Utrecht University Library
Partner in Science
Universiteit Utrecht

Paedagogische studiën 1968 : maandblad voor onderwijs en opvoeding

https://hdl.handle.net/1874/205265

4-52
Abs-bop: 6501 6441



PAEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

Bibliotheek der
Rijksuniversiteit
UTRECHT

1968

VIJFENVEERTIGSTE JAARGANG

WOLTERS-NOORDHOFF

RIJKSUNIVERSITEIT TE UTRECHT
2763 196 3

INHOUDSOPGAVE

VIJFENVEERTIGSTE JAARGANG

1968

ARTIKELEN:

Ackermans, E.
Over imitatie, enkele opmerkingen en een experiment 425

Altera, J.
Snelheidsdicté's bij het voortgezet schrijfonderwijs? 572

Bladergroen, W. J.
Moeten kleine kinderen leren lezen? 59

Bruinsma, J. H. P., Q. L. Th. Van der Meer en *J. H. Vos*
Effectief beroepsbegeleidend onderwijs 1

Buter, E. M.
Naar een strategie voor de ontwikkeling van ons onderwijs 97

Bijl, J.
Wetenschappelijke arbeid voor het basisonderwijs 262

Cammaer, H. en *L. Buyck*
School en vrije tijd 475

Engers, R.
Begeleiding van educatieve televisie 116

Genderen, L. van en *H. F. Mulder*
Toetsing van kennis bij technische opleidingