657

Interferensiefoute wat nie in kolom A realiseerbaar is nie, is nie by hierdie totale gevoeg nie. Voorbeeld: $(d^{2p} + 7)4p + 5 = d^{8p} + 35$ is nie moontlik in item 27 nie.

Verskeie faktore het blykbaar daartoe meegewerk dat die verskille nie signifikant is nie. Die „gemak” („weg van die minste weerstand”) waarmee 'n denkhandeling uitgevoer word, is nie konstant gehou nie en dit was waarskynlik een van die belangrikste faktore.

In item 11 bv. is dit makliker om $3a + 3$ by $4a + 3$ te tel (wat die korrekte prosedure is) as om $(3a + 3)$ met $(4a + 3)$ te vermenigvuldig, terwyl daar in item 4 nie veel verskil is tussen die „gemak” waarmee 3 met $2p + 3$ vermenigvuldig of waarmee 3 by $2p + 3$ getel kan word nie. In item 27 het 40 proefpersone $(3a + 4)$ tot die derdemag verhef (Iv, interferensie met magsverheffing), en 4 proefpersone het $(3a + 4)$ by 3 getel (Ive: interferensie met optelling). In item 34 het slegs 1 proefpersoon $(2p + 7)$ verhef tot die mag $4p + 5$ (Iv), terwyl 32 proefpersone $2p + 7$ by $4p + 5$ getel het (Ive). Dit is ook hier duidelik dat die weg van die minste weerstand of die weg wat 'n goeie oplossing bied, gevolg is. Die hoër frekwensie interferensiefoute by die makliker item 8 (in teenstelling met item 41) kan ook so verklaar word. Die vermeerdering in interferensiefoute het veral plaasgevind as gevolg van 'n vermeerdering in die frekwensie Idx foute, dws. die proefpersone het meer 3 in $36 + 6p$ gedeel (i.p.v. afgetrek) as wat hulle 3y in $27 + 6y$ gedeel het (item 41). Die oorsake van die verskille tussen items 9 en 17 en ook tussen items 3 en 12 is minder opvallend. Dit lyk dus asof veranderinge t.o.v. die moeilikheidsgraad in die struktuur van die toetsitem interferensie beïnvloed. Volgens wil ons die betekenis daarvan vir interferensie aan die hand van enkele voorbeelde toelig.

TABEL II

ANALISE VAN ITEMS 27 EN 34

ITEM	IV.		Ive.	
	<i>Tipiese Iv foute</i>	<i>Aantal</i>	<i>Tipiese Ive-foute</i>	<i>Aantal</i>
27. $(c^{3a+4})^3$	$c^{(3a+4)} (3a+4) (3a+4)$	40	c^{3a+4+3}	3
34. $(d^{2p+7})^{4p+5}$	$d^{(2p+7)4p+5}$	1	$d^{2p+7+4p+5}$	32

Uit tabel II kan die volgende afleiding gemaak word (volgens die reaksiekonkurrensieteorie).

- A. Die reaksie $(c^{3a+4})^3 \rightarrow$ magsverheffing is *sterker* (meer intensief) as die reaksie $(c^{3a+4})^3 \rightarrow$ optelling.

- B. Die reaksie $(d^{2p+7})^{4p+5} \rightarrow$ magsverheffing is *swakker* as die reaksie $(d^{2p+7})^{4p+5} \rightarrow$ optelling.

Daar bestaan egter geen aanduiding waarom die reaksie in A sterker sal wees as die reaksie in B nie. Reaksiëkonkurrensie alleen kan nie verklaar waarom 'n sekere reaksie een keer op 'n prikkel volg en nie op 'n gelyksoortige prikkel wat presies dieselfde bewerkinstegniek vereis nie. Die differensiasie-hipotese (in een geval differensieer die proefpersone tussen twee sisteme en in die ander geval nie) bied in die onderhawige geval ook geen verklaring nie. Die proefpersoon besluit self oor die reaksie wat sal volg, gelei *nie alleen* deur die sterkte van die assosiasie tussen die prikkel en reaksie of deur die mate van differensiasie tussen die *interferende* en korrekte bewerkinstegniek nie maar ook deur die gemak waarmee die reaksie uitgevoer kan word of deur die resultaat van die reaksie. *Interferensie moet dus verklaar word nie alleen op grond van die verleer, of reaksiëkonkurrensie nie, maar ook a.g.v. die meer kognitiewe prosesse.*

Hierdie ondersoek kon nie bewys dat „moeilike” items meer interferensie veroorsaak as „maklike” items nie, maar 'n eventuele bewys van hierdie hipotese hou belangrike konsekwensies in vir die interferensie-teorie. Daarmee sal aangetoon kan word dat „moeiliker” items meer aandag vereis van die proefpersoon sodat 'n groot deel van die denke outonoom verloop, waarby interferensie makliker optree omdat die nodige kognitiewe kontrole ontbreek. Volgens Van Parreren kan interferensie alleen optree in die gevalle waarin die kognitiewe kontrole oor die denkhandeling te kort skiet (vgl. van Parreren, 1966, b, p. 169).

Die invloed van items met gunstige materiaal-faktore:

Die voorkoms van interferensiefoute in items met „gunstige” en „minder-gunstige” materiaal-faktor word in tabel III weergegee. In hierdie geval is alleen die interferensiefoute gebruik wat betrekking het op die gunstige aspekte in die item. So bv. is $a^{16} - b^{36}$ „gunstig” vir die voorkoms van interferensie met vierkantwortels van getalle (Iw) bv. $a^{16} - b^{36} = (a^4 - b^6)(a^4 + b^4)$ terwyl $a^{196} - b^4$ minder „gunstig” is omdat die vierkantwortels van 196 nie dadelik af te lees is nie.

Volgens die Wilcoxon T-toets is $T = 11$, $N = 7$ met $p > .025$ vir 'n eensydige toets. Dit beteken dus dat – in teenstelling met wat verwag word – daar geen verskil bestaan tussen die voorkoms van interferensiefoute in items met „gunstige” en met „minder gunstige” materiaal-faktore nie. 'n Analise van die gegewens van tabel III toon hier in teenstelling met die gegewens van tabel I, dat daar 'n groot mate van ooreenkom is in

TABEL III

DIE VOORKOMS VAN INTERFERENSIEFOUTE IN ITEMS MET „GUNSTIGE” EN ITEMS MET „MINDER GUNSTIGE” MATERIAALFAKTORE

<i>items met gunstige materiaalfaktore</i>	<i>aantal I-foute</i>	<i>items met minder gunstige materiaal- faktore</i>	<i>aantal I-foute</i>
22. $8 + \frac{3a+2}{3a+8}$	$I_k = 70$	26. $9 + \frac{119a+18}{7a+5}$	$I_k = 66$
3. $a^{16} - b^{36}$	$I_w = 88$	32. $a^{196} - b^4$	$I_w = 81$
17. $\frac{9 + \frac{8}{a-1}}{6 + \frac{4}{a-1}}$	$I_k = 82$	39. $\frac{51 + \frac{8}{p-1}}{\frac{4}{p-1} + 3}$	$I_k = 81$
8. $\frac{a^{36} + 6pb^{12p}}{a^3b^3}$	$\left. \begin{matrix} I_d \\ I_{dx} \\ I_k \end{matrix} \right\} 105$	33. $\frac{x^{105} + 51ky^{57k}}{x^3y^3}$	$\left. \begin{matrix} I_d \\ I_{dx} \\ I_k \end{matrix} \right\} 103$
16. $\frac{10a+3}{6} + 7$	$I_k = 28$	28. $\frac{15a+91}{21} + 5$	$I_k = 53$
17. $\frac{22}{32a+99} + 4$	$I_k = 56$	37. $\frac{18}{34a+135} + 2$	$I_k = 46$
25. $\sqrt[11]{a^{114p}}$	$I_w = 125$	35. $\sqrt[32]{c^{324d}}$	$I_w = 115$
31. $\sqrt[8]{a^{36} - b^{81p^2}}$	$I_w = 22$	21. $\sqrt[x]{x^{225} - y^{400a^2}}$	$I_w = 28$
<i>Totaal</i>	<i>576</i>	<i>Totaal</i>	<i>480</i>

$$I_k: \text{Interferensie van deling by breuke. } \frac{10a+3}{\cancel{6}} + 7 = \frac{10a}{2} + 7$$

$$I_w: \text{Interferensie van vierkantwortels van grondtalle. } a^{16} - b^{36} = (a^4 - b^6)(a^4 + b^6)$$

I_d : Interferensie van gewone deling van grondtalle.

$$\frac{a^{36}}{a^3} = a^{12}$$

I_{dx} : Interferensie wat dieselfde is as I_d maar met behoud van die grondtal van die noemer.

$$\frac{a^{36}}{a^3} = \frac{a^{12}}{a}$$

die voorkoms van interferensie in die twee rye items. Daar is verwag dat die proefpersone gelei sal word deur die waarnemingsgegewens van die opdrag, bv. dat hulle makliker sal „kanselleer” (wegskrappen) waar die deelbaarheid dadelik waarneembaar is in 'n item soos $8 + \frac{3a + 2}{3a + 8}$ as in $9 + \frac{119a + 10}{7a + 5}$ waar dit nie so duidelik is nie. Dit lyk egter asof die intensionele denke 'n veel groter rol speel, en dat die materiaalfaktore nie so 'n dwingende rol speel nie. Die proefpersone besluit vooraf wat om te doen – en word nie net gelei deur die waarnemingsgegewens nie. Die „gunstige” materiaalfaktore maak geen verskil aan die intensiteit van die konkurierende reaksies nie.

Die moontlike invloed van enkele ander aspekte (eksploratiewe ondersoek)
Enkele ander items wat in die toets ingesluit is, dui daarop dat die voorkoms van interferensie egter nie so eenvoudig is nie.

TABEL IV

DIE VOORKOMS VAN I-FOUTE IN ENKELE KONTROLE-ITEMS

<i>kontrole items</i>	<i>aantal I-foute</i>	<i>items met „gunstige” materiaalfaktore</i>	<i>aantal I-foute</i>
40. $\frac{5a-11}{2} + 5$	$I_k = 7$	16. $\frac{10a+3}{6} + 7$	$I_k = 28$
36. $a^6 - b^4$	$I_w = 13$	3. $a^{16} - b^{36}$	$I_w = 88$
23. $\frac{a^{7m}}{a^{3m}}$	$I_{dx} = 2 \left\{ \begin{array}{l} 9 \\ I_d = 7 \end{array} \right.$	7. $\frac{x^{21a}}{x^{7a}}$	$I_{dx} = 48 \left\{ \begin{array}{l} 95 \\ I_d = 47 \end{array} \right.$

Die kontrole-items in tabel iv is minder gunstig vir interferensie as die „gunstige” faktore, omdat interferensie-foute in hierdie gevalle nie tot

'n maklike oplossing lei nie. In teenstelling met die gegewens van tabel III toon tabel IV groot verskille tussen die kontrole-items en die ander items. Twee moontlike verklarings geld hiervoor:

Eerstens mag dit wees dat ons gevolgtrekking dat die materiaalfaktore geen of min invloed op interferensie uitoefen, korrek is, maar dat die moontlike gevolg van die denkhandeling so 'n dwingende rol speel dat dit ook hier vir die verskille verantwoordelik is. In item 3 is dit maklik om die vierkantswortel van 16 te vind terwyl in item 36 die vierkantswortel van 6 gevind moet word waarvoor die leerling nie 'n rasonale antwoord het nie. Tweedens kan die deelbaarheid van 3 in 6 (item 16), die volkome vierkante in item 3 en die deelbaarheid van 21 deur 7, (item 7), sulke dwingende aspekte wees, dat interferensie veroorsaak word. Die gevolg is dat die intensiteit van die interfererende reaksie sterker word as die korrekte reaksie. Dit is egter in stryd met wat ons in tabel III afgelei het, nl. dat die „gunstiger” materiaalfaktore geen verskil maak in die voorkoms van interferensie nie. Ons moet dus aanvaar dat die moontlike gevolg van die denkhandeling hierdie verskil verklaar.

Item 18 (vereenvoudig $\frac{3}{x} - \frac{2}{y}$) is in die toets ingesluit om die invloed van instelling („set”) op interferensie te bepaal. Item 18 is in 'n vorm wat sterk ooreenkom met vergelykings. Dit is die enigste item in die toets waarin x en y gebruik word. Interferensie met vergelykings kom dan ook 11 keer voor terwyl dit in geen ander item meer as drie keer voorkom nie. In die uitvoering van hierdie opdrag gaan die differensiasie tussen die sisteme „vergelikings” en „breuke” waarskynlik makliker verlore as in die ander items.

Slegs vier interferensiefoute van die tipe $(a-7)(a+5) = a^2 - 35$ kom in item 19 voor terwyl 51 proefpersone hierdie fout in item 34 gemaak het. Die fout sien in item 34 gewoonlik so daar uit:

$$(d^{2p+7})^{4p+5} = d^{8p+35} \text{ of } d^{8p^2+35}$$

Dit is merkwaardig dat interferensie soveel meer voorkom in 'n item waarin dieselfde handeling vereis word maar in 'n ander verband. In item 19 is die denke meer intensioneel gerig op die uitvoering van $(a-7)(a+5)$ maar in item 34 is die denke gerig op die uitvoering van 'n magsverheffingsopdrag. Die uitvoering van $(2p+7)(4p+5)$ verloop dus meer outonoom met minder kognitiewe kontrole sodat interferensie van $(ab)^2 = a^2b^2$ makliker optree en 'n foutiewe $(2p+7)(4p+5) = 8p^2 + 35$ of $8p + 35$ veroorsaak. Reaksiekonkurrensie en/of verleer alleen blyk 'n onvoldoende verklaring vir hierdie verskynsel te wees.

Gevolgtrekking:

Geen signifikante verskille in die voorkoms van interferensie tussen items waarvan die struktuur verskil, kon aangetoon word nie. Die optrede van 'n onverwagte en ongekontroleerde faktor (die gevolg van die voorgenome handeling) het die resultate beïnvloed. Na 'n analise van die resultate blyk dit egter dat die moeilikheidsgraad van die item die voorkoms van interferensie beïnvloed. Meer interferensie kom voor as 'n item moeiliker word, omdat die kognitiewe kontrole van die uitvoering van die opdrag verminder en die denke dan meer outonoom verloop. Interferensie kom waarskynlik ook meer voor waar 'n sekere opdrag deel is van 'n ander opdrag as wanneer die opdrag alleen uitgevoer moet word. Die optrede van kognitiewe prosesse geld ook hier as verklaringsprinsiepe.

„Gunstige” of „minder gunstige” materiaal-faktore in die opdrag beïnvloed blykbaar nie die voorkoms van interferensie, terwyl „ongunstige” materiaal-faktore dit wel doen. Die resultate toon dat in 'n item soos $a^6 - b^4$ („ongunstige” materiaal-faktore in kontrole-items) interferensie deur vierkantswortels van getalle minder voorkom as in $a^{16} - b^4$ („gunstige” materiaal-faktore) of as in $a^{196} - b^4$ („minder gunstige” materiaal-faktore). Tussen laasgenoemde twee opgawes is daar min verskil in die voorkoms van interferensie.

Interferensie is inderdaad 'n komplekse verskynsel, beïnvloed deur 'n verskeidenheid faktore. Die resultate van die ondersoek suggereer dat die aard van die toetsopdrag een van hierdie faktore is. Hierdie faktor is nog nie voorheen ondersoek nie maar is van fundamentele belang omdat dit lig werp op die aktualiseringsstadium van interferensie. Uit hierdie ondersoek met sinvolle leerstof blyk verder dat 'n meervoudige-faktor-teorie 'n beter verklaring bied vir die optrede van interferensie as die sg. twee-faktor-teorie wat nie rekening hou met die kognitiewe kontrole deur die proefpersoon in die toetsstadium nie.

Dit hou die volgende konsekwensies vir die didaktiek in:

1. Die didaktiese situasie is uiteraard 'n komplekse situasie, waarin meer faktore optree as waarmee in die psigologie-eksperimente rekening gehou word. Die resultate van psigologie-eksperimente moet met groot versigtigheid op die didaktiese situasie toegepas word. Interferensie is in die didaktiese situasie 'n komplekse verskynsel.
2. Nie net die wyse waarop leerlinge leer, die aard van die leerstof, die tydsverloop tussen leerfasies is faktore wat interferensie in die skool beïnvloed nie maar ook die aard of struktuur van die opdrag. Indien die denke in die skoolsituasie meer intensioneel verloop, sal interferensie-foute waarskynlik minder voorkom.

Samevatting:

Interferensie is een van die mees negatiewe prosesse by leer. In die psigologie het dit veel aandag ontvang, veral as verklarings van vergeet, terwyl die interferensie van sinvolle materiaal en skoolleerstof min aandag ontvang het. Die doel van die ondersoek was om aan te toon dat interferensie 'n komplekse verskynsel is wanneer skoolleerstof geleer en getoets word. Die voorkoms van interferensie word o.a. bepaal deur die aard van die opdrag. 'n Toets bestaande uit 40 items, is beantwoord deur 220 leerlinge uit die derde klas van 'n „scholengemeenschap” (Atheneum en Mavo). Geen signifikante verskille kon verkry word tussen die voorkoms van interferensie in die sg. „maklike” en „moeilike” items nie en ook nie tussen die opdragte met „gunstige” en „minder gunstige” materiaal-faktore nie. In eersgenoemde geval is die nie-signifikante verskille waarskynlik die gevolg van die optrede van 'n ongekontroleerde faktor nl. die mate van gemak waarmee die voorgenome handeling uitgevoer sal kan word. In laasgenoemde geval toon die gegewens dat daar waarskynlik geen of min verskil bestaan. Die resultate van die eksperiment suggereer dat kognitiewe kontrole 'n belangrike faktor is in die optrede van interferensie en dat 'n meervoudige-faktor-teorie eerder as 'n tweefaktor-teorie interferensie in die toetsstadium die beste verklaar.

VERWYSINGS

1. AUSUBEL, D. P. and BLAKE, E. Proactive inhibition in the forgetting of meaningful school material. *Journal of Educational Research*, 1958, 52, 145-149.
2. AUSUBEL, D. P. a.o. Retroactive inhibition and facilitation in the learning of school materials. *Journal of Educational Psychology*, 1957, 48, 334-343.
3. BARNES, J. M. and UNDERWOOD, B. J. Fate of first-list associations in transfer theory (1959) uit SLAMECKA, NORMAN, J. (Ed.). *Human learning and memory-selected readings*, New York: Oxford University Press, 1967.
4. FOPPA, KLAUS. *Lernen, Gedächtnis, Verhalten*, Köln: Kiepenheuer und Witsch, 1965.
- 5a. OTTO, W. Reactive inhibition and its effects. *Education*, 1965, 86, 91-94 (onbekombaar, nie in hierdie studie bestudeer.)
- b. OTTO, W. Retroactive inhibition as a contribution to school failure. *Journal of Special Education*, 1966, 1 (1), 9-15.
6. POSTMAN, LEO. The present status of Interference Theory. Cofer, C. N. (ed.): *Verbal learning and Verbal Behaviour*, New York: McGraw-Hill, 1961.

7. RAO, V. R. Retroactive inhibition in learning of school material. *Journal of Psychological Researches*. 1966, 10 (3), 121-129. (*Uit Psychological Abstracts*, 1967, 41, No. 7929 – artikel onbekombaar – nie self bestudeer.)
- 8a. VAN PARREREN, C. F. *Psychologie van het leren I*, Arnhem: Van Loghum Slaterus, 1966.
- b. VAN PARREREN, C. F. *Psychologie van het leren II*, Arnhem: Van Loghum Slaterus, 1966.

PROBLEMATIEK ROND EN METHODES VOOR DE VERHOOGING DER LEERPRESTATIES BIJ STIL- EN EXPRESSIEF LEZEN.

J. BEKAERT

1. INLEIDING

1.1. Leerpsychologen en didactici onderzoeken wetmatigheden die bepalend zijn voor het leerproces. Eigenaardig genoeg is de toepassing van de hierdoor verkregen inzichten in de konkrete onderwijssituatie vrijwel nihil.

Vaststelling 1: nooit is de kloof tussen het wetenschappelijk onderzoek en de praxis zo diep geweest.

1.2. Het releverend karakter van deze constatacie heeft zich toegespitst naar aanleiding van observaties verricht in verschillende onderwijsinstellingen en dit voor wat betreft het moedertaalonderwijs; meer bepaald handelt het hier over de problematiek die zich doet voelen rond het leesonderricht.

Vaststelling 2: Het luidop- en stilleesonderwijs lijdt onder het hierboven geformuleerde euvel.

2. PROBLEEMSTELLING

2.1. Het doel van alle leren (vanwege de leerkracht) in lager en middelbaar onderwijs is *vormen*. Dit betekent: het helpen beschikken over gepaste ordeningsmiddelen, helpen vinden en integreren van oplossingsmethoden van voldoende breedte en de mogelijkheid en de gewoonte hebben deze op het geschikte ogenblik aan te wenden.¹

2.2. Kijken we dat na voor het leesonderricht. Eenvoudige observatie laat ons het volgende constateren: de leerkracht duidt een leesles aan. De leerlingen lezen het en krijgen nadien een aantal vragen te beantwoorden. Het leesstukje wordt ingeoeft.

Wat kunnen we daaruit afleiden:

- a. De leerkracht is al te zeer ingesteld een stukje te laten lezen om het leesstuk zelf.
- b. Een andere tekst wordt weer ingeoeft op dezelfde manier.

Gevolgen:

- a. Elk leesstukje eist ongeveer dezelfde behandelingstijd
- b. Dit betekent dat geen enkele verhoging van leesprestatie te bemerken valt op andere leesteksten.

¹ De Block, Prof. Dr. A., *Algemene Didactiek*, Antwerpen, Utrecht, 1960, p. 214.

2.3. Eigenaardig is dit verschijnsel des te meer als we rekening houden met het volgende:

- a. Bij het rekenonderricht is iedereen er nu (theoretisch althans) over akkoord dat type-vraagstukken nefast zijn, want ze hebben geen vormingswaarde:
oplossingsmethodes ontsproten uit de ene situatie schijnen geen overdrachtelijke betekenis te hebben op nieuwe probleemstellingen. In het leesonderricht is dit nog altijd niet doorgedrongen.
- b. De vraagstelling na een lees oefening (zo die er al is) wekt de indruk dat de leerkracht is ingesteld op het nakijken van het niveau waarop de leerling op dit gebied staat. Dit zou de hypothese impliceren dat de leerlingen de methodes uit zichzelf zouden vinden of actualiseren om hun leesprestaties in de toekomst te verhogen. Van intentionele, opzettelijke en systematische leerhulp is in dit geval geen sprake.
- c. Ditzelfde verschijnsel constateren we ook bij het „zuiver schrijven”. Meestal gaat het over een loutere dressuur zonder enige transfermogelijkheid. Het succesnummer bij deze „acrobatisc hocus-pocus didaktiek” is in dit geval het diktee.

2.4. Rekening houdend met de hierboven genoemde vaststellingen is het probleem dat we ons hier stellen als volgt te formuleren: in hoever en hoe is het mogelijk de leesprestaties te verhogen bij luidop- en stillezen naar aanleiding van elk gelezen stuk.

De praktische waarde van het antwoord op deze, o.i., prangende vraag ligt niet alleen in grotere efficiëntie (tijds winst) maar ook en vooral in de vormingsmogelijkheden die het biedt ten aanzien van de leerlingen.

3. LUIDOP- EN STILLEZEN

3.1. Deze twee vormen van lezen zullen, met het oog op de beantwoording van de gestelde problematiek voorafgaandelijk moeten onderscheiden worden van elkaar. Het is evident dat er verschillen zijn tussen beiden. Als niet alleen het geïntendeerde doel verschilt maar ook de activiteiten waarop ze beroep doen, dan moet ook onderscheid worden gemaakt tussen de methodes die beide leesprestaties kunnen verhogen.

3.2. Lezen betekent een opnemen van gedachten of gevoelens van een ander, neergelegd in een geschreven tekst.

Nu komt het erop aan de verschillen te ontdekken tussen beide vormen van lezen vertrekkend van deze operationele omschrijving.

a. Stillezen:

Hierbij gaat het in wezen om het doordringen tot de *intrinsieke* zin van de gedachten of de gevoelens van de ander via een geschreven tekst. Wordt dus bedoeld: een dialoog tussen het „ik” van het subject en iets „objectiefs”, i.e., de geobjectiveerde neerslag van ideeën van een ander subject.

Voor het onderwijs betekent dit dat we door het stillezen de leerling de „wathed” (het wezen) van het objectief gegeven aan zichzelf laten opdringen, waardoor hij er zelf en voor zichzelf een betekenis aan geeft. Het gaat om een rechtstreekse overdracht van gedachten waarbij twee personen betrokken zijn: schrijver en lezer. De lezer is het eindpunt en alle belangen moeten hierop betrokken zijn.

Voor de leerkracht is het doel: de ll. *leren stillezen*. Dit schijnt een evidentie te zijn. Alleen is de vraag wat daaronder moet verstaan worden. Zoals we reeds hebben gezegd: het verhogen van de stilleesprestaties, d.w.z., ingrijpen en systematisch nastreven van de denk- en gevoelsvorming en dit via stillezen.

Maar wat betekent dat nu voor de ll.?

- Het leren begrijpen (verstandelijk) of leren verstaan (gevoelsmatig) van een tekst.
- Het vatten van woorden of uitdrukkingen.
- Het leren gegevens te vinden uit een tekst.
- Het zelfstandig weergeven van de hoofdinhoud.
- De voorkomende gegevens met elkaar in verband leren brengen en daaruit gevolgtrekkingen kunnen maken.

b. Luidop lezen:

Hierbij gaat het natuurlijk ook om het doordringen tot de zin en betekenis van een tekst. Evenwel zijn er pregnante verschillen met het stillezen. Wezenlijk staat hier het direkte communicatieve element op de voorgrond. Daaruit kunnen we afleiden dat hier minstens drie personen bij betrokken zijn: schrijver — lezer — toehoorder. Het luidop lezen is erop gericht een overdracht te bewerkstelligen van de gedachten of gevoelens van de schrijver via de lezer op de toehoorder.

Hier is de lezer: medium.

Alle belangen dienen derhalve gericht te zijn op de toehoorder. Dit betekent dan ook dat luidop lezen geen verkapte vorm van stillezen mag zijn (zoals het nu meestal opgevat wordt) nl. dat de eerste vorm van lezen uitsluitend dient ter controle van het stillezen.

Voor de leerkracht betekent dit weerom: het doel is de ll. te leren luidop lezen, waarbij die ene vraag zich stelt: „Hoe kan ik ingrijpen,

helpen in het verhogen van de expressieve prestaties der lln.?"

Bij de ll. handelt het om:

- Een begrepen of verstane tekst op een adekwate wijze kunnen weergeven.
- Een toehoorder weten te boeien door het gebruik van alle doelmatige expressiemiddelen en daardoor een levend contact met hem te houden.
- Het leren ingaan op alle gegevens uit de tekst die een indicator kunnen zijn voor vinden van de juiste middelen.
- Het onmiddellijk vatten van de algemene toon waarin de tekst geschreven is.
- Het leren gearticuleerd, zuiver en duidelijk spreken.

3.3. De analyse van de verschillen tussen beide vormen van lezen evenals hun doelstellingen werden niet exhaustief behandeld. De accidentalia werden hier weggelaten.

Resumerend kunnen we stellen:

a. Stillezen:

- Een meer specifieke intellectuele en/of gevoelsmatigbelevende impressieve activiteit, gericht op het begrijpen (theoretisch) of verstaan (sociaal-esthetisch)
- De lezer bepaalt uiteindelijk de imperatieve doelstellingen
- Behoort tot de theoretische of esthetische transferkring (esthetisch voor zover het leesstuk zich uitsluitend tot het „literaire” plan beperkt).
- Bevat veel mogelijkheden in verband met:
 - . / Opname van parate kennis
 - . . / Integratie van ordeningsmiddelen: vullen begrippen en leggen van relaties
 - . . . / Verwerven van denk- en oplossingsmethodes
 - / Actualisering van attitudes.

b. Luidop lezen:

- Een meer specifieke intellectuele en/of gevoelsmatige expressieve activiteit. (uiting van een begrijpen of een beleving)
- De toehoorder bepaalt uiteindelijk de imperatieve doelstellingen.
- Behoort meer tot de praktische transferkring, want het is meer gebonden aan technieken. (vooropgesteld dat deze leesvorm volgt op stillezen).
- Bevat meer mogelijkheden op gebied van integratie en actualisatie van gewoontes.

4. ANALYSE DER HULPMIDDELEN TER VERHOOGING DER LEERPRESTATIES

Preliminaire bemerkingen.

a. We zullen achtereenvolgens het stillezen en het luidop lezen behandelen.

In elk van beiden zouden we moeten onderscheid maken tussen het gebied van de leerkracht en dat van de leerling. Het handelt hier echter voornamelijk om de ll.

De vraag die we ons stelden was immers: welke middelen staan de ll. ter beschikking om een verhoging van de leesprestaties te verkrijgen. De taak van de leerkracht zullen we t.a.p. toelichten waar we de speciaal-didactische gevolgtrekkingen zullen moeten trekken op technisch-methodisch plan. Waar het ons wenselijk schijnt zullen we echter ook sporadisch reeds wijzen op de vormingsactiviteit (nl. de LEERHULP) van de leerkracht.

b. Alle hulpmiddelen die gelden ter verbetering van stilleesprestaties gelden ook voor het luidop lezen. Immers, vooraleer een tekst exact en adequaat geëxprimeerd kan worden moet zijn inhoud volledig gevat zijn.

Experimenten hebben trouwens bewezen dat een gevoelige verbetering bij luidop lezen optreedt als de tekst vooraf volledig stil is doorgenomen.

c. Nogmaals, waar het om gaat is te onderzoeken welke middelen de leerlingen in staat stellen hun leesprestaties te verhogen.

De methode die we hebben gebruikt bij het achterhalen van deze middelen was deze: we werkten met een team van twee klassen laatstejaars-normalisten en de leerkrachten van de aan een normaalschool verbonden oefenschool. Vooreerst was de opdracht de leessituatie en -act te analyseren en hieruit zoveel mogelijk hulpmiddelen te deduceren.

Vervolgens werden de vooropgestelde middelen in de lessen systematisch beklemtoond. Hierin werd nagegaan of inderdaad de middelen geaccentueerd in het ene leesstuk een verbetering gaven in een nieuw, nog ongekend stuk.

Tenslotte werden die middelen overgehouden die een prestatieverhoging gaven vermeerderd met een aantal die in de theoretische analyse over het hoofd werden gezien, maar in de praxis tot uiting kwamen.

4.1. *Hulpmiddelen ter verhoging van de stilleesprestaties*

a. Technische:

Evident moet de ll. kunnen lezen. We bedoelen hiermee niet dat hij „woorden” moet kunnen lezen (in de zin van een zintuiglijke gewaar-

wording) maar verstaan hier een door de waarneming betekenisvattende act. Dit is echter voor-ondersteld.

Uit de analyse van de leesact treden dan (voornamelijk) volgende technische middelen naar voor om alles vlotter te doen verlopen:

- Vergroting van het perceptueel plan.
- Vermindering van de regressies.
- Verkorting van de fixatieperiodes.
- Vervluging van het ritmisch voortschrijden. ¹

b. Fysische:

Hieronder valt vooral de leeshouding. Een te gespannen lichaams-houding, een te kleine afstand tussen tekst en oog kan hinderlijk worden.

c. „Psychische”:

Dit zijn de voornaamste, omdat ze op markante wijze zullen bijdragen tot het bereiken van het gestelde doel.

1. Het komt erop aan exact de bedoeling van de auteur te achterhalen, d.w.z., verstandelijk begrijpen of zich gevoelsmatig inleven. Hulp-middelen:

- Ingesteld zijn op de vraag naar de *essentie*;
gewoon zijn eerst volledig de tekst door te nemen alvorens een besluit daaromtrent te trekken; wat kan afgeleid worden uit de titel?; is deze verantwoord en releverend?
- Gewoon zijn bij ontstentenis van een onmiddellijk antwoord tot een *analyse* van de totaal-situatie over te gaan.
- Dit veronderstelt een leren omstructureren van de algemene vraag naar de *essentie*.
- Desgevallend ingesteld zijn *partiële oplossingen* hieromtrent na te streven.
- 2. Na de algemene terreinverkenning (de *essentie*, bedoeling en oriëntatie) komt een meer preciese vraag naar de inhoud van de tekst.
 - Instelling op het *juist lezen* (en dus niet „à peu près”). Dit wat betreft data, namen van personen, plaatsen.
 - Gericht zijn op het begrijpen van de woorden en zo nodig overgaan tot *woordanalyse* of *opzoeken van woord*.
 - Daar dit niet altijd bijdraagt tot een vlotte lektuur, moet de ll. ook een woord leren verstaan *uit de kontekst*.

¹ Het hoeft geen betoog dat het trekken van de aandacht precies op deze technische middelen de ll. niet vooruit zal helpen. Integendeel, daardoor zullen nog grotere „afwijkingen” ontstaan. Veeleer zal het erom te doen zijn motorische bijbewegingen te verminderen, als daar zijn: vingerwijzers, kopvolgen, bewegingen van lichaam of benen op ritmische wijze, enz. . .

- Een belangrijk hulpmiddel is verder het richten van de aandacht naar de *interpunctie*; wat betekenen de verschillende leestekens en wat leren ze over de inhoud van de tekst.
 - Wil de ll. dieper ingaan op de tekst dan moeten de diverse gegevens op elkaar worden betrokken, c.q. van elkaar gescheiden. Hier toe dient hij te *analyseren*, te *synthetiseren*, te *ordenen* (logisch of chronologisch) of het brengen in relatie van de onderscheiden elementen (middel, doel of oorzaak, gevolg).
 - Een technisch hulpmiddel is verder nog eventueel het beschikken over en het gebruik maken van de kennis der *afkortingen*.
 - 3. Een tekst dient ook in een *groter verband* te worden gezien. Hierbij dienen vooral relaties te worden gelegd tussen reeds geïntegreerde kennis. Of nog: de ll. moet ook in staat zijn datgene wat precies niet in de tekst staat er bij te voegen (tussen de regels lezen).
Hij kan gebruik maken van volgende methoden:
 - redeneren naar *analogie*
 - het leren aan een concreet geval ontstane inzicht of kennisinhoud te *abstraheren*
 - de verschillende in een tekst vermelde thesen te schematiseren
 - gewoon zijn overbodige details, die een efficiënt opnemen van de inhoud in de weg staan, te *eliminieren* uit het aandachtsveld
 - gewonnen inzichten tijdens de lectuur te *generaliseren*.
 - 4. Tenslotte kan ook een leestekst overstegen worden.
 - Het lezen is niet alleen het openstaan voor gedachten of gevoelens. Doelmatiger lezen-voor-de-toekomst impliceert ook een *kritisch* staan. Hiervoor dient de ll. logisch te kunnen oordelen (deductief, inductief, enz.)
 - Verder dient nog te worden opgemerkt dat het *concretiseren* een middel is om toch een oplossing te vinden voor een schuldig gebleven antwoord (oplossingsmethode voor vraagstukopgaven vb).
 - (Tenslotte dient nog een middel te worden vernoemd dat niet rangschikbaar is: nl. het vlug leren lokaliseren, het situeren van een gegeven in een tekst: bij het niet kunnen beantwoorden van een controlevraag moet de ll., wanneer hij alle hulpmiddelen heeft afgetaast, vlug kunnen teruggrijpen naar de plaats waar het antwoord te vinden is, zonder de ganse tekst te moeten overlopen.)
- Noot:* Zoals we reeds zeiden moet dit alles verbonden worden met een parallele activiteit van lkr. die de lln. gewoon moet maken zich in te stellen op deze hulpmiddelen.
- Dit zal het onderwerp uitmaken van een volgend artikel, evenwel

op hetzelfde grondschema gebouwd.

Alleen dit nog: de controle of en hoe de leerlingen dit doen en op welk niveau ze in dat verband staan, moet door de vraagstellende methode gebeuren. Foutenanalyse (het waarom van de onvolkomenheid) en het leergesprek (hoe deze te voorkomen) zullen exhaustief moeten behandeld worden. Belangrijk in dit verband lijkt ons een typologie van de vraag (weerom afhankelijk van de concrete doelstellingen).

4.2. *Hulpmiddelen ter verhoging van luidop-leesprestaties*

Noot: We betoogden reeds dat de methoden ter verhoging van de stil-leesprestaties evident gelden voor het luidop lezen. (cfr. supra)

1. Technische:

Het voornaamste technisch middel, een vrij moeilijk bereikbaar, ligt in het *vlugger* percipiëren van de tekst en vatten van de betekenis dan het verwoorden ervan. Het komt er immers op aan de inhoud te *anticiperen* teneinde er een zinvolle verklanking aan te geven. (Dit staat echter in functie van factoren als daar zijn: beheersing van de leesteknik, bekendheid met de tekst, omvangrijkheid van de woordenschat, enz. . .)

2. Fysische:

- Een goede leeshouding (cfr. supra)
- Beheersing van de ademhalingstechniek
- Stembeheersing
- Articulatiemogelijkheden.

3. „Psychische”:

- a. De ingesteldheid een tekst naar inhoud volledig te *begrijpen*. (dit is ook een *conditio sine qua non*)
- b. Het zich kunnen *inleven* in de bedoeling van de auteur samen met de vraag naar de essentie.

Dit stelt ons onmiddellijk voor een aantal eisen (beheersing van bepaalde technieken) die tevens middelen zijn.

- Ingesteldheid op het opmerken van emotioneel-externe stemverschillen. Er bestaat inderdaad een verklankingspatroon, verschillend naargelang de inhoud. (cfr. infra)
- Leren gebruiken van de *expressieve functie* der verschillende *leestekens* en de interpretatie van de abstracte schemata hieraan verbonden voor welbepaalde zinnen.
- Ingesteld zijn op het verklanken van de *gevoelswaarde* der woorden wat intonatie, toonhoogte betreft.
- Gewoon zijn onmiddellijk een *algemene situering* te vatten van de aard van een tekst. (is die neutraal of emotioneel geladen? v.b.)

- Direct daarmee verbonden: het kennen en kunnen gebruiken van veel voorkomende *leespatronen* met hun specifieke expressiemiddelen:
 - vertellen, verhalen
 - vragen
 - zich verwonderen
 - bevelen
 - misprijzen
 - verontwaardigd zijn
 - verdriet hebben
 - vrolijk zijn: gematigd, uitbundig, enz.
- Ingesteld zijn op en beheersen van *expressiefactoren*: op zoek gaan naar datgene wat voor de toehoorder belangrijk is teneinde criteria te hebben voor *accentuering*.
 - Belang of gevoelswaarde nagaan voor het regelen van *tempo* en *ritme*.
 - Nuancering* in de stem qua *toonsterkte* en *toonhoogte*.
 - Het leren verzorgen van de *zinsmelodie* en *modulatie*.
 - Inlassen van pauzerings en afbrekingen.

Noot: Het past hier een tweetal opmerkingen te geven in verband met de leerkracht-activiteit.

Primo treedt onmiddellijk het groot belang van het auditieve in reliëf. Het lijkt ons dan ook onzinnig dat de leerkrachten tijdens een oefening luidop lezen iedere ll. *verplicht* stil mee te lezen wat de andere luidop doet. Het voornaamste aspect, nl. dat er toehoorders zijn, valt hier weg. Maar ook en vooral verdwijnt daarmee de meest natuurlijke controle.

Tenslotte, hoe zouden ll.n. beter leren lezen als ze nooit de gelegenheid krijgen te luisteren?

Secundo: hierbij is nogmaals aangetoond dat luidop lezen een intrinsiek doel heeft. Het is dus slechts *een* van de gebruiksmogelijkheden die deze vorm van lezen biedt: nl. controle van stillezen. (daar waar deze praktisch overal uitsluitend in die zin wordt opgevat)

BESLUIT

1. Naar aanleiding van observatie in de vormingspraxis constateerden we:
 - a. Algemeen: het niet doorvloeien van wetenschappelijke inzichten uit psychologische onderzoekingen en didactische directieven.

- b. Bijzonder: Dit geldt ook voor het leesonderwijs, inzonderheid voor het luidop- en stillezen.
2. De vormingsactiviteit moet erop gericht zijn een verhoging der leerprestaties te viseren. Dit geldt ook voor beide, behandelde vormen van lezen.
3. Naast een analyse der verschillen tussen stil- en expressief lezen deduceerden we hun beider doelstellingen die moeten beoogd worden.
4. Er bestaan methodes, zowel voor de leerkracht als voor de leerling om de leerprestaties van beide leesvormen te verhogen in het perspectief van nieuwe leessituaties; we formuleerden de hulpmiddelen die de leerling moet integreren wil hij komen tot een verhoging van zijn leesprestaties.
5. Stillezen, zoals we het opvatten, is zelf een belangrijke oplossingsmethode ter oplossing van probleemsituaties. Er dient zeer veel aandacht aan besteed omdat haar vormingswaarde groot is (zowel voor de geestessholing als op gebied der geestesverrijking).
6. De hier behandelde problematiek noopt tot verder onderzoek.

Vooraf volgende vragen kwamen in reliëf:

- a. Een onderzoek is gewenst naar de oorzaken van het niet doorvloeien van wetenschappelijke inzichten of resultaten (psychologische en didactische) in de praxis. Welke middelen kunnen gebruikt worden om die kloof te overbruggen?
- b. In verband met de hierboven beschreven leesproblematiek: een speciale didactiek (c.q. „technische” methodiek) zou moeten ontworpen worden voor de lagere school.
De vormingsactiviteit van de leerkracht zou zodoende kunnen beantwoorden aan de door de moderne didactiek geviseerde doelstelling. Ook een onderzoek naar de meest geschikte oefeningen in dit verband zou moeten ondernomen worden.
- c. Tenslotte wezen we op het ontbreken van een typologie van de didactisch verantwoorde vragen en hun respectievelijke vormingswaarde.

Van de schrijver:

Licentiaat Psychologie en Pedagogiek. Docent aan het Instituut voor Psycho-sociale Opleiding te Kortrijk, België.

ONDERWIJS RESEARCH

INLEIDING

De studie van „experimental designs”, i.e. van modellen van experimenteel onderzoek is een legitiem onderdeel van een empirische onderwijskunde. Uitvoering van experimenten en interpretatie van experimentele resultaten vereist naast kennis van experimentele modellen een zeker fundamenteel inzicht in de beginselen van de statistiek. Het gevaar van oppervlakkige interpretatie van experimentele resultaten blijkt duidelijk in twee vrij recente publicaties. *

Een bevredigend antwoord op de in een experiment gestelde vragen is alleen mogelijk wanneer de onderzoeker een experimenteel model kiest (of ontwerpt) waardoor het hem mogelijk wordt de in het experiment aanwezige variantie te controleren (*Variantie* is hier gebruikt in statistische zin. In algemene termen kan gezegd worden dat de in een experiment werkzame factoren (variabelen) hun invloed kenbaar maken door beïnvloeding van de grootte van de variantie in de observaties (e.g. test scores, etc.).

De onderzoeker zal in het algemeen trachten:

- a. de variantie als gevolg van de tot zijn hypothesen relevante variabelen zo groot mogelijk te maken;

* *Rubbens* (Geprogrammeerd Onderricht en Onderwijsresearch, Eindhoven, 1965) spreekt zijn verwondering uit over het feit dat *Silberman* wantrouwend is t.o.v. de geldigheid van bepaalde research studies waarin nergens significante verschillen blijken (p. 87.) Echter, het al of niet bereiken van significantie in de toetsing van hypothesen garandeert noch validiteit noch invaliditeit van een studie. In tegenstelling tot *Rubbens'* verzwegen vooropstelling is het juist zelfs zo dat niet correct opgezette, en daardoor geïnvallideerde, experimenten door verwarring van het effect van diverse variabelen kunnen falen significante resultaten te leveren. *Van Calcar* (Leren Lezen; Groningen, 1967) heeft verwante problemen met statistische inferentie. M.b.t. tabellen 9.9, 9.10 (blz. 115 e.v.) en de erbij behorende uitleg kan gesteld worden, dat, wanneer een verschil tussen groepen geen statistische significantie bereikt de onderzoeker maar één ding kan concluderen: de verschillen zijn het gevolg van kansfuncties. Rubbiken als „beter maar niet significant” zijn in het gemaakte van de door hem gehanteerde statistische inferentie betekenisloos. Overigens valt niet uit te maken of hij eenzijdige toetsen gebruikt met een 5 % significantie peil, 2-zijdige met een 5 % significantie peil of een 2-zijdige met in feite een 10 % significantie peil. (Afgezien van deze en andere soortgelijke kritiek mogen we blij zijn met onderzoekers als Dr. Van Calcar die een duidelijk empirische inslag vertonen.)

- b. de variantie tengevolge van allerlei toevallige factoren, invloeden, te controleren;
- c. de variantie als gevolg van toevallige individuele verschillen tussen proefpersonen en van meetfouten (vaak samen genomen als 'error variance') zo klein mogelijk te maken.

In de onder b) genoemde vereiste voor een succesvol experiment schuilen met name tal van moeilijkheden, tal van bronnen van (interne) invalidatie van het experiment. In principe kan de onderzoeker op 3 manieren aan deze vereiste voldoen:

- a. mogelijk verwarrende variabelen te elimineren;
- b. zorgen voor een a-selectieve (kans)verdeling van de invloed van zulke variabelen („randomizing”) en/of
- c. het onderzoek zo opzetten dat de invloed van deze op zichzelf niet belangrijke variabelen gemeten of geschat kan worden.

Modellen van experimenteel onderzoek verschillen in de mate waarin deze diverse controle technieken aan de onderzoeker ter beschikking staan. Het kiezen of ontwerpen van een model van onderzoek dat gezien het experimentele probleem, de experimentele omstandigheden, de doelstellingen van de experimentator en de beschikbare statistische hulpmiddelen optimaal geschikt is, vormt een eerste voorwaarde voor het verkrijgen van betekenisvolle researchresultaten.

Bij deze keuze van onderzoeksmodel (een term die dus dient als vertaling van „research design”) dient de onderzoeker speciaal aandacht te schenken aan potentiële bronnen van invaliditeit van zijn experiment. In een inmiddels klassiek geworden artikel maken *Donald T. Campbell* en *Julian Stanley* onderscheid tussen interne (in)validiteit en externe (in)validiteit. (Dit artikel is herdrukt in boekvorm: *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Chicago: Rand McNally, 1966, 84 blz.). *Interne validiteit* heeft te maken met de vraag in hoeverre de uitkomst van het experiment inderdaad kan worden toegeschreven aan de experimentele behandeling (e.g. zelfstudie vs. geleide studie). „Is het mogelijk dat de resultaten veroorzaakt werden door andere, onbekende en/of oncontroleerbare omstandigheden?” *Externe validiteit* houdt verband met de vraag in hoeverre de onderzoeksresultaten generaliseerbaar zijn.

Campbell en *Stanley's* beschrijving van mogelijke bronnen van invaliditeit en van onderzoeksmodellen die gebruikt kunnen worden deze bronnen van ongeldige resultaten te elimineren vormt de meest belang-

rijke bron van informatie op voor de „experimentele leek” leesbaar peil. Kort geleden verscheen een artikel van *Glenn H. Bracht* en *Gene V. Glass* („The external validity of Experiments”, *American Educational Research Journal*, V(4), November 1968) waarin de potentiële bronnen van externe validiteit die bij *Cambell* en *Stanley* niet helemaal uit de verf waren gekomen gedetailleerd zijn uitgewerkt.

Ik maak gebruik van het voorrecht van de kroniekschrijver van belang zijnde gegevens simpelweg door te geven, zonder (uitvoerige) interpretatie, om *Cambell* en *Stanley's* overzicht van bronnen van interne validatie en *Bracht* en *Glass'* overzicht van bronnen van externe invalidatie in het kort weer te geven. (Meer opmerkingen m.b.t. interne validatie en actuele voorbeelden zijn te vinden in: Dr. Gene Glass, Dr. Melvin P. Robbins, m.m.v. Jaap Tuinman: „Delacato- Neurologische Organisatie en Leesononderwijs. Een Kritiek.” Te verschijnen in *Pedagogisch Forum*, begin 1970). Gezien het voornemen van de redactie van P.S. om in de toekomst meer aandacht te gaan schenken aan researchverslagen kunnen we binnenkort allerlei terminologische verschillen tussen onderzoekers verwachten. Mijn vertalingen van researchjargon zijn echter zeer voorlopig en niet bedoeld als een definitief voorstel voor terminologische standaardisering.

Interne invaliditeit

De volgende factoren kunnen de interne validiteit van een experiment nadelig beïnvloeden. *Wanneer de juiste controle afwezig is, kan hun invloed nl. gemakkelijk verward worden met het effect van de experimentele variabele(n).*

1. *Tussentijdse externe voorvallen*: („history”): gebeurtenissen tussen de eerste en volgende waarnemingen (bijv. tests) die onbedoeld invloed uitoefenen op de experimentele eenheid (e.g. klas, individu).
2. *Natuurlijke verandering in prestatie als gevolg van tijdsverloop*: („Maturation”): biologische, fysiologische en psychologische processen die een functie van tijd zijn en niet het gevolg van specifieke gebeurtenissen buiten de proefpersonen. ‘Rijping’ valt binnen het geheel van deze factoren. Andere voorbeelden: ouder worden, vermoeid raken, sterker worden.
3. *Herhaald testen*: het effect van het nemen van een test op de uitslag van een volgende test.
4. *Inconsequent gebruik van meettechnieken*: onbedoelde variaties in het gebruik van meettechnieken (in de ruime zin die zowel tests, beoordelaars, als andere psychologische meettechnieken omvat)

kan leiden tot verandering in scores die worden aangezien voor effect van de experimentele variabele.

5. *Statistische regressie*: In onderwijsresearch beschikken we niet over volkomen betrouwbare meetinstrumenten. Weinig schooltoetsen, enz. hebben een betrouwbaarheidscoëfficiënt boven 95 en veel vaker moet de onderzoeker gebruik maken van veel minder betrouwbare instrumenten. Dit heeft o.a. tot gevolg het verschijnsel van regressie naar het gemiddelde. D.w.z.: proefpersonen die bij een eerste meting uitzonderlijk hoog of laag scoorden worden verwacht — in dit geval als gevolg van statistische overwegingen — bij een tweede meting minder uitzonderlijk (hoog of laag) te scoren. Zulke veranderingen in *waargenomen* scores vertegenwoordigen geen verandering in *werkelijke* prestatie.
6. *Selectie van proefpersonen*: het is duidelijk dat verschillen in prestaties op de afhankelijke variabele het gevolg kunnen zijn van vóór-experimentele verschillen tussen (bijv.) controle en experimentele groep. Dergelijke verschillen ontstaan door een niet a-selectieve (of „onbevooroordeelde”) keuze van proefpersonen.
7. *Experimentele uitval*: („experimental mortality”): Vaak vallen gedurende een experiment bepaalde proefpersonen uit. Als die uitval niet wordt bepaald door toevalsfactoren (zodat het netto effect theoretisch gelijk is voor experimentele en controle groepen) maar het gevolg van systematische factoren (zoals het feit dat de experimentele groep een meer inspannende taak moet volbrengen) wordt het oorspronkelijke evenwicht tussen controle en experimentele groep(en) verstoord.

In aanvulling van deze 7 potentiële bronnen van interne invaliditeit bestaat dan nog het gevaar van een interactie tussen selectie en sommige of de andere factoren die eveneens tot gevolg heeft dat de experimentele resultaten moeilijk interpreteerbaar worden.

Externe invaliditeit

Een experiment dat geen interne validiteit bezit kan ons niets leren. De resultaten zijn oninterpreteerbaar. Het begrip externe validiteit heeft een wat meer relatief karakter. Een experiment dat minimum externe validiteit bezit kan zeer belangrijke informatie verstrekken. Generalisatie van die informatie tot andere proefpersonen en omstandigheden is in dat geval echter maar erg beperkt. De onderzoeker moet zijn conclusies beperken tot de situatie waarin hij het experiment uitvoerde.

Bracht en Glass (1968) onderscheiden twee hoofdgroepen van factoren die de externe validiteit kunnen beïnvloeden: (1) die factoren die verband houden met generalisatie van de experimentele uitkomsten naar populaties van personen; (2) die verband houden met de totale opzet van het experiment: de omstandigheden waarin geëxperimenteerd werd, de experimentele behandeling, de variabelen, enz. De eerste groep factoren hangt samen met *populatie validiteit*, de tweede met *ecologische validiteit*: „Naar welke situaties kunnen mijn resultaten ge-generaliseerd worden?”

Bronnen van moeilijkheden voor:

A. *Populatie validiteit*:

1. *Beschikbare vs. Verlangde populatie*: in veel gevallen kan niet ongestraft gegeneraliseerd worden van de populatie die de experimentator ter beschikking staat (bijv. „10-jarigen in Zwolle”) naar de populatie waar hij uiteindelijk in geïnteresseerd is (e.g. „10-jarigen in Nederland”).
2. *Wisselwerking (interactie) tussen persoonsvariabelen en effect van de experimentele behandeling*. Dit verschijnsel kan worden geïllustreerd als volgt. Stel dat behandeling A inhoudt: een paragraaf lezen en dan uitleg krijgen en behandeling B: eerst uitleg, dan lezen. Een test voor begrip van de leerstof wordt gegeven en uit de statistische analyse van de resultaten blijkt dat A beter werkt voor hoog-intelligente en B voor laag-intelligente proefpersonen. In dit geval spreekt men van interactie tussen persoonsvariabelen (als intelligentie) en de behandeling. Het niet herkennen van deze wisselwerking leidt gemakkelijk tot generalisaties van conclusies betreffende het effect van de behandeling tot verkeerde populaties.

B. *Ecologische validiteit*:

1. *Gedetailleerde beschrijving van de onafhankelijke variabele*. Herhaling en generalisatie van een experiment hangt af van uitvoerige en betrouwbare beschrijving van de details van de behandeling en de variabelen.
2. *Gekruist effect van meervoudige experimentele behandeling*: Wanneer eenzelfde groep personen meer dan één behandeling ondergaat wordt het vaak onmogelijk de oorzaak van het experimentele resultaat aan te wijzen (hier raken we de interne validiteit) of te generaliseren naar omstandigheden waar maar één behandeling plaats vindt.
3. *Hawthorne-Effect*: het gedrag van de proefpersoon wordt beïnvloed door zijn besef aan een experiment deel te nemen. Dit be-

lemmert generalisatie maar niet-experimentele situaties.

4. *Het effect van nieuwigheid en verstoring van normale gang van zaken.* Het effect van een bepaalde experimentele behandeling in een omgeving waarin deze behandeling iets „nieuws” vertegenwoordigt kan niet zomaar gegeneraliseerd worden naar omstandigheden waarin dit niet het geval is.
5. *Het effect van de onderzoeker:* generalisaties naar andere situaties kunnen mislukken omdat in het oorspronkelijke experiment de proefpersonen (onbewust) beïnvloed waren door de (aanwezigheid van) de onderzoeker.
6. *Effect van de na-test.* Het effect van de behandeling kan latent zijn en pas tot uiting komen wanneer de proefpersonen een na-test krijgen. Generalisaties van het behandelingseffect naar situaties waarin zo'n na-test ontbreekt is in dat geval dus niet zonder meer verantwoord.
7. *Rol van de afhankelijke variabele:* generalisatie van de resultaten hangt nauw samen met de keuze van afhankelijke variabele(n) en van de instrumenten waarmee dat effect gemeten wordt.

Ik heb enkele van de door de *Bracht* en *Glass* opgesomde bronnen van externe invaliditeit weggelaten omdat ze n.m.b.m. thuishoren in de bespreking van interne invalidatie en daar reeds aan de orde zijn gesteld.

Samenvattend

„Kan het in het experiment geobserveerde effect misschien verklaard worden door andere, niet relevante, factoren?” „In hoeverre zijn mijn resultaten generaliseerbaar?” Dat zijn de twee vragen waarop de onderzoeker antwoord moet geven; het grootste deel van de literatuur betreffende onderzoeksmodellen en statistische hulpmiddelen voor de onderwijsresearch behandelt vraagstukken die samenhangen met het geven van een zo correct mogelijk antwoord erop. Hierboven werd een beknopt overzicht van enkele facetten van die twee vragen gegeven.

Literatuur m.b.t. Onderzoeksmodellen en relevante statistische technieken

In onderwijsresearch kringen in de Amerikaanse universiteiten bestaat de opvatting dat zelfs nu nog, na een ruim 50 jarige experimentele traditie, naïviteit in keuze van onderzoeksmodel en statistische analyse nog maar al te vaak overheerst. Met name door deskundigen in een be-

paald didactisch specialisme (zoals leesonderwijs) zelfstandig — d.w.z. zonder behulp van een speciaal getrainde researchspecialist — uitgevoerde onderzoeken vertonen vaak ernstige methodische tekortkomingen.

Als gevolg van voortschrijdende teleurstelling in de kwaliteit van de onderwijsresearch, zijn de pedagogische faculteiten in de V.S. de laatste jaren zeer bewust gaan concentreren op onderzoeksmethodologische aspecten. Het resultaat van deze instelling is een groot aantal publikaties bedoeld als hulp bij de introductie van de pedagogiek student in deze materie.

Wat nu volgt is een persoonlijk gekleurde selectie uit de overvloed van literatuur. Enkele, niet direct voor de pedagogiekstudent geschreven, maar voor hem toch belangrijke werken zijn eveneens opgenomen. Boeken met voornamelijk psychometrische inhoud zijn achterwege gelaten. Zij vormen een klasse apart, hoewel er natuurlijk nauwe relaties tussen testen en experimenteren bestaan. Volledigheid is niet nagestreefd; wel is geprobeerd de allerbelangrijkste werken in te sluiten.

Statistische methoden

1. BRADLEY, JACK I. en JAMES N. MCLELLAND. *Basic Statistical Concepts*. Chicago: Scott, Foresman en Co., 1963, 168 pp.
2. COOLEY, W. en P. LOHNES. *Multivariate Procedures for the Behavioral Sciences*. New York: Wiley, 1962.
3. DIAMOND, S. *Information and Error*. New York: Basic Books, 1959.
4. DOWNIE, N. M. en R. W. HEATH. *Basic Statistical Methods*. 2e druk, London: Harper and Row, 1965. *
5. DUBOIS, PHILIP H.. *An Introduction to Psychological Statistics*. London: Harper and Row, 1965, 530 blz.
6. EDWARDS, A. *Statistical Analysis*, Herziene uitgave, London: Holt, Rinehart and Winston, 1958, 234 blz.
7. FRUCHTER, B. *Introduction to Factor Analysis*. Princeton, N. J.: Van Nostrand, 1954, 280 blz.
8. GOROW, FRANK F. *Statistical Measures: A Programmed Text*. San Francisco: Chandler Publishing Company, 1962.
9. GUENTHER, WILLIAM C. *Concepts of Statistical Inference*. London: McGraw-Hill Book Co., 1965, 353 blz.

* Van uitgaven door uitgevers gevestigd zowel in de V.S. als in Londen wordt Londen als plaats van uitgave vermeld, hoewel de auteurs doorgaans Amerikaanse professoren zijn.

10. GUILFORD, J. P. *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. 3e druk, London: McGraw-Hill, 1956, 561 blz.
11. HAYS, W. *Statistics for Psychologist*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
12. KRAFT, CHARLES H. en CONSTANCE VAN EEDEN. *A Non-Parametric Introduction to Statistics*. London: Collier-McMillan, Ltd, 1968, 342 blz.
13. MORRISON, DONALD F. *Multivariate Statistical Analysis*. London: McGraw-Hill, 1967, 338 blz.
14. MCNEMAR, Q. *Psychological Statistics*. 2e druk. New York: Wiley, 1955.
15. POPHAM, JAMES W. *Educational Statistics—Use and Interpretation*. London: Harper and Row, 1967.
16. SIEGEL, S. *Non-parametric Statistics for the Behavioral Sciences*. London: McGraw-Hill, 1956.
17. TATE, MERLE W. *Statistics in Education and Psychology—A First Course*. London: Collier MacMillan Ltd., 1965, 355 blz.
18. WEINBERG, GEORGE H. en SCHUMAKER, JOHN A. *Statistics—an intuitive approach*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, Inc.: 1962, 338 blz.

Toelichting:

In bovenstaande lijst zijn een aantal werken voor beginners opgenomen. De reden daarvoor, terwijl we in ons land het werk van *De Jonge en Wielenga* (Groningen, 1953) hebben, is voornamelijk dat de onderwijsresearcher die op de hoogte wil raken van huidige ontwikkelingen op dit terrein ermee gediend is de Anglo-Saksische terminologie te beheersen. Verder is mij alleen de 1953 uitgave *De Jonge-Wielenga* bekend en die is nu enigszins verouderd.

No's 1 en 8 zijn geprogrammeerde teksten; nuttig alleen als vingeroefening, enkele basis begrippen nodig voor het lezen van researchverslagen worden behandeld.

No's 4, 6, 17 en 18 zijn alle vier goede introducties in de eenvoudigste grondbeginselen van statistische berekening en interpretatie van statistische grootheden. *Edwards* is sterk in het in een paar zinnen raken van de kern van de onderliggende gedachtengang; *Downie* en *Tate* hebben het voordeel oefeningen met antwoorden te geven, terwijl *Weinberg* grotere nadruk dan de andere drie legt op het *begrijpen* van de basis van statistische inferentie.

No's 9, 10 en 15 zijn eveneens tekstboeken van een inleidend karakter, maar een tikkeltje moeilijker geschreven dan de voorgaande

boeken. *Guilford* begint eenvoudig maar behandelt de gebruikelijke onderwerpen zeer grondig zodat hij vrij lastig te lezen is. *Guenther's* boek is vooral waardevol vanwege de ongebruikelijk uitgebreide verzameling statistische tafels achterin; verder veel voorbeelden, opgaven. Een voordeel van *Popham's* werk is het feit dat van elk onderwerp (zoals de *t*-test) éérst de logische achtergrond gegeven wordt en daarna in een apart hoofdstuk de wijze van berekening van de betreffende statistische grootheid wordt uiteengezet.

No 3 kan dienen als aanvulling bij elk van de hierboven besproken zeven inleidende teksten. Zeer aanbevolen vanwege originele kijk op diverse statische problemen.

No's 5, 11 en 14 geven een behandeling van fundamentele statistische methoden op een wat hoger peil. *McNemar's* werk is ongetwijfeld het meest bekend; nuttig als naslagwerk voor de researcher. *DuBois'* boek reflecteert de nieuwe ontwikkelingen in statistische methoden in onderwijsresearch door een hoofdstuk over matrix algebra en over factor analyse. Problemen (met antwoorden in losse handleiding) aanwezig. *Hays'* boek is eveneens een uitstekende introductie tot de wat meer complexe statistische methoden. Al deze boeken zijn geschikt voor de wat gevorderde student. In deze groep zouden ook *Edwards* (1968), *Lindquist* (1953) en *Winer* (1962) genoemd kunnen worden (zie research-bibliografie).

No 16 (*Siegel*) is voor lange tijd de autoriteit op het gebied van non-parametrische statistiek geweest in pedagogiekringen. Zijn uitstekend boek is onlangs aangevuld door het enigszins theoretischer opgezette werk van *Kraft* en *Van Eeden*, vooral waardevol ook door naar mijn weten niet eerder gepubliceerde tafels van diverse non-parametrische distributies. Wie veel met kleine steekproeven werkt of om andere redenen behoefte heeft aan non-parametrische toetsen zal beslist beide werken willen bezitten.

No's 2 en 13 zijn van interesse voor de onderzoeker die behoefte heeft aan methoden om de resultaten van experimenten waarin waarnemingen op meer dan één afhankelijke variabele verricht worden te analyseren. *Cooley's* boek is minder uitgebreid, maar is waardevol vanwege beschrijvingen van computerprogramma's voor het uitvoeren van diverse toetsen.

Fruchter's boek tenslotte (no 7) is de beste en eenvoudigste inleiding tot factor analyse, hét stokpaardje van veel onderwijsresearchers tegenwoordig, die mij bekend is.

*Researchmethoden en -modellen. **

1. COCHRAN, W. G. en GERTRUDE COX. *Experimental Designs*. 2e druk, London: Wiley, 1957, 611 blz.
2. COOK, DAVID R. *A Guide to Educational Research*. Boston: Allyn and Bacon, 1965, 231 blz.
3. COX, D. R. *Planning of Experiments*. London: Wiley, 1958.
4. EDWARDS, A. *Experimental Design in Psychological Research*. 3e druk, London: Holt, Rinehart en Winston, 1968, 455 blz.
5. FISHER, R. A. *The Design of Experiments*. 6e druk, New York: Hafner.
6. GALFO, ARMAND J. en EARL MILLER. *Interpreting Education Research*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Co. Publishers, 1966, 367 blz.
7. KIRK, ROGER E. *Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences*. Belmont, Calif.: Brooks-Cole Publishing Co., 1968, 577 blz.
8. KERLINGER, FRED N. *Foundations of Behavioral Research*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1964, 739 blz.
9. LATHROP, RICHARD G. *Introduction to Psychological Research. Logic, Design, Analysis*. London: Harper and Row, 1969, 297 blz.
10. LINDQUIST, E. *Design and Analysis of Experiments*. Boston: Houghton Mifflin, 1953.
11. TOLBERT, E. L. *Research for Teachers and Counselors*. 2e druk, Minneapolis: Burgess Publishing Co., 1968, 100 blz.
12. TRAVERS, ROBERT M. W. *An Introduction to Educational Research*. 2e druk, London: Collier-McMillan Ltd., 1964.
13. WEBB, EUGENE J., et al. *Unobtrusive Measures — Nonreactive Research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally, 1966.
14. UNDERWOOD, B. *Psychological Research*. New York: Appleton, 1957, 300 blz.
15. WINER, BEN J. *Statistical Principles in Experimental Design*. London: McGraw-Hill Book Co., 1962, 672 blz.

De in deze lijst opgenomen werken vallen uiteen in een aantal duidelijk gescheiden categorieën.

No's 2, 11, 12 en 14 zijn allemaal introducties in de algemene problematiek en methoden van onderzoek die geen statistische kennis voor onderstellen. De potentiële research-producent heeft weinig aan

* Zie vooral ook: Cambell en Stanley.

no's 2 en 11: te summier voor hem, maar een bruikbaar begin voor de research-consument. No. 12 geeft een grondiger introductie in principiële vraagstukken in en methoden van onderwijsresearch; 14 behandelt zeer bekwaam een aantal fundamentele aspecten van het experiment en gaat in op het wezen van de logica van het experimenteren.

Webb et al (no. 13) suggereren talrijke originele oplossingen voor de moeilijkheid van beïnvloeding van het waargenomene door de waarnemer. Zeer interessant.

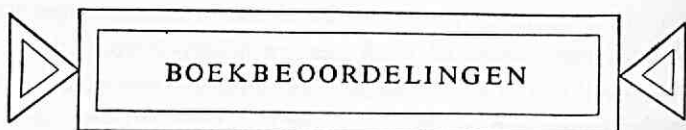
No's 6, 8 en 9 zijn eveneens introducties in onderwijsresearch maar met meer nadruk op statistische aspecten. *Galfo* en *Lathrop* zijn misschien wat gemakkelijker te lezen, maar *Kerlinger* lijkt mij verreweg de beste koop: systematisch, uitgebreid en grote nadruk op onderzoekslogica. Enige kennis van de statistiek vergemakkelijkt het bestuderen van dit uitstekende boek aanzienlijk.

No's 4, 7, 10 en 15 behandelen statistische analyses van de diverse onderzoeksmodellen zoals factoriële experimenten, Latijnse vierkanten, enz. Ze horen alle vier thuis op de werktafel van de onderzoeker, maar *Winer* geeft misschien het meeste directe rendement: zijn boek is een soort kookboek voor experimentele modellen (zeer uitvoerig!). *Edwards* leest het gemakkelijkst en vereist wellicht de minste staisische voorbereiding. *Lindquist* is voornamelijk aanbevolen vanwege zijn benadrukken van de achtergrond van de diverse designs; moeilijke lectuur. *Kirk* lijkt me o.a. goed als achtergrond literatuur voor de gebruiker van *Winer*.

No's 1, 3 en 5 zijn niet direct geschreven voor onderzoek van onderwijs- of psychologische problematiek. Voor het verkrijgen van een beter inzicht in de functie van een goed experimenteel model zijn deze werken onmisbaar. Enige kennis van de statistiek is wel vereist. No. 5 is natuurlijk een van *Sir Ronald Fisher's* klassieke bijdragen tot de statistiek. Zijn logica is nog altijd actueel.

JAAP TUINMAN

University of Georgia, V.S.



BOEKBEOORDELINGEN

„Het onderwijs in de zaakvakken nieuwe stijl”.

Verslag van de studiedagen voor het basisonderwijs 1967 van het K.P.C.
Bijdragen : Dr. F. Scharff o.s.a.,

Drs. A. H. van den Berg,

Th. Hadderingh,

Drs. M. M. Smit-Miessen,

Zr. Madeleine Ahsmann.

Uitg. : Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1968.

De ontwikkeling in het denken over de zaakvakken heeft zich de laatste jaren dermate snel voltrokken, dat het K.P.C. het nodig achtte voor een tweede keer tijdens vijf jaar op dit onderwerp terug te komen.

De eerste bijdrage: „Het kind en zijn wereld”, beschrijft de achtergronden van de vernieuwing van het basisonderwijs. Dr. Scharff concludeert daarbij dat het bij de vernieuwing van het basisonderwijs niet zozeer gaat om weer een nieuwe praktische leermethode te vinden, maar dat de vernieuwing veel meer een zaak is van mentaliteitsverandering van de onderwijzer. „Hier ligt dan ook de kern van de moeilijkheid bij deze vernieuwing”, zo zegt Scharff, „het eist namelijk nieuwe onderwijzers, die niet meer steunen op prestige of positie, doch die in staat zijn relaties te leggen, die groeibevorderend zijn. Ook gaat het er om van het statisch vastgelegde af te stappen en zich meer met de leerlingen in beweging te zetten, samen in relatie, op zoek naar de voor de kinderen zich ontwikkelende zinsneming en zinsgeving van de wereld waarin zij zich gaan begeven”.

Na deze fundamentele inleiding volgt een bijdrage van Drs. A. H. van den Berg getiteld: „Geschiedenis naar menselijke maat”. De strak-systematische opbouw van het artikel, met de daarbij behorende schema's maakt het geheel zeer overzichtelijk. De formulering van de doelstellingen neemt daarbij een centrale plaats in. De conclusies op p. 38 en 39 zijn helder beschreven. Een gedegen bronnenvermelding (p. 40 t/m 42) besluit dit uitvoerig referaat.

Het derde artikel: „Aardrijkskunde-onderwijs vandaag en morgen”, van de hand van Th. Hadderingh is een pleidooi voor een exemplarische regiobehandeling bij het aardrijkskunde-onderwijs in de basisschool. Het gaat daarbij op de eerste plaats om een concrete benadering.

Hadderingh schrijft: „Als we onze landstreken zo kiezen, dat er steeds een zekere homogeniteit bestaat in de stuwende krachten binnen zo'n gebied, is een dergelijke concreetheid zeer wel denkbaar. Men kan dan namelijk binnen de gekozen landstreek enkele tastbaar reële situaties zoeken (dorp, wijk enz.) die de geografische structuur van het gehele gebied als het ware vertegenwoordigen en die ons in staat zullen stellen met de meest

voorkomende activiteiten, samenhangen en problemen kennis te maken".

Het artikel van Drs. M. Smit-Miessen is een staaltje van ware didactische voorlichting. Het is rechtstreeks op de praktijk afgestemd. De beschreven voorbeelden zijn zeer aantrekkelijk en zullen beslist menigeen tot „proberen in de klas" hebben gebracht.

In het slotartikel beschrijft Zr. Madeleine Ahsmann haar praktijkervaringen met schooltelevisie-lessen. Deze ervaringen zijn zeer positief, vooral als men in aanmerking neemt, dat wij in Nederland nog aan het begin van de schooltelevisie staan. De reacties van de leerlingen zijn gunstig; zij leren bewust en kritisch te kijken. Vanuit de lessen bleek voldoende mogelijkheid om de gewenste basiskennis aan te brengen. Integratie en differentiatie brachten geen onoplosbare moeilijkheden met zich mee.

Het verslag verdient een plaats in de docentenbibliotheek van basisscholen.

J. M. WIJLAARS
Rotterdam.

**Over
leerplanonderzoek**

Dr. J. Bijl, Over leerplanonderzoek

Een studie omtrent de wijze waarop een leerplan moet worden samengesteld, wil zo'n plan optimale dienst aan de school bewijzen.

Daartoe wordt zowel het Duitse als Amerikaanse leerplandenken besproken. Het verschil tussen algemeen vormend en beroeps- onderwijs komt in discussie. Een kritische beschouwing wordt gewijd aan de wijze waarop het vak 'maatschappijleer' de school binnenkomt.

2e druk

70 blz. f 7,20

Verkrijgbaar bij de boekhandel

Wolters-Noordhoff



**geld voor een tp
is welbesteed,
mits**

Kan het talenpracticum ons helpen de leerlingen tenminste één vreemde taal goed te leren beheersen?

In dit advies uitgebracht aan het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in opdracht van de pedagogische centra en de vereniging Levende Talen wordt deze vraag beantwoord met een geconditioneerd ja.

*Een belangrijk geschrift voor alle leraren
levende talen*

f 3,50

verkrijgbaar bij de boekhandel

Wolters-Noordhoff nv



DE VLIEGENDE HOLLANDER IN DE MIST DE „LERAARSOPLEIDING” AAN DE UNIVERSITEIT (EN ELDERS)

J. KONING

Terwijl de C.O.L. (Commissie Opleiding Leraren) onder leiding van Dr. J. B. Drewes stadig voortwerkt aan de programmering van de leraarsopleiding voor de buiten- en binnenuniversitaire „m.o.-opleidingen” heerst er nog steeds grote onzekerheid over de leraarsopleiding aan de universiteiten en hogescholen.

Men moet anno 1969 nog constateren, dat universiteiten en hogescholen geen *rechtstreekse opleiding tot het beroep van leraar bij het voortgezet onderwijs* bieden. Men behelpt zich met de fictie, dat een studie voor een of ander doctoralexamen, waarvan het hoofdvak ergens in het voortgezet onderwijs wordt onderwezen, aangelengd met een paar colleges ter verkrijging van een zeker bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding, voldoende vorming veroorzaakt om de betreffende student in staat te stellen dit vak (of deze vakken) aan de middelbare schooljeugd met vrucht te kunnen onderwijzen.

Schijnbaar is deze fictie voor een groot deel nog werkelijkheid ook. Het aantal klachten van ouders, leerlingen en schoolleiders over schrikbarende toestanden bij het voortgezet onderwijs is uiterst gering. De scholieren roeren zich nu wat in de S.B.O. maar ja — dat komt door het „gestook” van „linkse” studenten. Er zijn sedert jaren klachten over het zitten-blijven, maar de wet van Posthumus is een Nederlandse natuurwet. De leraren klagen steeds meer, dat ze overbelast worden, en soms, dat hun salaris te gering is, maar dat is de schuld van de minister en de mammoetwettelijke regelingen van de staatssecretaris. De schoolleiders zijn al dankbaar als de vacatures maar worden vervuld; als dat hier of daar niet lukt, dan werkt men wel met kandidaten of m.o.-A-studerenden. Gelukkig loopt het aantal onbevoegden steeds verder terug...

En de ouders... Zij kunnen tevreden zijn, nu hun kinderen nu ook in scholengemeenschappen worden gedetermineerd en gedifferentieerd. Nu zal alles reg kom.

Daarom interesseert men zich aan universiteiten en hogescholen in het algemeen nauwelijks voor de verbetering van de opleiding van leraren. Zo blijft het schip der leraarsopleiding in de mist dobberen, met de vage figuren van peda-, psycho- en sociologen als kapteins, stuurlieden

en machinisten op deze Vliegende Hollander. Wee hem, die dit spookschip ziet!

Hoe krijgen we deze Vliegende Hollander uit de mist? Hoe maken we een eind aan de fictie, dat wetenschappelijk onderwijs in een bepaald vak een noodzakelijke en voldoende voorwaarde is voor een opleiding tot het beroep van leraar? Hoe vormen we ons een reëel beeld van deze opleiding in het brandpunt der universitaire problematiek? In welke richting moet de ontwikkeling gestuurd worden, opdat deze Vliegende Hollander als een „Eagle” zijn doel bereikt in het oog der wereld? Hoe wordt het spookschip een „Santa Maria”, die een nieuwe wereld ontdekt?

Om deze vragen te beantwoorden moeten we uitgaan van de status quo anno 1969. Er zijn nu nog drie wegen om leraar te worden aan een school voor a.v.o. (m.a.v.o., h.a.v.o. of v.w.o.).

In de eerste plaats via de studie aan universiteit of hogeschool. Vervolgens de weg via m.o.-A naar m.o.-B en tenslotte via kweekschool en l.o.-akte en verder.

Men zou kunnen vragen of studenten, die via universiteit of hogeschool bij het onderwijs terecht komen, niet dikwijls tot de „afvalproducten” van ons hogeschoolsysteem behoren.

Dat is misschien het duidelijkst waar te nemen bij de Faculteit der Wiskunde en Natuurwetenschappen.

Hier beschouwen nog een aantal hoogleraren (gelukkig lang niet alle!) de studenten, die een leraarsloopbaan kiezen, als „minderwaardig” tov. de researchwerkers. Herhaaldelijk werd mij bijvoorbeeld gevraagd een leraarsbetrekking te vinden voor een wetenschappelijke medewerker of research-assistent, die in het oog van mijn collega niet voldeed, „en er is toch een tekort aan leraren in de natuurwetenschappelijke vakken, dus hij kan beter leraar worden!”

Enkele malen wordt dit ook zo gevoeld door de studenten zelf. „Ik ben toch niet in staat om te promoveren” werd mij soms zuchtend medegedeeld bij informatie naar de mogelijkheid om snel — liefst zonder hospiteren — na het doctoraalexamen bij het v.w.o. te belanden.

Minder duidelijk ligt dit bij de Faculteit der Letteren. Ongetwijfeld lokt het wetenschappelijk-medewerkerschap velen meer dan het leraarsambt. Maar hier wordt door een aantal docenten — en veel studenten dit ambt nog wel als goede toekomstmogelijkheid aanvaard.

Bij alle andere faculteiten (uitgezonderd de Interfaculteit der Aardrijkskunde en Prehistorie) ligt het leraarsambt nauwelijks binnen de horizon, al hebben in de laatste tijd de sociologen voor het vak Maat-

schappijleer geopteerd en werden vele theologen als „herders en leraaren” eigenlijk vanzelf tot het leraarschap gedreven (zonder daartoe overigens meestal te zijn voorbereid) of gingen ze door „twijfel aan het herderlijk ambt” tot de opvoeders der jeugd behoren.¹

De enkele jurist, die leraar staatsinrichting of staathuishoudkunde werd, beschouwde dit bijna steeds als „bijbaan” en ook een enkele medicus, die ergens hygiëne of misschien wel sexuele voorlichting geeft, weet dit en passant in zijn praktijk in te passen.

Bij de economen ligt de zaak niet veel beter: in het bedrijfsleven is waarschijnlijk meer te verdienen.

(Deze opmerkingen gelden natuurlijk niet voor individuele leraren. Gelukkig heeft men in alle vakken een aantal mensen, die zich van nature tot het leraarsambt aangetrokken voelden en dit niet als „laatste keuze” of „bijbaan” hebben gezien).

Het is dan ook geen wonder, dat toen in 1955 het doctoraal examen zelf geen bevoegdheid meer verleende, maar een bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding moest worden overgelegd om deze bevoegdheid te verkrijgen, dit door vele hoogleraren en studenten als een onnodige verzwarende van de toch reeds langdurige studie werd gezien.

Uit de redactie van art. 217 van het Academisch Statuut blijkt duidelijk welke bezwaren tegen dit bewijs waren aangevoerd. Vele uitwijkmogelijkheden werden voor de studenten opengelaten en voor slechts enkele faculteiten was dit bewijs vereist.

Nog tot $\pm$ 1963 werd aan sommige hogescholen het bewijs cadeau gegeven, evenals vroeger de acte Q bij sommige m.o. examens.

Ook nu nog behoeft dit bewijs door medici, juristen, economen en theologen, indien ze solliciteren naar het leraarschap, niet te worden overgelegd. Dit is voor economie, dat nota bene een hoofdvak is voor het Atheneum A wel een bijzonder merkwaardige uitzondering.

Dit bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding is in 1955 een eerste voorzichtige schrede geweest op de weg naar een opleiding tot het leraarsambt voor studenten van universiteiten en hogescholen. Maar de redactie van art. 217 houdt geen belofte in voor een *goede* opleiding. De faculteiten, die de bevoegdheid verlenen verzamelen alleen bewijzen van degenen, die met het onderwijs in pedagogiek, puberteitspsychologie, algemene en speciale didactiek zijn belast en van de hoofden van onderwijsinrichtingen, maar kunnen soms door een tentamen (waarbij degene, die het tentamen afneemt slechts adviserende stem heeft bij de

1. Ik doe met deze opmerking een vrij gering aantal theologen onrecht, die welbewust voor het leraarsambt kozen.

beslissing), maar ook op andere wijze, soms door gedeeltelijke, soms door algemene vrijstelling, de bevoegdheid verlenen.²

Blijkbaar wordt aan de faculteiten een bijzonder „divinatievermogen” inzake „singuliere gaven” voor het leraarsambt toegeschreven.

Stel U eens voor, dat zo iets in de medische of juridische faculteit zou gebeuren!

Echter, men wist wat men deed! Men wilde contrôle houden op mogelijke machtswellustelingen uit het pedagogische en didactische kamp. Het systeem van de Engelse *Departments of Education*, die na een half praktisch — half theoretisch jaar een „Diploma of „Certificate” in Education afgegeven aan iedereen, die een „Bachelor's degree” heeft behaald, durfde men hier niet aan.

Daar waren in 1955 nog enkele redenen voor. Allereerst waren de opvoedkunde en de speciale didactiek aan de Universiteit nog slechts mager vertegenwoordigd. Alleen *Langeveld* in Utrecht en *Stellweg* in Amsterdam waren sinds 1946 ordinarius in opvoedkunde aan de openbare universiteiten en hogescholen. Zij hebben beiden — komende uit het v.h.m.o. — de wetenschappelijke beoefening der opvoedkunde sterk gestimuleerd en het besluit van 1955 mogelijk gemaakt. Maar nòch in Leiden, nòch in Groningen was er toen een hoogleraar in de opvoedkunde en slechts een enkele speciale didacticus had als privaat-docent toen al zijn entree gemaakt aan de universiteiten. Aan de hogescholen was de opvoedkunde voorlopig nog taboe.

Maar er was een tweede reden: de doctoraal- en ingenieursstudie, waarin de „vak”opleiding wordt gegeven, duurt normaal al veel langer dan de meestal vier-jarige studie voor de B.A. of de B.Sc. in Engeland en de extra-belasting, die het bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding veroorzaakte moest dus zo gering mogelijk zijn.

De lerarenorganisaties van het v.h.m.o. voelden er, uit hoofde van status- en salarisoverwegingen ook niets voor om het bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding en een bevoegdheid aan ons *candidaats*-examen te verbinden. En terecht. Dan zou een devaluatie van het leraarsambt onherroepelijk volgen en de leraar van het voortgezet onderwijs tot een „middelbaar mannetje” zijn gedaald, niet meer gelijkwaardig met hoofdingenieurs en dergelijke lieden.

Bovendien was het oordeel van veel leraren en schoolleiders verre van gunstig over de pretenties van de vakpedagogen. Vooral *Langeveld*, die in een aantal artikelen de gebreken van de middelbare school duidelijk had aangetoond was een steen des aanstoots. Want het woord „ver-

2. Dit laatste weliswaar alleen onder goedkeuring van de minister.

nieuwing" was in die tijd taboe: het Nederlandse onderwijs was beter dan waar ook. Waarom dan een verbetering van pedagogisch-didactische voorbereiding van de leraren?

Het getij is nu gekeerd, maar de bakens zijn niet verzet. De Mammoetwet heeft het onderwijssysteem opengebroken en de stormvloed komt op, terwijl er ook springvloed is bij het wetenschappelijk onderwijs.

Het is wel duidelijk, dat het schip der leraarsopleiding tegen deze vloed niet bestand is. Het conglomeraat van vakken, dat de student moet verwerken is in het geheel niet bedoeld voor „overdracht" aan anderen. Een toevoeging van enkele opvoedkundige colleges kan de zaak ook niet redden, al doen de pedagogen nog zo hun best.

In de Mammoetwet, die het voortgezet onderwijs regelt, kan men over de leraarsopleiding geen woord vinden. Wel werden de leraren nu genummerd en we krijgen, behalve onderwijzers voor het basisonderwijs nu in de toekomst drie bevoegdheidsgraden. Daarmee heeft dan de zo noodzakelijke hiërarchie ook in de leraarswereld zijn intrede gedaan.

Nu komen er reeds lang meer soorten leraren voor: behalve de doctorandi zijn er de m.o.-B- en de m.o.-A'ers. Vroeger en ook nu nog waren en zijn dat waarschijnlijk de opgeklommen intelligente onderwijzers, die soms door financiële, soms door andere oorzaken niet in staat waren geweest een universitaire studie te beginnen.

Het was en is nu nog noodzakelijk, dat deze variëteit leraren wordt „gekweekt". Zij hebben, hoewel zeker niet allen, meestal een duidelijker begrip voor het leraarsambt dan de academici.³

Maar door de groei van de m.m.s.'en en de intrede van de h.a.v.o. is de toestand geheel veranderd. De studenten voor m.o.-A en m.o.-B bestaan nu voor een groot deel (een statistisch onderzoek zou de moeite waard zijn) *niet* uit intelligente onderwijzers, maar uit een „negatieve selectie" uit h.b.s.'ers en gymnasiasten en verder uit een aantal practici.

Nu kan men deze „restgroep" ook wel positief waarderen. Het kunnen ook dienstweigeraars zijn uit de Gideonsbende van het v.h.m.o. die weigerden als een hond te lekken aan een voorgeschreven kennispakket. Als dat zo was dan zouden deze „negatieven" een goede kritische instelling bezitten om leraar te worden. Hoe dit ook zij, deze groep ondergaat te dezer tijd dikwijls een discriminatoire behandeling.

Enerzijds in niet-universitaire avondcursussen opgeleid, moeten ze een

3. Dit is een bewering, die niet statistisch te bewijzen is, maar wel op persoonlijke ervaring berust.

examen ondergaan, dat meestal veel zwaarder is dan een kandidaats-examen — alleen al omdat het niet door eigen docenten wordt afgenomen. Anderzijds worden ze gekoesterd in bepaalde universitaire sub-faculteiten en worden aparte docenten belast met hun vorming.

Er bestaat echter een zeer verward patroon van deze opleidingen en hun diverse exameneisen. Zo kan men aan de Universiteit van Amsterdam wel Nederlands, Duits en Spaans, maar geen Frans, Geschiedenis of Engels m.o. studeren. En de verhouding van m.o.-A - B, kandidaats en doctoraal is voor ieder studievak vrijwel anders. Soms kan men na het m.o.-A examen en een examentje Latijn snel kandidaats doen en daarna doctoraal (indien men pienter geacht wordt!). In andere gevallen is het slechts mogelijk vanaf m.o.-A via m.o.-B en een colloquium doctum kandidaats examen af te leggen.

In nog andere gevallen, in de Faculteit der Wiskunde en Natuurwetenschappen bijvoorbeeld, voert men na het kandidaats de in de ogen van enkele docenten niet zo bruikbare kandidaten soms via een m.o.-B af, al ziet men ook m.o.-B'ers daar na één jaar soms doctoraal examen afleggen, via een vrijwel formeel kandidaatsexamen. Natuurlijk hangen deze variaties gedeeltelijk samen met de capaciteiten van de studenten, maar van een *duidelijke, meer uniforme* regeling is geen sprake.

Dan bestaat er voor enkele vakken geen universitaire opleiding. Tekenen en lichamelijke opvoeding behoren aan onze universiteiten immers niet thuis. Bij de laatste poging om de lichamelijke opvoeding een plaats aan de Universiteit van Amsterdam te geven werd deze zaak nog afgestemd, begeleid door de uitroep van een jurist, dat de universiteit toch ook geen kruideniers (!) opleidt. Sedert kort zijn er echter aan de V.U. en te Utrecht hoogleraren in de lichamelijke opvoeding benoemd!

Nu is het merkwaardig, dat bij deze laatste vakken de pedagogisch-didactische opleiding, vooral aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding, veel nadruk krijgt en voortdurende wisselwerking met de praktijk aanwezig is.

Dat is echter niet het geval bij de andere m.o. akten.

Aan de m.o.-A akte is soms een Q akte toegevoegd, die men in het verleden en ook nu nog door het bestuderen van dunne, soms zeer oppervlakkige boekjes over de „methodiek” van het onderwijs, kan verkrijgen. Andere m.o. commissies zitten in feite met de handen in het haar, indien een kandidaat deze Q akte wil behalen.

Bovendien wordt hier om financiële redenen van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen geen hospitium vereist. Een mentor van een m.o.-A kandidaat wordt niet gehonoreerd. Het gevolg hiervan is,

dat studerenden voor m.o.-A geen praktische ervaring kunnen opdoen, omdat er slechts weinig mentoren te vinden zijn, die dit werk uit liefde alleen willen doen. Dit was enige jaren geleden ook nog het geval met m.o.-B kandidaten, maar hier is nu de zaak geregeld.

Voor het vak maatschappijleer — een verplicht vak volgens de Mammoetwet — bestaat een „experimenteel stadium”, d.w.z. enkele der meest in aanmerking komende kandidaten: de doctorandi in de politologie en sociologie kunnen nooit bevoegd les geven in dit vak. Dat kunnen alleen zij, die voor een ander vak, wat daarvan dan ook de inhoud moge zijn, reeds bevoegd zijn. Dit is weer een voorbeeld van een z.g. „experiment”, zoals er op onderwijsgebied zo vele zijn geweest in de laatste jaren (het woord experiment doet het hier goed, het klinkt wetenschappelijk. Beter zou men over „losse flodders” kunnen spreken maar dat is politiek niet haalbaar). Een m.o.-akte voor dit verplichte vak wordt zelfs niet overwogen.

Tenslotte nog een pikante bijzonderheid. Bijna was het geschied, dat het candidaatsexamen een tweede graads bevoegdheid had gegeven. Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen heeft dit ernstig overwogen. Nu is het er bij gebleven, dat een candidaat, ook zonder bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding betaald wordt, als ware hij bevoegd, voor de tweede graad! Zo kan hij dan „ervaring” krijgen en wordt hij dikwijls van een hospitium vrijgesteld. Dit zou dan zoiets zijn als het omgekeerde „leerlingenstelsel”.

Uit het voorgaande mag men concluderen, dat er voor de opleiding tot leraar bij het algemeen voortgezet onderwijs geen formule bestaat, zoals voor de leraarlessen.

Deze opleiding verkeert dus sinds 1955 in een „experimenteel stadium”. Het is de verdienste van *Langeveld* en *Stellwag*, met dit experiment te zijn begonnen.

Langeveld heeft in Utrecht in het bijzonder ook de positie der speciale didactiek zo geconstitueerd, dat er daar een instituut voor de pedagogisch-didactische vorming van de leraar kan worden opgebouwd. *Stellwag* heeft met *Van de Griend* ingezien, dat hoorcolleges niet voldoende waren om niet geïnteresseerde studenten te motiveren voor een schijnbaar niet zo aantrekkelijk ambt.

Zij heeft bijvoorbeeld de instelling van werkgroepen mogelijk gemaakt. Van enkele van deze werkgroepen, zoals ze zich in 1967/68 hebben ontwikkeld, is door *Moleman* en *mevrouw Buter* in dit nummer verslag uitgebracht. *Van Gelder* heeft het eerst een gesloten televi-

sieccircuit bij de leraarsopleiding in Nederland gebruikt. *Turksma* is bezig het hulpmiddel bij het kweekschoolonderwijs in Dordrecht te beproeven.

Langeveld en *Stellwag* schoten niet met „losse flodders”. Zij zagen wel degelijk de problematiek, speciaal van de pedagogisch-didactische vorming van de leraar, maar zij moesten in de eerste plaats de studie van de opvoedkunde aan de universiteiten organiseren.

Zo is dus sedert 1955 aan enkele universiteiten een exploratie gaande met de pedagogisch-didactische voorbereiding voor de opleiding tot leraar. Na 15 jaar is het aantal studenten, dat om een bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding vraagt verviervoudigd.

Uit het voorgaande blijkt wel, dat deze exploratie aan veel beperkingen is onderworpen.

Sinds enkele jaren is een voorlopige evaluatie ondernomen van het pedagogisch-didactische gedeelte van de opleiding, die veel feilen heeft getoond, maar ook nieuwe mogelijkheden heeft geopend.

Een ding blijft echter nog ongewijzigd: nl. de z.g. vakopleiding voor de a.s. leraar. De faculteiten gaan er nog steeds van uit, dat een „wetenschappelijke vorming”, hoe dan ook geprogrammeerd, vermeerderd met enige colleges pedagogiek en didactiek en een aantal uren hospiti-um een voldoende voorbereiding zou zijn voor het leraarsambt. Wij hebben dit elders het vakcycloopen-axioma genoemd.

Een opleiding volgens dit axioma maakt twee zaken onmogelijk:

- a. een houding van de leraar, die met de evaluatie van eigen onderwijs op wetenschappelijke wijze een begin maakt
- b. het inschakelen van de leraar als medewerker bij de veranderingen van het onderwijs.

Nog steeds lijkt het leraarsambt een instelling te zijn tot behoud van de status quo, waarin niets meer te beleven valt dan wat leuke (misschien ook minder leuke) contacten met de jeugd, in plaats van een hefboom tot verantwoorde wetenschappelijke veranderingen van het voortgezet onderwijs van binnen uit te zijn.

De weerstand tegen verandering is daarom in het onderwijs tot nu toe zeer groot geweest en een echte empirische opvoedkunde heeft weinig kans tot uitbouw gehad. De eenzijdige concentratie van de a.s. leraar op zijn vak maakte hem zeer dikwijls blind voor de mogelijkheden van een empirische pedagogiek en didactiek, waarvan hij zelf de katalysator kon zijn. Teveel hunkerde hij soms nog naar een functie in de eigen faculteit om te begrijpen dat hij met wetenschappelijk onderzoek van eigen „overdrachts” activiteiten een even „hoge” status kon bereiken,

of liever, dat hij zowel het voortgezet- als het wetenschappelijk onderwijs met katalysator- en onderzoeksactiviteiten beter kon dienen.

Om een z.g. „begeleid experiment” met de leraarsopleiding te ondernemen is er evenwel een programma nodig. Een urgentieprogramma zou men het moeten noemen, want de tijd dringt. De Mammoetwet brengt een stroom van nieuwe problemen, waartegen de leraren van nu niet opgewassen zijn. Men is niet in staat echt te „experimenteren”, men is er niet op voorbereid, men weet nauwelijks van doelstelling, methode en evaluatie. Dat mag de leraren niet kwalijk worden genomen.

Maar daarom is — wil men niet in de chaos belanden — voor de leraren in functie in de eerste plaats nodig: *verplichte voortdurende bijscholing*, die gesubsidieerd wordt en niet alleen in het „vak” dat men heeft gestudeerd, maar — laten we het modewoord maar eens gebruiken — in (opvoed- en) onderwijskunde.

Op deze wijze kan dan ook noodzakelijke wisselwerking worden verkregen, waaruit een empirische opvoedkunde kan opbloeien.

Degenen, die deze „bijscholing” vruchtbaar verwerken en daarmee succes hebben in hun werk, zouden vervolgens moeten worden ingeschakeld — mogelijk via een „Sabbatical year” (zoals bij een aantal leraren door de L.E.A.’s in Engeland geschiedt) bij het onderwijskundig onderzoek.

Er zijn wel enkele „bijscholingscursussen”, maar deze zijn meestal niet gericht op een voortgaande ontwikkeling van het leraarsambt. Het is „slechts” verdere scholing in het „vak” van de „docent”.

Over een „ideale leraarsopleiding” hebben *mej. Hessing en Brandenburg* in dit nummer een artikel geschreven, dat bijzonder het overdenken waard is. Dit gaat echter nog niet over een urgentieprogramma.

Bij een nieuwe organisatie van de opleiding tot het leraarsambt doen zich een aantal knelpunten voor, waarvoor in dit urgentieprogramma een oplossing moet worden gevonden.

Wij besluiten dit artikel met een opsomming van deze knelpunten voor de leraarsopleiding aan de universiteit.

- a. Allereerst zullen de hoogleraren en wetenschappelijke medewerkers, belast met „pedagogiek, algemene didactiek en puberteitspsychologie” hun eigen methodiek en didactiek grondig moeten herzien om de studenten beter te kunnen motiveren voor het zo belangrijke leraarsambt. Een van de knelpunten hierbij is nu nog de wel zeer korte tijd, die hiervoor ter beschikking staat. Een ander knelpunt is nu het tijdstip, waarop de colleges worden gevolgd en

de verlenging van de studieduur, die de verkrijging van het bewijs van pedagogisch-didactische voorbereiding noodzakelijk met zich meebrengt.

Het min of meer vrijblijvende karakter van vele colleges, dat het gevolg is van het ontbreken van bepaalde eisen, die tot studie en onderzoek noodzaken en de vreemdheid van de studenten t.o.v. een vakgebied dat het hunne niet is, is een van de urgentste problemen van dit ogenblik.

- b. Er zullen voldoende bekwame mentoren moeten worden gevonden om de a.s. leraar te coachen. Hier liggen verschillende knelpunten.
 1. Deze mentoren zullen voor een gedeelte van hun tijd vrijgesteld moeten worden voor contacten met algemene- en vakdidactiek en voor bijscholing.
 2. Ze zullen niet alleen hun eigen methodiek moeten overdragen, maar minstens een welwillende houding moeten hebben t.o.v. nieuwe methoden en middelen om de status quo te kunnen doorbreken.
 3. Een van de mentoren van een school zal een binding met de universiteit moeten hebben om een goede coördinatie van praktijk en „theorie” mogelijk te maken.
- c. De „algemene” didactici, belast met de leraarsopleiding, zullen ook psychologen en sociologen moeten aantrekken. Het knelpunt ligt hier bij de onbekendheid van psychologen en sociologen met de praktijk van het lesgeven.
- d. De vakdidactici zullen een vrijwel volledige vaste positie aan de universiteit moeten verkrijgen, naast een gering aantal lesuren aan een school voor voortgezet onderwijs. Het knelpunt ligt hier bij de vooropleiding en de benoeming van deze vakdidactici. Een grondige kennis van empirisch didactisch onderzoek zal naast „vakken-nis” en een juiste dosis opvoedkunde, schoolpsychologie en sociologie van het onderwijs voorwaarde moeten zijn voor een benoeming. Zolang dit nog niet het geval kan zijn, zal men deze vakdidactici gelegenheid moeten geven zich grondig te scholen. Schoolleiders zouden niet meer in aanmerking moeten komen voor vakdidacticus, evenmin als wetenschappelijke medewerkers die nooit in het voortgezet onderwijs hebben gewerkt. Op den duur zullen er uit deze vakdidactici enkelen moeten worden gerecruteerd, die de didactieken van het *wetenschappelijk* onderwijs onder hun hoede nemen. Dit kan onmogelijk door de centra voor het onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs worden ondernomen.

- e. Alle zaken, de leraarsopleiding betreffend, moeten in een interfacultair instituut worden gebundeld. Het knelpunt ligt hier bij de angst van sommige faculteiten voor een overheersing van de Faculteit der Sociale Wetenschappen.
- f. Er zal tenminste één experiment aan elke universiteit met een aantal studenten dienen te worden ondernomen met een „pedagogisch-didactisch jaar”. De evaluatie van een dergelijk „experiment” en de aanwerving van vrijwilligers zijn hier knelpunten.
- g. In dit pedagogisch-didactisch jaar zal de a.s. leraar zowel moeten lesgeven, lessen moeten bijwonen (voor de helft van zijn werktijd) als aan speciaal-didactische en algemene onderwijskundige colloquia moeten deelnemen. Hij behoort hiervoor gehonoreerd te worden. De inrichting van dit pedagogisch-didactisch jaar is een tweede knelpunt.
- b. Tenslotte is de *integratie van „wetenschappelijke vorming” en pedagogisch-didactische voorbereiding noodzakelijk.*

Bij een organisatie als bij f. en g. (en ook in Duitsland en Engeland b.v.) bestaat er een scheiding in x jaren „wetenschappelijke vorming” en een *jaar* van pedagogisch-didactische voorbereiding.

De structuur en de hoeveelheid van de kennis en inzichten, die nodig zijn voor leraren van eerste en tweede graad bij het algemeen voortgezet onderwijs zal door de faculteiten op een nieuwe wijze moeten worden bepaald. Hierbij moet speciaal aandacht worden besteed aan het probleem: hoe kan de a.s. leraar, ook die in de tweede graad, voldoende ervaring verkrijgen met onderzoek in het betreffende vak, zodat zijn kennis en ervaring ook middelbare scholieren tot „jonge onderzoekers” kan maken?

Het is mijn vaste overtuiging, dat een inzicht in de methodologie en filosofie van het eigen vak nodig is in een ideaal „pakket” voor de a.s. leraar. Ik ben er ook van overtuigd, dat een a.s. leraar, ook als hij kritisch wordt geschoold, veel minder „leerstof” zal moeten consumeren en van den beginne af tot creatief werk aangespoord moet worden. Tentamens zullen dan ook anders moeten worden ingericht.

Maar de belangrijkste verandering in de opleiding tot het leraarsambt zal moeten bestaan in het geven van een nieuw inzicht in de taak van de leraar bij het voortgezet onderwijs en het ontwikkelen van een nieuwe attitude t.o.v. dit ambt.

Niet langer zal de leraar bij het voortgezet onderwijs in de eerste plaats een specialist mogen zijn, die ook nog iets van opvoeding en onderwijs moet weten en zich enige „contactkwaliteiten” moet aanme-

ten. De onderscheiding van leraren eerste, tweede en derde graad of naar de hoeveelheid kennis en inzicht in één bepaald vak is een „survival” uit een tijd toen het voortgezet onderwijs nog niet algemeen was. In een vorige eeuw ontstond bijvoorbeeld in Duitsland een leeraarsstand, die zich naast juristen en theologen academisch gelijkwaardig moest weten. Zij had tot taak een „elite” te vormen; de rest van de jeugd moest het met „verdunde wetenschap” doen. Nu kan dat niet meer. Niet alleen zal de gehele Nederlandse jeugd voortgezet onderwijs moeten hebben van gelijkwaardig opgeleide leraren, maar ook zal het karakter van dit onderwijs, nu het geheel duidelijk is geworden, dat er een eigen jeugddomein met unieke betekenis voor het leven van de mens is, geheel moeten veranderen.

De voornaamste verandering zal voor de a.s. leraar hierin moeten bestaan, dat hij in de eerste plaats „opvoeder” zal moeten zijn en pas in de tweede plaats specialist. (Misschien geeft het woord opvoeder hier nog aanleiding tot misverstand, omdat het mogelijk te veel een notie van formele autoriteit bevat. Misschien zou projectleider, inleider, inspirator, wegwijzer, raadsman, beter kunnen zijn, met iets van het Engelse „tutor” en de Amerikaanse „counsellor”).

Dan zou de tegenstander tegen heterogene brugklassen, tegen een „comprehensive school”, de moeilijkheid met de integratie van „leerstof”, de soort en de mate van differentiatie, de eenzijdige nadruk op intellectuele „vorming” en het gebrek aan visie op een goede politieke, religieuze, zedelijke ontwikkeling in het jeugddomein ook zijn opgeheven.

De Vliegende Hollander is nog niet uit de mist, maar waarom zou zelfs dit spookschip zijn doel niet bereiken, als er een goede programmering mogelijk wordt? Dan belanden we misschien wel niet op de maan, maar wel in een grootse onderneming, waarbij het voortgezet onderwijs, dat het meest gevoelige deel van de jeugd omvat, de juiste sleutelpositie kan innemen tussen kindsheid en volwassenheid, zodat de homo ludens en de homo faber op unieke wijze kunnen worden geïntegreerd.

Er blijven nog vele prikkelende vragen over, bijvoorbeeld:

1. Hoe komt het, dat de „hoeveelheid” psychologie, opvoedkunde en didactiek afneemt, naarmate men van het kleuter- naar het wetenschappelijk onderwijs marcheert. Behoeft men minder inzicht in psychologische, andragogische en didactische problemen als men hoogleraar is in bijvoorbeeld „cumulatieve reactiekunde” dan

- als kleuterleidster? Staat de studentenrevolte hiermee soms ook in verband?
2. Zal de universiteit zich het lot van de derde graads leraar aantrekken?
 3. Nu de kweekscholen pedagogische academiën worden, hoe zullen ze dan de m.u.l.o.-A mensen op academisch niveau kunnen brengen?
(zie Proefschrift Renes). ⁴
 4. P. B. Renes, Recruitering en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland, Wolters-Noordhoff N.V. Groningen, juni 1969.

KLASSEOBSERVATIE DOOR KLEINE GROEPEN STUDENTEN ALS ONDERDEEL VAN DE LERAARS- OPLEIDING

M. A. BUTER-LEZER en W. J. MOLEMAN

1. WAAROM DIT ARTIKEL

Op de eerste vergaderingen van het Inter-Universitaire-Contact-Stafleden-Leraarsopleiding voor leraarsopleidingen (INSLO) bleek een groot tekort aan concrete beschrijvingen van nieuwe ontwikkelingen. Onderstaand artikel is een verslag van een experiment binnen het kader van het Pedagogisch-Didactisch Instituut, afdeling Leraarsopleiding, van de Universiteit van Amsterdam.

Deze afdeling is belast met het verzorgen van de algemene didactische en pedagogische opleiding van ± 400 studenten per jaar.

2. OPZET VAN HET EXPERIMENT

2.1. *Uitgangssituatie*

Gedurende de tweede helft van het collegejaar 1967/68 kregen de medewerkers van Prof. Dr. J. Koning de gelegenheid naar eigen inzichten 12×2 college uren te vullen.

Dat betekende dat de grote massa der studenten, die tot dusverre hoorcolleges hadden gevolgd, nu in groepen van 20 à 30 onder leiding van telkens twee medewerkers, werkcolleges konden volgen.

Hoewel vorm en inhoud vastgesteld konden worden door de medewerkers per groep, was niet het experiment het hoofddoel, maar het zo goed mogelijk opleiden van de aanstaande docenten in dit korte tijdsbestek.

2.2. *Onze doelstelling*

Wij realiseerden ons dat wij te doen hadden met studenten waarvan een deel niet spoedig of nooit leraar wil worden en een deel zijn aanstaande leraarsbetrekking beleeft als een gebrek aan beter.

Wij wilden echter zoveel mogelijk studenten positief motiveren ten opzichte van het leraar-zijn en de leraarsopleiding.

Het leek ons dat de aanstaande leraar in zijn opleiding het inzicht dient te verwerven, dat hij niet een geïsoleerd vakspecialist kan zijn, maar steeds weer in het belang van zijn leerlingen, zichzelf en zijn onderwijs moet functioneren in het grote geheel van een school. Boven-

dien hadden wij al geconstateerd dat vele studenten geen reële voorstelling hebben van de school. Hooguit benaderen zij het onderwijs vanuit de positie van eindexamenleerling. Wij formuleerden onze doelstelling dus als volgt:

- Maak de studenten enthousiast door hen in aanraking te brengen met de werkelijkheid van het middelbaar onderwijs.

2.3. *De vorm*

Wij hadden de beschikking over twee groepen, bestaande uit respectievelijk 21 en 30 studenten.

Wij besloten, gezien de doelstelling, de colleges op middelbare scholen te doen plaatsvinden.

De rectoren van de Osdorper Schoolgemeenschap (O.S.G.), Dr. J. G. van der Valk, en het Spinoza Lyceum, Dr. M. Goudekot, te Amsterdam, stelden hun school voor het experiment open.

Dank zij de medewerking van staf en docenten van beide scholen konden wij door de studenten in de lessen laten observeren. Daarna stond ons een lokaal ter beschikking waarin wij konden discussiëren over het waargenomen.

Omdat het voor ons niet vaststond, dat het bekende systeem van twee college uren per week voor ons doel het beste effect sorteert, besloten wij tot de volgende opzet.

De Osdorpgroep (20 studenten) volgde een programma op vijf aaneengesloten dagen in januari 1968; de Spinozagroep (21 studenten) zoveel mogelijk hetzelfde programma in de traditionele college uren in de maanden februari, maart en mei.

3. HET BLOKCOLLEGE IN DE OSDORPER SCHOOLGEMEENSCHAP

3.1. *Vorbereiding*

In een uitvoerig overleg tussen schoolleiding en ons werd onderzocht welke docenten in de betrokken week bereid waren studenten in hun lessen toe te laten en welke mogelijkheden het lesrooster bood.

Vervolgens werd samen met de rektor een observatierooster samengesteld. Om het proces zo ongestoord mogelijk te laten verlopen leek het ons noodzakelijk de studenten te laten kennismaken met schoolleiding, docenten en het gebouw, voordat de collegeweek begon.

Daartoe werd een kennismakingsmiddag georganiseerd, waarop tevens de docenten ruimschots gelegenheid hadden alle informatie te verkrijgen, over doel en opzet van het blokcollege.

De studenten werd afzonderlijk gevraagd de gang van het experiment niet in gevaar te willen brengen door eventueel „aanstootgevend” gedrag.

Hoe goed hun medewerking was, bleek uit de complimenten die na afloop van het college staf en schoolleiding hierover maakten.

3.2. *Programma*

De studenten werden ingedeeld in subgroepjes van drie. Iedere groep bestond uit een vrouwelijke en twee mannelijke studenten.

Qua vak werd gestreefd naar grote spreiding, bijv. geschiedenis-wiskunde-sociografie en scheikunde-theologie-Engels.

In afwijking tot het Spinoza Lyceum kende de O.S.G. lesperioden van negentig minuten.

Iedere dag begon het programma met 2×90 minuten (twee perioden) observatie, waarbij de studenten vanuit drie verschillende posities in de klas konden waarnemen.

Na een korte lunchpauze vonden rapportage en groepsgesprek plaats, afgesloten door een planning van de observatieactiviteiten voor de volgende dag ($3\frac{1}{2}$ uur).

De rapportage bestond uit een voorgesprek in de subgroepen van drie en daarna een plenaire bespreking van het waargenomene.

Aan het eind van de laatste middag vond een kritische terugblik op de afgelopen week plaats.

3.3. *Resultaten*

3.3.1. Tijdens de groepsdiscussies maakten in het verloop van de week zeer globale voorstellingen, bijv. ordeprobleem, plaats voor meer gedetailleerde begrippen, bijv. elementen uit het gedrag van de kinderen, het overdragen van de leerstof of de houding van de leraar.

Door het praten over eigen frustraties en door confrontatie met de werkelijkheid in de observatie, werden de groepsleden gedwongen meer relevante begrippen te gebruiken, zo kwam men op natuurlijke wijze tot het hanteren van vakbegrippen.

3.3.2. Het enthousiasme nam duidelijk waarneembaar met de dag toe. Er was (in een griepperiode) geen enkele absentie. De studenten kwamen steeds met nieuwe observatie-ideeën.

Enkele studenten spraken uit, dat gericht onderzoek dringend noodzakelijk is.

3.3.3. Het saamhorigheidsgevoel in de subgroepen en in de grote

groep groeide met de dag. Men ging elkaar beter begrijpen en meer rekening met elkaar houden. Er was op de laatste dag grote behoefte aan een follow-up bijeenkomst.

3.3.4. Aan het eind van de week was het onderwijs weer realiteit geworden. Verscheidene studenten verklaarden later de angst voor het leraarschap te zijn kwijtgeraakt.

Een half jaar later kwam tweederde vrijwillig op een avond voor een nabespreking.

Vier studenten zijn in het volgende schooljaar les gaan geven aan de O.S.G.

4. HET WERKCOLLEGE IN HET SPINOZA LYCEUM

4.1. Voorbereiding

Bij het vooroverleg met de heer Goudekot beloofde deze de leraren voor medewerking te selecteren en het observatierooster te verzorgen.

Wij schreven een artikel over doelstelling en werkwijze van ons college in het lerarenmededelingenblad. Toch bleek nog een extra bijeenkomst met de docenten alleen noodzakelijk om al hun vragen te beantwoorden.

Voor het eerste college aanvang was er een bijeenkomst waarbij de studenten kennis konden maken met schoolleiding, docenten en het gebouw. De rector vertelde over het Daltonsysteem, zoals dat op zijn school functioneert.

4.2. Programma

De observaties konden alleen plaatsvinden van 14.30 uur tot 15.20 uur, dit doordat de studenten geen andere tijd van de dag beschikbaar waren. Het was het zevende uur.

Tot 16.45 uur werd in aansluiting hierop gerapporteerd, gediscussieerd en gepland.

De opzet was verder gelijk aan die van de Osdorpgroep. Zeven gemêleerde subgroepen van drie observeerden, discussieerden daarna onderling en rapporteerden.

Dit alles werd besloten met een plenaire discussie en planning voor de volgende observatie. Er waren in totaal tien van deze werkcolleges.

4.3 Resultaten

4.3.1. Terwille van de vergelijkingsmogelijkheid met het blokcollege hielden wij ons aan dezelfde sequentie, ondanks het feit dat een andere opzet na drie maanden zeker het enthousiasme had kunnen bevorderen.

Wij constateerden een geringere betrokkenheid bij de studenten dan in de blokcollege-situatie.

4.3.2. Ook in deze groep ging men vakbegrippen hanteren om het geobserveerde te beschrijven.

4.3.3. De beoordeling van klassesituaties werd steeds reëler.

4.3.4. De groepssaamhorigheid nam wel enigermate toe, maar was minder groot dan bij de blokcollegegroep.

4.3.5. Na de vakantie, die van 26 maart tot 7 mei duurde, bleek er wel een aanzienlijke saamhorigheid te zijn in de subgroepen.

4.3.6. De geringere betrokkenheid, het geringere enthousiasme en de geringe groepssaamhorigheid wijten wij aan het ongunstige moment van de dag (zevende uur) (leraren, leerlingen en studenten hadden al een lange dag achter de rug). Ook de langere tijd (twee tot vijf weken) tussen de observaties kan hier van invloed zijn geweest.

4.3.7. Vele studenten verklaarden hun angst voor het leraarschap te zijn kwijtgeraakt.

4.3.8. Voor een groot deel is de doelstelling: het enthousiast maken van de studenten voor het middelbaar onderwijs bereikt.

4.3.9. Bij de Osdorpgroep was de motivatie groter dan bij de Spinozagroep.

4.3.10. Deze colleges bleken voor vele studenten het eerste en enige contact met niet-vakgenoten te zijn geweest gedurende hun hele studietijd. Dit en het werken in de subgroepen achtten zij bijzonder waardevolle ervaringen.

5. VERVOLG

In het collegejaar 1968/1969 is het aantal werkgroepen dat observaties verricht op scholen uitgebreid tot zeven groepen op vijf scholen. Op verschillende manieren wordt onderzocht hoe deze observaties van actuele klassesituaties geïntegreerd kunnen worden in de leraarsopleiding.

DE WERKCOLLEGES LERAARSONPLEIDING VAN DE UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

WILLEM J. MOLEMAN

1. *Waarom leraarsopleidingen?*

Zo nu en dan kan men in studentenkringen en zelfs onder leraren de stelling horen verkondigen dat een opleiding tot het beroep van leraar geen zin heeft. Je bent leraar; wordt het nooit. Als je je vak (een grote hoeveelheid feitenkennis) tenminste beheerst.

Ik heb de indruk, dat deze opvatting samenhangt met een verouderd begrip van leiding geven. De leider is iemand, die door goddelijke genade geroepen is de clan, de gouw of grotere sociale groeperingen te dirigeren naar doelen, die hem geopenbaard zijn.

In onze tijd zijn echter andere vormen van leidinggeven ontstaan.

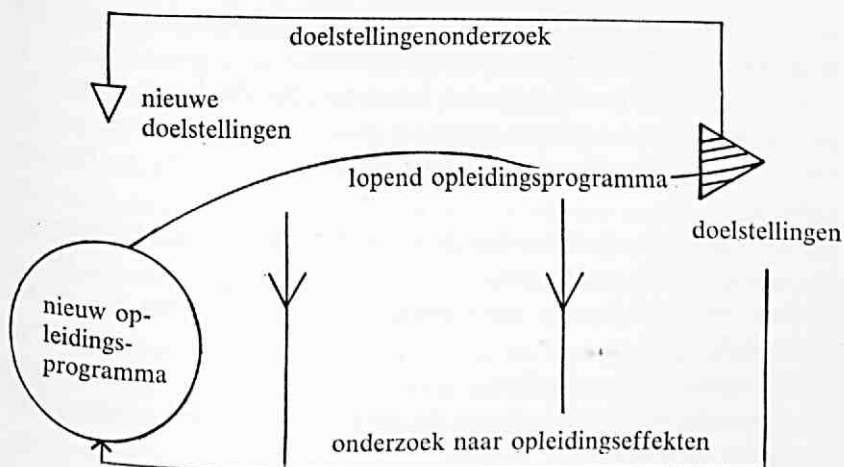
Een kenmerk van deze moderne vormen, zoals pedagogisch leiderschap, functioneel leiderschap en gedeeld leiderschap, is dat de menselijke vermogens waardoor deze vormen in groepen tot uiting kunnen komen tot op zekere hoogte geschoold kunnen worden.

Vanuit dit inzicht is het zinvol voor aanstaande leraren, die tot taak krijgen jonge mensen in hun ontwikkeling te begeleiden, een opleiding te verzorgen, waarin ontwikkelingspsychologie, didaktiek (strategieën-leer, waarbij leerprocessen, die in mensen plaatsvinden, begeleid worden), pedagogiek en toegepaste sociale psychologie (hoe leiding geven aan groepen) belangrijke elementen zijn.

2. *Op zoek naar het goede opleidingsprogramma*

Een van de problemen, waar iedere leraarsopleiding vroeg of laat op stuit, is het vraagstuk van het effect. Met andere woorden: hoe kan nagegaan worden dat het opleidingsprogramma voorwaarden schept, waardoor goede leraren ontstaan. Deze vraag roept onvermijdelijk een tweede vraag op, de doelstellingsvraag: wat kan onder een goede leraar verstaan worden.

Teneinde op deze vragen antwoorden te vinden zal men, wanneer men tenminste de moed heeft zo eerlijk mogelijk te werk te gaan, veel onderzoek moeten verrichten. Het kritisch onderzoeken van het opleidingsprogramma, het veranderen hiervan op grond van nieuw verkregen inzichten en het steeds weer opnieuw concipiëren van de doelstellingen zijn kringloopbezigheden, die naast de onderwijsactiviteiten plaats dienen te vinden.



De afdeling Leraarsopleiding van het Pedagogisch Didactisch Instituut van de Universiteit van Amsterdam heeft enkele onderzoeken verricht naar de opinie van studenten over de opleiding, die zij juist beëindigd hadden.

Deze onderzoeken maken deel uit van een groter project, waarbij ook andere aspecten van het opleidingseffect onder de loupe genomen worden.

Over de resultaten van het opinieonderzoek collegejaar 1967/68 zou ik het een en ander willen mededelen.

3. *Het Opleidingsprogramma 1967/68*

De afdeling verzorgde dat jaar 13 hoorcolleges.

Een hoorcollege duurde ongeveer 90 minuten.

De volgende thema's werden behandeld:

- de organisatie van het onderwijs
- de reorganisatie van het onderwijs (mammoetwet)
- de doelstellingen van het voortgezette onderwijs
- achtergronden van de huidige inzichten in opvoeding en onderwijs
- de kern van het opvoedingsverschijnsel
- de taak van de leraar
- leerprocessen
- onderwijsstijlen
- geprogrammeerde instructie
- de puberteit
- de intellectuele ontwikkeling
- de sociale ontwikkeling

Aan het eind van ieder hoorcollege werd een duidelijke, uitvoerige syllabus van het behandelde onderwerp verstrekt.

Gezien het grote aantal studenten (ongeveer 350) die de opleiding volgden, werden de hoorcolleges tweemaal gehouden voor groepen van 150 tot 200 studenten. Zij vonden plaats tussen oktober 1967 en februari 1968.

In het vroege voorjaar werden de studenten verdeeld in 14 werkgroepen van 20 tot 30 deelnemers.

Iedere werkcollegegroep werd geleid door twee docenten van de leeraarsopleiding.

In alle werkgroepen werden:

- a. bepaalde problemen, die in de hoorcolleges waren aangesneden, nader uitgewerkt.
- b. diverse groepsdiscussietechnieken beoefend.
- c. leermiddelen vervaardigd.

Twee groepen namen een duidelijke uitzonderingspositie in.

De ene groep, bestaande uit 30 deelnemers, werkte gedurende een week in een school (nl. een scholengemeenschap).

's Ochtends werden lessen geobserveerd; 's middags werd gediscussieerd en werden nieuwe observatieopdrachten ontwikkeld. De twee docenten, die de werkgroep leidden, verzorgden theoretische achtergronden ter verklaring van het waargenomene. De tweede werkgroep (21 leden) deed hetzelfde, echter niet in een aaneengesloten week, maar in de vorm van losse werkcolleges (3 uur achtereenvolgend, eenmaal in de week.) Er werd gewerkt gedurende de maanden februari, maart en mei.

Alle 14 werkgroepen hadden een eigen programma. Op genoemde uitzonderingen na werden 13 colleges van 90 minuten per groep verzorgd.

4. *Enige resultaten van de opiniepeiling*

Er werd een representatieve steekproef van 169 studenten samengesteld.

a. *Voorkeur voor de werkcolleges.*

46 % van de geënquêteerden bleek een opleiding in de vorm van uitsluitend werkcolleges te prefereren, terwijl nogeens 44% werkcolleges, afgewisseld door enkele hoorcolleges, wensten.

Als redenen voor deze keuzen werd opgegeven:

1. de werkcolleges bevorderen een grotere betrokkenheid tot de onderwerpen dan de hoorcolleges.
2. er ontstaat een verdieping van kennis door het zelfdoen en het zelf-

beleven van situaties (zoals rollenspelen).

3. alle trainingsactiviteiten, die op de praktijk (dit is de toekomstige werksituatie) zijn gericht, geven bevrediging.

Men heeft de indruk dat betrokkenheid, beleving van situaties en confrontatie met werksituaties beter kan plaatsvinden in werkcollegevorm dan in andere vormen. Slechts 3 % van de ondervraagden bleek voorkeur te hebben voor een opleiding in de vorm van uitsluitend hoorcolleges (reden: snel informatie krijgen over onderwijsproblemen).

- b. *Het gevoel beter voorbereid te zijn op het toekomstige beroep.*

Verreweg de meerderheid van de aanstaande leraren had het gevoel beter georiënteerd te zijn op algemene onderwijsproblemen en de diverse onderwijsmethodieken die op scholen van voortgezet onderwijs gebruikt worden.

Veelvuldig werd naar voren gebracht dat men nieuwe didactische mogelijkheden had leren kennen.

Ook is het interessant te vermelden, dat velen opmerkten sociaal-psychologische problemen (zoals het ordeprobleem, vormen van groepshantering) te hebben leren onderkennen en analyseren, zodat er mogelijkheden werden gezien deze problemen op te lossen.

Er werden ook veel tekortkomingen gezien. Als voornaamste:

1. er was nog te weinig oefening in praktijksituaties
2. de opleidingstijd was veel te kort
3. er was soms te weinig lijn in de werkcolleges
4. er werd te weinig puberteitspsychologie verzorgd.

- c. *Enige suggesties ter verbetering van de opleiding.*

Het is onmogelijk om in bestek van dit artikel alle suggesties naar voren te brengen. Het waren er vele.

Ik wil volstaan een bloemlezing te geven van de meest voorkomende.

1. ik wil dat er meer tijd voor de opleiding gereserveerd wordt.
2. ik wil meer rollenspelen (simulatie van lessen met fouten-analyses.)
3. meer schoolbezoeken, waarbij ik georiënteerd word op de diverse schoolsoorten (montessorischool, daltonschool, vrije school etc.)
4. het leren onderkennen van theoretische onderwerpen d.m.v. les-observaties
5. diverse lesvoorbeelden (typen) aangeboden krijgen, eventueel in de vorm van filmspots.
6. kennis van de mens, in het bijzonder van de puber

7. oefeningen in de klas
8. spreekvaardigheidsbeoefening
9. evaluatie van (kritiek op) eigen optreden in de klas met tips hoe doceergedrag te verbeteren
10. discussietechnieken.

5. *Wat te doen met deze gegevens*

De docenten van de leraarsopleiding kregen naast bovengenoemde feiten ook waardevolle informatie per werkgroep over zinvolle en minder zinvol bevonden elementen van hun programma.

Ook het optreden van de docenten die de werkgroepen leidden werd in vele gevallen duidelijk becritiseerd.

Deze gegevens zijn gebruikt of worden in de nabije toekomst gebruikt voor reorganisatie van het opleidingsprogramma.

Daarbij kan iedere docent met de verkregen kritiek op zijn optreden doen wat hij zelf wil.

Wat mijzelf betreft kan ik wel zeggen dat ik niet de ideale toestand bereikt heb feilloos aan te voelen — tijdens het optreden — waar ik iets verkeerd doe.

Hooguit heb ik een zekere „ahnung” ontwikkeld.

Iedere vorm van feed-back grijp ik daarom dankbaar aan vanuit de wetenschap dat een voorgehouden spiegel meer waard is dan een ivo-ren toren.

In het hoger onderwijs is het de laatste jaren noodzakelijk terdege rekening te houden met de gebruikers van het onderwijs: mijns inziens een gezonde ontwikkeling.

Het zou kunnen zijn, dat deze ontwikkeling zich de komende jaren uitbreidt over de gebruikers van het middelbaar onderwijs.

Van de schrijver:

Drs. W. J. MOLEMAN is Wetenschappelijk medewerker aan het Pedagogisch Didactisch Instituut van de Universiteit van Amsterdam Afdeling Leraarsopleiding.

DE CLOSED CIRCUIT TELEVISIE TEN DIENSTE VAN DE OPLEIDING VAN ONDERWIJZERS EN LERAREN

R. TURKSMA

(Een eerste oriëntatie)

Inleiding

De komst van de televisie in de rij van de audio-visuele hulpmiddelen op school is door sommige enthousiaste voorstanders van dit medium wel eens vergeleken met een Copernicaanse omwenteling, die de toepassing van de boekdrukkunst nog in de schaduw zou stellen. Het is reeds enkele decennia geleden dat de t.v. ten dienste van het onderwijs van start is gegaan, maar wanneer we het onderwijs, zoals het heden ten dage op de scholen gegeven wordt, nauwkeurig observeren, blijkt dat het grootste deel van de lessen nog op de traditionele wijze gebracht wordt, d.w.z. met behulp van de aloude, beproefde leermiddelen: het leerboek, het schoolbord en soms met behulp van een film.

Het is met dit nieuwe audio-visuele medium gegaan zoals het altijd al gegaan is bij de toepassing van nieuwe hulpmiddelen bij het onderwijs: een kleine groep koplopers gebruikt het nieuwe leermiddel met groot enthousiasme, een zeer groot aantal leraren kijkt de kat eerst uit de boom, terwijl een ander klein deel behoort tot de aperte tegenstanders, die in allerlei toonaarden de bezwaren tegen het gebruik ervan opsomt. (7;22, 23) Het schijnt voor vele leraren wel bijzonder moeilijk te zijn om de leerstof, de didactiek van hun vak en ook zichzelf aan te passen aan dit nieuwe hulpmiddel. Volgens De Korte komt bij dit geringe aanpassingsvermogen van de docenten nog het grote gebrek aan t.v. leraren-specialisten en de juiste instelling en afstemming op de problemen door de t.v.-omroepen. (14;41)

Niet alleen in ons land, maar ook in Duitsland en in andere landen waarschuwen vele leraren tegen het gebruik van de t.v. bij het onderwijs. Andreas Flitner heeft o.a. de volgende bezwaren tegen de t.v.:

- a. de t.v. bevordert een receptieve houding van de leerlingen;
- b. de t.v. verlamt de produktieve fantasie doordat de reeds aanwezige „overspoeling” van de leerlingen met prikkels nog vergroot wordt;
- c. de t.v. dringt de primaire ervaringen terug ten gunste van een teveel aan secundaire ervaringen;
- d. de t.v. bevordert een ontpersoonlijking en mechanisering van de pedagogische relatie tussen de leraar en zijn leerlingen. (10;5)

Onder de verschillende vormen van school-t.v. zullen we in dit artikel speciaal onze aandacht richten op die vorm welke gebruikt wordt bij de vorming van onderwijzers en leraren en die door de t.v.-deskundige Heribert Heinrichs de „Unterrichtsmitschau in der Lehrerbildung” genoemd wordt. (12;38) In de praktijk komt het er op neer dat wij te doen hebben met een vorm van „closed circuit t.v.” (afgekort c.c.t.v.). Daaronder verstaat men de electronische opname van beeld en geluid met één of meer t.v.-camera's, waarvan de opgenomen beelden in een afgesloten of beperkt gebied via een speciale kabel worden gedistribueerd naar monitors of gewone t.v.-ontvangers. (14;34).

In tegenstelling tot de c.c.t.v. staat het open circuit, waarbij de t.v.-signalen door de lucht worden uitgezonden, en niet via een speciale coaxiale kabel. (14;196, 197).

Bjerstedt geeft van de c.c.t.v. de volgende omschrijving: „Mit „internem Fernsehen” (I.T.V.) wird hier, was man auf English „closed-circuit-television” nennt, bezeichnet und bedeutet gewöhnlich eine Überführung von Ton und Bild mittels Kabel zu einem Empfänger”. (3;65).

Een proefneming met c.c.t.v. die prachtige resultaten heeft opgeleverd is het zgn. Hagerstown cc-televisie-experiment geweest. Dit experiment startte in september 1956 in de stad Hagerstown (Maryland) in de U.S.A. Gedurende het eerste jaar ontvingen ongeveer 5300 leerlingen en studenten dagelijks één les per t.v. Drie jaar later was het gesloten net verspreid over bijna alle scholen van de Washington County; het bereikte 16.500 van de 18.000 scholieren en 37 van de 49 public schools (5;21). Het behoeft ons dan ook niet te verbazen dat Hagerstown een „bedevaartsoord” werd voor duizenden t.v.-specialisten en andere belangstellenden. Toen het vijfjarig experiment in 1962 was eindigd, heeft men aan alle leraren die aan de proef hadden meegewerkt, gevraagd of zij van mening waren dat de proefneming moest worden voortgezet; 91% van hen antwoordde daarop bevestigend. Het gevolg van dit mooie succes was dat in verschillende districten van de Verenigde Staten c.c.t.v.-netten werden geïnstalleerd.

Een experiment dat in Europa veel belangstelling heeft opgewekt, was de proefneming te Hannover in 1964. Men koos één volksschool in die stad uit als „Sendeschule”, terwijl twee scholen in de buurt daarvan als ontvangstscholen fungeerden; een t.v.-les werd naar drie klassen met in totaal honderd leerlingen uitgezonden. Als interessante bijzonderheid bij dit experiment kan vermeld worden dat de leraar, die in de studio les gaf, het vijfde deel van zijn leerlingen kon oproepen, dat

ook antwoord kon geven. Op deze wijze ontstond enig contact tussen docent en pupillen. De vraag welke bij de onderzoekers opkwam was deze: Kunnen de zeven camera's die in de studio opgesteld staan de uitermate complexe gebeurtenissen van het onderwijs in de klas adequaat weergeven? Tot het onderricht behoort immers niet alleen het aspect van het onderwijs-leer-gebeuren, dat op dát ogenblik opgenomen wordt, maar ook het geheel; we zouden kunnen zeggen de Gestalt: de leraar, de scholieren, het vertrek, de aanwezige voorwerpen, de sfeer in de klas, de motivatie, de interpersonale relatie, m.a.w. de camera's kunnen slechts een gedeelte van de totale Gestalt opnemen. Zo ergens, dan geldt hier de klassieke spreuk: „totum est plus quam partes” (12;60, 61).

Paul Heimann heeft dit informatie-verlies eens aldus beschreven: „Wer es unternehmen wollte, jemandem die Gegenstandswelt eines völlig verdunkelten Raumes nur mit einer scheinwerferartigen Taschenlampe sichtbar zu machen, um dadurch einen Eindruck von dem Ganzen des Raumes zu erzeugen, befände sich genau in der Lage eines Kamera-Regisseur-Cutter-Teams, das während der Aufnahme und schliesslich an Schneidetisch und Mischpult aus separaten Montagestücken und schnell wechselnden Einstellungen das Ganze eines Fernsehberichtes zuerstellen hätte in der der ursprüngliche Gegenstand in einer durch das Medium verfremdeten und akzentuierten, d.h. gedeuten Form erscheint.” (10;62).

Uit het experiment te Hannover is duidelijk gebleken dat de leerlingen op school dezelfde houding t.o.v. het medium „televisie” aannamen als thuis. Ook op school beschouwden zij t.v. als „huisbioscoopje”, en ook op school verwachtten zij in de eerste plaats ontspanning. Ze waren stomverbaasd, toen ze bespeurden dat de t.v. op school van hen actieve concentratie, activiteit en een voortdurend openstaan voor discussie en bespreking vereiste. (12;98, 99).

Aan het slot van deze inleiding kunnen we stellen dat de c.c.t.v. in het onderwijs bijna altijd een aanvullende en verrijkende functie vervult, en weinig gebruikt wordt ter vervanging van de leerkrachten. (13;121)

C.c.t.v. ten dienste van de opleiding van docenten

Wie de hedendaagse praktische vorming van de a.s. onderwijzers in ons land vergelijkt met die welke vóór 1952 plaats vond, kan niet ontkennen dat er met de invoering van de nieuwe kweekschoolwet een grote verbetering tot stand gekomen is. Vóór 1952 stuurde men de Kwekelingen naar de zgn. leerscholen en de jongelui kregen de op-

dracht mee zeer nauwkeurig acht te slaan op de werkmethode die de onderwijzers dezer scholen gebruikten: ze dienden te letten op iedere vraag die de mentor aan de klas stelde: ze moesten scherp gespitst zijn op ieder woord dat de meester tot de leerlingen sprak. Na een periode van nauwkeurig observeren mocht de jonge man (vrouw) zelf eens proberen een lesje, meestal een lees- of vertellessje, over te nemen, waarbij hij of zij wel moest bedenken dat het voorbeeld van de „meester” zo getrouw mogelijk gekopieerd moest worden.

Het onderwijs was in die tijd bij leermeester en kwekeling een aktie, die van de docent uitging, te vergelijken met éénrichtingsverkeer. (15; 152). Theorie op de kweekscholen en de praktijk op de oefenscholen waren veelal „ships that pass in the night”; ze hadden geen enkele relatie tot elkaar. Op de theorielessen kwam de praktijk op de leer-scholen bijna niet ter sprake, terwijl bij de praktische vorming bijna nooit verwezen werd naar theoretische uitgangspunten. Theorie en praktische oefening waren dan ook gesloten werelden voor elkaar, waarin men gedeeltelijk verschillende talen sprak. (3;59)

Gelukkig worden nu na de invoering van de kweekschoolwet de theoretische en praktische aspecten van de vorming van de adspirant-onderwijzer veel beter in het totaal van de opleiding geïntegreerd. Regelmatig bezoeken de leraren pedagogiek en de leraren vakdidactiek de leerscholen, en daarbij proberen ze steeds hun praktijkervaringen te verwerken in hun theorielessen op de kweekscholen. Hun streven is er voortdurend op gericht een ruime plaats toe te kennen aan het gebruik van de nieuwe audio-visuele hulpmiddelen bij het onderwijs op de lagere scholen. Zodoende hebben de leraren aan de kweekscholen (evenals de professoren in de algemene didactiek aan de universiteiten) zich herhaaldelijk de vraag gesteld: Zou het ook mogelijk zijn c.c.t.v. in te schakelen bij de onderwijzers- en lerarenopleiding? Andere landen gaven ons het voorbeeld. We denken hierbij o.a. aan Engeland, waar in 1962 in de Kidbrooke-kweekschool een c.c.t.v.-installatie werd aangebracht. In dit instituut maakte men gebruik van twee t.v.-camera's en tien monitors. In vijf parallelklassen konden met iedere camera aanvullende lessen worden gegeven. Dit voorbeeld werd weldra door enkele andere „training colleges” nagevolgd. (14;66, 67).

Ook in Duitsland zat men ondertussen niet stil. De eerste Pädagogische Hochschule welke de c.c.t.v. integreerde in de opleiding was die te Bonn. Deze P.H. behoorde met zijn ongeveer 2000 studenten tot de grootste onderwijsinstituten van de Bondsrepubliek. In Bonn stond men voor het grote probleem dat men de leerlingen van de P.H. niet

voldoende aan de werkelijkheid van het onderwijs kon laten deelneemen; ook was de begeleiding van hen door de leraren niet ideaal te noemen. Het is om deze redenen dat men in deze stad zijn toevlucht zocht in de moderne apparatuur van de c.c.t.v.; nu konden immers honderden studenten tegelijkertijd het gegeven onderwijs horen en zien. (21;315, 316).

In de t.v.-studio te Bonn stonden drie camera's opgesteld: de eerste was gericht op het geheel van de klas, van voren gezien; de tweede, die achter in het lokaal was aangebracht, nam de kinderen aan de achterzijde op, tevens de leraar en het schoolbord, terwijl de derde van terzijde door afstandbediening in elke gewenste stand gebracht kon worden. Met deze laatste camera was men in staat normale opnamen te maken, maar eveneens close-ups van zó dichtbij dat men de regels die een leerling in zijn schrift schreef mee kon lezen.

De leidingen van de drie compact-camera's liepen naar een aangrenzend vertrek, waar de beelden op drie naast elkaar opgestelde monitors verschenen. Het beeld dat het meest instructief was werd door middel van een omschakel-apparaat naar de aula van de kweekschool gevoerd, waar een Eidophor-t.v.-groot-projector was opgesteld. Het projectie-scherm had een oppervlakte van zes bij vier meter. Het geluid werd opgenomen door zeven microfoons en via een versterker naar de luidspreker van de aula gevoerd. Een vraag die ongetwijfeld bij de lezer zal opkomen is deze: Werden de leerlingen door de veelheid van apparatuur niet afgeleid? Dit bleek niet het geval te zijn. Observators hadden van te voren de klassen nauwkeurig waargenomen en genoteerd hoe vaak de leerlingen afgeleid werden. Dezelfde waarnemers observeerden ook tijdens de opnamen het aantal keren dat de leerlingen hun aandacht richtten op de camera's. Dit aantal bedroeg slechts het tiende deel van het eerste aantal.

Ook bij dit experiment constateerde men wat men wel informatie-verlies noemt en wat A.O. Schorb met „Wirklichkeitsverlust” aanduidt. De camera-man is immers tijdens de opname steeds selectief bezig.

Als belangwekkende details kan nog verteld worden dat de leraar tijdens het opnemen het geluid kan uitschakelen en commentaar op de t.v.-les kan geven, en dat tevens het beeld door een 16 mm filmcamera kon worden opgenomen. Het is te begrijpen dat niet de gehele les belangrijk is om opgenomen te worden; volgens schattingen komt slechts 40% van de les voor documentatie in aanmerking.

Later heeft men aan deze P.H. een video-taperecorder aangeschaft (een Ampex-V.R. 1100) om zowel beeld als geluid op te nemen. Als

frustrerende omstandigheid van het experiment te Bonn kan nog genoemd worden het feit dat de leerlingen van de basisschool zich tijdens de opname in een volkomen andere omgeving bevinden, zelfs wanneer men met behulp van meegebrachte voorwerpen probeert het eigen lokaal zo getrouw mogelijk na te bootsen. (19;837 t.m. 841)

Grote gelijkenis met de c.c.t.v.-installatie te Bonn vertoont het t.v.-systeem zoals het te Heidelberg met behulp van de Stichting „Volkswaagenwerk” tot stand kwam. Ook hier kunnen alle studenten van de P.H. het onderricht volgen dat via t.v.-camera's vanuit een schoollokaal naar de aula en naar andere lokalen van de P.H. overgebracht wordt.

De leraren algemene didactiek kunnen nu met de waargenomen verschijnselen als uitgangspunt tijdens of na de uitzending verschillende didactische categorieën, methoden en begrippen toelichten. Hoewel de c.c.t.v. een prachtig hulpmiddel is bij de vorming van onderwijzers en leraren, mag men toch niet denken dat de „Unterrichtsmitschau” het hospiteren en oefenen in de schoolklassen geheel kan vervangen. Ze kan slechts beschouwd worden als een zeer waardevolle aanvulling daarop. (16;27 m. 30)

Na de U.S.A., Engeland en Duitsland is ook ons land gevolgd de c.c.t.v. in te schakelen bij de onderwijzers- en lerarenopleiding. Sinds een paar jaar worden door het Universitair Filminstituut te Utrecht, waaraan een mobiele t.v.-unit is verbonden, bij colleges c.c.t.v.-programma's verzorgd. (14;100)

De eerste universitaire t.v.-studio werd aan de Rijksuniversiteit te Groningen geïnstalleerd. De installatie op de zolder van het academiegebouw lijkt in vele opzichten op die welke we aan de P.H.'s te Bonn en Heidelberg hebben aangetroffen. Ook te Groningen treffen we in de t.v.-studio een drietal camera's aan, welke aan de controle-monitors in de regiekamer de beelden doorgeven, waaruit de regisseur een keuze kan maken. Camera 1, geplaatst op een verrijdbaar statief (een zgn. dolly) is uitgerust met een zoomlens en wordt door een camera-man bediend. Het beeld dat opgenomen wordt kan door de camera-man gecontroleerd worden met behulp van een ingebouwde controle-monitor in de camera. Deze camera is bestemd om opnamen van de leerlingen te maken. Wel lijkt ons de aanwezigheid van een camera-man, die steeds zijn apparaat van de ene plaats in de studio naar de andere rijdt, zowel voor de docent als voor de leerlingen zeer storend. Camera 2 is bedoeld om opnamen van de docent en het schoolbord te maken; deze laatstgenoemde camera wordt vanuit de regiekamer bediend, terwijl de derde camera met een groothoeklens van 13 mm ervoor

dient een overzicht van de gehele klas te verkrijgen.

De regisseur in de regiekamer maakt uit de drie beelden een keuze, welk beeld overgebracht wordt naar de zes monitors die opgesteld staan in een grote collegezaal, zodat ongeveer tweehonderd studenten de lessen kunnen volgen. (1;35 t.m. 37). De a.s. leraren worden op deze wijze door de c.c.t.v. aan de R.U. te Groningen onmiddellijk geconfronteerd met verschillende onderwijsvormen en talrijke pedagogische en didactische problemen.

Als eerste doel had professor Van Gelder zich gesteld: het leren waarnemen van lessituaties als voorbereiding voor het latere hospiteren in de schoolklassen. In de tweede plaats vond hij het zeer gewenst een reeks onderwijssituaties te tonen, waardoor de aspirant-leraar de toepassing van diverse technieken van het onderwijzen zou leren kennen. (8;37 t.m. 41). Ook in Groningen is het nooit de bedoeling geweest het hospiteren te vervangen door de t.v.-lessen. Ook hier streefde men de combinatie van de „Unterrichtsmitschau” met het hospiteren als ideaal van de praktische vorming van de a.s. leraar na. Bjerstedt is terecht van oordeel dat het aantal uren aan het hospiteren besteed drastisch beperkt kan worden, op voorwaarde dat een deel van de observatie-uren gegeven zal worden met behulp van de t.v. (3;75).

De opleiding van leraar en onderwijzer m.b.v. de c.c.t.v. biedt vele voordelen, waarvan we enkele zullen noemen:

- a. de studenten leren tijdens deze lessen zeer verschillende leraren en klassen kennen, hetgeen niet mogelijk is, wanneer ze slechts in één klas hospiteren. In het laatste geval bestaat ook het grote gevaar dat de aspirant-leraar of de aspirant-onderwijzer zich te veel naar zijn voorbeeld richt, ja zich volledig met hem identificeert;
- b. de docent van de universiteit of kweekschool kan tijdens de opname commentaar geven op de gegeven lessen of een onderdeel uit de lessen nader toelichten. Hij kan reeds vooraf de opmerkzaamheid van zijn pupillen op het essentiële van de les richten;
- c. de mogelijkheid bestaat om met behulp van de draaibare camera de aandacht te richten op aparte didactische situaties of close-ups van de leerlingen te maken. In verband hiermee staat het voordeel dat men nú de jongens en meisjes in de klas van voren kan waarnemen, dit in tegenstelling tot het zien van de jongelui op de rug wat de hospitant tijdens zijn verblijf in de klas doet.
- d. Als vierde voordeel zouden we kunnen noemen het feit dat vele studenten samen tegelijkertijd de c.c.t.v.-lessen kunnen bekijken,

waardoor een brede basis van gemeenschappelijke ervaringen tot stand komt, die grote mogelijkheden biedt voor een diepgaande discussie.

Door de studenten aan de P. H. te Heidelberg werd het als zeer positief gewaardeerd, wanneer zij vóór de les reeds door de leraar geïnformeerd werden over het doel van de t.v.-les, zodat ze gericht waren op het wezenlijke van de les. (15;67 t.m. 71).

Men kan zich afvragen, of het langdurig en ingespannen kijken naar het t.v.-toestel voor de studenten ook vermoeiend is. Dit is inderdaad het geval. Een c.c.t.v.-les met een duur van 20 minuten is het meest geschikt, terwijl men 40 minuten als het maximum kan beschouwen. Indien de studenten tijdens het observeren van de leerlingen en de leer-situaties ook nog aantekeningen moeten maken of een protocol opstellen, is de opgave veel te zwaar. (15;72 en 73)

Tegenover de vele voordelen die de c.c.t.v. bij de opleiding van onderwijzers en leraren biedt, mogen we niet verzwijgen dat dit hulpmiddel toch ook enkele nadelen heeft. Als één van de nadelen kunnen we het feit beschouwen dat men zich tevreden moet stellen met details, brokstukken van het totale gebeuren in de klas. We hebben daar reeds op gewezen. In verband met dit bezwaar kan men de vraag stellen: Wie kiest de details uit? Dat is de man achter de camera. Zit men als hospitant achter in de klas, dan selecteert men zelf.

Verder zitten de leerlingen veelal niet in hun eigen lokaal, maar in een t.v.-studio met een overvloed aan technische apparaten, welke omstandigheid o.i. eveneens storend kan werken.

Ook zijn de scholieren denkkelijk wel wat gespannen bij de gedachte dat hun doen en laten door een min of meer grote anonieme groep toeschouwers kritisch bekeken wordt.

Onschatbare diensten kan de c.c.t.v. bieden, wanneer een psycholoog bezig is met het testen van een leerling. De studenten zitten er dan bij wijze van spreken met de neus bovenop, wanneer de psycholoog de Binet-Simontest, een schoolrijpheidstest of een andere test hanteert. (15;112, 122) De t.v. schakelt hierbij een tot nu toe storende factor geheel uit, n.l. de aanwezigheid van de waarnemer. (15;154)

Een mogelijkheid van de t.v. die we tot nu toe vrijwel geheel onbesproken hebben gelaten is het vastleggen van de t.v.-les op de videotaperecorder. De a.s. onderwijzer of leraar kan zelf in de studio les geven aan een groep kinderen, welke les op de video-tape wordt opgenomen. Na afloop van de les kan de mentor samen met de student de gegeven les bekijken, waarna een bespreking volgt. (4;26, 48, 134)

(19;841) (3;67, 74) Deze methode wordt wel met de naam „mirror-teaching” aangeduid.

Natuurlijk kan de video-tape recorder ook zeer goed gebruikt worden bij de heroriëntatie-cursussen van onderwijzers en leraren in functie.

In ons land is de c.c.t.v. niet alleen bij de opleiding tot leraar aan de universiteiten (o.a. aan de R.U. te Groningen en aan de V.U. te Amsterdam) in gebruik, maar ook reeds bij de vorming van de onderwijzers aan een paar opleidingsscholen en wel aan de prot. chr. opleidings-school „Merwerode” te Dordrecht en aan de kweekschool „De Wyl-derbeek” te Venlo. De Sony-c.c.t.v.-installatie van het eerstgenoemde instituut heeft ongeveer f 40.000 gekost en is geheel bekostigd door het bestuur van de school. De apparatuur bestaat uit drie camera's, waarvan de ene stabiel en de andere twee beweegbaar zijn. De laatste twee camera's kunnen vanuit de aangrenzende regiekamer bediend worden. Ook in Dordrecht kan de docent de gegeven les van commentaar voorzien door middel van een microfoon op de regie-tafel. Ook verder vertoont de apparatuur grote overeenkomst met die te Groningen, Bonn en Heidelberg.

Sinds augustus van het vorige jaar werken we met veel genoeg met deze apparaten. Op geregelde tijden nodigen we sommige leerkrachten van onze leer- en hospiteerscholen met hun klassen uit om een les voor de t.v. te komen geven. De gegeven les wordt dan opgenomen op een video-band; dit bandje wordt enige tijd later getoond aan één of meer klassen van de opleidingsschool. Vooraf geven we onze leerlingen een schema met enkele punten om de les nauwkeurig te analyseren. Persoonlijk heeft schrijver dezes veel profijt gehad van het schema, zoals door Prof. Van Gelder en dr. Van der Velde is weergegeven in het werkje „Kind, school, samenleving” en dat er aldus uitziet:

- I Doelstellingen;
- II Beginsituatie;
kennisiniveau,
ervaringswereld.
- III Onderwijsleersituatie:
 - 1 Leerstof;
keuze en ordening;
 - 2 Didactische werkvormen;
leer- en hulpmiddelen;
 - 3 Leerpsychologie;
leeractiviteiten.

IV Uitvoeringsprocedures.

V Het bepalen van de resultaten.

Nadat de leerlingen de getoonde les aan de hand van de beoordelingscriteria hebben geanalyseerd, worden alle punten nog eens in discussiegroepen doorgepraat, waarna de voornaamste gegevens door de docent op het bord geschreven worden. Tevens wordt op onze school een drietal heroriëntatie-cursussen gegeven en wel in de vakken: Taal-Leren, Biologie en in de Pedagogisch-didactische benadering van kinderen. Ook deze cursussen maken gebruik van de zgn. „mirror-teaching-methode”, opdat zodoende een verbetering van de uitdrukking van gedachten en van de leer-techniek van de onderwijzers kan plaats vinden. Aan het slot van dit artikel zouden we nog graag een wens willen uitspreken en wel deze:

Het zou zeer gewenst zijn als de moderne didactische beginselen gevisualiseerd werden en dat deze bandjes als uitgangspunt in een nieuw didactiekboek nader werden besproken.

Literatuur:

1. Academisch Perspectief; jaarg. 3 (1965)
2. EDWIN P. ADKINS: Television in Teacher Education; Washington D.C.; z.j.
3. A. BJERSTEDT: Schwierigkeiten und Beobachtungstechnologische Möglichkeiten in der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung; 2de jaarg. Heft 2.
4. JAMES W. BROWN and JAMES W. THORNTON JR: New media in higher education; Washington; 1963.
5. DAVE CHAPMAN: Planning for Schools with Television; New York; 1960.
6. F. DUNHAM, R. R. LOWDERMILK and G. G. BRODERICK: Television in Education; Washington; 1957.
7. Het gebruik van audio-visuele media; 's-Hertogenbosch; 1969.
8. L. VAN GELDER: De voorbereiding tot het leraarschap. In: Universiteit en Hogeschool; 13de jaarg. no. 1; pag. 36 t.m. 41.
9. L. VAN GELDER: Wetenschap en Onderwijs, lesvoorbereiding en lesanalyse. In: Onderwijs en Opvoeding; 19de jaarg. no. 1; pag. 21 t.m. 23.
10. P. HEIMANN: Film, Funk, Fernsehen in der Lehrerbildung. In: Jugend, Film, Fernsehen; 5de jaarg. no. 1; pag. 2 t.m. 5.
11. HERIBERT HEINRICHS: Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik. Bochum; z.j.
12. HERIBERT HEINRICHS: Unterrichtsfernsehen. Bochum; z.j.
13. W. P. JANSSEN: C.C.T.V. in het onderwijs van Amerika. In: G.I. 3de jaarg. no. 4; pag. 119 t.m. 124.
14. D. A. DE KORTE: Televisie bij onderwijs en opleiding. Amsterdam, Brussel; 1964.
15. E. MEYER: Fernsehen in der Lehrerbildung. München; 1966.
16. E. MEYER: Schulpraktikum; Bochum; z.j.

17. H. RUPRECHT: Die Massenmedien im Studienplan der Pädagogischen Hochschulen. In: Jugend, Film, Fernsehen; 5de jaarg. no. 1; pag. 12 t.m.
18. JUTTA SCHEPKE-WEGNER: Bildungsfernsehen in den USA. In: Rundfunk und Fernsehen; Heft 4; pag. 272 t.m. 290.
19. A. O. SCHORB: Die Aufgabe der Unterrichtsmitschau in der Lehrerbildung. In: Pädagogische Rundschau; 17de jaarg. no. 10.
20. A. O. SCHORB: Die Unterrichtsmitschau in der pädagogischen Ausbildung und Forschung.
21. A. O. SCHORB: Fernsehen als Mittel pädagogischer Bildung und Forschung. In: Rundfunk und Fernsehen. 12de jaarg. Heft 4; pag. 311 t.m. 327.
22. Uitleg; no. 138.

Curriculum Vitae:

R. TURKSMA. Geboren 4 oktober 1914. Ontving zijn opleiding tot onderwijzer aan de kweekschool met de Bijbel te Groningen. Van 1934 tot 1948 werkzaam bij het lager onderwijs; vanaf 1948 leraar opvoedkunde aan de prot. chr. opleidingsschool voor onderwijzers en onderwijzeressen te Dordrecht. Bevoegdheden: de hoofdakte, de akten Frans, Duits en Engels l.o., de middelbare akten Pedagogiek A en B. Na een colloquium documentum toegelaten tot de faculteit van de letteren en wijsbegeerte aan de Vrije Universiteit te Amsterdam; 1955 kandidaats-, 1956 doctoraalexamen Pedagogiek afgelegd. In 1961 gepromoveerd op het proefschrift „De Geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de Openbare, Protestants-Christelijke en Bijzonder-neutrale instellingen.”

ENKELE GEDACHTEN OVER EEN „IDEALE LERAARSOPLEIDING”

door

ELEON. G. HESSING m.m.v. WILLEM J. BRANDENBURG

1. DE AANLEIDING TOT HET ARTIKEL

Reeds enige keren, en wel vanaf dec. 1968, hebben er interuniversitaire bijeenkomsten plaats gehad met het doel de problemen van de leraarsopleiding te bespreken. Hieraan wordt deelgenomen door medewerkers van de leraarsopleidingen van Amsterdam (V.U. en G.U.), van Groningen (R.U.), van Utrecht (R.U.) en van Wageningen (L.H.). De deelnemers hebben zich verenigd in de Interuniversitaire Werkgroep Leraarsopleiding¹.

Getracht wordt een gemeenschappelijk concept te vinden van waaruit deelproblemen behandeld kunnen en zullen worden door de bovengenoemde groep.

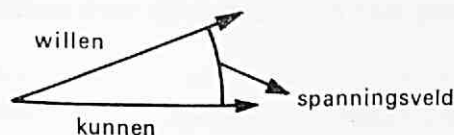
Dit is een eerste artikel. De bedoeling van deze bijdrage is verslag te doen van dit gemeenschappelijk concept met de hoop hiermede de discussie op gang te brengen.

2. PLAATSBEPALING

We bevinden ons op het ogenblik in een ontwikkeling:
Voor de helderheid van een discussie is het van belang binnen een ontwikkelingsgang twee factoren duidelijk te onderkennen die vaak (en zeker ook in het denken over op gang te brengen ontwikkelingen) inter-fererend op elkaar werken:

1. Wat willen we? Welke wensen, opvattingen hebben wij t.a.v. de toekomstige ontwikkeling; is er sprake van een visie op een gewenste richting in de ontwikkeling?
2. Wat kunnen we? Welke mogelijkheden, zowel materieel als in de personen, staan tot onze beschikking binnen een bepaalde situatie?

Zich actualiserende ontwikkelingen zullen zich afspelen in het spanningsveld tussen deze beide factoren:



Als wij hier spreken van ideaal, is dit voor ons niet ideaal in de zin van wel wenselijk doch niet bereikbaar, niet alleen moeilijk uit te voeren, maar ook moeilijk voor te stellen, maar veeleer wenselijk, noodzakelijk en bereikbaar.

3. WAARAAN KUNNEN WE ONZE GEDACHTEN OVER EEN IDEALE LERAARSOPLEIDING ONTLENEN?

Hiervoor zijn o.i. twee werkwijzen mogelijk, die beiden componenten voor een leraarsopleiding kunnen opleveren ².

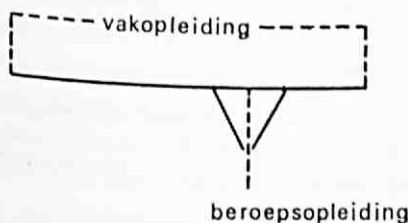
3.1. „Fouten”-analyse van het gedrag van de leraar van nu; dit dient niet veroordelend te worden opgevat: wat de leraar allemaal wel kan heeft hij voor 99% door trial and error zichzelf geleerd; datgene wat blijkbaar moeilijk via auto-didactische weg te leren is, zal *zeker* in de opleiding een plaats moeten vinden.

3.2. Analyse van *functie* (in schoolstructuur, in maatschappij) *rol* (rolflexibiliteit, relationele problemen binnen en buiten de school), *taak* (van autonomie naar gezamenlijke verantwoordelijkheid, groeiend professionele taakopvatting) van de leraar.

Bij de verdere uitwerking (zie 5) hebben wij ons sterker laten leiden door 3.2., dan door 3.1., zonder overigens ook maar de suggestie te willen oproepen voldaan te hebben aan de opgave gesteld in 3.2.

4. STRUCTUUR

4.1. Nu:

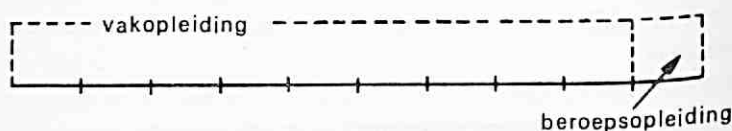


Toelichting: de beroepsopleiding vindt in de tijd gezien binnen de vakopleiding plaats: de vakopleiding gaat, zij het iets vertraagd voort;

de beroepsopleiding sluit noch inhoudelijk noch structureel aan bij de vakopleiding.

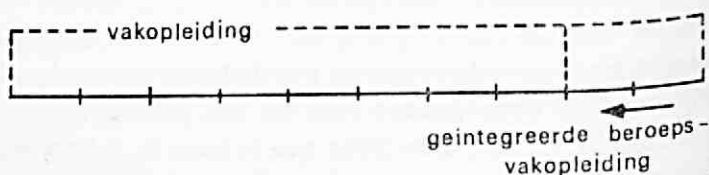
4.2. Mogelijke toekomstige ontwikkelingen:

4.2.1.



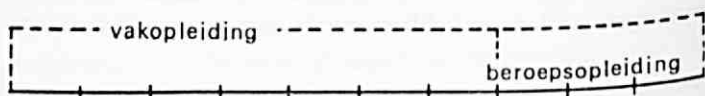
Toelichting: de beroepsopleiding vindt plaats na de vakopleiding.

4.2.2.



Toelichting: de beroepsopleiding neemt toe doordat er een gedeeltelijke integratie tot stand komt tussen beroepsopleiding en vakopleiding.

4.2.3.



Toelichting: de integratie van vak- en beroepsopleiding neemt verder toe.

4.2.4.



Toelichting: door een flexibele programma-opbouw (geen monorail) van vak- en beroepsopleiding worden meer varianten geboden van sterker of minder sterk geïntegreerde vak- en beroepsopleidingsmodellen.

5. DOEL OPLEIDING ³

Met nadruk willen wij stellen dat de hier volgende poging tot formulering van doelstellingen die o.i. binnen de beroepsopleiding geconcretiseerd moeten worden, niets meer wil zijn dan een begin van inventarisatie, waarbij wij ons uitdrukkelijk beperken tot dat gedeelte van de totale leraarsopleiding, dat niet behoort tot de zuivere vakopleiding.

Het transformeren van doelstellingen zoals hier geformuleerd tot componenten van een programma van een opleiding, m.a.w. tot een leerplan leraarsopleiding waarin o.m. sequentie en duur van de verschillende onderdelen geregeld zijn, is hier volledig achterwege gelaten als vallend buiten het kader en de bedoeling van dit artikel.

Het doel van de opleiding is een professionele beroepsuitoefening. Hierbij spelen de volgende aspecten een rol:

- 5.1. attitude;
- 5.2. ervaring;
- 5.3. vaardigheden;
- 5.4. kennis.

5.1. Categorieën-attitude

5.1.1. inventief-creatief

In de uitoefening van zijn beroep zal de leraar de nodige creativiteit moeten kunnen ontwikkelen om de continu toestromende informatie zowel op vak- als op onderwijskundig gebied gestalte te geven in de realiteit van zijn onderwijs-situatie. Hij zal inventiviteit nodig hebben om met de hem beschikbare middelen op zo verantwoord mogelijke wijze een situatie te concretiseren waarbij de te realiseren onderwijsdoelen een optimale kans krijgen. Deze *houding* zal in de opleiding sterk ontwikkeld en gestimuleerd moeten worden.

5.1.2. research-minded

Steeds meer wint de opvatting veld dat één van de oplossingen van het probleem van de overdracht van research-resultaten naar het veld van het onderwijs gezocht zou kunnen worden in de richting van een sterkere participatie van leraren in onderzoeksprojecten. De onontbeerlijke rol die de leraar kan en moet spelen in de dialoog met b.v. research-instituten hangt samen met een *mentaliteit* die niet alleen bereid is tot research, maar die vanuit een professionele verantwoordelijkheid continuere search binnen het onderwijs als een dwingende eis beleeft. De opleiding kan hier sterk op preluderen.

5.1.3. „lifetime-learner”

Het besef zich met eigen kennen en kunnen in een voortdurend proces te bevinden zal moeten leiden tot een blijvende bereidheid zich te willen heroriënteren. In de opleiding zal dit bv. geëxpliciteerd kunnen worden aan de *houding* t.o.v. in-service-training.

5.1.4. flexibiliteit

Het ingewikkelde veld van relaties waarbinnen de leraar in zijn verschillende en steeds wisselende functies opereert, vraagt o.m. een grote mate van rolflexibiliteit.

5.1.5. teamgeest

De *bereidheid* een *houding* te ontwikkelen waarin individuele bijdragen in gezamenlijke verantwoordelijkheid leiden tot de uitvoering van de verschillende taken binnen het onderwijs zal b.v. d.m.v. projectwerk binnen de opleiding moeten worden gestimuleerd.

5.1.6. innovatief

In de opleiding zal bij de a.s. leraren een *houding* moeten gaan ontstaan van verantwoordelijkheid t.a.v. een innovatieve functie (change-agent functie van leraar) in de school, willen innovatieve impulsen gaan behoren tot het natuurlijk werkklimaat.

5.2. Categorieën ervaring

5.2.1. diverse onderwijs- en leersituaties

Binnen het kader van de opleiding moeten die situaties gecreëerd worden, waarvan de a.s. leraren het leereffect zelf kunnen *beleven* en *ervaren*.

Te denken valt hierbij o.m. aan het werken in wisselende groepsformaten (bv. team-teaching; werkgroepen) en -samenstelling (bv. ook interdisciplinair).

5.2.2. communicatie-problemen

Het zichtbaar maken (o.a. door eenvoudige groepsoefeningen in bv. verbale en niet verbale communicatie, „one-way, two-way” communicatie) van communicatie-storende en -bevorderende factoren zowel binnen het relatieveld tussen leraar en leerlingen als binnen dat tussen leraar en resp. vakcollega's, collega's-docenten van één klas, schoolleiding, ouders, etc. zal moeten leiden tot *ervaring* in het openhouden van de communicatieve kanalen binnen elk relatieveld.

5.2.3. sociale vaardigheid

Het zelf *beleven* van bepaalde processen die zich binnen een groep (groepen) mensen kunnen afspelen zal kunnen leiden tot een zekere mate van groepsgevoeligheid die bv. een grotere rolflexibiliteit met

zich mee zal kunnen brengen.

Oefeningen in eenvoudige gesprekstechniek, „problem-solving”-technieken, directe en indirecte aanpak, vormen van leiderschap, rollenspele, etc. kunnen *ervaring* op dit gebied doen toenemen.

5.3. Categorieën vaardigheden

5.3.1. leerplan ontwikkeling

Een leerplan geeft de middelen aan waarmee onderwijsleerprocessen gerealiseerd kunnen worden om de in het plan opgenomen onderwijsdoelen als leerdoelen te bereiken.

Behalve de leerstof zelf, behoren de media door middel waarvan de leerstof aangeboden wordt, ook de didactische werkvormen tot de genoemde middelen.

Leerstof aanbidding, leerstof ordening en didactische werkvormen dienen afgestemd te zijn op de tot de onderwijs-leersituatie behorende leerlingen. Dit „afstemmen” betekent in feite leerplan ontwikkelen, omdat hieruit de correcties voortvloeien op grond waarvan steeds opnieuw koers bepaald dient te worden. Op zich betekent dit een *vaardigheid* noodzakelijk om een leerplan dynamisch te doen zijn.

5.3.2. didactische werkvormen

Didactische werkvormen als doceren, socratisch lesgeven of het organiseren en leiden van groepswerk, dienen geoefend te worden. Informatie hierover is onvoldoende, als dit niet door oefening geconcretiseerd wordt.

Het gaat er om, dat bij elk leerplan diverse didactische werkvormen voor elke leraar gegeven *vaardigheden* zijn. Wij moeten ons onttrekken aan het feit, dat een leerplan afgeleid wordt van de ene didactische werkvorm, die een leraar min of meer toevallig als vaardigheid bezit.

5.3.3. onderwijsmiddelen

Behalve bord, krijt en boek als hulpmiddel voor het onderwijzen en het leren, ontwikkelen zich meer technische hulpmiddelen, zoals b.v. overhead projector, televisie, talenpracticum.

Het hanteren van deze middelen, al of niet met behulp van technici, het integreren van instructie mogelijkheden d.m.v. apparatuur binnen het eigen onderwijs en eventueel (exemplarisch) het vervaardigen van software behoren als *vaardigheden* aan de toekomstige leraar te worden geleerd.

5.3.4. leerstof planning

Leerstof ordening is afhankelijk van de didactische werkvorm. Men zal derhalve leerstof ordening als *vaardigheid* moeten kennen om aange-

leerde didactische werkvormen te kunnen realiseren.

Opdrachten om gedoceerde leerstof te transformeren in groepsopdrachten, of wel een gesystemiseerd stel vragen voor een socratische les op te stellen, moeten door de leraar uitgevoerd kunnen worden, hetgeen betekent, dat hij de leerstof ordening moet kunnen manipuleren binnen een leerstofplanning.

5.3.5. de organisatie van planning tot evaluatie

De onderwijs-leersituatie vereist organisatie door de leraar. De motivatie, de werkvormen, de leerstofordening, het doel van de les moeten worden gesteld en geëvalueerd. Het betekent, dat de organisatie-planning met *reflectie* tot stand moet komen en achteraf kritisch beschouwd moet worden. Deze wijze van verantwoorden dient eveneens *geoefend* te worden.

5.3.6. evaluatie technieken

Het evalueren van leerprestaties door middel van multiple-choice-, aanvul- en essayvragen etc. moet op waarde geschat kunnen worden, d.w.z. de mogelijkheden en de grenzen ervan moeten gezien kunnen worden. Dit inzicht zal ondersteund moeten worden door de *vaardigheid* zelf deze vragen te kunnen componeren. Er zijn eenvoudige technieken met behulp waarvan men vragen op moeilijkheid, consistentie e.d. kan beoordelen. Men bereikt hiermede, dat de leraren zelf betrokken blijven bij inhoud, aard en waarde van een toets.

5.3.7. team teaching

Indeling van lessen aan schoolklassen voor alle schoolvakken, waarbinnen uitsluitend de leraar verantwoordelijk is voor zijn gegeven les, zou op den duur doorbroken kunnen worden door nieuwe onderwijs-media (t.v., film, etc.) en door andere didactische werkvormen (bv. projectonderwijs). Met andere woorden de mogelijkheid tot een veranderende rol van de leraar is in ruime mate aanwezig. Eén van deze vormen is teamteaching. Hierin wordt een reeks van lessen voorbereid door een team, waarbij de presentatie geschiedt door een lid van het team aan de totale groep, en de verwerking tot stand komt via het werken van de teamleden met kleinere groepen. Binnen een lerarenopleiding zal een dergelijke vorm experimenteel aan de orde moeten komen.

5.4. Categorieën kennis

5.4.1. philosophy of education

Behalve een bezinning op de cultuur van waaruit men gezamenlijk aan cultuuroverdracht hoort te doen, aan bezinning op opvoeding, welke men vanuit de school aanvult, is vooral belangrijk een bezinning op

de uitgangspunten van de school als maatschappij van waaruit een visie op de Maatschappij ontwikkeld en beleefd wordt. Een maatschappij, waarin onderwijsdoelen functioneren en waarin gedragswijzen gefundeerd worden op een zich ontwikkelende en om verantwoording vragende levenshouding. Dit betekent, dat de eerder gesignaleerde cultuuroverdracht nog alleen betekenis heeft in het zelfstandig functioneren als cultuurdrager. Van deze bezinning op zich en de theorievorming daar omheen dient een leraar *op de hoogte* te zijn om te kunnen participeren.

5.4.2. ontwikkelingspsychologie

De ontwikkelingspsychologische fasen waarin kinderen zich succesievelijk bevinden zijn zodanig wetenschappelijk gefundeerd, dat kennis hiervan de leraar harde gegevens verstrekt. Gegevens, die bij al zijn werk een rol zullen spelen. Motivatie en gedrag van de leerling zijn in hoge mate afhankelijk van ontwikkelingspsychologische fasen. *Kennis* en *inzicht* in het bijzonder *ook* van de puberteitsfase, zijn een onmisbare eis voor de a.s. leraar.

5.4.3. leerpsychologie

Ofschoon we nu wel weten, dat didactiek geen toegepaste leerpsychologie is, blijft de leerpsychologie een belangrijke raad geven aan de didactiek. Binnen elke didactische werkvorm functioneert een leerpsychologie. *Kennis* hieromtrent is derhalve een onverbidde eise.

Mechanisatie, het ontwikkelen van automatismen, het inzichtelijk leren, kunnen elk een plaats hebben, afhankelijk van het leerdoel.

5.4.4. begeleiden

De school als totaliteit vervult o.m. een begeleidende functie t.a.v. de leerlingen. Hieruit zijn verschillende taken af te leiden die nu reeds binnen de school geconcretiseerd worden en zich mogelijkerwijs zullen uitbreiden en verdiepen. Tot dergelijke taken die reeds door leraren verricht worden behoren die van decaan (als begeleider van de leerling op zijn weg die uiteindelijk de school uit leidt); die van brugklascoördinator (als begeleider van leerlingen, tevens informant aan ouders over eise en perspectieven van de verschillende programma's binnen de school); die van mentor (als studieleider en pedagogisch leider van een groep leerlingen).

De a.s. leraar dient in dit verband *theoretische informatie* te krijgen over b.v. studiemethodieken en begeleiding (cf. counseling).

5.4.5. groepsdynamica

Een groep is een entiteit op grond van de interactie der leden en hun gemeenschappelijke doelstellingen of behoeften. In tegenstelling tot een

natuurlijke groep als het gezin of een speelgroep, is de schoolklas een door anderen buiten de groep samengestelde groep onder het opgelegd leiderschap van een leraar. Binnen een dergelijke groep kan zich een merkwaardig netwerk van verhoudingen aftekenen. Er kunnen zich subgroepen vormen met (onbewust) doelstellingen die het gezond functioneren van de totale groep — de klas — hinderen. De verhouding tussen de natuurlijke leider van een subgroep en de leraar is voor de sfeer in de klas vaak beslissend.

De leraar kan *inzicht* krijgen in de verhoudingen en groepsstructuren binnen zijn klas o.m. door kennis van sociografische technieken.

5.4.6. innovatie

De voortdurende maatschappelijke en technische veranderingen en de vorderingen der sociale wetenschappen stellen kwantitatief en kwalitatief steeds nieuwe eisen aan het onderwijs. Het onderwijs zal daarom in de toekomst steeds meer in verandering zijn. Verschillende veranderingen zullen de status quo van het leraarschap niet onberoerd laten, vele behoeven de actieve medewerking der leraren om te kunnen slagen. Er is reeds veel theorievorming op het gebied van veranderingen. Participatie aan verandering houdt in *kennis* dragen van innovatietheorieën.

6. METHODIEK

De grondgedachte die o.i. de opbouw van het programma zou moeten doortrekken is de volgende: in het leerproces dat de a.s. leraar binnen de opleiding doormaakt, wordt gebruik gemaakt van die methoden, leer-, werksituaties die hij in zijn beroepsuitoefening nodig heeft. Dit impliceert voor de programmaopbouw het creëren van een grote diversiteit van onderwijs-leersituaties die binnen het leerproces van de opleiding functioneel dienen te zijn.

De keuze van de didactische werkvormen, de keuze en samenstelling ((inter)disciplinair) van werk-, trainings-, of luistergroepen zal afhankelijk moeten zijn van het beoogde onderwijsdoel.

Hieronder volgt een poging tot schematisering:

via	explici- tering. discus- sie, evalua- tie, gesprek- ken.	bele- ving. werk- groe- pen, trai- nings- groe- pen.	doen. indiv. en pro- ject- werk.	infor- matie. cursus (kort; diver- siteit; evt. keuze- moge- lijkheid) litera- tuur- studie.
in				
tot	attitude (5.1.)	erva- ring (5.2.)	vaar- dighe- den (5.3.)	kennis (5.4.)

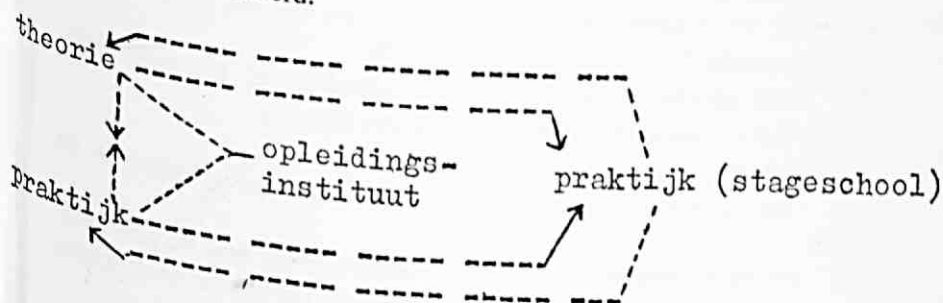
7. EVALUATIE

Het lijkt ons van groot belang evaluatie t.a.v. de opleiding binnen die opleiding in te bouwen. We kunnen hierbij denken aan action-research uit te voeren door studenten en staf gezamenlijk op bepaalde onderdelen van de leraarsopleiding.

8. WISSELWERKING TUSSEN THEORIE EN PRAKTIJK

Terwille van een optimaal leereffect van de leraarsopleiding als geheel zal zeer veel aandacht besteed moeten worden aan de aansluiting van de verschillende programmaonderdelen.

Een wisselwerking tussen theorie en praktijk zowel binnen het opleidingsinstituut⁴⁾ als tussen opleidingsinstituut en stageschool zal moeten worden bevorderd.



9. DE PRAKTIJK BINNEN DE STAGE

De stage heeft o.i. de volgende functies:

9.1. *oriëntatie*

9.1.1. kennismaking met werk en taak van de vakleraar.

9.1.2. kennismaking met school als totaliteit (klimaat, beleid, structuur, docentencorps).

9.1.3. kennismaking met leeftijdsgroep leerlingen.

9.1.4. eventueel kennismaking met andere schooltypen, andere leeftijdsgroepen, vormingswerk etc.

9.2. *training*

9.2.1. onder supervisie en medeverantwoordelijkheid van de mentor, voor een deel in aanwezigheid van mede-studenten onderdelen uit werk en taak van de leraar uitvoeren.

9.2.2. besprekingen van observaties hiervan.

9.2.3. observaties van lessen (lesonderdelen) van mentor en mede-studenten, tevens besprekingen hiervan.

9.2.4. hanteren van diverse werksituaties, leer- en onderwijsvormen.

9.2.5. het in team-verband (met medestudenten) ontwikkelen van activiteiten (planning en uitvoering) ten profijte van de stage-school.

9.2.6. het onder eigen verantwoordelijkheid volledig overnemen van (een gedeelte van) de taak van de mentor (bv. de volledige verantwoordelijkheid gedurende 1 trimester voor een aantal klassen) ⁵.

10. MENTOREN

10.1. mentorenbegeleiding door het opleidingsinstituut (initiatief opleidingsinstituut), schriftelijke informatie, contactdagen, werkconferenties, etc.

10.2. inspraak mentoren in ontwikkeling model leraarsopleiding.

10.3. mogelijkheid tot in-service-training voor mentoren (initiatief mentoren; uit te voeren als 9.2.6. functioneert; avond-, weekend-, vakantiecursussen binnen opleidingsinstituut).

10.4. door gerichte in-service-training mogelijkheid tot opleidings-scholen (i.p.v. „losse” mentoren) en tot kader-training.

11. FOLLOW-UP

11.1. het opleidingsinstituut volgt de leraar na zijn opleiding in de school.

11.2. het opleidingsinstituut biedt in samenwerking met de pedagogische centra service in de vorm van informatie, cursussen, conferenties etc. aan de beginnende leraar.

11.3 het opleidingsinstituut adviseert de leraar t.av. de besteding van een eventueel ingesteld sabbatical year (semester, trimester).

¹ De werkgroep is voorlopig samengesteld uit:

Drs. J. van Bergeijk	(L.H. Wageningen)
Dr. W. J. Brandenburg	(R.U. Groningen)
Dr. E. M. Buter	(G.U. Amsterdam)
Drs. M. A. Buter-Lezer	(G.U. Amsterdam)
Drs. E. G. Hessing	(R.U. Utrecht)
Drs. W. J. Moleman	(G.U. Amsterdam)
Drs. J. J. van Ravenswaaij	(G.U. Amsterdam)
Drs. J. Schouten	(V.U. Amsterdam)
Dr. J. Ph. Steller	(R.U. Utrecht)

2. Confrontatie van de uitkomsten van beide werkwijzen kan medebepalend zijn voor de strategie van het plannen van de ontwikkeling van de (een) leraarsopleiding.

3. In de uitwerking van dit onderdeel hebben wij ons niet laten leiden door één van de onder sub 4 genoemde structuurmodellen.

4. De mogelijkheden van micro-teaching dienen uitgewerkt te worden (C.C.T.V.).

5. Binnen de stage moet het doel van de beroepsopleiding (professionele beroepsuitoefening) worden bereikt. Vandaar een stageopbouw met groeiende verantwoordelijkheid van de hospitant.

Personalia:

E. G. HESSING (1935) studeerde Romaanse Taal- en Letterkunde in Leiden, Amsterdam en Parijs. Na het doctoraalexamen (Gem. Universiteit te Amsterdam, 1962) werkte zij als lerares Frans op het Openbaar Dalton-Lyceum te Voorburg. In 1964 werd zij benoemd tot conrectrix met o.m. als opdracht didactische begeleiding van het vreemde-talenonderwijs. Sinds november 1967 is zij als wetenschappelijk medewerkster en docente voor de didactiek van het Frans verbonden aan het door Prof. Dr. R. S. Mosse geleide Pedagogisch Instituut Afdeling Leraarsopleiding aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Dr. W. J. Brandenburg is wetenschappelijk hoofdmedewerker van de afdeling schoolpedagogiek en onderwijskunde van het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Groningen.

BOEKBEoordelingen

DR. A. HEERTJES — DRS. W. G. JANSEN, „*De Economobiel*” Viermaandelijks tijdschrift betreffende de didactiek van de moderne economie met bijbehorende docentenbladen en leerlingenbladen.

Uitgave: H. E. Stenfert Kroese N.V., Leiden.

Prijs: f 3,— per jaargang.

In het „Ten geleide” bij deze losbladige uitgave schrijft de redactie dat de didactiek van de moderne economie sterk in beweging is. De economobiel beoogt in deze beweging de onderstroom aan te duiden en de bovenstroom te kanaliseren. De beheersing echter van de stroomversnelling noopt tot een permanente begeleiding. Economobiel wil daarom een discussie op gang brengen tussen de leerling en de docent, maar ook tussen de docenten onderling. De docentenbladen bevatten suggesties van didactische aard en verschaffen informatie naar aanleiding van en in verband met de aangeboden oefeningen. Naast vele produktieve vragen komen in de leerlingenbladen opgaven voor waarvan de gegevens in grafieken verwerkt moeten worden. De multiple-choice vragen, waarvan de afleiders zeer goed zijn gekozen, geven vaak aanleiding tot discussie en tot verdieping in de leerstof. Uit de onderwerpen van jaargang 1968 blijkt dat de auteurs zich veel moeite hebben getroost te voldoen aan de eis van actualiteit en praktische bruikbaarheid van de leerstof. Uit de vele onderwerpen noemen wij bijvoorbeeld de leerstof rond kwesties als de milieubalans van Nederland over 1968, bankfusies. In het nummer van april 1969 is bovendien opgenomen het voorstel-programma eindexamen v.w.o.-h.a.v.o. Het geheel van een aflevering bevat echter meerdere categorieën. Om de lezer een overzicht van de inhoud te geven menen wij er goed aan te doen de diverse categorieën uit een willekeurig nummer (november 1968) in het kort weer te geven. In deze aflevering komen voor:

1. Meerkeuze-vragen over geld en bankwezen: controle of de stof beheerst wordt.
2. Examenspecimen, waaronder één alleen de basistekst biedt.
3. Een historisch fragment (uit „Wealth of Nations”).
4. Een tweetal opdrachten betreffende actuele zaken.
5. Een serie aanwijzingen met het doel de leerling te brengen tot zelfstandige bestudering van zijn leerboek.

Naast directe vakstudie geven de Economobielen dus eveneens een vorm van studielessen. Het zou goed zijn als ook op andere vakgebieden dergelijke tijdschriften zouden verschijnen; immers niet alleen de economie is in beweging!

Rotterdam

J. M. WIJLAARS

EEN NAÏEVE OVERPEINZING OVER EEN HER-INSTITUTIONALISERING VAN „DE” UNIVERSITEIT, RESP. „HET HOGER ONDERWIJS.”

M. J. LANGEVELD

Indien wij ons de institutionalisering der opvoeding niet op alle niveaus in „scholen” blijven voorstellen, die leerplannen, leerstof, leermiddelen, lessen, proefwerken, examens en leraren hebben, is er geen reden de huidige strijd in de universiteit voldoende radicaal te vinden. De universiteit is, evenals de bewaarschool, een oude, begrijpelijke maar daarom nog niet optimale instelling.

Het wil mij voorkomen, dat uit een oogpunt van institutionalisering, de universiteiten ver achter zijn en niet wezenlijk beter geworden zijn met de laatste wetswijzigingen noch beter zullen worden in de huidige „democratisering” en door hetgeen in dat licht gezien wordt. Maar ik heb geen reden aan te nemen, voldoende veelzijdig georiënteerd te zijn in de baaiert van orale en visuele publiciteit, die zelden boven het niveau der improvisatie en der journalistiek uitkomt. Daarin zitten soms hoogst belangrijke zienswijzen verscholen, waarvan het waarschijnlijk is dat er mij ook ontgaan zijn en ik heb niet de minste behoefte origineel te zijn, laat staan iets of iemand te passeren. Ik zei dus: „Het wil mij voorkomen” en ik bedoelde dat.

Het wil mij voorkomen, dat wij bij de toenemende verlenging van de schoolperiode in het mensenleven een steeds grotere afstand geschapen hebben tussen lichamelijke puberteit en maatschappelijke intree. De bij de lichamelijke puberteit aansluitende „protestperiode” — een periode van desidentificatie en identiteitsstrijd — is dienovereenkomstig opgeschoven en valt in de eerste fase der ontscholing. Tegenwoordig dus „laat”. Met deze verplaatsing der protestperiode verbindt zich uiteraard het feit, dat de protesteersders geen 15 maar 20 jaar zijn en dus zowel in de eigen intellectuele (etc.) ontwikkeling als in het maatschappelijk perspectief, waarin zij gezien worden, geen gewone pubescenten meer zijn.

Het wil mij voorkomen, dat te midden van het vele dat al dan niet politiek aan de orde gesteld wordt, zich belangrijke elementen bevinden, al heb ik vaak het gevoel, dat met het badwater van buiten geen baby naar binnen over boord komt.

Het wil mij voorkomen, dat de universiteitsproblematiek in eerste instantie in de institutionele context gezien mag worden en dat dan aan

drie universitaire taken door institutionele deling voldaan zou kunnen worden op een pedagogisch en sociaal juiste wijze.

1. De leeftijdsgroep vraagt, zo wil het mij voorkomen, om tertiair onderwijs voor diverse voorgeschoolde leerlingen (studenten).
2. De maatschappij heeft behoefte aan een aantal op quartair (= na het tertiaire onderwijs) geschoolde „intellectuele” beroepsbeoefenaars, zoals leraren, bankfunctionarissen, administrateurs, managers, enz.
3. De maatschappij heeft voor haar sociale, technische, industriële (enz.) en voor haar wetenschappelijke ontwikkeling nodig:
 - a. voortgezette wetenschappelijke opleiding,
 - b. wetenschappelijk onderzoek („zuiver”) en
 - c. wetenschappelijk onderzoek: „toegepast” en „op actie gericht”.

In onze huidige universiteiten gaan wij van het hoog-wetenschappelijke uit, verlenen matige ruimte voor maatschappelijk functionerende „intellectuelen” en laten het „tertiaire” aspect over aan de kleine groepen en studentenverenigingen. Op de hogescholen ziet dit er soms wat anders uit maar ik zie geen wezenlijke verschillen.

Het wil mij voorkomen, dat inspraak-medebeslissingsrecht, enz., losstaan van deze institutionele geleding en taakverdeling, evenals de discussie over didactische vormen zoals wel of niet „hoor-colleges”, enz.

Bezien wij de huidige Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs, dan is deze wel wat gedifferentieerder dan haar voorgangers maar, evenals de Mammoet-nakomelingschap valt zij niet op door vindingrijkheid. Indien het nu zo zijn mocht, dat democratie niet identiek is met egalisatie maar met differentiatie op de basis van de zover mogelijk uitgevoerde compensatie en correctie van sociale, de-conditionerende factoren, dan hoeft ook een tertiaire laag niet noodzakelijk uniform te zijn. Wel echter zou de differentiatie niet in de weg mogen staan aan de „kruisverbinding”, d.w.z. aan de mogelijkheid van een tot dusver gevolgde weg door bij- en omscholing op een andere weg te geraken. Deze bij- en omscholingsvoorzieningen zijn zelfs een fundamenteel deel van dit tertiaire onderwijsniveau. Anderzijds zal de differentiatie ook niet in de weg mogen staan aan de doorbreking van de gescheidenheid door leerstof-fen en leervormen, welke deze doorbreking toestaan.

Wie echter bij zijn intree in of verblijf aan dit instituut, dat men naar analogie der Amerikaanse betiteling een „college” zou kunnen noemen, gemotiveerd tot het besluit komt, zijn weg voort te zetten op een vol-

gend niveau („quartair”), komt op het tegenwoordige universitaire instituut aan, na „toelatingsexamen”. Ook wie „pure” wetenschapsbeoefenaar worden wil en „omhoog” wil naar het hoogste niveau van wetenschappelijk onderwijs begaat een weg door het quartaire instituut heen. Ook al is de inrichting van het onderwijs daar bepaald op de maatschappelijke beroepsuitoefening gericht, is die opleiding niet denkbaar zonder een gedegen stuk wetenschappelijk werk en voorbereiding op theoretisch en praktisch-gericht onderzoek. Dit mag echter voor de maatschappelijk-praktisch gerichten in geen geval het gewicht krijgen, dat daaraan thans toegekend wordt. Overigens: dit is wel degelijk óók een zaak van didactiek en cursusplanning, die beide, efficiënter dan thans het geval is, „moeilijke”, „essentiële” zaken helder en begrijpelijk kunnen aanbieden zonder dat steeds de wetenschap tot in wortels en groei volledig uiteengezet behoeft te worden.

Het topinstituut is hoogst selectief in zijn toelating. Alle studenten ontvangen „studieloon”. Over het voorafgaande instituut valt in dit opzicht *misschien* te twisten. De leervormen zijn hoogst onorthodox. Het eind ligt hoog en eist zeer veel. Laat ons dit instituut maar even „Academie” noemen, al kan men de termen „universiteit” en „academie” ook omwisselen om dichter bij een *deel* van het huidige taalgebruik te blijven.

Wil men een leeftijdsschema voor zich zien, dan meen ik dat men voor het tertiaire „college” drie jaar, voor de „universiteit” vijf jaar, voor de „academie” vier jaar stellen kan. Dit leidt tot een maximale totale duur van 12 jaar. Aangezien het topniveau een succesvolle dissertatie veronderstelt, kan men terugredeneren tot een aanvang op 17- of 18-jarige leeftijd.

Dit alles is schetsmatig gesteld en blijft binnen hetgeen „mij wil voorkomen”.

Waar thans „hoger beroepsonderwijs” of de 6e klas van het v.w.o. aanvangt, zou het College kunnen aanvangen. In dat geval zou met 20 jaar het College voltooid kunnen zijn. Aangezien het College zeer wel ook stukken van een universitair voortgezet leerplan kan bevatten, is de universitaire periode van vijf jaar doenlijk, mits men weet los te komen van de daar *thans* heersende academische instelling. Deze kan naar hartelust botgevierd worden op de Academie.

De Academie kan naar behoefte geen examens af te nemen. De op wetenschappelijk onderzoek, discussie en productie gerichte aanpak leidt m.i. tot twee afsluitingsvormen: de met succes bekroonde dissertatie ofwel de mededeling dat men nu heus knap genoeg is. De titula-

tuur kan later bedacht worden.

De taak der docenten op de niveaus is verschillend en de toestand is dus beëindigd, dat hoogwetenschappelijke professoren tevens abcdariums en maatschappelijk praktische cursussen te doceren hebben.

Ten slotte: het ontbreken van goede universitaire leer- en werkboeken steekt schril af bij de veelheid van encyclopedische, hooggeleerde en dergelijke werken, naar het mij wil voorkomen.

Aangezien over dit alles en in talrijke opzichten nog zeer veel te schrijven zou zijn, zullen wij dat *later* overwegen. De rijksbegroting *kan* een ernstig probleem worden. Ook dat wil ik hier erkennen maar niet aan de orde stellen.

PEDAGOGIESE KATEGORIEE: VERANTWOORDING

W. A. LANDMAN

Universiteit van Pretoria

Die Pedagoog as wetenskap begin deur 'n noukeurige ondersoek van die *opvoedingswerklikheid self* in plaas van 'n ondersoek en her-ondersoek van wat reeds oor dié werklikheid bespiegel is: ¹ die fenome-noloog bespiegel nie. Die laat wees van die werklikheid self, ook in pe-dagogiese opset soos dit werklik essensieel is, veronderstel dan ook 'n onttrekking van alle onverskilligheid teenoor die werklikheid, ook van alle eiesinnigheid, toevalligheid en oppervlakkigheid. Sodanige onttrek-king verg 'n oopstel vir wat *is* in aktiewe ontvanklikheid. Indien die We-tenskap begin deur opinie-opdringing aan die werklikheid (subjek-tivisme), is hy daardeur onvry om die werklikheid te laat verskyn soos dit werklik is: hy kan nie dit wat onties ervaar word, *ontologies be-gryp* en uittê nie. Anders gestel: Hy sal nie by magte wees om 'n hermeneutika van die ontisiteit menswees-in-opvoedingsituasie, te gee nie; dit wil sê hy kan nie kom tot 'n wesensbeskrywing as ontdekking, begryping en interpretasie van die *grondsinn* wat skuilgaan in die dia-log van die nie-volwasse mens nie. Terselfdertyd laat hy ook nie die werklikheid vry om hom te toon soos hy homself laat sien nie. ² Soda-nige wetenskap is dan ook nie in staat tot 'n *ware objektiwiteit*, syn-de 'n belangelose, vooroordeelsvrye strewe na intersubjektief geldige waarhede gebonde aan die werklikheid en in ooreenstemming daarmee nie. ³ Dit gaan dus om 'n objektiwiteit as *reflekerende denke* gesuiwer van alle vooroordele aangaande die werklikheid. ⁴

Aan die ander kant moet dit gestel word dat dit 'n *subjek* is wat poog om objektief te staan met betrekking tot die werklikheid. Die ge-noemde objektiwiteit is dan ook wesenlik 'n objektiwiteit-in-subjekt-iwiteit want dit gaan om 'n *synsbetrekking* tussen die mens en sy ken-nis, 'n betrekking wat dui op die eenheid van wedersydse implikasie van mens en kennis. Dit is 'n betrekking wat nie weggedink kan word nie indien 'n mens van die sinvolheid van kennis wil praat nie. Dit be-teken dat erkenning verleen word aan die *konstituerende* aandeel wat die subjek aan die kennis het. Die subjek is dus 'n noodwendigheid in die tot stand kom van kennis want *dit is die subjek wat die werklikheid self bereik* (Husserl) en wat die werklikheid laat sien soos dit werk-lik essensieel is. Wat so pas gestel is, is geen subjektivisme nie, want

die subjektivisme as opdringing van opinie aan die werklikheid, doen hom juis voor vanweë 'n onvermoë om die werklikheid self te bereik. Laasgenoemde is niks anders nie as *toevallige subjektiwiteit*, terwyl eersgenoemde *wesenlike subjektiwiteit* is wat onskeibaar tot die wese van die kennis hoort omdat dit die kennis moontlik maak. Dit is die wetenskap wat ont-dek, ont-hul, open-baar, aan die lig bring, uitlê, ens. Die toevallige subjektiwiteit (subjektivisme) daarenteen, as som van toevallige vooroordele, vooringenomendhede en meninge, is 'n valse subjektiwiteit.

'n Onverduisterde vertrekpunt verg 'n *metode* wat vry is van bevooroordeelde verduisteringe, hetsy van metafisiese, hetsy van teoretiese aard. Dit beteken dat alle persoonlike gevoel, wense en ingesteldhede, asook alle vooropgesette teorieë, hipoteses en menings tussen hakies geplaas moet word sodat 'n suiwer *denkende skouing* van dit wat sig toon soos dit in sigself is, moontlik word.

'n Analise van dit wat sigself toon, naamlik hier die pedagogiese soos dit werklik essensieel is, kan slegs aangepak word as daar 'n geskikte *toegangsweg as denkweg* tot sodanige werklikheid gevind kan word. Hierdie toegangsweg is die metode van die onbevange fenomenologiese beskripsie en hermeneutiek met behulp van besondere *kategorieë* wat die pedagogiese werklikheid uitspreek en bevestig op so'n wyse dat die wetenskap op 'n *nuwe* niveau van kennis aangaande hierdie werklikheid geplaas kan word. Dit is geen fenomenografie en „hineininterpretieren” as onsuivere beskrywing nie. Dit beteken dat die fenomenologiese werkwyse geen beskrywende besigwees „met die sake self” is as soveel objekte nie, want dan word verval in 'n objektivistiese wetenskapsbeoefening waarin geen reg geskied aan die *subjektiwiteit* wat die wetenskap skep en sin daaraan verleen nie. ⁶ Verder bestaan die gevaar van 'n verlore saak in 'n empirisme as relativisme. So is elke sogenaamde wetenskap-van-die-feite relativisties want slegs die essensiële as die invariante kan universeel geldend wees. Om aandag te hê vir die feit, is om aandag te hê vir die geïsoleerde, is om die bykomstigheid te stel bo die wesenlike, die wisselvallige bo die noodsaaklike en die wanorde bo die orde, terwyl die voorwaarde om die feite te begryp, is om insig te hê in essensies, (Husserl) en om insig te verkry in essensies, verg *denk*arbeid (refleksie), want niks kom tot openbaring of tot verskynning as die *denke* dit nie laat geskied nie. Fenomene is nie dit wat 'n mens sien en hoor en voel nie, maar dit wat in die lig van die *denke* tevoorskyn tree. ⁷ Daar moet stapsgewys van die empiries individuele, bewussynsimmanente feite tot die bo-empiriese algemene of suiwere wese

voortgedink word.⁸ Dit wil sê daar moet fenomenologies te werk gegaan word en so 'n werkwyse is moontlik omdat die mens 'n fenomenologiese wese is.⁹

Die wetenskap wat outentiek *fenomenologies* dink, ontdek dat die onderskeie wetenskappe werklik essensieel verskillende *perspektiewe* op die lewenswerklikheid is.¹⁰ Elke wetenskap bedink dan die lewenswerklikheid vanuit sy besondere perspektief ten einde eerstens die *syn* daarvan en tweedens die *sin* daarvan *teen die werklikheid as agtergrond*, oop te dek.

Met die onmiddellik voorafgaande stelling word te kenne gegee dat die verskillende wetenskappe 'n geordende geheel vorm in hulle opbloeit uit die lewenswerklikheid en hulle openbaring van dié werklikheid. Daarmee word ook te kenne gegee dat elke vak-wetenskap hom besig hou met 'n besondere faset van die lewenswerklikheid. So word byvoorbeeld vanuit pedagogiese perspektief die werklik essensieel pedagogiese in die lewenswerklikheid tot spreke gebring vir verdere *bedinking* en uitlegging daarvan.

Drieërlei wyses van perspektief kan onderskei word:

1. Die *nie-antropologiese perspektief* waarin daar vanuit 'n nie-menslike *synsorde* gedink word na die menslike *synsorde*. Dié perspektief moet as *on-wetenskaplik* verwerp word aangesien daarin 'n *reduksie* van die een *synsorde* na die ander voltrek word en daar gevolglik niks outentieks aangaande die gereduseerde *synsorde* aan die lig gebring kan word nie. Verder — wanneer die uitkomste van sodanige perspektief geëvalueer word teen die lewenswerklikheid as agtergrond, blyk duidelik dat dit sodanige evaluering nie kan deurstaan nie waarmee bedoel word dat dit nie in die lewenswerklikheid bevestig kan word nie. 'n Voorbeeld van 'n nie-antropologiese perspektief is die *naturalisme*.
2. Die perspektief op die lewenswerklikheid vanuit 'n *bepaalde antropologiese konsep* maak hom nie skuldig aan *synsorde-reduksie* nie, want dit is 'n perspektief vanuit menswees tot menswees. Sodanige perspektiewe is byvoorbeeld die *humanisme*, *psigo-analisme*, *eksistensialisme* en talle ander *-ismes*, wat vanweë hulle stand as *-isme* geen aanspraak kan maak op wetenskaplikheid as algemeengeldigheid nie. Anders gestel: wanneer die kriterium „*teen die werklikheid as agtergrond*” op hulle van toepassing gemaak word, blyk hulle partikuliere geldigheid en selfs nie-werklikheid.
3. Die *ontologies-antropologiese perspektief* op die lewenswerklikheid is 'n perspektief wat gekenmerk word deur 'n *begrundering* daarvan in die universele lewenswerklikheid self. Sodanige perspektief is slegs op

fenomenologiese wyse moontlik en is gebou op twee hoekstene, te wete

(a) *Fenomenologie is slegs as ontologie sinvol*: Die fenomenologiese metode is die enigste outentiek wetenskaplike toegangswyse tot die werklik-essensiële *syn* van die besondere faset van die lewenswerklikheid waarmee die wetenskapper hom bemoei, en die *sin* daarvan, gesien teen die werklikheid self as agtergrond.

Dit beteken dat die nie-fenomenologiese betragtingswyses nie die werklik-essensiële *synsin* van die lewenswerklikheid aan die lig kan bring, dit bevestig en denkend uitlê nie. *Slegs die fenomenoloog wat ontoloog is, is by magte om hom te vrywaar teen 'n verdringing en selfs verdrywing uit die werklikheid self* deur nie-antropologiese benaderings en antropologiese konsepsies van welke aard ookal.

(b) Die onmiddellik voorafgaande paragraaf beteken dat die fenomenoloog ontoloog is, dit wil sê hy soek na die werklik essensiële of die essensieel werklike as die universele. As tweede hoeksteen van die wetenskaplike denke kan dan gestel word: *ontologie is slegs as fenomenologie moontlik*. (Heidegger): Slegs die fenomenoloog soek na en vind die fundamentele as die essensiële en die betekenisvolle om dit al *reflekerende* te beskryf en uit te lê soos dit werklik essensieel *is*, soos die onderlinge *verbande* daarvan werklik essensieel *is* en soos die *sin* daarvan werklik essensieel *is*, teen die werklikheid self as agtergrond. Hy soek dus na ontologiese begryping wat byvoorbeeld 'n ontologiespedagogiese begryping kan wees.

Die wetenskapper wat sy wetenskaplike denke nou op die genoemde twee hoekstene wil bou, moet nou in sy bedinking en uitlegging die volgende te kenne gee:

1. dat hy in sy beskrywende en uitleggende besigwees die *werklikheid* self wil toelaat om tot spreke te kom;

2. dat sy wetenskapsbeoefening onmoontlik is as hy hom isoleer van die *lewenswerklikheid* self, byvoorbeeld deur 'n nie-antropologiese benadering of deur bepaalde antropologiese konsepsies;

3. dat om te ont-dek, oop-te-dek, aan die lig te bring, onverborge te maak, slegs moontlik is op grond van sy eie *in-die-wêreld-wees*;

4. dat *in-die-lewenswerklikheid*-wees die fondament is van waaruit alle verdere denke aangaande die mens moontlik is; en

5. dat dit 'n sinsfeit is dat die *wêreld* deurweek is van menslikheid en die mens deurdring is van wêreld, met ander woorde dat die mens-wêreld-verhouding 'n *synsverhouding* is en dat gevolglik sy wetenskapsbeoefening 'n besondere sinswyse is.

Op hierdie vyftal vrae is slegs een antwoord sinvol: Die wetenskapper

stel as vertrekpunt vir sy wetenskaplike beskrywing en uitleg 'n besondere beskrywingsmedium en uitlegmiddel wat trouens *denkmiddel* is, naamlik die noodwendigheid van 'n *ontologiese kategorie* of *eerste werklikheidskategorie* en hy vind dat hierdie kategorie benoem kan en moet word met die benaming: in-die-wêreld-wees of Da-sein of openheid.

Die voorafgaande anders gestel:

Die mens is 'n fenomenologiese wese. Dit beteken dat hy die *werklik essensiële van die werklikheid* kan oop-dek, dit wil sê, hy is 'n ontologiese wese. In die woorde van Heidegger: Die mens word onties daardeur gekenmerk dat hy ontologies is. *Die mens as wetenskap is sistematies en radikaal ontologies*. Hy implementeer die *enigste* metode, naamlik die fenomenologiese, om by die werklik-essensiële van die werklikheid en die *sin* daarvan teen die werklikheid self as agtergrond, te kom. Dus kan hy nie toelaat dat daar iets tussen hom en die *werklikheid* kom nie. Daarom plaas hy alles wat werklikheid-bedekkend kan wees voorlopig tussen hakies. Wat doen hy nou met die besondere faset van die werklikheid wat hom interesseer, ten einde by die werklik essensiële en die *sin* daarvan te kom? Hy beskryf en hy lê uit terwyl hy *reflekteer*, en in sy *denkende* beskrywing en uitlegging wil hy getrou bly aan die werklikheid. Dit beteken dat hy sy beskrywingsmedia, sy uitleggingsmiddele, sy *denkmiddele*, ook aan die hand van die werklikheid moet soek en hulle is ook fenomenologies aan die hand van besondere werklikhede in die lewenswerklikheid *ontwerpbaar*. Hierdie media en middele is die *kategorieë* en nou moet die wetenskap in die eerste kategorie wat hy gebruik, *duidelik maak dat hy getrou aan die werklikheid self wil bly* en dat sy verdere denke gegrond in die werklikheid self moet bly. Daarom stel hy ook 'n eerste werklikheidskategorie of *ontologiese kategorie*, naamlik in-die-wêreld-wees of Da-sein óf openheid. Nou kan hy nie in 'n subjek-isme, of in 'n objek-isme, of in 'n naturalisme of in 'n antropologiese konsepsie van welke aard ookal verval nie, want hierdie -ismes kan nie die toets van die werklikheid deurstaan nie. Hulle maak die ontologiese kategorie onmoontlik en as die ontologiese kategorie onmoontlik is, is alle verdere outentiek wetenskaplike denke aangaande menswees onmoontlik, met andere woorde alle kategorieë gegrond in die eerste werklikheidskategorie is onmoontlik.

Slegs uit die wese van die Da-sein kan die wese van dit waarmee hy hom bemoei, uitgelig word. (Heidegger) Dit beteken dat Da-sein (openheid, in-die-wêreld-wees) as eerste werklikheidskategorie *voorwaarde* is

vir die moontlikheid van alle ander kategorieë. Nou ontstaan die volgende vraag: Welke ander kategorieë? Op dié vraag kan geantwoord word dat dit kategorieë sal wees wat moet voldoen aan besondere vereistes, naamlik kategorieë wat gefundeer (gegrond, begrond) is in die ontologiese kategorie, met ander woorde kategorieë met ontologiese status wat:

1. die sin van die mens (Antropos) se Da-sein (in-die-wêreld-wees) kan beskryf en uitlê;
2. die werklik-essensiële van die eksistensie as konkrete openbaringswyse van die mens aan die lig kan bring;
3. besondere wyses van menswees in die lewenswerklikheid verteenwoordig en verwoord;
4. die mens in al sy verhoudingsmoontlikhede aanwesig stel soos hy is;
5. kan openbaar dat menswees werklik-essensiël persoon-wees is;
6. die wesenlike moontlikhede van menswees openbaar en verwoord;
7. uitdrukking gee aan die feit dat die mens eers Da-sein (in die-wêreld-wees) is en dan definieer hy homself; ¹⁾
8. kategorieë van die menslike lewe is; en
9. eksklusief op die menslike van die mens van toepassing is.

Sodanige kategorieë dui die *essensie* van die Da-sein as *eksistensie* aan en staan bekend as eksistensialia of antropologiese kategorieë, waarvan die volgende as fundamenteel beskou word:

1. In-betekenis-wêreld-wees.
2. Medesyn.
3. Temporaliteit.
4. Self-iemand-wees.
5. Religiositeit.

Hierdie vyf antropologiese kategorieë is dan kategorieë met ontologiese status omdat:

1. dit gegrond is in die ontologiese kategorie en
2. dit iets werklik-essensiël aangaande menswees en die *sin* daarvan, teen die werklikheid self as agtergrond, sê. Daarom kan ook gepraat word van: ontologiese-antropologiese kategorieë.

Nou kan die Pedagoog vanuit die werklikheid van sy pedagogiese perspektief sy fenomenologiese wesensanalise rig op die lewenswerklikheid self. Wat gebeur dan? Die ontologiese-antropologiese kategorieë toon aan hom werklikhede wat as potensiële pedagogiese kategorieë in hulle opgesluit is. Hierdie potensiële kategorieë word deur die wetenskap *ontwerp* tot werklike kategorieë vir implementering deur hom

as beskrywings- en uitleggingsmedia, dus as denkmedia. Wie fenomenologies bekryf en uitleê *reflekteer* (dink) — die wetenskapper implementeer dan kategorieë as *denkmiddele*. Die besondere kategorieë waarom dit hier gaan is *pedagogiese kategorieë*. Hierdie kategorieë is die essensie van die pedagogiese self, en word deur die pedagoog gebruik om pedagogiese denke aangaande die mens en die pedagogiese bemoeienisse van die mens te beskryf en uit te lê, dus te *bedink*.

Die pedagoog as wetenskapper *onthul* pedagogiese kategorieë, dan *openbaar* dié kategorieë hulle aan hom en dan *benoem* hy die kategorieë. Die vraag wat nou ontstaan is, wat die wetenskapper te kenne wil gee met die besondere *benaming wat hy ontwerp* vir die besondere werklikheidsgebeure wat hulle as potensiele kategorieë, dus as beskrywings-, uitleg- en denkmiddele, aandien. Die volgende stelling in dié verband, verdien oorweging:

1. Benoeming van 'n kategorie dui daarop dat die benoemer (wetenskapper) daardie besondere benaming as *wesenlik* beskou, ¹² dit wil sê as 'n moment van die wese van dié kategorie beskou. Dit beteken dat die wetenskapper deur 'n besondere benaming te kenne wil gee dat hy daardeur iets werklik-essensieel van die kategorie uitdruk. Met ander woorde: hy *ontwerp* 'n besondere naam vir 'n besondere werklikheid (ontsiteit) wat hy fenomenologies gevind het en wat deur dié benaming verhef word tot kategorie. Die wetenskapper neem byvoorbeeld in die lewenswerklikheid waar dat kinders na geborgenheid soek en dankbaar is wanneer hulle dit beleef. Hy neem verder waar dat dit hier werklik essensieel gaan om 'n normatief-normerende gebeure. Hy benoem dan dié gebeure met die benaming *dankbaarheid-vir-geborgenheid*. Sy verdere *denkarbeid* bestaan dan daarin om die werklik-essensiële van hierdie kategorie waarvan hy die naam ontwerp het, oop te dek ten einde dit steeds beter te kan implementeer as beskrywings- en uitleggingsmiddel, *dus as denkmiddel* om die pedagogiese gesitueerdheid van die mens te belig.

2. Die naam wat die wetenskapper aan 'n besondere kategorie gee, word deur hom beskou as die beste *spraak- of taalvormige greep* op 'n besondere werklikheidsgebeure wat hy as kategorie kan implementeer. Hy ontwerp dus 'n naam wat hy as die beste taalvormige weergawe beskou van daardie werklikheidsaspek wat hy as kategorie wil implementeer. Hyt voltrek, met ander woorde, 'n *benoemende uitspraak van werklikheid* ¹³ en kry sodoende 'n vat op daardie werklikheid as kategorie. Aan die hand van hierdie kategorie kan hy nou verder beskryf, uitleê en *reflekteer* aangaande die werklikheid self. Byvoorbeeld

deur implementering van die kategorie *waag-met-die-ander*, kan die fundamentele, die essensiële, die betekenisvolle van die pedagogiese werklikheid verhelder word. 'n Kategorie is dan 'n besondere werklikheid of werklikheidsgebeure (b.v. *waag-met-die-ander*) wat deur benoeming tot kategorie verhef is en nou gebruik kan word om 'n besondere werklikheid (bv. die pedagogiese) nader *denkend* te deurskou. Die subjek doen dus sy bydrae (benoeming) en die objek of werklikheid syne ('n werklikheidsgebeure, bv. die feit dat die kind dit met 'n volwasse *waag*).

3. Die besondere naam waardeur die wetenskap 'n besondere werklikheidsaspek tot kategorie verhef, word deur hom as *betekenisvol en sinvol* beskou. Die naam wat hy vir daardie besondere kategorie ontwerp is daardie naam wat die *sin* van daardie kategoriale beskrywings-, uitleggings- en *dus denkmiddel* die beste weergee. Die benaming wat hy ontwerp, is dus *singewing* en danksy die *singewende aktiwiteit* van die wetenskap, word die werklikheid vir hom sinvol.¹⁴ Hierdie ontwerp is geen konstruering (rasionele konstruksie) nie, want die tot kategorie te benoemde werklikheid laat die wetenskap nie toe om willekeurig 'n naam toe te ken nie. Die *werklikheid normeer die spreke oor hom*¹⁵ en indien 'n nie-adekwate benoeming gedoen word, verberg dié benaming dié te benoemde werklikheid in sy werklike essensialiteit.

4. Deur sy benoeming *bekragtig en bevestig* die wetenskap 'n besondere werklikheid; byvoorbeeld deur die kategorie *aanspreeklik-vir-verhouding* word die pedagogiese werklikheidsgebeure van *medesyn* (saam-wees) wat op 'n behoorlike wyse tot stand moet kom, as werklikheid bevestig. Anders gestel: dit wat reeds werklikheid is, *ontwerp die wetenskap tot kategoriale werklikheid vir hom*. Hy wil hierdie werklikheid wat hy tot *denkmiddel* ontwerp het, implementeer in sy fenomenologiese *refleksie* oor 'n breër werklikheid (bv. die pedagogiese). Op dié wyse word beide werklikhede (bv. 'n pedagogiese kategorie en die pedagogiese werklikheid as sodanig), steeds tot voller werklikheid vir die wetenskap; dan is dié werklikheid vir hom ont-dek, ont-sluierd. Dan het die werklikheid vir hom uit die verborgenheid getree omdat hy deur sy benoeming as *ver-lig-ter* opgetree het (Heidegger).¹⁶

5. Die benoeming van 'n besondere werklikheidsaspek tot kategorie, is werklik essensieel *toelating* van daardie werklikheid om tot spreke te kom (Heidegger). Deurdat 'n werklikheidsgebeure as kategorie en deur kategorieë tot die wetenskap spreek, word dit al meer en meer *ont-sluier*, tree die werklike essensialiteit daarvan al duideliker *in versky-*

ning. Deur benoeming van die kategorie kom die wetenskap tot 'n *uitsegging* van dit wat werklik essensieel is, dus is sy benoeming 'n *openbaarwording en aanduiding* van fundamentele werklikheid. Byvoorbeeld die werklikheid van 'n hoopvolle gerig wees op die toekoms, word tot fundamentele werklikheid verklaar deur die benoeming daarvan as die kategorie *hoop-op-die-toekoms*. Deur te sê dat hierdie kategorie as pedagogiese kategorie geïmplementeer kan word, word daarmee tweërlei te kenne gegee, naamlik dat dié kategoriale *denkmiddel* iets werklik essensieel-pedagogies uitdruk en dat die pedagogiese werklikheid as sodanig daardeur nader denkend deurskou kan word. Die wetenskap se benoeming is dan 'n *skepping* waardeur hy werklikheid aan die lig bring en belig. ¹⁷

6. Benoeming van 'n kategorie deur die wetenskap, dui daarop dat hy daardie besondere benaming as *wording van lig op die werklikheid beskou*. Hierdie ligwording deur benoeming lei daartoe dat 'n werklikheid (bv. 'n kategorie) self tot lig word en 'n breëre werklikheid (bv. die pedagogiese werklikheid as sodanig) kan belig. Deur benoeming van 'n besondere werklikheidsaspek tot kategorie, *ontwerp* die wetenskap *lig* en in hierdie lig word die werklikheid self *ver-lig*, kom die werklikheid op 'n helderder wyse aan die lig en dit is moontlik omdat die wetenskap aan die lig bringende eksistensie is. ¹⁸ Byvoorbeeld die kategorie *opgawe-tot-ontwerp-van-moontlikhede* is 'n wyse van *reflekerende werp van lig op* die pedagogiese werklikheid van outentiek antwoord gee op die behoortlikheidseis om toenemend besluitvaardig en vasberade die eie positiewe menslike moontlikhede tot volle gedying te laat kom.

7. Die wetenskap beskou sy benoeming as aanduiding daarvan dat sy intensionele kontak met die *werklikheid* verwerlik is. Die kwaliteit van die benoeming, dit wil sê die kwaliteit van die naam wat hy vir die kategorie *ontwerp* het, bepaal die kwaliteit van die *verskyning* van die werklikheid aan hom, en ook anders om: die kwaliteit van die verskyning van die werklikheid aan hom, sal ook die kwaliteit van sy benoeming bepaal. Met ander woorde: die benoeming kan nie losgemaak word van die *wetenskap wat benoem* nie en ook nie van die besondere aspek van die werklikheid wat tot kategorie benoem word nie. Dit was benoem word, word in die benoeming (benaming) self openbaar. ¹⁹ Die benoeming is dus *intensioneel* en daarmee word bedoel dat deur te benoem, dus deur benoemend *sigewend* op die *werklikheid* gerig te wees, werklikheid self in sy werklike essentialiteit (fundamenteelheid, betekenisvolheid, sinvolheid) tot spreke gebring

word. Byvoorbeeld met die benoeming van die kategorie *vervulling-van-bestemming* word te kenne gegee dat 'n besondere werklikheidsgebeure hom openbaar as iets werklik essentieel aangaande die kind se pedagogiese gesitueerdheid, te wete die ontologiese bepaling dat hy as mens as noodsaaklike opgawe het om hom in toenemende mate te bestem aangesien hy is wat hy word en wat hy behoort te word.

8. Benoeming van 'n kategorie dui daarop dat die wetenskap daardie besondere benaming beskou as aanduiding dat *begryp* word wat met die benoemde kategorie bedoel word. *Begryp-baar-making* deur benoeming, dus deur die *ontwerp* van 'n toepaslike naam vir die betrokke kategorie, is werklik essensieel *singewing* (Heidegger).²⁰ Benoeming is singewing en singewing is *begrypbaarmaking* want 'n nie-begrypte werklikheid is 'n non-sens.²¹ Byvoorbeeld deur 'n besondere kategorie te benoem as *agting-vir-die-eie-digniteit*, word te kenne gegee dat die wetenskap *begryp* dat die mens verplig is om die waardigheid van die mensheid in sy eie persoon-wees te bewaar (Kant).

9. Die besondere naam waarmee die wetenskap 'n besondere werklikheid tot kategorie benoem, beskou hy as *aankondiging* daarvan dat 'n besondere aspek van die werklikheid wat hom aanvanklik (dus voor die benoeming) *verberg* het, nou *sigbaar* geword het en gereed is vir verdere *bedinking*, uitlegging en implementering in die fenomenologiese beskrywing. Byvoorbeeld, deur aan 'n besondere kategorie die naam *opgawe-tot-selfbegryping* te gee, word bedoel dat dié kategorie gereed is om as *denkmiddel* geïmplementeer te word in die *refleksie* oor die werklike essensialiteit van die kind se pedagogiese gesitueerdheid soos geopenbaar deur sy lewe uit sinsbevraagdheid wat 'n opdrag tot 'n toenemende wete aangaande wat die eie sinsbevraagdheid inhoud, verg.

10. Die wetenskap gee met die *ontwerp van 'n naam* vir 'n kategorie, uiting aan die sinsfeit dat hy self sigbare werklikheid is waardeur die sien van alle sigbare werklikheid moontlik word, asook van die feit dat hy self *oordenkbare* werklikheid is waardeur oordenking van alle werklikheid moontlik word (Merleau-Ponty).²² Met ander woorde: deur 'n kategorie te benoem maak die wetenskap dit vir homself moontlik om die kategorie as beligtingsmiddel en as *denkmiddel* te implementeer, dus as beligtende denkmiddel. Byvoorbeeld deur 'n kategorie as *vryheid-tot-verantwoordelikheid* te benoem, word daardeur radikale refleksie vergemaklik aangaande die sinsfeit dat die mens nooit normloos kan wees nie aangesien hy leef in gebondenheid aan die hoogste gesag.

11. Die opgawe van die *kennis* is die *ordering* van die werklikheid *en ordering is nuwe skepping*. Een sodanige ordeningswyse is die adewquate benoeming, dus ontwerp van die mees paslike benamings vir byvoorbeeld die kategorieë van die werklikheid. Sodanige ontwerp is dan onvervangbare handeling van die wetenskap, ²³ dit wil sê sy wetenskaplike in-die-wêreld-wees word geregverdig deur sy *fenomenologiese ontwerpe teen die werklikheid as agtergrond*. Byvoorbeeld deur die benoeming van die kategorie *betekening-op-eie-verantwoordelikheid* kom daar moontlikheid tot ordering van die denke aangaande die kind se singewing as betekenisgewing en betekenis-belewing wat dui op sy eksistentieel-etiese gemoeid raak met die lewenswerklikheid, toenemend op eie verantwoordelikheid.

12. Dit is opgawe van die fenomenologie om dit wat onties in 'n besondere ervaringshorison gegee is (bv. die pedagogiese gesitueerdheid), tot 'n ontologies ervaarbare werklikheid te ontwerp ²⁴ en dit word gedoen deur benoeming van 'n besondere werklikheid wat daardeur tot kategorie verhef word, want die *naam wat ontwerp word*, bring nie net dié werklikheid tot *kategoriale aansyn* nie, maar dui ook op die werklike essensialiteit van die kategorie. Byvoorbeeld die naam *beweging-as-wegbreek-van-homeostase* is werklike essensie van wat gebeur tydens die mens se wordingsgang vanaf dit wat hy is tot dit wat hy behoort te wees, naamlik weggebreek van 'n spanninglose bestaanswyse na 'n spanningsveld van waardes. Anders gestel: 'n Bepaalde aspek van die werklikheid wat onties is in die sin dat dit 'n nog-nie ontslote synde is, besit deur die benoeming die moontlikheid om ontologies te word, dit wil sê in sy *syn* en *sin* belig en deurlig, dus begrypbaar. Die benoemde kategorie word dan vanweë die benoeming ontologiese bepaling.

Slotopmerking

Net soos die pedagogiese *kategorieë* is ook die pedagogiese *kriteria*, beskrywingsmedia en uitlegmedia, dus denkmiddele en wel denkmiddele spesifiek met betrekking tot algemeen geldige maatstawwe vir beoordeling daarvan of 'n bepaalde gebeure, wyse van handeling en denke ensovoorts — pedagogies toelaatbaar is of nie; met andere woorde pedagogiese *kriteria* is besondere pedagogiese *kategorieë* aangesien dit 'n besondere opgawe het naamlik maatstafbeskrywing, maatstafuitlegging, dus maatstafbedinking. Anders gestel: pedagogiese *kriteria* is *kategorieë* met algemeen geldige evalueringsinhoud en evalueringsbetekenis.

Verwijzing

1. Vgl. Lauer, Q.: *Phänomenologie: Its Genesis and Prospect*, 179.
2. Heidegger, M.: *Sein und Zeit*, 31.
3. Funke, G.: *Phänomenologie — Metaphysik oder Methode?*, 106, 171.
4. Sartre, J-P.: *The Psychology of Imagination*, 3-4.
5. Merleau-Ponty, M.: *Phenomenology of Perception*, x.
6. Husserl, E.: *Phenomenology, and the Crisis of Philosophy*, (Vertaling deur Q. Lauer), 185.
7. Husserl, E.: *Die Idee der Phänomenologie*, 33.
8. Binswanger, L.: *Grundformen und Erkenntnis Menschlichen Daseins*, 21, 24, 25.
9. Spiegelberg, H.: *The idea of Phenomenology and Anthropology and A. Pfänders Psychology of Man*. In: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Pedagogiek*, Vol. 1, nr. 12, 77.
10. Kockelmans, A.: *Eenheid en verscheidenheid in de wetenschap volgens het standpunt der Phänomenologie*. In: *Tijdschrift voor Filosofie*, nr. 3., 1960 358.
11. Sartre, J-P: *Existentialism and Humanism*, (Vertaling deur P. Mairet, 28.)
12. Binswanger, L.: a.w., 331.
13. Binswanger, L.: a.w., 295, 329.
14. Binswanger, L.: a.w., 296, 332.
15. Strasser, S.: *Fenomenologie en empirische Menskunde*, 85.
16. Heidegger, M.: *Sein und Zeit*, 132.
17. Kwant, R. C.: *Mens en expressie*, 32-33.
18. Kwant, R. C.: a.w., 47, 116, 128.
19. Kwant, R. C.: a.w., 105-106, 117.
20. Heidegger, M.: *Sein und Zeit*, 151.
21. Funke, G.: a.w., 232.
22. Kwant, R. C.: a.w., 163.
23. Kraft, V.: *Die Grundlegung der Erkenntnis und der Moral*, 14, 23.
24. Funke, G.: a.w., 192.

ENIGE OPMERKINGEN OVER DE VERHOUDING VAN PEDAGOGIEK EN WIJSBEGEERTE

H. J. V.D. LINDEN

In het hiervolgende zal met wijsbegeerte voornamelijk filosofische antropologie bedoeld worden.

D) Allereerst zullen we te rade gaan bij die denkers die zich vooral hebben beziggehouden met het grondslagenonderzoek der sociale wetenschappen, n.l. Merleau-Ponty en Husserl.

Volgens Merleau-Ponty zijn wijsbegeerte en wetenschap noodzakelijk wederzijds op elkaar betrokken.

Dat betekent dat het wetenschappelijk denken wijsgerige consequenties heeft, ja zelfs bevat elk wetenschappelijk denken een impliciete filosofie. „Hij gaat zelfs zo ver, dat naar zijn mening de wijsbegeerte op latente wijze reeds in de wetenschappen aanwezig is en moet zijn. Dan heeft de wijsbegeerte tot taak de impliciete wijsgerige visies die zich voordoen in het wetenschappelijk leven te thematiseren.” (Kwant p. 271). Omgekeerd kan de wijsbegeerte zich laten inspireren door het wetenschappelijk denken en bevat het wijsgerig denken vaak een impliciet gebruik maken van wetenschapsresultaten. „De wetenschappen zijn altijd ook op een of andere manier aanwezig in de wijsbegeerte. Immers, de wijsbegeerte wil fenomenen aan het licht brengen, die ook reeds wetenschappelijk werden en worden besproken. Hoe kan de wijsbegeerte bij het belichten van dergelijke fenomenen zich dan niet interesseren voor het licht dat erop valt vanuit de wetenschappen?” (Kwant p. 281).

Waarop grondt M.P. nu de verstrengeling van wijsbegeerte en wetenschap? Daartoe verwijst hij naar het gemeenschappelijke van het veld van wetenschap en het veld van wijsbegeerte. Immers, beide vinden hun wortel, maar ook hun eindpunt in de concreet-existentiële leefwereld. De wereld waarin wij leven en waarin de wetenschappen beoefend worden, is ook de wereld waarbinnen de wijsgeer denkt.” (Kwant p. 282).

Dat te beseffen is vooral wijsgerig besef: „Maar de wijsgeer weet, dat aan elke wetenschap een oorspronkelijke ontmoeting met de wereld ten grondslag ligt, dat de wetenschappen als speciale vormen van ontmoeting teruggaan op de oorspronkelijke ongereflecteerde ontmoeting van mens en leefwereld.” (Bakker p. 379).

II) Boven gebruikte ik de term leefwereld, een term die M.P. aan Husserl heeft ontleend (*Lebenswelt*). Zoals men weet heeft M.P. zich met de filosofie van Husserl uitvoerig beziggehouden en wellicht brengt diens opvatting verduidelijking t.a.v. wat ik onder I vermeldde. (Ik volg hierbij vooral de uiteenzettingen van Kockelmans).

Husserl wijst erop dat bij elke wetenschap een regionale ontologie behoort. Het totaal van voorwerpen dat een wetenschap op eigen wijze bestudeert, noemt H. een Region. De regionale ontologie heeft nu een tweevoudige functie: 1. De apriorische functie: zij richt zich op wezenlijke algemeenheden en noodzakelijkheden, zonder welke het object van de bijbehorende wetenschap ondenkbaar is. Daarmee belicht zij de mogelijksvoorwaarden en postulaten die die wetenschap voorafgaan en die mede het kader van empirisch feitenonderzoek bepalen. 2. De expliciterende functie: zij thematiseert (meestal achteraf) de regionale categorieën of grondbegrippen van de betreffende wetenschap. (Wat aan alle voorwerpen van een Region gemeenschappelijk is en deze voorwerpen dus karakteriseert, wordt volgens H. vastgelegd in categorieën.)

De verschillende regionale ontologieën der wetenschappen komen samen in een fundamenteelere, algemene ontologie die men kan opvatten als een algemene grondslagenleer der wetenschap.

Met Delfgaauw (p. 79—81) kunnen we nu tot de volgende fasen van denken komen: 1. De ontologisch-athematische fase (=pre-ontologische), waar impliciet ontologische categorieën gebruikt worden. Deze fase is het wetenschappelijk denken. 2. De ontologisch-thematische fase, waar de ontologische categorieën geëxpliciteerd worden (regionale ontologie). 3. De ontologisch-kritische fase die de ontologische categorieën kritisch door-denkt (algemene ontologie).

In de sociale wetenschappen zijn de ontologische categorieën vooral antropologisch, zodat bovenstaand schema dan wordt: 1. wetenschap met impliciete, antropologische categorieën, 2. regionale antropologie, 3. algemene antropologie.

Opmerking: i.p.v. regionale ontologie kan men beter van dimensionale ontologie spreken. Immers wetenschappen onderscheiden zich niet van elkaar door een exclusief Region (als nauwkeurig af te grenzen ruimte), maar door de speciale dimensie van de werkelijkheid die een wetenschap belicht, een werkelijkheid die gemeenschappelijk is voor alle wetenschappen. Zo kan men ook beter van dimensionale antropologie spreken.

III) Om nu weer te geven hoe de pedagogiek zich verhoudt t.a.v. de antropologie, vinden we bij Loch waardevolle opmerkingen daaromtrent.

Evenals bij Merleau-Ponty vinden we bij Loch de verstrengeling van filosofie en wetenschap. „Indem die Philosophische Anthropologie das Wesen des Menschen aus dessen Lebenserscheinungen verstehen will, wird für sie das, was die empirischen Wissenschaften über diese Erscheinungen aussagen, notwendig bedeutungsvoll als ihre Bemühungen sichernder, leitender, ja unter Umständen sogar verifizierender Beleg.“ (Loch p. 17). „Ihre (nl. van de filosofie, Schr.) anthropologischen Aussagen zwingen die Einzelwissenschaftler zum Philosophieren. Und dabei bilden sich in den verschiedenen Einzelwissenschaften notwendig „regionale Anthropologien“ aus.“ (Loch p. 32).

Evenals Merleau-Ponty over de wijsgerige draagwijdte van het wetenschappelijk denken spreekt, duidt Loch dit aan als „anthropologische Produktivität in den Einzelwissenschaften“. (Loch p. 31).

Het betoog van Loch is gecentreerd rond de begrippen antropologische pedagogiek en pedagogische antropologie. Op grond van bovenstaande citaten mogen we hieromtrent overeenkomsten verwachten met wat ik tot nu toe hier ter sprake heb gebracht.

Antropologische pedagogiek duidt op de antropologische dimensie, het geheel van antropologische categorieën binnen de pedagogiek. De pedagogische antropologie is ruimer dan de pedagogiek, is n.l. een antropologie onder pedagogisch gezichtspunt. „Wie die Anthropologische Pädagogik nimmt auch die Pädagogische Anthropologie den Menschen in der Erziehung wahr, nur beschränkt sie sich nicht auf die eigentlichen Erziehungsphänomene und die entsprechenden einheimischen Begriffe der Pädagogik, sondern geht über den Bereich der Erziehungsinstitutionen, der ausdrücklichen Erziehungsräume und Erziehungszeiten hinaus und betrachtet den ganzen Menschen in allen seinen Dimensionen sub specie educationis. Sie macht dabei die Voraussetzung, dass die Erziehung eine Kategorie des menschlichen Daseins sei, ohne die es nicht gedacht werden kann.“ (Loch p. 92).

Omtrent de verhouding antropologische pedagogiek en pedagogische antropologie zegt Loch: „...zwar muss sich die Pädagogik zuerst selbst anthropologisch verstehen, um eine Pädagogische Anthropologie ausbilden zu können, zwar muss sie zuerst das Binnenland der Erziehung und seine einheimischen Phänomene auf die darin erscheinenden Wesensgestalten des Menschen betrachten, um die Erziehung im gesamten Menschsein wahrzunehmen: aber am Ende (d. h. auch: systema-

tisch gesehen) wird die Anthropologische Pädagogik als die Binnenanthropologie des institutionellen Erziehungsbereichs umgriffen von der Pädagogischen Anthropologie als der umfassenden Wissenschaft vom Menschen unter dem Aspekt der Erziehung. So gehen Anthropologische Pädagogik und Pädagogische Anthropologie wesensnotwendig ineinander über." (p. 103—104). Dat de verhouding van antropologische pedagogiek en pedagogische antropologie een verschil van uitgangspunt impliceert, blijkt bij Loch als volgt: „Gehe ich als Pädagoge mit der anthropologischen Frage speziell von der Erziehung aus, dann komme ich zwangsläufig auf die Erziehungsbedingtheit des Menschen überhaupt; gehe ich als Anthropologe mit der pädagogischen Frage allgemein vom Menschen aus, dann komme ich zwangsläufig auf die Erziehung." (p. 104).

Zoals Loch het verschil formuleert tussen antropologische pedagogiek en pedagogische antropologie, zo kan men op overeenkomstige wijze komen tot de formulering van de begrippen antropologische psychologie en psychologische antropologie, antropologische sociologie en sociologische antropologie.

IV) We zijn nu in staat het voorgaande samen te vatten en dan op diverse parallellen te wijzen:

1. Wat Loch antropologische pedagogiek noemt, correspondeert met wat M.P. noemt wetenschap met impliciete wijsbegeerte. Die impliciete wijsbegeerte is bij Loch uitgedrukt in het adjectief „antropologisch". Delfgaauw spreekt hier van impliciete, ontologische categorieën.

2. De pedagogische antropologie bij Loch duidt Husserl aan met regionale ontologie.

3. De verschillende regionale ontologieën komen bij Husserl samen in een algemene ontologie. Bij Loch komen de antropologieën der verschillende wetenschappen (regionale antropologieën) samen in een omvattende, algemene antropologie. (Cfr. p. 104—105). Die algemene ontologie (alg. antropologie) is bij M.P. de wijsbegeerte met wetenschappelijke implicaties en steunend op wetenschappelijk denken.

Schematisch weergegeven wordt dit alles aldus:

<i>Merleau-Ponty</i>	<i>Husserl</i>	<i>Loch</i>
1) wetenschap met impliciete wijsbeg.	1) empirische wetenschap.	1) antrop. pedag. („ psychol. sociol.)
2)	2) regionale ontologie (regionale antrop. dimensionale antrop.)	2) pedag. antrop. (psychol. antrop. sociol. antrop.)
3) wijsbeg. met wetensch. implicaties en steunend op wetensch. onderzoek.	„ sociol.) („ antrop.)	3) alg. antrop.

(N.B.: Uiteraard heeft elk der drie fasen van denken zijn dialektiek met de Lebenswelt. Omwille der duidelijkheid zijn die verbindingen met de Lebenswelt hier weggelaten. Aan het eind van dit artikel is echter een uitvoeriger overzicht toegevoegd, dat men voor een juist inzicht vergelijkte met het schema hier.)

De dialektiek tussen wetenschap (1) en wijsbegeerte (3) bij Merleau-Ponty verloopt bij Husserl via de regionale ontologie. Als expliciterend draagt de regionale ontologie bij tot de algemene ontologie en vloeit ze voort uit de empirische wetenschap. Als apriorisch (=funderend) is de beweging omgekeerd van algemene ontologie, via de regionale ontologie die de kaders van empirisch feitenonderzoek der wetenschap mede uiteenzet.

M.i. kan men zeggen dat Husserl vooral de funderende rol ziet van de regionale ontologie, Merleau-Ponty echter vooral de expliterende functie van de wijsbegeerte t.a.v. de wetenschap benadrukt.

Tenslotte moet nog opgemerkt worden dat de regionale ontologie (pedagogische antropologie) als bijzondere ontologie (bijzondere antropologie) wezenlijk wijsgerig is en als zodanig tot de wijsbegeerte gerekend moet worden. De wetenschapper die zich met regionale ontologie inlaat, is op dat moment wijsgeer: „... de socioloog aan filosofie doet in de mate waarin hij niet alleen de feiten noteert, maar ze poogt te begrijpen en te interpreteren. Op het ogenblik waarop hij ze interpreteert, is hij reeds filosoof.” (Bakker p. 378).

V) Hoe moeten we nu in dit geheel de visie van Langeveld plaatsen? Geeft L. zelf daartoe aanknopingspunten? Inderdaad zijn er teksten te vinden die ons hierbij op weg helpen. Zo lezen we: „Wijsgerige overdenking en op onderzoek steunende doordenking van de empirische, pedagogische problematiek ontmoeten elkaar in de theoretische peda-

gogiek, die fenomenologisch te werk gaat." (p. 153). Wat bedoelt L. hier met theoretisch? Zelf zegt hij (p. 153) dat de theoretische pedagogiek géén filosofie is en wél pedagogiek.

Husserl noemt echter de fenomenologische psychologie een regionale ontologie en als L. uitdrukkelijk zegt dat de theoretische pedagogiek fenomenologisch te werk gaat, dan zou men met Husserl zijn theoretische pedagogiek een regionale ontologie kunnen gaan noemen. (Zover zijn wij nóg niet!)

L. zegt verderop (p. 153) dat het in de theoretische pedagogiek gaat „... om fenomenologische doorlichting van structurele grondverhoudingen, en daarmee tevens om de essentiële plaatsbepaling van de meest fundamentele verschijnselen (der opvoeding) in het geheel van het objectgebied (i.c. opvoeding). Aldus wordt vruchtbaar empirisch werk pas mogelijk, doordat het zo grond, kader en gerichtheid krijgt. Maar zo komen ook de grondigste kenmerken voor den dag, die het object in z'n Zijnswijze (!) bepalen, waardoor de filosofische implicaties zichtbaar worden, en die — voor zover strikt noodzakelijk — behandeld kunnen worden in directe samenhang met de gegevens, welke de fenomenologische analyse heeft opgeleverd."

Beide functies der regionale ontologie als explicitering en apriorische fundering, worden hier treffend weergegeven. Daarom kan dit citaat een gegronde aanleiding zijn om zijn theoretische pedagogiek een regionale ontologie te noemen. Daarmee wordt ook het volgende citaat duidelijk: „Daarom is de theoretische pedagogiek zowel begin als einde der pedagogiek: enerzijds veronderstelt zij wijsbegeerte en empirie als bekend — en zo is zij einde, afsluiting —, anderzijds wijst zij de toegangswegen, de uitgangspunten der problematiek en de samenhangende behandeling dier problemen in grondtrekken aan — en zo is zij begin, voorbereiding, inleiding. Aan haar gaat vooraf en op haar volgt: wijsgerig denken. Aan haar gaat vooraf en op haar volgt: ervaring en empirisch onderzoek." (p. 154). Hier beschrijft L. niets anders dan de dialectiek tussen empirische wetenschap (pedagogiek) en de algemene ontologie, welke dialectiek zijn centrum vindt in de theoretische pedagogiek (te verstaan als regionale ontologie).

Maar is dit te verenigen met het feit dat L. toch zelf zegt dat de theoretische pedagogiek géén filosofie is en wél pedagogiek? N.m.m. moet men dit zo verstaan: de theoretische pedagogiek is geen algemene ontologie (filosofie) en wel pedagogische antropologie (pedagogiek).

Blijft evenwel de kwestie waarom L. zich dan zo onduidelijk uitdrukt. Dat komt doordat hij de term pedagogiek dubbelzinnig gebruikt. Soms

bedoelt hij antropologische pedagogiek die empirisch is (vooral als hij spreekt over de middelenleer der pedagogiek), soms pedagogische antropologie (vooral als hij spreekt over de doelleer der pedagogiek) die een regionale ontologie is. L. had, zoals Loch uitstekend heeft gedaan, het begrip pedagogiek moeten differentiëren in pedagogische antropologie die wijsgerig is (zij het antropologisch en zij het regionaal, n.l. pedagogisch) en antropologische pedagogiek die empirisch is (en wel op antropologisch georiënteerde wijze).

Voorlopig kan ik nu concluderen dat de visie van L. voornamelijk moet worden opgevat als een regionale ontologie; nauwkeuriger gezegd: als een regionale antropologie.

In dit licht zijn een tweetal opmerkingen op hun plaats. Vooreerst dat de titel van zijn boek („Beknopte theoretische pedagogiek”) beter had kunnen luiden: beknopte pedagogische antropologie. Vervolgens kunnen we opmerken dat de titel boven hoofdstuk acht: „Het wijsgerig grondprobleem der pedagogiek: de mens als „animal” educandum” in wezen onjuist is. Immers de opvoedbaarheid is geen probleem, maar postulaat voor de wetenschap der pedagogiek; problematisch wordt dat postulaat pas in de pedagogische antropologie; in deze regionale antropologie is dit postulaat pas wijsgerig grondprobleem. De wetenschap start met de vanzelfsprekende gegevenheid en mogelijkheid der opvoeding en opvoedbaarheid, tenzij men aan de pedagogische wetenschap zelf gaat twifelen.

Kan men onze voorlopige conclusie: de visie van L. op te vatten als een regionale antropologie, nog nader beargumenteren? Er staan ons nog een drietal te vermelden argumenten ter beschikking:

1. Het feit dat L. op pagina 100 spreekt over de pedagogiek als praktische (= erop gericht kennis in handelen om te zetten) antropologie van het kind. Volgens mij is zoiets hetzelfde als een bijzondere antropologie.

2. Het feit dat Loch in zijn bespreking van Langevelds visie (p. 52—57) eveneens de term regionale antropologie gebruikt. Hij doet dat in de volgende belangrijke kontekst: „Indem die Pädagogik diese ihre eigentümliche Auffassung des Menschen als eine Wesensaussage über den Menschen begreift, wird sie notwendig zur Anthropologie. Es entsteht damit in der Pädagogik — analog zu den bereits besprochenen anthropologisch produktiven Einzelwissenschaften — als philosophische Konsequenz dieses Anspruchs, ein eigentümliches menschliches Wesensmerkmal erfasst zu haben, eine „regionale Anthropologie”. Von

hier aus wird die innere Logik verständlich, nach der Langeveld von seinem Ansatz aus folgerichtig dazu kommen muss, die Pädagogik als „normative praktische Anthropologie” zu verstehen.” (p. 54)

3. Als de visie van L. een regionale antropologie is (nog steeds voorlopig geconcludeerd), dan moeten in die visie de beide functies van zo'n regionale antropologie aanwijsbaar zijn, n.l. apriorische funderingen voor de wetenschap der pedagogiek en antropologische expliciteringen. Daartoe gaan wij nu over.

VI) De funderende functie van een regionale antropologie vinden wij bij L. terug op diverse wijzen:

A) De apriorische structuur van „opvoeding” berust op de voorwaarden tot opvoedbaarheid (Cfr. p. 98—99) van het kind. De aanname van die voorwaarden tot opvoedbaarheid van het kind, fundeert het kunnen spreken over het kind als opvoeding. Die aan te nemen voorwaarden zijn:

— ontwikkelingsvatbaarheid (dit veronderstelt op zijn beurt weer de aanname van de mogelijkheid tot beïnvloeding (communicatie); tot plasticiteit (vormbaarheid) en tot exploratie (dynamiek) van het kind).

— natuurlijke hulpeloosheid (die het kind vatbaar maakt voor aanvulling en hulp).

— emancipatiedrang (= drang tot grootworden, tot zelfstandigheid, tot zelf iemand willen zijn).

B) De apriorische structuur van „opvoeder” (p. 32—33; 59—67; 74—77) berust op het impliciete, normerende mensbeeld dat de volwassene in zijn betrekking tot het op hem aangewezen kind gebruikt (o.a. als zelfkennis, verantwoordelijkheid, geweten). Dat mensbeeld moet aan bepaalde voorwaarden voldoen, zonder welke men hem niet meer als opvoeder kan aanmerken, doordat zonder die voorwaarden de opvoeder het mensbeeld misvormt en vervalst en dus niet meer conform de elementaire menswaardigheid „opvoeder” is. Deze „slechte opvoeder” is dan géén opvoeder meer; zijn opvoedersactiviteit is er een van een mindermisleider, een kindermenner, kinderbedrieger, een kinderverkrachter, etc. die de mogelijke menswaardigheid van het kind en daarmee de kindwaardigheid miskent.

Die voorwaarden die het opvoeder-zijn mogelijk en zinvol maken, zijn volgens L.:

- a) socialiteit (die de beïnvloedbaarheid van het kind waarborgt).
- b) personaal relevante verschillen (Collectivisme reduceert opvoeding tot conformisme; individualisme maakt opvoeding tot anarchisme. Het

collectivisme kent alleen gelijkheid tussen mensen; het absoluut individualisme alleen verschillen, alleen ongelijkheid tussen mensen. Opvoeding is alléén mogelijk bij het aannemen van gelijkwáardigheid, d.w.z. èn verschillen tussen mensen (= ieders te wekken eigenheid) èn solidariteit (= grond tot die eigenheid). Vandaar: *personaal relevante* verschillen.

c) *personaliteit* (de mógelijke zelfstandigheid van het kind die noodzakelijk uit de „verschillen” onder b vermeld, voortvloeit).

d) *moraliteit* (de mogelijke bepaling welke verschillen relevant zijn voor de eigen individualiteit zonder daarmee de socialiteit te schaden; welke mogelijkheid noodzakelijk uit b voortvloeit).

Ad d: De moraliteit als noodzakelijk kenmerk van het mensbeeld van de opvoeder vertoont de volgende apriorische structuur (zonder welke geen opvoeder-zijn meer mogelijk is):

- 1) Het bestáán van het verschil tussen goed en kwaad.
- 2) Het kúnnen kennen van goed en kwaad.
- 3) Het kúnnen handelen volgens dit zedelijk inzicht.

De verhouding van kennen en handelen (resp. 2 en 3) vertoont in zijn apriorische structuur de vrije wil. Als het zedelijk kennen causaal determinerend is voor het handelen, wordt opvoeding gereduceerd tot inzicht-verschaffen. De opvoeder wordt dan intellectuele uitlegger. Als het handelen volledig onafhankelijk is van het zedelijk kennen en het laatste volstrekt geen invloed heeft op het handelen, wordt opvoeding gereduceerd tot irrationele dwang. De opvoeder wordt dan tuchtmeester.

C) De apriorische structuur der „opvoeding” (p. 68—69) berust op de doelmatigheid die de opvoeding zinvol maakt. Die doelmatigheid is de volwassenheid (hier louter formeel bedoeld, afgezien van inhoudelijke kenmerken). Met de doelmatigheid wordt ook de zinvolheid van de opvoeding betwijfelbaar als men aanneemt:

- a. óf dat het kind als volwassene geboren wordt;
- b. óf dat het kind automatisch volwassen wordt (naturalisme, biologisme);
- c. óf dat de volwassenheid geen waarde en geen zin heeft.

Erkent men echter de doelmatigheid en zinvolheid der opvoeding, dan is opvoeding ook noodzaak en dan wordt het moeilijk haar mogelijkheid te betwifelen.

D) Opvoedeling (A), opvoeder (B), en de doelmatigheid der opvoeding (C), vormen één geheel in de opvoedingssituatie (opvoedingsgemeenschap) van welk geheel de apriorische structuur gelegen is in de

omgangssituatie (omgangsverhouding) als gepréformeerd pedagogisch veld. Deze samenhang gaan wij nu nader bekijken (men vergelijk: pp. 34—37; 46—53; 105; 110; 112; 120—124).

Centraal in de opvoedingsverhouding is het gezag als spanningseenheid van de door de opvoeder van de opvoeding geëiste zelfstandigheid (vrijheid, onafhankelijkheid) én van de geëiste afhankelijkheid en gehoorzaamheid. Op grond van dat pedagogisch gezag (als constituerende noodzakelijkheid) vertoont de opvoedingssituatie de volgende structuur: 1) expliciete intentionaliteit door expliciete doelintentie der opvoeder en het gestelde concrete doel waaraan de opvoeding moet beantwoorden. 2) de expliciete opvoedersrol van de volwassene vanwege zijn expliciete gezagshandeling. 3) opzettelijk door de opvoeder gehanteerde middelen die de pedagogische gezagshandeling t.a.v. de opvoeding moeten effectueren.

Centraal in de omgangsverhouding is het expliciet vertrouwen, doordat de opvoeder het kind vrij laat in zelf te kiezen vrijheden en afhankelijkheden. Omdat de omgangssituatie de apriorische fundering is voor de opvoedingssituatie (zonder welke geen opvoedingssituatie geformeerd kan worden), is het vertrouwen apriorische fundering voor het gezag. Eveneens zullen de structuurmomenten van deze omgang op grond van dat vertrouwen (als constituerende noodzakelijkheid), corresponderen met die van de opvoedingssituatie. Die structuur der omgang is: 1) impliciete intentionaliteit (impliciete doelstructuur) vanwege de distantie tussen volwassene en kind. 2) impliciet gezag doordat de volwassene slechts impliciet de rol van opvoeder heeft (n.l. als mogelijkheid). 3) onopzettelijke factoren die de omgang met het kind mede beïnvloeden.

De dialectiek tussen omgangsverhouding en opvoedingsverhouding vertoont, in overeenstemming met de drie structuurmomenten van beide verhoudingen (zie terug), drie „scharnieren”:

a. De wisselwerking van gezag en vertrouwen, waarbij het vertrouwen de apriorische fundering is voor het gezag.

Het gezag moet apriorisch noodzakelijk voorondersteld worden, anders is geen opvoedingsverhouding mogelijk. Dat blijkt uit de volgende overweging, nl.: wat er over zou blijven van een pedagogische verhouding zonder gezag: 1) óf louter slaafse navolging van bevelen e.d. uit persoonlijke gebondenheid aan de opvoeder. De opvoeding zou nooit zelfstandig worden. (Dit is het standpunt der overtrokken afhankelijkheid). 2) óf het kind wordt onmiddellijk als zelfstandig gedacht. Alles zou rationeel bewezen moeten worden en waar de bewijsvoering faalt,

rest slechts irrationele dwang. (Dit is het standpunt der overtrokken zelfstandigheid.

Uit deze overweging blijkt meteen de eerder genoemde spanningseenheid die het gezag in zich bergt. In het gezag eist de opvoeder van de opvoeding. Daarbij veronderstelt hij enerzijds zelfstandigheid (vrijheid, onafhankelijkheid) bij het kind, (zij het dat die partiëel zijn, anders is het gezag niet meer zinvol), anderzijds eist hij vrijwillige opvolging, vrijwillige solidariteit en vrijwillige gehoorzaamheid (welke eis het kind op grond van zijn partiële zelfstandigheid al of niet kan affirmeren) van de opvoeding, opdat diens partiële zelfstandigheid als groeiende zelfstandigheid toeneemt. Het gezag is eenheid van veronderstelde facticiteit (partiële zelfstandigheid van het kind) en geëiste mogelijkheid (groeiende zelfstandigheid); in het gezag wordt op grond van het verleden van het kind zijn toekomstgerichtheid vereist.

Het gezag is apriorisch gefundeerd door het wederzijds vertrouwen van volwassene en kind, hetgeen blijkt uit de beide aspecten van dat vertrouwen: 1) Kinderliefde: de opvoeder vertrouwt het kind in zijn zelfstandigheid (vrijwillige gehoorzaamheid). 2) Ouderliefde: het kind vertrouwt de opvoeder in zijn gezag (gehoorzaamheidseis) en zijn kunnen beantwoorden hieraan (zelfstandigheidsplicht als vrijwillige gehoorzaamheidsplicht).

b. De wisselwerking van middelen en factoren, waarbij de factoren de apriorische fundering vormen voor de middelen.

Die factoren vloeien voort uit de karakteristieke kenmerken van de omgang tussen volwassene en kind als gepreformeerde opvoedingsverhouding, nl.: 1. bescherming van het kind (vanwege zijn hulpeloosheid) door de volwassene; respect van de volwassene voor het kind in zijn zichzelf-willen-worden (groeiende zelfstandigheid).

2. verstandhouding: wederzijds contact tussen kind en volwassene.

3. saamhorigheid: wederzijds vertrouwen.

4. harmonie: de gelijkgerichtheid op een gemeenschappelijk impliciet doel, voor de volwassene de volwassenheid van het kind, voor het kind het grootworden.

c. De wisselwerking van het opvoeder-zijn en volwassene-zijn, waarbij het volwassene-zijn de apriorische fundering is voor het kunnen opvoeder-zijn.

Als het opvoeder-zijn een modus is van het volwassene-zijn, dan kan alleen de volwassene opvoeder in eigenlijke zin worden (Cfr. Langeveld p. 36). Dat dat inderdaad het geval is, blijkt ook hieruit dat de kenmerken van het volwassene-zijn (pp. 43—44) corresponderen met de

voorwaarden die het opvoeder-zijn pas mogelijk maken. Men vergelijk de volgende kenmerken van de volwassenheid met die voorwaarden (voor dat laatste zie: a t/m d onder B):

- constructief deelgenootschap
- zelfverantwoordelijke zelfbepaling
- relatieve zelfstandigheid en vrijwillig gekozen afhankelijkheden
- zelfkennis, zelfbeoordeling, geweten.

Alleen de volwassene met deze minimum-kenmerken (die identiek zijn met de voorwaarden tot opvoeder-zijn) kan opvoeder worden.

Wenden we ons vervolgens tot de expliciterende functie die aan een regionale antropologie eigen is.

Bij L. blijkt die functie allereerst uit het zeer veelvuldig en expliciet gebruik van een aantal antropologische categorieën. Ik noem:

persoon	volwassenheid	kindwaardig
menswaardig	geweten	vrijheid
verantwoordelijkheid	mensbeeld	waarde
humaniseren	zelfstandigheid	vertrouwen
schuld	lijden	straf
gezag	liefde	zedelijkheid
socialiteit	sympatheia	connaturaliteit

In de pedagogische wetenschap zouden deze begrippen (als interpretaties, als zinduidingen) impliciet aanwezig zijn, d.w.z. operationeel vertaald om zo bruikbaar te zijn voor empirische en objectieve registratie, meting en verificatie. Dit wijst erop dat we ons bij L. niet primair op wetenschappelijk vlak, maar op antropologisch vlak bevinden.

Ten tweede treffen we een aantal uitspraken aan waaruit blijkt dat de pedagogische wetenschap hier antropologische consequenties heeft. Deze uitspraken zijn bouwstenen die de empirische wetenschap aandraagt tot de eventuele opzet van een pedagogische antropologie, welke opzet evenwel niet aan de empirische wetenschap als wetenschap, maar juist is voorbehouden aan de expliciterende regionale antropologie.

In hoever deze uitspraken (als thematiseringen van antropologische consequenties der pedagogische wetenschap) bij L. voortvloeien uit empirisch wetenschappelijk onderzoek, is nog de vraag (zeker blijkt dat niet direct uit zijn „beknpte theoretische pedagogiek”); wél moet dit als eis gesteld worden om niet te snel in (bevooroordeeld) speculatief denken te vervallen t.a.v. de regionale antropologie, hetgeen omgekeerd (nl. vanuit de invloed der regionale antropologie) de bevooroordeeldheid in wetenschappelijk onderzoek zou kunnen bevorderen.

Als thematische uitspraken van een pedagogische antropologie vinden we bij L. bijvoorbeeld:

„De grens der opvoedbaarheid (hier formeel bedoeld als principiële opvoedbaarheid. Schr.) ligt dus daar, waar geen eigen — zij het nog zo elementair — moreel leven gewekt kan worden.” (p. 87). Weliswaar is dit in overeenstemming met de in het vorige vermelde apriorische structuren, maar de principiële grens der opvoedbaarheid blijkt pas uit het empirisch onderzoek van feitelijke grenzen van opvoedbaarheid van een aantal kinderen.

„Deze afhankelijkheid . . . bestaat in zoverre tussen iedere volwassene en ieder kind, dat in een bepaalde situatie inderdaad geheel of gedeeltelijk op hem is aangewezen, hetzij voor de instandhouding van zijn lichaam, hetzij voor de vorming van zijn persoon.” (p. 92). „Bovendien echter is de ontwikkelingspsychologie nog afhankelijk van het feit dat haar object (het zich psychisch ontwikkelende kind) niet anders bestaat dan als kind-dat-opgevoed wordt.” (p. 147).

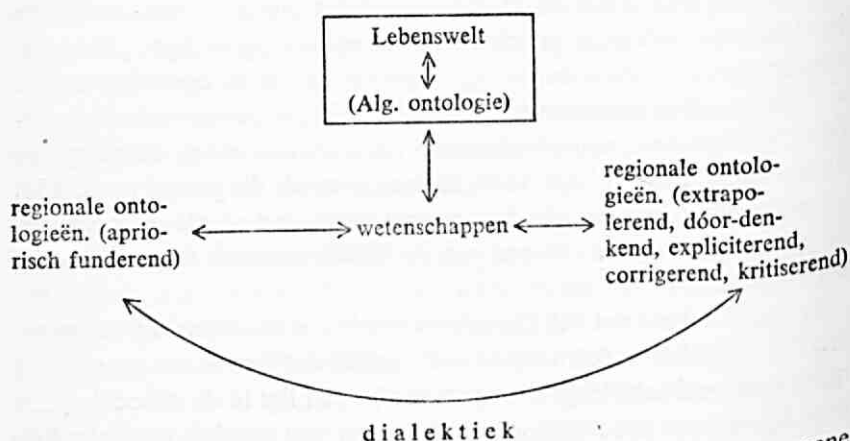
In deze beide aanhalingen wijst L. een grondstelling aan van een antropologie van het kind: nl. dat het kind als kind steeds in een opvoedingssituatie, in een opvoedingsgemeenschap (hiertoe behoort in ruime zin genomen ook de omgang tussen volwassene en kind die kan worden tot opvoedingssituatie) verkeert. Omgekeerd betekent dat, dat het kind dat niet in een opvoedingsgemeenschap verkeert, slechts op deficiënte wijze kind is. De antropologisch eigen gestalte van het kind-zijn is in-opvoeding-te-verkeren.

In het volgende citaat blijkt dat L. ook het mens-zijn en niet slechts het kind-zijn onder het gezichtspunt der opvoeding brengt: „Volstrekt constitutief (voor de antropologie. Schr.) is echter de opvatting van de mens als „animal educandum”, als het „dier”, dat „opgevoed moet worden”, wijl het een „animal educabile”, een op opvoeding aangelegd en aangewezen „dier” is.” (p. 155). Eveneens wordt dit gezegd op p. 158: „Dat de mens een wezen is dat opvoedt, opgevoed wordt en op opvoeding is aangewezen, is zelf een van de fundamenteelste kenmerken van het mensbeeld.”

Wat het betekent dat het kind-zijn wezenlijk is in-opvoeding-verkeren, zegt L. als volgt: „Zelf iemand willen zijn, dat ligt in de mens. Een mens leren zelf behóórlijk een mens te zijn, dat ligt in de opvoeding. En daar ligt meteen het antwoord op de vraag, wat aan het kind niet kan worden overgelaten en wat wel. Het kind kan, aan zichzelf overgelaten, niet zichzelf zedelijke motieven bieden. Maar als ze hem geboden worden (door voorbeeld, door betrekken in de zaak, door redenering, etc.),

kan het er zich wel naar richten. Het kind kan zelf moreel leven. Niemand beweert: het kan dat volmaakt, of zelfs maar erg goed. Maar het blijkt dat het in wezen daartoe in staat is." (p. 102—103).

VII) Inmiddels kan onze conclusie, dat de visie van L. een pedagogische antropologie is, als voldoende redelijk beargumenteerd, worden aanvaard. Dat betekent dat het boek van L. primair wijsgerig is, secundair wetenschappelijk. Echter, als wijsgerig, als regionale antropologie, kan het de grondslag vormen voor verantwoord, empirisch wetenschappelijk onderzoek, nl. voorzover die regionale antropologie apriorisch funderend is. Maar voorzover deze regionale antropologie expliciterend is, impliciete antropologische consequenties thematiseert, volgt ze óp en út wetenschap. Zoals onder VI gezegd, is het de vraag of dat bij L. het geval is; is het de vraag of vele van zijn antropologische thematiseringen niet te prematuur, of in ieder geval nog te voorlopig (en dus voor empirische correctie en verificatie wellicht vatbaar!) zijn. Daarmee stuiten we op een dringende behoefte aan een wetenschappelijke pedagogiek, die per se, zoals elk der sociale wetenschappen, empirisch is. Empirisch (niet: empiristisch!) wil zeggen: werkelijkheidsgericht, en sluit als zodanig niet de antropologische dimensie uit, maar in, zij het op impliciete wijze, juist omdat de werkelijkheid (i.c. het fenomeen opvoeding) niet anders dan als menselijke werkelijkheid bestaat. „Over de werkelijkheid-zonder-de-mens kan slechts gezwezen worden.” (Luijpen p. 109).



Het geheel van bijzondere (regionale) ontologieën vormt de algemene ontologie. Omgekeerd ontstaat de algemene ontologie óók zelfstandig uit de Lebenswelt en beïnvloedt ze de regionale ontologieën.

De wetenschappen steunen op funderende regionale ontologieën, maar zijn niet daaruit afgeleid, omdat ze tegelijkertijd zelfstandig uitgaan van de Lebenswelt. Zo gaat de expliciterende regionale ontologie o.a. wel uit van de wetenschap, maar is ze ook zelfstandig door eigenstandig mede van de Lebenswelt uit te gaan. Dat geldt overeenkomstig voor de funderende regionale ontologie. Zo kent de regionale ontologie een viervoudige dialektiek: met de wetenschap; met de Lebenswelt; met de algemene ontologie; tussen funderende en extrapolerende ontologie.

Geraadpleegde literatuur

- 1 R. BAKKER: De geschiedenis van het fenomenologisch denken. Utrecht—Antw. 1964.
- 2 B. DELFGAAUW: Geschiedenis en vooruitgang. Dl. 1. Het ontstaan van de mens. Baarn, 1962-2.
- 3 J. J. G. A. KOCKELMANS: De fenomenologische psychologie volgens Husserl. Tiel-Den Haag 1963.
- 4 R. C. KWANT: De wijsbegeerte van Merleau-Ponty. Utrecht—Antwerpen, 1968—2.
- 5 M. J. LANGEVELD: Beknopte theoretische pedagogiek. Groningen, 1965-10.
- 6 W. LOCH: Die anthropologische Immersion der Pädagogik. Essen, 1963.
- 7 W. LUIJZEN: Existentiële fenomenologie. Utrecht—Antwerpen, 1964—5.

MICRO-, MESO- EN MACRODIDACTIEK

W. J. BRANDENBURG

Doel en opzet van dit artikel is te pogen bij te dragen de didactiek gestalte te geven. Gestalte in de betekenis, waarin dit woord in de Gestaltpsychologie gebezigd wordt.

Een gestalte is een totaliteit, waarvan de delen hun zin en betekenis aan deze totaliteit ontleenen, terwijl de verbondenheid van elk deel met de andere delen kenmerkend is.

Onder didactiek verstaan we hier voorlopig de wetenschap, die zich bezig houdt met de bestudering van gedragswijzen van leraar en leerlingen uit een schoolklasse in en om het schoollokaal, welke gericht zijn op het bereiken van een leereffect bij de leerlingen.

Het gaat derhalve om de totaliteit van het lesgeven door de leraar aan een schoolklasse, welke het leren door de leerlingen tot effect heeft. Dit beperkt zich niet tot het gebeuren in het schoollokaal, want ook het uitvoeren van huiswerktaken door de leerlingen en het prepareren van de les door de leraar, alsmede de correctie van de proefwerken en de beoordeling der leerprestaties zijn hierin betrokken. Bovendien is het lesgeven niet los te denken van de te gebruiken leermiddelen, zoals bv. het leerboek enerzijds en het schoolbord anderzijds. *

In deze didactiek zouden wij onderscheid willen maken tussen macro-, meso- en microdidactiek.

Een dergelijke indeling heeft voorlopig een illustratief karakter. Als het aanleiding geeft om er een hard schema van te maken, dat op de werkelijkheid past, moeten we het nog niet als zodanig poneren, maar het de kans geven zich daarheen te ontwikkelen, opdat we geen aspecten van de onderwijswerkelijkheid gaan negeren omdat er een onvolgroeid, doch hard gehanteerd schema functioneert.

Behalve het illustratieve karakter is het voorlopig ook nog relatief, omdat we eerst door het hanteren van de terminologie kritisch moeten bekijken of de deel-geheel verhouding voldoende scherp blijft. Als *hulpmiddel* zouden we de indeling echter gaarne willen invoeren, omdat het onderscheid belangrijk is. Om met dit onderscheid te generaliseren zullen we moeten nagaan of de macro-, meso- microdimensie op elk moment van onderwijs zijn betekenis heeft. Ten aanzien van de didactiek, zoals deze hier voorlopig gedefinieerd is, heeft Stollwag een

* De overige audiovisuele hulpmiddelen blijven hier nog even buiten beschouwing, omdat deze soms een andere klassesituatie vereisen

soortgelijke indeling gemaakt in „*De leraar en zijn klas*”.

Zij spreekt in verband met de leraar in de klas over:

- I. De buitencirkel.
 1. De overheid. 2. De universiteit. 3. De kerken. 4. De maatschappij.
- II. De binnencirkel.
 1. De schoolleiding. 2. De leraar en de collega's. 3. De leraar en de ouders. 4. De klas in het geheel van de school; de relatie van de leraar tot de andere klassen.
- III. De leraar in de klasse.
 1. Het persoonlijke aandeel van de leraar. 2. De cognitieve bijdrage van de leraar.

Zij bespreekt in het bovengenoemde boek eerst de binnencirkel en daarna de buitencirkel, waarschijnlijk uit overwegingen van didactische aard. De cirkels in bovenstaande volgorde doen denken aan een macro-, meso- en microstructuur. Onze opmerking over het relatieve karakter van de indeling en het gebruik ervan als hulpmiddel, maken het mogelijk de termen macro, meso en micro op de didactiek toe te passen op een wijze die voor de doeleinden van dit artikel geschikter zijn.

Daarbij komt, dat Stellwag deze terminologie niet gehanteerd heeft en bovendien, dat men in Nederland deze termen nog niet eerder gebruikt heeft ten dienste van de didactiek.

Het gaat ons om een schema, dat wellicht voor de research op het gebied der didactiek, duidelijk hanteerbaar is. Daarnaast hopen wij, dat door het schema, dat we voor ogen hebben, een begripsmatige onderscheiding aan te brengen, welke de didactiek beter toegankelijk maakt voor de dagelijkse klaspraktijk van de leraar.

Het lesgeven van een leraar aan de leerlingen van een schoolklasse, is te beschouwen als een min of meer toevallig proces, dat in de tijd voortschrijdt. Toevallig, omdat er steeds een aantal factoren een rol spelen, waarvan de variantie van te voren niet geheel te overzien is. Op elk ogenblik kan de stand van zaken gewijzigd worden door een ordeverstoring of een andere onvoorziene gebeurtenis. Men zou kunnen zeggen het is een permanent stochastisch proces. Men kan ordening aanbrengen door te generaliseren om daarna de differenties van hetgeen gegeneraliseerd is, nader te beschouwen.

We pogen nu de didactiek te onderscheiden in macro-, meso- en micro-didactiek. In de macrodidactiek houden we ons bezig met de problemen van het lesgeven in het algemeen aan *het* lerende kind in *de*

schoolklasse. In de mesodidactiek komt het lesgeven aan *het* lerende kind in *een* schoolklasse aan de orde, terwijl in de microdidactiek de aandacht gericht wordt op het lesgeven aan *een* leerling.

Didactische overwegingen om leerstof te ordenen ten behoeve van het schrijven van een schoolboek komen dus voort uit de macrodidactiek.

Gaat men de wenselijkheid na om in een bepaalde klasse eens schriftelijk te overhoren dan is dit een mesodidactisch probleem.

Een microdidactische bezigheid is de hulp, die men een bepaald lerend kind biedt door bijv. de hiaten in zijn kennis en vaardigheden op te zoeken en te elimineren.

Als een leraar lesgeeft dan behandelt hij onderwerpen uit het leerplan waarvan de volgorde, als 't goed is, macrodidactisch bepaald is. De manier, waarop hij de leerstof aan *zijn* klasse aanbiedt, is een kwestie van mesodidactiek. Geeft een der leerlingen blijk van weinig inzicht bij de stereometrieles en krijgt hij daarom een aparte toelichting bijv. aan de hand van een ruimtelijk model, dan is de leraar microdidactisch bezig. Macro-, meso- en microdidactiek zijn aspecten van de gestalte der didactiek. Aspecten, die elk afzonderlijk te herkennen zijn in de situatie, waarin een leraar lesgeeft, aan een schoolklasse.

Tot dusverre hebben de didactici zich voornamelijk beziggehouden met de macrodidactiek.

Herbart geeft in zijn „Erziehung durch Unterricht” zijn richtlijnen direct vanuit de voorstellingspsychologie. Een macrodidactische gedragsleer dus.

Selz gaf een beschrijving van het denkproces, waaruit hij tot de conclusie van de „Erziehbarkeit der Intelligenzleistungen” kwam. Een macrodidactische stelling, welke hij microdidactisch aan volwassen proefpersonen verifiëerde. Palland, Nieuwenhuis en Stellweg analyseerden de betekenis van het hanteren van ordeningsmiddelen op lagere en v.h.m.o.-scholen. Macrodidactische bijdragen, welke meso- en microdidactisch getoetst werden.

Kohnstamm gaat het om het leren denken. Dit impliceerde een didactische doelstelling in de leerstof. Leerstof als middel om te leren denken. Op zichzelf een belangrijke macrodidactische bijdrage evenals de „Phaenomenologie van het leren” van Langeveld. Dit geldt ook voor het werk van het echtpaar Van Hiele, Van Parreren, Van Gelder etc.

Uit de ontwikkelde theorieën komen macrodidactische richtlijnen voort voor het lesgeven. Beperken we evenwel de didactiek tot de macrodidactiek, dan blijft zij voor de leraar een gedragsleer in stede van een gedragswetenschap.

We zullen dit nader toelichten:

de variantie van het lesgeven in de ene schoolklasse en in de andere is nl. zo groot, dat de macrodidactiek zich tot grove structurering moet beperken. Een grove structurering, die richtlijnen voortbrengt voor de beïnvloeding van de leerlingen door de leraar. Deze beïnvloeding gaat evenwel met reacties der leerlingen gepaard. Deze reacties vereisen dikwijls een gedrag van de leraar, waarvoor de macrodidactiek geen richtlijnen geeft. De leraar echter verwacht, dat de didactiek hem een gebruiksgereed gedragspatroon beschrijft, welke tot een onmiddellijk gunstig effect bij zijn handelen in de klassesituatie leidt. Men verwacht ook van de didactiek in de leraarsopleiding, dat de leraar hierdoor voor zijn beroep als „lesgever” gevormd en geïnstrueerd wordt. De variantie van de schoolklassen en zelfs de variantie van één schoolklasse, maakt echter dat er geen bepaald gedragspatroon bestaat voor de leraar, welke hij voor elk geval kan hanteren. Er bestaan wel gedragspatronen, welke elk op zich voor bepaalde klassesituaties doelmatig zijn. Dit is evenwel een kwestie van mesodidactiek, die verbonden met macrodidactiek, niet leidt tot een speciaal, maar tot meerdere doelmatige gedragspatronen voor de leraar. Dit betekent, dat het er niet om gaat de leraren *de* didactiek te leren, maar om ze *didactische vaardigheid* te leren. Concreet gesproken: maandags het eerste uur eist een andere aanpak dan bijv. vrijdags het zevende lesuur.

Of een voorbeeld van andere aard:

Laten we eens veronderstellen, dat een leraar een eerste wiskundeles in het brugjaar moet gaan geven. Voor zo'n eerste oriënterende les kan hij nog weinig van het leerboek uit-gaan, omdat men in de tekst van het leerboek te veel naar exactheid moet streven. In de eerste les moet door de suggestie van het woord Begrip voor exactheid gekweekt worden.

Als het goed is, beschikt hij over macrodidactische richtlijnen.

Van algemene aard:

Hij moet van het concrete naar het abstracte gaan, ofwel hij moet op reeds aanwezige kennis aansluiten.

Hij moet uitgaan van een geheel, dat constitutatief is voor de totaliteit van het vak.

Van speciale aard:

Hij kan er van uitgaan, dat ze weten wat een rechte lijn is, wat een rechthoek is etc., zonder dat ze de definitie ervan kennen.

Hij moet niet axiomatisch beginnen, maar inductief.

De ontwikkelingspsychologie heeft de leraar geleerd, dat de leerlin-

gen op die leeftijd nog een grote functielust hebben, waardoor ze beter in staat zijn nieuwe kennis en vaardigheden in te oefenen dan zelfstandig te veroveren.

Nu gaat de leraar deze les geven. Is hij een ervaren leraar, wiens optreden onmiddellijk gezag inboezemt, dan zal de les ordelijk verlopen. Is hij voldoende creatief om tot een goede synthese van bovenstaande richtlijnen te komen en is hij ook ervaren in het omgaan met de leerlingen, dat hij hun reacties kan transformeren in een positieve bijdrage tot de les, dan wordt het een goede les.

Heeft de leraar echter niet zo'n ontzag, dat hij daar onmiddellijk zijn gezag op kan vestigen, dan moet hij zijn gezag nog vestigen. Wordt het een onordelijke les door wangedrag van enkele leerlingen (een mesodidactische leerstoornis) dan verliezen de macrodidactische richtlijnen grotendeels hun zin. Hij vraagt zich af, waarom hij al deze kennis heeft moeten verwerven, als hij niet geleerd heeft om de voorwaarden tot het toepassen te kunnen scheppen. Hij heeft wellicht kennis genomen van democratisch en autoritair leiderschap. Het democratisch en autoritair optreden zelf heeft hij echter *niet* geleerd. Een mesodidactische leerstoornis als het wangedrag van een enkele leerling in de klasse op te heffen door incidenteel autoritair corrigerend optreden, is iets wat elke leraar moet *kunnen*. De praktijk is nu zo, dat de beginnende leraar zich het effectieve gedrag in dit opzicht door schade en schande moet eigen maken.

Men raakt nl. in staat tot autoritair optreden in de klasse als men voldoende gefrustreerd is door het wangedrag van de leerlingen. De frustratie kan in zulke gevallen wel zo'n emotionele lading te weeg brengen, dat men overgaat tot correctieve strafmaatregelen, die nauwelijks uitvoerbaar zijn.

Vele leraren hebben een aanlooptijd van enige jaren nodig, die zowel schade voor henzelf als voor het onderwijs aan de leerlingen betekent. En dit terwijl men in bepaalde mate zowel het democratische als het autoritair optreden kan *leren*. (De enkeling, die dit niet kan leren, moet niet eens leraar worden!). Een beginnend leraar, die in staat is bepaalde vormen van gedrag voor te bereiden en incidenteel te creëren, zal van macrodidactische richtlijnen veel meer profijt kunnen trekken als de onvoorbereide.

De verwaarlozing van de mesodidactiek heeft de gestaltevorming der didactiek in de weg gestaan. Er is een hiaat ontstaan, dat aan het volgende is toe te lichten:

In de cybernetica kennen wij de volgende cyclus:

functie	—	verantwoordelijkheid
Kapitein	—	doel van de reis
Loods	—	praktijk gereed maken van het bevel van de loods.
Stuurman	—	uitvoerders van het bevel van de stuurman
Roeiers		
Omgeving	—	koersbepaling

Als het schip vaart verandert de omgeving. Dit wordt geëvalueerd door de loods, die op grond hiervan zijn nieuwe bevelen geeft.

Bij het onderwijs ontmoeten we in didactische zin de volgende cyclus:		
Pedagoog	—	doel van het onderwijs
Didacticus	—	methodebepaling
Leraar	—	uitvoerder van de methode
Leerlingen	—	leren door de methode
Klassesituatie		

De klassesituatie verandert door het lesgeven van de leraar en het leren door de leerlingen. Dit laatste wordt geëvalueerd door de leraar en doorgaans *niet* door de didacticus. De ervaring van de leraar ondersteunt op den duur zijn intuïtieve aanpak van het lesgeven. Ervaring, waarin impliciet de mesodidactiek en de macrodidactiek met elkaar verweven zijn. De didacticus, onkundig van de mesodidactische franje, welke aan de macrodidactische raadgevingen hangen, probeert macrodidactische verfijningen te bestuderen, welke mesodidactisch teloor gaan. De leraar, die zijn mesodidactische ervaringen in reeksen op elkaar volgende lessen opdoet, kan deze ervaringen de didacticus moeilijk kenbaar maken, omdat ze onvoldoende expliciet gemaakt zijn.

Hier ligt de grote kloof, tussen de didacticus en de leraar. En deze kloof zal er blijven, zolang de macrodidactiek niet mesodidactisch uitgewerkt wordt. Dit zal moeten gebeuren door het voortdurend toetsen van elke methode in de klasse. Het vergelijkend toetsen met andere methoden. Het succes van een methode in de klassesituatie is doorslaggevend en niet de psychologie, die het richtsnoer geeft. De variantie van de schoolklassen moeten we terwille van de macrodidactiek *eliminieren*. Terwille van de praktijk van de leraar echter moeten we de macrodidactiek met deze mesodidactische variantie *aanvullen*. Dit laatste moet getoetst worden in de klassesituatie. Gedragsleer, welke verbonden wordt met het toetsen ervan. Met deze toetsing zullen wijzigingen

in de gedragsleer voorgesteld worden, welke weer getoetst worden etc. Deze procedure zal de didactiek voor de leraar tot gedragswetenschap maken.

Men zou kunnen stellen, dat in de didactiek de mesodidactiek t.o.v. de macrodidactiek schromelijk verwaarloosd is. In de praktijk van het lesgeven is de leraar grotendeels mesodidactisch werkzaam, doch verwaarloost in het algemeen de microdidactiek. In kort bestek zijn dit problemen van de gestaltevorming der didactiek.

Deze gestaltevorming zal echter om ontbrekende kennis aan te vullen en om het verband met de overige kennis te bewerken, gepaard moeten gaan met research. Om deze research plaats te laten hebben, moeten er leraren opgeleid zijn om deze problemen te kunnen overzien. De opgedane kennis behoort weer ten dienste te zijn van de leraarsopleiding. Men zou haast kunnen zeggen de didactiek verkeert in dit opzicht in dezelfde situatie als de psychologie ten tijde van Wundt, toen de studenten in de psychologie tegelijkertijd als proefpersonen en daarna als proefleiders fungeerden ten bate van de psychologie zelf. In deze laatste vorm moeten we voorlopig ook de didactiek in een echte leraarsopleiding zien functioneren. Een toetsenderwijze tot stand komende wetenschap in de opleiding zelf.

Alvorens ons plan hiertoe op te maken moeten we de werkzaamheid van de leraar in de klassesituatie overzien en de doeltreffende gedachtegangen op het terrein der research bepalen. Bovendien moeten we de inhoud van het kennisgebied, dat we onmiddellijk kunnen gebruiken, in de gestaltevorming registreren.

Binnen deze indeling kan op elk niveau het didactisch analyse model van Van Gelder gebruikt worden.

Literatuur:

- GAGE, N. L. Handbook of Research on Teaching, Chicago 1963.
GAGNE, R. M. Learning and Individual Difference, Columbus 1967.
GELDER, L. VAN Ontsporing en Correctie, Groningen.
GELDER, L. VAN Onderzoek van het onderwijzen, Paed. Studiën 44 (1967).
GELDER, L. VAN Didactische analyse als voorwaarde voor het onderwijsleerpakket, Toonbeeld 1967.
KOHNSTAMM, PH. Over „denken” en „leren denken”, Groningen 1932.
LANGEVELD, M. J. Phaenomenologie van het leren, Paed. Studiën 29 (1952).
NIEUWENHUIS, H. Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek van de lagere school, Groningen 1939.
PALLAND, B. G. Een intelligentieonderzoek op een tiental Amsterdamse scholen, Groningen 1935.
PARREREN, C. F. VAN Psychologie van het leren, Arnhem/Zeist 1962.
STELLWAG, H. W. F. e.a. De leraar en zijn klas, Groningen 1963.

Personalia.

W. J. BRANDENBURG, geb. 26-7-1921 studeerde van 1945-1951 wis- en natuurkunde aan de gemeentelijke universiteit te Amsterdam. Na zijn doctoraalexamen was hij 12 jaar werkzaam als wiskundeleraar bij het vhm. In 1958 deed hij doctoraalexamen pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Sinds 1963 is hij wetenschappelijk hoofdmedewerker aan het Pedagogisch Instituut te Groningen.

Vanaf dit tijdstip is hij steeds betrokken geweest bij de lerarenopleiding. Onder leiding van Prof. dr. L. van Gelder introduceerde hij hier te lande het gebruik van C.C.T.V. bij de lerarenopleiding. Hij is momenteel werkzaam zowel aan de afd. Lerarenopleiding, als aan de afd. Onderwijskunde van het Pedagogisch Instituut van de R.U. te Groningen. In 1968 promoveerde hij op het proefschrift „De Modernisering van het Wiskundeonderwijs”.

Promotors waren Prof. dr. L. van Gelder en Prof. dr. J. C. H. Gerretsen.

PROBLEMEN IN VERBAND MET HET VOORSPELLEN EN HET TOETSEN VAN DE BEROEPSBEKWAAMHEID VAN DE LERAAR ¹.

M. BLOMMAERT

OPZET

Leraars opvoedkunde van aspirant-leerkrachten, professoren, schoolhoofden en inspecteurs moeten op grond van één of enkele bijgewoonde lessen soms de beroepsbekwaamheid van een lesgever beoordelen. Bij eventuele selectie van kandidaat-kwekelingen, tijdens hun opleiding en in de beroepspraktijk gaat men op allerlei wijzen tewerk bij de waardering van die geschiktheid.

Zijn deze appreciaties steeds adequaat? Kan grondige bezinning hierover soms gepast zijn, in het bijzonder ook door onderwijsorganisatoren en verantwoordelijken, die beslissingen dienen te nemen tot hervorming van de opleiding van de leraar, van zijn „in-service training” en van zijn promotiemogelijkheden?

Objectieve en relevante beoordelingssystemen van de geschiktheid en de vorderingen kunnen een belangrijke rol spelen bij

- het verwerven van de nodige zelfkennis door de aspirant en de leerkracht,
- het zoeken en het vinden van de eigen, meest geschikte plaats,
- het zich op een juiste manier gewaardeerd weten.

Omdat dergelijke kennis en gevoelens wijzigen met de tijd en ongetwijfeld inwerken op de mening van de leraar over zijn werk en op zijn inzet voor de leerlingen, is het mogelijk dat hernieuwde bezinning over en het in vraag stellen van genoemde waarderingen nut heeft. De geest, die onder leraars . . . en in gans het onderwijs leeft, evolueert immers onafgebroken. Nieuwe inzichten opdoen, leren beter te onderwijzen en te beoordelen, de erbij aansluitende doelbewuste actie, om sneller vooruit te gaan, vragen periodische evaluatie. Waarom dus niet eens de jaargangen 1966, 1967 en 1968 van een vijftigtal pedagogische tijdschriften doorlezen met het doel de evaluatiemethoden van de lesgever na te gaan, ze eventueel pogen resumerend te vergelijken en te bespreken? Van dit werk trachten wij hierna verslag uit te brengen.

SELECTIECRITERIA VOOR KANDIDATEN VOOR DE OPLEIDING TOT LERAAR

Enkele representatieve manieren, waarop men kandidaten voor de opleiding tot leraar lager onderwijs selecteert zijn de volgende.

In het Groothertogdom Luxemburg neemt het Pedagogisch Instituut studenten aan op grond van hun resultaten voor de eindexamens in het secundair onderwijs. In Frankrijk krijgt men toegang tot de normaalschool, indien men slaagt voor een toelatingsexamen. In Zweden leggen de kandidaat-onderwijzers bijzondere geschiktheidstests voor het onderwijs af. In België zal voortaan gelden dat al degenen, die een volledige zesjarige cyclus van secundair, zowel technisch als algemeen vormend, onderwijs doorliepen, kunnen toegelaten worden tot de tweede cyclus van de kweekschool (= eigenlijke beroepsopleiding), indien zij slagen in een toelatingproef. De studenten, die met goed gevolg de eerste cyclus van een lagere normaalschool beëindigen zijn echter vrijgesteld van deze toets.

Behalve met toelatingsexamens, schoolresultaten in het secundair onderwijs, intelligentie-, geschiktheidstests, schoolvorderingsproeven helpt men zich ook nog met vragenlijsten betreffende persoonlijkheidseigenschappen, met (subjectieve) observatiegegevens en interviews. Om de betekenis van dgl. beoordelingen wat beter te kunnen situeren, vermelden we enkele voorbeelden van recente studies over de voorspellende waarde van de gebruikte criteria.

H. J. WALBERG² constateerde dat predictie mogelijk was van de resultaten op de „National Teacher Examinations”³ met behulp van rapportcijfers en schoolvorderingsuitslagen behaald aan de Amerikaanse middelbare school. Het studierendement in deze school liet echter *niet* toe het succes in praktijklessen te voorspellen.

De drie beste predictoren naar T. R. OWENS⁴ voor het gemiddelde aantal punten in het laatste jaar, als de kandidaat zijn diploma behaalt, waren: de gemiddelde quoterings in de voorbereidende („undergraduate”) afdeling en de scores voor twee geschiktheidstests⁵. De meervoudige correlatiecoëfficiënt bedroeg echter maar 0,389.

Aan de hand van het „TAV Selection System”⁶ constateerden R. MORMAN⁷ e.a. dat er een verband bestond (meervoudige correlatie $r=0,41$) tussen de resultaten voor deze test en het puntengemiddelde tijdens de opleiding van (50) mannelijke studenten-leraars.

Hetzelfde „TAV Selection System” afgenomen van 95 studentinnen door dezelfde auteur bleek echter geen predictieve waarde te hebben voor hun academische uitslagen, wel de leeftijd van deze aspiranten.

Om verwarring te vermijden laten wij verdere opsomming van bevindingen met dit soort studies na. De wisselvallige uitslagen deden de vraag rijzen: welke zal de voorspellende waarde zijn van dergelijke in-

strumenten voor de efficiëntie tijdens de latere werkelijke beroepspraktijk als de onderzoeksresultaten reeds zo contradictorisch lijken voor de predictie van de prestaties *tijdens* de opleiding, op veel kortere termijn dus?

BEOORDELING VAN DE BEKWAAMHEID VAN STUDENTEN-LERAARS

Analoge gedachten, die aan de basis liggen van de voorselectie, vindt men terug in validiteitsstudies betreffende de beoordeling van de kwaliteiten van studenten-leraars tijdens hun opleidingen in de voorspelling van hun latere beroepsbekwaamheid.

Naar C. W. HARRIS⁸ steunt men zich volgens die onderzoeken meestal op: -beoordelingscijfers of „ratings” voor theoretisch en praktisch werk, vnl. stagelessen, van de kandidaten-leraars, -scores voor intelligentietests en tests, die de kennis toetsen betreffende te bestuderen stof, -antwoorden op vragenlijsten projectieve technieken, met de bedoeling allerhande persoonlijkheidskenmerken, de emotionele en de sociale aanpassing te benaderen, -resultaten voor schalen, die attitudes en relaties tussen leraar en leerling(en) toetsen, -ervaring in het lesgeven en in sociale organisaties, -uitingen van interesse in, deelname aan en voorkeur voor allerhande activiteiten.

De pogingen om de competentie van de kandidaat-leraar en de leraar te omschrijven zijn zeer talrijk. S. DOMAS en D. V. TIEDEMAN⁹ halen een duizendtal dgl. artikels en werken aan. J. E. MORSH en E. W. WILDER¹⁰ synthetiseren de resultaten van de quantitative studies van 1900 tot 1952.

Ter toelichting noteren we typische bevindingen met een paar recente onderzoeken. In tegenstelling met H. J. WALBERG is het volgens D. W. SEIBEL¹¹ mogelijk in zekere mate te voorspellen hoe een leraar zal renderen voor de klas. Om dit zo objectief mogelijk te beoordelen stelde hij een waarderingsschaal op voor de oefenleraars en de supervisors van 100 stagelesgevers. Vooral specifieke gedragscategorieën, die een warm en goed contact tussen leraar en leerlingen typeerden, werden er door geëvalueerd bijv.: geven van emotionele steun, ingaan op de vragen van de leerlingen, om hun suggesties vragen. De predictoren voor deze gedragskenmerken van „de kandidaat-leraar-voor-de-klas” waren cijfers voor stagelessen, het aantal vroegere onderwijs- of leidersactiviteiten, scores voor een intelligentietest¹² en voor persoonlijkheidsvragenlijsten¹³.

G. E. DICKSON e.a.¹⁴ beweren ongeveer het omgekeerde betreffende eenzelfde of gelijkaardige voorspellers. Volgens hem hebben academi-

sche resultaten, intelligentieniveau, de inventaris MTAI¹³ een zeer lage predictieve waarde. De beoordelingsschaal van D. G. RYANS¹⁵ zou er zelfs helemaal geen hebben. Dgl. tegenstrijdige bevindingen zijn scheuring en inslag.

Met H. E. MITZEL¹⁶ en D. G. RYANS¹⁷ citeert F. N. KERLINGER¹⁸: „Meer dan een halve eeuw onderzoekingen leverde geen zinvolle meetbare criteria op . . . Er bestaan geen vaste maatstaven, die algemeen aanvaard worden als *de* criteria van de doeltreffendheid van de leraar”.

Hoe komt het dat er zo weinig preciese kennis bestaat betreffende de bepalende factoren?

Begrippen als „efficiëntie”, „beroepsbekwaamheid” van de leraar moeten operationeel gedefinieerd worden en wel zodanig dat de gebruikte observatiecategorïeën en de beoordelingsmaatstaven: 1. relevant, 2. betrouwbaar, 3. eenduidig en 4. zo practisch mogelijk zijn volgens H. E. MITZEL¹⁶.

Analyse van een taak als „onderwijzen” geeft niet licht inzicht welke gedragingen precies vereist zijn om de beroepsdoeleinden te verwezenlijken, m.a.w. welke criteria *onmiddellijk* relevant zijn voor de functie. Daartegenover kan men voor een taak als bandwerk gemakkelijk een toetssteen vinden: bijv. het aantal stukken dat juist gemonteerd wordt per tijdseenheid.

Opvoeders verschillen van mening omtrent de na te streven doeleinden en de bereikte resultaten. Wat vraagt men immers aan een onderwijzer: dat hij de leerlingen een bepaalde hoeveelheid leerstof laat opnemen (memoriseren), of dat hij hun „intellectuele capaciteiten” vermeerdert, of dat de kinderen zich sociaal beter leren aanpassen, . . . of alles tegelijk? *De vermenigvuldiging van objectieven* maakt het bijzonder moeilijk, zoniet onmogelijk relevante criteria voor de ganse beroepsbekwaamheid te selecteren. Practisch *elke* voorgestelde toetssteen kan *meestal slechts de betekenis hebben van een zeer partieel criterium*.

Om de efficiëntie juist te benaderen, zou men zich eerst accoord moeten stellen om *bepaalde* doeleinden als kritische te selecteren. De *waarden*, het cultuurmilieu, de levensbeschouwing, de *philosophische overtuiging* hebben echter invloed op de keuze van de opvoedingsdoeleinden en aldus ook op de selectie van de criteria en de maatstaven van de beroepsbekwaamheid van de leraar. In plaats van te vragen welke de gewenste persoonlijkheidseigenschappen, gedragingen, ervaringen zijn van de efficiënte leerkracht, zou men dus beter stellen: van welke kenmerken *geloven* verschillende groepen van individuen dat het gewenste

eigenschappen zijn, hoe beoordeelt men en wie doet het, schrijft F. N. KERLINGER¹⁹.

Over de controles van de voorspellende waarde en de validiteit van de criteria kan daarenboven gezegd worden dat *de onderzoeksomstandigheden vaak niet voldoende geëxpliciteerd worden, de gebruikte instrumenten* (bijv. veel observatiewijzen van het stagelesgeven volgens H. J. WALBERG²⁰) *niet steeds betrouwbaar zijn, er vaak storende factoren werken* in de onderzoeken (bijv. het niet onder controle houden van het intelligentieniveau bij vergelijking van leereffecten bij twee groepen), men *zich te vaak laat leiden door het gemak, economische motieven* i.p.v. door de relevantie. Nuttige replicatiestudies, controles van vroegere bevindingen zijn aldus bijzonder zeldzaam, zodat veel onderzoeksresultaten betwistbaar blijven.

ANDERE REDENEN VNL. VOLGENS H. MITZEL²¹ WAAROM HET ZO MOEILIK IS DE BEROEPSBEKWAAMHEID TE DEFINIEREN, TE VOORSPELLEN.

1. „Product-criteria”.

Om de doeltreffendheid van onderwijs te beoordelen, kan men voor- eerst de „producten” van dit onderwijs als waarderingscriteria nemen. Meestal stelt men deze in termen van gedragswijzigingen bij de leerlingen. Veraf liggende doeleinden als „zich verstandig, sociaal gedragen, burgerzin hebben, . . .” zijn moeilijk te „meten.” *De bijdrage welke een onderwijskracht leverde om dgl. veelomvattende objectieven te bereiken is niet te isoleren.*

Om kwaliteiten van de overdracht, opvoedingsinvloeden precieser te leren kennen, zou men de evaluatiespanningen nauwkeurig dienen af te lijnen. Eens men de te bereiken objectieven bepaald heeft, moet men hun relatieve belangrijkheidsgraad vastleggen en omschrijven hoe de vorderingen van de leerlingen juist getoetst worden. Men dient dus eerst te streven naar welafgebakende, beperkte objectieven, die op overzienbare termijn gerealiseerd kunnen worden; men zal effecten trachten te achterhalen, die meetbaar zijn. Geprogrammeerde instructie biedt in die zin heel wat mogelijkheden. Ook dan moet men zich echter steeds bewust blijven van de talrijke variabelen, die leerprestaties van individuele leerlingen mede kunnen bepalen.

Behalve voor enkele aspecten, zoals moedertaal, wiskunde, *ontbreken veelal adequate meetinstrumenten*: op gebied van andere vakken, de sociale en de emotionele aanpassing, de culturele vorming, democratische levenswijze, . . . D.i. misschien ook één van de redenen waarom tot nu

toe relatief *weinig studies* gedaan werden, die *de vorderingen van de leerlingen* als operationele definitie gebruikten van de mate van competentie van een leraar. H. E. MITZEL en C. F. GROSS konden in 1956 slechts twintig zulke onderzoeken vinden.

Ook een *onvoldoende geïntegreerd samenwerken van scholen, opvoeders enerzijds en diensten voor psychologisch en pedagogisch onderzoek anderzijds* kan bij dat tekort een rol spelen. Het is pas als deze laatste hun kennis omtrent objectieve registratie en kwantitatieve verwerking van feitenmateriaal over ontwikkelingskenmerken van leerlingen volledig ten dienste kunnen stellen van de opvoeders, deze uit hun inspanningen geldiger besluiten zullen kunnen trekken: men in staat zal zijn meer validatiestudies te ondernemen van bepaalde opvoedingsmethodes, leermiddelen, eigenschappen, die de leraar tijdens zijn opleiding bijgebracht kunnen worden.

2. „Proces-criteria”.

Andere criteria dan leerresultaten zijn aspecten van het gedrag van leerkracht en leerling tijdens het onderwijs- of opvoedingsproces, waarvan men aanneemt dat ze op zichzelf waardevol zijn. De zgn. „proces-criteria” drukt men meestal uit in termen van „klimaat”, typische omstandigheden en situaties betrokken bij de sociale interactie van leerlingen en leraar: bijv. de efficiëntie, waarmee de opvoeder tucht houdt, hij individueert naargelang de mogelijkheden van de kinderen. De beoordelingsschaal van J. G. WITHALL²² om het verbaal gedrag van de leraar voor de klas te klassificeren van extreem pedotroop tot uiterst logotroop is een voorbeeld van een stel „proces-criteria”.

Het gedrag van de lesgever is niet te bestuderen onafhankelijk van dat van de leerlingen. De interactie maakt de kern van het leerproces uit. Deze complexiteit van de „onderwijs-en-leersituatie” laat de moeilijkheden vermoeden, om „proces-criteria” te gebruiken voor bevattelijke waardering van de beroepsbekwaamheid. Men dient niet alleen het gedrag van de leraar, maar daarbij ook dat van leerlingen te bestuderen.

3. „Predictie-criteria”.

Een derde soort toetsen van de vakbekwaamheid zijn de zgn. „predictie-criteria”, die in een los logisch verband, in een waarschijnlijkheidsrelatie staan met de pedagogische doeleinden. Dgl. criteria als persoonlijkheidskenmerken van de leraar (zijn intelligentietestresultaten bijv.) zijn in zekere zin pseudo-criteria, omdat hun relevantie afhangt van een onderstelde relatie met andere criteria: processen of leerresultaten. Men

kan de leraar bijv. „testen”, zijn intelligentie vrij nauwkeurig bepalen. Een klas leerlingen kent, of reageert echter niet op de testcores van de lesgever. Zijn intellectuele mogelijkheden moet hij vertalen in „gedrag-voor-de-klas,” dat op zijn beurt moet bemiddelen om „proces-”, of „product-criteria” te voorschijn te roepen. *De grote afstand tussen het „predictie-criterium” en de leerresultaten* toont opnieuw de grote moeilijkheid, om de competentie van een leraar te vatten en te voorzien.

Er blijken bijna zoveel *persoonlijke attributen* voor te komen, *die men als criteria voor de bekwaamheid beschouwt, als dat er onderzoekers zijn*. Vaak worden die eigenschappen *onvoldoende duidelijk operationeel gedefinieerd, via rating geëvalueerd*, worden de scores voor *verschillende schalen samengeteld*, . . . m.a.w. dubbelzinnig gemaakt.

Beoordelingen gebeuren soms voor „de algemene bekwaamheid om te onderwijzen” via een globale „rating” op grond van één, of enkele bijgewoonde lessen. Predictie via zo’n *vage dimensie* is uiterst moeilijk. Daarbij verwaarloost men eventueel *de variabiliteit in waarderingsmogelijkheden* van leraars bij *verschillende gelegenheden*, kan men *verschillende pedagogische resultaten en situatiegebonden factoren uit het oog verliezen*.

De „rating” gebeurt meestal door een supervisor, inspecteur, schoolhoofd, collega. Zeer zelden wordt de mening van studenten of leerlingen gevraagd over de efficiëntie van de lesgever. Volgens W. R. BECK²³ blijkt nochtans dat werkelijke waarde mag gehecht worden aan hun opvattingen. Factoranalyse van de antwoorden van 2.108 kinderen van het zesde leerjaar op een vragenlijst maakte bijv. duidelijk dat zij de efficiënte leerkracht zien als een warme, vriendelijke, aanmoedigende persoon, die klaar informatie verstrekt, daadwerkelijk motiveert en sanctioneert en soepel is qua methodologische aanpak (bijv. audio-visuele hulpmiddelen gepast weet te gebruiken). De gewaardeerde karakteristieken van de leraar zouden van studieniveau tot studieniveau verschillen.

Last but not least dient nog het *tijdsinterval* vermeld tussen het ogenblik van het vastleggen van de predictorvariabele en de beoordeling in de beroepspraktijk. Naarmate de tijd toeneemt vergroten vanzelfsprekend de kansen van interfererende factoren en aldus van onjuiste voorspelling.

Volgens H. E. MITZEL²⁴ en P. SANDIFORD²⁵ hoeft het daarom niet te verwonderen dat de meeste resultaten van onderzoekingen wijzen op een zwak verband tussen allerlei prestaties van de student en deze van de leraar in de volle praktijk later.

Ter documentatie kunnen wij niettemin misschien enkele van de voor-
naamste kenmerken van de leerkracht overnemen van D. G. RYANS²⁶,
die volgens predictie-onderzoekingen over het algemeen in een meer
of min positief correlatief (niet steeds consistent) verband staan met
het abstract criterium „doeltreffend onderwijzen”: -„intelligentiëmetin-
gen”, -vorderingen tijdens de opleiding, -algemene ontwikkeling, -be-
roepskennis, -quoteringen voor stagelessen, -emotionele aangepastheid,
-positieve houdingen t.o.v. de leerlingen, mildheid met lof voor gedrag
en motiveringen van anderen, -interesse in lectuur, literaire onderwer-
pen, muziek en schilderen, -deelname aan sociale activiteiten en veren-
gingsleven, -reeds vroeg ervaring hebben met zorg voor kinderen en ze
onderwijzen (bijv. hen voorlezen, de leraar vervangen), familieleden
hebben die leraar zijn, (waren) . . .

Andere zgn. pseudo-criteria voor de beroepsbekwaamheid zijn schrif-
telijke proeven en kennistests over onderwijsaangelegenheden, het be-
grip voor opvoedkundige feiten en principes: bijv. de „National Tea-
cher Examinations.” Dgl. *tests* over in te studeren stof *zijn zwaar gela-*
den met factoren uit algemene intelligentietests. In feite zeggen die
maatstaven niets over het bereiken van pedagogische objectieven met
de leerlingen, over de kwaliteit, waarmee kennis over het onderwijzen
in actie vòòr de klas omgezet wordt. Hoewel zo’n „papier-en-potlood-
tests” empirisch een zekere waarde kunnen hebben, vnl. als geen proces-
of product-criteria beschikbaar zijn, voor de voorspelling van de
competentie, moet men zich bewust zijn van *het gemis aan klaarblijke-*
lijke relevantie t.o.v. leerresultaten en onderwijsprocessen.

Slotbeschouwingen.

Hoewel men beseft dat er een grote variatie bestaat in de aard van de
doeltreffendheid van leerkrachten, *neemt men misschien te vlug aan dat*
de leraar, die veel invloed heeft op de vorderingen voor één vaardig-
heid, dit ook zal hebben voor andere ontwikkelingsaspecten: bijv. én
intellectuele, én affectieve, én sociale. Ook kan men *te vaak onderstel-*
len dat de „efficiënte” leraar even goede resultaten bereikt met alle kin-
deren.

Deze enkele beschouwingen wijzen op de noodzaak de doeltreffend-
heid van de leraar *multi-dimensionaal* te bestuderen, in plaats van zich
te steunen op één of enkele onderling logisch onafhankelijke ordenings-
criteria van feitenmateriaal over de leraar. De gevarieerdheid van op-
leidingen, opdrachten, doelstellingen . . .; doet dit voldoende tot uiting

komen. Meervoudige classificatiemethodes van verzamelde feiten, o.a. in de aard als deze voorgesteld door R. BAEKELMANS²⁷, kunnen daarom betekenisvolle resultaten opleveren. Buiten de studie van allerlei welomlijnde opvoedingsobjectieven in allerhande situaties, is echter misschien het meest van al een omvattende theorie betreffende gedrag van de leraar en leren nodig, dit om de onderzoekingen te kunnen richten, de resultaten op elkaar te betrekken, ontwerp van nieuwe hypothesen te stimuleren, aldus H. E. MITZEL.²⁸

Relatief veel van wat men meent te weten omtrent kwaliteiten van de leraar en van het onderwijs werd afgeleid uit waarschijnlijkheidsverbanden, correlatiestudies, in plaats van klaar de beroepsbekwaamheid afhankelijk te kunnen stellen van welbepaalde antecedenten. Echte functionele relaties tussen predictoren en criteria lijken zelden gekend te zijn.

¹ Hiermee bedoelen wij in de eerste plaats de leraar lager onderwijs.

² WALBERG, H. J. „Scholastic aptitude, the National Teacher Examinations, and teaching success”. *Journal of Educational Research*, 61, 3, 129-131, 1967.

³ Dit zijn nationaal gestandaardiseerde proeven om de kennis van de principes van het onderwijzen na te gaan in de U.S.A.

⁴ OWENS, T. R., „Predicting academic success in master's degree programs in education”, *Journal of Educational Research*, 60, 3, 124-126, 1966.

⁵ „Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Test” en „Ohio State University Psychological Test”.

⁶ Een proef die o.a. steunt op HORNEY's persoonlijkheidstheorie omtrent interpersoonlijke reacties en de neigingen zou onderzoeken „om naar de mensen toe”, „van hen weg”, of „tegen hen in” te gaan.

⁷ MORMAN, R., H. HEYWOOD, L. ROGERS LIDDLE, „Predicting college academic achievement from TAVselection system on fifty male elementary teacher trainees”, *Journal of Educational Research*, 60, 5, 221-223, 1967.

⁸ HARRIS, C. W., „Encyclopedia of Educational Research”, New York, MacMillan Co., 1960, p. 1488.

⁹ DOMAS, S., TIEDEMAN, D., V., „Teacher competence: an annotated bibliography”, *Journal of Experimental Education*, 19, 101-218, 1950.

¹⁰ MORSH, J. E., WILDER, E. W., „Identifying the effective instructor: a review of the quantitative studies”, 1900-1952, USAF Pers. Train. Res. Center, 1954, 151 p.

¹¹ SEIBEL, D., W., „Predicting of the classroom behavior of teachers”, *Journal of Experimental Education*, 36, 1, 26-32, 1967.

¹² „Miller Analogies test”.

¹³ „Minnesota Teacher Attitude Inventory” (= MTAI), „F-Scale”, „Minnesota Multiphasic Personality Inventory”, „Wickman Schedule”.

¹⁴ DICKSON, G., E., e.a., „The characteristics of teacher education. Students in the British Isles and the United States, Cooperative Research Project n-251”, Toledo University, Toledo, 1965, *International Review of Education*, 13, 2, 229-230, 1967.

¹⁵ De „Teacher Characteristics Schedule”.

- ¹⁶ MITZEL, H., E., „Teacher effectiveness”, in: C. W. HARRIS (Ed.), „Encyclopedia of Educational Research”, New York, MacMillan, pp. 1481-1486, 1960.
- ¹⁷ RYANS, D., G., „Characteristics of Teachers”, Washington, D. C. American Council on Education, 1960.
- ¹⁸ KERLINGER, F., N., „The factor structure and content of perceptions of desirable characteristics of teachers”, Educational and Psychological Measurement, 27, 643-656, 1967.
- ¹⁹ Cfr. op. cit.: 18.
- ²⁰ Cfr. op. cit.: 2.
- ²¹ Cfr. op. cit.: 16.
- ²² WITHALL, J., G., „Development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms”, Journal of Experimental Education, 17, 347-361, 1949.
- ²³ BECK, W., R., „Pupils' perceptions of teacher merit: a factor analysis of five postulated dimensions”, Journal of Educational Research, 61, 3, 127-128, 1967.
- ²⁴ Cfr. op. cit.: 16.
- ²⁵ SANDIFORD, P., e.a., „Forecasting teaching ability”, U. Toronto, 1967, p.
- ²⁶ RYANS, D., G., „Prediction of teacher effectiveness”, in: C. W. HARRIS (Ed.), „Encyclopedia of Educational Research”, New York, MacMillan, pp. 1486-1491, 1960.
- ²⁷ BAEKELMANS, R., „Methodologische voordelen van multi-dimensionale verwerking van feitenmateriaal”, Psychologica Belgica, VIII-2, 161-178, 1968.
- ²⁸ Cfr. op. cit.: 16.

Van de schrijver:

Naam: Blommaert, Marc.

Adres: Martelarenlaan, 301. Kessel — Lo, België.

Studies: Koninklijke Atheneum. Rijksuniversiteit Gent. Medisch-psychologische Kinderkliniek.

Beroep: Adviseur-directeur bij het psycho-medisch-sociaal Rijkscentrum te Leuven van het Ministerie van Nationale Opvoeding.

Publicaties: o.a. in Persoon en Gemeenschap, jg. 1965, 1968, 1969; in Vorming 1968; en in De Schakel 1969.

EEN SANDWICHMODEL ALS BASIS VOOR DE OPBOUW VAN ONDERWIJSSYSTEMEN

(Naar een algemeen onderwijsmodel).

E. M. BUTER

1. MODEL EN BESLISSING

De behoefte aan uitgebalanceerde informatie of richtlijnen die relevant zijn voor beslissingen over onderwijs is groot.

In de leraarsopleiding worden we daarmee voortdurend geconfronteerd. Aanstaaende docenten en cursisten onderwijstechnologie willen vooral beschikken over gegevens die direct van belang zijn voor hun eigen, toekomstige, onderwijspraktijk. Zij willen een betrouwbare basis voor de beslissingen die zij eventueel zullen moeten nemen — hetzij in het klein — hetzij in het groot.

Vakgebieden als didactiek of onderwijstechnologie zijn echter overwegend multidisciplinair van aard. De praktijk, waarop deze gebieden zich richten, is niet te vangen in wetmatigheden ontleend aan het laboratorium. Het laboratoriumonderzoek heeft trouwens in het algemeen betrekkelijk weinig gegevens opgeleverd die direct bruikbaar zijn voor het opbouwen van een onderwijspraktijk. Het aantal onderzoeken dat direct gebaseerd is op de onderwijspraktijk is gering en veelal gericht op het analyseren van situaties die betrekkelijk stereotype van aard zijn, zoals klassikale situaties.

Overigens maakt juist ons land daarop een zeer gunstige uitzondering, zoals mij o.a. bleek ter Conferentie Onderwijstechnologie 1969, in Londen. Het werk van VAN HIELE-GELDOF en BUTER trok daar vrij veel aandacht.

Op de aanstaande docent, en trouwens op elke practicus, maken de gegevens die relevant zouden kunnen zijn voor beslissingen een chaotische en onoverzichtelijke indruk.

Wellicht komt dit door de typische benadering die in het onderzoek ten bate van het onderwijs te vinden is: een zoeken — naarstig zoeken — naar algemene wetmatigheden, op talloze terreinen van het gedrag, die straks als een mozaïek in elkaar kunnen passen. Nauw past daarbij de opvatting, dat bepaalde regels — mits gevolgd — in het onderwijs voorspelbaar tot een optimaal resultaat zullen leiden. Het is echter te

betwijfelen of die aanpak wel ooit tot een bevredigend resultaat zal kunnen leiden. Daarvoor is de onderwijssituatie te complex en vooral ook te subjectief genormeerd.

Het is vooral op basis van de eerder geconstateerde behoefte aan een duidelijke beslissingsbasis, dat gezocht is naar een aanpak die een wat grotere samenhang kan brengen in de beschikbare gegevens en opvattingen.

Daarbij is gegrepen naar het middel van de modelvoorstelling. Kenmerkend voor een dergelijk model kan zijn, dat het aansluit bij de relevante problemen van het ogenblik, en de daarbij behorende beslissingsgebieden aangeeft. In het eenvoudigste geval is het model kwalitatief van aard. Soms echter kan een model verfijnd worden en wordt daarmee mathematisch toegankelijk.

Overigens onthoudt de schrijver zich van een preciese definitie van *model*. STAFFORD BEER geeft in een van zijn boeken 33 verschillende modellen van steeds weer uiteenlopende aard. Karakteristiek is echter dat zij helpen bij het beslissen.

Kenmerkend voor modellen die elders al eens zijn ontwikkeld als basis voor onderwijsbeslissingen is in het algemeen hun grote complexiteit, en een sterke mate van abstractie. Meestal komen ze voort uit een reeds ver geëvolueerde analyse van bepaalde onderwijsvormen — b.v. computer assisted instruction. Voor een veralgemening komen deze modellen daardoor niet in aanmerking, zeker niet in het kader van een opleiding. De abstractie wordt daartoe veel te groot. Veelal sluiten dergelijke modellen ook niet aan bij de problemen en taalmoeilijkheden waar de huidige didacticus en aanstaande docenten mee te maken hebben.

2. HET SANDWICH-KARAKTER VAN HET MODEL

Op de vormgeving van het model zijn aspecten uit vele gebieden van invloed. (Welk gebied van denken heeft eigenlijk geen invloed op het terrein van het onderwijzen?)

De bedoeling van het model is, dat het — voor de gebruiker — een referentiekader vormt, dat al deze invloeden in een samenhangend geheel verdisconteert.

Vervolgens kan het uitgangspunt zijn voor maatregelen in de directe praktijk. Het model ligt met andere woorden tussen theorie enerzijds en praktijk anderzijds in. We kunnen spreken van een sandwichpositie.

EEN SANDWICHMODEL ALS BASIS VOOR DE OPBOUW VAN ONDERWIJSSYSTEMEN

(Naar een algemeen onderwijsmodel).

E. M. BUTER

1. MODEL EN BESLISSING

De behoefte aan uitgebalanceerde informaties of richtlijnen die relevant zijn voor beslissingen over onderwijzen is groot.

In de leraarsopleiding worden we daarmee voortdurend geconfronteerd. Aanstaande docenten en cursisten onderwijstechnologie willen vooral beschikken over gegevens die direct van belang zijn voor hun eigen, toekomstige, onderwijspraktijk. Zij willen een betrouwbare basis voor de beslissingen die zij eventueel zullen moeten nemen — hetzij in het klein — hetzij in het groot.

Vakgebieden als didactiek of onderwijstechnologie zijn echter overwegend multidisciplinair van aard. De praktijk, waarop deze gebieden zich richten, is niet te vangen in wetmatigheden ontleend aan het laboratorium. Het laboratoriumonderzoek heeft trouwens in het algemeen betrekkelijk weinig gegevens opgeleverd die direct bruikbaar zijn voor het opbouwen van een onderwijspraktijk. Het aantal onderzoeken dat direct gebaseerd is op de onderwijspraktijk is gering en veelal gericht op het analyseren van situaties die betrekkelijk stereotype van aard zijn, zoals klassikale situaties.

Overigens maakt juist ons land daarop een zeer gunstige uitzondering, zoals mij o.a. bleek ter Conferentie Onderwijstechnologie 1969, in Londen. Het werk van VAN HIELE-GELDOLF en BUTER trok daar vrij veel aandacht.

Op de aanstaande docent, en trouwens op elke practicus, maken de gegevens die relevant zouden kunnen zijn voor beslissingen een chaotische en onoverzichtelijke indruk.

Wellicht komt dit door de typische benadering die in het onderzoek ten bate van het onderwijzen te vinden is: een zoeken — naarstig zoeken — naar algemene wetmatigheden, op talloze terreinen van het gedrag, die straks als een mozaïek in elkaar kunnen passen. Nauw past daarbij de opvatting, dat bepaalde regels — mits gevolgd — in het onderwijzen voorspelbaar tot een optimaal resultaat zullen leiden. Het is echter te

betwifelen of die aanpak wel ooit tot een bevredigend resultaat zal kunnen leiden. Daarvoor is de onderwijssituatie te complex en vooral ook te subjectief genormeerd.

Het is vooral op basis van de eerder geconstateerde behoefte aan een duidelijke beslissingsbasis, dat gezocht is naar een aanpak die een wat grotere samenhang kan brengen in de beschikbare gegevens en opvattingen.

Daarbij is gegrepen naar het middel van de modelvoorstelling. Kenmerkend voor een dergelijk model kan zijn, dat het aansluit bij de relevante problemen van het ogenblik, en de daarbij behorende beslissingsgebieden aangeeft. In het eenvoudigste geval is het model kwalitatief van aard. Soms echter kan een model verrijkt worden en wordt daarmee mathematisch toegankelijk.

Overigens onthoudt de schrijver zich van een preciese definitie van model. STAFFORD BEER geeft in een van zijn boeken 33 verschillende modellen van steeds weer uiteenlopende aard. Karakteristiek is echter dat zij helpen bij het beslissen.

Kenmerkend voor modellen die elders al eens zijn ontwikkeld als basis voor onderwijsbeslissingen is in het algemeen hun grote complexiteit, en een sterke mate van abstractie. Meestal komen ze voort uit een reeds ver geëvolueerde analyse van bepaalde onderwijsvormen — b.v. computer assisted instruction. Voor een veralgemening komen deze modellen daardoor niet in aanmerking, zeker niet in het kader van een opleiding. De abstractie wordt daartoe veel te groot. Veelal sluiten dergelijke modellen ook niet aan bij de problemen en taalmoeilijkheden waar de huidige didacticus en aanstaande docenten mee te maken hebben.

2. HET SANDWICH-KARAKTER VAN HET MODEL

Op de vormgeving van het model zijn aspecten uit vele gebieden van invloed. (Welk gebied van denken heeft eigenlijk geen invloed op het terrein van het onderwijzen?)

De bedoeling van het model is, dat het — voor de gebruiker — een referentiekader vormt, dat al deze invloeden in een samenhangend geheel verdisconteert.

Vervolgens kan het uitgangspunt zijn voor maatregelen in de directe praktijk. Het model ligt met andere woorden tussen theorie enerzijds en praktijk anderzijds in. We kunnen spreken van een sandwichpositie.

gramma, terwijl ze behoren te spreken over de wijze waarop zo'n onderdeel onderwezen zou moeten worden.

Voorbeeld van het tweede is ontsnappen in nogal vrijblijvende discussies over de vakfilosofie, terwijl er gesproken moet worden over de wijze waarop een bepaalde term — al of niet naar de zin van de vakman — aan een leerling duidelijk gemaakt moet worden.

3.4. *Het eigen referentiekader als rem*

In een aantal gevallen blijkt de cursist bijzonder gebonden aan zijn eigen — soms beperkte — ervaringsgebied. Het zou boeiend zijn om daarover verder onderzoek te doen. Hoe vaster echter een docent of aanstaande docent gelooft in zijn eigen ervaringen, hoe moeilijker hij kan meegaan met andere ideeën. Hij vertaalt deze ideeën snel naar het eigen referentie-kader. Jonge cursisten of cursisten met weinig onderwijservaring lijken vaak gevoeliger voor een analytischer benadering van de didactiek dan oudere.

Deze „generalisatie” — die met alle omzichtigheid gehanteerd moet worden, want legio de uitzonderingen — zal in de toekomst zeker weer wegvallen, wanneer de didactische analyse en de daaruit voortvloeiende toegepaste didactiek en onderwijstechnologie normaal onderdeel van het onderwijskundig denken zijn geworden.

3.5. *Taalproblemen*

Vrij vaste meningen blijken vaak gekoppeld aan een losjes gehanteerd idioom. Woorden als inzicht, vorming, testen, tentamen, leren, onderwijsdoel, leerdoel en leerstof blijken soms tijdens een enkele discussie bij eenzelfde spreker van inhoud te wisselen. Misverstanden die daaruit voortvloeien worden soms lange tijd niet ontdekt. Een betere definiëring of omschrijving ad hoc brengt dan soms een onverzoenlijk standpuntsverschil naar voren.

Vaak is er een grote aversie tegen terminologieën, die voortkomen uit de didactiek en de onderwijstechnologie. Dat geldt bijvoorbeeld voor termen als *gedragscontrole*, *waarneembaar gedrag*, *eindgedrag* en *operationalisering van doelen*. Deze aversie is emotioneel — men zoekt er soms onaangename zaken achter, die voortkomen uit associaties met bijvoorbeeld „techniek”, of „geprogrammeerde instructie”.

Als voorbeeld kan hier worden genoemd de term *geprogrammeerde instructie*. In veel gevallen hebben docenten en cursisten hierover een uitgesproken mening, gebonden aan „kleine beetjes tekst, met invulplaatsten”. Slechts intensieve analyse van een reeks van leermiddelen leidt tot herziening van dit beeld.

In één geval werd een groep cursisten lineaire g.i. getoond *voordat* er een duidelijk beeld gegeven was van de flexibele mogelijkheden van alle technologische hulpmiddelen. De afweerreactie was bijzonder groot.

In een andere groep werd eerst een exposé gegeven van talloze didactische mogelijkheden, lopend van Montessori tot moderne leerplanning. De laatste groep benaderde de geprogrammeerde instructievormen duidelijk met een positieve instelling. Men beschikte nu over normen op basis waarvan een keuze gemaakt kon worden.

Het is niet onmogelijk, dat een veel scherper op de analyse van leersituaties gericht taalgebruik leidt tot blootgeven van de eigen instelling. Dat zou eveneens kunnen leiden tot een zekere aversie. Daar kan ik echter slechts naar gissen.

4. HET SANDWICHMODEL

Op basis van deze uitgangspunten, plus enkele die min of meer als vanzelfsprekend werden ondergaan, werd nu een eerste model opgesteld. Dit model is getoetst in verschillende opleidingsactiviteiten en vervolgens in een definitiever vorm gegoten.

Kenmerkend is de volgende driedeling:

- a. Het inhoudelijke deel.
- b. Het methodisch-didactische deel.
- c. Het evaluerende deel.

De relaties tussen deze delen onderling, en de ontwikkeling van deze delen vormen de basis voor het denken over te nemen beslissingen.

Vervolgens is getracht om termen te geven aan de verschillende modelonderdelen en hun relaties die niet zo sterk gebonden zijn aan referentiekaders uit het traditionele onderwijs zodat ze minder snel verleiden tot interpretatie naar eigen ervaring. Daarnaast is tevens aansluiting gezocht bij die gebieden uit de moderne technologische ontwikkelingen, die zich bewust richten op een interdisciplinaire aanpak. (Daarbij gaat het om terreinen als cybernetica, informatietheorie of operationele research). Voor de geïnteresseerde lezer geven WIJVEKATE, SMITH AND SMITH, VAN PEURSEN en FOSS daarover gemakkelijk toegankelijke stof, in de meeste gevallen begeleid door uitvoerige literatuurlijsten.

Stap voor stap zullen we nu het model opbouwen, en de bouwstenen van commentaar voorzien.

4. 1. *Het communicatie-deel*

Het meest zichtbare en tastbare gedeelte van het onderwijs is het eigenlijke onderwijzen. Het belangrijkste kenmerk van dit onderwijzen is het stromen van informatie, *er vindt communicatie plaats*.

In het model zullen we de term *communicatie* gebruiken. Het woord *onderwijzen* roept een reeks van associaties op die sterk *te* gebonden zijn aan de school, de vier muren van de klas, de docent met een bord voor de leerlingen e.d. Veelal is deze associatie ook hiërarchisch georiënteerd: de onderwijzer staat boven de leerling, er vindt overdracht plaats van de docent naar de leerling. Deze associaties zijn echter veel te beperkt van aard. In veel gevallen is er zelfs geen sprake van deze hiërarchische relatie, maar is er uitwisseling van gedachten tussen gelijkwaardige deelnemers. In andere gevallen is de typische onderwijzer of leraar afwezig, en is toch sprake van onderwijzen, bijvoorbeeld bij het doen van huiswerk, bij het werken met geprogrammeerde instructies of het werken aan projecten.

4. 1. 1. *Communicatie patronen*

Wie de communicatie bestudeert zal daar allerlei patronen in ontdekken. Er is een reeks van patronen die bijvoorbeeld nogal eens worden samengenomen onder de term *instructie*. In dat geval zijn er blokken informatie die achterelkaar worden gegeven door docenten of boek, al of niet gekoppeld aan een stroom van stimuli, die echter zelden op een response van de leerlingen aansturen.

Andere patronen reeksen worden wel samengevat onder de naam *discussie*. Er is echter een bijzonder groot verschil tussen bijvoorbeeld de dialoog tussen een leerling en de leermachine, en de discussie tussen een docent en een groepje leerlingen die aan een project werken. De eerste dialoog ligt dicht bij de instructie, de tweede *kan* lijken op de socratische gespreksvorm. Met name de ontwikkelingen gebonden aan de geprogrammeerde instructie, en de analyses van protocollen in ons land, maken duidelijk dat termen als *instructie*, *discussie* en *dialoog* geen bruikbaar hulpmiddel zijn om een onderwijssituatie mee te classificeren.

In het model gebruiken we de term *communicatie-patronen*.

Verder ontwikkelingswerk op ons Instituut doet vermoeden dat er tal van zeer gevarieerde communicatiepatronen zijn. Deze zijn voor het merendeel te vatten in I-S-R-C-ketens. Daar komen we later nog op terug.

4. 1. 2. *Communicatie-dragers*

De communicatie vindt plaats met behulp van energievormen, zoals licht, geluid en electriciteit. De term audio-visuele hulpmiddelen richt zich enigszins op dit aspect. Deze term is echter te veel gebonden aan het *uiterlijke* aspect van bepaalde apparatuur en vulling.

Bovendien zijn de communicatiedragers door de term audiovisuele hulpmiddelen slechts ten dele gedekt. Met name in de handvaardigheidsvakken komen geheel andere zintuigen, en daarmee communicatiedragers naar voren. We kunnen denken aan de tastzin (typen, draaien, bedienen van panelen) en de reukzin. Verder is een belangrijke ontwikkeling gaande waarbij de draadverbinding met de leerling een rol speelt en zijn reactie daarop met knopbediening. (Zie o.a. BUTER 5, 6 en 8).

De term *communicatie-drager* wordt in het model toegepast. In de analyse kan dan over de aard van de dragers en hun functie in verband met de te bereiken communicatievorm worden nagedacht.

4. 1. 3. *Communicatie-stations*

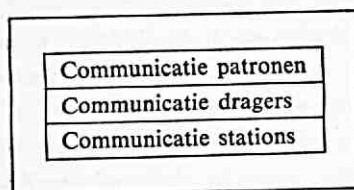
De communicatie vindt tijdens het eigenlijke onderwijzen, dus in het communicatie-deel niet uitsluitend plaats tussen docenten en leerlingen. Er is sprake van allerlei elementen waartussen de communicatie plaats vindt. Tussen boek en leerling, tussen bord en leerling, tussen leerling en leerling, tussen leerling en leerlingen, tussen programma en leerling, tussen docent en leermachine en er zijn nog wel andere mogelijkheden. We gebruiken voor deze elementen de algemene naam *communicatie-station*.

Bij het opbouwen van een reeks van lessen, is de analyse van de relaties tussen de stations en de aard van de stations een belangrijk onderdeel.

Later zullen we nog zien, dat in de onderwijstechnologie juist dit element van belang is bij het benaderen van beslissingen over het ontwerpen van onderwijsvormen.

De fase van het onderwijzen kunnen we nu in het model aangeven als volgt:

Communicatiedeel



Figuur 1

Het belangrijkste aspect van het onderwijzen is *communicatie*. Binnen dit kader is er sprake van *stations* waartussen communicatie optreedt, van *dragers* of *kanalen* die de communicatie energie vervoeren en *stations* die de eindpunten zijn van de communicatiekanalen.

4. 2. *Het informatie-deel*

Het communicatie-deel houdt zich vooral bezig met de vormgeving, niet met de inhoud. Hoewel er een duidelijk verband kan zijn tussen vorm en inhoud is het verstandig bij het denken over onderwijzen de inhoud van de vormgeving te scheiden. Bij het bepalen van de inhoud kunnen we twee belangrijke elementen onderscheiden.

4. 2. 1. *De informanten*

Het wordt steeds belangrijker om de wijze waarop de leerstof wordt samengesteld en gekozen op duidelijke wijze te bepalen. De tijd ligt bijna achter ons, dat de toevallig aangezochte leerboekschrijver tevens degenen is die de inhoud bepaalt van een belangrijk stuk onderwijs. De vraag wordt steeds urgenter: *Wie zal uiteindelijk de inhoud bepalen van het te geven onderwijs? Op welke gronden zullen de handboeken, de schrijvers, de adviseurs, de uitgevers worden bijeengebracht die de inhoud zullen omschrijven?*

4. 2. 2. *De informatie*

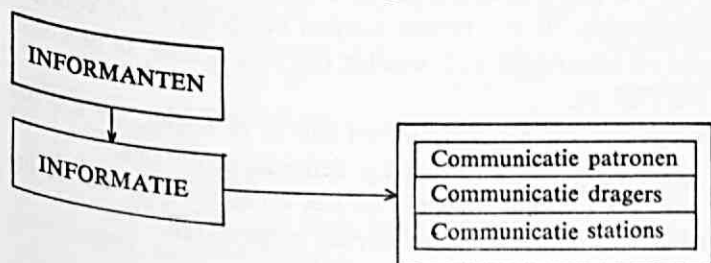
Laten we aannemen dat de informanten zijn uitgezocht. De vraag kan dan rijzen: „Hoe krijgen we uit deze informanten de in communicatie te brengen informatie?”

Deze vraag lijkt op het eerste gezicht betrekkelijk eenvoudig. Immers het doorlezen van de bijeengebrachte bronnenboeken, en het laten opschrijven van de vakkennis door de specialisten kan betrekkelijk snel geschieden . . . Niets is minder waar. Steeds weer opnieuw blijken enkele problemen op te duiken:

- a) Specialisten zijn zelden in staat te vertellen wat er in lagere niveaus van onderwijs inhoudelijk moet komen. Hun taal- en denkniveau wijkt te zeer af.
- b) In tal van gevallen blijken speciale begeleidings- en analysetechnieken noodzakelijk om uit de informant de relevante informatie los te krijgen. (Zo weten sportlieden zelden uit te leggen op welke wijze ze nieuwe technieken leerden of zelfs wat hun nieuwe technieken zijn. Goede technici kunnen vaak niet uitleggen waarom ze zo goed zijn. Goede verkopers kunnen hun receptuur niet geven. Goede docenten weten niet waarop hun didactische kunnen berust.)
- c) Soms blijkt de informatie uit niet veel meer te bestaan dan uit een wensgebied. Dan moeten uitvoerige analyses worden toegepast om die wensen te vervullen. (Denk bijvoorbeeld aan de inhoud van het onderwijzen in de z.g. studieuren.)
- d) In tal van gevallen blijken tenslotte specialisten, grote meningsverschillen te krijgen over soms — in het oog van de leek — triviale zaken. Oplossing van een dergelijk meningsverschil kan de leerstof van inhoud bijzonder doen veranderen.
- e) Na ontmoeting van meerdere specialisten op een vakterrein blijkt zeer vaak het gehele leerstof gebied radicaal te worden herzien van structuur. Vaak omdat men samen „meer zicht” op het totaal gebied krijgt.

De analyse methoden voor het verkrijgen van de informatie hebben soms veel gemeen met methodieken uit het gebied van arbeids- en functieanalyse. In andere gevallen spelen methoden op het terrein van de leerstofanalyse een rol.

We kunnen nu het model als volgt uitbreiden:



Figuur 2
Teneinde te kunnen onderwijzen moet vastgesteld worden welke *informatie* in communicatie zal worden gebracht. Daartoe zijn informanten noodzakelijk.

4. 3. *Het evaluatie-deel*

Onderwijzen — zij het kort of lang — streeft resultaten na. Deze resultaten komen tot uiting in de vorm van *gedrag*. En wel in het algemeen in de vorm van gewijzigd gedrag ten aanzien van het begingedrag bij de leerlingen.

Er zijn echter vele situaties denkbaar waarin het begrip leerling geen betekenis heeft in de traditionele zin. Denk bijvoorbeeld aan discussies tussen gelijkwaardige partners om tot nieuwe verworvenheden te komen. (Zie par. 4.1.3.)

Om uitspraken te kunnen doen over deze onderwijsresultaten zijn *normen* noodzakelijk waarmee de resultaten kunnen worden vergeleken.

In veel gevallen vinden we dergelijke normen aangegeven als *operationele doelen*. In de angelsaksische literatuur komt dit veelal overeen met de inhoud van de term *eindgedrag* of *terminal behaviour*. In navolging van MAGER kunnen we ook spreken van *educational objectives*. Binnen het kader van het onderwijzen als continu verschijnsel zijn deze termen echter te beperkt. (Vergelijk ook BUTER 2, 3, 9).

De vergelijking van deze normen met de resultaten noemen we *evalueren*. *Evaluatie* vindt vaak plaats met behulp van speciale test- en meetapparatuur of binnen het raam van speciale testomstandigheden.

Hier kan echter direct worden toegevoegd, dat in het algemeen de term *evaluatie* te beperkt wordt opgevat, en daardoor vaak remmend heeft gewerkt op het vormgeven aan het onderwijzen. De voornaamste reden ligt aan het koppelen van de term *evaluatie* aan betrekkelijk lange onderwijstijden.

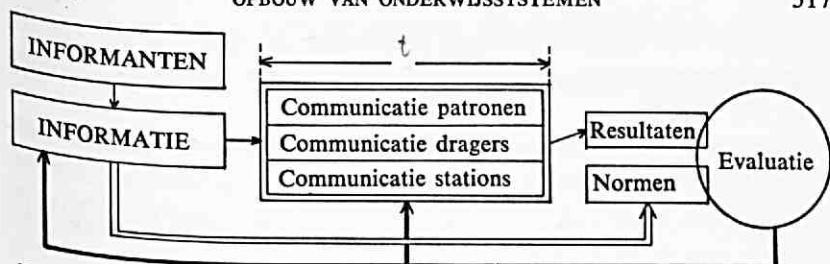
De normen worden afgeleid uit de informatie. Immers onderwijzen is een middel, en wel een middel om gestelde doelen te bereiken. Daartoe moet het onderwijzen als een proces worden beschouwd, dat voortdurend geregeld en bijgesteld kan worden om deze doelen te bereiken. (Vergelijk BUTER 8).

De doelen zijn niet uit het onderwijzen zelf af te leiden. De tijd dat het onderwijs-in-zichzelf doel vormde ligt definitief achter ons.

De normen worden vooraf bepaald en wel op zo'n wijze, dat ze indicatief worden voor het er naar toe leidende onderwijzen.

5. HET VOLLEDIGE MODEL

We kunnen nu overgaan tot het geven van het volledige model: In de volgende figuur is een weergave gegeven met nog een enkele toevoeging aan het reeds besprokene.



Figuur 3

Het volledige model. Dit is een denkmodel, waarop beslissingen kunnen worden voorbereid. Het geeft geen exacte volgorde in de tijd aan, van handelingen.

t kan van bijna 0 tot zeer lang variëren.

- : Genese van normen of operationele doelen uit informatie
 → : Feedback op grond van de evaluatie

5.1. Het tijdsaspect

In het model is — boven het communicatiedeel — met het symbool t aangegeven dat het onderwijzen in de tijd verloopt. In de analyse kunnen we nu betrekken zeer korte tijdsverlopen, maar ook langere. Het maakt groot verschil uit of we denken aan onderwijzen over een periode van enkele seconden of enkele minuten of wanneer we langere periodes van lesuren tot lesweken in onze beschouwingen betrekken. *Het gehele aspect van de evaluatie verandert daar mee, evenals de wijze waarop het onderwijsdoel de communicatie bepaalt.*

Denken we over het opbouwen van korte onderwijsperiodes, dan verdiepen we ons in de noodzakelijke stimulus-response-controle ketens. We bemoeien ons met zaken als het *schrijven* van programmaschakels, het opbouwen van een klassediscussie met veel feedback of het samenstellen van een diareeks, binnen het kader van een leerpakket. In het algemeen spelen de dynamische aspecten van de procesregeling daarbij een grote rol (vergelijk BUTER 8). De meting en de controle van de onderwijsprocessen zowel als de typisch adaptieve aspecten zijn dan bijzonder belangrijk.

Naarmate we denken over het opbouwen van *langere* perioden komen andere aspecten aan bod, zoals leerplanning, testen maken, globale programmering, en leerstofanalyse.

5.2. De feedback-pijlen

Bij ieder in de analyse betrokken tijdsduur behoort een eigen feedback opbouw. Bij korte tijdsverlopen zullen het bijvoorbeeld de nauwkeurige voorschriften zijn, die samengaan met het gebruik van bepaalde leer-

middelen. Het zal gaan over de toepassing en techniek van speciale response-apparaturen, zoals we die vinden in z.g. feedback-classrooms (Zie BUTER 8).

Bij langere tijdsverlopen zullen de evaluatieuitkomsten direct betrekking hebben op de kwaliteit niet alleen van het opgebouwde communicatiesysteem, maar ook op de analyse van de informatie en zelfs op de opbouw van de informatie.

6. GEBLEKEN TOEPASSINGSMOGELIJKHEDEN

Tot nu toe zijn de ervaringen met het model goed. Gekoppeld aan daarop gerichte vormen van instructie blijkt het inderdaad een referentiekaarder te vormen dat maatgevend is voor het gedrag van ontwerpers van onderwijssystemen.

In verscheidene cursussen is de objectiverende werking van deze aanpak ter dege gebleken.

Het model toont verder goede aansluiting aan ontwikkelingen elders, getuige o.a. de aan het begin vermelde grote belangstelling die mededelingen hierover trokken op de afgelopen Conferentie Onderwijstechnologie te Londen (1969). Deze aansluiting maakt het mogelijk om nu stap voor stap de elementen die bijdragen tot het nemen van beslissingen bij het concrete vormgeven aan onderwijzen in te vullen, zonder in conflict te komen met ontwikkelingen elders.

In een volgend artikel zullen we nader op enkele beslissingsaspecten ingaan.

Literatuur:

1. BEER (STAFFORD BEER) — Decision and Control. London, 1966.
2. BUTER E. M.: Cybernoëgenese 1. en 2. (Groningen, 1963).
3. BUTER, E. M.: De didactiek van formele structuren bij het onderwijs in de biologie. Vakblad voor Biologen (januari 1963).
4. BUTER, E. M.: Het onderwijsmodel als basis voor onderzoek van de didactiek. Paed. Stud. 414, 161 (1964).
5. BUTER, E. M.: Rapport Eerste Cursus Onderwijstechnologie. (Uitgave Inst. v. Ler. Opl. A'dam. In voorbereiding).
6. BUTER, E. M.: Verslag Inleiding over terugkoppelingssystemen bij het onderwijzen. (Uitgave C.P.S.C. 1969).
7. BUTER, E. M.: Introduction to Course in Trainingstechnology (Uitgave Bureau Berenschot, 1968).
8. BUTER, E. M.: Terugkoppeling en Onderwijzen. Paed. Stud. 44, 466 (1967).
9. BUTER, E. M.: Educational Technology and the problem of joining didactical theory and teaching practice. (Ter perse. In: Aspects of Educational Technology T. 1969).

10. HIELE-GELDOF, D. VAN: De didactiek van de meetkunde in de eerste klas van het V.H.M.O. (Utrecht, 1965).
11. FOSS, B. M. (ED.): New Horizons in Psychology. (Harmondsworth, 1966).
12. PEURSEN, C. P. BERTELS, D. NAUTA, C. A. IAN: Informatie.
13. PRINS, W. F.: Wisselende aspecten in de didactiek. (A'dam, 1957).
14. SCHWAB, J. J.: Biology Teachers' Handbook. (New York, 1963).
15. SMITH en M. FDLZ SMITH, K. U.: Cybernetic Principles of Learning and Educational Design, (New York, 1963).

BOEKBEOORDELINGEN

Joseph Nuttin „De verstandelijke begaafdheid van de jeugd in de verschillende sociale klassen en woonplaatsen”. Mededelingen van de Koninklijke Vlaamse Academie voor Wetenschappen, Letteren en Schone Kunsten van België, jaargang 27, 1965, no. 7. Paleis der Academieën, Hertogsstraat 1, Brussel.

In het voorwoord van deze studie wordt ondermeer vermeld dat het onderzoek, waarover verslag wordt gedaan, tot doel heeft meer concrete gegevens te verschaffen over de verstandelijke begaafdheid van de jeugd in België, vooral met betrekking tot de sociale klassen waartoe die jeugd behoort. Voorts wordt voorspeld dat van de 10 procent meestbegaafde Belgische kinderen het grootste deel afkomstig is uit de klasse van de geschoolde en ongeschoolde arbeiders. Het onderwijsbeleid moet derhalve zijn gericht op het uitbreiden van het hoger onderwijs tot alle volksklassen. Verder pleit Nuttin voor een meer actieve en doelmatige zorg voor de meestbegaafden, ongeacht hun sociale afkomst. Zijns inziens worden niet alleen de maatschappij in haar geheel, maar ook het relatieve welzijn van minderbedeelden ten eerste gediend door de vooruitgang van wetenschap en techniek, die onder andere afhankelijk is van de maximale ontwikkelingscondities die men voor de kleine groep der meestbegaafden weet te scheppen.

Het onderzoek gaat uit van de volgende twee vragen:

1. Bestaat er een betekenisvol verschil in de *gemiddelde* verstandelijke aanleg van de kinderen uit de verschillende volkslagen? Deze volkslagen zijn bepaald door het *niveau van onderwijs* dat de ouders genieten hebben en het *beroep* dat zij uitoefenen.
2. In welke mate, of in welke proporties, is het hoogste verstandelijk potentieel van ons volk — dat wil zeggen de 10 of 20 procent meestbegaafden onder de kinderen — verspreid over de verschillende klassen van de bevolking?

Ten behoeve van het onderzoek is getracht de verstandelijke aanleg van jongens en meisjes te meten vóór dat zij het lager onderwijs gaan volgen. De proefpersonen zijn daarom gekozen uit de leeftijdsgroep van 5 tot 6 jaar. Voorts is aan het samenstellen van een representatief staal van de totale populatie en aan het ontwerpen van een testbatte-rij, voor het meten van de verstandelijke aanleg, veel aandacht besteed.

Uit het onderzoek is ondermeer het volgende gebleken:

- Reeds op een leeftijd van 5 à 6 jaar bestaat er een zeker verband tussen het onderwijs- en beroepsniveau van de ouders enerzijds en de gemiddelde begaafdheid van de kinderen anderzijds.
- Hoewel de *gemiddelde* begaafdheid betekenisvol stijgt met het onderwijs- en beroepsniveau van de ouders, is de *spreiding* toch van die aard,

- dat in alle beroepscategorieën kinderen te vinden zijn die zowel tot de hoogste als tot de laagste begaafdheidsgroepen behoren.
- Een *groter aantal zeer begaafde* kinderen is te vinden in de beroeps-klasse van de arbeiders dan in de hoogste beroepscategorieën.
 - Het feit van de stedelijke, industriële of meer landelijke woonplaats brengt als dusdanig geen verschillen met zich op het gebied van de verstandelijke begaafdheid op de jonge leeftijd van de proefpersonen. Ook tussen de verschillende provincies werden geen betekenisvolle verschillen gevonden, evenmin als tussen jongens en meisjes.

In het besluit van zijn onderzoek merkt Nuttin nog op dat de opleiding van deze meestbegaafde kinderen uit de lagere beroepsklassen bijzondere problemen stelt. Zowel hun inschakeling in hoogstaand pré-universitair onderwijs, als het doorzetten van hun opleiding tot aan de universiteit maakt, vanwege het tekort aan familiale tradities en doelmatige stimulaties, een meer actieve aanpak van de opleiding van deze intellectuele arbeiderselite noodzakelijk.

DR. J. H. N. GRANDIA

Dr. A. J. Wilmink „Begeleiding van schoolkind en school. Proeve van ge-coördineerde geestelijk hygiënische zorg en pedagogische hulpverlening”. Verhandeling V uit het gemeentelijk pedotherapeutische instituut te Amsterdam. Uitgave Bijleveld te Utrecht, 1967, 303 pag., f 24,50.

De studie van Wilmink heeft een Ten Geleide meegekregen van dr. P. J. Koets, wethouder voor het Onderwijs van de gemeente Amsterdam, waarin deze stelt dat school en schoolkind begeleiding nodig hebben en dat die begeleiding alleen goed kan worden gegeven door een nauw samenwerkende, interdisciplinaire ploeg, een team. In een dergelijke groep speelt de psycholoog zijn rol, maar ook de arts, de opvoedkundige als de schoolmaatschappelijk werker. Alleen zo krijgt de schooljeugd, krijgt het individuele kind de lichamelijke, geestelijke en sociale zorg die het behoeft om tot volle ontplooiing te kunnen komen.

De studie zelf geeft bijzonder veel informatie en begint met een beschouwing over orthopedagogiek en preventie. De staf van het Gemeentelijk Pedotherapeutisch Instituut te Amsterdam, dat is opgericht als ontwikkelingscentrum voor orthopedagogische vraagstukken op bepaalde gebieden der geestelijke en emotionele afwijkendheid bij schoolkinderen, is in aanraking gekomen met de problematiek van het gewone schoolkind. Er zijn n.l. kinderen, die niet voor een vorm van buitengewoon onderwijs in aanmerking komen maar toch extra zorg nodig hebben binnen het gewone schoolverband. Deze zorg, die gegeven kan worden door de schoolarts, de schoolpsycholoog, de schoolmaatschappelijk werker en andere instanties, betekent in feite preventie: voorkomen dat het kind in een noodsituatie terecht komt en het instaat stellen zich in de schoolsituatie „onopvallend” te gedragen.

Dit onopvallend gedragen betekent een voldoen aan de eisen, die de school stelt t.a.v. leergedrag en leerbekwaamheid. Terecht stelt n.l. Wilmink dat de school primair een instituut is dat door haar brugfunctie

steeds gericht en gedifferentieerder moet voorbereiden op voortgezette scholing en maatschappij waardoor zij de overdracht van culturele waarden als haar voornaamste opdracht ziet.

Vanuit de zorg voor het „gewone” schoolkind, dat extra hulp van node kan hebben, zijn begeleidingsprojecten ontstaan. Gezien de veelheid van problemen, die zich bij deze hulpverlening kan voordoen, wordt aangeraaden om bij de opzet van begeleidingsprojecten aandacht te besteden aan een zorgvuldige programmering. In een experimentele opzet voor een begeleidingsproject zijn de volgende fasen te onderkennen:

- een opsporende fase;
- een informatieve fase;
- een adviserende fase;
- een direct hulpverlenende fase;
- een verder begeleidende fase;
- een evaluerende fase.

Dr. Wilmink doet de volgende programmasuggesties voor het kleuter- en basisonderwijs:

- begeleidingszorg in de kleuterschool voor de kleintjes, die moeilijk blijven te wennen;
- de overgang van kleuter- naar basisschool;
- de zittenblijvers in de eerste klassen;
- de „schoolonrijpen”;
- kinderen met leermoeilijkheden;
- kinderen die opvallen door hun gedrag.

Uitvoerig wordt voorts besproken de taak en de plaats van de pedagoog in het begeleidingsteam en de ontwikkeling van methoden. Ook is ondermeer aandacht besteed aan de „schoolguidance and counseling” in de U.S.A.

Het is een overzichtelijk ingedeeld en goed geschreven boek, dat veel informatie bevat. Bij de voorbereiding van een School Advies Dienst in Rotterdam hebben wij dan ook een dankbaar gebruik van deze studie kunnen maken.

DR. J. H. N. GRANDIA

DR. I. VAN DER VELDE VERLIET DE REDACTIE

Dr. I. van der Velde heeft deze zomer het besluit genomen om af te treden als lid van de redactie van *Paedagogische Studiën*. Voor zijn aftreden heeft hij klemmende motieven aangevoerd waaronder het feit, dat hij nu 75 jaar is en thans vrij wil zijn van allerlei beslommingen en verplichtingen. Dr. van der Velde heeft 31 jaar deel van de redactie uitgemaakt en al deze jaren heeft hij de belangen van dit tijdschrift onbaatzuchtig gediend en de lasten van het redactioneel beleid helpen dragen.

In de laatste vergadering van de redactie is deze medewerking gemoreerd. Voorts is er op gewezen, dat in deze afgelopen 30 jaar, mede door de werkzaamheden en publicistische arbeid van Dr. van der Velde, veel ten goede is veranderd. Slechts één facet zij hier genoemd. Meer dan dertig jaar geleden heeft Van der Velde reeds gewezen op de didaktische betekenis van de taalverwerving en het taalgebruik door het schoolkind en op de relatie van het gezinsmilieu en de taalbekwaamheid van het kind. Het zal hem niet geringe voldoening geven te weten, dat deze problematiek in verscheidene onderwijsexperimenten en projecten thans centraal staat. Van der Velde heeft een vruchtbaar leven gehad. Wij zijn dankbaar voor hetgeen hij voor het lerende kind en het onderwijs in het algemeen en voor dit tijdschrift in het bijzonder heeft verricht.

DE REDAKTIE

VERMAATSCHAPPELIJING VAN HET ONDERWIJS. I.

(Een kritische beschouwing over de Ministeriële nota „Democratisering van het Onderwijs”.)

J. H. N. GRANDIA

A. INLEIDENDE OPMERKING

De dato 19 juni 1969 hebben de Minister en de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen een discussienota over „Democratisering van het Onderwijs” aangeboden. In het woord vooraf wordt medegedeeld dat deze studie haar ontstaan dankt aan de behoefte van een samenvattend overzicht van de stand van zaken bij en de meningen over de democratisering van het onderwijs en de conclusies die daaruit voor het beleid getrokken kunnen worden. Voorts wordt de verwachting uitgesproken dat deze publikatie zal bijdragen tot de discussie en tot grotere helderheid en eensgezindheid over wat er nu moet gebeuren.

B. BEKNOPTE INHOUD VAN DE DISCUSSIONOTA

De nota is te beschouwen als een vervolg op de studie die onder de titel „Democratisering van het Onderwijs” de dato 21 september 1965 is gepubliceerd in Uitleg, weekblad van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen. Deze studie is indertijd als een „terreinverkenning” aangekondigd, daar nog geen systematisch en expliciet onderzoek was ingesteld naar de oorzaken van de door het Centraal Bureau voor de Statistiek overtuigend aangetoonde ondervertegenwoordiging van de sociaal lagere milieus in vooral het wetenschappelijk en voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs. Wel worden als oorzaken voor dit achterblijven financiële, intellectuele en culturele barrières genoemd. Voorts wordt nog geconstateerd dat men het wel eens is over de werking van deze barrières maar niet over het gewicht dat men hun afzonderlijk moet toekennen. Om in deze situatie verbetering te brengen is gedacht aan studiekostenvergoeding, studieloon, studiebegeleiding, voorlichting, milieubeïnvloeding en aanpassing van het onderwijs door middel van differentiatie in organisatie en didactiek. In deze studie van de afdeling Onderzoek en Planning van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen wordt voorts nog geconcludeerd dat voortgezet systematisch onderzoek nodig is voor meer fundamentele kennis over de onderhavi-

ge problematiek. In het bijzonder wordt verdiept en gesystematiseerd onderzoek gewenst geacht ten aanzien van centrale probleemgebieden als de relatie tussen intelligentie en milieu en het keuzemoment van de voortgezette opleiding. Tenslotte wordt bepleit een duidelijke begripsbepaling ten aanzien van de veelgebruikte term „democratisering”.

De discussienota van juni 1969 is omvangrijker en verdeeld in vier delen.

Het eerste deel biedt in *hoofdstuk 1* een overzicht van de achtergronden van het streven naar democratisering. Dit streven wordt gestimuleerd zowel door sociale als economische overwegingen. Deze overwegingen hebben geleid tot de hypothesen dat:

- a. gelijkbegaafden tot nu toe geen volledige gelijke kansen hebben;
- b. in brede lagen van de samenleving nog een ruime begaafdheidsreserve onder de jongeren aanwezig is.

Aangezien veel bewijsmateriaal beide hypothesen bevestigt, wordt het belangrijker geacht thans vast te stellen:

- a. in welke mate bepaalde bevolkingsgroepen achterblijven;
- b. hoe groot de omvang van de begaafdheidsreserve is;
- c. wat de oorzaken van het achterblijven zijn;
- d. welke maatregelen verbetering in deze situatie kunnen brengen.

In dit verband wordt tevens gesteld dat het onderwijs en dus ook het onderwijsbeleid zich tegenover het democratiseringsproces geen afwachtende houding kunnen veroorloven, ook al is het duidelijk, dat het verschil in deelneming en doorstroming van jongeren uit de onderscheiden sociale milieus slechts voor een deel beïnvloed kan worden door het onderwijssysteem zelf. Van corrigerende beleidsmaatregelen op onderwijsgebied, die niet deel uitmaken van een integraal democratiseringsbeleid — gesteld dat dit te ontwikkelen is — mag daarom slechts een betrekkelijk beperkt effect verwacht worden.

In *hoofdstuk 2* worden begripsomschrijvingen gegeven van democratisering, sociale stratificatie en sociaal milieu. Van het eerste begrip wordt de volgende omschrijving gegeven: „Democratisering van het onderwijs is een geheel van activiteiten, zowel gericht op het stimuleren van factoren die een zo volledig mogelijke ontplooiing van potentiële begaafdheid bevorderen als op het compenseren of neutraliseren van de werking van sociale, sociaal-psychologische, economische en andere factoren die een dergelijke ontplooiing belemmeren.” Als aanvulling

op deze begripsomschrijving wordt gesteld dat een versnelde toename van de deelneming aan de hogere vormen van onderwijs uit sociale categorieën die tot dusver in dit opzicht nog achterbleven, als een aanwijzing voor het effect van deze activiteiten zou kunnen gelden.

In *hoofdstuk 3* wordt een beschouwing gegeven over onderwijs en maatschappij.

Gesteld wordt dat het onderwijs een dienstverlenende functie moet verrichten, niet voor een bevoorrechte minderheid maar voor de gehele bevolking. Het onderwijs is van betekenis voor:

- a. het toewijzen van sociale en economische posities;
- b. de ontwikkeling van de samenleving als geheel.

Sociale veranderingen in de samenleving kunnen evenwel functiewijzigingen van het onderwijs noodzakelijk maken. Er heerst evenwel, zo wordt in de discussienota geconstateerd, onbehagen over de richting en het resultaat van deze wijzigingen. Daartegen wordt echter aangevoerd dat:

- a. bruikbare grote concepties, die door voldoende betrokkenen ondersteund worden, ontbreken;
- b. er geen duidelijke visie is op de ontwikkeling van het onderwijs op lange termijn die operationeel is te maken.

Noodzakelijk is daarom bezinning die leidt tot een duidelijker inzicht in:

- a. de toekomstige maatschappelijke structuur;
- b. de functie van het onderwijs daarin;
- c. de gevolgen hiervan voor structuur en inhoud van het onderwijs;
- d. de wegen die in feite open staan om stap voor stap tot een betere functionele aanpassing van het onderwijs te geraken.

Voorts wordt overwogen dat het verschil in deelneming per sociaal milieu van de verschillende vormen van voortgezet onderwijs aanvankelijk niet als probleem is onderkend. Het onderwijs zag geen reden en wellicht ook geen mogelijkheid, meer dan op incidentele wijze extra aandacht te besteden aan de ontwikkeling van begaafde leerlingen uit de lagere milieus. Voor het overige had het kind zich aan te passen aan de normen die het onderwijs stelde en die in hoge mate het waardenstelsel van de middelbare en hogere milieus vertolkten. In dit verband wordt in de nota nog geconstateerd dat uit onderzoek en experiment is komen vast te staan, dat een systematische hulpverlening van

het onderwijs bij het aanpassingsproces van kinderen uit de „minder begunstigde milieus” binnen de bestaande onderwijsstructuur mogelijk is.

Het *tweede deel* van de nota, getiteld „Feiten en meningen” is beschrijvend. In *hoofdstuk 4* worden gegevens verstrekt over deelneming aan het onderwijs in verband met het sociale milieu der leerlingen. Daarna volgt in *hoofdstuk 5* een beschouwing over begaafdheid en begaafdheidsreserves en wordt de verwachting uitgesproken dat het selectieproces binnen het onderwijsstelsel in beginsel voor verbetering vatbaar is en dat er niet onaanzienlijke begaafdheidsreserves in de sociaal lagere milieus aanwezig zullen zijn. De problematiek ligt evenwel voor een belangrijk deel besloten in het begrip schoolgeschiktheid, dat een confrontatie van school en kind inhoudt, die een wederzijdse aanpassing vergt.

In *hoofdstuk 6* worden de factoren besproken, die de doorstroming belemmeren. Genoemd worden:

- ongunstige conditionering van het kind uit het sociaal lager milieu;
- weinig bewuste ambities;
- schoolbarrières.

In het *derde deel* worden de mogelijkheden nagegaan van geschiktheidsontwikkeling en verhoogde doorstroming. Na uitvoerige beschouwingen wordt ondermeer gesteld dat:

- er weinig uitzicht is op eenvoudige, snelwerkende, goedkope therapieën;
- bij de democratiseringsactiviteiten de nadruk het best kan worden gelegd op onderzoek en experiment en op overleg en oriëntatie;
- het de voorkeur verdient om studie, onderzoek en experiment, evenals daarop te baseren democratiserende beleidsmaatregelen vooral te richten op het onderwijs aan zeer jonge kinderen;
- onderzoek, experiment, evaluatie en verandering van het onderwijs, in verband met de democratisering, sterk verweven zijn met de onderwijsvernieuwing;
- veel democratiseringsonderzoek binnen de S.V.O. gecoördineerd kan worden met de algemene onderwijsresearch.

In het *vierde en laatste deel* van de studie worden de verwachtingen uitgesproken. Deze zijn onder andere:

- Kwantitatief belangrijke gevolgen van een actief democratiseringsbeleid zijn op korte termijn niet te verwachten.
- Het sociale recruiteringsmechanisme zal sterker dan het onderwijsstelsel veranderen.
- De hogere vormen van voortgezet onderwijs zullen méér, de lagere vormen van voortgezet onderwijs zullen daarentegen minder leerlingen aantrekken per 1000 twaalfjarigen.

C. CONCLUSIES UIT DE DISCUSSIONOTA

Met het nodige voorbehoud worden onder andere de volgende conclusies getrokken:

- De evenredige deelneming ten aanzien van het volgen van voortgezet en universitair onderwijs is in Nederland nog lang niet bereikt.
- Er is een aanzienlijke reserve aanwezig van potentieel geschikt voor hogere vormen van voortgezet onderwijs.
- Deze verborgen begaafdheid kan onder bepaalde voorwaarden voor een groot deel tot ontwikkeling gebracht worden.
- De schoolgeschiktheid van kinderen uit de sociaal lagere milieus is minder dan van hen, die verzorgd worden en opgroeien in sociaal hogere milieus.
- Het begrip schoolgeschiktheid houdt een confrontatie in van school en kind, die een wederzijdse aanpassing vergt.
- Van een stelselmatig democratiseringsbeleid kan naar verhouding het meeste gevolg verwacht worden wanneer het zich richt op de ontwikkeling van de parate schoolgeschiktheid van kleuters en jonge schoolkinderen.
- Democratisering van het onderwijs is geen zaak van het onderwijs alleen. Terzake is het sociaal-culturele klimaat van het gezin van fundamenteel belang.
- Een herwaardering van rol en positie van de vrouw in de samenleving is van belang, daar zij immers een centrale functie in het opvoedingsproces heeft.
- Voor de voorbereiding door het onderwijs van meisjes op hun toekomstige rol in het opvoedingsproces is bezinning nodig op de mogelijkheden daartoe en de uitvoering daarvan.
- Er zijn weinig of geen reële beleidsmogelijkheden — hetzij buiten, hetzij binnen het onderwijssysteem — die op korte termijn belangrijke resultaten waarborgen ten aanzien van een voortgaande democratisering van het onderwijs.

- Democratisering van het onderwijs is een kwestie van verdieping van inzicht, van geduld en van geld.
- Een actief democratiseringsbeleid kan zich in het begin het best richten op het bevorderen van studie, onderzoek en experiment.

D. NABESCHOUWING

Een pas op de plaats

Na zorgvuldige bestudering en overweging van de inhoud van deze discussienota moeten wij met niet geringe spijt vaststellen, dat met dit stuk een pas op de plaats wordt gemaakt ten aanzien van het voeren van een actief ministerieel beleid dat er op is gericht de democratisering van het onderwijs te bevorderen in deze zin dat ook de kinderen, die worden verzorgd en opgroeien in de sociaal lagere milieus, gestimuleerd worden hun leergedrag en leerprestaties te verbeteren zodat zij niet alleen beter gemotiveerd deel gaan nemen aan het voortgezet onderwijs, maar ook bekwaam worden gemaakt om hogere vormen van voortgezet onderwijs te gaan volgen.

In de onderhavige nota worden weliswaar verdienstelijke denkbeelden over problematiek van de democratisering van het onderwijs ontwikkeld, maar dat was reeds op voortreffelijke wijze in de departementale nota van 21-9-1965 gedaan. Men zou verwacht hebben dat thans — op grond van de studies van Van Heek, Matthijssen, Vervoort en Grandia — de Minister niet alleen het probleem zou hebben gesteld, maar tevens zou hebben aangegeven welk beleid hij terzake wil gaan voeren. Dit laatste wordt evenwel niet gedaan en in de discussienota wordt dan ook in feite alleen een groot aantal problemen opgesomd, die voor nader onderzoek in aanmerking komen en voorts wordt slechts volstaan met aan te geven welke experimenten zinvol lijken te zijn in het kader van een voortgaande democratisering van het onderwijs.

Politiek gezien is deze nota dan ook een volkomen vrijblijvend stuk, daar geen overzicht gegeven wordt van het terzake gevoerde en nog te voeren onderwijsbeleid. De Minister wil kennelijk alleen maar praten over de problemen, die met een democratisering van het onderwijs verband houden. Nu, daar kan geruime tijd, gezien de ingewikkeldheid van deze problematiek, uitgebreid en diepgaand over worden gediscussieerd zonder dat vooralsnog maatregelen, die niet geringe kosten met zich zullen brengen, behoeven te worden genomen.

Uitstippeling van een beleid

Voorts is het weinig bevredigend dat de in de discussienota genoemde problemen, die voor nader onderzoek in aanmerking komen, en gedane suggesties ten aanzien van te nemen onderwijsexperimenten, niet voortkomen uit een concreet beeld, dat de Minister zich heeft gevormd ten aanzien van de betekenis van een voortgaande democratisering van het onderwijs voor de samenleving in het algemeen en voor de persoonlijkheidsontwikkeling en maatschappelijke toekomst van het kind in het bijzonder. Derhalve ontbreekt het kader waarin de onderzoekingen en experimenten zullen moeten plaatsvinden. Ook is het niet mogelijk de relevantie van de onderscheidene problemen ten opzichte van elkaar vast te stellen. De Minister had dan ook niet moeten volstaan met louter opsommingen van problemen. Daarnaast is nodig, op basis van gegevens die ten aanzien van het achterblijven en de doorstroming bekend zijn, een onderwijsbeleid aan te geven waarin de onderzoekingen en experimenten zijn opgenomen. Het gegeven dat de democratisering van het onderwijs een moeilijke zaak is en de veronderstelling dat op korte termijn geen aanmerkelijke verbetering te verwachten is, ontslaan de Minister niet van zijn verantwoordelijkheid om terzake met een welomschreven plan te komen.

Afschuiving van verantwoordelijkheid

Na overdenking van de inhoud van de nota ontkomt men niet aan de indruk dat de Minister de verantwoordelijkheid voor een voortgaande democratisering van het onderwijs voorlopig wil afschuiven naar de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs en naar het gezin c.q. de moeder. Niet omdat deze Minister beducht zou zijn verantwoordelijkheid terzake te aanvaarden; maar waarschijnlijk vanwege de moeilijke financiële situatie waarin het Kabinet verkeert. De Stichting voor het Onderzoek van het Onderwijs bepaalt evenwel niet het te voeren onderwijsbeleid. Wel kan de Stichting onderzoekingen, experimenten en projecten subsidiëren, die tot strekking hebben de democratisering van het onderwijs te bevorderen. Terzake kan het Stichtingsbestuur niet meer doen dan de aanvragen voor subsidie beoordelen en honoreren. Wel is het mogelijk, en dit wordt ook gedaan, dat de S.V.O. zelf het initiatief neemt voor een onderzoek en daarin daadwerkelijk meewerkt maar verder gaat haar verantwoordelijkheid toch niet.

In de nota wordt verder nog gesteld, dat het gezinsmilieu van grote betekenis is voor de schoolgeschiktheid van het kind en dat de vormende waarde van het gezinsmilieu in niet geringe mate door de moe-

der wordt bepaald. Vandaar dat op diverse plaatsen in de nota, zowel direct als indirect, wordt gewezen op de verantwoordelijkheid van de moeder voor de schoolloopbaan en maatschappelijke toekomst van haar kind. Hoewel dit formeel juist is, gezien het feit dat de ouders verantwoordelijk zijn voor de opvoeding van hun kind, is het materieel onjuist daar de conclusie aan te verbinden dat zij zelf in eerste instantie een voortgaande democratisering van het onderwijs dienen te bewerkstelligen. De moeilijkheid is juist dat in het bijzonder de gezinnen die — gezien de woonomstandigheden van het gezin, het buurtmilieu, de culturele belangstelling der ouders, het taalgebruik in het gezin, etc. — behoren tot de zogenaamde maatschappelijke achterhoede, niet in staat zijn volledig en geheel zelfstandig hun opvoedingstaak te verrichten. In zijn nota heeft de Minister deze problematiek blijkbaar wel onderkend, want hij stelt daarin dat bezinning nodig is op de mogelijkheden van het onderwijs om de meisjes op hun toekomstige rol in het opvoedingsproces voor te bereiden. Naast deze bezinning zou het dan, volgens de Minister, overweging verdienen een instantie in te schakelen, die zich bezig houdt met structuur en inhoud van de leerstof en leerplannen, en zolang deze instantie niet bestaat moeten langs bestaande wegen (vernieuwingsorganen, inspectie) mogelijkheden gezocht worden om met dit onderwijs een begin te maken.

Inmiddels groeien er evenwel generaties kinderen op die, minder door de hun in aanleg gegeven mogelijkheden en meer door het gezins- en buurtmilieu waarin ze verzorgd worden en opgroeien, onvoldoende profijt hebben van het schoolonderricht en, zolang zij nog leerplichtig zijn, weinig of niet gemotiveerd zullen deelnemen aan het voortgezet onderwijs. Een trieste situatie waarin, vanuit het gezichtspunt der sociale gerechtigheid, niet mag worden berust. Maar daarover in een volgende beschouwing, die zal handelen over het niet aanvaarden van een uitdaging.

ENKELE OPMERKINGEN OMTRENT DE PROBLEMATIEK RONDOM HET ZITTENBLIJVEN

„I - a - Esel
Kann nicht lesen
Kann nicht schreiben
Musz an Ostern sitzenbleiben”.
(dichter onbekend)

A. W. HAENEN

INLEIDING

Twintig jaar geleden zei *Kohnstamm* dat men in ons onderwijs te weinig let op de verschillen tussen de kinderen in rijpheid, ritme, tempo, enz. „Een consequentie van deze gebreken is ons zittenblijversstelsel, dat buitenlandse bezoekers, speciaal van Amerikaanse en Engelse zijde, met de grootste verwondering vervult” (1950, p. 9). *Kohnstamm* stelde hier reeds duidelijk de school verantwoordelijk voor de ingrijpende maatregel van het zbl. (zittenblijven). *Olson* zou het later anders formuleren: „If a slowly growing child fails to achieve a certain expectation, someone may wish to call him a failure, but it should be noted that this is administratively defined failure not child failure” (1957, p. 140).

Zoals ieder weet is het zbl. inherent aan het klassikale onderwijssysteem, althans in zijn stringente vormen, met zijn voor elke jaargang uniforme leerprogramma. Wie dit programma niet aan kan „faalt” en moet uit de groep worden verwijderd.

Als de didactiek in dienst staat van de opvoeding, is dan dit „ausmerzen” pedagogisch verantwoord, vraagt *Peter Petersen* zich af. (Berlin, '51) In elk geval is het zbl. voor onderwijskundigen, pedagogen, psychologen, economen, en vele anderen in zijn gecompliceerde structuur een probleem geworden dat steeds dringender om een oplossing vraagt. De verticale mobiliteit van het maatschappelijk leven wordt grotendeels mogelijk gemaakt door ons schoolwezen en zijn diploma's. Steeds meer zijn de ouders zich bewust geworden van de „sleutel-macht” der school (Idenburg, 1958). Er wordt meer dan vroeger waarde gehecht aan goede schoolprestaties. Het zbl. werkt in hogere mate traumatiserend, zowel op kinderen als op ouders, dan vroeger; „un échec scolaire revêt aujourd'hui, pour le jeune, la portée d'une „frustration” telle qu'autrefois on n'en connaissait guère”, meent *Ori-glia* (1957, p. 156).

Meer dan vroeger ook worden de ouders door de leermoeilijkheden hunner kinderen bewogen de medisch opvoedkundige bureau's te raadplegen. Wat zou gedaan kunnen worden om deze ongewenste toestand uit de wereld te helpen?

Wij willen ons hier beperken tot enkele opmerkingen over het effect van het zbl. en over de middelen om dit zbl. te voorkomen of althans drastisch terug te dringen. Daarbij zal hoofdzakelijk het lager onderwijs, waar de laatste decennien in het eerste leerjaar 10 à 11% der kinderen bleef zitten, in de hogere leerjaren 7 à 8%, in de beschouwingen worden opgenomen.

1. VOORDELEN VAN HET ZITTENBLIJVEN

(VOLGENS SEUFERT)

Wie geïnformeerd wil worden over de voordelen van het zittenblijven zal in de literatuur weinig daarover aantreffen, dit in tegenstelling tot de nadelen.

W. Seufert komt tot de opstelling van de volgende voordelen. Indien de zwakke leerling wordt bevorderd meent hij dat:

- a. deze minderwaardigheidsgevoelens krijgt;
- b. teveel van hem wordt geëist;
- c. hij onrust in de klassengemeenschap brengt door onaanvaardbare gedragingen.

Ten aanzien van de klas en de school merkt hij op dat:

- d. de zwakke leerlingen de voortgang van de klas afremmen;
- e. de onderwijzer overbelast wordt, wanneer hij bijzondere hulp gaat bieden;
- f. de openbare mening op een dwaalspoor wordt gebracht wat het prestatieniveau van de school betreft (1969, p. 178).

Ieder weet dat de argumenten sub a en c genoemd ook worden aangevoerd door de tegenstanders van het zittenblijven ter verdediging van hun standpunt. Dat in het doublure-jaar niet teveel zal worden geëist (b) is lang niet zeker, gelet op het feit dat sommige zittenblijvers niet één maar twee of zelfs drie keer hetzelfde leerjaar „doubleren”.

Het sub d/f genoemde hangt samen met het denken in jaargangen. Ondertussen ziet Seufert ook de nadelen van het zittenblijven. Hij vindt de school in de eerste plaats een opvoedingsinstituut, de leerling is niet verantwoordelijk voor zijn eventueel geringe begaafdheid, hij voelt het zittenblijven als een straf, enz. (1969, p. 178).

Het zittenblijven is een opluchting

Voor sommige kinderen (eventueel ook voor sommige onderwijzers) is dit inderdaad het geval. Het is zelfs mogelijk dat in een uitzonderlijk geval een bestaand minderwaardigheidsgevoel verdwijnt als de zittenblijver, nu een jaar ouder, de leerstof beter gaat beheersen, zoals *Fournier* aangeeft (1960, p. 134). Wanneer het zittenblijven als een opluchting wordt gevoeld kunnen we ons gemakkelijk voorstellen hoe het het kind is vergaan in de klas. Het heeft een jaar lang de sommetjes fout gemaakt en de woordjes niet goed kunnen lezen of schrijven, enz. en het heeft de moed verloren. Het valt uit de groep en komt vaak in een onplezierige, c.q. ambivalente verhouding te staan tot de onderwijzeres en haar omgeving (de klas, de school). Haar steeds weerkerend appèl wordt even vaak gevolgd door een fiasco. De schijnbaar vanzelfsprekende verwachting van de juf wordt dagelijks teleurgesteld. Het kind krijgt het hinderlijk gevoel tekort te schieten en „gelukkig” blijft hij zitten.

De problematiek van het zittenblijven wortelt in het meer fundamentele probleem van het „steeds opnieuw-falen-op-school” überhaupt. En dit is eigenlijk de kern van de vraag naar het effect van het zittenblijven — dat dit herhaalde falen impliceert — zowel op de psychische gezondheid van het kind als op het leerproces.

Het kind leert teleurstellingen verdragen en het zittenblijven zou maar een kortdurend verdriet zijn, dat na de zomervakantie gauw vergeten is, enz. Hierbij stuiten we op onverantwoorde simplificaties van het soms ingewikkelde en moeilijk naspeurbare effect van wat wij het kind aandoen. *Langeveld* zegt: „Met de typische wereldvreemdheid die de volwassene kan hebben ten opzichte van het kind en met de traagheid van gevoel die daarbij past, meent men soms dat zittenblijven helemaal niet zo erg is en dat wij het kind vroegtijdig moeten wennen aan de ernst van het leven, want het leven — en daarbij menen we altijd: het leven van de volwassenen — is toch ook niet altijd even mooi...” (1967, p. 24).

Natuurlijk moet het kind een zekere frustratie-tolerantie ontwikkelen, maar de teleurstellingen mogen geen schuldgevoelens oproepen. Dit gebeurt niet zelden, daar het zittenblijven door het kind als een straf wordt gevoeld. De houding van sommige onderwijzers, maar vooral van ouders en verwanten dragen daar vaak in niet geringe mate toe bij.

Bescherming tegen overbelasting

Wie het oog gericht houdt op het vermeende belang van het achterblijvende kind, hanteert ook graag het argument dat het zittenblijven dient om „das Kind vor der ständigen Überforderung abzusichern“, zoals Obholzer zegt (1956, 4, 102). Maar ook dan blijft een zekere overbelasting in vele gevallen bestaan. De praktijk laat zien dat de zittenblijvers ook in het doublure-jaar gewoonlijk tot de zwakke leerlingen blijven behoren.

Nieuwenhuis wees er in 1941 al op dat het zittenblijven geheel in de lijn van de theorie van Herbart ligt. De zwakke leerling had nog niet voldoende heldere voorstellingen en begrippen en een „voor de hand liggend geneesmiddel was, hem dezelfde kuur nog eens een jaar te laten ondergaan“ (Groningen, 1941).² Wanneer de bron van de leerproblemen, c.q. — achterstanden evenwel niet wordt weggenomen — slechte werkhouding, laag I.Q., aanpassingsproblemen, enz. — dan is het nut van de doublure op zijn minst dubieus. Daardoor is ook het argument dat velen met de psychiater Thilo aanvoeren ondeugdelijk, dat het bijzonder schadelijk voor de ontwikkeling van het kind is, wanneer hem „seine Unfähigkeit von Lehrern und Mitschülern Tag für Tag demonstriert wird“ (1956, p. 103). Is dat werkelijk onvermijdelijk? Een betere demonstratie van de onmacht der school is nauwelijks te bedenken. Het is duidelijk, dat men steeds van de verkeerde vooronderstelling uitgaat, dat het onderwijs in een klassieke vorm gegoten moet worden, waarvan de ongenueanceerdheid en onwrikbaarheid onvermijdelijk zijn. Het pedagogisch negatieve van het afvalsysteem blijkt dan ook uit de wijze waarop men zich — vaak onbewust — uitlaat en zegt „laten we de dommen niet „meeslepen“, c.q. „meesleuren“, naar het volgend jaar“, of de z.g. „dommen“ wel altijd zo dom zouden zijn.³ Woorden als slepen en sleuren duiden op een last waarmee gesleept en gesleurd wordt. Zo zijn de minder begaafden (in schoolse zin) ons tot last. Over democratisering van ons onderwijs gesproken!

De dreiging van zittenblijven een prikkel zich in te spannen

Een motief dat door ouders en onderwijzers veel gebruikt wordt: „Als je niet je best doet, blijf je zitten“. Hier gaat men er dus van uit dat de ervaring van het zittenblijven bijzonder onplezierig moet zijn en daarvan wil de „opvoeder“ profiteren. Het leren van het kind wordt dan negatief gemotiveerd. Het is een bedreiging juist van de kant dergenen die een waarborg zouden moeten zijn voor de zekerheid en vei-

ligheid in de existentie van het kind. Het is een prikkel die spanningen oproept, die angstig en onzeker maakt; bovendien werkt deze bedreiging bij menig kind averechts wat zijn leerprestaties betreft.

Tenslotte is de bedreiging met zittenblijven in strijd met de sfeer van vertrouwen en zekerheid die het pedagogisch klimaat in de klas moet bepalen.

2. DE NADELEN VAN HET ZITTENBLIJVEN

Als we ons willen beperken tot de lagere school is het gemakkelijk tientallen namen te vinden van pedagogen, psychologen, medici e.a., die op het schadelijk effect van het zbl. wijzen voor de psychische gezondheid van het kind. Dit aantal is veel groter dan dat van degenen die op de voordelen wijzen. Enkele saillante uitspraken tegen het zbl. willen we hier releveren.

H. W. F. Stellwag vindt de maatregel „pedagogisch monstrueus” (1955, p. 42), op p. 381 stelt zij dat het zbl. voor de betrokkene ernstige teleurstellingen met zich meebrengt, die veelal resulteren in sociale minderwaardigheidsgevoelens, ressentiment en afkeer van het onderwijs. Dertig jaar geleden schreven *Kohnstamm, v.d. Velde en Welling* dat zbl. voor een normaal voelend kind een pijnlijke operatie is, dat het de grond kan leggen voor durende gevoelens van minderwaardigheid en dat het er toe kan leiden dat deze leerlingen hun energie en lust tot arbeid verliezen (1960, p. 97).

F. W. Prins noemt het zbl. het kankergezwel van ons onderwijs (1952, p. 5).

M. J. Langeveld vindt het zbl. in pedagogisch opzicht meestal negatief (1967, p. 24).

A. Kern spreekt van minderwaardigheidsgevoelens, bestraffing door de ouders, faalangst, schoolangst, enz. als mogelijke gevolgen van het zbl. (1966, p. 1).

W. Metzger wijst vooral op de schadelijke invloed in het eerste leerjaar (1957, p. 47).

H. Schuler somt eveneens een groot aantal nadelen op en wijst o.a. op het strafkarakter (1955, p. 132/133).

M. Neumann deelt in zijn bekende boek „Über die Angst” (p. 46) mee, dat het zbl. in vele gevallen oorzaak is van laat inslapen, onrustig slapen, braken, hoofdpijnen, stemmingslabiliteit, enz.

Volgens *H. Frommberger* komt het kind terecht in „ein Teufelskreis” (1955, p. 110).

A. Busemann wijst op ontmoediging en geringschatting van de zijde der klasgenoten (1932, p. 305).

Met betrekking tot het zbl. in het eerste leerjaar zegt *Hans Müller-Eckhard* „Dieses kindfremde und kindfeindliche System ruft ein viel zu frühes und gar nicht angebrachtes Rufwachen eines ungesunden Erfolgsdranges und Geltungsstrebens hervor". Deze pedagoog en kinderpsychiater waarschuwt nadrukkelijk voor onderschatting van de gevolgen. Hij gelooft niet dat het kind deze bejegening gemakkelijk vergeet en gauw getroost is. „Da stürzt eine ganze Welt ein. Was in seinem Inneren geschieht, wird nun von denjenigen geleugnet, für die es überhaupt kein Inneres gibt" (p. 105).

Wat is de mening van bekende onderzoekers als *H. Kirchhoff* en *H. Wiese*? Daar volgens hen het zbl. „durch seine Androhung zum Makel gestempelt wird, auf den die Kinder sehr verschieden, meist aber negativ reagieren, folgt ihm in vielen Fällen eine Herabsetzung des Selbstbewusstseins und der Arbeitsfreude" (1959, p. 497).

R. Müller meent dat menig kind in een crisis terecht komt en dat het zbl. remmend werkt op een gezonde, natuurlijke en harmonieuze ontwikkeling (1954, p. 289-296). enz. enz.

Men zal zich afvragen in welke mate deze ongunstige ontwikkelingen werkelijk het gevolg zijn van het zbl. en of ze überhaupt daarvan een gevolg zijn en niet de oorzaak. Is het wel allemaal zo verschrikkelijk als pedagogen (vaak „tender minded people") denken. De meningen van velen berusten eerder op persoonlijke ervaringen met hun leerlingen, c.q. patienten, dan op systematisch, objectief onderzoek. Dan rijst de vraag of deze meningen in haar stelligheid de toets van een empirische verificatie kunnen doorstaan.

D'Espallier, die een zeer genuanceerd standpunt inneemt, interviewde een 100-tal middelbare scholieren (jongens en meisjes), die allen minstens één keer waren blijven zitten, naar de wijze waarop zij het zbl. hadden beleefd. Sommigen ondervonden het interview als pijnlijk en wilden alles zo spoedig mogelijk vergeten. Een factor die deze beleving beïnvloedt is het resultaat van het zbl.: bij succes worden de onaangename heden gauw vergeten, maar ontmoediging en minderwaardigheidsgevoelens kunnen volgen, wanneer de leerling zijn best deed, doch wegens onbekwaamheid. . . enz. niet in staat bleek het gewenste resultaat te bereiken (1968, p. 35). Hij haalt met instemming twee sociometrische onderzoeken bij leerlingen van de lagere school aan die volgens hem voldoen aan de eisen van objectiviteit. Volgens het eerste, een Amerikaans onderzoek van Sandin, is het zbl. één van de oorzaken van

het onsociale gedrag van de zbl. Volgens het tweede, een onderzoek van Clotilde Maréchal wordt de zbl. vaak uitgesloten door de schoolkameraadjes, hij raakt geïsoleerd en zijn sociale betrekkingen missen expansiviteit (p. 53).

„Le doublant est défavorisé dans ses relations sociales sauf dans le milieu extra-scolaire” (p. 16). De zbl. sluit zich vaak aan bij de andere zbl. of bij de slechte leerlingen, zij vormen dan een sub-groep „dont le comportement est généralement agressif, tant à l'égard des autres élèves, qu'à l'égard du maître” (p. 54).

In het onderzoek van *D'Espallier* zelf kon de hypothese worden bevestigd dat de zbl. jongens zich ofwel negatief, d.i. agressief en on sociaal gedragen, ofwel passief en onderworpen (p. 69). Dit beschouwt hij dan als een reactie op het zbl. (p. 70).

J. L. Goodlad, een fervent voorstander van de non-graded school, is bij zijn onderzoek tot de conclusie gekomen dat het zbl. in vele gevallen tot aanpassingsmoeilijkheden leidt (1954, 22, 301/328 a).

Een rapport van het „Henrietta Szold Institute” over slechtlerende kinderen die het eerste leerjaar moesten doubleren deelt mee dat „the most marked deterioration occurred in the categories of initiative, concentration, proneness to influence, way of working” (Smilansky, p. 10).

We willen tenslotte een longitudinale studie van *Hans Thomae* in herinnering brengen naar de prestatie-constantie, resp. -fluctuatie bij lagere schoolkinderen. Een van de conclusies van zijn onderzoek, dat in enkele grote Duitse steden werd uitgevoerd en dat de eerste vijf schooljaren omvatte van meer dan 3000 kinderen was „dasz die primären Erlebnisse von Erfolg und Misserfolg im ersten Schuljahr offensichtlich eine lange andauernde Nachwirkung zeitigen” (1957, no. 2, p. 146).

We zullen er ons niet in verdiepen in hoeverre een negatief of minderwaardig „self-concept” bij de „low-achievers” in stand wordt gehouden doordat het bevredigingsmogelijkheden schenkt van verschillende behoeften, zoals straf, agressie, aandacht of wel gecontinueerd wordt door de behoefte aan self-consistency (*Walsh* 1956, *Bricklin and Bricklin* 1966). Wel willen we de proeven van *Nuttin* in herinnering brengen, waarbij bleek dat pessimistische schattingen omtrent eigen mogelijkheden toenemen na herhaald falen (p. 137/145). Iets wat ieder van te voren had kunnen aannemen. De veroordeling tot zbl. wordt dan een afdoende bevestiging van het negatieve self-concept.

Ook *Kemmler* heeft gevonden dat „Die Selbstdarstellungen der Schüler im Kinderfragebogen beweisen, dasz Schulversagen bereits nach

drei Schuljahren einen erheblich negativen Einfluss auf das Verhalten und die Persönlichkeitsstruktur von Kindern hat, wenn auch sicher einige der ungünstigen Persönlichkeitszüge bereits vor der Einschulung bestanden und ursächlich am Schulversagen beteiligt waren" (p. 74).

3. OORZAKEN VAN HET ZITTENBLIJVEN

Wanneer men zich afvraagt welke factoren samenhangen met het zbl. dan blijkt dat dit multi-conditioneel bepaald is.

Olson zegt „Slow growth, disease, injury, or deprivation are involved in various ways in achievement at a low level", 1957, p. 140 (Intelligentie of mental-age noemt hij niet omdat dit een factor is in het cluster van factoren die tezamen de groei van het kind voorstellen volgens zijn organismic-age-conceptie.)

D'Espallier meent dat het tekort aan intelligentie niet de hoofdoorzaak is, die ziet hij eerder in affectieve factoren (p. 20).

Fournier heeft uit haar onderzoek geleerd dat „bij kinderen met voldoende mogelijkheden voor het doorlopen van de lagere school, de slechte werkinstelling als belangrijkste oorzaak van zittenblijven kan worden beschouwd" (p. 242). De slechte werkinstelling is niet het gevolg van het zbl., maar blijkt zijn oorzaak te vinden in de gezinsdynamiek (p. 248).

Met *Kemmler* zijn we van mening dat vooral drie factoren in de meestal gecompliceerde oorzakelijke samenhang voor het zbl. verantwoordelijk zijn, nl. een tekortschietende intelligentie, een ongunstige werkhouding en een gezinsmilieu waarvan geen stimulerende invloed uitgaat (p. 94). De veel voorkomende slechte concentratie der zbl.'s zou o.i. wellicht ook een rol kunnen spelen. Merkwaardig is verder dat de „underachievers" in haar onderzoek een grotere originaliteit aan de dag legden (p. 114). (*Kemmler* gebruikte de test van *Yamamoto* and *Torrance* voor de meting van „creative thinking"). Bij de jongens waren de verschillen significant, bij de meisjes zeer significant vergeleken bij de resultaten der „overachievers". De kans op succes wordt dus groter door „convergent thinking". Origineel zijn verhoogt de kans op zittenblijven. . . (althans in de klassikale school).

4. HET NUTTIG EFFECT T.A.V. DE LEERPRESTATIES

Het nut van het doubleren is in het algemeen dubieus. *Goodlad* vindt dat het alternatief „to promote or not to promote" eenvoudig niet

moest bestaan dus noch zbl. noch bevorderen, daar het één noch het ander veranderingen teweeg brengt in allerlei kwaliteiten van de leerling als tempo, geheugen, intelligentie, aanpassing, enz. (1954, 5, b). Ieder weet, en dat wordt in elk onderzoek weer bevestigd, dat de zit-tenblijvers tot de zwakke leerlingen blijven behoren.

Heathers meent dat men beter doet ze te bevorderen, want „Research studies have shown that retarded learners, if promoted, usually achieve at least as well as when retained in grade” (p. 112). Dit alles is heel begrijpelijk. De condities immers waaronder het falen optrad — slechte werkhouding, of laag I.Q., of slecht milieu, enz. — worden niet geëlimineerd en zullen dus in het doublure-jaar dezelfde gevolgen hebben.

Het eerste leerjaar van de klassikale school is het enige leerjaar, waar in verband met de ontwikkeling tot schoolrijpheid het zbl. nog enig nuttig effect zou kunnen hebben, althans wat het leerproces betreft. Daar evenwel de psychologische tegenargumenten blijven bestaan (zie blz./5-8) en men niet kan voorspellen wanneer het kind aan het lezen toe is, heeft men o.a. in Duitsland besloten programma's op te stellen voor de eerste twee leerjaren, waarin de caesure na één jaar dus kwam te vervallen (Haenen, p. 16/8170).

5. VOLGENS WELK CRITERIUM HEEFT DE SELECTIE VAN DE ZBL. PLAATS?

Deze vraag (o.a.) heeft Kemmler trachten te beantwoorden. Haar onderzoek omvatte 472 kinderen uit het derde leerjaar in vier steden in het Ruhrgebied. Het belangrijkste criterium blijkt dan het zuiver schrijven te zijn, het cijfer voor dictée. „Das bedeutet, dasz ein verhältnismäßig einseitiges, von der Intelligenz weitgehend unabhängiges Merkmal in übergewichtigen Masse den Schulerfolg in der Grundschule bestimmt” (p. 74).

In ons land is de toestand niet veel beter. Zelfs intelligente spelling-zwakke leerlingen worden bedreigd met zbl. De orthografie, op zich zelf een onbeduidend onderdeel van de taal en niet meer dan een technische aangelegenheid, speelt opnieuw een belangrijke rol bij de schoolkeuze na de lagere school. Schooltypen als m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. zijn in het algemeen onbereikbaar voor de spellingzwakke kinderen, ofwel zij doubleren daar, volkomen zinloos, om dezelfde redenen. Meestal is de één of andere vorm van lager technisch onderwijs een laatste toevluchtsoord, ongeacht de vraag of belangstelling en aanleg wel in die richting wijzen. Dat een zaak van zo'n geringe importantie als de

spelling zo'n beslissende rol speelt in het leven van onze kinderen is eenvoudig verbijsterend.

Wat het eerste leerjaar betreft is vermoedelijk het kunnen lezen de norm voor de overgang naar het tweede leerjaar. Een enquête bij alle eerste klassen van het openbaar lager onderwijs in Den Haag liet zien dat 100 van de 111 onderwijzeressen deze norm hanteerden.

Welke criteria ook worden gebruikt, ze zijn steeds van intellectuele aard, nooit blijft een kind zitten wegens een achterstand in sociale, morele, esthetische, emotionele of lichamelijke ontwikkeling: begrijpelijk want het verstand in engere zin wordt in onze intellectualistische school het hoogst gewaardeerd.

6. SITUATIE VAN DE ACHTERBLIJVERS

Recapitulerend stellen wij vast dat in ons land, jaar in jaar uit, ± 125.000 kinderen bij het lager onderwijs in een bijzonder onaangename situatie verkeren. Het zijn de potentiële zittenblijvers. Velen raken het spoor bijster kort na het begin van het nieuwe schooljaar. Ze begrijpen de sommen niet, ze kunnen de woordjes niet goed spellen, ze kunnen de taalregels niet goed onthouden of niet goed toepassen, ze lezen te langzaam, ze houden het tempo van de klas niet bij, ze krijgen meestal onvoldoende cijfers, moeten vaak werk overmaken (eventueel nablijven), ze krijgen slechte rapporten mee naar huis, worden gestraft, ze krijgen het odium van de „dommen” en worden behandeld met de daarbij passende maatschappelijke waardering, enz., enz. Dus wel een moeilijk jaar voor deze kinderen. Hoe helpen we hen nu? Heel eenvoudig. We laten ze zitten! Letterlijk en figuurlijk. Maar is het leed dan geleden? Integendeel, het duurt niet lang of de moeilijkheden beginnen opnieuw. Ze worden dus aan hun lot overgelaten en verwaarloosd. Het verwonderlijke is dat de ouders met deze gang van zaken accoord gaan. Waar blijft hun belangstelling?

Terecht schrijft Origlia „... ce n'est pas l'écolier qui a des devoirs envers l'école, mais bien les institutions scolaire qui ont le devoir de favoriser le développement de la personnalité propre de l'enfant, *sans l'exposer perpétuellement à la menace d'un échec*” (p. 162, cursief van ons).

Wat komt er terecht van onze verplichtingen zoals die zijn vastgelegd in de „Verklaring van de rechten van het kind”? In de daarin genoemde tien „beginselen” staat o.a. dat het kind:

— gelegenheid en faciliteiten moet krijgen om zich lichamelijk, gees-

- telijk, zedelijk, intellectueel en maatschappelijk te ontwikkelen op een gezonde en normale wijze en in omstandigheden van vrijheid en waardigheid (beginsel 2);
- de voordelen van sociale zekerheid moet genieten (beginsel 4);
 - begrip nodig heeft en in een sfeer van liefde en van zedelijke en materiële zekerheid behoort op te groeien (beginsel 6);
 - beschermd moet worden tegen alle vormen van verwaarlozing (beginsel 9);
 - de bijzondere behandeling, opvoeding en zorg moet krijgen, die voor zijn speciale omstandigheden nodig zijn, wanneer het lichamelijk, geestelijk of maatschappelijk achter is gesteld (beginsel 6).

Weliswaar is bij de opstelling van deze beginselen in de Algemene Vergadering niet in de eerste plaats aan de school gedacht, maar het is duidelijk dat ze geëerbiedigd dienen te worden in welke situatie dan ook, dus eveneens in de school.

De psychische en fysieke druk van een te zwaar programma voor een minder begaafde leerling betekent een vorm van schromelijke verwaarlozing (beginsel 9).

Daaraan kan men ontkomen door aan de individuele leerling met zijn individuele moeilijkheden aandacht te schenken, het leerproces aan zijn eigen gesteldheid aan te passen, hoe dan ook (zie hieronder) en hem mee te nemen naar het volgend leerjaar ook al is hij achtergebleven bij de groep. Het gaat er om het verlangde continuüm in het leerproces voor iedere leerling te bereiken.

Enkele mogelijkheden die ons daarvoor ten dienste staan of gecreëerd kunnen worden, laten we hieronder volgen.

7. DE MOGELIJKHEDEN VAN DE KLASSIKALE SCHOOL OM HET ZITTENBLIJVEN TE BEPERKEN

Hulp aan „achterblijvende” kinderen in de klassikale school komt neer op wijzigingen in de gebruikelijke didactische organisatie. In 1967 is in Groningen een „Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs” uitgekomen. Het differentiatie-principe met zijn praktische realiseringmogelijkheden is hierin uiteengezet.

Verschillende varianten in de leersituatie worden met voorbeelden geïllustreerd, zoals varianten als gevolg van differentiatie in de leerstof naar omvang en inhoud, varianten als gevolg van differentiatie in de leerstof naar tempo, varianten in de leersituatie zelf (zoals klassikale

instructie, groepsinstructie en individuele hulp waarmee de doorbreking van de uitsluitend klassikale leersituatie bereikt is en varianten in de leerstofverwerking, d.w.z. het werken met taken (kerntaken, suppletie- of aanvullingstaken en keuzetaken).

Fundamenteel bij deze didactische organisatie is het behoud van de klassikale les als gezamenlijke beleving en mogelijk uitgangspunt voor de individuele verwerking van de leerstof. Op iedere school kan de mogelijkheid geschapen worden dat, door een soepele hantering van variabele groepen leerlingen en door het gebruik van taken op verschillende niveau, iedere leerling in staat wordt gesteld zich geleidelijk op te werken tot het voor hem bereikbare hoogste niveau.⁴ In de Proeve wordt ook uitdrukkelijk gesteld dat binnen iedere school de gelegenheid moet bestaan dat een leerling met een laag tempo en een middelmatig verstand zonder zbl. de basisleerstof of meer kan verwerken, eventueel door de schooltijd van 6 tot 7 jaar te verlengen.

Hier zij opgemerkt dat in verschillende steden van ons land voorbeelden kunnen worden aangetroffen van scholen waar het zbl. praktisch niet voorkomt, ook niet in het eerste leerjaar. Scholen waar binnen het gebruikelijke klassikale onderwijs verschillende differentiatie-mogelijkheden in didactiek en methodiek zijn ingebouwd.

8. EEN HAAGS ONDERZOEK

Om reeds in het schooljaar '68/'69 het percentage zittenblijvers van het eerste leerjaar te beperken is in het najaar van '68 in Den Haag een werkgroep ingesteld, die belast werd met een praktisch plan om het zbl. in deze gemeente te bestrijden. In de werkgroep hadden zitting:

1. Twee vertegenwoordigers van het schoolparlement.
2. Een hoofdleidster van het kleuteronderwijs.
3. Het hoofd van het Schooladviesbureau.
4. Het hoofd van het Pedagogisch Centrum.
5. Een gemeentelijk inspecteur.
6. Een ambtenaar van de afdeling Onderwijs (secretaris)
7. Het plv. hoofd van deze afdeling (voorzitter).

Er werd begonnen met een enquête bij de 110 eerste klassen die het openbaar lager onderwijs in Den Haag telt. Het bleek dat, evenals vorige jaren, ook dit jaar vermoedelijk $\pm 9\%$ zou blijven zitten. Deze potentiële zittenblijvers hadden zich dus, met uitzondering van enkele twijfelgevallen, reeds na enkele maanden als zodanig afgetekend; al-

thans naar de mening der onderwijzeressen.

Op de vraag of er in de eerste klas gedifferentieerd onderwijs mogelijk was op zodanige wijze dat de achterblijvers in overeenstemming met hun mogelijkheden konden worden opgevangen, luidde het antwoord bij 47 bevestigend, in 11 klassen bleek differentiatie gedeeltelijk mogelijk, bij de rest, dus 52 klassen, werd dit uitgesloten geacht. Het differentiatie-principe zou niet tot gelding gebracht kunnen worden omdat:

- 1e. de klas over te weinig individueel materiaal beschikte (49 antw.);
- 2e. het aantal kinderen te groot was (37 antw.);
- 3e. er gebrek aan ruimte was (36 antw.).

Op de vraag naar de normen voor de overgang naar het tweede leerjaar werd door vrijwel allen een zekere leesvaardigheid verlangd.

Velen achtten rekenvaardigheid tot 10, anderen tot 20, eveneens noodzakelijk.

De uitkomsten van deze enquête werden besproken op een bijeenkomst met alle hoofden en hoofdleidsters van de openbare scholen. Er werd overeengekomen dat:

- 1e. in het eerste leerjaar een ervaren en goede onderwijzeres zou worden geplaatst;
- 2e. de onderwijzeres met haar klas mee zou gaan naar het tweede leerjaar;
- 3e. overleg zou worden gepleegd met de afleverende kleuterschool, zowel vóór als na de plaatsing der kinderen op de lagere school.

De Werkgroep ontwierp een vragenformulier voor de kleuterschool, waarop gegevens over de kinderen konden worden verstrekt die van belang zijn voor de lagere school.

Het Schooladviesbureau werd ingeschakeld ter beoordeling van de schoolrijpheid waar dit nodig zou blijken te zijn.

Aan alle eerste klassen werd het benodigde materiaal verstrekt om de achterblijvers individueel te helpen en in het algemeen gedifferentieerd onderwijs te geven: rekenkubussen, letterdozen, rangschikoeeningen, leeswieltjes, spelmateriaal, puzzles, enz.

Met de onderwijzeressen werden discussie-bijeenkomsten, in groepen van 15 deelnemers, georganiseerd, die elk onder leiding stonden van één harer die tevoren geïnstrueerd was. Deze bijeenkomsten werden steeds door één of meer leden van de werkgroep bijgewoond.

Een discussiestuk, opgesteld door het gemeentelijk Pedagogisch Cen-

trum, diende tot leidraad.

In de bijeenkomsten werd voornamelijk aandacht besteed aan de zorg voor de achterblijvers, c.q. vermoedelijke zittenblijvers.

Inmiddels werd over deze laatste informatie ingewonnen omtrent o.a. hun leerprestatie, schoolrijpheid, gedrag, schoolverzuim, door middel van vragenlijsten die door de onderwijzeressen werden ingevuld.

Het ligt in de bedoeling dat dit provisorische begin in het schooljaar 1969/1970 door een systematische aanpak gevolgd zal worden. Nu reeds is het percentage zittenblijvers volgens de *voorlopige* cijfers reeds drastisch teruggelopen, zoals onderstaand overzichtje laat zien.

Vergelijking percentage zittenblijvers 1968 en 1969, openbaar lager onderwijs.

leerjaar	1e	2e	3e	4e	5e	6e
% zbl. 1968	9,39	7,78	6,54	6,44	4,81	0,38
% zbl. 1969	5,6	4,4	4,6	3,5	2,9	0,1

Uiteraard volgt uit deze teruggang nog niet dat ook het onderwijs zo veel beter is geworden, maar de ontwikkelingen zijn in elk geval beemoedigend.

Thans hebben in de eerste weken van het schooljaar 1969/1970 alle onderwijzeressen van het eerste leerjaar haar toekomstige leerlingen een individuele leesvoorwaardentoets afgenomen, die door het Pedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht is geconcipteerd.

De toets werd door de didactische medewerkers van het Haags Pedagogisch Centrum op enkele bijeenkomsten met deze onderwijzeressen ingeleid en toegelicht. In regelmatige besprekingen zal met de leerkrachten worden nagegaan welke didactische consequenties aan de resultaten van de toets moeten worden verbonden en hoe het onderwijs moet worden ingericht om een optimum voor elk kind te benaderen.

9. COMBINATIE-GROEPEN

Al mag de klassikale school er dan in slagen door middel van een didactische differentiatie tot op zekere hoogte rekening te houden met de individuele verschillen der leerlingen, het systeem van de jaarklassen met zijn zittenblijvers, zij het wat verzacht, blijft zijn bureaucratisch karakter behouden.

Naast allerlei pogingen (soms lapmiddelen) om de achterblijvers in

de verschillende jaarklassen op te vangen en vooral om de aansluitingsmoeilijkheden van het eerste schooljaar te overwinnen (o.a. schoolrijpheidsproblematiek), waarvan wij in onze publicatie van 1967 een overzicht geven (p. 159/162, 167/170) ziet men de laatste decennien in verschillende landen zich nieuwe schoolorganisatorische en didactische structuren ontwikkelen, die enerzijds de bedoeling hebben zich aan de boeien van het traditionele klassikale systeem te onttrekken, anderzijds de positieve trend te zien geven van een streven naar inter-age groeperingen die niet alleen beter tegemoet komen aan de psychische en sociale behoeften der leerlingen, maar bovendien naast de pedagogische voordelen vermoedelijk een aanzienlijke verhoging opleveren van het rendement der onderwijsleeractiviteiten.

De onderwijzers die met gecombineerde klassen moeten werken — b.v. de klassen drie en vier bij elkaar of drie, vier en vijf — klagen in het algemeen over de verzwaring van hun taak vergeleken bij hun collega's die slechts met één jaargang te maken hebben. Het kost hun meer moeite om hun leerlingen op het voor hun leerjaar passende peil te brengen. Men zou dus verwachten dat hier het percentage zittenblijvers iets hoger zou komen te liggen dan het landelijk gemiddelde. Voor zover we weten is dat in ons land nooit onderzocht, wel echter in Duitsland. Frommberger heeft dat nagegaan in verschillende steden van West-Duitsland. Uit dat onderzoek bleek dat de minder gelede scholen (alle leerjaren in één of twee groepen) slechts in 9 % der gevallen een schoolbevolking hadden die voor meer dan een derde uit zittenblijvers bestond, in de zevenklassige school was het percentage 20 (1955, p. 51). Een meer individualiserende didactiek achtte hij daarvoor aansprakelijk. Het lijkt ons evenwel ook mogelijk dat de jaarklas-onderwijzer strengere maatstaven aanlegt wanneer zijn klas bij de bevordering naar het volgende schooljaar door een collega wordt overgenomen. Hij wil zich immers niet het verwijt op de hals halen zijn leerlingen onvoldoende te hebben voorbereid.

Ernst Probst schreef dat de leerkracht van één leerjaar te veel doceert, terwijl zijn collega met de gecombineerde leerjaren gedwongen is zijn leerlingen zelfstandig te laten werken (p. 215).

Newton Metfessel, die vier verschillende vormen van combinatiegroepen onderscheidt, prees de kleine plattelandsscholen in Amerika. In deze twee- of driemannsschooltjes kwam men in hoge mate tegemoet aan de individuele behoeften en mogelijkheden der kinderen, ondanks het feit dat deze combinatieklassen werden gevormd op traditionele grondslag (1969, p. 9).

10. MULTIGRADED AND NONGRADED SCHOOLS

In de V.S. is „non-gradedness probably the fastest-moving innovation on the elementary school-scene” schrijft Robert U. Anderson in het voorwoord tot de case-studie „The Nongraded Primary School” (p. 23) ⁶ „The nongraded movement is one of the most dynamic and topical instructional innovations in education today”, zegt Rich. I. Miller (1967, p. 129).

Naast de non-graded schools bestaan er andere vormen van intergrade of interage grouping, waarbij b.v. twee groepen tezamen zes grades omvatten, de eerste groep de grades één tot en met drie, de tweede groep de grades vier tot en met zes. Iedere grade van dit multigrading systeem telt een ongeveer gelijk aantal leerlingen. Men is bij deze schoolorganisatie van de veronderstelling uitgegaan dat de opvoedings- en onderwijsresultaten verbeteren wanneer de leerlingen gegroepeerd worden op basis van hun verschillen in plaats van hun, vaak vermeende, overeenkomsten. Zo kan een negenjarige voor lezen in de 4e grade werken, voor science (de zaakvakken) in de 5e en voor wiskunde in de 6e grade. Zo werkt iedere leerling op zijn eigen niveau en in zijn eigen tempo. Multigrading is meer gericht op de behoeften van het individueel lerende kind dan op het gefixeerde niveau van het leerplan voor een bepaald leerjaar. De leeftijdsverschillen vergemakkelijken, volgens Franklin o.a., het proces van socialisatie en identificatie, respect, genegenheid en bewondering voor de ouderen ontwikkelen zich naast beschermende attituden tegenover de jongeren (1967, p. 514). Research van de resultaten laat zien dat de „multigraded groups exceeded single-graded groups in reading, arithmetic and language. In 46 out of 48 statistical comparisons multigraded pupils also showed greater gains in personal adjustment, social maturation and behavior characteristics” (p. 514). In het algemeen bleken de ouders meer gepor- teerd voor multigrading dan voor single-grading.

Zoals in de naam ligt opgesloten behoudt de multigraded school haar systeem van jaarklassen en worden de vorderingen der leerlingen aangeduid met het leerjaaretiket.

Nongraded schools hebben dit overboord geworpen. Leerplan, onderwijsleerpakket, activiteiten, enz. zijn „ungraded” en er op gericht een continu leerproces te waarborgen.

Vergelijkend onderzoek van sommige nongraded schools met „traditionally” graded schools laat zien dat het rendement van de nongraded schools vermoedelijk hoger ligt. Ter illustratie halen we een onderzoek

aan dat door Richard I. Miller vermeld wordt (1967, p. 281/282). Het onderzoek behelsde een tweevoudige evaluatie van een zesjarig nongraded programma van een elementary school: een groep van 26 leerlingen en één van 30 leerlingen die een zesjarig nongraded programma hadden gevolgd en een groep van 50 leerlingen die een vierjarig nongraded programma hadden voltooid. De leerlingen van de controle-groep (allen van graded schools) werden gematched met iedere leerling van deze drie groepen op de gebruikelijke basis (leeftijd, sexe, enz.). De groep van 26 leerlingen bereikten op de California Achievement Tests significant hogere scores in 7 van de 10 tests: arithmetic reasoning, total battery, total arithmetic, reading vocabulary, total reading, arithmetic fundamentals en reading comprehension. Er waren geen significante verschillen in spelling, total language en mechanics of English. Op de STEP (Sequential Tests of Educational Progress) scoorde de groep van 30 significant hoger op 4 van de 5 tests: mathematics, science, reading en writing. Er waren geen significante verschillen bij de „social studies”. De tests voor reading en mathematics van de STEP-serie werden gebruikt bij de groep van 50. Deze nongraded groep was significant superieur vergeleken bij de graded pupils in beide tests.

Het komt evenwel ook voor, dat de successen minder daverend zijn. Een schooldistrict in Los Angeles County bv., dat 18 elementary schools omvatte, heeft zijn nongraded programma aan de kant gezet op grond van de resultaten van een onderzoek op deze scholen; „nongradedness, while posing more administrative problems, did not prove to be either inferior or superior in pupil achievement, teacher satisfaction, sociometric patterns, or pupil attendance” (Miller, P. 146). Het gaat ons bestek te buiten, de essentiële *pedagogische* doelstellingen van nongraded schools benevens de mogelijkheden van meting in onze bespreking te betrekken.

Wel nog deze opmerking: wanneer men vergelijkende beoordelingen op touw zet tussen de graded en de nongraded schools moge men te voren de te gebruiken criterium-variabelen waarmee de leerprestaties moeten worden getoetst, zuiveren van eventuele vooroordelen der klas-sikale school, m.a.w. men moet het van te voren eens zijn over de relevantie van bepaalde leerstof en kundigheden.

Wat is nu eigenlijk een nongraded school? Men zou daarvoor een case-study moeten bestuderen als die van Lillian Glogau and Murray Fessel van een 860 leerlingen tellende nongraded primary school.¹

Daarin komen de praktische problemen aan de orde t.a.v. placement,

grouping, movement of children, levels of instruction, differentiated instructional programs, materials, enz.

We zullen ons hieronder beperken tot de belangrijkste kenmerken van nongraded schools.

Men mag nongrading niet identificeren met individualisering. Glen Heathers onderscheidt verschillende vormen van individualisering waaronder nongradedness. Andere vormen zijn: team-teaching (althans in sommige programma's waar de nadruk wordt gelegd op „independent study, programmed materials, tapes, or film strips,” 1966. p. 118 ⁸) the Dual progress Plan (p. 123) dat herinnert aan de Jenaplan-gedachte, flexibele groeperingen, enz. Er is geen gemeenschappelijk nongraded patroon te vinden. De idee moet steeds aangepast worden aan of gestalte krijgen in de locale situatie. Een nongraded modelschool bestaat dus niet. Niettemin of juist daarom vindt men in de literatuur vele definities. Gemeenschappelijke karakteristika zijn:

1. de verticale organisatie van de school, waardoor het iedere leerling mogelijk wordt de gehele school (leerstof) te doorlopen in zijn eigen tempo;
2. geïndividualiseerd onderwijs;
3. flexibiliteit van het leerplan en van de groeperingen, waardoor tegemoet gekomen wordt aan de intrapersonale en interpersonale variabiliteit der leerlingen;
4. Geen enkel kind faalt; het zittenblijven is uitgesloten;
5. De samenwerking met de ouders is intensiever dan op de „graded schools”. Het succes van de school hangt zelfs in aanzienlijke mate van die samenwerking af;
6. Er is een grotere mate van team-teaching en meer contact tussen de onderwijzers onderling dan in de „graded schools”. Dus geen dagelijks weerkerend isolement van de klasse-onderwijzer in zijn eigen klaslokaal met zijn eigen groep in een onvoldoende verband met het geheel („Robinsoe Crusoe syndroom” of de „ci-cratische ecologie” van het klaslokaal zoals Erickson het noemt).
7. De uitrusting (materiaal, leermiddelen, audio-visuele hulpmiddelen, enz.) is uitgebreider en gevarieerder dan wat gewoonlijk in de klassikale school aanwezig is. Individualisatie en flexibiliteit maken dit nodig.

Op vele nongraded schools mag elke leerling na het eerste jaar een „4 T” (teacher to talk to) kiezen, waar hij steeds bij terecht kan, een vertrouwensman, die niet altijd één van de onderwijzers behoeft te zijn,

maar desnoods de concierge.

Voor de wijze waarop een nongraded programma wordt ontwikkeld moge worden verwezen naar de hoofdstukken van Gale en van Byerly in Miller's boek (1967). Algemeen wordt een studieperiode van minstens een jaar noodzakelijk geacht alvorens men aan de opzet kan beginnen. De verwerkelijking van een nongraded programma is een geleidelijk voortschrijdend ontwikkelingsproces. Volgens Miller zijn ongeveer drie jaar nodig „to shake down the innovation and to develop human competences needed to facilitate success (p. 133)”. Veranderingen in structuur impliceren op zichzelf nog geen veranderingen in functie, d.w.z. Procrustes moet niet alleen zijn bed aan de kant zetten, maar hij moet ook innerlijk veranderen en zijn levensstijl vernieuwen. Liquidatie van de jaarklassen en overgang naar nongradedness alleen is dus niet voldoende⁹, maar het vergemakkelijkt de veranderingen wel.

Al mag dan bij de vergelijking van graded schools met nongraded school niet altijd gesproken worden van significante verschillen, maar slechts van tendenties ten gunste van de laatsten, men is algemeen van oordeel dat „the first and most obvious advantage of nongrading is the elimination of the serious problem of whether to promote or not to promote” (Miller 1967, p. 171). Verder bleek bij onderzoeken van Anderson en Goodlad met betrekking tot de zelfbeoordeling der kinderen dat deze in de nongraded schools gelukkiger waren. Gilbert vond dat de leerkrachten plezieriger werkten en minder gekweld werden door de druk van een programma dat aan de gehele groep wordt opgelegd. Het researchwerk van Leon leerde dat „nongrading lessened emotional blocking and frustration in pupils” (cit. Miller, p. 172). Onder de belangrijkste nadelen rekent men de geringe neiging bij de leerkrachten afstand te doen van het vertrouwde jaarklassensysteem om zich één of twee jaar voor te bereiden op de nieuwe werkwijze met haar leerplaan-aanpassing zowel aan de vlugge als aan de langzame leerling, met haar intensieve contacten met de ouders, de „moeilijke” rapportering over de vorderingen der leerlingen nu de grades-criteria zijn vervallen, enz. Een tweede probleem komt naar voren wanneer een leerling naar een graded-school moet worden overgeplaatst. Bij zorgvuldige voorbereiding is deze „moeilijkheid” echter gemakkelijker te overwinnen. Ten slotte acht men het een nadeel dat het werk aan de nongraded schools ingewikkelder en omvangrijker is dan in de graded schools. Dit „nadeel” wordt evenwel ruimschoots gecompenseerd door de algemeen erkende grotere beroepsvoldoening.

In 1964 deed de Educational Research Service (NEA) onderzoek naar de mate waarin nongradedness reeds was verbreid. Het was een „post-card survey” waarop 168 (= 80%) van de aangeschreven „schoolsystems” reageerde (ieder met enrollments van 12000 of meer). Van deze „schoolsystems” bleek 32,5% één of meer nongraded schools te hebben, 12% had nongrading in alle elementary schools. Het komt veel voor dat alleen de grades één tot en met drie door nongrading worden vervangen. Dat gebeurde door 64,9% der schoolsystems. Voegt men daarbij het percentage dat combinaties te zien geeft van de „Kindergarten” met de grades 1-3, dan komt men op 83,3% (p. 161) ¹⁰. Het succes van een nongraded pilot programma op zeven elementary schools in Detroit was in 1965 aanleiding tot de start van een nongraded plan voor alle 225 elementary schools in Detroit (the Primary Unit), voorlopig slechts voor de leerjaren 1-3 gecombineerd met de kindergarten (p. 29-47). Het zittenblijven is hiermee in de V.S. tot de zeldzaamheden gaan behoren.

11. JENAPLANSCHOOL

Andere schooltypen die het probleem van het zbl. niet kennen, vinden we in de flexibele structuurmodellen die gebaseerd zijn op de Jenaplan-conceptie van Peter Petersen (1927). Vanuit zijn anthropologische visie, waarbij het kind met zijn individuele behoeften centraal staat, is het onderwijs-leerproces ondergeschikt aan of een functie van het algemeen opvoedingsdoel „der volkgebundene freie Mensch, ... der naturgemäsz in den vielfälligen gesellschaftlichen, politischen und geistigen Ordnungen des Volkslebens steht und ihnen willig dient” (1951, p. 12). De opvoeders moeten de ontwikkeling bevorderen van de ons welbekende deugden en karaktereigenschappen die dit mensbeeld mogelijk maken. Dit expliciet op de voorgrond stellen van de opvoeding onderscheidt de Jenaplan van vele Amerikaanse nongrading en multi-gradingschools, waar de klemtoon meer ligt op „achievement”. In onze tijd zou men naar operationalisaties vragen van doelstellingen als die van Petersen en naar criterium-variabelen om de bereikte resultaten, i.c. het effect van de opvoedingshandelingen, te meten.

De scholen hebben, wanneer ze zes leerjaren omvatten, twee stamgroepen, ieder van drie opeenvolgende leeftijden. In de visie van Petersen zou „wenn irgend möglich einen organisch eingegliederten Kindergarten” aanwezig moeten zijn (p. 21). Petersen onderscheidt vier „Urformen” ¹¹, nl. gesprek, spel, arbeid en viering, die naast de on-

derwijskundige vooral sociaal-ethische betekenis hebben.

Het gesprek kan zijn: de causerie tijdens het ontbijt, het leergesprek (naar aanleiding van schoolwandelingen, actualiteiten, natuurverschijnselen, e.d.), de spreekbeurten van kinderen voor de groep, enz. Het gaat er hierbij primair om eigenschappen als de kritische zin en het zelfstandig denken te bevorderen.

De viering geschiedt n.a.v. de verjaardagen der leerlingen, de christelijke feestdagen, herdenkingen, enz. Aan deze gemeenschappelijk beleefde vreugde wordt door Petersen grote waarde gehecht. „Die Pfllege der Innerlichkeit” komt naast de viering tot zijn recht bij de gezellige aankleding der lokalen, de menselijke warmte in de omgang met anderen; het is zelfs mogelijk dat moeder een uurtje bij haar kind in de groep komt zitten (p. 33). Een van de grondpeilers om het hierboven gestelde opvoedingsdoel te bereiken is trouwens de intensieve samenwerking met de ouders.

In de stamgroepen helpen de kinderen elkaar. Daar komt de persoonlijkheidsvorming tot zijn recht. De homogene niveau-groepen dienen meer de onderwijskundige doelen. Petersen heeft de relaties tussen de drie jaargangen vergeleken met de verhoudingen die er bestonden tussen de leerlingen, gezellen en meesters (p. 37). Hij heeft zelfs „Patenschappen” ingevoerd, oudere leerlingen treden bij jongeren als peet op, als oudere kameraad en helper bij moeilijkheden tijdens het schoolleven. Dit bleek vooral nuttig om de kloof te overbruggen tussen de kinderen uit het eerste leerjaar en die uit het laatste jaar (p. 40). Een belangrijk principe is de vrijheid der kinderen, niet alleen in het leslokaal maar in de gehele school mogen ze zich vrij bewegen. De grenzen van deze vrijheid liggen daar waar het belang van anderen kan worden geschaad.

Het onderwijs is sterk geïndividualiseerd en er is groepsinstructie, anderzijds organiseert men voor bepaalde leerstofgebieden niveaugroepen en streeft men naar homogenisering, maar ook hier is de onderwijzer niet aangewezen op de klassikale les. Na drie jaar gaan alle kinderen naar de volgende stamgroep. Niemand blijft zitten. Het is duidelijk dat op een school waar primair wordt gestreefd naar de socialisering van het kind in een ontspannen sfeer, waar het kind in een grote bewegingsvrijheid mag werken en spelen, waar het steeds kan rekenen op de steun van oudere leerlingen en onderwijzers, de rechten van het kind veilig zijn.

Andere pogingen om primair aan de opvoeding in engere zin aandacht te schenken vonden we, zoals bekend, o.a. bij Cor Bruyn en zijn

„Humanitaire School” te Laren en bij Kees Boeke en zijn „Werkplaats Kindergemeenschap” te Bilthoven. Freudenthal-Lutter laat zien dat rond 1800 mensen als Hendrik Westen in Nederland en Von Rochow in Oost-Friesland ideeën propageerden die nu pas ons onderwijs, „voorwerp van aanhoudende zorg”, beginnen binnen te dringen. De eerste stelde o.a. homogene niveau-groepen met differentiatie voor, de tweede schonk primair aandacht aan de opvoeding en ook hij groepeerde de kinderen naar prestatie-niveau (1968, p. 43/49).

In de stukken over schoolhervorming van 1801 heeft men heel goed oog gehad zowel voor de individuele verschillen in begaafdheid als voor die in karakter. Ook zouden de klassen kinderen van verschillende leeftijden omvatten en met „stamgroepen” te vergelijken zijn (p. 62/63). Verder wijst ze op het werk van Denzel die reeds in 1818 in zijn „Grondbeginselen van opvoeding en onderwijs” (vert. Prinsen) de Jenaplan-school compleet met stamgroepen, niveaucursussen, team-onderwijs en het primaatschap van de opvoeding had geconcipeerd (p. 97).

Het groeperen van leerlingen vond hij het belangrijkste maar ook het moeilijkste onderwijskundige probleem (p. 153).

Terecht meent ze dat de „Jenaplanschool het zittenblijversprobleem heeft opgelost en daarmee schatten aan geld voor zinvol onderwijs heeft vrijgemaakt” (p. 185). Het is daarom een verheugend verschijnsel dat er thans vele tientallen scholen in ons land hun onderwijs hebben georganiseerd volgens de Jenaplan-conceptie, of daarmee bezig zijn.

12. SLOTOPMERKINGEN

- Het is opvallend hoe zeer niet alleen de „philosophy” van vele „nongraded schools”, maar ook de praktische uitvoering hunner ideeën die van de „Jenaplanscholen” benaderen, terwijl toch, vooral in de Amerikaanse literatuur, in de discussies rondom non-grading, multigrading, family-grouping e.d., zelden of nooit de Jenaplan-conceptie ter sprake komt.
- Dezelfde onvrede met het bestaande klassikale stelsel vinden we terug in het Engelse Plowden-rapport, waarin o.m. wordt aangedrongen op meer individualisatie en werken in kleiner groepsverband (p. 279 en 291). Anderzijds is de commissie nog niet geheel gewonnen voor „vertical grouping” en meent ze te moeten waarschuwen tegen de gevaren o.a. dat de jongere kinderen worden overschaduwed door de ouderen, hen te zeer imiteren waar-

door hun zo noodzakelijke spelervaringen in het gedrang kunnen komen, dat sommige kinderen te veel worden beschermd, anderen te weinig worden gestimuleerd, enz. (p. 286). In november 1966 is het rapport afgesloten. De commissie had kennis kunnen hebben van het werk van Ridgway and Lawton, dat „family-grouping” in de Infantschool op zó'n overtuigende wijze beschreef dat voor enige beduchtheid voor de door de commissie gesignaleerde gevaren geen reden meer zou zijn. Enkele van die gevaren zijn trouwens typisch voor de klassikale school, b.v. verwaarlozing van sommige kinderen, waardoor ze dan ook blijven zitten.

- Moet het zittenblijven pas worden afgeschaft, wanneer de lagere school gereed is haar onderwijs te individualiseren? Geenszins. Dan zou het hier en daar wel eens lang kunnen duren.

„In its simplest form a nongraded school is nothing more than the school which has eliminated formal grade barriers”, zegt Dean, Specialist for Elementary School Organisation and Administration. Laten we reeds nu alle leerlingen meenemen en de „achterblijvers”, voor zover dat in de gegeven, voorlopig nog klassikale, omstandigheden mogelijk is, individueel helpen en leermiddelen geven waarmee ze zelfstandig aan het werk kunnen gaan. Baat het niet, het schaadt ook niet. Immers, het nuttig effect van het zittenblijken is meestal nihil, zo niet negatief zoals we hebben gezien.

- Het is o.i. van de grootste importantie dat de pedagogiekleraren op de kweekscholen uitvoerig met hun leerlingen concepties als het Jenaplan, nongradedness, multigrading, family-grouping, team-teaching en andere ideeën om tot een optimale actualisering van de mogelijkheden hunner leerlingen te komen, bespreken. In elke grote stad of regio zouden concrete voorbeelden aanwezig moeten zijn, laten we ze „modelscholen” noemen, waar de kwekelingen hun praktische kennis kunnen opdoen en waar ze eventueel kunnen hospiteren.

Literatuur

BRICKLIN and BRICKLIN. Bright Child, Poor Grades (Psychology of Underachievement), New York 1966

BUSEMANN, A. Zur Psychologie des Sitzenbleibens, Z. Päd. Ps., 33 (1932)

COOK, W., W., and TH. CLYMER, Acceleration and Retardation (in sixth first Yearbook Nat. Soc. Study Educ., Chicago 1962)

D'ESPALLIER. Psycho-pedagogische studiën over de zittenblijver in het middelbaar onderwijs; Antwerpen 1968

FOURNIER, E. P. Een bijdrage tot de psychologische benadering van het zittenblijversprobleem op de lagere school; Groningen 1960

- FRANKLIN, MARIA POPE. Multigrading in Elementary Education Childhood Educ. 43, 9 (1967)
- FREUDENTHAL-LUTTER, S. J. C. Naar de school van morgen; Alphen a/d Rijn 1968
- FROMMBERGER, H. Das Sitzenbleiberproblem; Dortmund 1955
- GLOGAU, L. and F. MURRAY. The Nongraded Primary School (A case study) New York 1967
- GOODLAD, J. I. Some Effects of Promotions and Non-Promotions upon the social and personal Adjustment of Children J. Exp. Educ., 22 (1954), 301-328 (a).
- GOODLAD, J. I. To promote or not to promote (in Childhood Educ. 5, 1954) (b).
- GOODLAD, J. I. and R. H. ANDERSEN. The Non-graded Elementary School; New York 1959
- HAENEN, A. W. Van kleuter tot schoolkind; Groningen 1967
- HEATHERS, GLEN. School Organization: Nongrading, Dual Progress and Team Teaching (in The Changing American School; Chicago, 1966, p. 110/135)
- HERBART, J. H. Sämtliche Werke (G. Hartenstein); Leipzig 1851
- IDENBURG, PH. J. De sleutelmacht der school, Groningen 1958
- KEMMLER, LILLY. Erfolg und Versagen in der Grundschule; Göttingen, 1967
- KERN, R. Sitzenbleiberelend und Schulreife; Freiburg 1966^b
- KIRCHHOFF, H. und H. WIESE. Schulpsychologie und Schuljugendberatung (in Handbuch der Psychologie 10. Band, Göttingen, 1959)
- KOHNSTAMM, PH. Algemeen vormend onderwijs voor de gehele Nederlandse jeugd; Amsterdam 1950
- KOHNSTAMM, PH., I. V.D. VELDE en L. WELLING. Naar een nieuwe didactiek; Groningen 1956^a
- LANGVELD, M. J. Die Schule als Weg des Kindes (Versuch einer Anthropologie der Schule); Braunschweig 1969. Vert.: Scholen maken mensen Purmerend, 1967
- METFESSEL, N. Leren en onderwijzen in stamgroepen — een uitdaging; Pedagogische I (1969) 1, 9-15
- METZGER, W. Stimmung und Leistung; Münster 1965^a
- MILLER, R. I. The Nongraded School; New York 1967
- MULLER, R. Zur Psychologie und pädagogische Problematik des Sitzenbleibens (in Schule und Psychologie 9 (1954), S. 289-296)
- MULLER-ECKHARD, H. Das unverstandene Kind; Stuttgart 1954^a
- NEUMANN, M. Über die Angst; Stuttgart 1947.
- NIEUWENHUIS, H. en F. W. PRINS. De betekenis der denkpsychologie in verband met de onderwijsvernieuwing; Groningen 1941
- NUTSSEMINARIUM. Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs; Groningen 1967
- NUTTIN, J. Tâche, Réussite et Echec; Louvain 1953
- OBHOLZER, THILO und SCHULER. Zu „Kinder bleiben sitzen“; Praxis der Kinderpsych. 1956, 4, 102 e.v.
- OLSON, W. C. Achievement as Development; Int. Rev. of Educ. III 1957, 2, p. 135-142

- ORIGLIA, DINO. Contribution à l'étude des facteurs de l'échec scolaire; Int. Rev. of Educ. III, 1957, 2, p. 155-165
- PETERSEN, PETER. Der kleine Jena-Plan; Braunschweig 1951 18-20 (Eerste druk 1927)
- PETERSEN, PETER. Führungslehre des Unterrichts; Berlin 1951
- PLOWDEN, B. Children and their Primary Schools; Report of the Central Advisory Council for Education (England); B. Plowden (chairman); London 1967
- PRINS, F. W. Het selectie-probleem; Groningen 1952
- RIDGWAY, L. and I. LAWTON. Family-Grouping in the Primary School; London 1968
- SCHULER, H. Kinder bleiben sitzen; Praxis der Kinderpsych. 1955, 5/6, p. 132 e.v.
- SEUFERT, W. Wiederholen und Überspringen von Schülerjahrgängen (in Blätter für Lehrerfortbildung „Das Seminar“, 5 (1969), 175-184)
- SHAPLIN, J. T. and H. F. OLDS e.a. Team Teaching (430 blz.); New York 1964
- SMILANSKY, M. Evaluating educational Achievements; Unesco, Paris 1961
- STELLWAG, H. W. F. Selectie en selectie-methoden, Groningen 1955
- THOMAE, H. Probleme der schulische Entwicklung in der Sicht einer Längsschnittuntersuchung; int. Rev. E. duc. III (1957), 2., 146
- U.S.A. OFFICE OF EDUCATION. Primary Education (in World Survey of Education II, Unesco 1958, London)
- WALSH, A. M. Self Concepts of Bright Boys with Learning Difficulties; New York 1956

Noten

- ¹ Seufert vermeldt dat in Beieren het zittenblijven officieel als straf kan worden toegepast, ook bij voldoende schoolprestaties (p. 179).
- ² Of het „laten zitten” op zichzelf strookte met de *pedagogische* ideeën van Herbart wagen wij te betwijfelen. Zeker is, dat hij pleitte voor aanpassing aan het niveau van het kind, „damit keiner sich dem Unmuthen über zu grosze Forderungen hingebte, keiner auch sich erlaube, eine zu leichte Aufgabe sorglos zu miszhandeln” (1851, 10e deel, § 343, p. 340)
- ³ Uit een onderzoek van het Haagse Schooladviesbureau dat 1323 leerlingen omvatte (een steekproef die representatief geacht mocht worden voor de Haagse openbaar l.o.-bevolking) bleek dat ruim 15% der kinderen met normale, c.q. meer dan normale intelligentie, vóór het vijfde leerjaar had gedoubleerd. Dat neemt niet weg dat de begaafdheid — zij het binnen ruime grenzen — bij het zittenblijven een selecterende invloed heeft.
- ⁴ Cook and Clymer vonden dat bij de first-graders (6-jarigen) reeds een spreiding volgens I.Q. van 4 jaar bestond. Bij de seventh-graders (12-jarigen) was die spreiding 8 jaar (1962, p. 206/207). Een beter argument voor differentiatie is nauwelijks te vinden!
- ⁵ Het gemiddeld aantal kinderen bedroeg 30 per klas (aanstelling van boven-tallige onderwijzers), maar de meeste van deze onderwijzeressen hadden er meer. Dit gemiddelde is nog niet eens zo heel slecht, vergeleken bij de V.S. Een onderzoek van de U.S.A. Office of Education kwam op een gemiddelde van 30 à 32 leerlingen per klas in de elementary school (1958, p. 1251). Aanbevolen wordt 18 à 20 voor gradee I, 25 voor de middle grades.
- ⁶ De idee van „non-gradedness” is overigens niet van de laatste tijd. Reeds

in 1817 vinden we in „Regierungsrath” E. G. Graff een pleitbezorger voor deze idee. De met hem bevriende Herbart schrijft dat Graff elke bevordering van leerlingen van de éne naar de andere klas wil afschaffen (gecit. bij Freudenthal-Lutter, p. 71-73): haar weergave van Herbart's ideeën in dit opzicht is evenwel niet volledig. Er blijkt b.v. niet uit dat Herbart ook de bezwaren onderkende van een eventueel „non-graded” gymnasium. Daaraan besteedde hij liefst 29 blz. (11, p. 289/318). Dat hem bovendien een zekere homogenisering in de gebruikelijke jaarklassen voor ogen stond blijkt uit zijn voorstel om voor de achterblijvers z.g. „Übungsklassen” in te stellen, waarin zij hun achterstand konden inhalen om vervolgens, weliswaar met een jaar verlies, in het klassensysteem weer te kunnen meelopen (11, p. 298).

⁷ Van de 860 leerlingen waren er 442 ondergebracht in 17 klassen met een gemiddelde van 26 kinderen per klas.

⁸ Team-teaching en nongrading hebben wel een aantal karakteristika gemeen. B.v. „concern for individual progress, an effort to increase flexibility and efficiency in the arrangement of instructional groups”, enz. (Shaplin, p. 171/173). Bovendien is in vele nongraded schools team-teaching essentieel.

⁹ Evaluatie-criteria voor nongrading worden door Carbone uitvoerig beschreven (Miller, p. 47/59).

¹⁰ Vermoedelijk is het aantal gemeenten waar in de nongraded primary unit (grades 1-3) ook de kindergarten is opgenomen veel groter als men tevens de kleinere „schoolsystems” in zijn onderzoek betreft, zoals Dean heeft gedaan (Miller, p. 202). Dat was nl. 34%.

¹¹ Het begrip „pedagogische situatie” komt in deze uitgave van 1951, voor zover wij hebben kunnen nagaan, niet voor, wel spreekt hij uitvoerig over de pedagogische situatie in zijn Führungslehrer (1951).

DE URENTABEL ALS REM OP DE VERNIEUWING IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS *

D. V.D. BRINK

Om half negen gaat het tijdsein. In de lerarenkamer kijkt men op de lesrooster in welk klaslokaal men verwacht wordt. Men verspreidt zich in diverse richtingen. Precies 50 minuten later klinkt het tijdsein opnieuw. Er wordt gewisseld. Ofwel de klas stapt naar een volgende leraar, ofwel de leraar stapt naar een volgende klas. Dat gaat zo door tot het tijdsein voor het laatst heeft geklonken. Tijdens de les-uren wordt klassikaal lesgegeven in docerende of heuristische vorm. Soms is er proefwerk of overhoren van opgegeven stof.

Schakelt men bepaalde vakken als expressievakken uit en ziet men af van buitengewone activiteiten als film, sportdagen of schoolconcerten dan vindt men in de bovengeschetste gang van zaken een nog vrij algemeen beeld van ons voortgezet onderwijs.

Het in vakken gesplitst onderwijs is voortgekomen uit de behoefte aan een logisch-systematische verdeling van de leerstof. Ook op de basisschool handhaaft men nog grotendeels dit principe, maar de vakken zijn daar in handen van één onderwijzer en het systeem kan daarom soepeler gehanteerd of zelfs geheel doorbroken worden. Om dezelfde reden ondervinden de vernieuwingen op de basisschool relatief minder weerstand. De eis dat een onderwijzer zich op de minuut af aan de voorgeschreven lesrooster moet houden krijgt allengs een betekenis die minder doet denken aan de traditionele verdeling in vakken.

DE VAKLERAAR

Bij het voortgezet onderwijs stuit men op grotere moeilijkheden. Hier wordt niet alleen de leerstof in aparte vakken verdeeld, maar ieder vak krijgt ook nog zijn eigen leraar. Dit brengt mee dat de *rechtspositie van de leraar* gebaseerd is op het aantal gegeven les-uren. Een van de weinige zaken waarop een inspecteur lager onderwijs vroeger exact kon toezien was het tijdschema van de lesrooster. De onderwijzer moest op de aangegeven tijd met een bepaalde les bezig zijn. Voor de *vakleraar* betekende dit dat hij op de voorgeschreven tijd in een bepaalde klas moest zijn. Hij moest zijn uren „maken”. Als de onderwijzer afweek

* „niet het opstellen van nieuwe urentabellen is het eerste vraagstuk der schoolhervorming, maar het afschaffen van de uniforme urentabel”. K. Posthumus, Wending, 7de jg. 10, 1956, pag. 693.

van de lesrooster, faalde hij in een detail. Maar als de leraar er van afweek, faalde hij over de hele linie. Er stond dus meer op het spel. Was het samenstellen van een lesrooster voor de lagere school een ingewikkelde, maar betrekkelijk onschuldige legpuzzel, het samenstellen van een lerarenrooster had het karakter van een schaakspel met levende beelden. Men moest op de eerste plaats zorgen dat de afzonderlijke leraren jaarlijks voldoende les-uren kregen zodat ze verzekerd waren van een redelijke salariëring. Zo ontstonden de ingewikkelde regelingen met volledige en onvolledige, bevoegde en onbevoegde, enkelvoudige en gecombineerde betrekkingen, minimum en maximum aantal uren etc.

Met het in werking treden van de mammoetwet zijn, vooral door de ruimere keuze-mogelijkheden, deze problemen vermeerderd. Het is een consequentie die de pedagogisch-didaktische opzet van de mammoetwet dreigt te doorkruisen. De discussies spitsen zich meer en meer toe op kwesties in verband met de urentabel. En niet ten onrechte, want de bestaanszekerheid der leraren is in het geding.

De volgende kritische beschouwing zal uitmonden in de vraag of de te verwachten ontwikkeling in het voortgezet onderwijs niet een nieuwe vorm van salariëring vraagt. Telkens als het woord vernieuwing valt ziet men zich geplaatst voor de vraag in hoeverre het vaksysteem kan worden doorbroken. Voor het voortgezet onderwijs volgt hieruit direct de vraag in hoeverre men breken kan met het per les-uur uitgekeerde salaris.

GEVOLGEN DIE NU OORZAAK ZIJN GEWORDEN

1. Als de leraar 30 les-uren per week krijgt toegewezen, moet hij deze ook geven. Dit lijkt een simpele gevolgtrekking, maar zoals men vaak ziet, gaat het gevolg op de duur een oorzakelijke werking vertonen: *omdat* een leraar een bepaald aantal lesuren moet geven, wordt hem het stempel van *lesgever* opgedrukt. De urenregeling suggereert dat hij op een bepaalde tijd in een bepaalde ruimte individueel aanwezig is, een patroon dat benauwend veel overeen komt met dat van een rationeel grootbedrijf. De prikklok ontbreekt gelukkig nog. Het samenzijn van meerdere leraren die b.v. bezig zijn een groepsproject te begeleiden is wettelijk al niet meer te vertalen. Het moet er min of meer clandestien tussen geschoven worden.
2. Als een leraar 30 les-uren moet maken, moet hij ze ook het hele jaar door maken, van begin tot eind. Dit geeft aan het schoolleven het starre, traditionele beeld dat zowel bij leraren als scho-

lieren steeds groter weerstanden wekt. Ook op de universiteiten speelt dit probleem, zoals men uit sommige emotionele discussies kan afleiden. De rationalisering van het schoolleven ging deels ten koste van het gemeenschapsleven. Dit kent hoogte- en dieptepunten, groepsactiviteiten en individuele prestaties, intellectueel en emotioneel gekleurde perioden. De eerste maand van het nieuwe schooljaar biedt een totaal ander beeld dan de laatste. En dan wordt de urentabel, in plaats van een houvast in het schoolleven, niet zelden een sta-in-de-weg.

3. Er is nog een gevolg dat in de loop der jaren als een oorzaak is gaan werken. Als de wetgever de leraar verplicht, 30 uur les te geven dan betekent dit omgekeerd dat de leraar na die 30 uur aan zijn plicht heeft voldaan. Hij pakt dus zijn tas en gaat naar huis.

Ook dit is in strijd met een gezond gemeenschapsleven. Er zijn talloze activiteiten buiten het strikte lesgeven om zonder welke van een gezond schoolleven geen sprake kan zijn: planning, teambesprekingen, uitwerken van projecten, voorbereiding van excursies, studiedagen, vieringen, proefnemingen, zorg voor bibliotheek, leermiddelen. Voor dit alles biedt de salariering per les-uur geen, en die per taak-uur nauwelijks ruimte. Het komt voor de verantwoording van een of enkele mensen. Voegt men daarbij het ontstellend tekort aan hulppersoneel — een m.a.v.o.-school kan zich niet eens de weelde van een conciërge veroorloven! — dan heeft men enig idee van het moeizame karakter der vernieuwingen. De leer van de urentabel is sterker dan het schoolleven.

4. Als een lesrooster van 30 uur een redelijk salaris waarborgt, dan moet iedere leraar dit aantal ook halen. Om twee redenen kan dit moeilijkheden opleveren.

- a. Voor iedere nieuw uur moet een bestaand uur vallen en dat gaat ten koste van een der collega's.

- b. Een nieuwe leraar is met enkele uren niet gebaat. Ook hij vraagt een redelijke salariering, dat is een volledige lesrooster. Dit leidt tot allerlei noodoplossingen als het lesgeven op meerdere scholen, of het lesgeven zonder de vereiste bevoegdheid.

5. Men moet in de naaste toekomst rekening houden met de ontwikkeling van steeds efficiënter leertechnieken. Geprogrammeerde instructie en talenpraktikum lijken de voorboden van een niet te stuiten ontwikkeling. Het begrip onderwijsresearch krijgt een verworpen klank. Een hoewel de traditionele onderwijsmethoden — doceren b.v. — hun waarde behouden, ze zullen toch voor een deel

verdrongen worden door de modernere onderwijsvormen. Dit vraagt bezinning en heroriëntering van de leraar, die zijn opdracht als *lesgever* gedeeltelijk teloor ziet gaan. Er zal in de toekomst waarschijnlijk meer en meer een beroep worden gedaan op de leraar als *begeleider*, om het gevaar van vertechnering door geperfectioneerde methoden te compenseren.

TOEKOMSTBEELD

De bovenstaande overwegingen leiden tot de gedachte aan een gewijzigd beeld van het voortgezet onderwijs. Zien we eerst naar de vernieuwing van het basisonderwijs. Van Gelder pleit voor een school met losser klasverband die mogelijk wordt door het scheppen van pluriforme leersituaties. Het klassikale systeem met vaksgewijs gegeven lessen wordt niet afgeschaft, maar krijgt een bescheidener plaats in het geheel.¹

Peter Petersen kiest in zijn Jena-plan een soortgelijke richting. Ook hij creëert pluriforme leersituaties: samen leren, -werken, -spelen, en vieren. Zijn weekrooster bevat daarnaast vastgestelde uren voor de traditionele cursusvorm. De kinderen stellen zich op in de „Block” formatie waarbij ze — als vanouds! — met het gezicht naar de onderwijzer gekeerd zijn. De ervaring immers leert dat dit de ideale groepering is voor een klassikale les.²

Transponeren we dit beeld voor het voortgezet onderwijs dan krijgen we de indruk dat hier soortgelijke hervormingen aan de orde zijn. Weliswaar zal de specialisatie der leraren en daarmee de vakkensplitsing blijven domineren, maar de pluriformiteit kan hier op twee manieren bevorderd worden.

1. De leraren afzonderlijk scheppen pluriforme leersituaties binnen hun vak: naast de traditionele doceerlessen ook instructieprogramma's, discussies, groepsopdrachten etc. Deze vernieuwing roept weinig organisatorische moeilijkheden op en zal door veel leraren individueel reeds worden toegepast. Vanwege de betrekkelijk eenvoudige omschakeling echter dreigt nu het gevaar dat het vernieuwingsproces tot deze veranderingen beperkt zal blijven. De eertijds los naast elkaar werkende vakleraren worden nu los naast elkaar werkende vernieuwers. Daarmee blijft de *werkelijke* bouwvalligheid van het bestaande systeem onverminderd voortbestaan.
2. Daarom moet de lesrooster situaties mogelijk maken waarin de leraren optreden in *teamverband*. Dergelijke projecten vragen voor-

bereidende teambesprekingen, het bijeenzijn van meerdere leraren in een lokaal e.d.

Voor deze activiteiten biedt de bestaande urentabel geen ruimte. Hier wreekt zich de boven beschreven omkering van oorzaak en gevolg. In de Nederlandse onderwijs traditie hebben zich aanvankelijk een aantal examenprogramma's ontwikkeld. Daarop werd de verdeling der uren gebaseerd. Maar toen die eenmaal vastlag, werden daarop de examenprogramma's — zelfs het toelatingsexamen van de lagere school! — afgestemd en was er met de beste wil van de wereld geen beweging in te krijgen.³

ER IS NOG VEEL TE DOEN

Wat grof gesteld zou men de vernieuwing in het voortgezet onderwijs kunnen denken als een ontwikkeling van *schoolbedrijf* tot *schoolgemeenschap*.

Uit de traditie zal bewaard moeten blijven de gespecialiseerde en bevoegde leraar. Laat men dit principe varen dan wordt het onderwijs een willige prooi van de dilettanten. De urentabel blijft dus maar neemt slechts een gedeelte — zeggen we de helft — van het volledige werkrooster in beslag. Wettelijk kan dit geregeld worden door een minimum aantal uren per vak voor te schrijven. De rest van de schooltijd is gevuld met activiteiten waarin leraren en leerlingen op andere dan traditionele wijze betrokken zijn. Het oeverloze gepuzzel met de lesuren zou daarmee tot het verleden behoren. Het moet eenvoudig regel zijn dat leraren worden aangesteld in een *volledige betrekking*, d.w.z. ze maken alle een gelijk aantal uren, maar dat hoeven niet altijd les-uren te zijn. Daardoor komt echter een nieuwe, maar waarschijnlijk vruchtbaarder puzzel te voorschijn: het opstellen van een modern leerplan met gedetailleerde taakverdeling van alle betrokkenen.

Met de *curriculum-study*, een vertrouwd begrip in de Angelsaksische landen, bevinden wij ons in een embryonaal stadium, en wat er verschijnt betreft vooralsnog de basisschool.⁴ Het voortgezet onderwijs ziet zich genoopt hoofdzakelijk genoegen te nemen met de traditie. Ter illustratie zij verwezen naar het *Voorstel Leerplan Rijksweekscholen 1969*.⁵ Als vanouds richt het voorstel zich naar de vage, bestaande exameneisen. Het is een vage, vaksgewijze opsomming van de te behandelen leerstof. Tevergeefs ziet men uit naar aanwijzingen omtrent lossere klasverband, pluriformiteit of teamwork. Op welke grond ver-

wacht men dat de pas-geslaagde straks de modernere onderwijsvormen zal beheersen?

DE GROOTSTE REM

Als rem op de nodige vernieuwingen heb ik gewezen op het stugge bestaan van de urentabel. Maar er is een groter hinderpaal: onze vrijheid van onderwijs.

Dank zij die vrijheid hebben zich in het voortgezet onderwijs enkele progressieve richtingen kunnen ontwikkelen: Montessori-, Dalton-, IVO-systeem, de nieuwe opzet van sociale academies. Een dergelijk radicalisme is toe te juichen. Hervorming vraagt mensen die bereid zijn zich in te zetten en risico's te nemen, maar deze mensen zijn schaars. Gaat het om hervormingen van massale omvang dan leidt diezelfde vrijheid tot machteloosheid. Men kan ze niet doorvoeren met een beroep op de meer of minder welwillende medewerking van alle betrokkenen. Een half jaar werken onder de mammoetwet heeft nu al drie brugklastypen voortgebracht.⁶ Dergelijke verschijnselen brengen op pijnlijke wijze aan het licht dat onze hooggeschatte vrijheid van onderwijs allengs gaat devalueren tot vrijblijvendheid. Een bijzonder schrale bodemgesteldheid om een groeiproces op gang te brengen.

¹ L. van Gelder, Vernieuwing van het basisonderwijs, Groningen 1961.

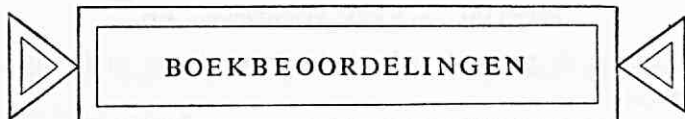
² P. Petersen, Führungslehre des Unterrichts, Braunschweig 1955.

³ Verg. de scherpzinnige analyse van de anonieme — bij insiders bekende — auteurs van het onderwijshoofdstuk in Dl. IV van de KAB- (nu NKV) uitgave Welvaart, Welzijn en Geluk.

⁴ B. V. W. A. Smits, in samenwerking met KPC, Leer- en Werkplan voor de Basisschool.

⁵ Publicatie van het Departement van O. en W., KBO-OBK 384.585, 19 december 1968.

⁶ L. van Gelder, Bespiegelingen over de stand van zaken in 1968, Opv. en Ond. december 1968.



BOEKBEOORDELINGEN

W. M. NIJKAMP, „*Ons eigen leventje*”, delen 1 t/m 4, met bijbehorende losse platen.

prijs deeltjes 1 t/m 4 f 1,90,

prijs 20 ex. van de 8 platen f 35,—.

Toelichting voor de leidster f 2,40.

Uitg. Wolters-Noordhoff, N.V., Groningen, 1968.

„Vóór het kind kan leren lezen, moet het reeds veel ervaring hebben opgedaan en zichzelf veel geleerd hebben. Het moet van jongsaf plaatjes hebben bekeken en geleerd hebben te benoemen wat erop afgebeeld stond”, zo stelt de auteur in de toelichting. Het is dan ook de bedoeling van deze platenboekjes de kleuter een gebeurtenis te laten meebeleven door middel van opeenvolgende platen, die in onderling verband staan. Bij de opzet van de platen is men uitgegaan van de ervaringen, die praktisch elke kleuter in onze samenleving kent. De onderwerpen luiden: Een morgen thuis (deel 1)- Boodschappen doen (deel 2)- Naar de dokter (deel 3)- Sinterklaas (deel 4). Een groepje kinderen praat over de plaatjes en stelt er vragen over. Het meebeleven van de ervaringen van de hoofdpersonen in deze verhalen verrijkt de opvattingen van de kleuter over het gezin, het spel, het werk en tevens krijgen ze hierdoor een houvast voor het eigen gedragspatroon. Het is duidelijk dat het hier op de eerste plaats gaat om het interpreteren van ervaringen en niet om waarnemingsoefeningen. Als we deze boekjes „voorbereidend lezen” willen noemen, zullen we daarbij dus eerst moeten denken aan voorbereiding op het begrijpende lezen. Immers door het stellen van goede vragen door de leerkracht en het stimuleren tot het stellen van vragen door de kleuter, het vertellen, benoemen en vergelijken ontstaat een complex van activiteiten dat de kleuters relaties doet ontdekken. Hierdoor zal de kleuter in staat worden gesteld zijn plaats in zijn eigen wereld, zijn „eigen leventje” te vinden. De losse platen kunnen dienen als centrum voor verzamelingen van voorwerpen of plaatjes. Bovendien kunnen van de losse platen puzzels worden gemaakt. In de toelichting is tenslotte een overzichtelijk geheel van suggesties voor de gesprekken (per plaat) en voor de diverse activiteiten opgenomen. Het zal de kleuterleidster kunnen helpen zeer doelgericht te werk te gaan met dit nieuwe materiaal. De uitvoering van de boekjes is technisch goed verzorgd; overdaad en franje zijn doelbewust vermeden. Verder doorwerkend op de gedachte die aan dit materiaal ten grondslag ligt, zou het mogelijk moeten zijn een volgende, moeilijker serie te ontwerpen, met andere aspecten uiteraard, speciaal bedoeld voor de speelleerklas.

Rotterdam

J. M. WIJLAARS

LEO WUYTS — JOS VAN EIJLEN, „Klassepraktijk met poppenspel”. Uitg. De Sikkel, Antwerpen, 1967.
Serie: „Levende didactiek”.

In een woord vooraf betogen de auteurs dat vele leerkrachten nog huiverig staan tegenover de mogelijkheden van het poppenspel als actief element bij het leerproces. Daarom willen de schrijvers deze brochure op de eerste plaats brengen om de vele misverstanden die er nog in de onderwijswereld heersen op te helderen en de leerkrachten een oriëntering te geven in de nieuwe opvattingen.

Wuyts en Van Eijlen onderscheiden drie soorten poppenspel:

1. Het didactisch-opwekkend poppenspel, waarbij dus het spel de aanleiding vormt tot het verwerven van leerstof.
2. Het functioneel poppenspel: hier is de inhoud van het spel zelf leer-situatie.
3. Het recreatief poppenspel. Dit is vooral bedoeld als ontspanning.

In het hoofdstuk „Poppenspel in opvoeding en onderwijs” wijzen de auteurs voorts op de waarde van het poppenspel in de diverse opvoedingssituaties. Gebruikt als middel tot impressie of aangewend als expressietechniek in de school, biedt het poppenspel o.a. de volgende voordelen:

- Er ontstaan leersituaties die het kind sterk aanspreken.
- Door de affectieve geladenheid wordt het totale kind bij het leerproces betrokken.
- De belangstelling voor situaties wordt onmiddellijk gewekt; de medewerking wordt spontaan gegeven.
- Poppenspel wekt produktief denken en taalnuancering op.
- Het voortdurend rekening moeten houden met de reacties van anderen is een waardevolle oefening in sociaal handelen.
- Het poppenspel brengt een sfeer van vreugde.

In een volgend hoofdstukje „Wat spelen we voor de kinderen?”, wordt per leeftijdsgroep aangegeven welke spelletjes het meest geschikt zijn. De auteurs wijzen er op dat het materiaal bij dit alles bijzaak is.

Dan volgen enkele uitgewerkte voorbeelden van poppenspelen met de bijbehorende instructies en indelingen. De diverse raadgevingen (p. 32-35) zijn daarbij niet te missen.

Het hoofdstuk „Over poppenspel in de leervakken” is zeer goed uitgewerkt en geeft zulke duidelijke suggesties, dat iedereen ze in praktijk kan brengen.

Zeer praktisch zijn ook de wenken bij het zelf maken van poppen, poppekoppen en poppekleren. Dit alles wordt zeer aanschouwelijk d.m.v. duidelijke, overzichtelijke tekeningen en schema's gepresenteerd. Hetzelfde geldt voor het maken van de poppenkast. Samenvattend mogen we zeggen dat het boekje „Klassepraktijk met poppenspel” in elke klas van het basisonderwijs thuisheeft.

Rotterdam

J. M. WIJLAARS

G. van Straelen—van Rintel: „Goed spreken op de lagere school”. Deeltjes 1, 2 en 3 en bijbehorende handleiding. Serie: „Levende didactiek”. Uitg. De Sikkel, Antwerpen.

Vanaf het begin van het eerste leerjaar heeft men bij de taalvorming rekening te houden met de omstandigheid dat een groot aantal kinderen, in het eigen milieu verstaan en begrepen, zich niet of moeilijk verstaanbaar weet te maken in de school door andersoortig taalgebruik (dialect), een slechte articulatie, een andere semantische interpretatie van de woorden dan die waarover de leerkracht beschikt (vgl. „Proeve van een leerplan voor het Basisonderwijs”, Groningen, 1967).

Een zekere systematische aanpak van het luisteren en spreken is wel op zijn plaats. In „Goed spreken op de lagere school” is onzes inziens sterk in die richting gewerkt. De boekjes zijn in eerste instantie geschreven voor de scholen in Vlaams-België. Qua opbouw en inhoud heeft deze methode ook voor de Nederlandse basisscholen grote betekenis: systematisch en weldoordacht spreekonderwijs komt alleen de laatste tijd in de nieuwste taalmethoden aan de orde.

Ten einde het de onderwijzer mogelijk te maken de taalvaardigheid bij zijn leerlingen te ontwikkelen, zich de grondbeginselen van een beschaafde uitspraak eigen te maken en deze toe te passen bij het onderwijs, worden in een deeltje per graad (= 2 klassen) oefeningen in de verbale expressie aangeboden die tevens op de geluidsband werden vastgelegd. Hierbij kan de leerkracht zijn eigen uitspraak toetsen aan die op de band en beschikt hij tevens over illustratiemateriaal voor zijn lessen. Door het gebruik van de bandrecorder wordt het gehoor van zijn leerlingen getraind, zij stellen zich kritisch op ten aanzien van de uitspraak, de articulatie, de stem, de taalvaardigheid, het expressief lezen en voordragen enzovoort.

De opdrachten in dienst van de verbale expressie worden aangeboden per graad en zijn telkens gegroepeerd binnen de periode van twee schoolmaanden.

Wij dachten er goed aan te doen deze oefeningen eveneens te noemen. In de eerste plaats zijn er de dictiespelletjes die de leerlingen met de diverse klanken vertrouwd moeten maken. Die klanken zijn in korte versjes verwerkt en op de geluidsband vastgelegd. Vervolgens treffen we een serie ontspanningsactiviteiten en articulatioefeningen aan. Deze oefeningen, zoals bijvoorbeeld het nadoen van dierengeluiden, brengen veel spelvreugde en zorgen tevens voor ontspanning. Ten slotte zijn nog opgenomen dialoogverhaaltjes, gedichten en poppenspelen.

Rotterdam

J. M. WIJLAARS

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

Paedagogische Studiën tracht zo goed mogelijk, door het bespreken van de paedagogische en psychologische literatuur, voorlichting te geven. Bovendien verstrekt ons blad informatieve gegevens over wetenschappelijke literatuur met betrekking tot onderwijs en opvoeding. Hierbij weder een bibliografisch overzicht, aan de hand van de hierbij gaande rubricering, tot rubriek 10. De rest volgt in het nummer van December.

Indeling voor bibliografische notities van Paedagogische Studiën.

1. Filosofie en Theologie (met betrekking tot opvoeding en pedagogiek).
2. Biologie, erfelijkheidsleer, constitutie-leer, psychosomatiek, e.d.
3. Geslachten en geslachtsverschillen.
4. Algemene Psychologie en Psychopathologie.
5. Heilpedagogiek, gehandicapte kind, enz.
6. Sociologie, politica, enz.
7. Maatschappelijke omstandigheden, jeugdzorg, maatsch. werk, verwaarlozing, criminaliteit.
8. Gezin.
9. Theoretische Pedagogiek.
10. Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Vergelijkende opvoedkunde. Schoolwetgeving. Universiteit.
11. Opleiding van onderwijzers, leraren, gestichtsoptevoeders, enz.
12. Ontwikkelingspsychologie.
13. Pedagogische Psychologie.
14. Tests.
15. Algemene en bijzondere didaktiek.
16. Methoden: statistiek, psychodiagnostische methoden, enz.
17. Verslagen, Jaarboeken, Encyclopedieën.

Achter de titel is vermeld de naam van de instelling waar de boeken aanwezig zijn. Daarbij zijn de volgende afkortingen toegepast:

(P.I.-U) = Pedagogisch Instituut, Trans 14, te Utrecht.

(K.B.) = Koninklijke Bibliotheek te 's-Gravenhage.

(U.B.-A.) = Universiteitsbibliotheek, Singel 421, Amsterdam

(O. en W.) = Onderwijs en Wetenschappen, Nieuwe Uitleg 1, Den Haag.

1. FILOSOFIE EN THEOLOGIE

(met betrekking tot opvoeding en pedagogiek)

ANALYSIS. Philosophical – and education.

Ed. and with an introd. by R. D. Archambault. London, 1966, 212 blz.
(K.B.)

Anthropologie und Pädagogik. Hrsg. von H. Herbert Becker. Bad Heilbrun, 1967. (P.I.-U.)

BALLAUFF, TH.

Philosophische Begründungen der Pädagogik. Berlin, 1966. (P.I.-U.)

BILDUNGSPHILOSOFIE

Hrsg. von Hermann Röhrs. Frankfurt am Main. (P.I.-U.)

BÖHME, G.

Der pädagogische Beruf der Philosophie. München, 1968. (P.I.-U.)

BOLLNOW, O. F.

Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg, 1966. (P.I.-U.)

BUSEMANN, A.

Weltanschauung in psychologischer Sicht. München, 1967. (P.I.-U.)

CHAMBLISS, J. J.

The origins of American philosophy of education. Its development as a discipline. 1808-1913. The Hague, 1968. (P.I.-U.)

DAHRENDORF, R.

Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. Tübingen, 1966. (P.I.-U.)

Der Mensch und seine Zukunft. Hrsg. von K. Schlechta. Darmstadt, 1967. (P.I.-U.)

FLITNER, A., H. R. LÜCKERT, H. PLESSNER

Wirklichkeit und Mass des Menschen. München/Basel, 1967. (P.I.-U.)
Frage, die, nach dem Menschen. Hrsg. von H. Rombach. München, 1966.
(P.I.-U.)

FREY, C. T.

Grundlagen der Ontologie Nicolai Hartmanns. Eine kritische Untersuchung. (P.I.-U.)

GEIGER, Theodor.

Ideologie und Wahrheit. Neuwied, 1968. (P.I.-U.)

GRAWE, CH.

Herders Kulturanthropologie. Bonn, 1967. (P.I.-U.)

HUYTS, DR. J. H.

Gedeelde verantwoordelijkheid. Hilversum, 1967. (P.I.-U.)

KREITLER, SHULAMITH.

Symbolschöpfung und Symbolerfassung. München, 1965. (P.I.-U.)

KRYSMANSKI, H. J.

Soziales System und Wissenschaft. Gütersloh, 1967. (P.I.-U.)

LANGEVELD, M. J.

Fenomenologie en empirische Menskunde door S. Strasser. 1962. Een analyse en Resumé. (P.I.-U.)

MARX, K.

Bildung und Erziehung. Paderborn, 1968. (P.I.-U.)

Mensch, Der, Wissenschaft und Wirklichkeit. Herausg. Hans Georg Dreescher. Wuppertal-Barmen, 1966. (P.I.-U.)

MOHR, H.

Wissenschaft und menschliche Existenz. Vorlesungen über Struktur und Bedeutung der Wissenschaft. Freiburg, 1967. (P.I.-U.)

PAYNE, T. R.

S. L. Rubinsteyn and the philosophical foundations of Soviet psychology. Dordrecht, 1968. (P.I.-U.)

PETERS, J.

Zin van de jeugdige existentie. Den Bosch, 1965. (P.I.-U.)

PEURSEN, C. A. VAN

Feiten, waarden, gebeurtenissen. Een deiktische ontologie. Hilversum, 1965. (P.I.-U.)

Philosophy and education. Modern readings. Ed. Israël Scheffer. Boston, 1966. (P.I.-U.)

PHILOSOPHIE of education

An organisation of topics and selected sources. Urbana, 1967. (P.I.-U.)

PLÜGGE, H.

Der Mensch und sein Leib. Tübingen, 1967. (P.I.-U.)

PROBLEMS in the philosophy of science.

Ed. by Imre Lakatos and A. Musgrave. Amsterdam, 1968. (P.I.-U.)

STEINER, R.

Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie. Zwölf Vorträge, gehal-

ten in Berlin ... 1909 — ... 1911. Hrsg. von H. Knobel, u.a. Dornach, 1965. (K.B.)

STEINER, R.

Erdenwissen und Himmelserkenntnis. Neun Vorträge gehalten in Dornach ... 1923. Hrsg. von H. Wiesberger, Dornach, 1966. 140 blz. Met afbn. (K.B.)

STEINER, R.

Geistige und soziale Wandlungen in der Menschheitsentwicklung. Achtzehn Vorträge, gehalten in Dornach ... 1920. Hrsg. von R. Friedenthal u.a. Dornach, 1966. 302 blz. (K.B.)

STEINER, R.

Die tieferen Geheimnisse des Menschheitswerdens im Lichte der Evangelien. Zwölf Vorträge, gehalten in Berlin ... 1909. Hrsg. von E. Weidmann. Dornach, 1966. 225 blz. (K.B.)

STEINER, R.

Heilpädagogischer Kursus. Zwölf Vorträge, gehalten in Dornach ... 1924. Hrsg. von H. W. Zbinden. 3. Aufl. Dornach, 1965. 191 blz. Met afbn. (K.B.)

STEINER, R.

Die spirituellen Hintergründe der äusseren Welt. Der Sturz der Geister der Finsternis. Vierzehn Vorträge, gehalten in Dornach ... 1917. Hrsg. von H. von Wartburg. Dornach, 1966. 259 blz. (K.B.)

STEINER, R.

Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. Der Wiederaufbau des Goetheanum 1924-1925. Aufsätze und Mitteilungen ... 1924-1925. Hrsg. von H. Wiesberger. Dornach, 1966. 748 blz. Met afbn. (K.B.)

STEINER, R.

Menschenwesen, Menschenschicksal und Weltentwicklung. Sieben Vorträge, gehalten in Kristiana ... 1923. Hrsg. von E. Froböse. 3. Aufl. Dornach, 1966. 135 blz. (K.B.)

STEINER, R.

Mysterienwahrheiten und Weihnachtsimpulse. Alte Mythen und ihre Bedeutung. Sechzehn Vorträge, gehalten ... 1917 ... 1918. Hrsg. von E. Weidmann. Dornach, 1966. 340 blz. (K.B.)

süssmüth, R.

Zur Anthropologie des Kindes. Untersuchungen und Interpretationen. München, 1968. (P.I.-U.)

THOMAE, H.

Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen, 1968. (P.I.-U.)

VOSSEN, DR. A. J. M.

Zichzelf worden in menselijke Relatie. Haarlem, (P.I.-U.)

2. BIOLOGIE, ERFELIJKHEIDSLEER, CONSTITUTIELEER, PSYCHOSOMATIEK EN DERGELIJKE

ASRATIAN, EZRAS A.

Compensatory adaptations, reflex activity and the brain. Ed. S.A. Corson. Oxford, 1965. (P.I.-U.)

BERGLUND, G. W.

A note on ability and season of birth. Uppsala, 1966. (P.I.-U.)

BRUS, B. en H. CREEMERS

Een onderzoek naar het voorkomen van eidetische verschijnselen bij kinderen. Nijmegen, Paedagogisch instituut van de Katholieke universiteit, 1965. 112 blz. tabn. Researchverslagen; no. 6. (O. en W.)

BUTCHER, H. J.

Human intelligence. Its nature and assessment. London, 1968. (P.I.-U.)

CLAESSENS, D.

Instinkt, Psyche, Geltung. Bestimmungsfaktoren menschlichen Verhaltens. Eine soziologische Anthropologie. Köln, 1968. (P.I.-U.)

Health in education. Education pamphlet nr. 49. London, 1966. (P.I.-U.)

HEATON, J. M.

The eye. Phenomenology and psychology of function and disorder. London, 1968. (P.I.-U.)

HOWARD, I. P. and W. B. TEMPLETON

Human spatial Orientation. London, 1966. (P.I.-U.)

KAPLAN, L.

Mental health and human relations in education. New York, 1959. (P.I.-U.)

LEIBESERZIEHUNG, Die

Bearb. von H. Moldenhauer. Weinheim, 1954. (P.I.-U.)

LENNEBERG, E. H.

Biological foundations of language. New York enz., 1967. (P.I.-U.)

NEUROLOGIE

Samengesteld onder redactie van J. F. Folkerts en P. van Gehuchten. Amsterdam, 1966. (P.I.-U.)

OLST, A. C. M. VAN

Nederlandse bibliografie over jeugdgezondheidszorg 1945-1965; met een ten geleide door J. H. de Haas. (Leiden), Nederlands instituut voor preventieve geneeskunde, (1966). 80 blz. (O. en W.)

PRICK, J. J. G. en P. J. A. CALON

Een schets van intelligentie en dementie. Tevens een bijdrage tot een existentieel anthropologisch geörienteerde neuropsychiatrie. Amsterdam, 1967. (P.I.-U.)

RAMBACH, H.

Zur Ätiologie des kindlichen Kopf- und Körperworfens. Jena, 1967. (P.I.-U.)

ROSENHAN, DAVID L.

The effects of social class and race on responsiveness to approval and disapproval. Research bulletin R.B. 65-38. (P.I.-U.)

ROTHACKER, ERICH

Zur genealogie des menschlichen Bewusstseins. Bonn, 1966. (P.I.-U.)

TISSOT, R.

Neuropsychopathologie de l'aphasie. Paris, 1966. (P.I.-U.)

3. GESLACHTEN EN GESLACHTSVERSCHILLEN

BERGLUND, G. W.

Sex differences in mental growth, 1967. (P.I.-U.)

BIENER, KURT

Sexualhygiene im Jugendalter. Basel, 1968 (P.I.-U.)

BRÜGGEMAN, OTTO

Sexuele Konflikte in Gymnasien. Ergebnisse einer Umfrage. Heidelberg, 1967. (P.I.-U.)

DRESEN-COENDERS, H. M.

Hoe voorlichten? Hilversum, 1965. (P.I.-U.)

KEILSON, H.

Probleme in der sexuellen Erziehung. Essen, 1966. (P.I.-U.)

SCHOFIELD, M.

The sexual behaviour of young people. London, 1965. (P.I.-U.)

Sex and the college student. A developmental perspective on sexual issues on the campus. New York, 1966. (P.I.-U.)

Sexuele opvoeding en voorlichting. Hilversum, 1967. (P.I.-U.)

REISS, I. L.

The social context of premarital sexual permissiveness. New York, 1967. (P.I.-U.)

USSEL, J. M. W. VAN

Sociogenese en evolutie van het probleem der seksuele propaedeuse tussen de 16e en de 18e eeuw, vooral in Frankrijk en Duitsland. Bijdrage tot de studie van de burgerlijke seksuele moraal. Gent, 1967. 563 blz. (K.B.)

4. ALGEMENE PSYCHOLOGIE EN PSYCHOPATHOLOGIE

Attention, An enduring problem in psychology. Ed. Paul Bakan. New Jersey, 1966. (P.I.-U.)

BALLY, G.

De psychoanalyse van Sigmund Freud. Utrecht, 1967. (P.I.-U.)

BERG, J. H. VAN DEN

The changing nature of man. Introduction to a historical psychology. Transl. from the Dutch. New York, 1964. 252 blz. (K.B.)

BUCK, MC. KENZIE

Dysphasia. Professional Guidance for family and patient. Chap. I by R. P. Schmidt. Englewood, Cliffs, 1968. (P.I.-U.)

DECHÊNE, HANS CH.

Geschwisterkonstellation und psychische Fehlentwicklung. Ook als proefschrift. München, 1967. (P.I.-U.)

GROOT, A. D. DE

Elementair begrip van de psychologie. 2e dr. Haarlem, 1966. 72 blz. (K.B.)

GROOT, N. J. DE

Inleiding in de experimentele kennisleer. Ontstaan en ontwikkeling van een nieuw begaafdheidsonderzoek. Leiden, 1966. 312 blz. Met afbn. (K.B.)

JÄGER, A. O.

Dimensionen der Intelligenz. Göttingen, 1967. (P.I.-U.)

JERSILD, A. T.

In search of self. New York, 1965. (P.I.-U.)

KLEIN, MELANIE

Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Stuttgart, 1962, 203 blz. (K.B.)

MIND, THE.

Biological approaches to its functions. Eds.: W. C. Corning, M. Balaban. New York, 1968. (P.I.-U.)

PERSPECTIVES. Modern - in child psychiatry. Ed. by J. G. Howells. (Repr.) Edinburgh, 1967. 605 blz. Met afbn. (K.B.)

PSYCHOLOGIST, The clinical.

Background, roles and functions. Ed. by B. Lubin and E. E. Levitt. Chicago, 1967. (P.I.-U.)

REE, F. VAN

L.S.D.-25. Een experimenteel psychopathologisch onderzoek. Deventer, 1966. 138 blz. (K.B.)

REEVES, J. W.

Thinking about thinking. London, 1965. (P.I.-U.)

Research in verbal behavior and some neuro-physiological implications. Onder red. van K. Salzinger en S. Salzinger, New York, 1967. (P.I.-U.)

RÜMKE

Psychiatrie dl. 3. Tussen psychose en normaliteit. Amsterdam, 1967. (P.I.-U.)

SCHOLZ, EHRSAM E.

Zur Psychopathologie des Hilfsschulkindes. Berlin, 1967. (P.I.-U.)

Thinking and reasoning.

Selected readings. Ed. by P. C. Wason and P. N. Johnson-Laird, Harmondsworth, Middlesex, 1968. (P.I.-U.)

VOLKELT, H.

Grundfragen der Psychologie. München, 1963. 262 blz. (K.B.)

WHEELER, A.

The quest for identity. New York, 1958. (P.I.-U.)

5. HEILPEDAGOGIEK, GEHANDICAPTE KIND, ENZ.

ABEGG, W.

Schulmüde Kinder. Zürich/Stuttgart, 1966. (P.I.-U.)

ATZESBERGER, MICHAEL

Sprachaufbauhilfe bei geistig behinderten Kindern. Berlin, 1967. (P.I.-U.)

BARNARD, J. M. en H. VAN DER MAADEN

Het voorbereidend onderwijs aan motorisch gestoorde kinderen. Katwijk aan Zee, 1968. (P.I.-U.)

BATON, P.

Inadaptés scolaires et enseignement spécial. Brussel, 1962. (P.I.-U.)

BEERMAN, U.

Erziehung von Sehbehinderten. Weinheim, 1966. (P.I.-U.)

BIBLIOGRAPHIE der Sonderpädagogik.

Sowie Dokumentation und Information über Forschung, Lehre, Praxis und Gesetz. Berlin, 1968. nr. 1. (P.I.-U.)

BLACKHAM, GARTH, J.

The deviant child in the classroom. Belmont, California, 1967. (P.I.-U.)

BLÄSIG, W.

Die Rehabilitation der Körper behinderten. München/Bazel, 1967. (P.I.-U.)

BLÄSIG, W. und E. SCHOMBURG.

Das dysmelie Kind. Stuttgart, 1966. (P.I.-U.)

BOBATH, B.

Abnorme Haltungsreflexe bei Gehirnschäden. Stuttgart, 1968. (P.I.-U.)

BRÜCKNER, Pr. dr. R.

Het sceelziende kind. Amsterdam, 1967. (P.I.-U.)

BUCK, MC.KENZIE

Dysphasia. Professional Guidance for family and Patient. Chapter I by R. P. Schmidt. Englewood, Cliffs, 1968. (P.I.-U.)

BUSEMANN, ADOLF

Psychologie der Intelligenzdefekte mit besondere Berücksichtigung der Hilfsschulbedürftigen Deblilität. München, 1959. (P.I.-U.)

COFFEY, H. S., L. L. WIENER

Group treatment of autistic children. Englewood Cliffs, 1967, (P.I.-U.)

DEFICIENCY, Mental.

The changing outlook. Ann M. Clarke and A. D. B. Clarke. Second rev. ed., 1965. (P.I.-U.)

DINNAGE, R., M. L. KELLMER PRINGLE

Residential Child Care. London, 1967. (P.I.-U.)

EDUCATIONALLY RETARDED AND DISADVANTAGED.

The —. Ed. by Paul A. Witty. Chicago, 1967. 384 blz. (K.B.)

EINFÜHRUNG in die heilpädagogische Arbeit mit geistig schwer und schwerst behinderten Kindern. Hrsg. von Liese-Lotte Eichler. Berlin, 1968. (P.I.-U.)

ELIASBERG, W.

Das schwierige Kind. München, 1931. (P.I.-U.)

ERICKSON, M. J.

The mentally retarded child in the classroom. New York, 1965. (P.I.-U.)

FURTH, HANS G.

Thinking without language. Psychological implications of deafness. New York/London, 1966. (P.I.-U.)

GIROLAMI-BOULINIER, ANDREE

Prévention de la dyslexie et de la dysorthographe dans le cadre normal des activités scolaires. L'enfant, l'adolescent. Neuchatel, 1966. (P.I.-U.)

GOEDMAN, M. H., M. G. H. DEN HAAN en H. KOSTER

De opvoeding van het geestelijk zwakke kind. Nijkerk, 1967. 132 blz. (K.B.)

GOUWS, A. J. L.

Die pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede. Pretoria, 1965. 388 blz. Met afbn. (K.B.)

GRAVENSTEIN, A.

Verbale en nonverbale stoornissen bij afasie. Amsterdam, 1967. (P.I.-U.)

Handbuch, Enzyklopädisches, der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. 9. Lieferung: Intelligenz-Kindergarten. Berlin, 1966. (P.I.-U.)

Handbuch, Enzyklopädisches.

Der Sonderpädagogik, und ihrer Grenzgebiete. 10. Lieferung. Kindergarten-lehrer. Berlin, 1967. (P.I.-U.)

HAMMER, M. - A. KAPLAN.

The practice of psychotherapy with children. Homewood, Illinois, 1967. (P.I.-U.)

HART DE RUYTER, TH., P. E. BOEKE en M. VAN BEUGEN.

Het moeilijk opvoedbare kind in het pleeggezin. Assen, 1968. (P.I.-U.)

HÉCEAN, H. and J. DE AJURIAGUERRA.

Left Handedness. New York, 1964. (P.I.-U.)

HERTL, M.

Das chronisch-krankte Kind in der Schule. Stuttgart, 1968. (P.I.-U.)

HESLINGA, K.

Het leren van praktische vaardigheden door blinde kinderen. Arnhem, 1967. (P.I.-U.)

HOEJENBOS, E.

Waar, waarom, waarheen? Wegwijzer voor ouders en verzorgers van geestelijk gehandicapte kinderen. Assen, 1966. (P.I.-U.)

Inventarisatie onderzoek L.O.M.-scholen.

Verslag van een terreinverkennd onderzoek, verricht o.l.v. Prof. W. E. Vliegthart. 1e deel door K. Doornbos. Utrecht, 1965. (P.I.-U.)

JOSEF, K.

Musik als Hilfe in der Erziehung geistig Behinderter. Berlin-Charlottenburg, 1967. (P.I.-U.)

KRÖHNERT.

Die sprachliche Bildung des Gehörlosen. Weinheim, 1966. (P.I.-U.)

KUNERT, SIEGLINDE.

Verhaltensstörungen und psychagogische Massnahmen bei körperbehinderten Kindern. Bonn, 1967. 259 blz. (K.B.)

LANGUAGE and mental retardation.

Emperical and conceptual considerations. Ed. by R. L. Schiefelbusch, R. H. Copeland and J. O. Smith. New York, 1967. (P.I.-U.)

LELAND, H. and D. E. SMITH

Play therapy with mentally subnormal children. New York, 1965. (P.I.-U.)

LLORENS, L. A. and E. Z. RUBIN

Ego functions in disturbed children. Detroit, 1967. (P.I.-U.)

LYKE, J. M. VAN DER

Het spastische kind. Haarlem, 1967. (P.I.-U.)

MEEL, J. M. VAN

Bedreigd denken. Cognitie bij kinderen met leermoeilijkheden. Met een samenvatting in het Engels. Groningen, 1968. (P.I.-U.)

MOST, G. VAN DER; J. P. M. TEUNIS en REES DIEPEN.

Dit kind. Een confrontatie met ernstige zwakzinnigheid. Amersfoort, 1966. (P.I.-U.)

MÜLLER, R. C. E.

Die Schule für erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche. Berlin-Charlottenburg, 1964. (P.I.-U.)

NEL, B. F.,- F. VAN DER STOEP

Wereldverhouding en Taalimplementering bij die Dowe Kind. (P.I.-U.)

ONDERWIJS. Buitengewoon — .

Rapport van de Commissie tot voorbereiding van een wettelijke regeling betreffende het buitengewoon onderwijs uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. 's-Gravenhage, 1966. 227 blz. (K.B.)

ONDERWIJS aan imbecillen.

Verslag van de B.L.O.-conferentie gehouden van 18-20 mrt 1965. 's-Gravenhage, 1966. 29 blz. (K.B.)

PENROSE, L. S. and G. F. SMITH

Down's anomaly. Boston, 1966. (P.I.-U.)

Problemen rondom het gehandicapte kind.

Orthopedagogische geschriften. J. B. Wolters, Groningen, 1967. (P.I.-U.)

Problemen rond het gehandicapte kind.

Beschouwingen naar aanleiding van het onderzoek van een groep hydrocefalen. Groningen, 1967. (P.I.-U.)

Proceedings of the international Copenhagen Congress on the scientific study of mental retardation.

Copenhagen, Denmark, August 7th-14th, 1964. 2 delen. (P.I.-U.)

RADIGK, W.

Arbeitsmittel und Arbeitshilfen im Unterricht der Sonderschule für Lernbehinderte. Berlin-Charlottenburg, 1968. (P.I.-U.)

READER, the disabled.

Education of the dyslexic child. Ed. by J. Money, Baltimore, 1966. (P.I.-U.)

RETARDATION, Mental.

A symposium. From the Joseph P. Kennedy Jr. Foundation. Springfield, Illinois, 1967. (P.I.-U.)

SCHOMBURG, E.

Die Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtiger Stand. Berlin-Spandau, 1963. 242 blz. (K.B.)

SEEMAN, M.

Sprachstörungen bei Kindern. 2. überarbeitete Auflage. Berlin, 1965. (P.I.-U.)

Sprachanbildung bei Gehörlosen. Hrsg. von H. Jussen. Berlin, 1968. (P.I.-U.)

STALDER, CATHERINE P.

Die sprachlich-geistige Situation des Schwerhörigen Kindes. Bern, 1968. (P.I.-U.)

STOTT, D. H.

Studies of troublesome children. London, 1966. 208 blz. (K.B.)

STRASSER, H., G. SIEVERT und K. MUNK

Das körperbehinderte Kind. Entwicklung, Erziehung, Umwelt. Berlin-Charlottenburg, 1968. (P.I.-U.)

TAYLOR, WALLACE W. and I. W. TAYLOR.

Services for handicapped youth in England and Wales. New York, 1966. (P.I.-U.)

VEDDER, R.

Kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden. 5e dr. Groningen, 1966. 212 blz. (K.B.)

WEELDEN, J. VAN

On being blind. An ontological approach to the problem of blindness. Amsterdam, 1967. (P.I.-U.)

WEINBERG, J.

Hoe reageren kinderen op de psychiatrische opname van de moeder. Een gezinsstudie. Arnhem, 1967. 302 blz. (K.B.)

WERNER, R.

Das verhaltensgestörte Kind. Berlin, 1967. (P.I.-U.)

WINTER, G.

Sozialer Kontakt und soziales Verstehen bei intelligenz- und milieugeschädigten Kindern. Eine sozialpsychologische Untersuchung über die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung bei 13-15 jährigen Hilfschülern. München, 1965. 224 blz. (K.B.)

ZÜBLIN, W.

Das schwierige Kind. Stuttgart, 1967. (P.I.-U.)

6. SOCIOLOGIE, POLITICA, ENZ.

ACCESS to higher education from the point of the social, economic and cultural origins of students.

Conference of ministers of education of European member states on access to higher education. Vienna, 20-25 November 1967. Paris, 1967. (P.I.-U.)

AEBLI, H.

Natur und Kultur in der Entwicklung des Menschen. Konstanz, 1967. (P.I.-U.)

ALBEDA, W.

Toekomstdenken, planning en publieke opinie. Amersfoort, 1968. (P.I.-U.)

AUFERMANN, J. und H. BOHRMANN.

Massenkommunikationsmittel. Soziologische Materialien. Heidelberg, 1968. (P.I.-U.)

BANKS, OLIVE

The sociology of education. London, 1968. (P.I.-U.)

BATTEGAY, R.

Der Mensch in der Gruppe. Bern, 1968. (P.I.-U.)

BEDNARIK K.

Die lerngesellschaft. Wien-München, 1966. (P.I.-U.)

BEETS, N.

Jeugd en welvaart. Een bundel essays. Utrecht, 1968. (P.I.-U.)

BERNARD, F.

De Havenvakhschool te Rotterdam. Een vergelijkend onderzoek tussen HVS en LTS. Groningen, 1966. 120 blz. Met afbn. (K.B.)

BESSLER, H. und F. BLEDJIAN.

Systematik der Massenkommunikationsforschung. München, 1967. (P.I.-U.)

BLAUG, M.

Economics of educations. A selected annatated bibliography. Oxford, 1966. (P.I.-U.)

BLOUSON, Les noirs.

Un phénomène socio-culturel de notre temps. Par A. Racine, e.a. Paris, 1966. (P.I.-U.)

BOUMAN, P. J.

Wetenschap en werkelijkheid. Assen, 1967. (P.I.-U.)

BREMBECK, COLE S.

Social foundations of education. A cross-cultural approach. New York, 1966. (P.I.-U.)

BRUINSMA, J. H. P., Q. L. TH. VAN DER MEER en J. H. VOS.

Effectief beroepsbegeleidend onderwijs. Groningen, 1968. (P.I.-U.)

BÜCKMANN, E.

Integration zweier Kulturen in einem israelischen Kinderdorf. Frankfurt am Main, 1965. (P.I.-U.)

BIJL, J. en A. J. BEEKMAN

De dienstverlening der sociale wetenschappen en hun methodologie en: Aantekeningen bij de dienstverlening enz. Utrecht, 1967. (P.I.-U.)

C.B.S.

Speur- en ontwikkelingswerk in Nederland, Den Haag, 1964. (P.I.-U.)

CHANGES, Prospective, in society by 1980.

Ed. by E. L. Morphet and Ch. O. Ryan. New York, 1967. (P.I.-U.)

College dropout, The

Ed. L. A. Pervin, L. E. Reik, W. Delrymple, Princeton, New Jersey, 1966. (P.I.-U.)

COVELLO, LEONARD.

The social background of the Italo-American school child. A study of the Southern Italian family Mores and their effect on the school situation in Italy and America. Ed. and with an introd. by Francesco Cordasco. Leiden, 1967. XXX, 488 blz. (K.B.)

DAALEN, P. VAN

Wij Nederlanders. Een sociologische verkenning. Utrecht, 1966. (P.I.-U.)

DAVIS, ALLISON

Social Class. Influences upon learning. Harv. Univ. Press. Cambridge Mass., 1965. (P.I.-U.)

DERIVIÈR, R.

Onderzoek van de beroepsvoorkeur. Brussel, 1966. (P.I.-U.)

DOKMEN, GÜNTHER

Das Fernstadium. Ein neues pädagogisches Forschungs- und Entwicklungsfeld. Heidelberg, 1967. (P.I.-U.)

DREVILLON, J.

L'orientation scolaire et professionnelle. Paris, 1966. 155 blz. (K.B.)

DURKHEIM, E.

Éducation et sociologie. Préf. de M. Debesse. Introd. de P. Fauconnet, Paris, 1966. 121 blz. (K.B.)

ECONOMICS. The — of education

Proceedings of a conference held by the International Economic Association 1963. Ed. by E. A. G. Robinson and J. E. Vaizey. London, 1966, 782 blz. (K.B.)

Education and Culture.

Anthropological approaches. Ed. G. D. Spindler. New York, 1963, (P.I.-U.) U.)

EDUCATION within industry

Joint eds. J. A. Lauwerys and D. G. Scanlon. London, 1968. (P.I.-U.)

EDUCATIONAL television and radio in Britain; present provision and future possibilities; papers prepared for a national conference organised jointly by the B.B.C. and the University of Sussex and held at the University conference centre the White House.

Chilwood Gate, Sussex 13 to 17 May 1966. (London), British broadcasting corporation, (1966). 292 blz. krtn. reg., tabn. (O. en W.)

EQUAL opportunity through education.

(Washington, World confederation of organizations of the teaching profession, (1965). 151 blz. WCOTP theme study. 1965. (O. en W.)

FINANCING of education for economic growth; papers prepared for the conference organised by the Directorate for scientific affairs of O.E.C.D. held in Paris 21st-24th September 1964; ed. by L. Reifman; papers by D. Blot, P. Cornelisse, M. Debeauvais a.o. Paris, O.E.C.D., 1966. 429 blz. lit. opgn., tabn. Studygroup in the economics of education. (O. en W.)

FORSCHUNGEN. Bildungssoziologische —.

Im Auftr. des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung hrsg. von Eugen Lemberg. Stuttgart, 1966. (K.B.)

FRASER, ANTONIA

A history of toys. London, 1966. (P.I.-U.)

Freizeit- und Konsumerziehung.

Hrsg. von H. Giesecke. Göttingen, 1968. (P.I.-U.)

Für die Welt von Morgen erziehen.

Ed. Paul Schmidle. Freiburg im Breisgau, 1966. (P.I.-U.)

FÜRSTENAU, P.

Soziologie der Kindheit deel III: Gesellschaft und Erziehung. Heidelberg, 1967. (P.I.-U.)

GADOUREK, I.

Sociologische onderzoekstechnieken. Arnhem, 1967. (P.I.-U.)

GEDANKEN zur Soziologie und Pädagogik.

Festschrift für Ludwig Neundörfer zur 65. Geburtstag. Hrsg. Kl. Kippert. Weinheim, 1967. (P.I.-U.)

GESELLSCHAFT und Erziehung.

Hrsg. von C. L. Furck, D. Goldschmidt und I. Röbbelen. Heidelberg, 1967. (K.B.)

GIRNDT, H.

Das soziale Handeln als Grundkategorie erfahrungswissenschaftlicher Soziologie. Tübingen, 1967. (P.I.-U.)

Guide, The ABS, to recent publications in the social and behavioral sciences. The American Behavioral Scientist. New York, 1965. (P.I.-U.)

GUMMERSBACH, A.

Berufspädagogische Gedanken zur Bildungshilfe für Entwicklungsländer. Ratingen, 1967. (P.I.-U.)

Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung. Stuttgart, 1955. (P.I.-U.)

HABERNAS, JÜRGEN

Zur Logik der Sozialwissenschaften. Tübingen, 1967. (P.I.-U.)

HARRÉ, JOHN

Maori and Pakeha.

A study of mixed marriages in New Zealand. London, 1966. (P.I.-U.)

HELY, A.S.M.

School-teachers and the education of adults. Paris, 1966. 50 blz. Met afbn. (K.B.)

HERMANN, G.

Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre. Weinheim, 1956. (P.I.-U.)

HESS, F., F. LATSCHKA, W. SCHNEIDER.

Die Ungleichheit der Bildungschances. Olten, 1966. (P.I.-U.)

HESSEN, J. S. VAN

Familie, Freizeit und Sozialisation der jungen Generation. Stuttgart, 1968. (P.I.-U.)

HODKINSON, H. L.

Education, interaction and social change. London, 1967. (P.I.-U.)

HOGEWEG-DE HAART, H. P.

Documentatie en uitwisseling van wetenschappelijke informatie in de sociale wetenschappen; resultaten van een enquête. Handelingen, Nieuwe reeks I van de Koninklijke Ned. Akademie v. Wetenschappen. Amsterdam, 1967. (P.I.-U.)

HOLLANDER, A. N. J. DEN

Visie en verwoording. Sociologische essays over het eigene en het andere. Assen, 1968. (P.I.-U.)

HOLMES, M.

The Comprehensive School in Action. London, 1967. (P.I.-U.)

HOLZKAMP, K.

Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre. Berlin, 1968. (P.I.-U.)

IMPLICATIONS for education of prospective changes in society.

Ed. by E. L. Morphet and Ch. O. Ryan. New York, 1967. (P.I.-U.)

JEFFRIES, CHARLES

Illiteracy: A world problem. London, 1967. (P.I.-U.)

Jugend in der modernen Gesellschaft. Herausgegeben von Ludwig v. Friedenburg. Köln, 1967. (P.I.-U.)

JUNGK, D.

Probleme des sozialen Aufstiegs berufstätiger Jugendlicher. Ein Beitrag zur empirisch-soziologischen Grundlegung der Bildungsorganisation. Stuttgart, 1968. (P.I.-U.)

KAUFMANN, A.

Grondslagen voor besluitvorming. Inleiding tot de praxeologie. 1967. (P.I.-U.)

KEILHACKER, M., J. RUTHENFRANZ, W. FRÖGER, G. VOGG

Filmische Darstellungsformen. München/Basel, 1967. (P.I.-U.)

KEMMLER, L.

Erfolg und versagen in der Grundschule. Göttingen, 1967. (P.I.-U.)

KONOPKA, G.

Soziale Gruppenarbeit. Ein helfender Prozess. Weinheim, 1968. (P.I.-U.)

KORTE, D. A. DE

Televisie bij onderwijs en opleiding. Amsterdam, 1964. (P.I.-U.)

LANG, GERRIT

Het gebruik van schoolkeuze-adviezen. Een bijdrage tot de evaluatie van het school- en beroepskeuzewerk. Groningen, 1968. 179 blz. (K.B.)

Language, in culture and society. Ed. Dell Hymes. New York, enz. 1964. (P.I.-U.)

LAUM, BERNHARD

Kinder tauschen, teilen, schenken. Ergebnisse aus Umfragen und Experimenten mit tausend Schulkindern. Ein Kindersozilogischer Versuch. München, 1966. (P.I.-U.)

LAURIE, P.

Teenage Revolution. London, 1965. (P.I.-U.)

LAWTON, D.

Social class, language and education. London, 1968. (P.I.-U.)

Linking home and school. Ed. by: Maurice Craft, John Raynor and Louis Cohen. London, 1967. (P.I.-U.)

LOHMAR, U.

Wissenschaftsförderung und Politik-Beratung. Gütersloh, 1967. (P.I.-U.)

MAYS, J. B.

The school in its Social Setting. London, 1967. (P.I.-U.)

MÖNKS, F.

Jugend und Zukunft. München, 1967. (P.I.-U.)

MÖNKS, F.

Über zukunftsbezogene Zeitperspektive bei Jugendlichen. O. Ort, 1965 294 blz. (K.B.)

MÜLLER, C. W.

Jugend. Soziologische Materialien. Heidelberg, 1967. 87 blz. (K.B.)

MÜNDEL, W.

Functie van de sociale utopie. Amersfoort, 1968. (P.I.-U.)

OBJECTIVES. Social — in education planning

Paris, 1967. 309 blz. (K.B.)

ONDERZOEK van onderwijs.

Uitg. door de Commissie Onderwijsvraagstukken van de Technische Hogeschool te Eindhoven. Eindhoven, 1964. (K.B.)

PERQUIN

De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving. Roermond-Maaseik, 1966. (P.I.-U.)

POLAK, F. L.

Prognostica. Wordende wetenschap schouwt en schept de toekomst. Deventer, 1968. (P.I.-U.)

READINGS in the philosophy of the social sciences. Ed. by M. Brodbeck. New York, 1968. (P.I.-U.)

REPORT. Final — of the Conference of ministers of education and ministers responsible for economic planning of member states in Asia. Convened by Unesco with the co-operation of ECAFE. Bangkok, 22-29 nov. 1965. Paris, 1965. (K.B.)

ROEDER, P. M.

Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein. Weinheim, 1968. (P.I.-U.)

ROELS, RENAAAT

Discussiëren en vergaderen. Groningen, 1968. (P.I.-U.)

ROLFF, H. G.

Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg, 1967. 143 blz. (K.B.)

ROSENMAYER, LEOPOLD, EVA KÖCKEIS, und HENRIK KREUTZ

Kulturelle Interessen von Jugendlichen. Eine soziologische Untersuchung an jungen Arbeitern und höheren Schülern. Wien, 1966. (P.I.-U.)

SCHWERDTFEGGER, J.

Arbeit — Beruf — Betrieb. deel IX: Gesellschaft und Erziehung. Heidelberg, 1967. (P.I.-U.)

SEABROOK, J.

The privileged. London, 1967. (P.I.-U.)

SEIFFERT, HELMUT

Information über die Information. München, 1968. (P.I.-U.)

SEXTON, P. C.

Education and income Inequalities of opportunity in our public schools. New York, 1965. (P.I.-U.)

SHIPMAN, M. D.

The sociology of the school. London, 1968. (P.I.-U.)

SIMEY, T. S.

Social science and social purpose. London, 1968. (P.I.-U.)

SOCIOLINGUISTICS. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964. Ed. by William Bright. The Hague, 1966. 324 blz. (K.B.)

Socioloog, wat kom je doen?

Voordrachten en forumdiskussie van een congres, georganiseerd door de Nijmeegse Sociologische Faculteitsvereniging. Red. W. A. Zweckhorst. Nijmegen, 1966. (P.I.-U.)

Soziologie, Moderne amerikanische. Hrsg. und eingel. von Heinz Hartmann. Stuttgart, 1967. (P.I.-U.)

STADIEN der sozialen Entwicklung seit Beginn des Industriealters. Stadien auf dem Wege der modernen Gesellschaft. Bearb. von E. Fraenkel. 2 dln. Weinheim, 1958. (P.I.-U.)

STALPERS, J. A.

Zelfbehoud, aanpassing en cultuur. 2e dr. Arnhem, 1967. (P.I.-U.)

STEINBUCH, K.

Automat und Mensch. Berlin, 1965. (P.I.-U.)

STEGEREN, DR. W. F. VAN

Groepswerk: een Nederl. oriëntering. Arnhem, 1967. (P.I.-U.)

STRZELEWICZ, W.

Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien. Heidelberg, 1968. (P.I.-U.)

THELEN, H. A.

Classroom grouping for teachability. New York, enz. 1967. (P.I.-U.)

THEORY, Social, and social invention. Cleveland, 1968. (P.I.-U.)

TOERSTER, T. W.

Schriften zur Politischen Bildung. Paderborn, 1964. (P.I.-U.)

Toward the year 2000. Work in progress. Daniel Bell: chairman. Boston, Mass., 1967. (P.I.-U.)

TRAXLER, A. E., R. D. NATH

Techniques of guidance. New York, 1966. (P.I.-U.)

VAIZEY, J. E. and J. D. CHESSWAS

The costing of educational plans. Paris, 1967. 65 blz. (K.B.)

VALKENBURGH, F.

Maatschappijstructuren en planning. Amersfoort, 1968. (P.I.-U.)

Van Individu tot staatsburger. De toekomst van onze democratie. Deventer, 1965. (P.I.-U.)

VOELMY, W.

Die Hinführung der Schüler zur Berufs- und Arbeitswelt in der Volksschuloberstufe. Frankfurt a.M., 1967. (P.I.-U.)

VORMING in de ontmoeting met de techniek; onderzoek naar de specifieke mogelijkheden van het technisch onderwijs voor de ontwikkeling van het denken van de leerling door hem te confronteren met problemen die bij technische bezigheden naar voren treden.

Maastricht, Katholiek pedagogisch centrum voor het beroepsonderwijs voor jongens, (1966). 51, IX blz., afbn., lit. opgn. (O. en W.)

WARRIES, EGBERT

Externe en interne vormingscursussen. Een evaluatie-onderzoek op het gebied van vormingswerk met volwassenen. Groningen, 1968. 189 blz. (K.B.)

WEBER, E.

Die Freizeitgesellschaft und das Buch. München, 1967. (P.I.-U.)

WEINBERG, I.

The English public schools. The sociology of elite education. New York, 1967. 225 blz. (K.B.)

WILMAR, F. H. J. A.

Over de invloed van radio en televisie op kleuters en jonge kinderen. Welke rol spelen radio en televisie in de huiskamer. Zijn ze bruikbaar voor het onderwijs? Zeist, 1964. 48 blz. (K.B.)

WORKERS in adult education. Their status, recruitment and professional training. Strasbourg, 1966. 102 blz. (K.B.)

7. MAATSCHAPPELIJKE OMSTANDIGHEDEN, JEUGDZORG, MAATSCH.WERK, VERWAARLOZING, CRIMINALITEIT

BALBERNIE, R.

Residential work with children. Oxford, 1966. (P.I.-U.)

BEREITER, CARL and SIEGFRIED ENGELMANN

Teaching disadvantaged children in the pre-school. Englewood Cliffs, New Jersey, 1966. (P.I.-U.)

BERGLER, R.

Kinder aus gestörter und unvollständigen Familien. Weinheim, 1964. (P.I.-U.)

BLEISTEIN, ROMAN

Individuele und Soziale Verfaszttheit im Wertverhalten der heutigen Jugend. München, 1965. (P.I.-U.)

BOLLEMAN, TH. G.

Kinderen van ongeschoolden. Enkele aspecten van hun bestaan. Groningen, 1968. (P.I.-U.)

BOLLEMAN, TH. G.

Het sociaal belemmerde kind. Het werk van Martin Deutsch c.s. hierop betrekking hebbend. Groningen, 1966. 48 blz. (K.B.)

Careers guidance, in schools. Education pamphlet nr. 48. London, 1965. (P.I.-U.)

Children under Pressure. A collection of readings about scholastic pressure. Ed. Ronald C. Doll and Robert S. Fleming. (P.I.-U.)

CICOUREL, AARON V.

The social organization of juvenile justice. New York, 1968. (P.I.-U.)

C.O.W.E.R. report

Uitgebracht door de commissie tot onderzoek van de mogelijkheden van een wettelijke regeling voor subsidiëring van de jeugdvorming. Den Haag, 1967. (P.I.-U.)

COWIE, JOHN, VALERIE COWIE and ELIOT SLATER

Delinquency in girls. London, 1968. (P.I.-U.)

DELAIS, J.

Le dossier des enfants du divorce. Ed. Callimèrd. 1967. (P.I.-U.)

DINNAGE, R., M. L. K. PRINGLE

Foster Home care-facts and fallacies. London, 1967. (P.I.-U.)

DOUVAN, ELIZABETH and JOSEPH ADELSON

The adolescent experience. New York, 1966. (P.I.-U.)

Education, The, of maladjusted children. Education pamphlet nr. 47. Department of Education and Science. London, 1965. (P.I.-U.)

ELZINGA, S.

Jeugd voor de drempel van het bedrijfsleven. Proefschrift. Purmerend, 1968. (P.I.-U.)

EX, J.

Adjustment after migration. Den Haag, 1966. (P.I.-U.)

FANTANI, M. D. and G. WEINSTEIN

The disadvantaged. New York, 1968. (P.I.-U.)

GESELLSCHAFT und Neurose.

Stuttgart, 1965. 208 blz. (K.B.)

GLADDEN, JAMES W. and ANN T. WHITT

School-age marriages in Kentucky; what the schools are doing about them. Lexington, 1966. 45 blz. (K.B.)

GOETSCHUIS, G. W. and M. J. TASH

Working with unattached youth. Problem, Approach, Method. London, 1967. (P.I.-U.)

GRANDIA, J. H. N.

Uitdaging en antwoord. Zutphen, 1968. (P.I.-U.)

HAAS, G. C. DE

De onvoorziene generatie. Amsterdam, 1960. (P.I.-U.)

HAFFTER, C., G. WAAGE, L. ZUMPE

Selbstmordversuche bei Kindern und Jugendlichen. Basel, 1966. (P.I.-U.)

HAMLIN, R., MUKERJI and M. YONEMURA

Schools for young disadvantaged children. New York, 1967. (P.I.-U.)

HARDT, H.

Jugendarbeiterinnen in der Berufsschule. Frankfurt a.M., 1965. (P.I.-U.)

HAVIGHURST, R. J.

Education in metropolitan areas. Boston, 1966. (P.I.-U.)

Heime der offenen Tür, in West-Duitsland. Publikatie nr. 12 van de Stichting Ruimte voor de Jeugd, in samenwerking met Sociologisch Instituut R.U. te Utrecht. Rotterdam, 1966. (P.I.-U.)

HOFMANN, T.

Jugend im Gefängnis. München, 1967. (P.I.-U.)

HUNTER, D. K.

The slums. New York, 1966. (P.I.-U.)

JAMES, T. E.

Children and the law. Oxford, 1965. (P.I.-U.)

KASANEN, PERTTI

Relationship between absences from school and certain factors related to school. Helsinki, 1967. (P.I.-U.)

KONOPKA, G.

The adolescent girl in conflict. New Jersey, 1966. (P.I.-U.)

LANG, G.

Het gebruik van schoolkeuze-adviezen. Groningen, 1968. (P.I.-U.)

LECTUUR. De — van de middelbare schooljeugd.

Onderzoek naar het lezen van de leerlingen van de derde klas en hoger van een aantal katholieke middelbare scholen, in opdracht van het Katholiek Lector Centrum. Nijmegen, 1963-1967. 2 dln in 6 bdn. (K.B.)

LEFEVRE, LUCIEN

Scolarité et éducation des Poliomyélitiques ou accidentés. Paris, 1966. (P.I.-U.)

LEMAYR, CH.

Soziale Dienste im Jugendalter. Weinheim, 1966. (P.I.-U.)

LEVIN, D.

Leisure and pleasure of Soviet children. London, 1966. 131 blz. Met afbn. (K.B.)

MACIVER, R. M.

The prevention and control of delinquency. New York, 1967. (P.I.-U.)

MC.WHINNIE, A. M.

Adopted Children, how they grow up. London, 1967. (P.I.-U.)

MEER, Q. L. T. VAN DE

Beroepsbegeleidend onderwijs. Culemborg, 1967. (P.I.-U.)

MIERKE, K.

Psychohygiene im Schulalltag. Stuttgart, 1967. (P.I.-U.)

MILLER, H. L.

Education for the disadvantaged. New York, 1967. (P.I.-U.)

MOLLENHAUER, K.

Jugendhilfe. Heidelberg, 1968. (P.I.-U.)

MÜLLER, W.

Jugendpflege als Freizeit Erziehung. Weinheim, 1965. (P.I.-U.)

NEWMAN, R. G.

Psychological consultation in the schools. New York, 1967. (P.I.-U.)

PREVENTION of delinquency.

Problems and programs. Ed by J. R. Stratton and R. M. Terry. New York, 1968. (P.I.-U.)

PROVO.

Kanttekeningen bij een deelvverschijnsel. Red. F. E. Frenkel. Amsterdam, 1966. (P.I.-U.)

Retarded, the educationally and disadvantaged. Part 1 Sixty-sixth yearbook of the Nat. soc. for the study of education. Illinois, 1967. (P.I.-U.)

ROBERTS, J. I.

School children in the Urban Slums. New York, 1967. (P.I.-U.)

ROBERT, PHILIPPE

Les bandes d'adolescents. Paris, 1966. (P.I.-U.)

ROBINS, L. N.

Deviant Children grown up. Baltimore, 1966. (P.I.-U.)

RAPPORT van de ambtelijke commissie voor rijksstudietoelagen, ingesteld ... 24 sept. 1965. Voorz.: F. R. L. Sassen. Rapport uitgebracht aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen op 12 aug. 1966. 's-Gravenhage, 1966. 76 blz. (K.B.)

RÖSSNER, LUTZ

Offene Jugendbildung. Ein Modell. München, 1967. (P.I.-U.)

SCHARMANN, TH.

Lebensplanung und Lebensgestaltung junger Arbeiter. Bern, 1967. (P.I.-U.)

SCHERPNER, H.

Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen, 1966. (P.I.-U.)

SCHWARZENBACH, P.

Milieuwechsel am Beispiel der Aufnahme von Kindern und Jugendlichen in Heime, Anstalten und Kliniken. Bern, 1968. (P.I.-U.)

SIETERAM, K.

Opvoeding van en onderwijs aan woonwagenkinderen. Verslag van een terreinverkennd en inventariserend onderzoek. Utrecht, 1968. (P.I.-U.)

SPANJE, M. J. A. VAN

Kind en pleeggezin. Gedachten en beschouwingen. Arnhem, 1968. (P.I.-U.)

SPECHT, FR.

Sozial psychiatrische Gegenwartsprobleme der Jugendverwahrlosung. Stuttgart, 1967. (P.I.-U.)

Sport und Leibes erziehung. Ed. H. Plessner. München, 1967 (P.I.-U.)

STÜCKRATH/SCHOTTMAYER

Fernsehen und Grossstadtjugend. Braunschweig, 1967. (P.I.-U.)

Taak en plaats van de pedagoog ten dienste van het onderwijs. Amsterdam, 1967. (P.I.-U.)

TEACHING the disadvantaged child. S. W. Tiedt, ed. New York, 1968. (P.I.-U.)

The drifters.

Ed. by E. Pavenstedt. London, 1967. (P.I.-U.)

VEER, A. J. VAN 'T

Hervormde initiatieven en de algemeenheid in het buurthuiswerk. Een verkenning van het grondvlak. Utrecht, 1966. 27 blz. (K.B.)

VORMING. Maatschappelijke —. Pre-advies betreffende het vak maatschappijleer voor het christelijk v.w.o. en h.a.v.o. Uitgebr. door de Werkgroep „Maatschappijleer” ... Den Haag, 1967. 32 blz. (K.B.)

VORMING van werkende meisjes; rapport over een evaluatie-onderzoek bij vier vormingsinstituten; ingeschakeld bij het experiment meisjeswerk begeleid door de adviescommissie van het Nationaal centrum vorming bedrijfsjeugd. Amersfoort, Nationaal centrum vorming bedrijfsjeugd, 1966. XVIII, 172, XLIV blz. tabn. Voorzitter P. de Jong. (O. en W.)

VORMINGSWERK voor werkende meisjes van 15-17 jaar. Rapport van de Subcommissie partieel onderwijs van de Commissie tot bestudering van goede onderwijsmethoden voor het alg. vormend nijverheidsonderwijs voor meisjes. 's-Gravenhage, 1964. 127 blz. (K.B.)

VRIJE-TIJDSEBESTEDING van de jeugd in Venray. Onderzoek in opdracht van de Stichting Jeugdonderzoek Venray. Hoogveld Instituut, Nijmegen, 1968. (P.I.-U.)

WEBER, E.

Die Freizeitgesellschaft und das Buch. München, 1967. (P.I.-U.)

Werk, Maatschappelijk.

Krachten, terreinen, methoden; onder red. van J. M. Broekman. deel III. Assen, z.j. (P.I.-U.)

WEST, D. J.

The young offender. London, 1967. (P.I.-U.)

WILLMOTT, P.

Adolescent boys of east London, London, 1966. (P.I.-U.)

WILMINK, A. J.

Begeleiding van Schoolkind en School. Utrecht, 1967. (P.I.-U.)

Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart.
Sozial päd. Forum Band 3, Weinheim, 1966. (P.I.-U.)

8. GEZIN

ARIËS, PHILIPPE

L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Plon, Paris, 1960. (P.I.-U.)

CLAESSENS, D.

Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ des Menschen. Berlin, 1967. (P.I.-U.)

Familie, Die, als Sozialisationsfaktor. Hrsg. von Gerhard Wurzbacher.
Stuttgart, 1968. (P.I.-U.)

FURCK, C. L.

Aufgaben der Erziehung im Bereich der Familie. Weinheim, 1964. (P.I.-U.)

GOODE, W. J.

Soziologie der Familie. München, 1967. (P.I.-U.)

KELLMER-PRINGLE, M. L. K.

Adoption-Facts and Fallacies. London, 1967. (P.I.-U.)

KOÖY, G. A.

Het modern-westers gezin. Hilversum, 1967. (P.I.-U.)

LANDOLF, P.

Kind ohne Vater. Ein psychologischer Beitrag zur Bestimmung der Vaterrolle. Bern, 1968. (P.I.-U.)

LEISSNER, A.

Familyadvice servies. London, 1967. (P.I.-U.)

LESLIE, GERALD R.

The family in social context. New York, 1967. (P.I.-U.)

MÜLLER, P.

Familie und Schulreife. Göttingen, 1967. (P.I.-U.)

PENNY, R.

Substitute parents. Illinois, 1967. (P.I.-U.)

READINGS in the psychology of parent-child relations. Ed. by Gene R. Meddinus. New York, 1967. (P.I.-U.)

ROUSSON, M.

Milieux psycho-sociaux et compétences. Neuchâtel, 1966. (P.I.-U.)

RUTTER, M.

Children of sick parents. An environmental and psychiatric study. London, 1966. (P.I.-U.)

STOLZ, M.

Influences on parent behavior. Stanford, 1967. (P.I.-U.)

TERRUWE, A. A. A.

De onvolkomenheid van het goede huwelijk. 3e dr. Roermond, 1965. 52 blz. (K.B.)

WEINBERG, J.

Hoe reageren kinderen op de psychiatrische opname van de moeder? Een gezinsstudie. Arnhem, 1967. (P.I.-U.)

WOMBLE, D. L.

Foundations for marriage and family relations. New York, 1966. 559 blz. (K.B.)

ZELDENRUST (geb.) NOORDANUS, MARY.

Leven in gezinsverband. De invloed van de gezinsrelaties op het gedrag van kinderen. 2e dr. Haarlem, 1967. 142 blz. (K.B.)

9. THEORETISCHE PEDAGOGIEK

ANDO, TAKATURA

Aristotle's theory of practical cognition. 2nd. ed. The Hague, 1965. (P.I.-U.)

ANXIETY and Behavior. Ed. by Ch. D. Spielberger. New York, 1966. (P.I.-U.)

ASMUS, W.

Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie. Heidelberg, 1968. (K.B.)

BACH, H.

Geistigbehindertenpädagogik. Berlin, 1968. (P.I.-U.)

BALLAUFF, TH.

Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung

und Mass der Bildung. Berlin, 1966. 246 blz. (K.B.)

BALLAUFF, TH.

Schule der Zukunft. Bochum, 1968. (P.I.-U.)

BANG, R.

Die helfende Beziehung als Grundlage der persönlicher Hilfe. München, 1964. (P.I.-U.)

BANTOCK, G. H.

Education, culture and the emotions. Further essays in the theory of education. London, 1967. 202 blz. (K.B.)

BASEDOW, J. B.

Ausgewählte pädag. Schriften. Paderborn, 1965. (P.I.-U.)

BATES AMES, L.

Is your child in the wrong grade? New York, enz. 1966. (P.I.-U.)

BEHAVIORAL SCIENCE FRONTIERS in education.

Ed. by E. M. Bower and W. G. Hollister. Contrib. Barbara Biber. New York, 1967. 539 blz. (K.B.)

BEUGEN, M. VAN

Sociale technologie. Het instrumentale aspect van agogische actie. Assen, 1968. (P.I.-U.)

BLADERGROEN, W. J.

Verantwoording van verkenning. Groningen, 1967. (P.I.-U.)

BLÄTTNER, F.

Geschichte der Pädagogik. Heidelberg, 1966. (P.I.-U.)

ELOTH, H. G.

Adolph Diesterweg. Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule. Heidelberg, 1966. Met afbn. en portn. (K.B.)

BOSCO, G.

Pädagogik des Vorsorge. Paderborn, 1966. (P.I.-U.)

BREZINKA, W.

Der Erzieher und seine Aufgaben. Reden und Aufsätze zur Erziehungslehre und Erziehungspolitik. Stuttgart, 1966. 244 blz. (K.B.)

BREZINKA, W.

Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation. Wien, 1967. (P.I.-U.)

BUCHER, TH.

Dialogische Erziehung. Ausgewählte Kapitel aus der Sozialerziehung. 1968. (P.I.-U.)

BÜCHELE, MANFRED

Die Grundlegung von Unterricht und ihr Verhältnis bei Otto Willmann. Ulm, 1966. II, 192 blz. (K.B.)

BUHLER, K.

Ausdruckstheorie. Das System an der Geschichte aufgezeichnet. Stuttgart, 1968. (P.I.-U.)

BURTON, L.

Vulnerable children. London, 1968. (P.I.-U.)

CHAMBLISS, J. J.

Boyd H. Bode's philosophy of education. Columbus, Ohio, 1964. 98 blz. (K.B.)

COFFMAN, E.

Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M., 1967. (P.I.-U.)

COMENIUS, J. A.

Eine Auswahl aus der Pampaedia. Heidelberg, 1964. (P.I.-U.)

Concept of education. Ed. R. S. Peters, England. (P.I.-U.)

COUSINET, ROGER

Socialisatie van het kind. (Vert. uit het Frans). Utrecht, 1968. 93 blz. (K.B.)

DENKEN. Pädagogisches - in Geschichte und Gegenwart. Festschrift zum 65. Geburtstag von Josef Dolch. Dargebracht von seinen Freunden und Kollegen. Hrsg. von Ingrid M. Th. Schindler. Ratingen bei Düsseldorf. 366 blz. Met prt. (K.B.)

DIESTERWEG, H. en G. BLOTH

Adolph Diesterweg. Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule. Heidelberg, 1966 (P.I.-U.)

DIZIPLIN, Die, in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe. Hrsg. von H. Röhrs, Frankfurt a. M., 1968. (P.I.-U.)

DOLCH, J.

Grundbegriffe der Päd. Fachsprache. München, 1967. (P.I.-U.)

DUMONT, J. J.

Orthopedagogiek, pedotherapie en opvoeding. 's-Hertogenbosch, 1968. 28 blz. (K.B.)

EDUCATION, Early.

Current theory, research, and action. Ed. by R. D. Hess and R. Meyer-Bear. Chicago, 1968. (P.I.-U.)

Einführung in pädagog. Sehen und Denken. Hrsg. A. Flitner en H. Scheuerl. München, 1967. (P.I.-U.)

ERZIEHUNG in früher Kindheit.

Pädagogische, psychologische und psycho-analytische Texte, hrsg. van G. Bittner und E. Schmid Cords. München, 1968. (P.I.-U.)

ERZIEHUNG. Personale -. Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart. Hrsg. von Berthold Gerner. Darmstadt, 1965. 471 blz. (K.B.)

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT und Erziehungsforschung. Ein Repertorium zur Methodologie der Pädagogik. Hamburg, 1968. (P.I.-U.)

FOPPA, K.

Lernen, Gedächtnis, Verhalten. Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie. Köln, 1966. (P.I.-U.)

FORSCHUNG und Erziehung

Untersuchungen zu Problemen der Pädagogik und pädagogischen Psychologie. Donauwörth, 1968. (P.I.-U.)

FROESSE, L.

Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft. Weinheim, 1967. (P.I.-U.)

Für eine Revision der Sexualpädagogik

Von: H. Kentler, G. Bittner, H. Scarbath u.a. München, 1968. (P.I.-U.)

GADAMER, H. G.

Kleine Schriften. Tübingen, 1967. (P.I.-U.)

GARIN, E.

Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik. Quellenauswahl für die deutsche Ausg.: Ernesto Grassi u.a. Übers. aus dem Italienischen. Reinbek bei Hamburg, 1964. (K.B.)

GEISSLER, E. E.

Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn, 1968. (P.I.-U.)

GORDON, J.

Studying the child in school. New York, 1966. (P.I.-U.)

GROSS, EBERHARD

Erziehung und Gesellschaft im Werk Adolph Diesterwegs. Die Antwort der Schule auf die soziale Frage. Weinheim, 1966. 190 blz. (K.B.)

HAEBERLIN, U.

Die Phantasie in Erziehung und Heilerziehung. Bern, 1968. (P.I.-U.)

HANDBUCH der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. Hrsg. von H. Jussen. München, 1967. (P.I.-U.)

HAVE, T. T. TEN

Klein bestek van de agologie en van de studie der agologie. Groningen, 1968. (P.I.-U.)

HÉCAEN, I., R. ANGELERQUES

Pathologie du langage. Paris, 1965. (P.I.-U.)

HUMBOLDT, W. VON

Bildung des Menschen in Schule und Universität. Heidelberg, 1964. (P.I.-U.)

JAIDE, W.

Leitbilder heutiger Jugend. Neuwied am Rhein, 1968. (P.I.-U.)

JONG, S. DE

Newman de opvoedkundige, pionier van de personalistische pedagogiek. Tilburg, 1963. 96 blz. (K.B.)

KANT, I.

Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihre enz. Paderborn, 1963. (P.I.-U.)

KAUFMAN, IRVING

Art and education in contemporary culture. New York, 1966. 531 blz. Met afbn. (K.B.)

KEILHACKER, M.

Pädagogische Grundprobleme in der gegenwärtigen industriellen Gesellschaft. Stuttgart, 1964. 128 blz. (K.B.)

KING, E. J.

World perspectives in education. London, 1965. (P.I.-U.)

KLEMENS VON ALEXANDRIEN

Ausgewählte Schriften zur Päd. Paderborn, 1966. (P.I.-U.)

KNELLER, G.

Logic and Language of education. New York, 1966. (P.I.-U.)

LANGEVELD, M. J.

Onderzoek en theorievorming in de pedagogiek. Den Bosch, 1968. (P.I.-U.)

LOMPSCHER, JOACHIM

Geistige Erziehung als Forderung der Zeit. München, 1968. (P.I.-U.)

MANIS, M.

Cognitive processes. Belmont, California. 1966. (P.I.-U.)

MC. LENDON, J. C. ed.

Social Foundations of Education Current Readings from the Behavioural Sciences. New York, 1966. (P.I.-U.)

MÖNKS, F. J.

Gewetensgroei en gewetensfunctie. Utrecht, 1967. (P.I.-U.)

MÜHLBAUER, R.

Der Begriff „Bildung“ in der Gegenwartspädagogik. St. Ottilien, 1965. 329 blz. (K.B.)

NOHL, H.

Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Weinheim, 1965. (P.I.-U.)

PARK, JOE

Bertrand Russell on education. London, 1964. 147 blz. (K.B.)

PERQUIN, N. C. A.

De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving. Een theoretische studie over sociale pedagogiek. Roermond, 1966. 153 blz. (K.B.)

PLATTE, H. K.

Die Miterzieher. München/Bazal, 1967. (P.I.-U.)

PÖGGELER, FRANZ

Methoden der Erwachsenenbildung. Mit ausführlichen Personen- und Sachregister. 2. Aufl. Freiburg, 1966. 389 blz. (K.B.)

PREISSLER, G.

Grundfragen der Pädagogik in westdeutschen Zeitschriften seit 1960. Darstellung, Analyse, Kritik. Frankfurt a. M., 1966. 152 blz. (K.B.)

Psychological Concepts in Education.

Ed. B. P. Komisar, C. B. J. Macmillan. Chicago, 1967. (P.I.-U.)

PSYCHOLOGY and education of the gifted:

selected readings. Walter B. Barbe, editor. New York, 1965. 534 blz. (K.B.)

PÜTTMANN, J.

Das Prinzip der Ganzheit in der Pädagogik. München, 1967. (P.I.-U.)

READ, H. E.

De kunst in haar educatieve functie. Vert. uit het Engels. Utrecht, 1967. 383 blz. (K.B.)

REBLE, A.

Geschichte der Pädagogik. Stuttgart, 1967. (P.I.-U.)

Roads to maturity. Ed by M. King. Toronto, 1967. (P.I.-U.)

ROTH, F. und R. MASKUS

Die Schulwirklichkeit als Studienfeld. Handbuch für Studenten, Mentoren, Praktikumsberater, Pädagogen im Vorbereitungsdienst, Ausbildungs- und Seminarleiter. Frankfurt a. M., 1967. (P.I.-U.)

SAYLER, W. M.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Eine systematische Untersuchung. München, 1968. (P.I.-U.)

SCHALLER, KLAUS

Studien zur systematischen Pädagogik. Heidelberg, 1966. (P.I.-U.)

SCHEIBE, W.

Die Strafe als Problem der Erziehung. Weinheim, 1967. (P.I.-U.)

SCHLEIERMACHER, F.

Gedanken zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg, 1965. (P.I.-U.)

SCHLEIERMACHER, T. E. D.

Ausgewählte pädag. Schriften. Paderborn, 1964. (P.I.-U.)

SEBASTIAN, MARIA

Die Pädagogik Maria Montessoris. Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Darstellung ihrer pädagogischen Intuition. Bonn, 1967. 160 blz. (K.B.)

SEEBERGER, WILHELM

Begabung als Problem. Stuttgart, 1966. 120 blz. (K.B.)

SEIDENFADEN, F.

Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen. Ratingen, 1966. 167 blz. (K.B.)

SJÖSTRAND, W.

Education as a academic discipline. Uppsala, 1967. (P.I.-U.)

SOZIALPÄDAGOGIK, Die - und ihre Theorie

Hrsg. von Hermann Röhrs. Frankfurt a. M., 1968. (P.I.-U.)

STRASSER, STEPHAN en ANTON MONSHOUWER

Herbart als opvoedkundig denker. 's-Hertogenbosch, 1967. 114 blz. Met prtn. (K.B.)

SÜNKEL, W.

Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. Rattigen, 1964. 101 blz. (K.B.)

THESES. Doctoral - in education.

Abstracts from the University of Kentucky 1966. Ed. by Jim Peyton and Kenneth D. Tunnell. Lexington, 1967. IV, 79 blz. (K.B.)

TI-KANG, JOSEPH

Die Grundlinien der Pädagogik. A. Petzelts. München, 1965. 223 blz. (K.B.)

TROST, F.

Die Erziehungsmittel. Weinheim, 1967. (P.I.-U.)

ULLMAN, A. D.

Sociocultural foundations of personality. Boston, 1965. (P.I.-U.)

VERHAAK, G. TH. M.

Opvoeding, opvoedkunde, opvoeder tussen verleden en toekomst. 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1967. 25 blz. lit. opgn. (O. en W.)

Verstehen und Vertrauen.

Otto Friedrich Bollnow zum 65. Geburtstag. Stuttgart, 1968. (P.I.-U.)

VORURTEIL, Das, als Bildungsbarriere

Elf Beiträge. Hrsg. von Willy Strzelewicz. Göttingen, 1965. (P.I.-U.)

WILSON, J., N. WILLIAMS and B. SUGARMAN

Introduction to moral education. Harmondsworth, Middlesex, 1967. (P.I.-U.)

YEARBOOK, the world, of education 1967

Educational planning. Eds. G. Z. F. Bereday and J. A. Lauwerys. London, 1967. (P.I.-U.)

Zur Psychologie der Persönlichkeit

Hrsg. von N. Petriliwitsch. Darmstadt, 1967. (P.I.-U.)

ZWANG, Autorität, Freiheit in der Erziehung,

Texte zum Autoritätsproblem. Bearb. von K. Rebel. Weinheim, 1967. (P.I.-U.)

AAN DE LEZERS

Paedagogische Studiën bestaat thans 46 jaar. Wie de verschenen jaargangen doorkijkt, kan er de ontwikkeling der pedagogiek uit aflezen. Wie in de administratie de aantallen abonnees nagaat, vindt er tevens het bewijs van de toenemende belangstelling voor onze discipline. Tot rond 1950 waren er niet meer dan 500 abonnees, in de daarop volgende 10 jaar steeg het aantal abonnements tot 1000. Thans staan wij op ruim 3200 en dit ondanks de verhoging van de abonnementsprijs van enkele jaren geleden.

Intussen zijn er in de loop der jaren nieuwe tijdschriften voor onderwijs en opvoeding in 't leven geroepen. Binnen de daardoor ontstane schakering is het mogelijk en nodig geworden om de plaats van Paedagogische Studiën opnieuw te bepalen. Bij het beraad, dat daarover in de redactie is gevoerd en na overleg met de uitgever, is besloten dat wij het blad meer dan tot dusver zullen sturen in de richting van een wetenschappelijk tijdschrift. Wij zullen ons dan ook richten tot de studerende voor de middelbare akten pedagogiek, de studenten van de psychologische, sociologische en pedagogische opleidingen aan de universiteiten, de wetenschappelijke staven, docenten, lectoren, hoogleeraren, de wetenschappelijke bureaus voor het onderwijs. Wij zijn er zeker van dat ook buiten deze categorieën nog vele andere zijn, die wetenschappelijk geïnteresseerd zijn in vraagstukken van onderwijs en opvoeding. Wij hebben het disciplinair bereik van het blad eveneens in onze overwegingen betrokken. Het wordt omschreven als dat van onderwijskunde en opvoedkunde. Met de vermelding van de laatste blijven wij de traditie trouw. Wij zijn ervan overtuigd dat er ook vandaag nog behoefte bestaat aan studies over de taak, de plaats en de methode der pedagogiek en dat de uitkomsten van de wetenschappelijke arbeid op haar terrein, in ons blad worden gepubliceerd. Wij hebben echter tevens vastgesteld dat de artikelen van onderwijskundige aard in de loop van de tijd in ons blad steeds groter plaats zijn gaan innemen. Er is bepaald behoefte aan een publicatie-orgaan voor de wetenschappelijke beoefening der onderwijskunde en wij willen ons nadrukkelijker dan tot nog toe op dit terrein gaan bewegen. Onder de naam van het blad vindt de lezer thans de woorden „Tijdschrift voor Onderwijskunde en Opvoedkunde” en dat wil zeggen, dat wij in staat hopen te zijn om in het kader van ons blad aan beide kanten recht te doen.

Wij zullen daarbij streven naar een beleid dat een duidelijker lijn vertoont dan tot dusver het geval was. De inhoud van het blad was tot

dusver meer afhankelijk van het aanbod van bijdragen dan van gevraagde artikelen over door ons genoemde onderwerpen. Die verhouding moet worden omgekeerd. Er moet meer program in het tijdschrift komen zonder dat met het vrije-tribune-achtige geheel gebroken wordt. Het moet zo zijn dat het blad de lezer de informatie levert die hij, om op het omschreven terrein enigszins bij te blijven, behoeft. Dat kan geschieden door artikelen, die een originele wetenschappelijke contributie leveren of een stellingname inhouden, maar tevens door het relaas van binnen- en buitenlandse research-activiteiten door een meer systematische behandeling der literatuur.

De vernieuwing heeft enkele consequenties.

Wij bevestigen met onze plannen een tendentie in de richting der interdisciplinaire samenwerking, die reeds eerder door de uitnodiging van psychologen tot de redactie was aangegeven. In verband met de thans gemaakte opzet hebben wij gestreefd naar verdere aanvulling en verjonging van de redactie. Zij is uitgebreid met de volgende leden:

Mej. Dr. A. J. Wilmlink (Amsterdam).

Prof. Dr. A. de Block (Gent).

Dr. N. Deen (Amsterdam).

Drs. K. Doornbos (Den Haag).

Dr. N. F. Noordam (Amsterdam).

Prof. Dr. K. Swinnen (Leuven).

Prof. Dr. E. Velema (Nijmegen).

Wij hebben, zoals de lezer opmerkt, bij de keuze van de nieuwe redactieleden naar het aantrekken van jongeren gestreefd, wij hebben nieuwe specialismen bij het werk betrokken (onze nieuwe leden brengen orthopedagogiek, denkpsychologie, leerplanontwikkeling, historische pedagogiek, onderwijsresearch, psycho-pedagogiek, didaktiek, onderwijskunde aan) en wij hebben andermaal — een traditie voortzettend — ook naar Nederlandstalig België uitgezien. Het laatste is niet zozeer ingegeven door de hoop, dat ons blad ook in dit cultuurgebied afzet zal vinden — al zullen wij dat op prijs stellen — maar door de overtuiging dat wij door deze geïntensiveerde samenwerking over de grens het peil van de wetenschapsbeoefening in beide landen dienen.

De redactie is nu zo groot geworden dat de organisatie van haar werk ook herziening behoeft. Daarom hebben wij uit de redactie een kerngroep gevormd, die voornamelijk uit onze jongere leden bestaat en opkomt voor de dagelijkse verantwoordelijkheden.

Uitgever en redactie waren van oordeel dat het nieuwe begin tot een nieuwe *lay-out* moet leiden. Tevens zal de omvang van het tijdschrift

worden uitgebreid van 48 tot 64 pagina's per maand of van 576 tot 768 pagina's per jaar. De stijging van de kosten van arbeid en materiaal zullen prijsverhogend werken zodat het noodzakelijk zal zijn de abonnementsprijs te verhogen tot f 24,— per jaar. Voor studerende zal een jaarabonnement f 18,— gaan kosten.

De redactie is er zich van bewust dat de omzetting van het uiterlijk gemakkelijk genoeg is te realiseren maar wat de inhoud aangaat zal Pedagogische Studiën voor zijn radicale vernieuwing een tijd nodig hebben.

Daarbij hangt het eindresultaat voor een deel van onze inspanning af maar evenzeer van het niveau van het wetenschappelijk werk in het cultuurgebied. Wij vragen dus simpelweg om vertrouwen te hebben in onze bedoelingen en mee te werken aan de realisatie ervan.

DE REDACTIE

VERMAATTSCHAPPELIJING VAN HET ONDERWIJS II

(Een niet aanvaarde uitdaging)

J. H. N. GRANDIA

Inleidende opmerking

De bespreking van de ministeriële nota, over democratisering van het onderwijs in het vorige nummer van *Paedagogische Studiën*, is uitmond in een drietal kritische opmerkingen:

1. ten aanzien van deze problematiek wordt door de Minister een pas op de plaats gemaakt.
2. een duidelijk beeld van het gevoerde en nog te voeren onderwijsbeleid, dat mede tot strekking heeft de democratisering van het onderwijs te bevorderen, wordt niet gegeven.
3. de verantwoordelijkheid voor een voortgaande democratisering van het onderwijs wordt in sterke mate gelegd op het gezin c.q. de moeder.

Het is dan ook niet onjuist te concluderen dat de Minister de uitdaging, het bevorderen van een vermaatschappelijking van het onderwijs omwille der sociale gerechtigheid, kennelijk niet heeft willen of kunnen aanvaarden.

Terminologie

In de nota wordt een onderscheid gemaakt tussen interne en externe democratisering van het onderwijs. Onder interne democratisering wordt verstaan de inspraak van alle bij het onderwijs betrokkenen over structuur en inhoud van het onderwijs. De externe democratisering heeft daarentegen betrekking op het bevorderen van schoolgeschiktheid en een verhoogde doorstroming naar hogere vormen van voortgezet onderwijs.

Gezien het gegeven dat in de literatuur de term „democratisering van het onderwijs” veelal ongenueanceerd wordt gebruikt, is de onderscheiding interne en externe democratisering reeds een verbetering. Uit taalkundige overwegingen is het evenwel wenselijker om te spreken van democratisering en van vermaatschappelijking van het onderwijs. Democratisering is afgeleid van *dēmokratia*. Dit woord is samengesteld uit *dēmos* = volk en *krateo* = heersen. Onder democratie (volksregering) wordt derhalve verstaan een staatsinrichting waarbij niet indivi-

duen of groepen, maar het volk als geheel drager is van de politieke macht, hetgeen tot uitdrukking komt in het oppertoezicht van het soevereine volk op wetgevende, uitvoerende en rechtsprekende macht door middel van de wet, aan welke alle uitoefening van gezag gebonden is. Men zou dus kunnen spreken over democratisering van het onderwijs indien het gaat om bezinnen, mee-beraadslagen, mee-beslissen van hen, die onderwijs geven of ontvangen en die, voor wat de laatste groep betreft, voor deze vorm van medeverantwoordelijkheid een zekere rijpheid heeft bereikt. Voornoemde zienswijze sluit aan bij wat ter zake in „Het Sociale Leven”, een sociologisch handboek en naslagwerk, is geformuleerd. Daar wordt onder democratisering onder meer verstaan het in denken en handelen betrekken of betrokken worden bij de gang van zaken in eigen milieu of groepering van individuen, die voorheen passief en ongeïnteresseerd waren.

Over vermaatschappelijking van het onderwijs zou men moeten spreken indien er naar wordt gestreefd het onderwijs aan de gehele bevolking ten goede te doen komen. Vermaatschappelijken wil namelijk zeggen het onttrekken aan de individuele sfeer of het groepsbelang ten gunste van het algemeen belang.

Gezien vorenstaande overwegingen zal dan ook in het vervolg van deze studie worden gesproken over vermaatschappelijking van het onderwijs indien het gaat om het bevorderen van een toenemende deelname aan het voortgezet, hoger en universitair onderwijs door jeugdigen, afkomstig uit de sociaal lagere milieus van onze samenleving.

Het maatschappelijk achterblijven

In het bijzonder zijn het de jeugdigen, die opgroeien en volwassen worden in de maatschappelijke achterhoede der stedelijke bevolking die, uitzonderingen daargelaten, onderontwikkeld zullen blijven daar zij de in aanleg meegekregen talenten onvoldoende tot ontplooiing vermogen te brengen ten gevolge van sociaal geconditioneerde pedagogische tekorten van gezin en school. Ter toelichting moge dienen dat met maatschappelijke achterhoede diegenen in onze samenleving worden aangeduid, die sociaal en cultureel min of meer afgezonderd in de volkswijken en achterbuurten der steden wonen, door hun levensstijl, mentaliteit en beroepsuitoefening geen of weinig maatschappelijk aanzien genieten en waar de in hun gezinnen opgroeiende kinderen te weinig coherente steun voor het volwassen-worden geboden wordt. De ouders zijn namelijk — ten gevolge van erfelijke dispositie, pedagogische verwaarlozing in hun kindertijd en jeugdjaren en hun maatschap-

pelijke situatie — niet of zeer moeilijk in staat geheel zelfstandig hun plichten en verantwoordelijkheden na te komen ten opzichte van de opvoeding van hun kinderen. Tot deze maatschappelijke achterhoede kunnen onder meer behoren ongeschoolde en geoefende arbeiders, daar in het algemeen hun ontwikkeling beperkt is.

Nu is, vanuit pedagogische gezichtspunten bezien, de relevantie van het beroepsniveau van de vader slechts betrekkelijk. De verhoudingen waaronder wordt geleefd, de omgang in het gezin, het toekomstperspectief dat het kind daar geboden wordt, de persoonlijke interesse van de ouders voor het onderwijs en de ontplooiingsmogelijkheden voor hun kinderen zijn namelijk van meer wezenlijke betekenis voor de opvoedingssituatie. Daarentegen is, op grond van sociaal-pedagogische overwegingen, het beroepsniveau van de vader wel intrigerend daar het van niet geringe betekenis wordt geacht voor het aan zijn kinderen te bieden maatschappelijk perspectief.

Pedagogische tekorten van het gezinsmilieu

Zij, die behoren tot de maatschappelijke achterhoede der stedelijke samenleving, zijn gehuisvest in woonwijken die in de tweede helft der negentiende eeuw zijn gebouwd. De woningen zijn bekrompen, hebben onvoldoende sanitair en worden in het algemeen door de particuliere huiseigenaren slecht onderhouden.

De woning biedt, door de te beperkte woonruimte, het kind onvoldoende gelegenheid tot spelen. Dit betekent dat het opgroeit in een milieu, dat zijn natuurlijke drang tot activiteit belemmert. Het is niet denkbeeldig dat de geestelijke armoede van deze jeugdigen, gezien hun zeer beperkte en oppervlakkige belangstelling, meer een gevolg is van het niet geborgen zijn in hun kinderjaren — daar zij feitelijk tot de „onbehuisden” behoren — dan van een inferieure aanleg. Zij hebben namelijk in hun kleuterperiode en ook daarna onvoldoende gelegenheid gekregen te exploreren, waardoor eigenschappen als fantasie, inzicht, concentratie, etc. niet of onvoldoende zijn geactiveerd en ontwikkeld.

Problematisch is voorts dat de te bekrompen woning geen gelegenheid biedt een rustige en intieme sfeer te scheppen voor de bewoners. Het met vader, moeder en een aantal broertjes en zusjes te moeten leven in een beperkte ruimte veroorzaakt drukte, onrust, rumoer, lawaai, wanorde. Er is dan ook geen gelegenheid om rustig hun huiswerk voor de school te maken. Ook verhindert de te bekrompen woonruimte het kind en de jeugdige mens zich een eigen leefwereld te creëren. De in-

dividualisering van de opvoeding, noodzakelijk voor een gedifferentieerde persoonlijkheidsstructuur, vindt dan ook onvoldoende plaats. Nu vereist het volwassen worden, in de zin van het komen tot zelfverantwoordelijke zelfbepaling, een persoonlijkheidsstructuur zodanig gedifferentieerd, dat men komt tot overwegen, oordelen, beslissen, waardoor men in staat is zich een toekomst te ontwerpen door „vooruit te zien” en zich daarvoor inspanningen en financiële offers te getroosten, bijvoorbeeld door avondstudie. Aan dit beeld van de volwassenheid komt de jeugdige mens, die in de maatschappelijke achterhoede is opgegroeid, in het algemeen niet toe. Zijn beeld van het leven heeft hij ontleend aan het milieu waarin hij is opgegroeid. Niet alleen zijn ouders maar ook de burens, zijn kennissen, vrienden of familieleden hebben geen of een zeer vaag toekomstperspectief. In de maatschappelijke achterhoede wordt veelal bij de dag geleefd. Men komt er niet toe om na te denken over de zin van het leven in het algemeen en het eigen bestaan in het bijzonder. Ook is men niet in staat afstand te nemen van de situatie waarin men leeft en verkeert. Het is als het ware of de mens uit de maatschappelijke achterhoede volstrekt in zijn milieu is opgenomen; hij vormt deze niet, maar hij is het.

Het milieu nu, waarin het kind volwassen wordt, bepaalt diens maatschappelijke start. Wat biedt dit milieu nu in feite? Niet meer dan waarover de ouders zelf beschikken aan gewoonten, opvattingen en tradities, die zij indertijd van hun moeder en vader hebben meegekregen, aangevuld met opgedane scholing en ervaring, al of niet juist verwerkt, uit hun kinder-, jeugd- en adolescentieperiode. Een pedagogisch schraal gezinsmilieu moet dan ook als een ernstige belemmering worden onderkend voor de persoonlijkheidsontwikkeling en maatschappelijke toekomst van de aldaar opgroeiende kinderen.

Sociaal-pedagogische tekorten van de school

Onderzoekingen hebben aangetoond dat in de sociaal lagere milieus, en in het bijzonder wat de maatschappelijke achterhoede betreft, onvoldoende aandacht bestaat voor en te weinig waarde wordt gehecht aan het volgen van onderwijs. Intellectuele capaciteiten worden dan ook niet benut en talenten gaan verloren daar het buurtmilieu in het algemeen en het gezinsleven in het bijzonder het kind kunnen belemmeren in zijn verstandelijke en psychische ontplooiing zodat het de school nolens volens bezoekt en afwijzend staat ten aanzien van het uitvoeren van leeropdrachten. De leerkracht is evenwel onmachtig om zonder hulp dit kind zodanig te onderwijzen, dat de grondslag wordt gelegd

voor een voortgezette school- en beroepsopleiding. Medewerking der ouders is onder meer nodig en daarom dient de hulp aan het gezin te worden uitgebreid om zijn kinderen betere schoolkansen te verschaffen.

Sinds de invoering van de leerplicht heeft de school zich dermate ge-institutionaliseerd, dat zij een zelfstandig bestaan in de maatschappij is gaan voeren en zich tot een instelling heeft kunnen ontwikkelen, die de maatschappelijke intrede van het kind voorbereidt en voor een niet gering deel de maatschappelijke toekomst van het kind bepaalt. Vandaar dat de plaats van de school is gesitueerd tussen het gezin enerzijds en de maatschappij anderzijds. Met beide belangen heeft de school rekening te houden. Voorts wordt de zelfstandigheid van het schoolwezen versterkt daar de leerkrachten de school in het algemeen onderkennen als een instelling die hun alleen aangaat. Deze houding is bij nader inzien niet zo vreemd daar het onderwijzen een grote mate van deskundigheid en praktische ervaring veronderstelt. Voor buitenstaanders is het dan ook in het algemeen bezwaarlijk zich terzake inzicht te verschaffen. De leerkrachten zien dan ook geen basis waarop een gesprek te voeren is dat verder gaat dan het verstrekken van enige algemene inlichtingen aan de ouders over leergedrag en leervorderingen van hun kind. Dit is te betreuren daar samenwerking tussen school en gezin van didactische en pedagogische betekenis voor het kind kan zijn. Deze samenwerking is ook van sociaal-pedagogische betekenis daar in de kringen van de geschoolde arbeiders en lager administratief personeel meer belangstelling is ontstaan naar voortgezet onderwijs voor hun kinderen. Deze belangstelling is evenwel nog weinig gericht door onzekerheid inzake te nemen besluiten over schoolkeuze en onvoldoende informatie ten aanzien van de mogelijkheden, die de diverse schoolopleidingen het kind kunnen bieden.

Een sociaal-pedagogisch tekort van de school, die zijn leerlingen uit de maatschappelijke achterhoede betreft, is voorts dat de algemene verwachting van leerkrachten en andere onderwijskundigen is, dat de leerlingen maar weinig kan worden bijgebracht. Deze geringe verwachtingen van de leerkracht zijn voor het kind ontmoedigend zodat bij hem al bij voorbaat het gevoel ontstaat van niet te kunnen leren en tekort te schieten. Leerkrachten, die evenwel het zelfvertrouwen van deze leerlingen schragen en hen weten te interesseren voor het onderwijs, bereiken dat het intelligentieniveau van deze leerlingen niet on-aanzienlijk stijgt en dat hun leerprestaties dienovereenkomstig toenemen. Belangstelling voor het onderwijs kan worden gewekt indien

de leerstof voor deze leerlingen functioneel wordt gemaakt. Het zogenaamde projectonderwijs biedt daartoe uitstekende mogelijkheden. Voorts zij nog opgemerkt, dat de leerkrachten in hun didactische taak ernstig kunnen worden belemmerd door een te hoge klassebezetting en het gegeven dat in het bijzonder de kinderen uit de sociaal lagere milieus nog onvoldoende schoolgeschikt zijn bij het bereiken van de leerplichtige leeftijd.

Leerprestaties en maatschappelijke afkomst

In verscheidene onderzoeken is aangetoond, dat de leerprestaties van kinderen uit de sociaal lagere milieus minder zijn dan van de kinderen, die afkomstig zijn uit de sociaal hogere milieus. Terecht wordt in de nota van de Minister er op gewezen, dat diverse experimenten hebben aangetoond dat het leerniveau van de kinderen, die in de sociaal lagere milieus opgroeien, is op te voeren. Om een beter leerniveau voor deze kinderen mogelijk te maken zijn evenwel voorzieningen van sociaal-pedagogische en didactische aard nodig en verder dient rekening te worden gehouden met de psychische geaardheid en culturele achtergrond van deze leerlingen.

Vorenstaand gezichtspunt heeft tot de vraag geleid welke nu eigenlijk de factoren zijn die de leerprestaties van het kind beïnvloeden. Om deze factoren op te sporen zijn 50 publicaties geraadpleegd over 10 Nederlandse en 40 buitenlandse onderzoeken, gehouden in de periode 1929 tot 1964. In deze onderzoeken zijn nagegaan de sociale en persoonlijke omstandigheden waaronder kinderen leren, het niveau van de leerprestaties, de wijze waarop deze worden bereikt, de verhoudingen in de school en de opvattingen en het optreden der leerkrachten. Na analyse van deze studies is het volgende staatje daaruit samengesteld:

Factoren, die de leerprestaties van het kind kunnen beïnvloeden

1. beroepsniveau van de vader,
2. buurtmilieu,
3. woongerief,
4. verhoudingen in het gezin,
5. gezinsgrootte,
6. financiële omstandigheden van het gezin,
7. culturele belangstelling der ouders,
8. taalgebruik in het gezin,
9. discipline in het gezin,
10. de opvattingen der ouders over het onderwijs,

11. de houding der ouders t.a.v. de door het kind te verrichten schooltaken,
12. contact tussen gezin en school,
13. het bezocht hebben van een kleuterschool,
14. de motivatie van de leerling,
15. de psychische ontwikkeling van de leerling,
16. verstandelijke aanleg van de leerling,
17. werkhouding van de leerling,
18. het contact met de medeleerlingen,
19. de verstandhouding tussen leerlingen en leerkrachten,
20. didactische bekwaamheid van de leerkracht,
21. de persoonlijke aandacht en belangstelling van de leerkracht voor de individuele leerling,
22. de houding der leerkrachten tegenover de leerlingen uit de sociaal lagere milieus.

De resultaten van deze literatuurstudie maken duidelijk dat enerzijds vele factoren de leerprestaties van het kind kunnen drukken en dat anderzijds een aantal factoren moeten samenwerken om het leerniveau op te voeren.

De factoren, die de leerprestaties van het kind bepalen, zijn in de volgende drie rubrieken onder te brengen:

- a. de disposities van het kind,
- b. de leerkrachten en de school,
- c. de milieu-omstandigheden van de leerling.

In het bijzonder hebben onderwijsexperimenten in Amerika en Israël aangetoond dat goede leerprestaties en het deelnemen aan hogere vormen van voortgezet onderwijs mogelijk zijn ondanks dat de kinderen opgroeien in een taal-arm milieu en ouders hebben, die weinig of geen belangstelling tonen voor de leerprestaties en het schoolleven van hun kind.

De situatie, dat grote groepen jongeren niet of onvoldoende toekomen aan hogere vormen van voortgezet onderwijs, is evenwel te doorbreken mits voorzieningen van sociaal-pedagogische en didactische aard worden getroffen. Daarover in het derde en laatste artikel.

THE EXPANSION OF HIGHER EDUCATION

A. F. KLEINBERGER

*Associate professor of Education the Hebrew University
of Jerusalem*

In this paper I shall attempt to analyse some of the problems involved in the rapid expansion of higher education which has been going on in many countries since the end of the Second World War, and in the still more rapid expansion which is being envisaged or projected in many countries for the next decade or two. For lack of competency I shall not deal with the economic and financial aspects of the topic, although their crucial importance for any policy of educational expansion is of course beyond dispute, and they have attracted the serious attention of scholars and policy-makers alike. The analysis will be based on comparison of actual or projected developments in the field of higher education in a number of European and non-European countries which, in respect of their economies and systems of formal education, are counted among the relatively developed nations. These countries have been selected not only on account of significant developments to be observed in their higher educational systems but also because data and literature concerning such developments have been more readily accessible to the author. This more or less arbitrary selection should by no means be taken to imply that phenomena of equal import and interest could not have been recorded in other countries as well.

Before broaching our subject, a few preliminary remarks are indicated concerning the definition of the term „higher education”, or rather the demarcation of the field denoted by that term. There are four principal approaches to defining our concept which, though not by necessity mutually exclusive, result in different ranges of application for that concept which, it is true, overlap to a considerable extent but are by no means congruent.

- (1) „Higher education” may be defined with reference to the self-governing status of the institutions imparting it. This approach seems to underlie the British distinction between „higher education” and „further education”. The former is imparted by universities and institutions of similar status in an „autonomous sector”, whereas the latter is conducted by a „public sector” comprising technical and other profession-

nal colleges that are directly financed and administered by public authorities, whether local or central. Such a definition, though true to the historical origins of universities, would, if generally applied under present conditions, entail some rather paradoxical consequences. In the United States, for instance, only private colleges and universities could by this definition be considered institutions of higher education, while all publicly controlled colleges and universities would have to be excluded from the term's range of application. And countries like France, the Federal Republic of Germany, and the popular republics of Eastern Europe would turn out to be devoid of any higher education whatsoever.

(2) A secondway of delimiting the sphere of higher education is to define it with reference to its social function of training members of the „professions”, in contradistinction from preparation for other vocations. For purposes of cross-cultural comparisons, this definition is problematic for several reasons: It defines one equivocal concept in terms of another no less ambiguous one, that of „profession”, for the denotation of which there are no universally agreed criteria. To take but none conspicuous example: the status of teaching in primary schools as a profession is still a controversial issue, and only in very few countries are primary school teachers trained in the same institutions — or at least in institutions of equivalent standing — as members of the traditionally recognized — professions. Furthermore, the process of social and educational upgrading of a number of vocations has begun to blur the boundary between professions and semi-professions like advanced technicians and nurses. Thus, for instance, many Canadian universities offer undergraduate and even post-graduate degree courses in nursing, whereas in most countries nurses are trained in hospital schools extending from secondary to post-secondary level. On the other hand, in a few cases members of traditionally recognized professions receive their professional education outside institutions of higher education. In England, for instance, prospective barristers and solicitors may study for their professional examinations without attending a university or some other institution of higher education. In Israel rabbis are educated at rabbinical colleges (yeshivot) which are not regarded as institutions of higher education, whereas theological colleges or seminaries in Canada, the Federal Republic of Germany, and the United States (including those which train rabbis) are recognized as degree-granting institutions of higher education.

(3) A third possibility is to define higher education with reference to its distinctive mode of operation, that is to say the combination of teaching and research. This definition accords with the tradition of the reformed German university as conceived by Wilhelm von Humboldt. It has been incorporated into the Dutch Higher Education Act of 1961. In this Act the former designation „hoger onderwijs” (higher education) has, significantly, been replaced by „wetenschappelijk onderwijs” (scientific education), and the latter has been defined as training in the independent pursuit of knowledge and preparation for positions requiring such scientific training. The same definition is underlying the Council for Higher Education Law, 1958, in Israel, and the rules adopted by this Council for recognition of institutions of higher education, and for granting them the right of conferring academic degrees. The law defines higher education as „including teaching, science, and research”, and stipulates as a necessary condition for the recognition of an institution of higher education „an appropriate scientific standard”. The council's rules for recognition of institutions prescribe that an institution of higher education must have a permanent academic staff comprising „scientists and researchers who publish the results of their work”. However, this German tradition of defining higher education, though of considerable influence on the development of universities, and in particular of post-graduate studies, in a great number of nations, has never been universally accepted. For instance, Brazilian and other South American universities have traditionally been almost exclusively concerned with teaching, and only recently a movement has started to encourage research as one of their characteristic functions. Moreover, as will become manifest in the course of this paper, the process of rapid expansion has brought within the purview of higher education new types of institutions to which this rigorous definition is no longer applicable.

(4) The broadest and most formal definition of higher education conceives it as a stage in a continuous educational process. This definition has been adopted in the Unesco „Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics” (1958), and is also underlying the Robbins Report on „Higher Education” in Great Britain. According to the Unesco recommendation, higher education is defined as education at the third level, which requires, as a minimum condition of admission, the successful completion of secondary education. Yet even this most inclusive definition of the concept is open to

conflicting interpretations according to different national traditions and conditions. In some countries, „secondary education”, the completion of which qualifies for admission to higher education, means only the traditional, academic type of secondary schools (Gymnasium, lycée, grammar school, etc), whereas in a steadily increasing number of countries higher education is being made accessible also to graduates of technical and vocational secondary schools. The term „successful completion”, too, is ambiguous. It may mean (notably in the United States) attendance at a secondary school for a certain number of years during a required number of weekly periods devoted to the study of a specified number of subjects (the range of which may or may not be prescribed) and assessed as satisfactory by the secondary schoolteachers. Or it may mean passing a school leaving examination, and obtaining a school leaving certificate (General Certificate of Education, baccalauréat, Reifezeugnis, certificat d'humanités, and the like). Even in the latter case the term may remain equivocal. In England, for instance, the Robbins Committee distinguished, in respect of further education, between courses beyond the Advanced Level of the General Certificate of Education, requiring at least one pass at „A” Level of the G.C.E. as the minimum qualification for entry, and courses below this level. Only the former were included in the category of „higher education”. But the Robbins Committee included in this category also teacher training colleges, in spite of the fact that they do not satisfy the criterion of education beyond the Advanced Level of the G.C.E., since their minimum entry requirement is only five passes at the Ordinary Level of the G.C.E. examination (although as a matter of fact over 60 per cent of recent training college entrants had at least one pass at „A” Level). In France, on the other hand, écoles normales primaires for the training of primary school teachers are not regarded as institutions of higher education, although entrants at the age of 15 take their baccalauréat after three years, and thus the last year or two at the école normale, in which the professional studies are concentrated, represent education beyond the successful completion of academic secondary education.

Sometimes yet another definition of higher education is offered: courses or work being acceptable for credit towards a university degree or equivalent diploma. But this definition is not worthy of serious consideration, because of its circularity. For the „equivalence” of non-university diplomas depends of course upon recognition as institutions of

higher education of the establishments that award them or prepare for them.

Even so this confusing array of four principal definitions of our concept, entailing as they are different and noncongruent delimitations of the field to which the concept is applicable, is sufficient to render the interpretation of international statistical comparisons of higher education a pretty hazardous undertaking. Anyone who has tried, for instance, to interpret the comparative table listing enrolments in institutions of higher education per 100,000 inhabitants in 81 countries, provided in the Unesco „World Survey of Education IV” (pp. 67—68), must certainly have become aware of this fact. Variations in the method of computing this student/population ratio range all the way from France, for which enrolment figures of universities only were taken into account, excluding even the „grandes écoles”, over countries for which enrolments in universities and specialised institutions of university standing were taken into account (e.g. Canada, Italy), to countries for which also enrolments in teacher training colleges, schools of nursing and the like were taken into account (e.g. Israel and Netherlands which in this way moved near the top of the table). But apart from its detrimental effect for the international comparability of higher educational statistics, this confusion of definitions is itself, as we shall see, one of the corollaries of the tremendous expansion of higher education.

The rate of this expansion has of course been uneven in different countries. If, in order to avoid for the moment entanglement in the complications of definition, we consider enrolments in universities and specialised institutions of university standing only, we find some countries where these have quadrupled over a period of less than two decades since the end of the Second World War. Two instances of such a rapid increase, though very different in size character, are the U.S.S.R. and Israel. In the former, total enrolment figures (including extra-mural students) doubled from 730,000 in 1945 to 1,562,000 in 1953, and then doubled again within the next ten years, reaching 2,900,000 in 1963. In the latter, they multiplied by two between 1950 (3,300) and 1955 (6,600), and then more than trebled over the next ten years, reaching almost 22,000 in 1965. In some countries the student population doubled within a period of eight years (e.g. Australia and Sweden between 1953 and 1961). Elsewhere it took ten years for enrolments to increase twofold (e.g. Canada and Czechoslovakia during the fifties). In the United States and the Federal Republic of Germany eleven years were required for a twofold increase (1953—64 and 1950—61 respec-

tively), fifteen years or more in Poland, the Netherlands, and France, while in Great Britain it took more than twenty years for enrolments to double (from 50,000 in 1938 to 103,000 in 1960). On the other hand, there were also a few countries, where enrolments declined for some time during the post-war period, and only towards the end of the 1950's regained their former level (e.g. Italy and Switzerland). Needless to say that no comparison of need and effort is implied by this random listing of nations differing so widely in their conditions, requirements, and possibilities.

Even more spectacular is the expansion of higher education (the term in this context taken to mean any form of higher education so recognized by the respective nation) that is being planned or forecast for the next decade or two in various countries. To cite only a few outstanding illustrations: The U.S.S.R. and Poland plan to treble their enrolments within the twenty-year period between 1960 and 1980. France's „fourth plan” envisages an increase by 130 per cent (i.e. multiplication by almost two-and-a-half) in enrolments between 1960 and 1970, and her „fifth plan” contains an even more ambitious programme for 1972. In the United States, the 1960 degree-credit enrolments are expected to be doubled by 1970, and further increase by 24 per cent is anticipated for 1975. In Israel, the student population is expected to increase by 175 per cent (that is to say to be almost trebled) within the ten year period from 1965 to 1974. For Great Britain, the Robbins Report forecast doubling of total enrolments in all forms of full-time higher education between 1962 and 1975. Sweden expects an 80 per cent increase over her student enrolments in 1960 by 1970, and the Netherlands anticipate a 65 per cent increase within fifteen years.

The causes of this tremendous expansion — actual and projected — can be summed up under three main headings:

(a) Growing social and national need of highly qualified manpower. This need has been generated, and is steadily being reinforced by such developments as the advance of science and technology; ambitious projects, like the exploitation of nuclear energy and the conquest of space; development of new industries or new industrial techniques; extension of social and welfare services; rising government expenditures on national defence and security; response of developed nations to the educational and technical needs of developing countries; the rise of new professions, and the upgrading of semi-professions; etc. etc.

(b) Increasing individual aspiration and demand for higher education, and for its fruits in terms of social and economic advancement. This in-

crease in the effective demand for higher education has resulted from a combination of several mutually reinforcing factors:

1. The rising post-war birth-rate, propelling a „bulge” of swelling age groups through the educational system that is just beginning to reach the threshold of higher education.
2. The expansion and progressive democratization of secondary education has brought about a steady increase in the proportion of the relevant age groups that qualifies for entry to higher education (whatever the term „qualification” may mean in different educational systems). Here are a few examples to illustrate this almost universal trend: in the United States, the percentage of persons 17 years of age who graduated from high school rose from 8.8% in 1910 to 50.8% in 1940, and reached 77.1% in 1964. In Sweden, the proportion of the 20-year age group who passed the „student examen” rose from 6% in 1945 to 14% in 1962, and is expected to reach 20% by 1969. In Israel, the proportion of 17-year olds who obtained a „certificate of maturity” increased from high schools rose from 8.8% in 1910 to 50.8% in 1940, and must of course be borne in mind that the respective age groups themselves have grown in absolute numbers.

Moreover, a growing number of states are opening up alternative routes to institutions of higher education for young adults who have not enjoyed regular secondary education of the usually required academic type. Such measures to make higher education more widely accessible include: (i) „External examinations” (i.e. examinations conducted outside the secondary school system, but considered equivalent to the regular secondary school leaving examinations) or special entrance examinations to universities; such examinations (available, for instance, in Belgium, France and Israel) are designed to give access to higher education to young persons who have missed the opportunity of attending a secondary school. (ii) Evening schools for young workers, leading to university entrance qualifications (e.g. in Czechoslovakia, the Federal Republic of Germany, and Israel). In France the universities themselves prepare young workers for entrance qualifications, in so-called „Instituts de promotion supérieure du travail” which have been established since 1950, and offer, besides part-time degree courses, a three-year preliminary course in the evenings for young people who have not obtained the baccalauréat. (iii) Admission to institutions of higher education of candidates who have successfully completed a vocational or technical secondary school. Such admission is usually restricted to faculties, institutions or courses that are directly related to the candida-

te's vocational or technical education and experience. This alternative route to higher education (der zweite Bildungsweg, as it is styled in German) has been opened up, in some cases as a recent innovation, for instance, in Czechoslovakia, Israel, Italy, the Netherlands, and Poland. A rather roundabout way exists in the Federal Republic of Germany for candidates lacking an academic secondary education: they may, after completing a Berufsaufbauschule (a part-time vocational extension course of three years), enter an Ingenieurschule (an institution training higher-grade technicians in a three-year course), and if they pass their final examinations there with good marks, they may be admitted to a technological university (Technische Hochschule), which means that they arrive there at least three years older (and possibly so much wiser) than their fellow-students in possession of a certificate of maturity.

3. *Rising family incomes in industrialized countries*, and the prospect of attractive employment opportunities for graduates (which is of course a result of the intensified social need of highly qualified manpower) have raised the level of aspirations, and led to increased demand for higher education. The same effect is being produced by a rising level of formal education of parents, so that any improvement in this respect in one generation is going to trigger off a chain reaction in the next one.

(c) The third main group of causes accounting for the expansion of higher education is *the increasing provision by society of opportunities for higher studies*. This has two principal aspects: *geographic dispersal of institutions of higher education, thereby bringing them within easy reach of wider sections of the population (of this more shall be said later)*, and *abolition or reduction of fees combined with increased financial assistance to students*. This policy is dictated both by a kind of enlightened national self-interest, and by the ideals of social justice and equal opportunities, which require alike the fullest development of all available resources of ability. However, countries vary widely in the form as well as the extent of financial aid to students they provide. At the one extreme, there are Great Britain and the U.S.S.R.; in the former virtually all undergraduates, in the latter a vast majority (estimated at about 75%) are in receipt of maintenance grants from public funds. At the opposite extreme there are countries like the United States or Israel, where scholarships are available only for a small minority of students, and the principal form of financial assistance are interest-free or low-interest loans, and even the supply of these falls short of the demand for them.

The combined effect of all these causes has been — and still more will be in the future — to enlarge the proportion of the relevant age group that enters higher education. The following few illustrations do not permit straightforward comparisons, in view both of the variations in defining and delimiting higher education, and of the differences in defining the „age group” and in computing the studentage group ratio relevant but they show clearly the general trend and its varying pace. In the United States the following proportions of the 18—21 age group were enrolled in degree-credit courses of higher education: 1939: 14.2%; 1950: 25.5%; 1960: 37.2%; by 1970 it is expected to have risen to 47,6%. In Great Britain, the percentage of the composite age group entering all forms of full-time higher education rose from 2.7 in 1938 to 5.8 in 1954, and reached 8.5 in 1962; according to the estimates of the Robbins Committee, it will be 17% by 1980. In Israel, the population aged 18 to 29 years (which in Israel is considered as the „relevant age group” for higher education) increased over the ten-year period from 1955 to 1964 by 32%, while during the same period enrolments in institutions of higher education grew by 153%; as a consequence, the studentage group ratio rose within ten years from under 2.5% to 5.0%. These developments mean that to an increasing extent the previously untapped pool of talent (consisting of women in general, and of the children of geographically, economically, socially and culturally disadvantaged groups in society) is being utilized for, and developed through, higher education.

How does this quantitative expansion of higher education (both in terms of absolute numbers and of relative proportions of the relevant age groups) affect the quality of students and study? Even if we assume that the minimum formal qualifications required in various countries for admission to institutions of higher education are not to be lowered, there will probably be substantial changes in the characteristics of the student population. Extending the opportunities of higher education means enrolment of an increasing proportion of students who are „*first generation in higher education*”, that is to say who come from geographic regions or from social strata that lack a strong tradition of higher or even academic secondary education. Although these students will probably have the same levels of formal qualifications and of natural ability as their contemporaries from more favoured social environments, they lack some of the informal qualifications required for success in higher education of the traditional type, such as cultural stimulation and enrichment by the home, intellectual

and artistic interests, appreciation of the intrinsic (in contrast with the instrumental) value of knowledge and research, etc. These changes are likely to produce two results:

(a) There will increasingly be found a new, *more pragmatically minded type of student*, who regards higher education as an instrument of social upward mobility and as a kind of advanced vocational training rather than as an intellectual pursuit valuable in itself, and who is looking for the rapid acquisition of marketable professional skills and expertise rather than for a liberal education. This might result in a relative decline of the study of pure arts and science, and possibly also in a decreasing proportion of graduates willing to stay on for postgraduate studies, and to go into academic teaching and research.

There are some clear indications of such a trend in the progressive professionalization of liberal arts colleges in the United States. Further evidence of this trend has been provided by a group of O.E.C.D. examiners of higher education in the U.S.A. They found that young people whose parents did not go to college were more likely to choose engineering than those whose parents had a higher education, whereas the latter were more likely than the former to go into science or medicine (the finding with regard to medicine is probably to be accounted for by the considerably longer period of study required for this profession). Similarly, in Israel sons of culturally deprived Oriental Jewish families, whose parents at the most had elementary education, were found to prefer study of engineering, law or medicine to the pure arts and sciences. The same change in student characteristics may account, at least partly, for the fact that whereas in France and England the total student enrolments exceeded previous forecasts, the proportions of students seeking entrance to science faculties fell below the forecasts.

(b) A second probable result of the changing social composition of the student population is an *increasing „wastage” rate*, i.e. a rise in the proportion of entrants to higher education who fail to complete their courses and to obtain degrees or diplomas. Of course, wastage rates do not necessarily reflect changes in student quality. There may be an entrenched tradition of failing a constant proportion of students irrespective of fluctuations in their qualifications. But there are clear indications that wastage rates may also be the *effect of lessening social and intellectual selectivity* in the access to higher education, combined with deteriorating student/staff ratios, which both are consequences of rapid expansion. In the United States, for instance, the wastage rate is particularly high among engineering students in State

universities (65%, as compared with a general average drop-out rate of approximately 40%) who, as mentioned before, are more likely to be sons of parents without a college education. In Great Britain the overall wastage rate in universities decreased from entrants in 1952 to entrants in 1957. During the same period there was a decline in the percentage of young persons in possession of minimum entrance qualifications who gained admission to universities, or in other words, the universities became more rigorously selective. The wastage rate in colleges of further education, which are less selective and admit all candidates with minimum entrance qualification, is much higher (37% or 62%, according to the diploma or degree sought) than in universities (overall average wastage rate: 14% for entrants in 1957). In British universities it is higher in faculties of technology (21%) than in faculties of arts (12%). This probably reflects the different social origin and ability range of their respective student population. In France the same discrepancy exists between the extremely low wastage rates at the elitist and competitively selective *grandes écoles* (2%) and the excessively high failure rates (estimated at 75% of entrants) at the universities which are open to all holders of the *baccalauréat*.

The same phenomenon is observable in other countries: faculties or institutions that are open to all holders of the required minimum formal qualification have high wastage rates, rigorously selective ones that restrict the number of entrants have considerably lower wastage rates, the only variation being in which are the open and which the restricted faculties or institutions in different societies. In England colleges of technology are less selective and have high drop-out rates, in Sweden and Israel they restrict entrance and have low wastage rates; in Sweden faculties of science are open and have high failure rates, in Israel the opposite is the case.

These high wastage rates in higher education are causing serious concern in many countries, because of the waste of public resources as well as the frustration of individual hopes they involve. To remedy the situation, steps have been taken to adjust the student/staff ratio to increasing enrolments, particularly in the first year of study, when students have normally little individual contact with university teachers, lack constant supervision of their work, and consequently failure is highest (such steps have been taken, for example, in Poland and Sweden). Besides, universities in several countries are beginning to pay more attention to the improvement of the teaching skills and methods of their lecturers who normally are selected on the strength of their

published research, without consideration of their didactic ability. *Thus higher education in the process of becoming more widely accessible is likely to undergo a similar development in the attitudes towards the preparation and selection of its teachers*, as did secondary education half a century earlier. As long as secondary education was restricted to a socially and intellectually select student population, teachers were merely required to be competent in their subject-matter. But when it became more universally available, some didactic and pedagogic training began to be made obligatory for teachers in secondary schools.

That brings us to the problem of the preparation and recruitment of teachers for the expanding system of higher education. The Robbins Committee in Great Britain asserted rather optimistically that an expanding system of higher education could produce enough teachers to maintain existing standards of staffing, provided that the rate of expansion was not accelerating, though it anticipated for the immediate future a short-term crisis in the recruitment of academic staff. As a matter of fact, many countries are already experiencing acute shortages of adequately qualified academic staff, and in some, plans of expansion had to be postponed for this reason. For instance, in the Netherlands the opening of an additional technological university had to be deferred, in spite of the fact that the need for its establishment had been acknowledged in principle by the Minister of Education, Arts and Sciences. In Poland deficiency of teaching staff was given as one of the main reasons why the practice of admission by competitive entrance examinations had to be continued, and higher education could not be thrown open to all holders of the secondary school leaving certificate (only about 50 per cent of the latter are accepted for higher education).

The difficulties of recruiting additional staff in sufficient numbers for the rapidly expanding systems of higher education are aggravated by the fact that a smaller generation (in terms both of the absolute size of the age groups and of their proportions completing secondary schools and entering higher education) has to take care of a considerably larger one. The problem becomes even more complicated by the *heavy demand made on that smaller generation by expanding industry, research institutes, and social services*. The fierce competition for graduates and Ph. D.s has particularly affected the recruitment of university teachers in mathematics, science, and technology. In the United States, for example, in the years 1958—1960, 90 per cent of all new

doctors in English, but only 19 per cent in chemistry and 27 per cent in physics went into — or continued in — college teaching. In Scotland, „Central Institutions” (corresponding to colleges of further education in England which are progressively concentrating on work of degree or comparable standard, are encountering difficulties in attracting well-qualified people with industrial experience who constitute such an important part of the staffs of institutes of advanced technology.

The growing demand for university teaching staff is likely to affect adversely the quality of teachers in other types of post-secondary education (especially in teacher training colleges), which enjoy less prestige, and offer less attractive conditions of service than institutions of university standing. There are already complaints in some countries (e.g. Australia, Israel, and indications of the same sort of difficulty in the U.S.S.R.) that teachers' colleges have found it difficult, in competition with the expanding universities, to hold their most highly qualified staff, and to attract new one. In the United States such difficulty is experienced by junior colleges and smaller liberal arts colleges, especially with regard to mathematics and science teachers.

Similarly, the increasing requirement of highly qualified staff in higher education is likely to deplete the secondary schools of their better teachers. The Robbins Report, in spite of its optimism concerning the ability of an expanding system of higher education to supply its own teachers without depriving the schools or theirs, has to admit that for some years there has been a deterioration in the qualifications of graduates teaching in the upper forms of English maintained grammar schools: 13 per cent of teachers aged 35 or over hold first class degrees, as compared with only 4 per cent of those under 35. The denudation of secondary schools of qualified members of their staffs is even worse in the United States and Israel. In the latter, only 32.5 per cent of all secondary school teachers with 4 years or less teaching experience have an academic degree, as compared with 53.2 per cent of those with 10 years or more teaching experience.

The chief bottle-neck in the supply of sufficient staff for expanding systems of higher education is the *deficiency in facilities and candidates for postgraduate studies*. In Great Britain, in 1961/62, some 20 per cent of the home graduates (excluding overseas students) went on to postgraduate study (this figure does not include those taking one-year courses of professional teacher training) — about 12 per cent preparing a Ph. D. thesis, and the rest in advanced specialised courses. 14 per cent of all full-time university students were postgraduates (ex-

cluding again those in education). The Robbins Committee recommended a substantial increase — to 30 per cent by 1980 — in the proportion of home graduates going on to postgraduate work. Yet in Great Britain his problem is less crucial than in other countries, since a doctorate or another higher degree is not an absolute prerequisite for a career in academic teaching and research.

The situation is far worse in other countries. In Israel, for instance, throughout the period from 1949 to 1965 only 5 per cent of the total enrolments in institutions of higher education were research students preparing a Ph. D. degree (which in Israel is a *conditio sine qua non* for senior staff appointments). There was not the slightest improvement in this low proportion. During the last few years only about 100 Ph. Ds were awarded annually, whereas the minimum number required to meet the needs of expanding higher education (without taking into consideration competing industrial and other demand) has been estimated at 400 to 500 annually. Israel will have to rely heavily on sending her graduates abroad for obtaining Ph. D. degrees, and on attracting qualified staff from overseas. In the United States only about 12 per cent of all bachelors go on to graduate studies, and only a relatively small number of institutions of higher education are offering Ph.D. degrees (in 1960: 219 out of a total of 1,225 degree-granting institutions). One of the purposes of the National Defense Education Act of 1958 was to increase this number, and to ensure a wider geographic distribution of institutions offering doctoral programmes. It is expected that these and similar measures (including graduate fellowships under the NDEA) will double the number of students completing doctoral studies by the end of the present decade.

Often the proportion of graduates in arts subjects who proceed to study for a higher degree is considerably lower than in science subjects. In Great Britain, for instance, 30 per cent of graduates in sciences, as compared with 15 per cent of those in humanities, took up postgraduate work. Likewise in the United States, less than 5 per cent of college graduates in the humanities and social sciences, but 12 to 14 per cent of those in the natural sciences obtain eventually a doctor's degree. In Israel, less than 15 per cent of the annual awards of Ph.D. degrees are in the humanities and social sciences, whereas over 55 per cent of the total student enrolments are in these fields. One reason for this imbalance is the greater availability of financial support from public funds for postgraduate study and research in sciences than in arts. In England, for instance, in 1962/63 there were 3,500 awards to postgradu-

ates in sciences, as compared with only 610 in humanities and social sciences. In the United States in 1960/61, 4,000 out of a total of 6,000 holders of federal graduate fellowships were working toward a doctorate in natural sciences. Unless such imbalance of opportunity for advanced study and research between the arts and sciences is corrected, there is a grave danger that the sources of supply for highly qualified academic staff in the humanities and social sciences will dry up.

One of the *most urgent problems with regard to the rapid expansion of higher education is thus to enlarge facilities for postgraduate study*, and to provide more financial support to attract sufficient numbers of able graduates to work towards advanced degrees. Even countries which until now had no provision for regular postgraduate study towards research degrees corresponding to the British or American Ph. D., are planning their introduction, in order to ensure the orderly supply of academic staff. In the Federal Republic of Germany, for instance, where no postgraduate courses were offered in the past, and the qualification for university teaching (called „Habilitation“) was normally acquired during an assistantship, the creation of universities of advanced studies is under consideration. In the Netherlands, where the doctoral examination is regarded as equivalent to the British master's degree, and no postdoctoral degree existed, the 1961 Higher Education Act provided for the introduction of a new post-doctoral diploma on the basis of research, and for State grants to support students working towards the new diploma.

Unless reinforcements of academic teaching staff in sufficient quantity and of adequate quality can be prepared and attracted to the institutions of higher education during the period of their rapid expansion, the quality of their under-graduate instruction is bound to deteriorate in two ways: (a) Student/teacher ratios will become far less generous, and classes will become overcrowded. This appears to have happened already in France, where the overall student/teacher ratio is far less generous than in most other developed countries, and is particularly bad in the faculties of letters (54 to 1, as compared with a ratio of 9 to 1 in British faculties of humanities). (b) An increasing share of undergraduate instruction will be borne by inexperienced and not fully qualified junior staff, consisting in the main of postgraduate students working towards their advanced degrees. This is already happening in a number of countries, including Poland, the United States, and Israel. In order to achieve the utmost utilization of scarce teaching personnel and scarce equipment, it would seem expedient to concentrate the

facilities of higher education. However, this course of expediency is often in conflict with the social tendency to democratize higher education, and to make it more universally accessible by distributing institutions more evenly throughout the country. A good example of this conflict is provided by Sweden. Until recently all Swedish institutions of higher education had been concentrated in the southern part of the country. The Royal Commission on Higher Education, appointed in 1955, warned against the creation of smaller institutions in outlying regions, and recommended the expansion of existing establishments as affording better opportunities for research and instruction. Nevertheless a new university was founded in 1963 at Umea in the less densely populated northern part of the country, in order to bring higher education within the reach of the educationally disadvantaged sections of the nation who are living far from the traditional centres of higher learning. Still further decentralization of higher educational facilities is under discussion.

A similar policy of geographic decentralization of higher education, designed to increase the proportion of young people able to enjoy it without incurring the expenses involved in living away from home, is being followed by a number of other nations. Some of these have, like Sweden, also reformed their systems of secondary education with a view to their democratization (e.g. France, Great Britain, the United States and the U.S.S.R.).

Of particular interest is the case of France. There almost 40 per cent of all university students were concentrated in the capital, and the provincial universities were also unevenly spread over the country. In the course of implementing her ambitious plans for more than doubling the student population within ten years, France has embarked upon a policy of wider geographic dispersal of higher education on a grand scale. She is not only setting up new universities in major population centres, but is also establishing faculties and schools, institutes or colleges in close association with existing universities in densely inhabited areas that had previously been without facilities of higher education. Some of the schools, institutes or colleges will eventually be elevated to the status of faculties, and become the nuclei of new universities, as has happened to others in the past. The principal role in this process of geographic decentralization has been assigned to a steadily growing number of collèges universitaires (university colleges, not to be confused with their earlier British namesakes), whose main function is to provide first-year courses in arts and sciences, and to serve as

screening and feeder institutions for the universities. The main advantage of such first-stage feeder institutions is of course that they are less costly to establish and operate than full-fledged universities.

A similar solution to the problem of making higher education more easily accessible by bringing it within commuting distance of a large proportion of students has been devised, long before the French have hit upon it, in the United States. There it took the form of two-year junior or community colleges, offering, besides vocational terminal courses, the first two years of college work credited towards a bachelor's degree. Similar first-stage screening and feeder institutions under the supervision of existing universities, to which students must transfer a year or two before taking the degree, are being planned or have been opened also in Belgium and Israel; in the latter they are often offering evening courses for students in employment. In the Netherlands, on the other hand, this solution to the problem of dispersal of study facilities has been rejected. The two Dutch commissions, appointed in 1957 and 1958 to advise on the expansion of higher education, opposed the establishment of institutions offering only the first stage of the full degree course in regions that had no universities, because the education provided by them would be of unsatisfactory standard, and the Minister of Education, Arts, and Sciences concurred with this judgment.

A different pattern of even distribution throughout the country of facilities for higher studies has evolved in England. There exists a large number of regional, area and local colleges of further education, which combine, in varying proportions, lower level work for training technicians and craftsmen with advanced courses leading to an academic degree or a professional diploma of degree standard. These colleges offer the full range of the course, either in full-time or in part-time study, but the degrees and diplomas are awarded by outside bodies. Yet another pattern of geographic dispersal of study facilities can be found in the communist countries of Eastern Europe, especially in the Soviet Union. In these countries there exists a vast network of specialised institutes, each offering professional studies in a particular field, and located as far as possible according to regional economic needs of the respective category of specialists.

What has here been termed „first-stage screening and feeder institutions” is designed not only to ensure a more even spread of higher education, but also to provide a response to the twofold challenge of a tremendous increase in enrolment figures and of alarmingly high wastage rates. Their object is to shield the more selective and high-pres-

tige institutions from an unmanageable and steadily swelling torrent of young people who satisfy the minimum university entrance requirements, but many of whom are likely to drop out without successful completion of their courses of study. „Sub-universities” like the French collèges universitaires or the American junior colleges dam up a considerable proportion of this torrent by offering the first part of a degree-credit course. In the United States one out of every four entrants to higher education starts his studies at a two-year college (in California the proportion is as high as 75 per cent), and it is anticipated that by 1975 junior colleges will enrol about half of the undergraduate students in the U.S.A. Those who successfully complete this first part of the course can proceed to a regular degree-granting college or university for the final stage of work towards a degree. Thus the latter institutions are enabled to employ their superior resources on more promising students and more advanced work.

There is another way to satisfy the swelling demand of formally qualified secondary school leavers for higher education, while at the same time protecting the high-prestige institutions from being flooded with entrants of dubious calibre. *Post-secondary establishments which in the past were not regarded as institutions of higher education are being upgraded to that status.* In the United States this happened twice in the course of the present century to teacher training institutions: At first their status was raised from two-year normal schools to four-year, degree-granting teachers colleges, and after the Second World War an increasing proportion of the latter have been transformed into liberal arts or State colleges, offering a wider range of studies beyond the preparation for teaching. But usually these institutions do not provide facilities for postgraduate studies. A similar policy was recommended by the Robbins Committee in Great Britain for teacher training colleges: these should offer opportunities for suitably qualified students to read for a bachelor's degree in education (but in contrast with the American arrangement, degrees should be awarded by a university with which the college would be associated or federated), and some of them should eventually broaden their scope to become liberal arts colleges. Only the first of these two recommendations has been accepted by the British Government.

Another example of such upgrading of post-secondary educational institutions is provided by colleges of further education in England. A certain number of these were raised in 1956 to the status of *Colleges of Advanced Technology*, with progressive concentration on full-time

study for degrees or equivalent diplomas, and these have now been upgraded for the second time to the status of technological universities, although the average entrance qualification of their students is lower than in universities. At the same time, courses leading to a degree or diploma of university standard have been provided to a growing extent in other colleges of further education, particularly in those designated as regional colleges, although still the vast majority of their students are enrolled in courses at the secondary level, training craftsmen and technicians. The same development is taking place in Australia. Of course, the chief motive of these steps has been to promote and expand technological education. But their effect was nevertheless diversion of less promising students from the universities proper. In Sweden, where a steadily growing proportion of the relevant age group is passing the „studentexamen”, it is planned to raise the entrance requirements to certain non-university post-secondary institutions for professional training (e.g. of social workers, physiotherapists etc) which in the past had not required the studentexamen. Here, too, the intention is to offer sufficiently attractive alternatives to qualified secondary school leavers, so as to divert part of them from the universities.

A third way of enticing formally qualified secondary school leavers away from the traditional type of higher education is the establishment, within the higher educational sector, of *institutions offering shorter courses towards less advanced degrees or diplomas, usually of semi-professional character* (high-grade technicians, etc). Such institutions stand between vocational or technical education at the secondary level and universities proper. In France, for example, University Institutes of Technology are to be established for the training of higher grade technicians and middle-grade executives in a two-year course, following the baccalauréat. In the United States the same function is being fulfilled by two-year junior colleges which, in addition to the first stage of degree-credit work, are offering vocational or terminal courses preparing for direct entry to employment. Plans for the establishment of similar colleges in Israel, designed to serve the same purpose, have been announced by the Minister of Education and Culture in 1966, but as yet no details are available. In Sweden the Federation of Engineers has proposed to organize at university level a two-year course leading to a degree in engineering at an intermediate level between that of a „civil engineer” (the degree obtained after completing a four-year course at a technological university) and a technician trained at the secondary level.

Such lower level professional qualifications are also designed to solve the problem of drop-out or „wastage”. Weaker students who prove unable to complete successfully a longer and more exacting course of study for a regular degree are offered an intermediate certificate that testifies to the successful completion of a shorter course, such as the „associate” degree taken after two years in a junior college in the United States.

The same purpose is achieved by breaking up the course leading to the traditional first degree into stages or cycles, and recognizing the successful completion of the first stage or cycle by an intermediate degree or diploma. In France, for instance, the course towards the „licence” in science, applied science, letters or law has been reorganised in such a way, and successful completion of the first two-year cycle of the course is sanctioned by the award of a university diploma of general scientific studies (*diplôme d'études scientifiques générales*), of practical literary studies, of higher technical studies, or of general legal studies. Students may terminate their studies at this stage and go into employment, without being counted failures or drop-outs. In Israel initially the master's degree was the first academic degree. The nominal duration of studies for this degree was four years, but in practice it took five to six years. In the fifties, when the rapid expansion of enrolments started, a bachelor's degree, taken after three years, was introduced. Similarly, the introduction of a bachelor's degree on the British model is planned in the Netherlands, in order to make a completion of studies after a shorter period possible.

In the communist countries of Eastern Europe a different method has been chosen for the protection of the regular institutions of higher education from the swelling stream of secondary school leavers, without depriving the latter of all opportunity to pursue higher studies and to acquire advanced professional qualifications. The admission to regular full-time studies is rigorously restricted by competitive entrance examinations, in addition to the secondary school leaving examinations. Those who are not accepted go into employment, but can obtain the regular degrees or diplomas by *evening or correspondence coursus*. No lower level or intermediate degrees or diplomas below the traditional first degrees are offered in these countries. Development plans for higher education in the communist countries usually envisage a more rapid expansion of such „study while you work” arrangements than of regular full-time study. Such part-time or correspondence courses are offered also in non-communist countries. But there they usually fulfil

a different function: They provide opportunities for higher education to those who cannot afford to interrupt their employment or to remove to centres of higher learning.

All these developments suggest a general hypothesis: Higher education, in the process of becoming more widely accessible, seems to follow the same patterns of evolution and transformation that were characteristic of secondary education when it became democratized and universal. In that case, too, *the concept of „secondary education” was broadened beyond the traditional selective and academic type of secondary schooling to include multifarious „tracks” and programmes of a less theoretical and abstract nature.* In that case, too, the swelling stream of adolescents interested in secondary education was *diverted from the traditional high-prestige schools* by the same methods as we encountered in higher education: Alternative institutions were opened for young people who were not interested in — or not adequate to — academic curricula (e.g. secondary schools for girls, secondary schools for commerce, etc.). Long courses were broken up into stages and cycles, and intermediate certificates were offered (e.g. *mittlere reife*, *brevet d'études des du premier cycle du second degré* — B.E.P.C., *real-examen*, etc.) of elementary schools became secondary modern schools, *écoles primaires supérieures* became *collèges modernes*, *cours complémentaires* became *collèges d'enseignement général*, etc.). Usually such upgraded institutions do not offer the full range of studies provided by the traditional academic secondary schools (e.g. secondary modern schools and *collèges d'enseignement général* do not offer courses beyond the intermediate certificate, *collèges modernes* do not provide classical studies), just as the upgraded institutions in the sphere of higher education do not offer postgraduate courses.

Even the transfer from first-stage screening and feeder institutions to more advanced institutions with a concentration of better qualified teachers and facilities for advanced work has its parallel in such British two-tier systems of secondary education as the Leicestershire scheme or a sixth form college fed by comprehensive secondary schools.

The French are even contemplating the introduction of a sort of *“cycle d'orientation”* into higher education: The jury of the examination at the end of the first university cycle is to counsel each student with regard to the course of further study that suits his aptitudes — whether to prepare a *„licence”* (one additional year) or a *„maitrise”* (two additional years), or to be transferred to a University Institute of Technology.

Just as in the case of secondary education, the policy of equalization of opportunities in higher education is likely to lead to parity of formal status but not of esteem between the various institutions and courses of post-secondary education, and the fierce competition for entry into the more rigorously selective institutions of high prestige is bound to be intensified. What has been predicted by Frank H. Bowles and Robert J. Havighurst¹ for the United States, is likely to become the pattern of development of higher education in most highly industrialized countries: There will be a dual system of higher education, and the gap between two types of institutions will probably widen. On the one hand, there will be institutions of relatively lower standard and prestige, offering courses that are either shorter in duration and of a more directly applied and concrete character or that can be taken in the form of part-time and correspondence study. (There is evidence that in the Soviet Union evening and correspondence courses, though leading to the same degrees and diplomas as regular full-time study, are of inferior quality and esteem, and this has been confirmed by a resolution of the U.S.S.R. Council of Ministers of April 1964 on the improvement of higher correspondence and evening education). These institutions of lower standard and prestige will be easy of access for all candidates who satisfy formal minimum requirements for entrance. Their principal function will be teaching undergraduates, and relatively little research will be carried out by their staff. Their facilities and equipment will be less elaborate. Hence they will attract less highly qualified staff. On the other hand there will be institutions of high standard and prestige, offering longer courses of a more academic and theoretical type (this includes also the „applied” sciences), and providing opportunities for postgraduate and doctoral studies. They will be rigorously selective, and admit students who are far above the minimum entrance standards. They will attract the more highly qualified staff, will have better facilities for advanced study and research, and their function will be a mutually fertilizing combination between teaching and research. All these are in fact but extrapolations of trends which are already clearly observable in several countries.

That takes us back to my opening remarks. Higher education in the industrially highly developed nations may well be on its way to become universal — it all depends upon what you mean by „higher education”.

(This article is a corrected reprint of „The University within the Education System” appeared in the Proceedings of the Comparative Education Society in Europe).

LERAAR EN OPVOEDINGSSTIJL

F. J. MÖNKS

1. *Wat is opvoedingsstijl?*

Een tijdje geleden kwam een psycholoog, die docent aan een verpleegstersschool is, bij een bijeenkomst van collega's met het volgende voorval:

„Op een zekere dag kom ik een verpleegstersklas binnen om les te geven. In de voorste rij hebben twee jonge verpleegsters provocerend hun benen op de tafel liggen. Zodra ik dit zag, zei ik: „In deze klas geef ik geen les”, en verliet het lokaal. Een collega (A) zei toen: „Ik zou dit helemaal geïgnoreerd hebben, ik zou gewoon les gegeven hebben en helemaal niet hierop zijn ingegaan”, waarna een tweede (B) reageerde met: „Ik zou deze meisjes de klas uitsturen!”, en een derde (C): „Ik zou deze meisjes een flink standje geven!”, waarna een vierde collega (D) de opmerking maakte: „Dit vind ik nu een typisch voorbeeld van de bedorvenheid van de tegenwoordige jeugd”, en vervolgens een vijfde (E): „Nou, in mijn ogen is dit een gezond teken, dat ze zo vrij zijn dat ze zo iets überhaupt durven”.

Men ziet in deze, misschien wat ongewone pedagogische situatie, heel verschillende reacties van de kant van de opvoeder naar voren komen. Het feitelijke gedrag van de docent en het gedrag van de eerste drie genoemde collega's zou men kunnen samenvatten onder de term *opvoedingspraktijk, opvoedingstechnieken*. Zij geven aan welk instrument zij zouden gebruiken om deze situatie te meesteren. De twee laatstgenoemde collega's geven te kennen, dat zij een bepaalde *opvoedingshouding* en attitude hebben, die niet zonder meer met een bepaalde praktijk en een bepaalde techniek gepaard gaat.

Deze twee verschillende reactiepatronen vat men tegenwoordig algemeen samen onder het begrip *opvoedingsstijl*. Met deze begripsdifferentiëring is echter nog niet het complexe gebied van opvoedingsstijl afgegrensd. Het is niet alleen afhankelijk van de individuele geaardheid van de opvoeder, maar ook van de socio-culturele normen b.v. sociale klasse of door de tijd bepaalde veranderingen, bepaalde godsdienstige opvattingen, door de rol van man en vrouw in de opvoeding enz. Dit proces van wat in opvoedingsstijl opgesloten ligt, vindt u in de schematische weergave, (afbeelding 1). Men kan ook zeggen, dat opvoedingsstijl een specifieke groep van opvoedingskenmerken is.

Afbeelding 1 Een eerste poging tot analyse wat de factoren van opvoedingsstijl zijn ziet er als volgt uit:

	Hoe wordt opgevoed? b.v. Op zijn tijd een mep kan geen kwaad. Het komt wel vanzelf!	—	Individuele geaardheid van de opvoeder (man of vrouw, jong of oud, onzeker of zeker van zichzelf, enz.)
opvoedingsstijl	Hierbij kan men onder- scheiden, maar niet altijd scheiden	—	Sociokulturele normen (sociale klasse, door de tijd bepaalde veranderingen, godsdienst, rol van man en vrouw in opvoeding, enz.)
		bepalende factoren zijn:	
	— <i>Opvoedingshoudingen</i> (-normen -attitudes)		
	— <i>Opvoedingstechnieken</i> (instrumenteel) Hoe wordt opgevoed? b.v. fysische of psycholo- gische straf? Nooit straf!		

2. *Plaats van opvoeding binnen individuele ontwikkeling*

Als wij de opvoeding, die op school plaatsvindt, in tijd uitdrukken, dan moeten wij zeggen dat kinderen bij ons op zijn minst 9 jaar opvoeding op school genieten. Deze opvoeding zal niet zonder effect aan de leerlingen voorbijgaan. In het algemeen gaan wij ervan uit, dat Hans b.v. niet meer leert, wat Hansje niet geleerd heeft. Voordat de leerpsychologische en leertheoretische denkbeelden naar Europa kwamen, werd aan opvoeding gedaan in de overtuiging, dat het kind iets bijgebracht moest worden, dat het manieren moest leren, dat het moest leren hoe het zich aangepast moest gedragen. Opvoeding is aldus voor de individuele ontwikkeling een essentiële factor.

3. *Opvoeding als voorwaarde voor sociaal leren*

Leerpsychologische inzichten hebben ook in Europa ertoe geleid, dat sinds ruim een decennium de ontwikkeling van de mens niet uitsluitend gezien wordt als een ontplooiing, als een loswikkelen van iets wat vanaf den beginne microscopisch klein aanwezig is, maar dat menselijke ontwikkeling voor een groot deel door leerprocessen, door een sociaal of natuurlijk leren wordt bepaald. Dit natuurlijke of sociale leerproces, ook socialisering of socialisatie genoemd, gaat niet zonder meer zijn gang. Er zijn bepaalde voorwaarden, waardoor dit leren mogelijk gemaakt wordt, waardoor dit leren een bepaalde richting krijgt. Opvoeding is in de meest ruime zin voorwaarde voor sociaal leren. Wij worden immers binnen een bepaald gezin, een bepaald land geboren, wij hebben bepaalde ouders, en al deze factoren, dit referentiesysteem, deze krans van gegevenheden, bepalen het leerproces, het socialiseringsproces.

4. *Complexiteit van het (inter)actie-proces opvoeding*

Er zijn 3 verschillende procesvariabelen die wij binnen het opvoedingsproces kunnen onderscheiden.

a. *Onafhankelijke variabelen (altijd volwassenen?)*

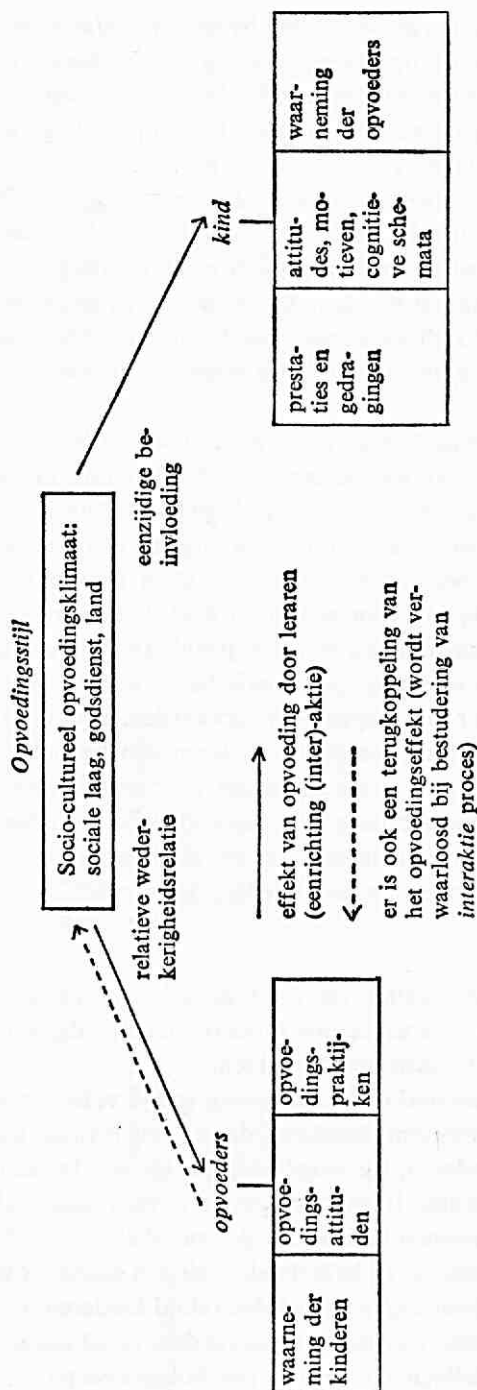
Opvoeding betekent, dat er een invloed uitgaat van opvoeders op kinderen, op jeugdigen, die tot een bepaald doel gebracht moeten worden. In psychologische termen uitgedrukt betekent dit, dat volwassenen onafhankelijke variabelen zijn. Zij ondergaan geen beïnvloeding, zij beïnvloeden, zij zijn daardoor constante variabelen.

b. *Afhankelijke variabelen (altijd kinderen?)*

Zoals volwassenen, opvoeders onafhankelijke variabelen zijn, zijn kinderen — weer in psychologische termen — afhankelijkke varia-

A/beelding 2

Voorwaarden en factoren, die opvoedingsstijl bepalen, alsmede de uitwerking van opvoedingsstijl. De richting van het effect is van volwassene, leraar naar het kind. Dit is in aansluiting op *Herrmann et al.* (1968) een schematische weergave van de variabelen die opvoedingsstijl van leraar en socialiseringsproces van het individu beïnvloeden.



belen. De invloed, die van de volwassenen via de opvoeding op jeugdigen wordt uitgeoefend, moet tot een bepaald effect leiden en dit effect is dan in de meest ruime zin de — in de gewone terminologie — volwassen mens, wat dit dan ook moge zijn; men heeft bij de opvoeding de voorstelling, dat men het kind tot iets, de volwassenheid, wil brengen.

c. *Interveniërende processen*

Dit schematische gebeuren van beïnvloeding vanuit onafhankelijke variabelen naar afhankelijke variabelen verloopt niet in deze voorgestelde volgorde. Want opvoeding vindt altijd binnen bepaalde referentievoorwaarden plaats, opvoeding is altijd een gebeuren binnen concrete opvoedingssituaties in welke dan interveniëren de godsdienst, socio-culturele laag, geslacht, leeftijd, enz. Deze maken het onderzoek naar de opvoedingsstijl tot een bijzonder moeilijke taak. Om slechts een voorbeeldje te noemen van de zg. interveniërende processen; voor eenieder is duidelijk, dat ook het kind, de jeugdige die opgevoed wordt, op een gegeven moment invloed uitoefent op het gedrag van de volwassene. Dit beïnvloedingsproces van de kant van de zg. afhankelijke variabele zal natuurlijk van situatie tot situatie, van persoon tot persoon verschillen. In afbeelding 2 wordt geprobeerd om dit proces nog nader te verduidelijken.

5. *Concretisering van het effect van een opvoedingsstijl*

Als men nu na wil gaan welk effect opvoedingsstijl (als groep van opvoedingskenmerken) op het gedrag van kinderen heeft, moet men proberen bepaalde methodes van aanpak met feitelijk gedrag van kinderen te vergelijken. Zo kan men nagaan, wat voor een invloed een zg. sociaal geïntegreerde opvoedingshouding heeft vergeleken met een autoritaire opvoedingshouding. Verder kan men nagaan welke invloed een sociaal geïntegreerde opvoedingshouding heeft en een laissez-faire opvoedingshouding. Maar hier rijst reeds de vraag of deze polarisatie van sociaal geïntegreerd tegenover autoritair wel juist is. Is b.v. een z.g. niet-direktieve, democratische opvoeding altijd niet-direktief? Moet zij niet zo nu en dan direktief zijn? Dan zou men moeten vragen hoe direktief een niet-direktieve of sociaal geïntegreerde opvoedingshouding moet zijn.

Voordat we gedetailleerd op de sociaal geïntegreerde opvoedingshouding en het effect ingaan, willen wij eerst nog enige gezichtspunten nagaan of en in welke mate bepaalde leerstijlen het prestatiegedrag van kinderen beïnvloeden.

Hierbij kan men dan een onderscheid maken als volgt:

- a. methoden, waarbij de leraar het middelpunt is
- b. methoden, waarbij de leerling het middelpunt is
- c. pogingen tot individualisering van het onderwijs, van de leerstof
- d. op de zaak gerichte doceerstijl.

ad a. Methoden, waarbij leraar het middelpunt is.

Bij de leerstof, die door de leraar bepaald wordt, die dus gecentreerd is rondom de leraar, bepaalt hij de gang van zaken, welke reacties van de leerlingen ondersteund, getolereerd, afgekeurd, welke gestraft of geïgnoreerd worden.

Uit onderzoek blijkt nu (Correll 1966) dat b.v. een zuivere doceerstijl in het begin meer succes oplevert in de prestaties van leerlingen, maar dat de leerlingen ook vlugger vergeten dan wanneer ze het zelf gedaan hebben, zelf tot het inzicht zijn gekomen. Verder blijkt dat de leerstof waarbij de leraar het middelpunt is, meer succes oplevert als het op zuivere overdracht van kennis aankomt. Het blijkt ook (Correll 1966) dat tot ± 11 jaar de leraar doorgaans als gezag of autoriteit geaccepteerd wordt. Daarna ziet men een afname van het vertrouwen in hem en men ziet ook een afname van de prestaties. Nadelen, die aan deze methode vastzitten, zijn: er kan zich geen coöperatie ontwikkelen.

Creatief en divergerend denken worden niet versterkt, omdat dit niet aan de intenties van de leraar tegemoet komt.

Initiatieven van leerlingen komen niet tot ontplooiing. Algemeen blijkt dat z.g. convergerend en reproductief denken de hoofdschotel van opvoeding op onze scholen is. Dit wordt echter in een moderne maatschappij waar iedereen om democratisering vraagt, waar iedereen mee wil praten, waar iedereen een stukje verantwoordelijkheid wil dragen, steeds minder gevraagd. Daarentegen worden creatieve, zelfstandige en inventieve mensen steeds meer gevraagd.

ad b. Methodes waarbij de leerling het middelpunt is.

Omstreeks 1920 (school reform — beweging) kwam men tot de overtuiging, dat de school haar functie niet vervult als ze alleen maar kennis overbrengt, maar dat de leerlingen tevens tot creatief denken moeten worden geleid. Hieruit ontstonden dan z.g. groepsonderwijs methoden, ontdekkingsmethoden, en projekt-methoden.

Het blijkt nu, dat men niet zonder meer kan stellen dat de methoden onder b beter zijn dan die onder a vermeld. Zo heeft b.v. Rehage (1951) ontdekt, dat er geen significante verschillen zijn tussen deze twee metho-

den (a en b). Zijn onderzoek, dat 30 weken duurde, wees uit dat de ene leerstijl niet zonder meer beter is dan de andere. Hij vond dat de reden voor weinig of geen verschil met name gezocht moet worden in de methode als zodanig. Haalt men echter de instelling van de leraar (opvoedingsstijl) erbij, dan zijn er wel degelijk verschillen. Er zijn ook aanzienlijke verschillen als men de activiteit en motivatie van leerlingen verdiskonteert; zij correleren zeer positief met de opvoedingsstijl. Ook Herrmann et al. (1968) vond een positieve correlatie tussen ondersteuning en intelligentie. Concluderend kunnen we dus zeggen dat niet een bepaalde techniek of methode, doch de opvoedingsstijl, een bepaalde groep van gedragskenmerken, beslissend is voor het al of niet beter zijn en/of meer kunnen en willen presteren.

ad c. Individualisering van leerstof.

Algemeen bekend zijn de pogingen van Peter Petersen met zijn Jena-plan, van Washburn met het z.g. Winnetka-plan en met name het Dalton-plan van Helen Parkhurst. Deze projecten hebben gemeen, dat zij proberen in de leerstijl, in de opvoedingsstijl zoveel mogelijk op de individualiteit van de leerling in te gaan. Hier wordt een bepaalde techniek van begin af aan gekoppeld aan een bepaalde instelling, een instelling, die op het kind, op het individuele kind gericht is. Hier blijkt nu uit het onderzoek van Jones (1948) dat deze pogingen, deze leerstijlen verreweg beter zijn dan de z.g. conventionele, frontale onderwijsmethodes. Jones heeft onderzoek verricht over een tijdsruimte van 8 maanden bij 228 leerlingen van de 4e klas. Het resultaat was dat de experimenteelgroep m.b.t. leerstof gemiddeld $2\frac{1}{2}$ maand verder was dan de controlegroep, die een conventioneel onderwijs had genoten. Verder bleek dat niet alleen zwakke en langzame leerlingen, maar ook hoogbegaafden van een individualiserend programma het meest profiteren.

Uit een ander onderzoek blijkt, dat bij de individualisering van de leerstof de volgende kenmerken centraal moeten staan en beslissend zijn voor een effect:

- a. de doelstelling moet duidelijk zijn en mag niet te ver weg in de toekomst liggen;
- b. de doelstelling moet uitgaan van de behoeften der leerlingen, moet aanknopen bij de motivatie van de leerlingen;
- c. de doelstelling moet pedagogisch waardevol zijn en het moet een waardevol leergoed zijn waarop men zich gaat richten;
- d. de leerlingen moeten op grond van de individuele interesse mee-

doen aan de formulering en aan de keuze van de doelstellingen (zie Correll 1966, p. 231).

ad d. Op de zaak betrokken doceerstijl.

Het gedrag van leerlingen wordt hierbij slechts voor een klein gedeelte door de leraar direct gecontroleerd en gereguleerd. Dit gericht zijn op de zaak, boek of ander leermiddel als informatiebron bereikt volledigheid bij de geprogrammeerde instructie. Hier wordt een zakelijk georiënteerde prestatie-motivatie gestimuleerd die zo veel mogelijk los staat van sympathie en antipathie ten opzichte van de leraar. De eigen aktiviteit van de leerling wordt optimaal gestimuleerd.

Bij een zakelijke leerstijl staat niet de dialoog met de leraar op de voorgrond maar met de gehele klas: de klas accepteert of verworpt een voorstel, de klas denkt mee en men lost samen het probleem op.

Deze werkwijze bevordert de opbouw van sociaal betrokken gedragsvormen en een coöperatief prestatiegedrag. Hier leert men het functioneren in een team, de belangrijke momenten, die beslissend zijn voor een functioneren van democratie. Door deze zakelijke stijl is meer reinforcement mogelijk en ontstaat een sterkere motivatie: dit brengt meer prestatie binnen kortere tijd met een duurzamer effect met zich.

Hoe kunnen wij nu ordening brengen in deze gedeeltelijk divergerende gegevens? Hoe kunnen wij van een bepaalde opvoedingsstijl zeggen, dat deze de gewenste effecten tot zelfrealisatie bij het individu opwekt? Is er een bepaalde opvoedingsstijl, die de beste voorwaarden voor zelf actualisering impliceert? Moeten wij dit in de sociaal geïntegreerde opvoedingshouding, de democratische opvoedingsstijl, gaan zoeken?

6. *Sociaal geïntegreerde opvoedingsstijl en het gedrag van leerlingen*

Zoals reeds gezegd gaat men bij de opvoeding ervan uit dat een zg. interactie plaatsvindt tussen volwassene, opvoeder en het kind. Maar ook bij uitgesproken autoritair gedrag b.v., of op de leraar gericht opvoedingsgedrag is het reeds moeilijk om de onafhankelijke variabele, volwassenen, voldoende van de afhankelijke variabele — de opvoeding — te scheiden. Als wij van interactie spreken, dan moet er altijd een wisselwerking mogelijk zijn, het moet een wederkerig ervaringsproces zijn. Indien wij dit niet accepteren, indien wij er inderdaad van uitgaan dat het kind afhankelijke variabele is, dan wordt hiermede impliciet gezegd, dat kinderen manipuleerbaar zijn. Wij schrikken er even van als wij dit consequent proberen door te denken.

Empirische gegevens wijzen uit, dat een werkelijk interactie-proces

door de sociaal geïntegreerde opvoedingsstijl het meest gegarandeerd is.

Wat zijn nu de kenmerken van sociaal geïntegreerde opvoedingshouding? Allereerst moeten wij goed beseffen, dat de tegenpool van sociaal geïntegreerd niet perse autoritair is; er zijn combinaties mogelijk tussen sociaal geïntegreerd — dirigistisch, sociaal geïntegreerd — laissez faire, sociaal geïntegreerd — autoritair, sociaal geïntegreerd — sociaal enz. Er zijn alle denkbare combinaties mogelijk, maar de vraag is een reeds eerder gestelde: hoe directief moet een sociaal geïntegreerde opvoedingshouding zijn wil zij de meest gewenste effecten oproepen? Als de belangrijkste kenmerken komen naar voren:

- ondersteuning
- (waar nodig) directief
- leerling als (gelijkwaardige) partner (reversibiliteit)
- versterking (positief en negatief) wordt door groep gegeven
- zakelijke oriëntering (respecteren; kritiek richt zich op zaak en niet op persoon (zie ook Tausch, pag. 149)

Maar welke opvoedingsstijl, welke groep van gedragskenmerken leidt tot het gewenste effect bij kinderen?

De volgende langs empirische weg verkregen groep van sociaal geïntegreerde gedragskenmerken van onderwijzers garandeert een optimale zelfrealisering van kinderen:

- toestaan van spontane activiteit van kinderen
- hulp voor de kinderen bij formuleren van gedachten en problemen
- een vriendelijke houding t.o.v. kinderen, ook in moeilijke situaties
- accepteren van verschillen, b.v. als kinderen voorstellen van de opvoeder afwijzen
- een zekere deelneming aan de gezamenlijke taak
- uitdrukking van sympathie
- vervulling van verzoeken van kinderen
- goedkeuring, bijval en lof
- toegeven iets niet te weten of te kunnen
(zie Tausch 1967, p. 137-139).

Deze gedragskenmerken leiden tot het volgende effect bij kinderen:

- spontaan aangeven van eigen ervaringen
- spontane voorstellen
- spontaan mededelen van voorstellen van andere kinderen en beantwoording van hun vragen

- vragen om hulp
 - voorleggen van eigen problemen
 - weinig weerstand t.o.v. de onderwijzer
 - goede verhouding tussen onderwijzer en kinderen
 - minder behoefte van de kinderen om over anderen te domineren.
- (Tausch pag. 137 en 139).

Uit andere onderzoeken blijkt, dat de volgende gedragskenmerken tot een optimale, individuele motivering stimuleren:

- vriendelijkheid
- hoffelijkheid
- begrip
- rust
- optimisme

Deze kenmerken wekken bij de kinderen de volgende psychische processen op:

- positieve ervaringen
 - accepterende reacties
 - verbetering van de betrekking
 - bevordering van de psychische rijping
 - directe aangepastheid
 - aangepastheid na een half jaar in een soortgelijke situatie
- (Tausch, pag. 150 en 152).

Probeer men nu de gedragskenmerken, die essentieel aan de sociaal geïntegreerde opvoedingshouding ten grondslag liggen, met bepaalde persoonlijkheidsstructuren te relateren, dan blijken de volgende eigenschappen in belangrijke mate bij de sociaal geïntegreerde opvoeder aanwezig te zijn. In een onderzoek bij twee extreme groepen van 20 legerofficieren met *restrictief* en *permissief* gedrag t.o.v. de opvoeding van de eigen kinderen vond Jack Block, dat bij de personen met meer *permissieve* opvoedingsinstelling deze kenmerken op de voorgrond stonden:

- zij bleken t.o.v. hun kinderen meer zeker van zichzelf
- zij bleken meer rebellerend t.o.v. gezagspersonen
- meer overtuigend
- meer sarcastisch
- meer humor
- opener en oprechter in relatie met anderen.

Personen met meer *restrictieve* instelling bleken t.o.v. de opvoeding van hun kinderen:

- meer onderworpen te zijn
- meer beïnvloedbaar
- meer conformistisch
- besluiteloos
- zeer gecontroleerd.

Uit deze en andere onderzoeken kan men afleiden, dat sociaal geïntegreerde gedragsvormen in hogere mate dan autoritaire gedragsvormen gekenmerkt worden door:

flexibiliteit, spontaniteit, originaliteit, optimisme, bereidheid tot veranderingen: „de flexibele veranderingen schijnen minder met onzekerheid of werkelijke passiviteit samen te hangen, dan met spontane aanpassing van een zekere persoonlijkheid, die innerlijk vrij is en bereid zich verder te ontwikkelen”. (Tausch, pag. 153).

Uit onderzoeken met verschillende doelstellingen, m.b.t. het opvoedingsgebeuren komt steeds meer naar voren, dat men opvoedingsstijl kan concentreren op bepaalde groepen van gedragskenmerken. Zo blijken naast de zojuist genoemde restrictieve en permissieve grondhoudingen, ook ondersteuning en strengheid kernfactoren, te zijn voor bepaalde opvoedingsstijlen. Deze kernfactoren zijn weer nauw gerelateerd aan de genoemde grondhoudingen. Maar het komt ook steeds meer naar voren, vooral uit onderzoeken die de laatste 2 à 3 jaar zijn gedaan, dat men niet autoritair tegenover sociaal geïntegreerd kan stellen, dat men niet alleen in ondersteunend en aan de andere kant in streng opvoedingsgedrag kan splitsen, maar dat voor een effectieve opvoeding ondersteuning en strengheid noodzakelijke vereisten zijn. Zo vond Coffman (1954) op grond van een factorenanalyse de volgende vier factoren, die het meest effectief en prestatie-stimulerend zijn voor kinderen:

1. begrip en aanvoelingsvermogen (ondersteuning)
2. leiding geven in het onderwijs en organisatietalent (dirigistische aspecten)
3. netheid (sympathieke verschijning, behoorlijk en net in de omgang)
4. verbaal begaafd (stof behoorlijk onder woorden kunnen brengen).

Hieruit blijkt, dat ondersteuning niet losgekoppeld kan worden van een zeker directief optreden. Als men de non-directieve, sociaal geïntegreerde opvoedingshouding in extreme vorm uitoefent, zo brengt dit

een reeks van nadelen met zich mee. Het blijkt nl. uit onderzoek, dat non-direktief onderwijs door leerlingen in meer dan de helft van desbetreffende onderzoekingen afgewezen wordt (Klauer, pag. 244). De reden hiervoor moet in het volgende gezocht worden: een non-direktief gedrag zonder direktief optreden bestaat niet. Is de algemene houding non-direktief en is de leraar genoodzaakt — en dat zal hij herhaaldelijk zijn — om direktief op te treden, dan wordt dit door de leerlingen als willekeurig ervaren. Het direktieve optreden is niet te voorzien. Omdat de leerlingen in een bepaalde onzekerheid verkeren, wordt agressie opgeroepen, d.w.z. er ontstaat frustratie, en frustratie werkt agressie-stimulerend. Het is nl. bekend, dat een autoritair optredende leraar, die zijn gezag willekeurig en ondoorzichtig uitoefent, agressie bij kinderen oproept. Wordt het gezag echter duidelijk omlijnd, dan verdwijnt agressie, of agressie wordt duidelijk minder. Een leraar moet, wil hij effectief optreden bij alle non-direktieve aanpak, tolereren maar ook beperken.

7. *Enkele conclusies en vragen*

1. Onder socialisering wordt verstaan: een proces waarbij het individu, dat met een bepaalde aanleg in een bepaalde omgeving (gezin, land, cultuur) geboren wordt, zichzelf aktualiseert; zijn omgeving bepaalt in hoge mate de richting en de structuur van zijn gedragsaktualisering.
Opvoeding is de conditie voor sociaal leren.
2. Individualisering is een noodzakelijk vereiste voor een optimale socialisering, voor een sociaal aangepast gedrag.
3. Individualisering veronderstelt dat opvoeding een interactie-proces is, dat er een wisselwerking, een wederzijdse beïnvloeding plaatsvindt. Inter-actie is geen éénrichtings relatie; het is een proces van wederzijdse beïnvloeding, van wisselwerking.
Openheid en flexibiliteit (bereidheid tot verandering) moet ook van de kant van de volwassene bestaan.
4. Reversibiliteit moet als het belangrijkste kenmerk van democratiserende opvoeding gezien worden. Reversibiliteit betekent groter vrijheid *tot* (en niet *van*) verantwoordelijkheid: individualisering door wederzijdse hulp, correctie en ondersteuning.
5. Door wie of waardoor worden de beperkingen binnen een dergelijk op vrijheid gebaseerd systeem bepaald? Hoe direktief moet een non-direktief opvoedingssysteem zijn?
6. Het gemeenschappelijk doen (kiezen, plannen, uitvoeren) is een

waarborg voor de nodige korrekties.

7. Ondersteuning in de vorm van deskundige hulp is het meest essentiële gedragskenmerk bij een leraar: een hierop gebaseerde opvoedingsstijl leidt tot de gewenste houding bij kinderen.
8. Deskundige hulp betekent in de leersituatie de voorkeur voor de methode van de kleine stappen. Het nagestreefde doel moet onderverdeeld worden in kleinere, haalbare stappen (zie Heckhausen's onderzoeken betreffende prestatie-motivatatie; vgl. ook Funktionslust sensu Karl Bühler als herhaling van handelingen, die het kind net aan kan en net geleerd heeft.)
9. Niet-cognitieve aspecten (emotionaliteit, motivatie) moeten voldoende verdisconteerd worden. Dit is bij grotere individuele vrijheid te realiseren.
10. Grotere individuele vrijheid schept niet alleen de mogelijkheid om ook trage en langzame leerlingen succes en voldoening te geven, maar schept tevens de mogelijkheid tot grotere produktiviteit en creativiteit van begaafde leerlingen.
11. Organisatie en structuur van de te bereiken doelen worden door deskundigen vastgesteld. Daarbinnen is echter grote individuele vrijheid om mede te beslissen, om samen met anderen een taak aan te pakken, om zelfverantwoordelijkheid te dragen.
12. Structuur en organisatie moeten gebaseerd zijn op een reëel toekomstperspektief. De aktiviteit moet gemotiveerd worden voor duidelijke en bereikbare doelstellingen: de methode van de kleine stappen. Zodoende is controle en evaluatie ook door de leerling mogelijk.
13. Door deze aanpak ontstaat er meer mogelijkheid tot uitwisseling. De leraar baseert zijn gezag niet langer op macht maar op deskundigheid; hij ziet zijn voornaamste taak in het geven van deskundige hulp.
14. Duidelijke structurering en organisatie van onderwijsdoelstellingen alsmede de ondersteunende houding van leraar en grotere kans tot zelfwerkzaamheid van leerlingen leidt tot minder spanningen: daardoor ook minder frustraties en agressies. Het probleem van orde en straffen wordt in belangrijke mate gereduceerd.
15. Ook de in de onderwijssituatie steeds weer te constateren basisfouten worden weggenomen; deze basisfouten zijn:
 - a. verwachtingspatroon t.o.v. een enkeling of zelfs de gehele klas (b.v. meisjes hebben geen wiskundige aanleg; deze gehele 4e

- klas is dit jaar echt stom; hij/zij zal het nooit begrijpen.)
- b. al te direktief optreden van leraar; daardoor wordt activiteit en produktiviteit afgeremd en geblokkeerd.
 - c. ook overvloedige woordenstroom (eenzijdige nadruk op doceren) blokkeert de activiteit van leerlingen.
16. Logisch gevolg van een op sociaal geïntegreerde opvoedingshouding gebaseerde structuur is dat leraren over toetsingsmiddelen moeten kunnen beschikken om hun eigen gedrag te kunnen evalueren; kritische zelfbezinning wordt een vanzelfsprekendheid als er bereidheid tot verandering bestaat.
 17. Naast ondersteuning (als basisprincipe van sociaal geïntegreerd gedrag) is organisatietalent een noodzakelijke voorwaarde voor het effectueren van individuele aktualisering.
 18. Beschouwt men *ondersteuning* en *organisatievermogen* als de fundamentele factoren van een effectief, individualiserend onderwijs dan betekent dit, dat slechts een bepaalde groep van leraren dit realiseren kan. Is het mogelijk deze groep door gerichte training uit te breiden?

Literatuur

- BLOCK, J., Personality characteristics associated with father's attitudes toward child-rearing.
Child Development 26: 41-48 (1955)
- COFFMAN, W. E., Determining students, concepts of effective teaching from their ratings of instruction.
J. educ. Psychol. 45: 277-286 (1954)
- CORRELL, W., Das pädagogisch-psychologische Problem der Beziehung zwischen Lehrstil und Lernleistung.
 in: Herrmann, Th. (ed.), *Psychologie der Erziehungsstile*.
 HECKHAUSEN, H., Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese.
 In: Herrmann, Th. (ed.), *Psychologie der Erziehungsstile*.
 HERMANN, TH. (ed.) *Psychologie der Erziehungsstile*.
 Verlag für Psychologie Dr. Hogrefe, Göttingen 1966.
- HERMANN, TH., Schwitajewski, E. und H. J. Ahrens,
 Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: *Strenge und Unterstützung*.
Arch. ges. Psychol. 120 : 74 — 105 (1968)
- JONES, D. M., An experiment in adaptation to individual differences.
J. educ. Psychol. 39: 257 (1948)
- KLAUER, K. J., Über Interaktionen von Lehrstil und Schulleistungen mit anderen Variablen.
 In: Herrmann, Th. (ed.), *Psychologie der Erziehungsstile*.
 REHAGE, K. J., A comparison of pupil-teacher. Planning and teacher-direct-

ted procedures in 8th grade social studies classes. J. educ. Res. 45: 111 (1951)

TAUSCH, R. & A. M. TAUSCH, Psychologie van opvoeding en onderwijs.
Van Loghum Slaterus, Arnhem 1967

Personalia:

DR. F. MONKS (geb. 1932) studeerde psychologie, germanistiek en filosofie aan de Universiteiten van Nijmegen, Münster en Bonn. In 1966 promoveerde hij in Bonn op het proefschrift *Ueber zukunftsbezogene Zeitperspektive bei Jugendlichen*. Sinds 1962 is hij wetenschappelijk medewerker op het Psychologisch Laboratorium, afd. ontwikkelingspsychologie, van de Universiteit van Nijmegen. In 1965 werd hij daar docent, en in 1967 lector in de ontwikkelingspsychologie. Van zijn hand verschenen vele artikelen in vaktijdschriften (Nederlands-, Duits- en Engelstalige) op het gebied van kinder- en jeugdpsychologie alsmede op het gebied der algemene psychologie. In 1967 verscheen zijn boekje *Gewetensgroei en gewetensfunctie*. Onder zijn medewerking werd een Europees onderzoek naar het ego-ideaal van jeugdigen verricht. Binnenkort verschijnt het verslag van dit onderzoek onder de titel *Ideaalbeelden van de Europese jeugd*.

DE ONDERWIJZERSGEZELSCHAPPEN IN BELGIE, 1816 — CA. 1846 (*)

M. DE VROEDE

In de 16de en 17de eeuw zijn in een aantal steden van de Zuidelijke en de Noordelijke Nederlanden, zoals ook in Duitse Staten en in Frankrijk, schoolmeestersgilden ontstaan. Daarover werd nog weinig wetenschappelijk onderzoek verricht ¹. Uit de reglementen blijkt een treffende analogie met de oudere ambachten en neringen. Net zoals deze, behartigden de schoolmeestersverenigingen de materiële belangen van hun leden. Pedagogische betekenis schijnen ze weinig te hebben gehad. Ze bleven werkzaam tot de Franse tijd. Anders was het gesteld met de onderwijzersgezelschappen, die in de hierna volgende bladzijden met betrekking tot België worden besproken. Aan de ene kant ging het hierbij niet om louter stedelijke, maar hoofdzakelijk om regionale genootschappen, die ook, en vaak uitsluitend, plattelandsonderwijzers groepeerden. Aan de andere kant ontstonden die uit strikt pedagogische bekommernissen: de verbetering van het lager onderwijs. Daarop was hun activiteit gericht.

De vernieuwing van de volksschool is in de 18de eeuw in de Duitse Staten begonnen, onder invloed eerst van het piëtisme en daarna van de Aufklärung. Onderwijzersgezelschappen zagen er het licht tegen het eind van die eeuw, het meest in Württemberg ². Ze kwamen, ook elders, vooral na 1800 tot ontwikkeling ³. Omstreeks 1820 speelden ze reeds een belangrijke rol in het omvormingsproces van de leerkrachten. Onder dezen volgden velen nog niet de cursussen van een „Lehrerseminar” of een „Normalschule” ⁴. Verenigingen die pedagogische voorlichting gaven en lectuur ter beschikking stelden, waren dan ook een adequaat middel tot volmaking ⁵. Dat gold evenzeer voor de onderwijzers die wel reeds een specifieke opleiding hadden gekregen.

De Noordelijke Nederlanden hebben in het laatste kwart van de 18de eeuw op het terrein van de pedagogiek een sterke Duitse invloed ondergaan. Aldus is o.m. de bekommernis gegroeid om de vorming van dergelijke leerkrachten, die een opvoedende taak hadden te vervullen. Van daar de oprichting, sedert 1796, van „kweekscholen” en van „leer- en kweekscholen”, vooreerst dank zij privé initiatief en in 1816 door het Rijk. Men heeft daarbij, inzake de vormgeving van de opleiding, eigen oplossingen nagestreefd ⁶. Daarnaast zijn ook de eerste onderwijzersgezelschappen tot stand gekomen.

Een oproep tot de stichting daarvan door onderwijzers zelf, verscheen in 1800 in de *Bijdragen betreffende den staat en de verbetering van het schoolwezen in het Bataafsch Gemeenebest* 7; daarbij werd naar het Duitse voorbeeld verwezen. Regionale gezelschappen, voorgezeten door een predikant, dienden een kas aan te leggen tot aankoop van boeken die onder de leden zouden circuleren. Tijdens de bijeenkomsten zou men het gelezene bespreken, met het oog op de verbetering van de leerwijze. Direct na die oproep zijn te Amsterdam twee gezelschappen tot stand gekomen en te Leeuwarden één⁸. Daarop volgen Winschoten, Hoorn en een reeks andere ⁹.

De eerste schoolwet ¹⁰, in 1801 uitgevaardigd, droeg in ieder departement het schoolbestuur op aan een college van schoolopzieners, onder de supervisie van de Agent van Nationale Opvoeding. De inspecteurs kregen o.m. de taak toegewezen aspirant-onderwijzers te examineren. Hun activiteit zou ingevolge de derde schoolwet, uit 1806, aan belangrijkheid winnen. Gelet op de bedroevende situatie van de meeste scholen omtrent de eeuwwisseling, hebben talrijke schoolopzieners oudere en jongere onderwijzers op bepaalde tijden bij zich verzameld, „om hun opzettelijk onderrigt te geven in de eerste vakken van wetenschap en in de theoretische en praktische kennis van Opvoeding en Onderwijs” ¹¹. Door hun toedoen zijn onderwijzersgezelschappen ontstaan.

Omstreeks 1815 was het aantal van die verenigingen nog niet erg groot: men telde er zevenentwintig, verdeeld over negen schooldistricten ¹². De meeste, en de beste, trof men aan in Friesland en Groningen, dank zij de werkzaamheid van de schoolopzieners H. W. C. A. Visser ¹³ en Th. van Swinderen ¹⁴. In 't algemeen was hun ontwikkeling in de Franse tijd door financiële moeilijkheden geremd. Rijkstoelagen waren wel toegezegd, maar werden pas in 1815 voor het eerst verleend. Hoewel ze hier en daar door schoolopzieners werden geleid, bleek de activiteit van de eerste verenigingen nog gebrekkig. Lofwaardig was hun streven naar vermeerdering van kennis bij de onderwijzers, naar verdieping van de belangstelling voor zaken van onderwijs en opvoeding ¹⁵. In een „geregeld en gestadig onderrigt” konden ze echter niet voldoen: de voorzien ¹⁶. Inspecteur Visser zelf betoogde in 1814 dat ze in zijn district, dat ter zake nochtans van de beste was, nog niet tot „ware oefen- en kweekscholen” waren uitgegroeid: aan hun werkzaamheid hadden „de ervaring en de praktijk” ontbroken ¹⁷.

Tussen 1815 en 1820 is het aantal gezelschappen in het Noorden zeer vlug en aanzienlijk gestegen, dank zij de subsidies die het Rijk verleen-

de 18. Het Zuiden heeft bij het Noorden aangepikt, zeer naar de wens van hoofdinspecteur Adriaan van den Ende 19, die ook deze onderwijs-aangelegenheid heeft behartigd. De groei in de Zuidelijke Provinciën valt vooral na 1820 te situeren. In het begin van dat jaar werkten daar immers nog maar zes gezelschappen, met 199 leden 20. Limburg telde er drie, Antwerpen twee en Brabant één. In 1820 is de ontwikkeling begonnen in Oost-Vlaanderen, Henegouwen en Luik. Andere provinciën volgden later. De gezelschappen in het Zuiden deelden, op dezelfde voet als die in het Noorden, in de regeringstoelagen. In de loop van de jaren '20 werd het bedrag daarvan haast ieder jaar verhoogd 22. Op voorstel van Van den Ende, verdeelde de minister 22 het telkens onder de verenigingen, in verhouding tot het respectieve aantal leden; het werd hun overgemaakt via de inspecteur van het schooldistrict 23. Ieder ontving enige tientallen guldens en gebruikte die voor verschillende kleine uitgaven, hoofdzakelijk voor de aankoop van boeken en materieel. Het toenemen van de jaarlijkse financiële steun vanwege het departement betekende niet dat ieder gezelschap een hoger bedrag kreeg, maar beantwoordde alleen aan het groeien van hun aantal. In 1830 telde men er 384, waarvan ca. 215 in het Noorden en ca. 165 in het Zuiden; 372 deelden in het voor dat jaar toegewezen krediet 24.

Enkele onderwijzers en een gewezen schoolinspecteur hebben in 1816, te Maastricht, het eerste gezelschap in de Zuidelijke Provinciën tot stand gebracht 25. Onderwijzer Roberts 26, die van 1818 af ook met wekelijkse onderwijskundige lessen voor collega's en aspiranten uit de omtrek zou worden belast, trad op als mentor van de vereniging 27. Ze telde tien leden in 1819 28. Hamont volgde als tweede in Limburg, in het begin van 1818. De bezieler was H. Evers, gemeentelijk onderwijzer aldaar 29. De Onderwijsjury 30 in Limburg, die vrij goed werkte, steunde zijn onderneming 31. Hetzelfde jaar kwam te Limbricht, bij Sittard, een derde vereniging tot stand; ze telde uitzonderlijk veel leden 32.

Tot en met 1821, het jaar waarin de Jury in Limburg door een Commissie van Onderwijs werd vervangen, bleven Maastricht, Hamont en Limbricht de enige gezelschappen in die provincie. Het jaar nadien kwamen er drie bij, door schoolinspecteurs in het leven geroepen: één te Thorn en één te Bree 33, het derde te Voerendaal, waar een Hollandse onderwijzer aan het hoofd stond van een modelschool 34. In 1823 volgden nog twee andere, respectievelijk te Echt en te Engelmanshoven 35. In 1824 kwam, zoals de vorige door toedoen van een schoolinspecteur, een negende tot stand te Hechtel 36, met medewerking van P.

J. van de Loo ³⁷, onderwijzer aldaar, die in de rijkskweekschool te Lier ³⁸ was opgeleid.

In de provincie Antwerpen werd het eerste gezelschap in november 1818 opgericht te Lier, op initiatief van W. J. Avontrood³⁹, stadssecretaris en corresponderend lid van de Onderwijsjury, en B. Schreuder ⁴⁰, directeur van de kweekschool. Aan dezen zorgen bleef het toevertrouwd ⁴¹. In 1819 telde het vierentwintig leden uit Lier en omstreken, aantal dat in 1820 tot negenentwintig was aangegroeid ⁴². Een tweede gezelschap werd te Turnhout in 1819 opgericht door een ander corresponderend lid van de Jury, Van Genechten, voorzitter van de rechtbank. Vierendertig personen maakten er in 1820 deel van uit ⁴³. Het derde kwam tot stand te Antwerpen.

In de hoofdplaats van de provincie bestond sedert 1803 het *Antwerpsch Tael- en Dichtlievend Genootschap Tot Nut der Jeugd* ⁴⁴, dat zijn leden vooral uit het onderwijsmilieu rekruteerde. Zijn werkzaamheden waren vooral van letterkundige aard, maar hadden ook op het onderwijs betrekking ⁴⁵. Na 1815 steeg het aantal leden verrassend snel; één van hen was Schreuder ⁴⁶. In 1819 droeg het genootschap bij tot de oprichting van een school voor mutueel onderwijs ⁴⁷ en van 1820 af mocht het zich „koninklijk” noemen ⁴⁸. Het verloor toen echter een aantal vooraanstaande werkers van het eerste uur en is daarna weggekwiijn

Het *Schoolonderwijzers Gezelschap* werd anderdeels in 1820 opgericht door enkele onderwijzers, met toelating en steun van de Jury en directe medewerking van één van haar leden ⁴⁹. Het was aanvankelijk niet lokaal maar regionaal opgevat en telde dan ook leden zowel van buiten als van binnen de stad⁵⁰. Van den Ende verkoos evenwel een genootschap in ieder schooldistrict. Tot oprichting daarvan verleende de regering dan ook een subsidie ⁵¹, nadat de Jury in 1821 door een Commissie van Onderwijs was vervangen. Van dat jaar af telde het gezelschap te Antwerpen alleen leden uit de stad zelf en directe omgeving; hun aantal bedroeg drieënzestig in het begin van 1823 ⁵². Sedert 1824 nam inspecteur Van Trier ⁵³ het voorzitterschap waar.

In 1821 werden in de provincie Antwerpen vier nieuwe gezelschappen opgericht: te Schilde, in het derde schooldistrict ⁵⁴, op initiatief van de inspecteur ⁵⁵; te Willebroek, in het vierde schooldistrict⁵⁶, door toedoen van de schoolinspecteur en van A. van Werkhoven ⁵⁷, onderwijzer van de rijkslagere school te Mechelen ⁵⁸; te Herentals, in het zevende district ⁵⁹, en te Geel, in het achtste district ⁶⁰, op initiatief van de schoolinspecteurs⁶¹. Aldus was het verlangen van Van den Ende reeds aan eind van 1821 grotendeels vervuld: er bestond een gezelschap in zeven

van de acht schooldistricten. Een achtste kwam in 1822 in het tweede district ⁶² tot stand; het vergaderde te Kapellen ⁶³. In januari van hetzelfde jaar startte er ook een te Mechelen. Het telde aanvankelijk acht leden, maar geraakte niet tot ontplooiing, integendeel: het is in 1823 of 1824 ten onder gegaan. Latere pogingen om te Mechelen andermaal een vereniging op de been te brengen, zijn alle mislukt ⁶⁴. Na de splitsing van het eerste schooldistrict ⁶⁵ in twee afdelingen, werd in 1824, naast het gezelschap te Antwerpen, een ander opgericht te Kontich, waar inspecteur De Buck pastoor was ⁶⁶.

Het eerste gezelschap in Brabant werd in 1819 te Brussel in het leven geroepen door de toenmalige onderwijzer in het bedelaarswerkhuis van Ter Kameren, J. Sluys ⁶⁷, en zijn collega G. Zuyten ⁶⁸, uit Halle. Het aantal leden steeg van twaalf in 1819 tot vierentwintig in 1823 ⁶⁹. In 1821 bracht Zuyten te Halle een eigen gezelschap tot stand, dat twee jaar later evenveel leden telde als het Brusselse ⁷⁰. In 1824 zijn er nog twee bijgekomen. Het eerste daarvan kwamen in januari van dat jaar tot stand te Malderen ⁷¹, onder invloed van Sluys en door toedoen van een Lierse kwekeling, J. van der Linden ⁷². Het tweede werd in augustus te Vilvoorde opgericht door een schoolinspecteur ⁷³, die de leiding toevertrouwde aan een andere Lierse kwekeling, H. C. de Greeff, ondermeester in de armenschool te Brussel ⁷⁴. Het gezelschap te Vilvoorde was het eerste in Brabant waarvan het ontstaan aan een schoolinspecteur te danken viel. Van de Onderwijsjury is hier niets uitgegaan, evenmin als in verschillende andere provinciën.

Na een mislukte poging van een onderwijzer te Verviers, in 1819 ⁷⁵, nam de Onderwijsjury zelf het eerste initiatief in de provincie Luik. In een circulaire van 11 februari 1920 ⁷⁶ drong ze er bij de onderwijzers op aan dat ze zelf gezelschappen zouden oprichten, aangezien die in het Noorden tot de verbetering van het lagere-schoolwezen zo sterk bijdroegen. Hetzelfde jaar nog zouden er meer dan dertien tot stand zijn gekomen ⁷⁷. Indien dat werkelijk het geval is geweest, dan zijn de meeste daarvan toch niet duurzaam gebleken ⁷⁸. In 1823 werkten nog zes van de aanvankelijk opgerichte, met name te Luik, Hoei, Herve, Hollogne-aux-Pierres, Bodegnée en Dalhem ⁷⁹, en kwam er te Fléron een zevende bij ⁸⁰.

In Henegouwen ontstond het eerste gezelschap in mei 1820 te Bergen, door toedoen van G. B. J. Raingo ⁸¹. Het heeft, als model, in die provincie inspirerend gewerkt. Uit de kantons Soignies, Roeulx en Binche woonden verscheidene schoolmeesters af en toe vergaderingen bij. Anderen, uit de kantons Leuze, Charleroi en Chimay, knoopten een brief-

wisseling aan. Aldus zijn, in 1820, uit eigen initiatief van onderwijzers en mede dank zij de steun van een paar leden van de Jury, zes verenigingen tot stand gekomen: te Boussu, Blandain, Soignies, Binche, Charleroi en Chimay. In het begin van 1821 was hun aantal tot tien of twaalf gegroeid, waaronder Leuze en Péruwelz ⁸².

In mei van dat jaar trof de Onderwijsjury, die de zaak in eigen handen wilde nemen, een ongelukkige maatregel. Zonder rekening te houden met wat spontaan was gegroeid, bepaalde ze dat zesentwintig gezelschappen, achteraf met twee verminderd, in de provincie zouden worden opgericht en ze plaatste die onder de leiding van districtscommissarissen, burgemeesters en andere personen, onderwijzers uitgezonderd. In juli vaardigde ze voor alle een reglement uit en verkreeg ze van de minister een globaal krediet van f 200⁸³. Op die maatregel bracht de *Bibliothèque des Instituteurs*⁸⁴ terecht kritiek uit⁸⁵. Hij consolideerde immers niet wat bestond, maar desorganiseerde wat tevoren al goed op gang was geraakt. Sommige verenigingen, zoals die te Bergen, legden hun activiteit voorlopig stil, andere wisten niet waaraan zich te houden, nog andere bleven gehandhaafd door toedoen van de onderwijzers zelf⁸⁶. Daarnaast werden nieuwe opgericht. In 1822 was de situatie ver van schitterend, mede doordat de Jury geen klaarte wist te scheppen; ze vroeg bij de minister niet eens een subsidie aan⁸⁷. De Jury wer in september van dat jaar evenwel door een Commissie van Onderwijs vervangen. Dat heeft in 1823 niet alleen een vaster schoolbeheer tot gevolg gehad, maar ook een consolidatie en verdere ontwikkeling van de onderwijzersgezelschappen. In 1824 werkten er inderdaad vierentwintig, zoals drie jaar tevoren was voorzien; ze telden 397 leden ⁸⁸. Over zeven daarvan vindt men bijzonderheden in de *Bibliothèque des Instituteurs*, nl. over één uit het kanton Gosselies, vergaderend te Mellet ⁸⁹, één uit Fontaine-l'Évêque ⁹⁰ en vijf uit het district Doornik, respectievelijk te Doornik, Péruwelz, Leuze, Celles en Blandain⁹¹.

In Oost-Vlaanderen ontstond het eerste gezelschap in juli 1820 te Bassevelde, op initiatief van J. B. van Peene, onderwijzer te Boekhout ⁹². De leden stelden zelf een reglement op en zonden dat aan de gouverneur, met verzoek om verder te mogen werken. De toelating werd niet verleend, omdat de Onderwijsjury te Gent een afwijzend advies uitbracht: de heren waren van mening dat hun autoriteit niet was gerespecteerd en de gouverneur sloot zich daarbij aan ⁹³. De betrokken onderwijzers genoten echter de steun van Van den Ende ⁹⁴, ontvingen een regeringstoelage en werkten dan ook ijverig voort ⁹⁵.

Een tweede gezelschap werd, in de buurt van het eerste, in 1822 op-

gericht te Maldegem, door onderwijzer J. van Biesbrouck ⁹⁶. Van den Ende, op doortocht aldaar, had hem zelf daartoe uitgenodigd ⁹⁷. Ook hier verleende de Jury geen toelating, maar schonk het departement wel een toelage. Het *Schoolonderwijzersgezelschap van Eecloo vergaderende te Maldegem*, waarvan J. Ledeganck ⁹⁸, vader van Karel Lodewijk, secretaris was, werd o.m. gesteund door C. A. Vervier ⁹⁹, onderging invloed vanuit Zeeland en legde veel ijver aan de dag ¹⁰⁰.

Een derde genootschap kwam met veel moeite in 1821 te Gent tot stand, op initiatief van P. Jonglas ¹⁰¹, onderwijzer van de rijkslagere school. Ook hier werkte de Jury tegen ¹⁰², maar daartegenover verleende de Schrant ¹⁰³ zijn medewerking. Aan het eind van 1821 telde het tweewintig leden: zestien uit Gent en zes uit de provincie; in 1822 vierendertig ¹⁰⁴, de meesten van buiten Gent ¹⁰⁵. Het was inderdaad niet als een lokaal, maar als een provinciaal gezelschap opgevat ¹⁰⁶. Het lag in Jonglas' bedoeling, in verschillende gewesten onderafdelingen te doen ontstaan.

In 1822 is er zo een tot stand gekomen te Kruishoutem, in feite dus het vierde gezelschap in Oost-Vlaanderen. Zoals zijn voorgangers kreeg het ook een regeringssubsidie ¹⁰⁷. Het groepeerde schoolmeesters uit verschillende gemeenten. In 1823 volgden Zomergem en Dendermonde. Samen met Kruishoutem sloten die bij Gent aan, d.w.z. dat ze per jaar één algemene vergadering hielden maar verder zelfstandig werkten, overigens door Jonglas geïnspireerd ¹⁰⁸.

Een analoge coördinatie werd in het arrondissement Eeklo doorgevoerd. In het begin van 1823 kwam een gezelschap tot stand te Zelzate, onder voorzitterschap van J. de Bruin, oud-kwekeling uit Haarlem, onderwijzer te Sas-van-Gent. In maart daaropvolgend sloten Zelzate, Bassevelde en Eeklo (Maldegem) tot één genootschap samen, onder één hoofdbestuur en de zinspreuk „Door liefde verzaamd”. Ze werkten ieder op zichzelf, maar organiseerden te Eeklo één algemene vergadering per jaar ¹⁰⁹. Falck ¹¹⁰ verleende hun een bijzondere financiële hulp ¹¹¹.

In 1822 was ook te Zele een gezelschap opgericht, op initiatief van onderwijzer J. Berens ¹¹². Het bestaan daarvan was in 1823 aan Van den Ende nog niet bekend. De zeven verenigingen buiten die te Zele telde in 1823 honderdvijf leden, in 1824 honderdveertien ¹¹³. Hun activiteit was goed, maar werd voortgezet onder moeilijke omstandigheden. De Jury steunde ze niet en de gemeentebesturen werkten meestal tegen, evenals de geestelijkheid. De vruchten van hun gezelschappen waren dus vooral aan de „eigen aandrift” van de onderwijzers te danken ¹¹⁴.

Aan verscheidenen onder hen heeft het departement dan ook aanmoedigingen en gratificaties verleend ¹¹⁵.

In 1824 ruimde de Jury in Oost-Vlaanderen de plaats voor een Commissie van Onderwijs. Nog vóór het eind van dat jaar werden vier nieuwe gezelschappen gesticht: te Ninove één ¹¹⁶, op initiatief van onderwijzer C. C. Heymans ¹¹⁷, de andere drie door toedoen van schoolinspecteurs, nl. te Bottelare, Hamme en Zottegem ¹¹⁸, respectievelijk in het vijfde schooldistrict en in de eerste afdeling van het twaalfde en het negende ¹¹⁹.

Op dat ogenblik kende West-Vlaanderen nog maar één gezelschap, overigens vergaderend in een gemeente vlak aan de grens van Oost-Vlaanderen. Op suggestie van Van den Ende werd het in 1823 opgericht door de onderwijzer te Wakken, P. J. D'Hondt ¹²⁰. Aan het eind van dat jaar telde het veertien leden ¹²¹.

In twee provinciën, Namen en Luxemburg, waren onderwijzersgezelschappen in 1824 nog onbekend. Van de Jury's was er in die richting niets uitgegaan ¹²², evenmin als van de schoolmeesters. In de overige zeven Zuidelijke Provinciën bedroeg het aantal verenigingen, aan het eind van 1824, tezamen zesenzestig. Ze waren echter zeer ongelijk verspreid: 24 in Henegouwen, 12 in Oost-Vlaanderen, 9 in Antwerpen, 9 in Limburg, 7 in Luik, 4 in Zuid-Brabant, 1 in West-Vlaanderen. Opvallend was de achterstand van laatstgenoemde provincie; daar had de Jury in 't algemeen wel goed gewerkt, maar haar grootste belangstelling was, inzake opleiding, van de aanvang af naar normaalcursussen uitgegaan. De meeste van die eerste genootschappen hadden hun ontstaan aan onderwijzers te danken. Vaak schoten die aan 't werk los van de provinciale onderwijsinstanties, of zelfs tegen hun wens in, zoals in Oost-Vlaanderen. Soms kregen ze de steun van leden van de Jury's, met name in Henegouwen en Antwerpen. Met het oog op een globale regeling, hebben twee Jury's, die uit Henegouwen en Luik, van boven af ingegrepen; het resultaat was niet te best, maar heeft in eerstgenoemde provincie tot de oprichting van zeer talrijke verenigingen geleid. Antwerpen en Limburg waren de eerste provinciën waar, in 1821, de Jury in een Commissie van Onderwijs overging. Een tiental gezelschappen werd daar, van 1821—1822 af, dan ook gesticht op initiatief van schoolinspecteurs. Een analoog verschijnsel constateert men in Oost-Vlaanderen en Zuid-Brabant van 1824 af, het jaar dat ook daar een Commissie het beheer van het lagere-schoolwezen overnam. Na 1824 hebben de onderwijzersgezelschappen zich niet meer spontaan ontwikkeld, zoals dat de eerste jaren wel was gebeurd. De schoolinspec-

teurs lagen aan de basis van hun verdere groei. Er is mij uit de jaren 1825—1830 niet één nieuw gezelschap bekend dat niet door een inspecteur werd opgericht.

De globale evolutie in die jaren kan men afleiden uit de verdeling van de regeringssubsidies ¹²³, hoewel die betreffende het aantal gezelschappen dat ieder jaar werkzaam was niet geheel nauwkeurig zijn ¹²⁴; ze geven nochtans de grote lijn duidelijk weer. Het aantal verdubbelde bijna tussen 1824 en 1827, om daarna, tot 1830, met nog bijna een derde te stijgen. De groei was tweeledig: reeds bestaande gezelschappen werden omgevormd of gesplitst ¹²⁵, en daarnaast kwamen geheel nieuwe tot stand. Dat de situatie in Henegouwen min of meer stationair is gebleven, valt licht te begrijpen, gelet op het reeds in 1824 aanzienlijke aantal. De vergelijking tussen dat jaar en 1830 toont, in absolute cijfers een kleine toename aan in Limburg en Oost-Vlaanderen en bijna een verdubbeling in Antwerpen. Groter was de uitbreiding in Luik en vooral in Brabant; daarnaast natuurlijk ook in Luxemburg en Namen, waar in 1824 nog niet één gezelschap bestond. Opvallend is de achterstand die West-Vlaanderen heeft behouden, wat te vergelijken valt met de situatie in het Noorden, waar twee provinciën op de andere achterbleven ¹²⁶.

Op de drieëntachtig schooldistricten van de Zuidelijke Provinciën waren er dertien, d.i. 15,6%, waar geen gezelschap werkzaam was: vijf in West-Vlaanderen, drie in Limburg en Oost-Vlaanderen, één in Henegouwen en Namen. Over de diverse provinciën was de verspreiding dus nagenoeg algemeen. Die verspreiding was niettemin regionaal zeer ongelijk ¹²⁷ en ook binnen iedere provincie treft men verschillen aan; het meest opvallend waren die in Luxemburg ¹²⁸. Daarbij valt op te merken dat onderwijzers uit districten zonder gezelschap, wel aan de activiteit van een ander, in een aanpalend district, hebben deelgenomen. De genootschappen hadden inderdaad een regionaal karakter, behalve enkele die in een stad waren gevestigd ¹²⁹. Terwille van de veelal moeilijke verbindingsen, hielden ze hun bijeenkomsten dan ook wel op verschillende plaatsen, vooral tijdens de winter ¹³⁰.

In het midden van 1824 telden 58 gezelschappen in de Zuidelijke Provinciën gezamenlijk 1081 leden. Uit de daarop volgende jaren zijn alleen cijfers bekend voor de Zuidelijke en Noordelijke Provinciën samen. Volgens de verdeling van de subsidies in 1828 telden 364 genootschappen toen 5376 leden, wat een gemiddelde van ca. vijftien vertegenwoordigt. Voor het Zuiden hadden we in 1824 ongeveer 19 gemiddeld. Losse cijfers voor onderscheidene gezelschappen aldaar, uit de jaren

1825—1830, schommelen tussen een minimum van een tiental en een maximum van een dertigtal, behoudens een paar uitzonderingen. Nemen we 19 als gemiddelde, en dat blijkt dus wel verantwoord, dan betekent dat, dat 163 verenigingen uit de Zuidelijke Provinciën in 1830 tezamen 3097 leden telden. In 1828 trof men in die zelfde gewesten 3245 fungerende onderwijzers aan. Het grootste deel daarvan was dus bij de activiteit van de gezelschappen betrokken. We vergeten daarbij niet dat er in 15% van de schooldistricten geen aanwezig waren. Verder dient erop gelet, dat de leden niet uitsluitend onderwijzers of ondermeesters waren, maar ook kwekelingen. Dat was echter in de meeste gezelschappen niet het geval ¹³¹ en bovendien maakten de aspiranten, waar men er als lid aantrof, steeds een minderheid uit ¹³², op één uitzondering na ¹³³. De gezelschappen hebben dus voor het grootste gedeelte uit fungerende onderwijzers bestaan.

Volgens Van den Ende dienden de onderwijzersgezelschappen een tweeledig hoofddoel na te streven: hun leden bekend maken met methoden, leerboeken en didactisch materieel voor de onderscheidene delen van het lager onderwijs; hen anderdeels voorlichten betreffende de praktische toepassingen, en ze daartoe aansporen ¹³⁴. De *Bibliothèque des Instituteurs* gaf een ruimere omschrijving van de doeleinden: de kennis van reeds gevormde onderwijzers moest worden vergroot en aandacht besteed aan de opleiding van aspiranten ¹³⁵. Gaat men de doelstellingen na, zoals geformuleerd in onderscheidene reglementen ¹³⁶, dan vindt men overal de bekommernis terug voor de verbetering van het lager onderwijs, door het verhogen van de bekwaamheid van de leerkrachten, zowel wat leerstof als methode betreft. Slechts twee gevallen vormden gedeeltelijk een uitzondering op dat algemene verschijnsel ¹³⁷. De wijze waarop de leden hun volmaking nastreefden, moest niet uniform zijn ¹³⁸. In de organisatie van de gezelschappen treft men dan ook nogal wat verschil aan.

De leiding lag doorgaans in handen van de personen die het genootschap hadden opgericht. Aanvankelijk waren dat onderwijzers, zoals te Hamont, Brussel, Maldegem, e.a., of individuele leden van een Onderwijjsjury, zoals in Henegouwen, of door een Jury gemandateerden, nl. in Antwerpen en Henegouwen. Later traden vrijwel uitsluitend schoolinspecteurs als voorzitter op. In 't algemeen werd de gang van zaken dus niet door de onderwijzers zelf uitgestippeld, al hebben ze, buiten de voorzitter, wel de rest van het bestuur gevormd; doorgaans werden ze daartoe door de inspecteur-voorzitter aangesteld. In de weinige gezels-

schappen waarvan onderwijzers aan het hoofd bleven staan, zoals te Hamont en Bassevelde, werd het bestuur door de leden gekozen. Sommige inspecteurs hebben de leiding van een gezelschap toevertrouwd aan een burgemeester, zoals te Hamme, een pastoor of een onderpastoor, zoals te Asse en Blandain, ofwel een onderwijzer met de effectieve leiding belast, zoals te Genappe, Vilvoorde en Grez-Doiceau. Niettemin hebben ze doorgaans zelf de vergaderingen voorgezeten.

De meeste gezelschappen hielden hun bijeenkomsten eenmaal per maand, sommige om de drie weken, zeer veel om de veertien dagen en een klein aantal iedere week. De vergaderingen hadden doorgaans plaats op een vaste dag. Die verschilden van het ene gezelschap tot het andere; alle dagen van de week, de zondag inbegrepen, waren er goed voor, maar meestal was het de zaterdag. De frequentie van de bijeenkomsten kon wisselen: in de zomer b.v. iedere week, of om de veertien dagen of drie weken, in de winter twee- of eenmaal per maand. Sommige verenigingen belegden tijdens de wintermaanden geen vergaderingen. In schooldistricten die verschillende gezelschappen telden, hielden die ook wel een algemene vergadering per jaar, voor alle tezamen. Uitzonderlijk was de situatie in Luxemburg. In het latere Belgische deel van die provincie konden, wat de frequentie van hun bijeenkomsten betreft, slechts enkele gezelschappen op die naam aanspraak maken ¹³⁹.

De werkzaamheden tijdens de vergaderingen waren geheel op het onderwijs gericht. Sommige reglementen bepaalden overigens uitdrukkelijk, dat over niets anders dan onderwijsaangelegenheden mocht worden gesproken; ze voegden er rook- en drinkverbod aan toe ¹⁴⁰. Om een serieuze aanpak te verzekeren, waren vaak boeten voorzien bij afwezigheid of telaatkomen, zoals ook voor beschadigen of te lang in bruikleen houden van boeken ¹⁴¹. De bijeenkomsten hadden een verschillend verloop. Te Geel b.v. besprak men, in 1822—'23, eerst het klassikaal onderwijs, maakte daarna oefeningen in het rekenen en het gebruik van maten en gewichten, en besloot met uitleg over het maken van opstellen ¹⁴². Te Hamont las en commentarieerde men in 1818 een pasus uit een taalkundig werk, verbeterde foutieve opstellen, oefende in schrijven, spellen en rekenen, en behandelde de laatste aflevering van de *Nieuwe Bijdragen tot bevordering van het onderwijs en de opvoeding* ¹⁴³. Te Luik duurde iedere bijeenkomst in 1827—'28 twee uur; drie onderwijzers gaven er na elkaar een les, respectievelijk over aardrijkskunde, fysica en wiskunde, waarop men besloot met een methode lectuur ¹⁴⁴. Te Oostwinkel en Sleidinge waren de werkzaamheden in 1825 per half uur ingedeeld: afschrijven van vragen over taal- en

onderwijskundige werken, gesprek daarover, oefeningen met de lees-machine¹⁴⁵, rekenen; dat alles nam drie uur in beslag, waarna men verder ging met „onderhandelingen” over de didactiek, schoolverordeningen, gang van zaken in de school, beloningen en straffen¹⁴⁶. Die voorbeelden, waaraan men andere kan toevoegen, tonen aan, dat tijdens één bijeenkomst doorgaans verschillende onderwerpen aan de beurt kwamen. Uitzonderlijk kon het nochtans ook anders verlopen¹⁴⁷.

Het globale beeld van de werkzaamheden zag er uit als volgt. De voorzitter (inspecteur of niet) hield een toespraak over aangelegenheden van algemene aard en over problemen van didactiek. Hierover handelden ook onderwijzers zelf. Ze gaven een les, ofwel aan hun collega's ofwel aan leerlingen die de leden meebrachten. Op zulke les volgde een bespreking. Met confereerde onderling over kwesties van methode en schoolzaken in 't algemeen, las en commentarieerde pedagogische en methodologische werken en tijdschriftartikelen. Men werkte met de leesmachine en oefende in lezen, taalkunde, schrijven, rekenen en het nieuwe stelsel van maten en gewichten. Andere vakken, met name aardrijkskunde en geschiedenis, kwamen aanvankelijk niet aan bod, tenzij uitzonderlijk. De meeste gezelschappen begonnen er nochtans mee na verloop van tijd. Men constateert in elk geval een chronologische gradatie en zo was het ook in de Noordelijke Provinciën gegaan: „het minder bereidt het meer belangrijke voor”¹⁴⁸. Niettemin viel het accent, wat de leerstof betreft, vooral op lezen en rekenen. Inzake methode volgde men Prinsen¹⁴⁹ en Pestalozzi, wiens werken overigens, in Nederlandse vertaling, door de minister aan de gezelschappen werden bezorgd¹⁵⁰. Onder dat alles hadden de toespraken¹⁵¹ het kleinste belang¹⁵², de oefeningen en praktijklessen daarentegen het grootste.

De leden beperkten hun activiteit niet tot de vergaderingen. Daar tussenin werden ze eveneens aan 't werk gezet. Alle genootschappen beschikten over een bibliotheek, die werd opgebouwd uit de jaarlijkse toelage van de regering, het lidgeld en de eventuele boeten. De werken circuleerden onder de leden. Soms moesten ze over het gelezene verslag uitbrengen. Daarnaast gaven de inspecteurs huistaken op, wat vooral in Oost-Vlaanderen en Luxemburg van kracht werd. Ze waren soms zeer omvangrijk¹⁵³. De antwoorden besprak men tijdens de eerstvolgende bijeenkomst. Tenslotte legden de leden-onderwijzers ook onderlinge schoolbezoeken af. Volgens Van den Ende was dat algemeen gebruikelijk¹⁵⁴. Ik heb nochtans maar weinig concrete voorbeelden gevonden¹⁵⁵. Het gebeurde in Henegouwen in 1821¹⁵⁶, in de tweede afdeling van het eerste schooldistrict van de provincie Antwerpen¹⁵⁷ en,

sedert het eind van 1826, in het derde schooldistrict van Oost-Vlaanderen ¹⁵⁸.

Als een uitvloeisel van de werkzaamheid van een drietal gezelschappen zij vooreerst vermeld de publikatie van enkele schoolboekjes ¹⁵⁹ en, te Antwerpen sedert 1824, van een tijdschrift voor onderwijzers, de *Nederlandsche Bydraegen* ¹⁶⁰. De resultaten lagen echter op een ander terrein, n.l. dat van de opleiding. Onderwijsinstanties hebben de gezelschappen „kweekscholen der districten” genoemd ¹⁶¹, echte normaalcursussen ¹⁶², bijzondere leer- en oefenscholen, die de onderwijzers een buitengewoon nuttig voedsel bezorgden ¹⁶³. De naam kweekschool verdienden ze nochtans niet, evenmin als de normaalcursussen ¹⁶⁴. Men kan ze wel naast deze laatste plaatsen, de periodiciteit daarbij in acht genomen. Op die cursussen vormden de gezelschappen een noodzakelijk aanvulsel; indien ze goed waren georganiseerd, mocht men ze zelfs belangrijker noemen ¹⁶⁵.

De gezelschappen hebben inderdaad grote betekenis gehad voor de volmaking van reeds fungerende meesters en de opleiding van jongeren, hoewel die er, zoals vermeld, in mindere mate deel van uitmaakten. Hun activiteit was weinig of niet bespiegelend, maar veeleer op de praktijk gericht. Het waren wegen waarlangs ingang hebben gevonden: het klassikaal onderwijs, de nieuwe lees- en rekenmethoden, het rekenonderwijs zelf ¹⁶⁶. Het waren ook media die nieuwe opvattingen over de school, met name betreffende de finaliteit van het onderwijs, hebben verspreid. De onderwijzers, ook de ouderen, werden er op de ernst en de betekenis van hun functie attent gemaakt en kregen concrete wenken over de manier waarop ze te werk dienden te gaan. Men wekte er bereidheid tot medewerking aan de vernieuwing van het lagere-schoolwezen ¹⁶⁷. De gezelschappen hebben vooroordelen daartegen doen verdwijnen, onverschilligheid bestreden. In het algemeen werden ze dan ook beschouwd als een van de meest geëigende middelen die tot de verbetering van het lager onderwijs hebben bijgedragen ¹⁶⁸, wat vanzelfsprekend in de allereerste plaats te danken was aan hetgeen de leerkrachten er persoonlijk meekregen. Men kan inderdaad talrijke voorbeelden aanhalen van onderwijzers die, dank zij hun bedrijvigheid in een gezelschap, een akte met rang of van een hogere rang ¹⁶⁹ hebben behaald, hun onderwijs hebben gereorganiseerd, nieuwe schoolboekjes en didactisch materieel hebben ingevoerd ¹⁷⁰.

Het verliep nochtans niet overal noch altijd even goed. De vergaderingen van de onderwijzersgezelschappen verschilden van de normaal-

cursussen door hun regelmaat. De leden leverden een inspanning, niet geconcentreerd binnen enkele weken, maar verspreid over maanden en jaren. Wie de oefenplaatsen ernstig en vlijtig bezocht en tussen de vergaderingen in gewetensvol werkte, kon daar groot voordeel uit halen. Nu loofden de meeste rapporten doorgaans de ijver van de leden, terwijl sommige onderwijzers zelfs de vergaderingen van meer dan één genootschap bijwoonden, maar de individuele vlijt was niet altijd en overal even groot. Sommige leden maakten in hun onderwijs weinig of geen vorderingen ¹⁷¹. De aanwezigheid op de bijeenkomsten was ook niet immer even talrijk ¹⁷², al trachtten de inspecteurs daartoe te verplichten. Het is zelfs een keer gebeurd dat een inspecteur een vergadering moest afgelasten omdat buiten hem niemand opdaagde ¹⁷³! Verschillende gezelschappen zijn niet geweest wat ze moesten zijn. Een globale verslapping van de activiteit heeft er overigens enkele doen verdwijnen ¹⁷⁴.

Wat de afwezigheden aangaat, moet men rekening houden met de afstanden en het gebrek aan verkeersmiddelen ¹⁷⁵, het geldgebrek van de onderwijzers ¹⁷⁶ en het begrijpelijke verschijnsel dat de boog niet altijd kon gespannen staan. Een goede activiteit van de gezelschappen onderstelde anderdeels een degelijke leiding en geen bemoeiingen van buitenstaanders. Nu maakten notabelen of ambtenaren van sommige gezelschappen deel uit, en was de leiding van enkele ervan aan niet-onderwijzers toevertrouwd. Dat heeft storend gewerkt. Illustratief was de ontwikkeling in Henegouwen ¹⁷⁷. Van de vele gezelschappen, in 1821—22 opgericht, zijn de meeste blijven bestaan en werkten verschillende uitmuntend. De meeste bleken echter in 1826 nog zeer onvolmaakt; in sommige bleef de voorzitter afwezig en kwamen de leden alleen om 't plezier van elkaar te ontmoeten. Ingrijpen van boven af heeft in Henegouwen hinderend gewerkt en in Luik evenmin het beoogde resultaat opgeleverd. De beste gezelschappen waren zij die door onderwijzers zelf werden gesticht en geleid. Zoals vermeld, is van 1824 af het initiatief van de schoolinspecteurs uitgegaan en lag de leiding in hun handen. Sommige inspecteurs legden het niet te best aan boord ¹⁷⁸. Van de nieuwe gezelschappen zijn er sommige blijkbaar moeilijk van wal geraakt ¹⁷⁹, terwijl mededelingen of vragen van de inspecteurs soms niet de minste reactie uitlokten ¹⁸⁰. Nochtans hebben, voor zover de gegevens het uitwijzen, vrijwel overal onderwijzers de zaak ter harte genomen en collega's meegetrokken, ook in de genootschappen die ze niet zelf hadden opgericht. In dat verband hebben verschillende onderwijzers en ondermeesters van rijkslagere scholen een rol gespeeld, evenals heel wat Lierse kwekelingen ¹⁸¹.

Al dient, zoals aangestipt, de betekenis van de onderwijzersgezelschappen vóór 1830 ook te worden genuanceerd terwille van de beperkingen in tijd en ruimte, toch is het duidelijk dat men in een goeden tien jaar een zeer goed resultaat had bereikt. De verenigingen hebben inspirerend gewerkt. Al was aan de vooravond van de revolutie het grootste deel van de onderwijzers en ondermeesters bij hun activiteit betrokken, toch was de groei nog lang niet voltooid. Hij zou echter door de omwenteling worden afgebroken. De voortekenen lieten zich reeds in 1829 bespeuren. Met het oog op de groeiende oppositie, stelde het departement op dat ogenblik het instandhouden van de gezelschappen bijzonder op prijs ¹⁸². Sommige schoolinspecteurs hebben toen politieke propaganda gevoerd ¹⁸³ en enkele gezelschappen hebben tegenpetities ingediend en zich uitgesproken voor het handhaven van het gevestigde onderwijsbeheer ¹⁸⁴. Dat alles neemt niet weg dat, als een gevolg van de omstandigheden, de ijver van vele onderwijzers is verflauwd. In „deze en gene gedeelten” van de Zuidelijke Provinciën is de activiteit van de gezelschappen dan ook verslapt ¹⁸⁵. De revolutie legde ze helemaal stil.

Na 1830 heerste op onderwijsterrein algehele vrijheid. Het afschaffen van de Commissies van Onderwijs betekende het verdwijnen van examens en inspectie. Met het oog op de schoolverbetering konden centrale instanties op gemeentebesturen of leerkrachten geen dwang meer uitoefenen. Dat onder die omstandigheden onderwijzersgezelschappen opnieuw zijn gaan werken, wijst erop dat die „Hollandse” nieuwigheid haar waarde had bewezen. Reeds in de eerste helft van de jaren '30 viel hier en daar een heraanknopen bij de traditie te bespeuren; niettemin valt dat meer naar 1840 toe te situeren. De herlevende bedrijvigheid was hoofdzakelijk te danken aan het vrije en persoonlijke initiatief van onderwijzers zelf ¹⁸⁶.

Te Antwerpen lag de activiteit van het onderwijzersgezelschap slechts één jaar stil: ze werd in december 1831 hervat ¹⁸⁷. Men stelde toen een nieuw reglement op, koos een bestuur en een redactiecomité voor het maandschrift dat, als vervolg van de *Nederlandsche Bydraegen*, sedert 1832 werd uitgegeven onder de titel *Mengelstoffen ter bevoordering van onderwys en opvoeding, tael- en letterkunde*. Gunstig leken de omstandigheden niet. Bij de onderwijzers bestond de vrees dat ze voor monopolisten, d.w.z. aanhangers van het gevallen regime, zouden worden aangezien. Ze erkenden evenwel de betekenis van de schoolverbetering, zoals door de Nederlandse regering aangevat, en in 't bijzonder

het nut van de genootschappen, al vertoonden die vóór 1830 ook wel gebreken. Tot bevordering van het onderwijs wilden ze hun gezelschap opnieuw inzetten, mede omdat ze constateerden dat onder de talrijke homines novi die een schooltje hadden geopend, ondervinding, kennis en ijver veelal ver te zoeken waren. Deelname aan de activiteit mocht intussen niet tot een verplichting worden. Anderdeels zou men erover waken dat de werkzaamheden verliepen in een geest die niet strijdig was „noch met de godsdienstige, noch staatkundige vrijheden der Catholyke Belgen”. Als beschermheer koos men dan ook een pastoor¹⁸⁸.

Het Antwerpse gezelschap heeft, blijkens het nieuwe reglement, de bedoeling gehad onderwijzers aan te trekken niet alleen uit de stad, maar ook van buiten¹⁸⁹; dat is echter niet gebeurd. De Antwerpenaren kwamen maandelijks bijeen en publiceerden de *Mengelstoffen* tot in 1834, toen het tijdschrift hun krachten blijkbaar te boven ging¹⁹⁰. Hun belangstelling ging vóór alles uit naar de taal en het taalgeliefhebber¹⁹¹. In 1835 werd P. J. Shaw, hoofdonderwijzer van de rijkslagere school¹⁹², voorzitter van het genootschap, dat met ingang van 1836 zijn vergaderingen in die school hield. Ze werden van toen af meer besteed „au développement de toutes les branches de l'enseignement primaire”. In 1840 telde het gezelschap veertien leden, allen onderwijzer te Antwerpen¹⁹³.

Te Kontich werd het tijdens de revolutie ontbonden gezelschap begin 1834 opnieuw op de been gebracht. Als voornaamste doel streefde het na: „de goede verstandhouding onder de onderwijzers te handhaven, elkanderen wederzydsch te bevoordeelen en door onderlinge mededeeling van kundigheden de inwendige verbetering der scholen te bevorderen”. Daarbij dacht men in concreto aan „de goede leerwyzen en inzonder de klassikale organisatie in de scholen”. De werkzaamheden dienden dan ook op opvoeding en onderwijs gericht te zijn; ze mochten overigens „niets tegenstrydigs aan de Catholyke Religie” inhouden. De leden hielden acht vergaderingen per jaar, waarbij ze voor afwezigheid, telaar komen of vroegtijdig vertrek een boete betaalden¹⁹⁴. In 1834 telde het gezelschap negentien onderwijzers, uit veertien gemeenten¹⁹⁵. De werkzaamheden vielen stil tegen het eind van 1836. In 1839 stak men andermaal van wal, maar in het kader van het toen opgerichte genootschap voor het arrondissement Antwerpen¹⁹⁶.

Enkele onderwijzers uit de streek van Bornem brachten in 1837 in die gemeente een gezelschap op de been. In april 1840 had het reeds tweeënveertig bijeenkomsten gehouden. Het telde toen zeventien leden. Ook nadien bleef het vergaderen, maar het sloot aan bij het genootschap van

het arrondissement Mechelen ¹⁹⁷.

Het bovengenoemde onderwijzersgezelschap van het arrondissement Antwerpen werd begin mei 1839 gesticht. Een pastoor en een lid van de provincieraad traden als beschermheren op. De voorzitter was dezelfde als die van het stedelijk genootschap te Antwerpen, maar de leden waren plattelandsonderwijzers. Ze kwamen om de zes weken bijeen, aanvankelijk te Wijnegem, daarna te Borgerhout. Tijdens die bijeenkomsten gaven vrijwilligers typelessen, die de aanwezige collega's daarna bespraken. Over een bibliotheek beschikten ze in 1840 nog niet. Ze waren toen zevenenveertig in aantal, onderwijzers en ondermeesters ¹⁹⁸.

In het arrondissement Turnhout wensten verschillende leerkrachten reeds vóór 1839 gezelschappen te zien herleven. In mei van dat jaar namen J. J. Ressler ¹⁹⁹ en J. G. Sanders ²⁰⁰, twee Lierse kwekelingen, respectievelijk te Herentals en Turnhout gemeentelijk onderwijzer, daartoe het initiatief. Op 8 augustus legde een eerste algemene vergadering te Turnhout de grondslagen van een genootschap voor het arrondissement. Het werd onderverdeeld in drie afdelingen, die ieder te Turnhout, Herentals en Geel een maandelijks bijeenkomst hielden, de vier wintermaanden uitgezonderd. Daarbij had te Turnhout één algemene vergadering plaats per jaar. De drie afdelingen hadden elk een eigen bestuurscomité, terwijl het genootschap in zijn geheel door een centraal comité werd geleid. In september 1840 telde het in totaal vijf-enveertig leden, uit tweeëndertig gemeenten. Als beschermheren koos men de arrondissementscommissaris en een lid van de Bestendige Deputatie ²⁰¹.

Volgens het reglement waren de werkzaamheden gericht op „de vorming van den onderwyzer”. Men zou „door onderlinge mededeeling alle mogelyke volmaektheid in de verschillende vakken van onderwys en zedige en godsdienstige opvoeding trachten te bekomen, ten einde eenparigheid van Methode in de scholen in te voeren” ²⁰². Om beurten behandelde men onderwerpen uit onderwijs en opvoedkunde, terwijl tevens praktische oefeningen in de methodiek werden gehouden. Pas na 1840 beschikte het genootschap over een bibliotheek. Het tekende ook in op diverse Vlaamse periodieken ²⁰³.

Het onderwijzersgezelschap van het arrondissement Mechelen kwam in het najaar van 1840 tot stand. Het daartoe strekkende verlangen van diverse leerkrachten werd gecoördineerd door J. E. Kops ²⁰⁴ en J. B. Velkger ²⁰⁵, andermaal twee Lierse kwekelingen, te Mechelen als hoofdonderwijzer fungerend, respectievelijk van de rijkslagere en de stedelij-

ke armenschool. Op 6 oktober werd, in een eerste bijeenkomst, een door Kops ontworpen reglement goedgekeurd, dat de pedagogische doeleinden uitstippelde en de leden uitdrukkelijk verbood politieke of andere aangelegenheden buiten die van het onderwijs te behandelen²⁰⁶. De voorzichtigheid dreef men zelfs zover dat het bestuur de gouverneur van de provincie verzocht, de heren er eventueel attent op te maken „si toutefois nous venions à nous écarter involontairement des vues bienfaisantes du Gouvernement”²⁰⁷. Het genootschap zou vier afdelingen tellen: Mechelen, Puurs, Heist-op-den-Berg en Lier. Ieder daarvan moest van november tot februari maandelijks vergaderen, tijdens de overige maanden om de veertien dagen. Bovendien werden twee algemene vergaderingen per jaar gepland, in de rijkslagere school te Mechelen, waar de afdeling Mechelen zelf haar bijeenkomsten hield. De arrondissementscommissaris nam het voorzitterschap waar. Het personeel van de rijkslagere school vormde de drijvende kracht van het genootschap, dat bij de aanvang een kleine veertig leden telde en de meeste plattelandsonderwijzers van het arrondissement omvatte²⁰⁸. Een bibliotheek stond aanvankelijk niet ter beschikking. In januari 1841 richtte het genootschap zich daartoe tot de minister²⁰⁹, terwijl het zich, evenals dat uit Turnhout, ook op Vlaamse tijdschriften abonneerde²¹⁰.

Als was te Mechelen een afdeling Lier gepland, de onderwijzers uit de Nethestad volgden niet. Na de revolutie was het aldaar met hun gelederen droevig gesteld geraakt²¹¹. In augustus 1842 kwam er dan toch een vereniging tot stand. Ze telde in februari 1843 negen leden²¹², onder wie vijf reeds vóór 1830 van het toenmaals werkzame gezelschap deel uitmaakten. Dezen hadden ook de bibliotheek gered²¹³. Niets wijst op verdere activiteit van dat genootschap.

In 1840 bestond een onderwijzersgezelschap in het kanton Zandhoven. Het vergaderde in die gemeente en telde twaalf leden²¹⁴.

In september 1840 vroeg het ministerie aan de provinciegouverneur inlichtingen over de bestaande gezelschappen. Als resultaat van het onderzoek volgde officiële steun, eerst in de vorm van boeken, nadien door een subsidie, verleend door een K.B. van 17 januari 1842. De genootschappen van de drie arrondissementen kregen elk 300 fr voor de aankoop van boeken en didactisch materieel. Ingevolge ministeriële richtlijnen uit 1842—1843 stelde men reglementen op tot gebruik van de bibliotheek. De gezelschappen recupereerde ook zoveel mogelijk de boekenverzamelingen van vóór de omwenteling. Nederlandse literatuur bleef aldus behouden. Dat daarvoor belangstelling bleef bestaan, bleek ook uit de nieuwe aankopen²¹⁵.

In Brabant herbegon de activiteit van onderwijzersgezelschappen in 1833 te Leuven. Talrijke onderwijzers kwamen daar in de rijkslagere school bijeen om zich in de onderwijsmethoden te volmaken²¹⁶. Dat voorbeeld werd uiterlijk in 1838 gevolgd te Tienen en Aarschot, waar verschillende Lierse kwekelingen fungeerden. Die drie genootschappen zijn in het arrondissement Leuven werkzaam gebleven. In het arrondissement Nijvel staken onderwijzersgezelschappen in 1835 opnieuw van wal, in niet minder dan acht lokaliteiten²¹⁷. Ook zij hebben hun activiteit voortgezet. In het arrondissement Brussel ontstonden er in 1838 twee: te Drogenbos en te Jette-Ganshoren. Het jaar nadien vielen er reeds zeven te noteren²¹⁸, aantal dat later niet meer is gegroeid, maar ook niet verminderd²¹⁹.

In 1836 verleende de provincie een toelage aan de gezelschappen in de arrondissementen Leuven en Nijvel. Van 1839 af verruimde de provincie haar subsidies, door alle genootschappen erin te laten delen, wat de financiële moeilijkheden nochtans niet oploste²²⁰. Het Rijk kwam, zoals in de provincie Antwerpen, pas in 1842 voor het eerst tussenbeide²²¹.

De Brabantse genootschappen stimuleerden de ijver van hun leden. Men kon ze, althans in het arrondissement Nijvel, een soort modelscholen noemen die de verspreiding van de goede methoden in de hand werkten. Ze onderhielden „le feu sacré”²²². Over de genootschappen uit het arrondissement Brussel ontbreken bijzonderheden, behalve wat Jette-Ganshoren betreft. Daar kwamen de leden om de veertien dagen bijeen. Ze verdeelden hun activiteit over drie groepen²²³, in ieder waarvan een lid als onderwijzer van zijn collega's optrad. Tussen de vergaderingen in werkten de leden aan een taak die ze telkens meekregen²²⁴. Te Leuven liep het vlot met de activiteiten, maar te Tienen en Aarschot werden die door te kleine financiële middelen geremd²²⁵. Ook elders is het feit dat de onderwijzers zelf geen financiële vergoeding kregen, een handicap geweest, omdat velen een hele afstand hadden af te leggen om op de vergaderingen aanwezig te zijn. Die werden dan ook minder bijgewoond dan men kon wensen. In 't algemeen heetten de genootschappen niettemin zeer lofwaardig²²⁶.

In Limburg is het initiatief van boven uitgegaan²²⁷. De Bestendige Deputatie probeerde in 1837 meteen zeventien verenigingen in het leven te roepen. Ze benoemde daartoe evenveel voorzitters en stelde subsidies ter beschikking. In de loop van augustus startte men inderdaad, maar er kwamen slechts twaalf gezelschappen tot ontwikkeling, een aantal dat in de volgende jaren behouden bleef²²⁸. Ze telden aanvankelijk hon-

derdvijftientachtig deelnemers, onder wie veertig ondermeesters en aspiranten. De maandelijks vergaderingen werden besteed aan oefeningen in theorie en praktijk. Buiten de gewone bijeenkomsten gaven sommige voorzitters nog les aan minder onderlegde collega's, terwijl ook het hospiteren in goed functionerende scholen opnieuw ingang vond. De start hield beloften in.

In de jaren 1838—1840 werden de bijeenkomsten in de meeste genootschappen ijverig bijgewoond, al nam een aantal leden de zaak niet ter harte. Afgestudeerden uit de bisschoppelijke kweekschool te Rolduc lieten zich reeds gelden ²²⁹. Sommige genootschappen vergaderden meer dan eens per maand. De werkzaamheden bleven zowel theorie als praktijk omvatten. Te Hasselt voerde de voorzitter een nieuwigheid in: om de onderwijzers met de verbeterde leerwijze gemakkelijker vertrouwd te maken, bracht hij een aantal schoolkinderen naar de bijeenkomsten mee; ze vormden er de klas waaraan typeles werd gegeven.

In september 1840 had, op initiatief van de provinciale overheid, een eerste algemene vergadering van de voorzitters plaats, met de bedoeling meer eenheid te brengen in de activiteit van de twaalf genootschappen. Ze keurden er een reglement goed dat, met het oog op de aankoop van boeken, lidgeld invoerde evenals boeten voor ongewettigde afwezigheden. Het bepaalde anderdeels dat de leden eenmaal per maand de lessen in de school van de voorzitter mochten bijwonen. Anderdeels stond het iedereen vrij, in de gewone bijeenkomsten de moeilijkheden te berde te brengen die hij in zijn onderwijspraktijk ondervond.

Dat nieuwe reglement heeft niet kunnen verhinderen dat sommige onderwijzers afzijdig bleven. In 1842 heetten de bijeenkomsten tamelijk geregeld bijgewoond. Dat jaar schonk de regering een eerste subsidie aan elk van de genootschappen ²³⁰. De voorzitters pleegden in voor- en najaar overleg onder elkaar, met het oog op coördinatie van de werkzaamheden. Ook in 1843 liepen die door. In Limburg werden, in tegenstelling tot andere provinciën, normaal cursussen niet opnieuw georganiseerd. Dat verschijnsel verhoogde er de betekenis van de onderwijzersgezelschappen.

Het provinciaal bestuur van Luik nodigde in 1837 de gemeentelijke besturen ertoe uit, in ieder kanton onderwijzersverenigingen weer op te richten ²³¹. Die stap had echter geen succes. Een eerste genootschap kwam in 1839 of de eerste helft van 1840 in Battice tot stand; het groepeerde de onderwijzers uit zeven gemeenten ²³². De provincie verleende nadelijk een toelage. Ze deed dat ook voor drie andere gezelschappen, in 1842 of 1843 opgericht te Avennes, Dalhem en Spa ²³³. Van dit

laatste was de organisatie voor kritiek vatbaar, terwijl anderdeels een vijfde gezelschap, te Verviers op gang gebracht, goed heette te werken ²³⁴.

In Oost-Vlaanderen kwam een onderwijzersgezelschap in 1838 tot stand te Dendermonde. Het telde in 1841 eenentwintig leden, uit zeventien gemeenten. Vóór 1841 volgden nog twee andere: te Beveren (Sint-Niklaas) en in het arrondissement Oudenaarde ²³⁵.

Het blijkt dus dat in het begin van de jaren '40 een veertigtal onderwijzersgezelschappen in het land werkzaam waren ²³⁶. De groei ervan valt vooral in de tweede helft van het vorige decennium te situeren. De ontwikkeling is in de verschillende gewesten zeer ongelijk verlopen. Het talrijkst waren ze in Brabant en Limburg. De provincies Henegouwen, Luxemburg, Namen en West-Vlaanderen telden er niet één. Volgens Nothomb groepeerden ze aan het eind van 1840 in totaal vijfhonderdtweënnegentig leden ²³⁷. In vergelijking met 1830 was dat heel wat minder. Limburg uitgezonderd, ontstonden de genootschappen uit eigen initiatief van de onderwijzers. Gelet op de vroegere resultaten, waarvan de degelijkheid door officiële instanties ook na de omwenteling werd erkend ²³⁸, heeft de regering, naast de provinciale besturen, financiële hulp verleend; daarmee kwam ze echter vrij laat. Ze trachtte anderdeels de bibliotheken te redden die vóór 1830 uit de rijkssubsidies waren samengesteld.

Doelstellingen en werkzaamheden van de nieuwe of vernieuwde gezelschappen ademen dezelfde geest als vóór de omwenteling: verbetering van het lagere-schoolwezen door volmaking van het personeel. Daartoe oefenden de leden in de onderwijsmethoden en in hun kennis van de leerstof. Ook hun organisatie vertoonde weinig of geen verschil, tenzij dat ze hun bestuur zelf verkozen, al konden ze daarbuiten geestelijke of wereldlijke autoriteiten tot beschermheren hebben. De vergaderingen hadden geregeld plaats, doorgaans één keer per maand. Soms waren de verenigingen in afdelingen gesplitst. Hun leden blijken meer uit platte-lands- dan uit stedelijke leerkrachten te hebben bestaan ²³⁹.

De resultaten van de onderwijzersgezelschappen liepen uiteen. Een goed werkend genootschap wierp uitstekende vruchten af, maar ze werkten alle niet even goed. Scherpe kritiek werd in 1843 door het *Journal des Instituteurs* uitgeoefend ²⁴⁰. De redacteur betoogde dat weinige genootschappen het werkelijke doel goed hadden begrepen, laat staan bereikt. Waar geschikte voorzitters fungeerden, liep het wel los. In sommige gevallen sprak men echter meestal alleen over de financiële situatie van de leerkrachten, de uitzichten voor het lager onderwijs „et

autres lieux communs"; of men beperkte zich tot wat lectuur, ja deed zelfs helemaal niets. Vaak liet men zich alleen met de leerstof in, en niet met pedagogiek. Gebrek aan een systematisch geplande activiteit liet zich veelal gevoelen. Die kritiek was vermoedelijk vooral geschreven met het oog op Brabant. De redacteur gaf overigens toe, dat hij niet alle gezelschappen in het land kende. In Limburg werkten ze over 't algemeen heel behoorlijk en in Antwerpen noemde de provinciale inspecteur ze uitstekend ²⁴¹. Met het oog op de volmaking van de leerkrachten, kon men de uitbreiding van het aantal genootschappen in elk geval wenselijk achten ²⁴².

Hun aantal is in de jaren 1842—1845 nog iets groter geworden in Brabant en Oost-Vlaanderen ²⁴³. De wet op het lager onderwijs (23.9. 1842) liet echter geen plaats meer voor de tevoren gegroeide onderwijzersgezelschappen, zodat de regering ze veeleer is gaan tegenwerken²⁴⁴. De wet bepaalde immers (art. 13 en 14) dat de onderwijzers van een kanton ten minste eenmaal per trimester zouden bijeenkomen, op initiatief en onder leiding van de kantonnale inspecteur. Die conferenties zouden handelen over al wat tot de vooruitgang van het lager onderwijs kon bijdragen, meer bepaald het onderzoek van methoden en schoolboeken. Wat de opzet betreft, zouden de conferenties dus de voortzetting en de uitbreiding zijn van de gezelschappen, maar spontane actie, door de leerkrachten zelf op touw gezet, werd uitgesloten en de leiding ging geheel in andere handen over. Onderwijzers werden, op een enkele uitzondering na, niet tot inspecteur benoemd.

Het heeft intussen een hele tijd geduurd alvorens de conferenties in zwang kwamen; dat gebeurde pas na de publikatie van een organiek reglement, door een K.B. van 22 maart 1847 ²⁴⁵. Die tijdsruimte heeft de onderwijzersgezelschappen toegelaten hun leven nog wat te rekken, tot ze achtereenvolgens hun leden verloren en werden ontbonden²⁴⁸.

Uit de hier behandelde periode heb ik maar één tekst gevonden, met name de geciteerde kritiek van het *Journal des Instituteurs*, die erop wijst dat materiële belangen in onderwijzersgezelschappen ter sprake zijn gekomen. Tevoren viel daar nergens iets van te bespeuren. Het is zeker niet mogelijk, in de behandelde verenigingen enige voortzetting te zien van de voormalige gilden. De conferenties, na de wet van 1842 met enige vertraging georganiseerd, zijn dat evenmin geworden. Actie tot verbetering van de levensomstandigheden zou daarbuiten moeten worden gevoerd.

In 1840 kwam te Brussel de „Société Centrale des Instituteurs" tot

stand, die voor onderwijzers uit het gehele land in september 1841 in de hoofdstad een congres organiseerde. Een revolutionaire onderneming was dat niet, maar de naar voren gebrachte thema's beperkten zich niet tot interne onderwijsaangelegenheden van pedagogische aard; men stelde b.v. ook de wetgeving op het lager onderwijs aan de orde. Dat was voor de regering voldoende om haar goedkeuring te weigeren, want onderwijzers dienden zich niet in te laten met politiek²⁴⁷. Het hoeft geen nader betoog dat de onderwijzersgezelschappen vóór 1830 geheel door de overheid werden gecontroleerd. Na de revolutie is dat, ondanks de veranderde omstandigheden, ook grotendeels het geval geweest. De verenigingen zelf zochten toen de bescherming van geestelijke of burgerlijke autoriteiten en ontvingen werkingskredieten van de provincie, daarna ook van de Staat, die aldus een „droit de regard" verkregen. Opstandigheid prediken tegen de bedroevende sociale omstandigheden, was de onderwijzers nooit als een taak voorgehouden, wel integendeel! Wat in die richting kon gaan, werd ook niet geduld²⁴⁸. De persoonlijke levensvoorwaarden van de meesters waren doorgaans ver van schitterend, maar ze moesten die met lijdzaamheid dragen, mede gelet op de betekenis van hun taak, terwijl ze hun leerlingen zelf onderdanigheid hadden in te prenten²⁴⁹.

Al kan men het uit de bronnen niet rechtstreeks afleiden, toch moeten de onderwijzersgezelschappen ook buiten het pedagogische terrein betekenis hebben gehad, met name voor het ontstaan van zelfbewustzijn en solidariteitsgevoel. Dat is in België, zoals in Nederland, een langzaam proces geweest. Aan gering zelfbewustzijn was het toe te schrijven dat de leerkrachten in Nederland lange tijd niet hebben geprotesteerd tegen het feit dat de regering de inspectie aan predikanten, gepensioneerde officieren en andere niet-onderwijzers bleef toevertrouwen. Dank zij de onderwijzersgezelschappen is het zelfvertrouwen daar nochtans gegroeid, en daarmee ook het verlangen „om uit te komen onder de voogdij van predikant en schooltoezicht" ²⁵⁰. Uiteraard onderstelt zelfbewustzijn dat de leerkrachten in se waarde hadden. In België is de situatie in dat opzicht lange tijd slechter gebleven dan in Nederland. Men is hier pas na 1815 begonnen de achterstand op te halen, maar de revolutie heeft, door de absolute vrijheid in te voeren, een aanzienlijke kwaliteitsvermindering tot gevolg gehad. Aan de andere kant lag België in politiek en economisch opzicht op Nederland voor. Het blijft een te onderzoeken punt, of dat, vroeger dan in het Noorden, mede tot beweging in het onderwijzersmilieu heeft geleid. De onderwijzersgezelschappen hebben er zich na 1830, op het pedagogische vlak, op toege-

legd niet te laten verloren gaan wat tevoren was opgebouwd. De conferenties zouden, onder leiding van de inspectie, geheel in het teken staan van de belangen van onderwijs en opvoeding. Ze hebben echter de groei van een „corps” in de hand gewerkt, door het solidariteitsgevoel aan te kweken²⁵¹. Van de gezelschappen kan men, in een vroeger stadium, hetzelfde aannemen. Die groepsgeest kon de toewijding vergroten wat de opdrachten in de school betreft. Hij kon zich evenzeer in andere opzichten laten gelden.

* Gebruikte afkortingen:

ARAH: Algemeen Rijksarchief, 's-Gravenhage.

Com-Gen OKW: Commissariaat-generaal van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.

OKW: Ministerie van Binnenlandse Zaken, afdeling Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.

Pa: Provinciaal Archief.

PO: Ministerie van Publiek Onderwijs, Nationale Nijverheid en Koloniën.

RA: Rijksarchief.

SA: Stadsarchief.

¹ Wat de Zuidelijke Nederlanden betreft beschikt men over één verouderde monografie: E. POFFÉ, *De gilde der Antwerpsche schoolmeesters van bij haar ontstaan tot aan hare afschaffing*, Antwerpen 1895. Gegevens betreffende Ieper biedt H. COLPAERT, *Korte geschiedenis van het lager onderwijs in Yper*, Ieper 1901. Betreffende Brugge vindt men heel wat in: A. C. DE SCHREVEL, *Statuts de la gilde des libraires, imprimeurs, maîtres et maîtresses d'école, à Bruges. 19 Janvier 1612*, in: *Annales de la Soc. d'Emulation*, dl. 52, 1902, p. 135-302; C. VAN DEN HAUTE, *Documents inédits concernant les libraires et maîtres d'école de Bruges*, ibid., dl. 59, 1909, p. 18-40; A. SCHOUTEET, *Inventaris van het archief van het voormalig gild van de Librariërs en van de vereniging van schoolmeesters te Brugge*, ibid., dl. 100, 1963, p. 228-269.

² Cfr. K. FISCHER, *Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes*, dl. II, Hannover 1892, p. 33-38.

³ Zie b.v. G. THIELE, *Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preussen 1809-1819*, Leipzig 1912, p. 26.

⁴ Dat wordt nog als courante gang van zaken voorgesteld in: J. F. WILBERG, *Der Schulmeister Lebrecht, wie er über sein Amt dachte und darin wirkte. Eine Schrift für Lehrer und Schulfreunde*, Elberfeld 1820, p. 9-13.

⁵ H. HEPPE, *Geschichte des deutschen Volksschulwesens*, dl. I, Gotha 1858, p. 277.

⁶ Cfr. M. DE VROEDE, *Duitse seminaries en Nederlandse kweekscholen, eind 18de - begin 19de eeuw*, in: *Paedagogische Studiën*, 46ste jg., 1969.

⁷ Gewichtig voorstel aan de onderwijzers der jeugd, vooral in de kleine steden en ten platten lande, in: *Bijdragen*, 1800, 2de stuk, p. 97-102.

⁸ Cfr. ibid., 4de stuk, p. 114-117.

⁹ Berichten daarover vindt men in de volgende afleveringen van de *Bijdragen*.

¹⁰ Inzake de schoolwetten, cfr. C. HENTZEN, *De politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland. Dl. I. De vestiging van het staatsmonopolie 1795-1813*, 's-Hertogenbosch 1920.

- ¹¹ P. K. GOERLITZ, *Geschiedkundig overzicht van het lager onderwijs in Nederland*, Leiden 1849, p. 132-133.
- ¹² ARAH, Com-Gen OKW, 2676 (map Onderwijzersgezelschappen).
- ¹³ 1773-1826, predikant te Warns en sedert 1809 te IJsbrechtum; secretaris van de Commissie van Onderwijs in Friesland, auteur van o.m. onderwijskundige geschriften.
- ¹⁴ 1784-1851, fysicus, inspecteur van de Keizerlijke Universiteit, sedert 1814 hoogleraar te Groningen.
- ¹⁵ L. W. DE BREE, *Het platteland leert lezen en schrijven*, Amsterdam z.j., p. 107.
- ¹⁶ Rapport van de Commissie van Onderwijs in Amstelland, voorjaar 1808, in: *Bijdragen*, 1808, 8ste stuk, p. 7.
- ¹⁷ *Redevoering, gedaan bij de opening der vergadering van afgevaardigden uit de onderwijzersgezelschappen in het III. schooldistrict in Friesland, gehouden den 2 Juny 1814*, in: *Bijdragen*, 1814, p. 202-203.
- ¹⁸ In 1816 reeds 101 gezelschappen met 1180 leden; in 1817: 127, met 1484 leden; in 1818: 153, met 1761 leden; in 1819: 162; in 1820: 175; in 1821: 85, met 2051 leden: ministerieel rapport d.d. 20.2.1819, in ARAH, PO, 2722 (20.2.1819); ministeriële resolutie d.d. 15.5.1819, *ibid.*, 2727 (15.5.1819); *idem* d.d. 12.4.1820, *ibid.*, 2743 (12.4.1820); rapport van Van den Ende, 1.2.1822: *ibid.*, 2778 (8.2.1822).
- ¹⁹ 1768-1846, verbonden aan het Agentschap van Nationale Opvoeding 1800, in diverse functies met de leiding van het lager onderwijs belast, hoofdinspecteur van het middelbaar en lager onderwijs 1817-1833.
- ²⁰ Ministeriële resolutie, 12.4.1820: ARAH, PO, 2743 (12.4.1820).
- ²¹ Een eerste som van f 900 in 1815, 2.000 in 1816, 3.500 in 1817, 1818 en 1819, 4.500 in 1820 en 1821, 4.800 in 1822 en 1823, 5.000 in 1824, 5.600 in 1825, 6.000 in 1826, 6.200 in 1827, 6.500 in 1828, 7.000 in 1829, 7500 in 1830.
- ²² Van 1824 af administrateur D. J. van Ewyck.
- ²³ In het Zuiden aanvankelijk via leden van de Tijdelijke Jury's voor Middelbaar en Lager Onderwijs.
- ²⁴ Rapport van Van den Ende, 11.6.1830, en resolutie van Van Ewyck, 17.6.1830: ARAH, OWK, 2207/18, F, 17.6.1830.
- ²⁵ Cfr. S. TAGAGE, *Schets van het lager onderwijs in Maastricht*, in: *Publications de la Société historique et archéologique dans le Limbourg*, dl. 98-99, 1962-1963, p. 249-250.
- ²⁶ Cfr. *ibid.*, p. 249, 251 en 258.
- ²⁷ Cfr. Sassen aan Repelaer van Driel, 1.7.1817, en resolutie van Repelaer, 17.12.1817: ARAH, Com-Gen OKW, 2676.
- ²⁸ Ministeriële resolutie, 15.5.1819: ARAH, PO, 2727 (15.5.1819).
- ²⁹ Cfr. E. M. NUYENS, *Het lager onderwijs te Hamont in de Hollandse tijd*, in: *Album Dr. M. Bussels*, Hasselt 1967, p. 429-438.
- ³⁰ In 1817 werd de zorg voor het lager onderwijs in de Zuidelijke Provinciën opgedragen aan Tijdelijke Jury's voor het Middelbaar en Lager Onderwijs. Tussen 1821 en 1824 werden die in de respectieve provinciën door Commissies van Onderwijs vervangen.
- ³¹ Cfr. de uitvoerige briefwisseling tussen Evers en de Jury, in: RA Maastricht, Jury, I-III, en Correspondentie Schmalhausen.
- ³² 94 in 1818, 92 in 1819, 94 in 1821, 118 in 1822: ministeriële resolutie, 12.4.1820, en verslag van Van den Ende, 28.5.1822, in: ARAH, PO, 2743 (12.4.1820) en 2785 (30.5.1822).
- ³³ Cfr. de rapporten van inspecteur Van de Schoor, 13.7.1822, 12.10.1822, 12.7.1823, 13.103 en 12.10.1824: RA Maastricht, Commissie, V-VII.

³⁴ Het telde ca. 20 leden in 1822: rapporten van Van den Ende, 28.5.1822, in: ARAH, PO, 2785 (30.5.1822).

³⁵ Cfr. *Nieuwe Bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding*, 1823, p. 236-243.

³⁶ Cfr. reglement en rapport van inspecteur Schmalhausen, 11.10.1824: RA Maastricht, correspondentie Schmalhausen.

³⁷ Hechtel 1804 - Peer 1885, kwekeling te Lier 1822-1823, volgde zijn vader op als hoofd van de kostschool te Hechtel, werd na 1840 ontvanger van de belastingen.

³⁸ Cfr. M. DE VROEDE, *De Lierse rijkskweekschool 150 jaar*, in: *Spiegel Historiae*, 3de jg., 1968, p. 40-45.

³⁹ Cfr. M. DE VROEDE, *Willem Juliaan Avontroodt (1778-1864) organist en flamingant*, in: *'t Land van Ryen*, 11de jg., 1961, p. 145-167.

⁴⁰ Cfr. M. DE VROEDE, *Bernard Schreuder, eerste directeur van de rijkskweekschool te Lier (1817-1830)*, in: *'t Land van Ryen*, 17de jg., 1967, p. 23-32.

⁴¹ Avontroodt aan de Jury, 2.12.1818: SA Lier, correspondentie Avontroodt (minute); id. aan Van den Ende, 17.12.1818: *ibid.*, Bestuur, 1820, School-Kommissie; id. aan de gouverneur, 27.9.1821: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.

⁴² ARAH, PO, 2727 (15.5.1819) en 2743 (22.4.1820).

⁴³ *Ibid.*, en 2788 (4.8.1822).

⁴⁴ Cfr. H. VAN TICHELEN, *Vóór honderd jaar. Uit en om de geschiedenis van het eerste gemeente-onderwijs te Antwerpen*, Antwerpen 1934, p. 77-104.

⁴⁵ Het genootschap organiseerde lezingen en toneelvoorstellingen, publiceerde van 1815 tot 1822 een *Antwerpschen Almanach van Nut en Vermaak*, met o.m. bijdragen van J. F. Willems, en gaf ook schoolboekjes uit.

⁴⁶ Zijn toetreding zou tot gevolg hebben gehad „dat men zich bij dit genootschap met de belangen van het onderwijs en ook met de beoefening der moedertaal meer en meer doelmatig, dan dusverre, bezig houdt”: rapport van Van den Ende, 20.1.1819, in: ARAH, PO, 2727 (14.5.1819).

⁴⁷ Cfr. het genootschap aan Falck, 8.3.1819: *ibid.*, 2728 (1.6.1819). Betreffende die eerste gemeentelijke school, cfr. H. VAN DAELE, *150 Jaar stedelijk onderwijs te Antwerpen, 1819-1969*, Antwerpen 1969, p. 37-42.

⁴⁸ Cfr. ARAH, PO, 2746 (23.6.1820) en 2747 (3.7.1820).

⁴⁹ Cfr. VAN TICHELEN, *op. cit.*, p. 105-107; *Nederlandsche Bydraegen*, 1827, p. 18; de Jury aan Falck, 17.6.1820, in: ARAH, PO, 2748 (11.7.1820).

⁵⁰ Meer dan 80 aan het eind van 1820: het bestuur aan Falck, 9.12.1820, in: ARAH, PO, 2768 (30.7.1821).

⁵¹ Ministeriële resolutie, 30.7.1821: *ibid.*

⁵² Rapport van Van den Ende, in: ARAH, OKW, 1906, F, 9.12.1825.

⁵³ Van Trier de Tiège, in de Franse tijd inspecteur van de Academie te Brussel, sedert 1817 lid en secretaris van de Jury, daarna van de Commissie van Onderwijs in de provincie Antwerpen, lid van de Gedeputeerde Staten.

⁵⁴ Vrederegichten Brecht en Zandhoven.

⁵⁵ Rapport en ministeriële resolutie d.d. 10.10.1822, in: ARAH, PO, 2792 (10.10.1822).

⁵⁶ Mechelen en vrederegerecht Puurs.

⁵⁷ Geboren te Amsterdam in 1781, onderwijzer te Helmond, sedert 1821 te Mechelen, in oktober 1830 gevlucht.

⁵⁸ Cfr. *Nieuwe Bijdragen*, 1822, p. 526-527.

⁵⁹ Turnhout en vrederegerecht Herentals.

⁶⁰ Vrederegichten Mol, Arendonk en Westerlo.

⁶¹ Cfr. *Nieuwe Bijdragen*, 1823, p. 1113-1130; rapporten van Avontroodt, 27.9.1821 en 15.7.1823, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267 en 268.

- ⁶² Vredegerecht Ekeren.
- ⁶³ Ex-inspecteur Spruyt aan de provinciegouverneur, 13.6.1832, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.
- ⁶⁴ Rapport van de Commissie van Onderwijs, 17.6.1828: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 265.
- ⁶⁵ Antwerpen en vredegerecht Kontich.
- ⁶⁶ Cfr. verslag van De Buck, 27.8.1824, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 265; *Nieuwe Bijdragen*, 1824, p. 1007-1008; 1825, p. 629-635.
- ⁶⁷ Was ondermeester en onderwijzer geweest in Texel en Putte. Had te Haarlem verbleven. Werd in 1820 hoofdonderwijzer van de eerste stedelijke armenschool te Brussel. Was samen met J. Pietersz de belangrijkste figuur in het lagere-schoolwezen aldaar.
- ⁶⁸ Ging 1818-1819 bij Sluys in de leer, reorganiseerde daarop zijn school tot een modelschool, trad op als leraar van collega's en aspiranten.
- ⁶⁹ *Nieuwe Bijdragen*, 1819, p. 402; ARAH, PO, 2806 (16.6.1823).
- ⁷⁰ In 1821: 151, in 1822: 10, in 1823: 24; ARAH, PO, 2785 (30.5.1822) en 2806 (16.6.1823).
- ⁷¹ Cfr. *Nieuwe Bijdragen*, 1824, p. 997-998.
- ⁷² Geboren te Zeeland (N.-Br.) 1795, ondermeester aldaar, kwekeling te Lier 1819, ondermeester in de armenschool te Brussel 1820, onderwijzer te Malderen 1823, in de tweede armenschool te Brussel 1826, te Sint-Gillis 1831 en in de gevangenis te Gent 1833.
- ⁷³ Cfr. *Nieuwe Bijdragen*, 1824, p. 998-999; rapport van inspecteur Lauwers, 31.8.1824, in: ARAH, OKW, 1918, F. 2.10.1824.
- ⁷⁴ Amsterdam 1801 - Brussel 1861; kwekeling in een stedelijke armenschool te Amsterdam, te Lier 1819-1820; ondermeester te Sittard 1820, te Brussel 1923; hoofdonderwijzer van de tweede armenschool aldaar 1826, ontslagen na de revolutie; bleef in de hoofdstad gevestigd; na 1839 opnieuw in het gemeentelijk onderwijs, hoofdonderwijzer.
- ⁷⁵ Rapport van Van den Ende over 1819, in: ARAH, PO, 2744 (8.5.1820).
- ⁷⁶ *Bibliothèque des Instituteurs*, 1820, p. 125-129.
- ⁷⁷ Volgens het rapport van Van den Ende over 1820, in: ARAH, PO, 2766 (28.6.1821).
- ⁷⁸ Blijkens rapport van de Jury en ministeriële resolutie d.d. 27.7.1822: ARAH, PO, 2788 (27.7.1822).
- ⁷⁹ Rapport van Van den Ende, 14.6.1823: *ibid.*, 2806 (16.6.1823).
- ⁸⁰ Rapport van dezelfde over 1823: *ibid.*, 2819 (24.11.1823).
- ⁸¹ Bergen 1794 - Habay-la-Vieille 1866. Leraar aan het college te Bergen sedert 1812; organisator van normaal cursussen voor onderwijzers 1819-1830, adjunct-secretaris van de Commissie van Onderwijs, schoolinspecteur; directeur van het college te Bergen sedert 1831, leraar aan de Ecole des Mines 1836-1850, daarna directeur van een landbouwschool te Attent en te Habay-la-Vieille. Publiceerde zeer talrijke leerboeken, was sedert 1819 redacteur van de *Bibliothèque des Instituteurs*. Een van de vurigste verdedigers van de schoolpolitiek van de Nederlandse regering.
- ⁸² Cfr. *Bibliothèque des Instituteurs*, 1820, p. 130-134; 1821, p. 91, 217-219, 272; Lecocq aan Falck, 24.10.1820, in: ARAH, PO, 2753 (7.11.1820); rapport van Van den Ende over 1820: *ibid.*, 2766 (28.6.1821).
- ⁸³ Rapport van Van den Ende, 23.1.1822, in: ARAH, PO, 2788 (4.8.1822); ministeriële resolutie d.d. 30.7.1821: *ibid.*, 2768 (30.7.1821).
- ⁸⁴ Sedert 1819 onder redactie van Raingo uitgegeven als tegenhanger van de *Nieuwe Bijdragen*.
- ⁸⁵ Cfr. jg. 1821, p. 229 en 272.

- ⁸⁶ Cfr. *Bibliothèque des Instituteurs*, 1821, p. 229, 276-277; 1822, p. 94.
- ⁸⁷ Rapporten van Van den Ende, 28.5.1822 en 18.1.1823, in: ARAH, PO, 2785 (30.5.1822) en 2799 (12.1.1823).
- ⁸⁸ Tabellarisch overzicht in ARAH, OKW, 1909, F. 19.5.1824.
- ⁸⁹ Cfr. *Bibliothèque des Instituteurs*, 1822, p. 192; 1824, p. 47.
- ⁹⁰ Cfr. *ibid.*, 1823, p. 10-13; 1824, p. 81-85 en 208-212; 1825, p. 35-39, 117-118 en 125-133.
- ⁹¹ Cfr. *ibid.*, 1825, p. 183 en 185.
- ⁹² Geboren in 1763, fungeerde te Boekhoute van ca. 1792 tot na 1841.
- ⁹³ „On voit que l'intention des auteurs est de former un corps qui voudrait par la suite se soustraire à l'autorité auquel (sic) appartient la surveillance de l'instruction primaire”: de gouverneur aan de arrondissementscommissaris te Eeklo, 24.2.1821, in: RA Gent, Hollandse tijd, A 195. Aldaar ook de aanvraag, en het advies van de Jury d.d. 12.1.1821.
- ⁹⁴ Rapport van Van den Ende, 23.1.1822, in: ARAH, PO, 2788 (4.8.1822).
- ⁹⁵ In 1820 waren ze met zes, uit Boekhoute, Lembeke, Zelzate, Assenede en Watervliet; in 1822 met tien: rapport van Van de Ende, 28.5.1822, in: ARAH, PO 2785 (30.5.1822).
- ⁹⁶ Geboren te Tielt 1793, onderwijzer te Maldegem sedert 1816.
- ⁹⁷ Van Biesbrouck aan de gouverneur, 16.3.1822, in: RA Gent, Hollandse tijd, A 209.
- ⁹⁸ Ursel 1711 - Eeklo 1836; onderwijzer te Ursel en van 1803 tot 1835 te Eeklo; tevens winkelier en herbergier.
- ⁹⁹ 1789-1872, bankier te Gent 1809-1814, ontvanger te Eeklo tot 1833, lid van de Provinciale Staten, filantroop, dichter, publicist, vriend van J. F. Willems, taalminnaar.
- ¹⁰⁰ Cfr. *Publieke vergadering van het Schoolonderwijzersgezelschap van Eeklo*, zitting houdende te Maldegem, den 15 april 1822, Eeklo, z.j.; *Nieuwe Bijdragen*, 1822, p. 701-707, 896-898.
- ¹⁰¹ Geboren te Amsterdam 1788, opgeleid in een van de armenscholen aldaar; militaire dienst 1811-1813, huisleraar te Amsterdam 1813-1820, hoofdonderwijzer van de rijkslagere school te Gent 1820-1830, leidde aldaar de normaalcur-sussen 1825-1830; particulier onderwijzer te Gent 1831-1840, hoofdonderwijzer van een gemeentelijke meisjesschool 1840-1843, adjunct-hoofdonderwijzer van een gemeentelijke jongensschool 1843-1853, hoofdonderwijzer 1853-1864; ook belast met normaallessen; auteur van diverse leerboekjes.
- ¹⁰² Rapport van Van den Ende, 23.1.1822, in: ARAH, PO, 2788 (4.8.1822).
- ¹⁰³ Betreffende de activiteiten van Schrant te Gent, cfr. L. J. ROGIER, *Beschouwing en Onderzoek*, Utrecht 1954, p. 216-255; G. GORRIS en L. J. ROGIER, *Johannes Matthias Schrant*, Tilburg 1932.
- ¹⁰⁴ *Nieuwe Bijdragen*, 1822, p. 44 en 329.
- ¹⁰⁵ NL. uit Mariakerke, Wetteren, Lokeren, Zele, Dendermonde, Deinze, Lochristi, Kruishoutem, Ronse, Huise, Oudenaarde, Sint-Lievens-Houtem, Nevele, Drongen, Oostakker, Moerbeke, Zomergem, Belsele, Baasrode en Petegem.
- ¹⁰⁶ Cfr. Jonglas aan de gouverneur, 15.2.1822, in: RA Gent, Hollandse tijd, A 209; *Nieuwe Bijdragen*, 1822, p. 321-329.
- ¹⁰⁷ Ministeriële resolutie, 10.11.1822, in: ARAH, PO, 2794 (10.11.1822).
- ¹⁰⁸ Betreffende de algemene vergaderingen van 10.8.1823 en 5.12.1824, cfr. *Nieuwe Bijdragen*, 1823, p. 822; 1824, p. 1127-1130.
- ¹⁰⁹ Betreffende hun werking en de algemene vergaderingen van 30.6.1823 en 29.6.1824, cfr. *Nieuwe Bijdragen*, 1823, p. 422-423, 818-821, 965-984; J. B. van Peene aan Falck, 12.11.1823, in: ARAH, PO, 2818 (9.12.1823); verslag in OKW,

1925, F, 8.12.1824, en RA Gent, Hollandse tijd, A 222 (map Eeklo).

¹¹⁰ A. R. Falck, 1777-1843, secretaris van Staat 1814-1818, minister van Publiek Onderwijs, Nationale Nijverheid en Koloniën 1818-1824.

¹¹¹ Ministeriële resolutie, 9.12.1823, in: ARAH, PO, 2818 (9.12.1823).

¹¹² Geboren te Oirschot 1770, onderwijzer te Zele sedert 1801.

¹¹³ Tabellarisch overzicht, in: ARAH, PO, 2806 (16.6.1823); OKW, 1909, F, 19.5.1824.

¹¹⁴ Rapport van Van den Ende over 1823, in: ARAH, PO, 2819 (24.12.1823); rekest van de onderwijzers Wandels en Van Peteghem, 29.4.1823, in: ARAH, OKW, 1908, A, 8.5.1824.

¹¹⁵ ARAH, PO, 2820 (8.1.1824).

¹¹⁶ Cfr. *Nieuwe Bijdragen*, 1824, p. 703-704.

¹¹⁷ Ninove 1782-1858; oefende diverse beroepen uit, hield school sedert ca. 1820; zijn zoon Frederik was kwekeling te Lier 1827-1830.

¹¹⁸ Cfr. *Nieuwe Bijdragen*, 1825, p. 622-626; 1827, p. 419; RA Gent, Hollandse tijd, A 227; inspecteur De Burbure aan de gouverneur, 2.12.1824: *ibid.*, A 209.

¹¹⁹ Vijfde district: Baaigem, Balegem, Beerlegem, Bottelare, Dikkele, Dikkelvenne, Gavere, Gontrode, Gijzenzele, Landskouter, Lemberge, Meilegem, Melle, Melsen, Merelbeke, Moortsele, Munte, Oosterzele, Paulatem, Schelderode, Scheldewindeke, Semmerzake, Vurste; 12de district, 1ste afdeling: Appels, Baasrode, Buggenhout, Denderbelle, Dendermonde, Grembergen, Hamme, Lebbeke, Mespelare, Moerzeke, Opdorp, Oudegem, Sint-Gillis, Waasmunster, Wieze; 9de district, 1ste afdeling: Elene, Erwetegem, Godveerdegem, Grotenberge, Heldergergem, Herzele, Hillegem, Hundelgem, Leeuwergem, Oombergen, Sint-Goriks-Oudenhove, Sint-Lievens-Esse, Sint-Maria-Latem, Sint-Maria-Oudenhove, Velzeke-Ruddershove, Woubrechtgem en Zottegem.

¹²⁰ Een der eersten die een rijkswedde ontving, haalde een 2de rang, werd 1826 onderwijzer te Aarsele, waar hij 1828 overleed.

¹²¹ Voorstel van Van den Ende tot een ministeriële resolutie van 9.12.1823, in: ARAH, PO, 2818 (9.12.1823); *Nieuwe Bijdragen*, 1824, p. 42.

¹²² In 1824 vroeg de Luxemburgse Commissie van Onderwijs subsidies en instructies aan, zodat men de start voor het jaar nadien kon verwachten.

¹²³ Aantal gezelschappen dat daarin deelde:

Antwerpen	:	— 2 4 2 — — — — —				
		1824	1825	1826	1827	1830
Antwerpen	:	9	7	10	10	16
Brabant	:	4	14	20	18	26
Henegouwen	:	24	26	24	23	29
Limburg	:	9	9	10	7	12
Luik	:	7	9	9	17	19
Luxemburg	:	0	14	15	22	23
Namen	:	0	0	14	12	15
Oost-Vlaanderen	:	12	12	14	16	19
West-Vlaanderen	:	1	2	3	3	4
Totaal	:	66	93	119	128	163

¹²⁴ Om twee redenen: sommige gezelschappen kregen geen subsidie toegewezen wanneer de schoolinspecteur van het district naliet verslag uit te brengen over hun activiteit; in de loop van ieder jaar werden anderdeels gezelschappen opgericht nadat de kredieten waren verdeeld.

¹²⁵ B. v. Zomergem, in 1825 ontbonden en vervangen door Oostwinkel en

Sleidinge: RA Gent, Hollandse tijd, A 209; Theux, opgericht in 1825, gesplitst in Theux en Beaufays in 1826: *Bibliothèque des Instituteurs*, 1826, p. 194; het gezelschap in het tweede schooldistrict van Namen, in 1827 gesplitst in Flawinne en Lesve: *ibid.*, 1827, p. 165-166; Wakken, in 1826 gesplitst in Wakken en Aarsele: rapport van de schoolinspecteur, 3.10.1826, in: ARAH, OKW, 2063, F. 16.10.1827.

¹²⁶ De 209 gezelschappen die deelden in het krediet voor 1830, waren als volgt verdeeld: Friesland 35, Zuid-Holland 27, Groningen 27, Noord-Brabant 26, Noord-Holland 23, Gelderland 22, Overijssel 20, Zeeland 16, Utrecht 7, Drenthe 6: resolutie van Van Ewyck, 17.6.1830, in: ARAH, OKW, 2207/8, F. 17.6.1830.

¹²⁷ Schooldistricten met	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	gezelschappen
Brabant	:	—	2	2	4	2	—	—	—	—	—
Hengouwen	:	1	—	—	4	1	1	—	—	1	—
Limburg	:	3	1	2	1	1	—	—	—	—	—
Luik	:	—	3	5	2	—	—	—	—	—	—
Luxemburg	:	—	3	3	—	—	1	—	—	—	1
Namen	:	1	2	3	1	1	—	—	—	—	—
Oost-Vlaanderen	:	3	5	5	—	1	—	—	—	—	—
West-Vlaanderen	:	5	4	—	—	—	—	—	—	—	—

¹²⁸ De schooldistricten die tot het latere Belgisch-Luxemburg behoorden, vormden in 1830 samen negen afdelingen; in vier daarvan bestond geen gezelschap, al riepen de schoolinspecteurs in een paar daarvan de onderwijzers wel eens bijeen.

¹²⁹ Met name: 1° het onderwijzeressengezelschap te Brussel: cfr. *Nieuwe Bijdragen*, 1827, p. 411-415; 1828, p. 1092-1096; 1830, p. 677-682; 2° het onderwijzeressengezelschap te Luik: cfr. *ibid.*, 1828, p. 1099; *Bibliothèque des Instituteurs*, 1828, p. 247; 3° het gezelschap te Antwerpen; 4° het gezelschap dat te Brussel in 1828 werd opgericht, uitsluitend voor onderwijzers met een akte van 3de rang: *Nieuwe Bijdragen*, 1830, p. 683-694; 5° waarschijnlijk het oudere Brusselse genootschap per 1825; 6° het eerste te Leuven, opgericht in 1825: *Nieuwe Bijdragen*, 1826, p. 242-244; 7° dat te Doornik: *Bibliothèque des Instituteurs*, 1826, p. 147.

¹³⁰ Zo vergaderde het gezelschap te Lier ook te Putte, Schriek en Beerzel, dat te Willebroek ook te Tisselt en Puurs, dat te Kontich ook te Aartselaar.

¹³¹ Op 39 in dat opzicht gecontroleerde gezelschappen waren er 15 die ook aspiranten onder hun leden telden.

¹³² B.v. 5 aspiranten op 11 leden te Maldegem in 1822, 6 op 13 te Bottelare in 1824, 3 op 10 te Hamme in 1824, 4 op 12 te Hamont in 1819, 6 op 21 te Court-Saint-Etienne in 1829, 11 op 30 te Malderen in 1824, 2 op meer dan 20 te Kontich.

¹³³ Te Tessenderlo, in 1826: 14 kwekelingen tegenover 7 onderwijzers.

¹³⁴ Ministeriële resolutie, 12.4.1820, in: ARAH, PO, 2743 (12.4.1820).

¹³⁵ Cfr. „Sur les réunions d'Instituteurs”, in: *Bibliothèque des Instituteurs*, 1826, p. 77-86.

¹³⁶ Voor wat volgt werd van die reglementen veel gebruik gemaakt. Ik laat ze hier volgen met de bronvermelding. Aalst (1826): RA Gent, Hollandse tijd, A 209; Antwerpen (1821): *Naedere herziening en verdere uytbreiding der reeds, op 22 Augusty 1820, ontworpen en vastgestelde wetten...*, Antwerpen z.j.; Bottelare (1824): RA Gent, A 227; Bree (1822): RA Maastricht, Commissie, V; Brugge (1826): *Nieuwe Bijdragen*, 1828, p. 67-75; Brussel 1825): *ibid.*, 1825, p. 520-525; Deinze (1825): RA Gent, A 209; Drongen (1827): *ibid.*, A 194;

Eeklo (1821): *ibid.*, A 209; Engelsman hoven (1823): *Nieuwe Bijdragen*, 1823, p. 236-243; Gent (1821): *ibid.*, 1822, p. 321-329; Gent (1827): *ibid.*, 1828, p. 75-78) Hamont (1818: Maastricht, Jury, II; Hechtel (184): *ibid.*, correspondentie Schmalhausen; Henegouwen, 7de district (1823): *Bibliothèque des Instituteurs*, 1826, p. 147-152; Herentals (1821): *Nieuwe Bijdragen*, 1823, p. 1123-1130; Kontich (1824): *ibid.*, 1825, p. 629-635; Leuven (1825): *ibid.*, 1826, p. 244-250; Luik, 9de district (1829): *Bibliothèque des Instituteurs*, 1830, p. 311-312; Namen, 1ste district (1830): *ibid.*, p. 194-201; Namen, 8ste district (1827): RA Namen, PA 1814-1830, 18; Nijvel en Tubize (z.d.): *Bibliothèque des Instituteurs*, 1830, p. 232-237.

¹³⁷ De leden van het gezelschap te Bassevelde wilden zich, luidens hun schrijven aan de gouverneur uit 1820, vooral toeleggen op „de oefeningen hunner ryke en vloeyende moedertaal; en de daerstelling van eenen gelykmaetigen schoólrregel zoo van spel als waere taelgronden, gestaefd volgens de beste nederduydsche taelbouwers”: RA Gent, Holl. tijd, A 195. Het hoofddoel van het eerste gezelschap te Gent bestond er o.m. in, „nuttige boekjes, die hier nog ontbreken, naar de behoefte dezer afdeling onzes Rijks ingerigt, zamen te stellen en in te voeren”: reglement Gent (1821).

¹³⁸ Van Ewyck aan twee Henegouwse inspecteurs, 22.5.1826, in: ARAH, OKW, e1989, F, 22.5.1826.

¹³⁹ Zo hadden b.v. in de tweede afdeling van het 4de schooldistrict in 1829 slechts drie vergaderingen plaats, te Bastogne, op 26 febr., 7 maart en 31 dec. 1829: verslagen in RA Aarlen, G II, 67 (1421 en 1419). In een afdeling van het 6de district werd vooreerst slechts één bijeenkomst per jaar belegd, te Neufchâteau; het gezelschap werd later in drie afdelingen gesplitst, maar die hielden geen geregelde vergaderingen: verslagen in RA Aarlen, G II, 67 (1422). Te Virton (2de afdeling van het 7de district) kwam men slechts eenmaal per jaar bijeen: verslagen *ibid.*, 67 (1425).

¹⁴⁰ B.v. de reglementen voor Hamont, Bree en Engelsmanshoven.

¹⁴¹ B.v. de reglementen voor Eeklo, Namen (1ste en 8ste district), Brugge, e.a.

¹⁴² Rapport van inspecteur Avontroodt, 15.7.1823, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 268.

¹⁴³ Reglement Hamont.

¹⁴⁴ Verslag van secretaris V. Falisse, 1.2.1828, in: ARAH, OKW, 2084, F, 8.2.1828.

¹⁴⁵ Letterkast, uitgevonden (1797) door J. Ph. Dellebarre, gebruikt voor het samenstellen van woorden.

¹⁴⁶ Besluit van inspecteur Van Peene, 26.3.1825: RA Gent, Hollandse tijd, A 209.

¹⁴⁷ Te Marche werd in 1828 slechts één onderwerp per vergadering behandeld; cfr. de verslagen in RA Aarlen, G II, 67 (1425 en 1420).

¹⁴⁸ Rapport van Van den Ende, 23.1.1822, in: ARAH, PO, 2788 (4.8.1822).

¹⁴⁹ P. J. Prinsen, 1777-1854, directeur van de rijkskweekschool te Haarlem sedert 1816, schoolinspecteur, auteur van talrijke leerboeken. Door zijn toedoen heeft de klankmethode voor het leren lezen algemeen ingang gevonden; ze werd dan ook naar hem genoemd.

¹⁵⁰ ARAH, OKW, 1997, F, 31.7.1826.

¹⁵¹ Voorbeelden daarvan vindt men in de *Nieuwe Bijdragen*, 1823, p. 965-984, 1113-1123; 1826, p. 219-230; 1827, p. 939-952; ARAH, OKW, 2000, F, 25.8.1826; *Bibliothèque des Instituteurs*, 1823, p. 10-13; 1824, p. 81-85, 208-212; 185, p. 35-39, 15-133; 1826, p. 25-27, 267-278; 1827, p. 196-205, 206-211, 225-233, 350-356, 369-381; 1830, p. 177-187, 297-299; RA Aarlen, G II, 67(1418).

¹⁵² Cfr. de kritiek in de *Bibliothèque des Instituteurs*, 1826, p. 77-86.

¹⁵³ B.v. te Marche in 1828-1829: cfr. RA Aarlen, G II, 67 (1420); te Oostwinkel en Sleidinge sedert eind 1826: cfr. RA Gent, Hollandse tijd, A 209.

¹⁵⁴ ARAH, PO, 2822 (5.2.1824).

¹⁵⁵ Inzake Maastricht, cfr. TAGAGE, op. cit., p. 250.

¹⁵⁶ *Bibliothèque des Instituteurs*, 1821, p. 276.

¹⁵⁷ Gezelschappen te Kontich en Aartselaar; rapport van inspecteur De Buck, 3.2.1826, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 268.

¹⁵⁸ Gezelschappen te Oostwinkel en Sleidinge. Op vier na, moesten hier alle onderwijzers een dag per maand in de school van een collega aanwezig zijn en daarover bij de inspecteur verslag uitbrengen. Als compensatie dienden ze de zaterdag namiddag school te houden, op welk tijdstip de vier mentors dan hun school bezochten: RA Gent, Holl. tijd, A 209; *Nieuwe Bijdragen*, 1827, p. 417-418.

¹⁵⁹ Met name door de gezelschappen te Lier, Brussel en Luik. Het eerste publiceerde in 1820 *Rekenkundige opgaven* en een *Schoolboekje van kinderlyke deugden*, waaraan Schreuder niet vreemd was. Het tweede vertaalde in het Frans een verhandeling over de getalleer van Pestalozzi en publiceerde die in 1820 onder de titel *Développement des nombres à l'usage des écoles inférieures*. Het derde bezorgde in 1827 een *Géographie du Royaume des Pays-Bas à l'usage des écoles primaires*.

¹⁶⁰ *Maendblad ter bevoordering van onderwys en opvoeding, tael en letterkund betrekelyk de schoólen in het Kingryk der Nederlanden; uytgegeéven doór het Antwerpsch Schoólonderwoyzers Gezelschap. (Ten schoólwéézens algemeyn welzyn)*, 1824-1830. Volgens Van den Ende een prulschrift. Had in elk geval niet de betekenis van de *Nieuwe Bijdragen* of de *Bibliothèque des Instituteurs*.

¹⁶¹ Toespraak van inspecteur Douglas, te Herentals, 6.12.1821: *Nieuwe Bijdragen*, 1823, p. 1113-1123.

¹⁶² *Bibliothèque des Instituteurs*, 1828, p. 247.

¹⁶³ Rapport van de Antwerpse Commissie van Onderwijs, 20.5.1825, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 256.

¹⁶⁴ De normaalcursussen ontstonden uit initiatieven van de gewestelijke onderwijsinstanties. Vóór 1825 werden er georganiseerd in Henegouwen, Namen en West-Vlaanderen. In 1825 trof de regering coördinerende maatregelen. De cursussen werden tevens tot alle provinciën uitgebreid, Antwerpen uitgezonderd. Het waren tijdelijke leergangen met een duur van enkele weken, hoofdzakelijk voor reeds fungerende onderwijzers bestemd. In Luxemburg volgde men van 1818 af een eigen patroon.

¹⁶⁵ Cfr. *Bibliothèque des Instituteurs*, 1826, p. 77-86.

¹⁶⁶ Rapport van Van den Ende, 14.5.1825, in: ARAH, OKW, 1941, A, 23.5.1825.

¹⁶⁷ Rapport van dezelfde, 1.2.1822, in: ARAH, PO, 2778 (8.2.1822).

¹⁶⁸ Cfr. o.m. de appreciaties van de Antwerpse Commissie van Onderwijs, 17.5.1824, 20.5.1825 en 17.6.1828, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 256 en 265; het rapport van de Naamse Commissie, 20.5.1827, in: *Mémorial Administratif*, 1827, p. 104; het jaarrapport van de Luikse Commissie over 1828, in: ARAH, OKW, 2206, A, 28.12.1829; een verslag van inspecteur Van Peene uit 1827, in: RA Gent, Holl. tijd, A 209.

¹⁶⁹ Het verkrijgen van onderwijsbevoegdheid hing o.m. af van het behalen van een „acte van algemeene toelating”, waartoe de kandidaten examen moesten afleggen vóór de Commissies van Onderwijs. Men telde akten van de 4de (laagste) tot de 1ste (hoogste) rang. Aan onderwijzers die reeds vóór het uitvaardigen van de onderwijsverordeningen fungeerden, kon een „bewijs van al-

gemeene toelating" worden verleend; in tegenstelling tot een akte, was dat slechts een voorlopig diploma.

¹⁷⁰ Enkele voorbeelden uit Limburg: F. Eckelmans, kwekeling, haalde een rang dank zij een gezelschap, werd onderwijzer te Hoepertingen: RA Maastricht, Commissie, VII; J. L. Hendrix, onderwijzer te Bocholt, ijverig lid van het gezelschap te Bree, voerde de klankmethode in, ondanks vooroordelen van de inwoners: *ibid.*, VII en VIII; L. A. Hildebrand, meester te Rekem, onbekwaam in 1818, haalde een rang in 1824 dank zij oefening in het gezelschap te Maastricht: *ibid.*, Jury, I-IV, Commissie, VII; J. B. Larock, onderwijzer te Sint-Truiden, maakte in 1823 ongemene vorderingen dank zij het genootschap te Engelmanshoven: *ibid.*, Commissie, VI; P. Neven, onderwijzer te Wellen, verhoogde zijn rang in 1824 dank zij hetzelfde gezelschap: *ibid.*, VI en VII; A. Pirlot, te Hoepertingen, reorganiseerde zijn onderwijs dank zij hetzelfde gezelschap: *ibid.*, VI; J. F. P. Platel, onderwijzer te Hasselt, lid van hetzelfde gezelschap, schakelde over van mutueel naar klassikaal onderwijs: *ibid.*; P. J. Sak, te Achel, maakte vorderingen in 1818-'19 dank zij het gezelschap te Hamont: *ibid.*, Jury, III; P. van den Brouck, onderwijzer te Meeuwen, haalde in 1825 een akte dank zij het genootschap te Bree: *ibid.*, Commissie, VI-VIII.

¹⁷¹ B. v. Ph. Hoolans, was wel ijverig tijdens de bijeenkomsten te Brussel, maar maakte weinig vorderingen omdat hij zich thuis niet genoeg op zijn vak toelagde: ARAH, OKW, 2005, F, 29.9.1826. J. Gilliams, te Maaseik, sedert 1822 lid van het gezelschap te Thorn, ging achteruit i.p.v. vooruit, zodat zijn bewijs van toelating in 1828 werd ingetrokken: RA Maastricht, Commissie, 1828-1829. Te Oostwinkel en Sleidinge leverden de werkzaamheden in 1825-1826 bij enige leden niet het gewenste resultaat op: besluit van inspecteur Van Peene, 27.11.1826, in: RA Gent, Holl. tijd, A 209.

¹⁷² In het gezelschap te Dalhem daagden b.v. in 1823 vele leden vaak niet op: rapport van Van den Ende, in: ARAH, PO, 2806 (16.6.1823). Het genootschap te Thorn verflauwde in de winter van 1822-1823, maar herpakte zich in 1823: rapporten van de schoolinspecteur, 12.7.1823 en 13.10.1823, in: RA Maastricht, Commissie, VI. Te Neufchâteau telde men 31 aanwezigen op 9.2.1829, maar slechts 8 op 5.3.1829 en 2.4.1829: verslagen in RA Aarlen, G II, 67 (1422). In het tweede schooldistrict Namen woonden 15 tot 18 leden op 26 de bijeenkomsten geregeld bij: *Bibliothèque des Instituteurs*, 1827 p. 164.

¹⁷³ Te Marche, op 21.5.1828: inspecteur Collin aan de Commissie van Onderwijs, 11.8.1828, in: RA Aarlen, G II, 67 (1425).

¹⁷⁴ In de provincie Luik bleven er van de 13 in 1821 opgerichte gezelschappen twee jaar later slechts zes over. Dat te Mechelen is verdwenen, zoals reeds vermeld. Dat is ook gebeurd met het eerste genootschap te Gent: het ging te loor in het midden van de jaren '20 en werd, door toedoen van Schrant, aan het eind van 1827 opnieuw op de been gebracht: cfr. Schrant aan de gouverneur, 24. 10.1827, in: RA Gent, Hollandse tijd, A 209; *Nieuwe Bijdragen*, 1828, p. 389-398.

¹⁷⁵ Rapport van Van den Ende, 14.6.1823, in: ARAH, PO, 2806 (16.6.1823); inspecteur Trouet aan Van Ewyck, 15.2.1827, in: RA Aarlen, G II, 67 (1425).

¹⁷⁶ J. B. van Peene, voorzitter van de gezelschappen in het district Eeklo, aan Falck, 12.11.1822, in: ARAH, PO, 2818 (9.12.1823); circulaire van Van de Schoor, inspecteur 4de district Limburg, 24.9.1822, in: RA Maastricht, Commissie, V.

¹⁷⁷ Cfr. *Bibliothèque des Instituteurs*, 1826, p. 77-86.

¹⁷⁸ Ze gaven wel eens blijk van „trotsche en willekeurige handelwyzen, welke den warmen iver der leden verzwakte en in eene koude onverschillendheid en kwynende moedeloosheid veranderde": J. VAN OPPY, *Het nut der Schoolon-*

derwyzers Gezelschappen, in: *Mengelstoffen ter bevoordering van onderwys en opvoeding*, 1834, p. 104.

¹⁷⁹ B.v. het te Brussel in 1825 opgerichte gezelschap, dat de indruk van kunstmatigheid wekt: cfr. *Nieuwe Bijdragen*, 1825, p. 520-525.

¹⁸⁰ B.v. in de bijeenkomst te Bastogne op 1.4.1830, en in die te Virton op 14.2.1828: cfr. de verslagen in RA Aarlen, G II, 67 (1419 en 1425).

¹⁸¹ H. de Greeff te Vilvoorde, J. Gerrits en P. Herfkes te Brussel, J. van der Linden te Malderen, J. B. Willems te Court-Saint-Etienne, J. Mertens te Aarschot, J. Clemens te Thorn, S. van Dionant en E. Viering te Sint-Truiden, P. J. van de Loo te Hechtel, J. van Aertselaer te Hoogstraten, P. Liesenhof en J. Oosterbaan te Geel, G. Ohrig te Zoerle-Parwijs, C. Pothast te Kontich, P. Meire te Oostwinkel.

¹⁸² Ministerieel rapport aan de koning, 14.4.1829, in: ARAH, OKW, 2162, A, 14.4.1829.

¹⁸³ Schreuder te Lier en Avontroodt te Geel; Thonon te Saint-Hubert: cfr. RA Aarlen, G II, 67 (1418); Casaguy te Bastogne: cfr. *ibid.*, (1419); betreffende Rochefort, cfr. *Bibliothèque des Instituteurs*, 1830, p. 297-299.

¹⁸⁴ Adres van het gezelschap te Court-Saint-Etienne, 1.8.1829, in: ARAH, OKW, 2181, A, 10.8.1829; idem uit Bassevelde, 10.4.1830: RA Gent, Holl. tijd, A 209; idem uit Gembloers, 22.8.1829: ARAH, OKW, 2184, A, 1 29.8.1829; ook de gezelschappen te Doornik en Antoing zonden een adres, blijkens ARAH, OKW, 2207/4, A, 25 en 30.1.1830.

¹⁸⁵ Ministerieel rapport aan de koning, 19.3.1830, in: ARAH, OKW, 2207/9, A, 19.3.1830; voorstel van Van den Ende, 23.2.1830: *ibid.*

¹⁸⁶ NOTHOMB, *Etat de l'instruction primaire en Belgique. Rapport decenal présenté aux Chambres législatives le 28 mai 1842*, Brussel 1842, p. 22.

¹⁸⁷ Cfr. *Mengelstoffen*, 8ste jg., 1832, p. 4-6.

¹⁸⁸ Cfr. F. LOGTENBURG, *Onderwijzers Gezelschappen*, in: *Mengelstoffen*, 1832, p. 107-111; J. VAN OPPY, 'Het nut der Schoolonderwijzers Gezelschappen', *ibid.*, 1834, p. 103-111.

¹⁸⁹ Die buitenleden zouden per jaar ten minste één vergadering van de twaalf moeten bijwonen: *Mengelstoffen*, 1832, p. 51.

¹⁹⁰ Ze verzaakten eveneens het in 1833 opgevatte plan, aan de auteurs van de beste twee leerboeken jaarlijks een medaille uit te reiken, plan waartoe ze nochtans een regeringssubsidie toegewezen kregen; cfr. PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.

¹⁹¹ VAN TICHELEN, op. cit., p. 144.

¹⁹² Geboren te Antwerpen, 24.2.1801, particulier onderwijzer aldaar, hoofd-onderwijzer van de rijkslagere school van 1835 tot 1847, daarna te Leuven; reeds vóór 1830 actief lid van het genootschap.

¹⁹³ Verslag van het bestuur aan de burgemeester, 3.10.1840, in: SA Antwerpen, Modern Archief, 216/5 (2).

¹⁹⁴ „Wetten en Reglementen van het Onderwijzers-Gezelschap, onder de zinspreuk: Eendragt en Leerzucht, gevestigd in de Gemeente Contich”, d.d. 24.2.1834, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.

¹⁹⁵ Aartselaar, Boechout, Borsbeek, Edegem, Hemiksem, Hove, Kontich, Lint, Morsel, Niel, Reet, Rumst, Waarloos en Wilrijk.

¹⁹⁶ Het gemeentebestuur van Kontich aan de arrondissementscommissaris, 2.10.1840, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.

¹⁹⁷ Het bestuur aan de gouverneur, 3.4.1840; de arrondissementscommissaris aan de gouverneur, 3.10.1840; P. J. van Droogenbroeck aan de Bestendige Deputatie, 27.4.1842; respectievelijk in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 255/3, 267, 256/5.

- ¹⁹⁸ Cfr. het bestuur aan de burgemeester van Antwerpen, 4.10.1840, in: SA Antwerpen, Modern Archief, 216/5 (2); de gouverneur aan de minister van Binnenl. Zaken, 26.11.1841, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.
- ¹⁹⁹ 1810-1881, kwekeling te Lier 1824-1829, particulier onderwijzer, sedert 1835 gemeentelijk onderwijzer te Herentals.
- ²⁰⁰ 1810-1876, kwekeling te Lier 1824-1828, te Turnhout achtereenvolgens gemeentelijk onderwijzer 1830-1844, hoofdonderwijzer van de rijkslagere school 1844-1851 en directeur van de rijksmiddelbare school 1851-1862, daarna in dezelfde functie te Antwerpen tot 1872.
- ²⁰¹ De arrondissementscommissaris aan de gouverneur, 23.9.1840; het gemeentebestuur van Turnhout aan dezelfde, 28.9.1840; in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.
- ²⁰² Ibid.: „Reglement van het Onderwyzers-gezelschap in het arrondissement Turnhout”, d.d. 8.8.1839, art. 1.
- ²⁰³ *Belgisch Museum, Kunst- en Letter-blad, De Middelaer, De School- en Letterbode*: Sanders aan inspecteur Van Sintruyen, 6.6.1848, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.
- ²⁰⁴ 1807-1879, kwekeling te Haarlem en te Lier 1821-1826, onderwijzer te Jodoigne, Sint-Gillis en Mechelen, hoofdonderwijzer van de rijkslagere school te Mechelen 1834-1851, daarna directeur van de rijksmiddelbare school aldaar tot 1863.
- ²⁰⁵ 1808-1886, kwekeling te Lier 1824-1829, ondermeester in de stedelijke armen-school te Mechelen 1830, hoofdonderwijzer sedert 1845.
- ²⁰⁶ Art. 1 van het „Reglement van het onderwyzers gezelschap opgericht te Mechelen den 6 October 1840” bepaalde dat doel als volgt: „1. De bevoordering der goede leerwyze (Methode); 2. De eenheid van het onderwys in het gehele district; 3. De onderlinge onderrigting; 4. De goede keus der schoolboeken”. Art. 11 luidde anderdeels: „Het is aen ieder lid verboden noch van politieke zaken noch van iets dat met het onderwys in geene betrekking staet, te spreken”: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.
- ²⁰⁷ Ibid., brief z.d.
- ²⁰⁸ Rapport van de commissie van beheer van de rijkslagere school te Mechelen, 14.12.1841, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 265. Ook in nr. 267 bevinden zich diverse stukken betreffende het genootschap.
- ²⁰⁹ Cfr. het genootschap aan het stadsbestuur Mechelen, 19.1.1841, in: SA Mechelen, Modern Archief, 787.
- ²¹⁰ J. E. Kops aan de kantonnale inspecteur, 13.7.1848, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.
- ²¹¹ „Depuis que l'instruction est devenue entièrement libre, le personnel de nos Instituteurs primaires a dégénéré, au point que beaucoup d'entr'eux n'ont aucune connaissance et ne peuvent jouir d'aucune considération, malgré qu'ils aient un assez grand nombre d'élèves”: het stadsbestuur Lier aan de gouverneur, 2.4.1842, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 266.
- ²¹² Uit Berlaar, Emblem, Kessel, Lier en Nijlen.
- ²¹³ Het stadsbestuur aan de gouverneur, 20.2.1843, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 266.
- ²¹⁴ Gemeentebestuur Zandhoven aan de arrondissementscommissaris, 5.10.1840; de gouverneur aan de minister, 27.10.1840, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.
- ²¹⁵ Diverse rapporten, suggesties en inventarissen in PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.
- ²¹⁶ *Exposé de la situation de la province de Brabant, fait par le gouverneur de cette province*, d.d. 1.9.1833, in: *Mémorial Adm.*, dl. 28, 2de halfjaar 1833,

p. 182.

²¹⁷ Court-Saint-Etienne, Genappe, Grez-Doiceau, Hévíllers, Jodoigne, Nijvel, Tubize en Walhain-Saint-Paul.

²¹⁸ Naast de twee genoemde: Asse, Elewijn, Londerzeel, Pamel en Sint-Pieters-Leeuw.

²¹⁹ *Recueil des actes et des procès-verbaux du Conseil Provincial de Brabant*, 1837, p. 21; 1838, p. 29; 1839, p. 83; *Exposé de la situation administrative de la province de Brabant*, 1940, p. 63; 1841, p. 82; 1842, p. 60.

²²⁰ De toelage van 25 fr aan ieder gezelschap was bestemd voor de aankoop van boeken en voor kleine uitgaven.

²²¹ Een K.B. van 16.3.1842 schonk aan ieder genootschap 100 fr.

²²² Cfr. de rapporten van de arrondissementscommissaris, in: *Recueil des actes... Brabant*, 1837, p. 67; 1838, p. 73; 1839, p. 83.

²²³ Rekenen en Nederlandse spraakkunst; Franse spraakkunst, stellen, ontleiden en lezen; aardrijkskunde en geschiedenis.

²²⁴ *Réunion normale de Jette-Ganshoren. Conférence du 7 novembre 1840*, in: *Revue de l'enseignement primaire*, 1841, p. 23-24.

²²⁵ Rapport van de arrondissementscommissaris, in: *Recueil des actes... Brabant*, 1838, p. 67.

²²⁶ Cfr. *Exposé... Brabant*, 1841, p. 82.

²²⁷ Voor wat volgt, cfr. het *Exposé... Limbourg*, 1838, p. 26-27; 1839, p. 43; 1840, p. 84; 1841, p. 106; 1842, p. 129; 1843, p. 217.

²²⁸ Beringen, Bilzen, Borgloon, Bree, Hamont, Hasselt, Herk-de-Stad, Jeuk, Lanaken, Maaseik, Peer en Tongeren.

²²⁹ C. R. A. VAN BOMMEL, *Exposé des vrais principes sur l'instruction publique, primaire et secondaire, considérée dans ses rapports avec la religion*, Luik 1840, p. 450, noot.

²³⁰ Aan ieder 100 fr, toegekend door een K.B. van 7.2.1842.

²³¹ Besluit van de provincieraad, 18.7.1837; circulaire van de Bestendige Deputatie, 3.10.1837, in: *Mémorial Adm.*, 1837, p. 275-277.

²³² Battice, Charneux, Clermont, Dison, Herve, Petit-Rechain en Thimister.

²³³ *Exposé... Liège*, 1840, p. 78; 1841, p. 59; 1843, p. 75.

²³⁴ *Journal des Instituteurs*, I, 1843, p. 93-94.

²³⁵ RA Gent, PA 1830-1850, nrs. 3446, 3451 en 3452.

²³⁶ Volgens NOTHOMB, op. cit., p. 34, telde men er 42 aan het eind van 1840. In 1842 verleende de regering subsidies aan 38 gezelschappen.

²³⁷ Ibid.: 210 in Brabant (18 gezelschappen), 153 in Limburg (12), 161 in Antwerpen (8), 62 in Oost-Vlaanderen (3), 6 in Luik (1).

²³⁸ Cfr. Lesbroussart aan de gouverneur van Antwerpen, 5.6.1834, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267.

²³⁹ De vier gezelschappen uit de provincie Antwerpen telden op 31.12.1842 104 leden, van wie slechts 12 uit de steden. Op dezelfde datum groepeerden de drie verenigingen in Oost-Vlaanderen 33 leden; slechts twee onder hen fungeerden in een stad.

²⁴⁰ I, 1843, p. 60-61 en 94-95.

²⁴¹ Rapport van inspecteur Van Hasselt, 7.5.1844, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 265.

²⁴² E. DUCPETIAUX, *De l'état de l'instruction primaire et populaire en Belgique, comparé avec celui de l'instruction en Allemagne, en Prusse, en Suisse, en France, en Hollande et aux Etats-Unis*, dl. I, Brussel 1838, p. 223; J. Pietersz, in: A. RENDU, *Cours de pédagogie à l'usage des écoles normales primaires de France; approprié à la Belgique et augmenté de notes et d'une préface*, Brussel 1842, p. XII.

²⁴³ Tegen het eind van 1845 telde men 50 gezelschappen, met 782 leden: 5 in Antwerpen, 24 in Brabant, 12 in Limburg, 1 in Luik, 8 in Oost-Vlaanderen: *Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, 1843-1845*, II, Brussel 1847, p. 110-111.

²⁴⁴ Cfr. *ibid.*, p. 112.

²⁴⁵ *Journal des Instituteurs*, V, 1847, p. 42-44.

²⁴⁶ Wat de provincie Antwerpen betreft, cfr. het rapport van inspecteur Verdeyen aan de gouverneur, 10.10.1848, in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 267; Shaw aan de commissie van beheer van de rijkslagere school te Antwerpen, 25.9.1847, in: SA Antwerpen, Modern Archief, 213 (map G 3).

²⁴⁷ Circulaire van Nothomb aan de provinciegouverneurs, 1.10.1841 (1.9.1841), in: PA Antwerpen, Lager Onderwijs, 265. Zie ook de arrondissementscommissaris van Mechelen aan de gouverneur van Antwerpen, 10.2.1842: *ibid.*, 267.

²⁴⁸ Typierend is het wedervaren van P. Cluytens, onderwijzer te Mechelen, die terwille van zijn behoeftige omstandigheden sedert 1832 een jaarlijkse toelage van de regering ontving. Om nog iets bij te verdienen hield de man ook een boekwinkeltje en daar verkocht hij o.m. de *Méphistopélès* en Kats' *Uylenspiegel*. Toen dat een paar jaar later te Brussel bekend werd, geraakte Cluytens van gevaarlijke propaganda verdacht; ondanks een pleidooi van het Mechelse stadsbestuur werd zijn regeringstoelage per 1839 ingetrokken. Stukken in SA Mechelen, Modern Archief, 800.

²⁴⁹ Typierend voor de tijdsopvattingen is de inhoud van een brief van de Luxemburgse Onderwijsjury aan de burgemeester van Vitry, 3.11.1821, in: RA Aarlen, G II, 69 (1441): „L' instituteur est redevable à l'autorité civile du développement de ses facultés physiques et intellectuelles, de maintes protections bienfaisantes, de son entretien, de beaucoup de soulagement dans son état et principalement du maintien de son honneur et de son emploi. Il doit donc par réciprocité de devoir, lui témoigner obéissance, respect et dévouement, et seconder le but de son administration, en cherchant à former pour l'état des citoyens vertueux, soumis aux Lois, au Roi et à la patrie". En wat de geestelijkheid betreft: „Quoique l'instituteur soit un homme non moins important que bienfaisant dans la société, il y aurait grande méprise de sa part de se croire l'égal en rang du curé ou desservant de sa paroisse", aan wie de onderwijzer verschuldigd was „la plus grande vénération comme aussi la plus entière soumission en matière de soumission en matière de services religieux".

²⁵⁰ DE BREE, op. cit., p. 19 en 107.

²⁵¹ Cfr. *L'Abeille, Revue pédagogique pour l'enseignement primaire*, 2de jg., 1856-1857, p. 289 en 488.

PEDAGOGISCH NIEUWS

KOHNSTAMM-INSTITUUT VOOR ONDERWIJSRESEARCH

(voorheen *Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam*)

Flosproject

Uitdaging

„Tal van verschijnselen in het huidige lager onderwijs wijzen erop dat veel te weinig rekening gehouden wordt met de mogelijkheden van de leerlingen en te kort wordt gedaan aan hun vorming”, aldus één van de conclusies uit het in 1965 door de N.O.V. gepubliceerde rapport „Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen”. Het Kohnstamm-Instituut voor Onderwijsresearch heeft de uitdaging van deze en andere conclusies uit genoemd rapport aanvaard en stelde daartoe een veelomvattend onderzoeksprogramma op waarvan de eerste fase 1 september jl. is ingegaan. Het onderzoek heeft de naam „Flexibele organisatiestructuur voor het onderwijs aan ca. 5- tot 11-jarige kinderen” gekregen, kortweg Flos, en zal zeven jaar in beslag nemen.

Bij de opening van het cursusjaar 1969/70 in de Aula van de Universiteit heeft de hoogleraar-directeur Prof. Dr. Ph. J. Idenburg mededelingen gedaan over dit omvangrijke onderzoek.

Doel

Het doel van het onderzoek is na te gaan op welke wijze het mogelijk is een onderwijsvorm in de scholen in te voeren, waarbij het zittenblijven niet meer voorkomt en ieder kind op zijn eigen wijze, maar toch in groepsverband, zich kan ontwikkelen.

Dat hierbij de huidige starheid van het klassikaal onderwijs moet worden doorbroken is een van de uitgangspunten. De voorwaarden daartoe liggen in gewijzigde werkvormen. Dat wil zeggen dat zodanige werksituaties gecreëerd moeten worden, dat ieder kind daarin op zijn speciale manier en in zijn eigen tempo kan werken, zonder dat het samenwerken met anderen verloren gaat.

Bij het project zijn vele groepen van deskundigen betrokken. In het Nutsseminarium zelf werken pedagogen, psychologen, didactici en sociologen samen. Daarbuiten zijn een groot aantal leerkrachten van deelnemende basis- en kleuterscholen in Amstelveen, Amsterdam en Haarlem betrokken en zullen de onderzoekers contact onderhouden met deskundigen uit aanverwant onderzoek, onderwijsbegeleidingsinstanties, bevoegd gezag en inspecties.

Overdraagbaar

De uit het onderzoek verkregen resultaten in de experimenteerscholen zullen overdraagbaar moeten zijn. Met andere woorden: alle Nederlandse scholen moeten er profijt van kunnen trekken. Van belang is daarom dat nauwkeurig wordt vastgesteld onder welke omstandigheden de

resultaten zijn verkregen. Alleen een vernieuwing met wetenschappelijke begeleiding kan aan deze eis voldoen.

NU: DE 'GEMIDDELDE' LEERLING

Uit het democratisch beginsel „onderwijs voor iedereen” dat in het begin van deze eeuw resulteerde in de leerplichtwet, groeide bij het voort-schrijden van de eeuw de school voor de „gemiddelde leerling”.

In de praktijk, maar ook door middel van wetenschappelijk onderzoek, is overvloedig aangetoond hoe de ontwikkeling van elk niet-„gemiddeld” kind lijdt onder het huidige schoolsysteem.

Dit systeem wordt aangeduid met de term klassikaal-frontaal onderwijs. Het wordt gegeven aan een groep kinderen van ongeveer gelijke leeftijd. Zij doen op hetzelfde tijdstip dezelfde dingen op dezelfde manier met dezelfde opgaven.

De klassikale school is èn in zijn organisatie èn in zijn werkwijze er niet op ingesteld rekening te houden met de verschillen die er tussen kinderen bestaan: verschillen in ontwikkelingsmogelijkheden en ontwikkelings-tempo.

Uitwassen en noodsprongen van het klassikale systeem zijn o.a. zitten-blijven, klas overslaan en buiten school om bijwerken. Deze hebben vaak invloed op de emotionele en sociale ontwikkeling van het betrokken kind. Een invloed die soms meer gevolgen heeft dan de maatregel rechtvaardigt.

Vernieuwingspogingen

Onvrede met het starre patroon van de klassikale school heeft tot verschillende vernieuwingspogingen geleid. Hierbij werd enerzijds de nadruk gelegd op een gewijzigde organisatie van het leren in de school en werd anderzijds een vernieuwing van de leerstofinhouden voorgestaan. Tot een algemene vernieuwing hebben echter geen van deze pogingen nog geleid.

DE SCHOOL VAN DE TOEKOMST

Het Kohnstamm-Instituut stelt zich voor met een algemene vernieuwing waarin beide aspecten een maximum aan flexibiliteit hebben, te experimenteren.

Zij krijgt daartoe financiële steun van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (S.V.O.), die de financiële belangen van de onderwijs-research behartigt.

In de inleidende fase, ingegaan op 1 september, vindt een verkenning van het „veld” plaats d.w.z. de huidige situatie in de experimenteerschool wordt nader geanalyseerd. Het eigenlijke „veldonderzoek” daarna neemt vier jaar in beslag. Voor het opstellen van het eindrapport is één jaar uitgetrokken, zodat het onderzoek — zoals gemeld — zeven jaar zal duren.

Leerplan

Wat betreft de inhoudelijke vernieuwing zal het Nutsseminarium in het Flos-project o.a. uitgaan van eerder in dit instituut verrichte werkzaamheden die resulteerden in de „Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs”.

Nieuwe schoolvorm

Doordat het onderzoek zich uitstrekt over onderwijs aan vijf- tot elf-jarigen zijn ook kinderen in de kleuterleeftijd erbij betrokken. De scheiding tussen kleuterschool en lagere school wordt in het Flos-project opgeheven. Behalve lagere scholen nemen aan het experiment dan ook kleuterscholen deel, in totaal vier schooleenheden.

De ontwikkeling van het kind

Datgene wat het onderzoek nu wil inbrengen in de experimenteerscholen berust op de opvatting dat de schoolontwikkeling van kinderen van hun vijfde tot aan het einde van de leerplicht als een samenhangend geheel moet worden gezien. Bij alle individueel verschil dat tussen kinderen bestaat, kunnen grofweg enkele momenten worden aangegeven als markante punten in deze ontwikkelingsweg:

- de behoefte om in speciale verbanden bezig te zijn, waardoor het kan ingroeien in een schoolsysteem (omstreeks 5 jaar);
- de behoefte tot vermeerdering van kennis (omstreeks 7 jaar);
- het begin van de manifestatie van een persoonlijke gerichtheid en de behoefte aan een gedifferentieerde voorbereiding op voortgezet onderwijs (omstreeks 11 jaar).

Doorlopen in plaats van overgaan

De ontwikkelingsfasen worden in het onderzoek als volgt aangeduid: introductiefase (5-7 jaar), fase van basisvorming 7-11 jaar) en determinatiefase (11-14/15 jaar). Om onderzoekstechnische redenen is deze laatste fase niet in het onderzoek opgenomen.

De intrede in de verschillende fasen kunnen worden beschouwd als overgangsmomenten. Ter vermindering van associaties met de begrippen overgaan/zittenblijven zijn zij „doorlooptmomenten” genoemd. Het doorlopen zal meermalen per jaar kunnen geschieden.

Met behulp van leerstofoetsen bepaalt de leerkracht voor ieder kind individueel of een dergelijk doorlooptmoment bereikt is. Mocht dit zo zijn, dan kan de leerkracht beginnen met de aanbieding van de leerstof van de volgende fase. Deze toetsingen vinden plaats voor ieder leerstofpakket (bv. rekenen of taal) afzonderlijk. Zo kan het voorkomen dat een kind wat taal betreft reeds werkt in de fase basisvorming en met rekenen nog bezig is in de introductiefase. De „gemiddelde” leerling doet dus twee jaar over een fase, maar de niet-gemiddelde leerling krijgt de kans er langer of korter over te doen, zonder dat er doublures in de leerstof vallen of dingen worden overgeslagen.

Leerkrachten

Vooraf van de leerkrachten wordt een grote mate van soepelheid verwacht. Zij moeten behalve over hun eigen leerstofpakket — de leerstof dus die bij de speciale fase hoort die hen is toevertrouwd — ook gedeeltes van het voorafgaande en volgende leerstofpakket beheersen.

Zo zullen vooral de kleuterleidsters en de onderwijzeressen van de introductiefase ieder hun „traditionele” werkterrein moeten uitbreiden.

Om deze soepelheid te kunnen hanteren is het enerzijds noodzakelijk dat de leerkrachten worden bijgeschoold.

Anderzijds zullen de onderzoekers het project niet kunnen uitvoeren zonder een intensieve samenspraak en een grote inbreng van de leerkrachten.

Ouders

Het is verder van groot belang dat de betrokken ouders begrip op kunnen brengen voor de onderwijsloopbaan van hun kinderen, die er ongetwijfeld anders uit zal zien dan die uit hun eigen schooltijd. Hoewel het onderzoek op wetenschappelijke gronden de kinderen maar tot op omstreeks hun elfde jaar begeleidt, nemen de onderzoekers de verantwoordelijkheid voor een overbruggingsjaar naar de brugklas van het voortgezet onderwijs.

Bij verhuizing of overplaatsing naar een andere school zal een goede aansluiting niet moeilijk zijn.

BOEKBEOORDELINGEN

Het Gegeven Woord

Drs. A. B. Lam, pedagogisch doctorandus en leraar voor de Bijbelvakken aan de Christelijke Kweekschool „De Klokkenberg” te Nijmegen heeft het Nederlandse Onderwijs een grote dienst bewezen met zijn boek. „Het Gegeven Woord” is een oase temidden van de vele literatuur inzake overdracht van de Bijbelse Geschiedenis aan de jeugd.

Naar mijn mening is dit boek ook zeer geschikt voor de leidster van de Christelijke Kleuterschool, die zich wil bezinnen op haar taak de kleuter met de Bijbelse Boodschap in aanraking te brengen.

De Bijbel is „erzählte Lehre” — geloofsonderricht — in verhaalvorm, (p. 25), de evangeliën zijn tendens-geschriften en geen biografieën van Jezus.

Drs. Lam wil het Woord aan het woord laten en afrekenen met dierbare vertelschema's uit kinderbijbels, zoals het passe-partout: „God belooft de goeden”, en „God kan alles”. Dit wordt met vele praktische voorbeelden geadstrueerd. Waar God met de zijnen op weg gaat, daar is altijd sprake van heil, bewaring, redding. En nu is het maar de vraag of wij de verhalen en de wonderen uit de Bijbel zó weten te vertellen, dat de kinderen inderdaad God er uit leren kennen als de grote bevrijder en niet als de grote tovenaer. Het hangt van dit verschil in nuance af of onze vertelling een stukje thora bevat of niet meer dan een boeiend sprookje is.

De God van de Bijbel openbaart zich niet in tijdloze sprookjes, maar in de levende, voortschrijdende geschiedenis van mensen, van vaders en zonen de kleinzonen. Het geheim van zijn wezen komen wij pas op het spoor als wij de daden tellen, waarmee hij leidend en bevrijdend en richtend ingreep in Israëls volksbestaan. Wie dat eenmaal gezien heeft pleegt geen vivisectie meer op de Bijbel, maar hij slaat als verteller nauwlettend acht op het Bijbels zinsverband.

De Bijbel is niet een boek met „losse” verhalen, maar één doorlopende geschiedenis van Gods komen tot Israël en via Israël tot ons. De geschiedenis is dan tegelijkertijd heilsgeschiedenis. Het is de geschiedenis van ons heil!

Drs. Lam wil in dit boek allereerst een bijbels-theologische verantwoording geven.

Hij houdt zich bezig met centrale vragen en met „sleutelwoorden” uit de Bijbel en ontwerpt in Hoofdstuk V een leerplan.

Wie vertelt moet het bijbels a.b.c. kennen! Bijbelse geschiedenis kan slechts op een Bijbelse manier verteld worden, daarom moet aan de Bijbelvertelling een toegewijde Bijbelstudie vooraf gaan.

Dr. J. van der Werf's „Oefeningen in het Leerhuis” wordt hartelijk aanbevolen maar met de leergang-opbouw volgens de structuur van het kerkelijk jaar is Drs. Lam het niet eens!

Op blz. 140 en 141 worden diverse handboeken genoemd voor de onontbeerlijke Bijbelstudie, door Lam omschreven als: „spoorzoeken en

wichelroedelopen in het land van heil en zegen”.

Voor de voorbereiding van de Bijbelvertelling (H.VII en VIII) worden belangrijke praktische adviezen gegeven. Geen enkele kinderbijbel durft de auteur zonder meer aan te bevelen, „maar als ik kiezen moest, dan geef ik juist vanwege haar soberheid en tekstgetrouwheid beslist de voorkeur aan de Bijbel voor de kinderen van Dr. J. L. Klink”. (p. 172).

Tenslotte worden enkele verwerkingsmogelijkheden behandeld, die op zichzelf niet zoveel nieuwe perspectieven bieden.

Wie zijn Bijbelonderwijs en zijn persoonlijk geloofsleven wil verrijken, zal dankbaar zijn als hij iets tot zijn geestelijk eigendom heeft kunnen maken van „Het Gegeven Woord” — Bijbelse geschiedenis op de Lagere School — geschreven door Drs. A. B. Lam. De 2e druk van het boek is dit jaar verschenen bij het Boekencentrum te 's-Gravenhage.

Prijs f 9,25.

Utrecht

A. E. VAN EEDEN

Revolutie in het Nederlandse Kleuteronderwijs?

Maya Pines heeft met haar boek „Kinderen kunnen méér” — de ondertitel luidt: Opzienbarende resultaten bij het „onderwijs” aan baby's en kleuters — een knuppel in het onderwijs-hoenderhok geworpen.

Is het gewenst om baby's en kleuters „onderwijs” te geven, dus kinderen van 0 tot 6 jaar te leren lezen, schrijven en rekenen?

De kleuter-establishment zegt: „Neen, dat is kindervivisectie, vang ze liefdevol op, maar lezen, schrijven en rekenen is er bij ons niet bij!”

De Amerikaanse journaliste Maya Pines — zelf moeder van twee kinderen — denkt er anders over. Haar boek „Revolution in learning”, vertaald door Louky Hoos en bewerkt door de Utrechtse lector in de ontwikkelingspsychologie Dr. G. A. Kohnstamm, brengt ons in aanraking met de modernste opvattingen inzake kleuteronderwijs en kleuteropvoeding in Amerika.

Wat de mens in zijn leven bereikt, hangt voor een belangrijk deel af van wat hij voor zijn vierde levensjaar heeft geleerd. Baby's en peuters moeten dus intellectueel *gestimuleerd* worden, vooral de kinderen uit sociaal belemmerde gezinnen, o.a. door verrijkings- of compensatie-programma's.

Het leervermogen van kleuters is tot dusver enorm onderschat. De talenten van het kind moeten vanaf zijn geboorte systematisch worden ontwikkeld, aangepast aan individuele behoeften.

Hoewel Piaget veel van deze „opzienbarende” gegevens in de dertiger jaren al publiceerde, zijn ze in de U.S.A. pas kort geleden herontdekt door psychologen als Bruner, Hunt, Kirk, Moore.

Het gebrek aan geschikte dagverblijven vormt in de U.S.A. één van de grootste belemmeringen voor de ontwikkeling van de kinderen.

We moeten ons veel meer gaan richten op de zeer jeugdige kinderen, want dáár begint de echte democratisering van het onderwijs en de maatschappij. Preventieve methoden moeten voor het vierde jaar toegepast worden, want baby's en kleuters zijn de meest originele „denkers”

en de beste linguïsten. Dit wordt aangetoond aan de hand van Piaget's intelligentiefazen. Tijdens de preconceptuele periode (tot plm. 4 jaar) construeert het kind symbolen en leert het de taal.

Nu verwijt Bruner aan Piaget, dat hij ons prachtige beschrijvingen gegeven heeft van de cognitieve ontwikkeling, maar dat hij nooit onderzocht heeft wat er gebeurt als je een kind opzettelijk bepaalde dingen onthoudt, noch wat er gebeurt als je probeert zijn omgeving juist te verrijken! Het kind moet gestimuleerd worden om te handelen, te zien en te symboliseren (p. 40).

Hunt ziet als één van de grootste uitdagingen van onze tijd het vinden van methoden om de intelligentie van de mens te verhogen. We waken wel vanaf de wieg over het lichamelijk welzijn en zorgen voor het beste voedsel, maar nu zullen we ook de *verstandelijke* ontwikkeling reeds vroeg moeten stimuleren en controleren.

Maya Pines staat uitvoerig stil bij de *snelkookplanmethodes* van Engelmann en Bereiter. Professor Carl Bereiter bezocht in 1968 ons land en maakte kennis met het Nederlandse „snelkookplan” dat op diverse Utrechtse en Amersfoortse kleuterscholen onder leiding van het Pedagogisch Instituut van de R.U. te trecht wordt uitgevoerd. Bereiter is van mening dat de kinderen door deze methode moreel enorm worden gesteund, want door dit inhaalprogramma gebeurt iets wonderbaarlijks met hun zelfvertrouwen.

Dit behoeft helemaal niet op een militaristische voortdrijvende manier te geschieden, maar het vroege onderwijs kan op een rustige manier de kinderlijke vaardigheden ontwikkelen. Prof. Moore heeft dit aangetoond met zijn sprekende schrijfmachine, waarop kinderen van 3 en 4 jaar hebben leren schrijven, lezen en dichten. Moore's methode opent perspectieven voor verschillende soorten geretardeerde en op een andere manier gehandicapte kinderen, dus niet alleen voor normale kinderen. Hij kan ook gebruikt worden bij het onderwijs in vreemde talen aan studenten van alle leeftijden (p. 73).

Het gevolg is dat de Amerikaanse grote industrieën zich aan het voorbereiden zijn om het terrein van opvoeding en onderwijs met computers en ander automatisch materiaal te gaan veroveren, maar Moore handhaaft gelukkig de uniciteit van de lerende persoon!

Dewey en Kilpatrick hebben in de U.S.A. Montessori altijd zoveel mogelijk tegengewerkt, maar Nancy Mc Cormick Rambusch en Mevrouw Hopkins zorgden voor een nieuwe Montessori-opleving in Amerika (p. 88).

Zo werd veel van wat Montessori zestig jaar eerder had ontdekt weer modern; b.v. de niet in klassen ingedeelde lagere school, het belang van de eerste levensjaren, de noodzaak de aandacht van het kind vast te houden.

Het Montessori-systeem bleek bijzonder geschikt te zijn voor Amerikaanse kinderen, die meestal uit gezinnen komen waar alles om de kinderen draait met het gevolg dat ze veel onafhankelijker en vitaler zijn.

Voor de situatie van het kleuteronderwijs in Nederland is interessant wat Dr. Martin Deutsch constateerde bij zijn leerprogramma voor cultureel benadeelde kleuters. In een groeps-situatie wordt erg weinig ge-

leerd! (p. 101).

Daarom moeten de klassen verdeeld worden in steeds kleinere eenheden, zodat er bijna individueel onderwijs wordt gegeven! (Hoera, het leven begint bij 40, hoor ik U roepen!) Gordon verzucht dat het eigenlijk een schande is dat wij niet eerder deze methoden van aanvullend en *compen-serend onderwijs zijn gaan gebruiken* (p. 107).

De wetenschap heeft de baby ontdekt, Eureka!

Bruner, die het eerste levensjaar de boeiendste periode van het menselijk leven vindt, meent, dat het zeer jonge kind veel meer kan onderscheiden dan wij altijd hebben gedacht. Het grootste gevaar voor het kind is de afwezigheid van één of andere stimulering. Schommelwiegen met bijbehorende mobiles kunnen de verstandelijke ontwikkeling van het kind verrijken! (p. 125).

Het effect van het sociale milieu is in het eerste jaar al zichtbaar.

In de taal ligt een leerplan verborgen, het kind is in zijn taalexplosie productief werkzaam. Iedere fase in de taalontwikkeling kan vergeleken worden met een nieuw programma voor de computer van het kind, nl. zijn hersenen! (p. 133).

De Rus Vygotsky wordt geciteerd, die beweerde, dat de rol van de taal verandert als het kind ouder wordt. De taal wordt langzamerhand geïnternaliseerd en als instrument voor het denken gebruikt. (Dit is de inwendige taal) (p. 134).

Het in het milieu gebruikte taalpatroon is van enorm belang. Taal is een instrument dat je verandert als je het gebruikt, zegt Bernstein.

De cognitieve ontwikkeling is dan ook in hoge mate afhankelijk van de vroege cognitieve relaties tussen moeder en kind.

Taalopvoeding is dus uiterst belangrijk, vooral kinderen uit lagere milieus moeten zo vroeg mogelijk leren lezen, anders wordt hun achterstand steeds maar groter. (p. 144). Interessant is de overeenkomst in de opvatting van Prof. Rosenbloom te Minnesota en van Prof. Dra. Bladergroen te Groningen, t.a.v. de noodzaak baby's en kleuters vroeg te laten *experimenteren* ter bevordering van de begripsvorming van het kind. Rosenbloom, professor in de wiskunde, vermoedde dat veel problemen waarmee zijn studenten te kampen hadden waren ontstaan in de kleuterperiode. Hij belijdt dat hij zich geleidelijk van de universiteit naar de kleuterschool heeft *opgewerkt* (!).

Hij stelde een geïntegreerd leerplan voor het wiskunde-onderwijs op van de kleuterschool af tot halverwege de middelbare school in het kader van het Minnemast-programma, waarbij de creativiteit en de intelligentie werden „losgemaakt”. Minnesota School Mathematics and Science). Thans stelt hij een wiskunde-programma samen voor drie- en vierjarigen! In het slothoofdstuk constateert Dr. Kohnstamm, dat de theorieën van Piaget, Bruner en Hunt in Nederland nauwelijks bekend zijn en dat de schaarse artikelen over opzettelijke cognitieve ontwikkeling in het tijdschrift „Kleuterwereld” altijd gevolgd worden door vermanende en bezorgde uitspraken van onze kleuter-establishment! (p. 174) (Arme re-daktie van Kleuterwereld!).

De kleuter-establishment zit hier rustig te waken over een goed functi-

onerend systeem en raakt alleen maar in paniek als men voorstelt om de leerplicht met vijf jaar te laten beginnen en de vijfjarigen in het basis-onderwijs op te nemen. De Nederlandse kleuter leert niet lezen — daar zorgt onze kleuter-establishment wel voor — ondanks „Het Verborgene Talent” van Prof. Dr. F. van Heek en de onderzoeken met de Utrechtse Taalniveau Test (Utant).

De taalontwikkeling behoort tot de dingen die op de Nederlandse kleuterscholen niet bijzonder veel aandacht krijgen: het waarnemen en het handelen staan centraal, maar niet het mondelinge taalgebruik en taalverstaan, meent Kohnstamm. Zijn kritiek is niet mals!

Of dit echter zo algemeen gesteld kan worden valt m.i. te betwijfelen, maar het is van onschatbare waarde dat dit boek ons eens duidelijk attendeert op de gevaren van een achterblijvende taalontwikkeling en de mogelijkheden van inhaalprogramma's.

Wat Maya Pines U laat lezen is voor ons nieuw en dit boeiende, levendige verslag *mag niet* ongelezen blijven door leidsters van het Kleuteronderwijs. Er is veel goeds bereikt in het Ned. Kleuteronderwijs maar het gevaar van „establishment” is inderdaad niet denkbeeldig. We mogen Maya Pines, de Amerikaanse „brein-bouwers” en dr. Kohnstamm dankbaar zijn dat zij eens hard aan de bel van ons kleuteronderwijs getrokken hebben! Maar hoe nu verder? Want waar begint kleuteronderwijs nu eigenlijk als we „democratisering van het onderwijs” voorstaan?

Gaarne beveel ik U ter lezing aan:

Maya Pines: „Kinderen kunnen méér” een uitgave van Zomer en Keuning — Wageningen — prijs f 13,90.

Utrecht

A. E. VAN EEDEN

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

10. GESCHIEDENIS VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS. VER- GELIJKENDE OPVOEDKUNDE. SCHOOLWETGEVING. UNI- VERSITEIT.

ABMA, E.

Wageningse eerstejaarsstudenten 1965. Dl. 1. Enkele achtergronden van de studiekeuze. Wageningen, Landbouwhogeschool; afd. sociale wetenschap-
pen, 1967. 66 blz. lit. opgn., tabn. Bulletin; no. 27 (O. en W.)

ADETORO, J. E.

The Handbook of education in Nigeria. 3rd edition, Ibadan, 1966. (P.I.-U.)

ADULT EDUCATION and television

A comparative study in Canada by L. Miller, Czechoslovakia by C. Tahy
and Japan by K. Hatano. Ed. and with a commentary by Brian Groom-
bridge. London, 1966. 143 blz. (K.B.)

ARTZ, F. B.

The development of technical education in France, 1500-1850. Cambridge,
Mass., 1966. 274 blz. (K.B.)

ASHBY, E.

Universities: British, Indian, African. A study in the ecology of higher
education. In ass. with M. Anderson. London, 1966. 558 blz. (K.B.)

BALLAUFF, THEODOR

Schule der Zukunft. 2. erw. Aufl. Bochum, 1965. 90 blz. (K.B.)

BARON, G.

Society, schools and progress in England. Oxford, 1965, 228 blz. (K.B.)

BAYLES, ERNEST E. and BRUCE L. HOOD

Growth of American educational thought and practice. New York, 1966.
305 blz. Met afbn., facs., en portn. (K.B.)

Begabungsförderung und Schule.

Her. T. Ballauff, H. Hettwer. Darmstadt, 1967. (P.I.-U.)

Bildung als Wagnis und Bewährung.

Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn. Hrsg. Herman Röhrs,
Heidelberg, 1966. (P.I.-U.)

BROK, M. F. A.

Wat moet ik met de mammoet? Praktische wegwijzer in het nieuwe voort-

gezet onderwijs. Utrecht, 1968. 160 blz. (K.B.)

BROOK, G. L.

The modern university. London, 1965, 192 blz. (K.B.)

BURGER, R.

Das humane Gymnasium. Zur Hygiene und Psychohygiene der höheren Schule. Freiburg, 1964. 150 blz. (K.B.)

CARTER, J. R.

The legal framework of educational planning and administration in East-Africa, Kenya, Tanzania, Uganda. Paris, 1966. 32 blz. (K.B.)

CASTLE, E. B.

Principles of education for teachers in Africa. Nairobi, 1965. 158 blz. (K.B.)

Children and their primary schools.

A report of the Central Advisory Council for education. Chairman Bridget Plowden. London, 1967. (Plowden Report). (P.I.-U.)

CHURCH and state in education. Joint editors:

G. Z. F. Bereday and J. A. Lauwerys. London, 1966. 386 blz. (K.B.)

COETSIER, P. en A. BONTE

Topografie van het beschikbaar begaafdheidspotentieel in België en ruimtelijke verschillen in scolarisatiepatroon. Gent, 1966. (K.B.)

Council, The Scottish, for research in Education.

Abstracts; Documentation Centre for Education in Europe. Strasbourg, 1966. (P.I.-U.)

Council, The Scottish, for research in Education

Thirty-eight annual report 1965-1966. Edinburgh, 1966. (P.I.-U.)

CURLE, A.

Planning for education in Pakistan. A personal case study. London, 1966. 208 blz. (K.B.)

CURRICULUM improvement and educational development.

(Paris), O.E.C.D. (1966). 79 blz. lit. opgn., tabn. Modernizing our schools. (O. en W.)

DAHLÖF, URBAN, SVEN ZETTERLUND und HENNING OBERG

Secondary education in Sweden. A survey of reforms. Ed. T. Carle. Uppsala, 1966. (P.I.-U.)

DOHERTY, C. M. and G. A. MALE

Education in Spain; educational data. (Washington) U.S. Department of health, education and welfare, (1966), 36 blz. bibliogr., tabn. (O. en W.)

DOUGLASS, H. P.

Social studies. From theory to practice in elementary education. Philadelphia, 1967. (P.I.-U.)

EDMONDS, E. L.

School inspection of the future; community service survey, London, Schoolmaster publishing co., (1966) 24 blz. lit. opgn. (O. en W.)

EDUCATION. Higher - in Australia.

Ed. by E. L. Wheelwright. Melbourne, 1965. 408 blz. (K.B.)

EDUCATION in Britain.

(London, Central office of information, 1966). IV, 91 blz. afbn., lit. opgn., tabn. (O. en W.)

EDUCATION nouvelle et monde moderne

Publ. sous la dir. de G. Mialaret. Paris, 1966. 171 blz. (K.B.)

EDUCATION and training in the developing countries. The role of U.S. foreign aid. Ed. by W. Y. Elliott. New York, 1966. 399 blz. (K.B.)

EDUCATION and international life.

Joint editors: G. Z. F. Bereday and J. A. Lauwerys. London, 1964. 493 blz. (K.B.)

EDUCATION in Japan.

A graphic presentation. Tokyo, 1964. 148 blz. Met afbn. en krtn. (K.B.)

EDUCATION in Japan

Journal for Overseas. abb. met ingang van 1966, volume I. The Intern. Educ. Research Inst. Hiroshima University. (P.I.-U.)

EDUCATION in the U.S.S.R.

A collection of readings from soviet journals. Ed. Fred. Ablin. Vol. I en II. New York, 1963. (P.I.-U.)

EMPFEHLUNGEN und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart, 1966. 1062 blz. (K.B.)

ENSEIGNEMENT. L' - est-il vraiment rentable?

Paris, 1966. 159 blz. Met afbn. en facs. (K.B.)

Erziehung und Unterricht im Mittelalter

Besorgt von Eugen Schoelen. Paderborn, 1965. (P.I.-U.)

FOSTER, PHILIP

Education and social change in Ghana. Chicago etc., 1965. 322 blz. (K.B.)

FRASER, W. R.

Residential education. Oxford, 1968. (P.I.-U.)

FREUDENTHAL-LUTTER, S. J. C.

Naar de school van morgen. Alphen a/d Rijn, 1968. (P.I.-U.)

FROM SCHOOL to university.

Cambridge, Advisory centre for education, 1967. 31 blz. lit. opgn., tabn.

In: Where; 1967 supplement 7. (O. en W.)

FROST JR., S. E.

Historical and philosophical foundations of Western education. Columbus, Ohio, 1966. 541 blz. (K.B.)

FÜHR, CH.

Schulversuche 1965/66. Weinheim, 1967. (P.I.-U.)

FUNDAMENTALS of education planning. Paris, 1967. (K.B.)

Geography and Education.

Department of Education and Science. London, 1966. (P.I.-U.)

GIELEN, JOS J.

Naar een nieuwe katholieke school. Een bijdrage tot het vraagstuk van het katholieke van de katholieke school. 's-Hertogenbosch, 1966. (P.I.-U.)

GOLDMANN, K.

Verzeichnis der Hochschulen (und hochschulartigen Gebilde sowie ihrer Vorläufer und Planungen in deutsch- und gemischtsprachigen Gebieten unter besonderer Berücksichtigung ihrer (Haupt-) Matriklen. Ein Versuch). Neustadt a.d.A., 1967. 411 blz. (K.B.)

HALLS, W. D.

Society, schools and progress in France. Oxford, 1965. 194 blz. (K.B.)

HAVIGHURST, R. J. and J. ROBERTO MOREIRA

Society and education in Brazil. Pittsburgh, 1965. 263 blz. (K.B.)

HENTIG, H. VON

Universität und Höhere Schule. Gütersloh, 1967. 96 blz. (K.B.)

HOLLEMAN, J. W. en R. R. GRAS

Het studentenmentorensysteem. Een introductiemethode. Utrecht, 1968. (P.I.-U.)

HONIG, ELISABETH

Die französischen Schulreformen nach dem zweiten Weltkrieg im Spiegel der pädagogischen Fachpresse Frankreichs. Ratingen b. Düsseldorf, 1964. 460 blz. (K.B.)

HUNTER, S. LESLIE

The scottish educational system. Oxford, 1968. (P.I.-U.)

HUSÉN, TORSTEN - GUNNAR BOALT

Bildungsforschung und Schulreform in Schweden. Stuttgart, 1968. (P.I.-U.)

INGENKAMP

Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim, 1966. (P.I.-U.)

Interimrapport inzake het universitair onderzoekbeleid. Commissie algemene vraagstukken wetenschappelijk onderzoek. (P.I.-U.)

JOUSSELLIN, JEAN

Frankreichs Junge Generation. (P.I.-U.)

KARL-MARX-UNIVERSITÄT Leipzig 1409-1959;

Beiträge zur Universitätsgeschichte. Bnd. 1. Leipzig, Verlag Enzyklopädie, (1959). VIII, 584 blz. lit. opgn. prt., tabn. (O. en W.)

KARL-MARX-UNIVERSITÄT Leipzig 1409-1959.

Beiträge zur Universitätsgeschichte. Bnd. 2. Leipzig, Verlag Enzyklopädie, (1959). IV, 624 blz., afbn. lit. opgn. prtn., tabn. (O. en W.)

KAZAMIAS, A. M.

Politics, society and secondary education in England. Philadelphia, 1966. 381 blz. (K.B.)

KERR, C.

The uses of the university. Cambridge, Mass., 1964. 140 blz. (K.B.)

KLEUTERSCHOOL. De — en haar plaats in de totaliteit van de samenleving. Verslag van de conferentie voor personen van chr. kleuterscholen gehouden op 23, 24 en 25 febr. 1967 te Beekbergen. 's-Gravenhage, 1967. 35 blz. (K.B.)

KLEYN, H. L.

De organisatie van een universiteit uit: solaire reflexen, maart 1967. (P.I.-U.)

LANSINK, H. G. J.

Studie en onderwijs in de Nederduitse provincie van de Karmelieten gedurende de Middeleeuwen. Nijmegen, 1967. 355 blz. (K.B.)

LANTZ, D. L.

The effect of reinforcement of pupil teacher relationship in a free response situation of Minnesota. New Jersey, 1967. (P.I.-U.)

LAURET, A. M.

Per imperatief mandaat. Bijdrage tot de geschiedenis van onderwijs en opvoeding door katholieken in Nederland, in het bijzonder door de Tilburgse Zusters van liefde. Tilburg, 1967. 454 blz. (K.B.)

Lectures and methodological essays on educational planning. Human resources development. Bergneustadt, 1964. (P.I.-U.)

LEMPERT, W.

Gewerbelehrerbildung und Schulreform. Heidelberg, 1965. (P.I.-U.)

LINDE, H.

Die Tagesschule. Tagesheimschule, Ganztagsschule, offene Schule. Heidelberg, 1963. (P.I.-U.)

LIU, B. A.

Estimating future school enrolment in developing countries. A manual of methodology. Paris, 1966. 156 blz. (K.B.)

MAANEN, G. H. O. VAN

Geschiedenis van de internationale studentenbeweging 1945-1965. 's-Gravenhage, Stichting internationaal documentatie- en informatiecentrum, (1966). 250 blz. bibliogr. (O. en W.)

MARRIS, PETER

The experience of higher education. London, 1964. 220 blz. (K.B.)

MCDOWELL, L. C.

Vocational education and changing needs. A proposed comprehensive area vocational school to meet changing needs in Kentucky. Lexington, 1965. 82 blz. (K.B.)

MEUWESE, W. A. T.

Naar een meer rationeel onderwijssysteem. Z.pl. 1968. 19 blz. (K.B.)

MEYER, A. E.

An educational history of the Western world. New York, 1965. 516 blz. (K.B.)

MEYER, E.

Schulpraktikum. 1968. serie: Kamps päd. Taschenbücher. (P.I.-U.)

MIKAT, P. und H. SCHELSKY

Grundzüge einer neuen Universität. Zur Planung einer Hochschulgründung in Ost-Westfalen. Gütersloh, 1966. 94 blz. (K.B.)

MODEL. An Asian — of educational development. Perspectives for 1965-80. Paris, 1966. 126 blz. (K.B.)

MOUSTAKA, CALLOPE

Attitudes, sociometric status and ability in Greek schools. Paris, 1967. 151 blz. (K.B.)

NAIK, J. P.

Elementary education in India. The unfinished business. London, 1966. 165 blz. (K.B.)

NASLAG Nederlandse onderwijstermen in vijf talen; een eerste alfabetische verzameling van onderwijskundige termen in hoofdzaak gebaseerd op de organisatie van het Nederlandse onderwijsstelsel; samengesteld door N. A. van Duyvendijk. ('s-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1966). IV, 295 blz. (O. en W.)

NITSCH, W.

Hochschule deel VIII: Gesellschaft und Erziehung. Heidelberg, 1967. (P.I.-U.)

NOORDAM, N. F.

Inleiding in de historische pedagogiek. Groningen, 1968. (P.I.-U.)

OLIVA, P. F.

The secondary school today. Cleveland, 1967. (P.I.-U.)

ONTMOETING, De, van kind en wereld in het basisonderwijs; inleiding, syllabi, praeadviezen; conferentie van de Werkgemeenschap voor vernieuwing van opvoeding en onderwijs w.v.o. op 13-15 oktober 1966 in het Evert Kupersoord te Amersfoort. (Amersfoort 1966). 43 blz. (O. en W.)

ORGANIZATION. The - of educational research.

Comparative education study, Geneva, 1966. 171 blz. (K.B.)

PAEDAGOGICA Europaea; the European yearbook of educational research. Vol. 2, 1966. Amsterdam, enz. Elsevier, (1966). XIV, 339 blz. grafn., lit. opgn., statn., tabn. (O. en W.)

PEDLEY, F. H.

The Pergamon guide to the educational system in England and Wales. Ox-

ford, 1964. 249 blz. (K.B.)

PEETERS, H. F. M.

Kind en jeugdige in het begin van de moderne tijd (ca. 1500 - ca. 1650). Hilversum, 1966. 359 blz. Met afbn. en facs. (K.B.)

PICHT, G.

Prognose Utopie Planung. Stuttgart, 1967. (P.I.-U.)

POIGNANT, R.

The relation of educational plans to economic and social planning. Transl. from the French ms. Paris, 1967. 53 blz. (K.B.)

PONT, D.

Bantoe-onderwijs. Amsterdam, 1965. 12 blz. (K.B.)

PROBLEME der Hochschulerweiterung mit besonderer Berücksichtigung der Universität Zürich.

Hrsg. von Karl G. Steiner. 2. Aufl. Teufen, 1967. 400 blz. Met afbn. en krtn. (K.B.)

PROBLEMS and strategies of educational planning

Lessons from Latin America. Ed. by Raymond F. Lyons. Paris, 1965. 117 blz. (K.B.)

PROBLEMS. Organisational - in planning educational development. Paris, 1966. 110 blz. (K.B.)

PROSPECTIVE 8

L'enfant en l'avenir. P.U.F. Paris, 1961. (P.I.-U.)

PUBLICATIONS, recent, in social and behavioral sciences. A.B.S. Guide. Oxford. (P.I.-U.)

RANG, A.

Der politische Pestalozzi. Frankfurt a. M., 1967. 281 blz. (K.B.)

READINGS in the economics of education. -

Textes choisis sur l'économie de l'éducation. A selection of articles, essays and texts from the works of economists, past and present, on the relationships between economics and education. Editorial advisory committee: Mary Jean Bowman. Paris. 1968. 945 blz. (K.B.)

REINSMA, R.

Scholen en schoolmeesters onder Willem I en II. Den Haag, 1965. 263 blz. met afbn. (K.B.)

REPORT, thirtieth annual, of the New Zealand Council for educational

research. 1964-1965 Wellington, New Zealand. (P.I.-U.)

Report, uppsala university
The institute of education. (P.I.-U.)

RICHMOND, W. K.

Educational planning; old and new perspectives. London, Joseph, (1966). 256 blz. lit. opgn. reg., schema's, tabn. (O. en W.)

ROBBINS, LIONEL, CHARLES LORD

The university in the modern world, and other papers on higher education. London, 1966. (P.I.-U.)

ROHR, JEAN

Victor Duruy, ministre de Napoléon III. Essai sur la politique de l'instruction publique au temps de l'Empire libéral. Paris, 1967. 213 blz. (K.B.)

RÖHRS, H.

Schule und Bildung im internationalen Gespräch. Studien zur vergleichenden Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M., 1966. 231 blz. (K.B.)

ROLFF, H. G.

Sozialisation und Auslese durch die Schule deel VII: Gesellschaft und Erziehung. Heidelberg, 1967. (P.I.-U.)

RUDMAN, H. C.

The school and state in the USSR. New York, 1967. 286 blz. (K.B.)

RUDY, WILLIS

Schools in an age of mass culture. An exploration of selected themes in the history of twentieth-century American education. Englewood Cliffs, N. J., 1965. 374 blz. (K.B.)

RÜHLE, O.

Idee und Gestalt der deutschen Universität. Tradition und Aufgabe. Berlin, 1966. 330 blz. (K.B.)

SASNETT, M. T. and I. SEPMAYER

Educational systems of Africa. Interpretations for use in the evaluation of academic credentials. Berkeley, 1966. 1550 blz. (K.B.)

SCHEMMER, C. W.

Verknoeid talent, de neurose van universiteit en hogeschool. Amsterdam 1968. 64 blz. (K.B.)

SCHLEE, HILDEGART

Erhard Weigel und sein süddeutscher Schülerkreis. Eine pädagogische Bewegung im 17. Jahrhundert. Heidelberg, 1968. 163 blz. (K.B.)

SCHOOLGEBOUW. Het - voor lager onderwijs in Nederland, Engeland en Wales. 's-Gravenhage, 1966. 95 blz. Met afbn. (K.B.)

SCHOOL SYSTEMS

A guide. Strasbourg, 1965. 356 blz. (K.B.)

SCHOOLS, good for young children.

A guide for working with three-, four- and five-year-old children, New York, 1968. (P.I.-U.)

SCHULTZE, W., CH. FÜHR

Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim, 1967. (P.I.-U.)

SCHULZ, W., H. THOMAS

Schulorganisation und Unterricht deel VI: Gesellschaft und Erziehung. Heidelberg, 1967. (P.I.-U.)

SEABORNE, M. V. J.

Education. London, 1966. 203 blz. (K.B.)

SEIDENFADEN, F.

Die Pädagogik des jungen Herbart. Weinheim, 1967. (P.I.-U.)

SIMONS, DIANE

Georg Kerschensteiner. His thought and its relevance today. London, 1966. 152 blz. Met krt. en port. (K.B.)

SINGLE, F.

Das Schulwesen in der Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik. Weinheim, 1967. (P.I.-U.)

SMIT, GRETA G.

Het landbouwhuishoudonderwijs in Nederland. Ontstaan, ontwikkeling en betekenis. 1908-1965, 's-Gravenhage, 1966. (P.I.-U.)

Statistics, educational of the republic of China.
Ministry of Education, 1967. (P.I.-U.)

STEGER, H. A.

Die Universitäten in der gesellschaftlichen Entwicklung Latein-amerikas. Gütersloh, 1967. (K.B.)

STRUCTURE of university staff.

Schemes of academic hierarchy. Dictionary of terms. Strasbourg, 1966. 148 blz. (K.B.)

STRUYK, J. L.

Het h.a.v.o. en de opleiding leraren. Arnhem, Gelderse leergangen, 1967. 58 blz. (O. en W.)

Studieresultaten generaties 1946-66

P. E. H. Uphoff, R. R. Grass, J. H. A. de Vrede. Burg. Onderwijsresearch en studiestatist. dec. 1967. Utrecht. (P.I.-U.)

SWAAB, R. Z.

Aspecten van het pre-universitair onderwijs in West-Europa. Een studie op het gebied van de vergelijkende opvoedkunde. Met een woord vooraf van Ph. J. Idenburg. Groningen, 1967. 82 blz. (K.B.)

SWANEPOEL, CH. B.

'n Histories-pedagogiese evaluering van die Bantoe gemeenskapskool in Suid-Afrika. Pretoria, 1966. 142 blz. (K.B.)

TEACHERS abroad. Research in comparative education. Geneva, 1966. 110 blz. (K.B.)

Teaching history.

Published by: Department of Education and Science. London, 1966. (P.I.-U.)

TEWKSBURY, JOHN L.

Nongrading in the elementary school. Columbus. Ohio, 1967. (P.I.-U.)

THEORIE DER SCHULE

Versuch einer Grundlegung. Hrsg. von Hermann Röhrs. Frankfurt, 1968. (P.I.-U.)

TRENDS in education. London, 1966. (K.B.)

TROUILLET, BERNARD

Die Beobachtungsstufe im französischen Schulwesen. Frankfurt/Main, (P.I.-U.)

TROUILLET, B.

Das Niederländische Schulwesen. Struktur und Reform. Frankfurt a. M., 1967. (P.I.-U.)

TROUILLET, B.

Die Schwedischen Schulreformen. Frankfurt a. M., 1967. (P.I.-U.)

TROUILLET, B.

Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern. Weinheim, 1968. (P.I.-U.)

UNIVERSITÄT. Die - Bochum. Gesamtplanung.
Red. Reinold Knümann u.a. Stuttgart, 1965. 192 blz. Met afbn. en krt.
(K.B.)

UNIVERSITÄT. Die deutsche - im Dritten Reich.
München, 1966. 282 blz. (K.B.)

VELDE, I. VAN DER

Jean Jacques Rousseau Pedagoog. Een introductie, Amsterdam, 1967.
(P.I.-U.)

VERMOT-GAUCHY, M.

L'éducation nationale dans la France de 1975. Editions du Rocher, Monaco,
1965. (P.I.-U.)

VEYSEY, L. R.

The emergence of the American University. Chicago, 1965. 505 blz. (K.B.)

VIEWEGER, G.

Zur altersgemässen Einschulung. Weinheim, 1966. (P.I.-U.)

VOGT, H.

Gegenwartsprobleme der Sowjetpädagogik. Bildungsreform, kybernetische
Pädagogik, zweiter Bildungsweg. Braunschweig, 1964. 266 blz. (K.B.)

WAARDENBURG, J. D. J.

Les universités dans le monde arabe actuel. Documentation et essai d'inter-
prétation. Paris, 1966. 2 vol. (K.B.)

WARREN, H.

Vocational and technical education. A comparative study of present
practice and future trends in ten countries. Paris, 1967. 222 blz. (K.B.)

WETHINGTON, CH.

Attitudes and academic success. Lexington, 1966. 32 blz. (K.B.)

WILHELM, TH.

Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissen-
schaften. Stuttgart, 1967. (P.I.-U.)

WILLERS, G.

Das Bildungswesen der USA. Eine Gesamtdarstellung der Entwicklung
bis zur Gegenwart. München, 1965. 229 blz. (K.B.)

WILMINK, A. J.

Begeleiding van schoolkind en school. Proeve van een gecoördineerde
geestelijk hygiënische zorg en pedagogische hulpverlening. Utrecht, 1967.
303 blz. (K.B.)

WUNBERG, G.

Autorität und Schule. Mit einem Vorwort von W. Dirks. Stuttgart, 1966. 87 blz. (K.B.)

WIJNBEEK, H.

Het lager onderwijs in Noord-Brabant tussen 1830 en 1850 volgens de rapporten van de hoofdinspecteur. 's-Hertogenbosch, 1966. 48 blz. (K.B.)

ZUR Geschichte der Volksschule.

Hrsg. von Th. Dietrich und J. G. Klink. Bad Heilbrunn, 1964. (K.B.)

11. OPLEIDING VAN ONDERWIJZERS, LERAREN. GESTICHTSOPVOEDERS, ETC.

AUGUSTINUS, A.

Der Lehrer. Paderborn, 1964. (P.I.-U.)

AUSBILDUNG der Lehrer an Gymnasien.

Eine Dokumentation der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim/Bergstrasse, 1963. 132 blz. (K.B.)

EDUCATION. The — and training of teachers.

Joint editors.: George Z. F. Bereday and J. A. Lauwerys. London, 1963. (K.B.)

FRANK, BERNHARD, E. REHBERG und A. M. HOF

Untersuchungen zur Soziologie der Lehrer an berufsbildenden Schulen. Frankfurt a.M., 1965. (P.I.-U.)

Interimrapport van de commissie opleiding leraren.

Ingesteld op 31 december 1964, door de Minister van O. K. en W. (P.I.-U.)

KRECKLE, F.

Päd. Psych. für Gruppenleiter. München, 1967. (P.I.-U.)

KÜCHENHOFF, WERNER und WOLFGANG DALIBOR

Das Sozialpraktikum der Studierenden an pädagogischen Hochschulen. Berlin, 1962. (P.I.-U.)

Lehrerbildung, Die, im Spannungsfeld unserer Zeit.

Hrsg. Hermann Röhrs. Ratingen, 1965. (P.I.-U.)

LINDE, E. VAN DER en C. MOMMERS

Hospitanten op school. Tilburg, 1968. (P.I.-U.)

Program, International teacher development.

Rapport 1965/1966 door W. Danziger. (P.I.-U.)

RAPPORT van de Commissie ter bestudering van de toekomstige behoefte aan onderwijzers. Uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen. 's-Gravenhage, 1967. 85 blz. (K.B.)

SCHAARDENBURG, J. VAN

Het begeleiden van leraren in hun functieervulling. Proeve van een situationele onderwijsvernieuwing in de lagere technische school. Eindhoven, 1967. 212 blz. (K.B.)

Study, The graduate, of education.

Report of the Harvard Committee. Cambridge, Mass. 1966. (P.I.-U.)

12. ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

ANDRIESSEN, H.

De groei van het geweten. Zeist/Arnhem, 1965. (P.I.-U.)

ARASTEH, A. REZA

Creativity in the life cycle. Leiden, 1968. (P.I.-U.)

ARNOLD, WILHELM

Begabung und Bildungswilligkeit. München, 1968. (P.I.-U.)

BALDWIN, A. L.

Theories of child development. New York, 1967. (P.I.-U.)

BECKETT, G. S. P.

Adolescents Out of Step. Detroit, 1965. (P.I.-U.)

CORBDZ, R. J.

Spätreife und bleibende Unreife. Zürich, 1966/67. (P.I.-U.)

Development Intellectual, Another Look.

Ed. H. A. Passow, R. R. Leeper. Washington, 1964. (P.I.-U.)

Development, Perceptual, in children.

Ed. by Aline H. Kidd and Jeanne L. Rivoire. New York, 1966. (P.I.-U.)

Development, The, of sex differences.

Ed. E. E. Maccoby. California, 1966. (P.I.-U.)

GABRIEL, JOHN

Children growing up. The development of children's personalities second edition. London, 1966. (P.I.-U.)

GROOT, A. DE

Elementair begrip van de psychologie. 2e druk. Haarlem, 1966. (P.I.-U.)

HETZER, H., L. BENNER, L. PÉJE

Kinderspiel im Freien. München/Bazel, 1966. (P.I.-U.)

HÖRMANN, H.

Psychologie der Sprache. Berlin, 1967. (P.I.-U.)

HUDSON, LIAM

Contrary Imaginations: a psychological study of the English schoolboy. London, 1966. (P.I.-U.)

Journal of child development.

Met ingang van 1 jan. 1965. Tokyo. (P.I.-U.)

KLEINHANS, W. H.

Stufen der ganzheitlichen Auffassung bei 2- bis 7-jährigen Kindern. Weinheim, 1966. (P.I.-U.)

KOCH, HELEN L.

Twins and Twin relations. Chicago, 1966. (P.I.-U.)

LEONT'EV, A. N.

Probleme der Entwicklung des psychischen. Berlin, 1967. (P.I.-U.)

LICHTENBERGER, W.

Mitmenschliches Verhalten eines Zwillingspaares in seinen ersten Lebensjahren. München, 1965. (P.I.-U.)

Looking forward to the seventies.

Ed. by Peter Bander. Gerrards Cross, 1968. (P.I.-U.)

MAHLING, FRIEDRICH

Die Psyche der Jugendlichen und das religiöse Moment in der Jugendpflege. Leipzig, 1913. (P.I.-U.)

MC.NEILL, E. B.

The concept of human development. Belmont, California, 1966. (P.I.-U.)

MEIERHOFER, MARIE und WILHELM KELLER

Frustration im frühen Kindesalter. Ergebnisse von Entwicklungsstudien in Säuglings- und Kleinkinderheimen. Bern, 1966. 259 blz. met afbn. (K.B.)

MOUSTAKAS, C. E.

Creativity and conformity. Princeton, New Yersey, 1967. (P.I.-U.)

MUSSEN, PAUL HENRY, JOHN JANEWAY CONGER and JEROME KAGAN

Child development and personality. 2nd. ed. (6th print). New York, 1967. 625 blz. (K.B.)

OERTER, R.

Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth, 1968. (P.I.-U.)

O'GORMAN, GERALD

The nature of childhood autism. London, 1967. (P.I.-U.)

PATTERSON, G. R., R. A. LITTMAN, W. BRICKER

Assertive behaviour in children. A step toward a theory of aggression. Monographs nr. 113. Chicago, 1967. (P.I.-U.)

PIAGET, J.

Play dreams and imitation in childhood. New York, 1962. (P.I.-U.)

Problems of early infancy.

Transactions of the second Confer. March 1-2. 1948, New York. (P.I.-U.)

Psychologie et épistémologie génétiques.

Thèmes Piagétien. Hommage à Jean Piaget avec une bibliographie complète de ses oeuvres. Paris, 1966 (P.I.-U.)

READINGS in child development and personality.

Ed. by P. H. Mussen, J. Janeway Conger and J. Kagan. New York, 1965. 480 blz. Met afbn. (K.B.)

RESEARCH in infant behavior: a cross-indexed bibliography. Ed. by Yvonne Brackbill. Baltimore, 1964. 281 blz. (K.B.)

STEEGE, F. W.

Untersuchungen zur motorischen Entwicklung 6-14 jähriger Kinder. Bonn, 1966. 206 blz. (K.B.)

STOFFER, H.

Die bedeutung der Kindlichkeit in der modernen Welt. München, 1964. (P.I.-U.)

STONE, L. J. and J. CHURCH

Beknopte ontwikkelingspsychologie. (vert. uit het Engels) Ned. bewerking door A. van Meerten. Amsterdam, 1967. (P.I.-U.)

Studies in Child Development.

11.000 Seven year-olds. By: M. L. Kellwer Pringle, N. R. Butler, R. Davie. London, 1966. (P.I.-U.)

Studies in cognitive growth.

A collaboration at the Center for cognitive Studies. J. S. Bruner. Rose R.

Olver, Patricia M. Greenfield a.o. New York, 1966. (P.I.-U.)

Study, The psychoanalytic of the child.

Ed. Ruth Eissler e.a. Volume XXI. New York, 1966. (P.I.-U.)

Über den Egozentrismus des Kindes.

Aebli, H., L. Montada, U. Schneider, B. Seiler. Stuttgart, 1967. (P.I.-U.)

WALKER, R. N.

Some temperament Araits in children as viewed by their peers, their teachers and themselves. Monographs nr. 115. Chicago, 1967. (P.I.-U.)

WIJN, J. F. DE, en J. H. DE HAAS

Groeidiagrammen van 1-25-jarigen in Nederland. Leiden, 1960. (P.I.-U.)

13. PEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

AINSWORTH, M. D. SALTER

Infancy in Uganda. Infant care and the growth of love. Baltimore, 1967. (P.I.-U.)

ASPECTEN van de kleuteropvoeding; door C. Bal, W. J. Bladergroen, J. Boer e.a.: 2e dr. Groningen, Wolters, 1966. 226 blz. afbn., lit. opgn.

Oorspronkelijk verschenen onder de titel: De Wereld van de kleuter. (O. en W.)

AXLINE, V. M.

In search of self. Personality development in play therapy. Boston, 1964. (P.I.-U.)

BEIER, ERNST G.

The silent language of psychotherapy. Social reinforcement of unconscious processes. Chicago, 1966. (P.I.-U.)

BETTELHEIM, BRUNO

The empty fortress. Infantile Autism and the Birth of the Self. Mc.Millan, London, 1967. (P.I.-U.)

CHAPMAN, A. H.

Management of emotional problems of children and adolescents. Philadelphia, 1965. (P.I.-U.)

DIRKZWAGER, A.

Intelligentie en schoolprestaties. Een empirisch onderzoek. Amsterdam, 1966. 188 blz. (K.B.)

DUMANN, H., G. SCHARF

Persönlichkeitsbildung im Gruppenunterricht. München, 1967. (P.I.-U.)

DUMONT, J. J.

De ontwikkeling van de intelligentie. Een monografie over de psychologie van J. Piaget. Nijmegen, 1966. 394 blz. Met afbn. (K.B.)

EERELMAN, J.

Kleuterhygiëne. 7e dr. Groningen. 1967. 196 blz. (K.B.)

ENTRETIENS sur les notions de genèse et de structure.

Centre culturel international de Cerisy-la-Salle, juillet-août 1959, sous la direction de Maurice de Gandillac, Lucien Goldmann et Jean Piaget. Paris 1965. (P.I.-U.)

FOERSTER, FR. W.

Lebenswandel. Een boek voor jonge mensen. Zwolle, ca. 1900. 4e dr. (P.I.-U.)

FRAIBERG, S. H.

The magic years. Understanding and handling the problems of early childhood. London, 1968. (P.I.-U.)

GÄDEKE, R.

Der Unfall im Kindersalter. Stuttgart, 1962. (P.I.-U.)

Gestaltauffassung und Gestaltwiedergabe im Kindesalter.

Mit Beiträgen von W. Breunig, H. Hörner, A. Kern und A. Engel und zusammengest. von W. Breunig. Weinheim, 1967. (P.I.-U.)

GUILFORD, J. P.

The nature of human intelligence. New York, enz. 1967. (P.I.-U.)

HART DE RUYTER, TH.

Inleiding tot de kinderpsychologie. Ontwikkelingsbeeld van het normale en van het afwijkende kind. 5e dr. Groningen, 1966. 208 blz. Met afbn. (K.B.)

HEIDEMANN, I.

Der Begriff des Spieles und das ästhetische Weltbild. Berlin, 1968. (P.I.-U.)

HERMANS, H.

Motivatie en prestatie. Amsterdam, Swets en Zeitlinger, 1967. VII, 158 blz. lit. opgn. tabn. Proefschrift Nijmegen (O. en W.)

HERFF, E.

Schulreife als pädag. psych. Problem. München, 1967 - Basel. (P.I.-U.)

HETZER, H., L. BENNER und L. PÉRE

Kinderspiel im Freien. Mit einem Vorwort von G. Grzimek. München, 1966. 48 blz. Met afbn. (K.B.)

KOHNSTAMM, G. A.

Piaget's analysis of class inclusion right or wrong? The Hague, 1967. (P.I.-U.)

KREITLER, H. und S. KREITLER

Die kognitive Orientierung des Kindes. München, 1967. 206 blz. (K.B.)

LANDMAN, W. A.

Enkele antropologies-ontologiese momente van die eerste lewensjaar. 1966, Universiteit van Port Elisabeth. (P.I.-U.)

LANGEVELD, M. J.

Intelligence as an Educable Conglomerate. A. Synthesis. In: Human Development nr. 10, 22-26, 1967. (P.I.-U.)

LANGEVELD, M. J.

Das Selbstvertrauen als Wagnis. Sonderdruck aus Verstehen und Vertrauen. O. F. Bollnow zum 65. Geburtstag. Stuttgart. (P.I.-U.)

LEEuw-AALBERS, A. J. DE

Seksuele opvoeding in de verschillende levensfasen van het kind. Een psychologische uiteenzetting over het seksuele leven van het kind, voor ouders, opvoeders, artsen en sociale werkers. 3e dr., herz. en aangevuld door Th. Hart de Ruyter. Lochem, 1967. 86 blz. (K.B.)

MAIER, H. W.

Three theories of child development. The contributions of E. H. Erikson, J. Piaget, and R. R. Sears, and their applications. New York, 1966. (P.I.-U.)

METHODES, New, of thought and procedure.

Ed. by F. Zwicky and A. G. Wilson. Contributions to the symposium on methodologies, Pasadena, California, May 22-24, 1967. Berlin, 1967. (P.I.-U.)

MEYERS, H.

Die Welt der kindlichen Bildnerie. Witten, 1967. (P.I.-U.)

MIALARET, G.

L'apprentissage de la lecture. Étude psycho-pédagogique. Préf. de Jeanne Bandet. Paris, 1966. 125 blz. Met afbn. (K.B.)

MÜLLER, I., TH. MÜLLER und CHR. LICHTENBERG

Altemübungen mit Kindern. Stuttgart, 1965. (P.I.-U.)

MÜLLER, W. C.

Jugend. deel IV: Gesellschaft und Erziehung. Heidelberg, 1967. (P.I.-U.)

NEUHAUS, WILHELM

Der Aufbau der geistigen Welt des Kindes. 2. umgearb. und erw. Aufl. München, 1962. 246 blz. (K.B.)

NEWSON, J. and ELIZABETH

Four years old in an urban community. Chicago, 1968. (P.I.-U.)

NIXON, ROBERT E.

The art of growing, a guide to psychological maturity. New York, Random House. (P.I.-U.)

NIJKAMP, W. M.

Honderd jaar kleuter 1867-1967; uitgave van het honderdjarig jubileum van de Leidse kweekschool voor kleuterleidsters. IJmuiden, Vermande 1967. 160 blz., afbn., litt.opgn. Wereld van de kleuter no. 17. (O. en W.)

PETTER, G.

Die Geistige Entwicklung des Kindes im Werk von Jean Piaget. Mit einem Vorwort von Jean Piaget. Bern, 1966. 367 blz. Met afbn. (K.B.)

PINES, MAYA

Revolution in learning. The years from birth to six. New York, 1967. (P.I.-U.)

PRAAG, H. VAN

Compendium Psychologie. Noordhoff N.V., Groningen (P.I.-U.)

Progress in Clinical Psychology.

Volume VI. Ed. by Lawrence Edwin Abt and B. F. Riess. London, 1964. (P.I.-U.)

Psychologie der Erziehungsstile. Ed. Herrmann Theo. Göttingen, 1966. (P.I.-U.)

Psychologie, Pädagogische, der Bildungsinstitutionen.

Hrsg. von Kurt Brem. München, 1968. (P.I.-U.)

PSYCHOLOGY. The — of character development.

By Robert F. Peck, R. J. Havighurst, Ruth Cooper a.o., 2nd print. New York, 1962. 267 blz. (K.B.)

REY, A.

Les troubles de la memoire et leur examen psychometrique. Bruxelles 1966. (P.I.-U.)

SEEMAN, M.

Les troubles du langage chez l'enfant. Paris, 1967 (P.I.-U.)

SEILER, TH. B.

Die Reversibilität in der Entwicklung des Denkens. Stuttgart, 1968. (P.I.-U.)

STONES, E.

An introduction to educational psychology. London, 1966. 424 blz. (K.B.)

STRUCTUUR en functie van het bewustzijn.

Door W. Luypen, J. P. Schadé, B. Landheer en J. Broekman. Wassenaar, 1967. (P.I.-U.)

STÜCKRATH, FRITZ

Studien zur pädagogischen Psychologie. Braunschweig, 1965. 228 blz. (K.B.)

TEITELBAUM, PH.

Physiological Psychology. New Jersey, 1967. (P.I.-U.)

Theorie, a — of achievement motivation. Ed. John W. Atkinson. New York, 1966. (P.I.-U.)

Thinking, Logical, in children.

Research based on Piaget's theory. Ed. by I. E. Sigel and F. H. Hooper. New York, 1968. (P.I.-U.)

THORNDIKE, E. L.

Human learning. Cambridge, 1966. 206 blz. (K.B.)

TORRANCE, E. PAUL

Gifted children in the classroom. New York, 1967. (P.I.-U.)

WIT, J. DE

Balans en perspectief. Groningen, 1967. (P.I.-U.)

WOLFFHEIM, NELLY

Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie. Hrsg. von Gerd Biermann. München, 1966. 282 blz. (K.B.)

ZULLIGER, E.

Die Angst unserer Kinder. Zehn Kapitel über Angstformen, Angstwirkungen, Vermeidung und Bekämpfung der kindlichen Ängste. Stuttgart, 1966. 180 blz. (K.B.)

14. TESTS

ANALYSE van en predictiemogelijkheden met een differentiële geschiktheidsbatterij voor de overgang van het lager naar het secundair onderwijs. Door

L. Coetsier, Y. Ossola, P. Coetsier, e.a. Gent, 1966, 387 blz. (K.B.)

ANSTEY, EDGAR

Psychological tests. London, 1966. (P.I.-U.)

BRUS, B.

Een minuut test. Nijmegen, 1968. (P.I.-U.)

BRUS, B.

Schriftelijke opdrachten. Nijmegen, 1968. (P.I.-U.)

BUTCHER, H. J.

Sampling in educational research. Manchester, 1966. (P.I.-U.)

CHASE, C. I.

Elementary statistical procedures. New York, 1967. (P.I.-U.)

DAVIS, FREDERICK, B.

Item-analyse (vert. uit het Engels). Leuven, 1965, (P.I.-U.)

FERWOON, G. A.

Statistical analysis in psychology and education. New York, 1966. (P.I.-U.)

GROEN, M.

De voorspelbaarheid van schoolcarrières in het voortgezet onderwijs; twee longitudinale onderzoeken. Groningen, Wolters, 1967. XIV, 179 blz. lit. opgn., schema's, tabn. Proefschrift Universiteit Amsterdam. (O. en W.)

GROEN, M.

De voorspelbaarheid van schoolcarrières in het voortgezet onderwijs. Twee longitudinale onderzoeken. Groningen, 1967. 179 blz. (K.B.)

GULLIKSEN, H.

Theory of mental tests. New York, 1950. (P.I.-U.)

LANGEVELD, M. J.

Over de voorbereiding van het gebruik van exacte methoden in bewerking en interpretatie van psychologische onderzoeken. Amsterdam, 1967. (P.I.-U.)

LANGEVELD, M. J.

The columbus. Picture analysis of growth towards maturity. Transl. b. G. Uildriks. Basel, 1969. (P.I.-U.)

LEWIS, D. G.

Experimental design in education. London, 1968. (P.I.-U.)

MacCoullough, Celeste en Loche Van Atta.

Statistical Concepts. A program for selfinstruction. McGraw Hill, New York, 1963. (P.I.-U.)

MANGOLD, W.

Empirische Sozialforschung, deel II: Gesellschaft und Erziehung. Heidelberg, 1967. (P.I.-U.)

MCCARTHY, JAMES J. and SAMUEL A. KIRK

The construction, standardization and statistical characteristics of the Illinois test of psycholinguistic abilities. 1963. (P.I.-U.)

MEYERS, JEROME

Fundamentals of experimental design. Boston, 1966. (P.I.-U.)

MULRY, R. C.

The testing situation as a positive source of influence. New Jersey, 1967. (P.I.-U.)

REVERS, W. J. und K. TAEUBER

Der thematische Apperzeptionstest. Bern, 1968. (P.I.-U.)

RIEMSDIJK, J. van

Geschiedenis en Perspektieven van de Rorschach. Utrecht, 1966. Proefschrift. (P.I.-U.)

RÖHRS, HERMANN

Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, 1968. (P.I.-U.)

SCHACHTEL, E. G.

Experiential foundations of Rorschach's test. London, 1967. (P.I.-U.)

SHAW, M. E., J. M. WRIGHT

Scales for the Measurement of Attitudes. New York, enz. 1967. (P.I.-U.)

SCHOOLTOETSEN. Amsterdamse.

Verslag van het eerste onderzoek 'L.O.-schooltoets Amsterdam, 1966'. Groningen, 1967. 174 blz. (K.B.)

SCHRIJVER, J.

Leerboek der grafologie. 4e dr. herz. en bijgew. door J. Slikboer. Amsterdam, 1965. (K.B.)

STORM, G. J.

Ontwikkeling van het ruimtelijk zien. 40 voorwerpen volgens afbeelding in handleiding op te bouwen met houten blokjes. Den Haag, 1965. (P.I.-U.)

Studies, Selected, on the Illinois test of psycholinguistic abilities.

By Dorothy J. Sievers, James J. Maccarthy and James L. Olson. z.pl. 1963. (P.I.-U.)

TORGERSON, WARREN S.

Theory and methods of scaling. 6th pr. New York, 1965. (P.I.-U.)

TYLER, R. W., R. M. GAGONE, M. SCRIVEN

Perspectives of curriculum Evaluation. Chicago, 1967. (P.I.-U.)

WECHSLER, DAVID

Wechsler Intelligence Scale for Children. (W.I.S.C.) Manuel. New York, 1949. (P.I.-U.)

WISEMAN, S.

Reporting research in education; 2nd. impression. (Manchester, Manchester university press, 1966). 23 blz. bibliogr., (O. en W.)

15. ALGEMENE EN BIJZONDERE DIDAKTIEK

AMIDON, E., E. HUNTER

Improving Teaching. The analysis of Classroom Verbal Interaction. New York, 1966. (P.I.-U.)

Analyses of concept learning ed. H. I. Klausmeiser, Ch. W. Harris. New York, London, 1966. (P.I.-U.)

ANDERSON, VERNA DIECKMAN

Reading and young children. New York, 1968. (P.I.-U.)

ARASTEH, A. REZA

Teaching through research. Leiden, 1966. (P.I.-U.)

AUËR, S.

School, natuurwetenschap en maatschappij; een proeve van een didactisch model ten behoeve van het onderwijs in de natuurwetenschappen en meer speciaal dat in de natuurkunde; uitgegeven in opdracht van de Stichting onderwijs oriëntatie, 1966. 318 blz. Proefschrift Universiteit Amsterdam (O. en W.)

BAIR, M., R. G. WOODWARD

Team teaching. In action. Boston, 1964. (P.I.-U.)

BARTSCH, E.

Die Bedeutung des Unterrichtstages in der Produktion für die Entwicklung und Förderung der Hilfsschüler. Berlin, 1967. (P.I.-U.)

BEWEGENDE kunst en beweeglijk kunstonderwijs. Utrecht, Bijleveld, 1967.

87 blz. Dr. E. Boekmanstichting; verslag conferentie 11-12 november 1966. (O. en W.)

BIESTER, W.

Werkunterricht, Begründung und Praxis. Bochum, 1968. (P.I.-U.)

BLANKEN, W.

Het spreken in de kleuterschool. 4e dr. Groningen, 1965. 80 blz. met afbn. (K.B.)

BOND, G. L. and M. A. TINKER

Reading difficulties. Their diagnoses and correction. New York, 1967. (P.I.-U.)

BOTH, F. J.

Manuele vaardigheid, een oriëntatie. Groningen. (P.I.-U.)

BRINKE, DR. J. S. TEN

Een geprogrammeerde cursus Nederlandse schoolgrammatica in de praktijk. Groningen, 1967. (P.I.-U.)

BRYAN, J. H.

Actions speak louder than words. Princeton, New Jersey, 1968. (P.I.-U.)

CARPAY, J. A. M. en G. LINKER

Studielessen in Osdorp; verslag van de zg. S-2 uren van de brugklassen van de Osdorper schoolgemeenschap Amsterdam schooljaar 1966-1967. Amsterdam, Onderwijskundig Studiecentrum, 1967, XXIV, 328 blz. (O. en W.)

CASEY, DANIEL J.

The effectiveness of two methods of teaching English as a foreign language in some Finnish secondary schools. Helsinki, 1968. (P.I.-U.)

CHURCH, JOSEPH

Language and the discovery of reality. A developmental psychology of cognition. New York, 1961. (P.I.-U.)

COMPUTER education; report of an Interdepartmental working group. London, H.M.S.O., 1967. VI, 48 blz., tab. Department of education and science. Scottish education department. Ministry of education for Northern Ireland. (O. en W.)

CORTE, E. DE en K. SWINNEN

Houding tegenover de leervakken van het Middelbaar Onderwijs. Een exact onderzoek bij zittenblijvers en normaal vorderende leerlingen. Leuven, 1965. 64 blz. (K.B.)

CROMBAG, H. F. M.

Studiemotivatie en studieattitude. Een onderzoek naar de invloed van verenigingslidmaatschap op studiemotivatie en studieattitude, en de rol die deze factoren spelen in de studie van eerstejaarsstudenten. Groningen, 1968. 114 blz. (K.B.)

DANKERS, M. L., TH. G. A. HOOGBERGEN en A. W. PARENT

Over de brug helpen; een praktische uitwerking van de studielessen in de brugklas. Groningen, Wolters, 1967. 62 blz. (O. en W.)

DEEN, N.

Totaliteitsonderwijs. Een beschouwing betreffende achtergronden, toepassing en toepasbaarheid in het Nederlandse basisonderwijs. Groningen, 1968. (P.I.-U.)

Directions, new in the study of language.

Ed. E. H. Lennenberg. Cambridge, Mass., 1966. (P.I.-U.)

DRECHSLER, JULIUS

Bildungstheorie und Prinzipienlehre der Didaktik. Heidelberg, 1967. (P.I.-U.)

DIJK, C. J. VAN

Aspekte van die Besondere Didaktiek vir die Onderrig van Skeikunde op die Middelbare Skool. Pretoria, z.j. (P.I.-U.)

EDDING, F.

Methods of analysing educational outlay. Paris, 1966. 70 blz. (K.B.)

Emphasis, Giving, to guided learning.

Ed.: Ralph Ojemann en Karen Pritchett. Ohio. Cleveland, 1966. (P.I.-U.)

EPSTEIN, W.

Varieties of perceptual learning. New York, 1967. (P.I.-U.)

FABER, J. I., R. GLASER and H. H. SCHAEFFER

Learning and programmed instruction. Reading, Mass., 1965. 182 blz. (K.B.)

FISCHER, M.

Wege zur inneren Differenzierung des Unterrichts durch programmierte Arbeitsmittel. Weinheim, 1968. (P.I.-U.)

FLEIG, P.

Ist die Synthese tot? Eine notwendige Bezinning über das Lesenlernen. Bochum, 1968. (P.I.-U.)

GAGNÉ, R. M.

The conditions of learning. New York, 1965. (P.I.-U.)

GAGNÉ, R. M.

Learning and individual differences. Columbus, 1967. (P.I.-U.)

Genesis, The, of language.

A psycholinguistic approach. Proceedings of a conference on „language development in children”, sponsored by the National Institute of Child Health and Human Development. Cambridge, 1966. (P.I.-U.)

GLOGAUER, W.

Das Strukturmodell der Didaktik. Eine Systematik und Methodologie der Didaktik für Lehrende und Studierende. München, 1967. (P.I.-U.)

GNAGEY, WILLIAM J.

The psychology of discipline in the classroom. New York, 1968. (P.I.-U.)

GRÉCO, P. et A. MORF

Structures numériques élémentaires. Presses Univ. de France. Paris, 1962. (P.I.-U.)

GREIMAS, A. J.

Sémantique structurale. Paris, 1966. (P.I.-U.)

GRIEND, P. C. VAN DE

Mogelijkheden en grenzen van het brugjaar. Een bijdrage tot de ontwikkeling van brugklassen. Amsterdam, 1967. 159 blz. (K.B.)

GROOT, A. D. DE

Vijven en zessen; cijfers en beslissingen; het selectieproces in ons onderwijs. Groningen, Wolters, 1966. 250 blz. bibliogr., grafn., statn, tabn. (O. en W.)

HANSEN, W.

Kind und Heimat. Psychologische Voraussetzungen der Heimatkunde in der Grundschule. München, 1968. (P.I.-U.)

HIRSCH, K. DE, J. J. JANSKY en W. S. LANGFORD

Predicting, Reading, Failure. A preliminary Study of Reading, Writing and Spelling. Disabilities in Preschool Children. (P.I.-U.)

HÖHN, E.

Der schlechte Schüler. München, 1967. (P.I.-U.)

HOLMES, EMMA E.

Mathematics instruction for children. California, 1968 (P.I.-U.)

HUEY, EDMUND BURKE

The psychology and pedagogy of reading. Cambridge, Mass., 1968. (P.I.-U.)

ILG, FRANCES L. and LOUISE BATES AMES

Schoolreadiness. Behaviortests used at the Gesell Institute. New York, 1965. (P.I.-U.)

IMMIGRANT child, The, and the teacher.

Including details of classroom methods and teaching aids. London, 1966. (P.I.-U.)

INGENKAMP, K.

Schulleistungen — damals und heute. Weinheim, 1967. (P.I.-U.)

INNOVATION and change in reading instruction.

Ed. by H. M. Robinson. Chicago, Illinois, 1968. (P.I.-U.)

INSTRUCTION. Programmed -.

Ed. by Phil C. Lange. Chicago, 1967. 334 blz. (K.B.)

ITELSON, L.

Mathematische und kybernetische Methoden in der Pädagogik. (P.I.-U.)

JEZIOBSKY, W.

Selbstbildungsmittel in der Grundschule. Braunschweig, 1967. (P.I.-U.)

KABOS, W. J. en B. THEOWALD

Didactiek en methodiek van het biologie onderwijs op de lagere school, 2e omgewerkte druk. Amsterdam enz., Versluys (1967). 119 blz. (O. en W.)

KARPLUS, R. - H. D. THIER

A new look at elementary school science. Chicago, 1967. (P.I.-U.)

KEMMLER, L.

Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen, 1967. (P.I.-U.)

KLAFKI, W. und W. SCHULZ

Arbeitslehre in der Gesamtschule. Hrsg. und mit einem Literaturverzeichnis vers. von F. Kaufman. Weinheim, 1968. (P.I.-U.)

KNOERS, A. M. P.

De functie van de leraar in het leer- en instructieproces. Assen, 1967. (P.I.-U.)

KUSLAN, L. I. and A. HARRIS STONE

Teaching children science. An inquiry approach. Belmont, California, 1968. (P.I.-U.)

LAAR, D. J. P. VAN DE

Geprogrammeerde instructie. Beknopte gids voor begin. programmeurs. Den Bosch, 1967. (P.I.-U.)

Language programs for the disadvantaged.

The report of the N.C.T.E. task Force on teaching English to the disadvantaged. Champaign, Illinois, 1965. (P.I.-U.)

Learners, Slow, at school.

Education pamphlet nr. 46. London, 1965. (P.I.-U.)

LEARNING by discovery.

A critical appraisal. Chicago, 1966. (P.I.-U.)

LEARNING. Programmed -: a critical evaluation.

(Papers of a seminar held at Rochester, N.Y. 1962). J. L. Hughes, ed. London, 1967. 238 blz. (K.B.)

LEEDHAM, J. and D. J. UNWIN

Programmed learning in the schools. London, 1967. 140 blz. (K.B.)

LERNEN. Programmirtes — und Lehrmaschinen.

Eine Quellensammlung zur Theorie und Praxis des programmierten Lernens. Hrsg. von Werner Correll. (Übers. aus dem Englischen. 2 Aufl. Braunschweig, 1966). 348 blz. (K.B.)

LESE-SYNTHESE, DIE.

Hrsg. C. F. Schmitt. Frankfurt a.M., 1966. (P.I.-U.)

Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schulkindern.

Hrsg. von K. Ingenkamp. 3.Aufl. Weinheim, 1967. (P.I.-U.)

LINKER, GEKE

Besteding van studielessen. Purmerend, 1967. 79 blz. (K.B.)

LORY, P.

Die Leseschwäche. Entstehung und Formen, ursächliche Zusammenhänge, Behandlung. München, 1966. 98 blz. (K.B.)

Mathematics in primary education.

Learning of mathematics by young children. Hamburg, 1966. (P.I.-U.)

MATHEMATICS reform in the primary school.

A report of a meeting of experts held in Hamburg during january 1966. Ed. by J. D. Williams. Hamburg, 1967. (P.I.-U.)

MC.KEE, P.

Reading. A programm of instruction for the elementary school. Boston,

1966. (P.I.-U.)

MEYER-PROBST, H. P.

Lesen und Verstehen. Gedanken zum Leseunterricht der vier ersten Schuljahre. Bern, 1967. (P.I.-U.)

MIALARET, G.

The psychology of the use of audio-visual aids in primary education. London, 1966. 225 blz. Met afbn. (K.B.)

MIESKES, H.

Jenaplan und Schulreform. Oberursel, 1966. (P.I.-U.)

MÖLLER, B.

Analytische Unterrichtsmodelle. Ergebnisse und Probleme der wissenschaftlichen Lernorganisation. München, 1966. 198 blz. (K.B.)

MORRIS, J. M.

Standards and progress in reading. Studies of children's reading standards and progress in relation to their individual attributes, home circumstances and Primary school conditions. With a foreword and introd. by W. D. Wall. Slough, Bucks, 1966. (P.I.-U.)

Papers, Psycholinguistics ed. J. Lijons and R. J. Wales. Edinburgh, 1967. (P.I.-U.)

PARREREN, C. F. VAN

Leren op school. 4e druk. Groningen, 1966. (P.I.-U.)

PARREREN, CAREL F. VAN

Lernprozess und Lernerfolg. Braunschweig, 1966. (P.I.-U.)

PIKAS, ANATOL

Abstraction and concept formation. An interpretative investigation into a group of psychological frames of reference. Stockholm, 1965. (P.I.-U.)

Pre-school education today.

New approaches to teaching three-, four-, and five year-olds. Ed. Fred M. Hechinger. Garden City. New York, 1966. (P.I.-U.)

PROBLEM. Das — der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5 okt. 1962 in Trier. Weinheim, 1964. 172 blz. (K.B.)

PROGRAMMED learning; a symposium compiled by the National centre for Programmed learning, University of Birmingham. (London), National committee for audio-visual aids in education; Educational foundation for visual aids, (1966), 68 blz. lit.opgn., schema's, tabn. (O. en W.)

RANK, KARL

Sprachliche Situationen im Unterricht der Volksschule. Ein Beitrag zur Didaktik des Deutschunterrichts. Donauwörth, 1966. 109 blz. (K.B.)

RAPPAPORT, DAVID

Understanding and teaching elementary school mathematics. New York, 1966. 227 blz. (K.B.)

Readings in verbal learning contemporary theory and research.

Ed. Donald T. Kausler. New York, 1966 (P.I.-U.)

Reading Symposium.

The first international. Oxford, 1964. Papers on reading readiness, approaches to reading, reading failure and developments in teaching reading. New York, 1966. (P.I.-U.)

Rechenunterricht und Zahlbegriff.

Die Entwicklung des kindlichen Zahlbegriffes und ihre Bedeutung für den Rechenunterricht. Bericht und Diskussion mit Beiträgen von Jean Piaget, Kurt Resag, Arnold Fricke, und P. M. Hiele und einer Einführung von Karl Oldenbach. 2.Aufl. Braunschweig, 1965. (P.I.-U.)

REKENONDERWIJS op de lagere school.

Verslag van studiedagen van hoofden van scholen 1965. Den Bosch, 1967. (P.I.-U.)

RENNER, J. W. and W. B. RAGAN

Teaching science in the elementary school. New York, 1968. (P.I.-U.)

ROEST, PAULUS

Het godsdienstonderwijs op de middelbare school. Een didactische verkenning. Groningen. 1968. 142 blz. (K.B.)

RUBBENS, F. M. M.

Geprogrammeerd onderricht en onderwijsresearch. 2e dr. Eindhoven, 1966. 102 blz. Met afbn. (K.B.)

SCHAARDENBURG

Het begeleiden van leraren in hun functievervulling. Eindhoven, 1967. (P.I.-U.)

SCHENK, V. W. P. en A. B. KORNDÖRFFER

Lees- en schrijfstoornissen bij kinderen. Groningen. 1966. (P.I.-U.)

SCHERER, G. C. and M. WERTHEIMER

A psycholinguistic experiment in foreign language teaching. New York, 1964. 256 blz. (K.B.)

SCHIEFELE, HANS

Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht. 2.Aufl. München, 1966. 215 blz. (K.B.)

SCHMIDT, P. G. (1934-).

Entstehung und Durchbildung des Rechenunterrichtes an deutschen Volksschulen von den Anfängen bis heute. 1966. 217 blz. (K.B.)

School mathematics.

New, in the Nordic countries. Stockholm, 1967. (P.I.-U.)

SCHREUDER, GRÉ en S. TERPSTRA

Stenverts taalblocs voor het onderwijs. Apeldoorn, 1967. (P.I.-U.)

SCHULZ, W. und H. THOMAS

Schulorganisation und Unterricht. Heidelberg, 1967. 126 blz. (K.B.)

SCHWARTZE, H.

Grundriss des mathematischen Unterrichts. Bochum, 1968. (P.I.-U.)

Science in primary schools.

Education pamphlet nr. 42. London, 1965. (P.I.-U.)

SHERTZER, B. and S. C. STONE

Fundamentals of guidance. Boston, 1966. (P.I.-U.)

SINGER, K.

Aufsatzerziehung und Sprachbildung. Didaktische Wegweisung zu einer kindgemässen Aufsatz- und Sprecherziehung. München, 1966. 272 blz. (K.B.)

SKINNER, B. F.

The technology of teaching. New York, 1968. (P.I.-U.)

STERN, C.

Structural reading series. (5 dln.) Syracuse, 1966. (P.I.-U.)

STOEP, F. VAN DER

Konstituering in teoreties-didaktiese perspektief. Pretoria, 1966. 14 blz. (K.B.)

TAYLOR, E. A.

The fundamental readingskills, as related to eye-movement photography and visual anomalies. 2nd revised edition. Springfield, Illinois, 1966. (P.I.-U.)

Teaching in comprehensive schools. A Second report.

Issued by the Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary

Schools. Cambridge, 1967. (P.I.-U.)

TEACHING MACHINES and programming.

Ed. by K. Austwick. Oxford, 1964. 205 blz. (K.B.)

TEACHING. The — of the social sciences in higher technical education. An international survey. Ed. by Julius Gould and J. H. Smith. Paris, 1968. 165 blz. (K.B.)

TECHNOLOGY. Educational -.

Readings in programmed instruction. (Ed. by John P. DeCecco). New York, 1964. 479 blz. (K.B.)

THOMAS, G. I. - J. CRESCIMBENI

Individualizing instruction in the elementary school. New York, 1967. (P.I.-U.)

TRENDS. New — in mathematics teaching (1966-).

Prep. by the International Commission of Mathematical Instruction (ICMI). — Tendances nouvelles de l'enseignement des mathématiques... (Paris, 1967-). (K.B.)

ULMANN, GISELA

Kreativität. Weinheim, 1968. (P.I.-U.)

USE. The — of audio-visual aids in education for international understanding. Report and recommendations of the international seminar organized by the Unesco Institute for Education in association with the Hungarian National Commission for Unesco, Budapest, 27th July-8th August, 1965. Ed. by J. Bucknell. Hamburg, 1966. 107 blz. (K.B.)

VEAL, L. RAMON, L. PIKAART and CH. BERRYMAN

Improving student teaching through objectivity and research. Lexington, 1967. IV, 35 blz. (K.B.)

VERSLAG conferentie geprogrammeerde algebra; gehouden op 20 april 1966 te Utrecht.

's-Gravenhage, Christelijk paedagogisch studiecentrum v.h.m.o. 1966. 33 blz. (O. en W.)

VERSLAG van de Studiekommissie moedertaalonderwijs, 1966-67; onder supervisie van B. M. Reynders; gerapporteerd door L. Olivier en W. Klapper. Oss, 1967. VIII, 180 blz. (O. en W.)

VOGT, H.

Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen an Hoch- und Fachschulen der Sowjetunion. Studie zum Bildungswettlauf zwischen Ost und West. München, 1965. 55 blz. (K.B.)

WALLIN, E.

Spelling. Factorial and experimental studies. Stockholm, 1967. (P.I.-U.)

WEBER, G.

Lernen in Gruppen. Sieben Berichte. München, 1967. (P.I.-U.)

WEGMAN, R.

Theorie des Unterrichts. München, 1964. (P.I.-U.)

WIELENGA, G.

Moderne opvattingen omtrent het „leren denken“. 3e dr. 's-Gravenhage, 1962. 44 blz. (K.B.)

XOCHELLIS, PANOS

Jahresklassen oder nicht? München, 1967. (P.I.-U.)

16. VERSLAGEN, JAARBOEKEN, ENCYCLOPEDIEËN

AKADEMIE, de Kon. Ned. — van Wetenschappen.

Haar taak, geschiedenis en inrichting. Amsterdam. (P.I.-U.)

BEATON, A. E.

Criterion scaling of questionnaire items for regression analysis. Princeton, New Jersey, 1968. (P.I.-U.)

BECK, S. J. and H. B. MOLISH

Rorschach's test. New York, 1967 (P.I.-U.)

BURKE, ARVID J. and M. A. BURKE

Documentation in education. New York, 1967. (P.I.-U.)

CAMPBELL, D. T. and J. C. STANLY

Experimental and quasi-experimental design for research. Chicago, 1967. (P.I.-U.)

C. B. S.

Overgangen binnen het onderwijs en intrede in de maatschappij. 1936, 1959 en 1961-1966. Den Haag, 1967. (P.I.-U.)

C. B. S.

Statistiek van het gewoon en voortgezet gewoon onderwijs. 1966/67. Den Haag, 1967. (P.I.-U.)

CHASE, C. I.

Elementary statistical procedures. New York, 1967. (P.I.-U.)

COHEN, A. K.

Deviance and Control. New Yersey, 1966. (P.I.-U.)

COWLEY, FRASER

A critique of British empiricism. London, 1968. (P.I.-U.)

DENNIS, W.

Group Values through children's drawings. New York, 1966. (P.I.-U.)

ELZEY, FREEMAN, F.

A first reader in statistics. Belømont, California, 1967. (P.I.-U.)

Gegevens betreffende het Uitgebreid lager onderwijs per 16 januari 1966.
Den Haag, 1967. (P.I.-U.)

GLASSER, A. J. and IRLA LEE ZIMMERMAN

Clinical interpretation of the Wechsler Intelligence Scale for children.
New York, 1968. (P.I.-U.)

HAYS, W. L.

Basic statics. Belomont, California, 1967. (P.I.-U.)

HAYS, W. L.

Quantification in psychology. Belømont, California, 1967. (P.I.-U.)

Jeunes d'aujourd'hui

Rapport d'enquête du Ministère de la jeunesse et des sports 1967. Paris,
1967. (P.I.-U.)

KHATCHADOURIAN, H.

A critical study in method. The Hague, 1967. (P.I.-U.)

MATEJEK, G.

Zur Frage quantitativer und qualitativer Änderungen einiger Rorschach-
Kategorien in Schulalter. Weinheim, 1966. (P.I.-U.)

MORIARTY, A. E.

Constancy and I. Q. Chance. Springfield, 1966. (P.I.-U.)

NIEUWENHUIZE, C. A. O. VAN

Intelligible fields in the social sciences. The Hague, 1967. (P.I.-U.)

OLECHOWSKI, R.

Ein methodischer Ansatz für experimentelle Untersuchungen zum Stimm-
und Sprechausdruck beim Lügen. Wien, 1965. (P.I.-U.)

Onderwijsverslag, 1966.

Herdenkingsuitgave — 150 jaren onderwijsverslaggeving. Den Haag 1967. (P.I.-U.)

PAWLK, K.

Dimensionen des Verhaltens. Bern, 1968. (P.I.-U.)

PEURSEN, C. A. VAN, C. P. BERTELS, D. NAUTA

Informatie. Een interdisciplinaire studie. Utrecht, 1968. (P.I.-U.)

PLANNING and effecting needed changes in education.

Ed. by E. L. Morphet and Ch. C. Ryan. New York, 1967 (P.I.-U.)

POLSKY, H. W. and D. S. CLASTER

The dynamics of residential treatment. A social system analysis. Chapel Hill, 1968. (P.I.-U.)

Research, Scientific in British universities and colleges.

1966-67. Vol. 3. London, 1967, (P.I.-U.)

STEENKAMP, W. L.

'n Kwalitatiewe ontleding van intelligensieprestaties deur middel van die nuwe Suid-Afrikaanse individuele skaal; 'n pedagogies-psigologiese evaluering. Stellenbosch, 1966. 158 blz. (K.B.)

STEWART, W. A. C. and W. P. MC.CANN

The educational innovators. 1750-1880. London, 1967. (P.I.-U.)

SWAAB, R. Z.

Over selectie en differentiatie in het ulo. Groningen, 1968. (P.I.-U.)

TESTTHEORIE, Psychologische.

Hrsg. von G. H. Fischer. Bern, 1968. (P.I.-U.)

VEDDER, R.

Observatie van kinderen. Aanwijzingen voor de observatie van kinderen in de leef- en leersituatie. Groningen, 1967. (P.I.-U.)

WOLFF, CH. J. DE

Het criteriumprobleem. Deventer, 1967. (P.I.-U.)

WOLFF-ALBERS, A. D.

Evaluatie van een opleiding, het nut van controlegroepen. Groningen, 1968. (P.I.-U.)

ZEPELIN, I. S. VON

Die Variablen der Holtzman Inkblot Technique in ihrer Beziehung zur introversion und extraversion. Bern, 1966. (P.I.-U.)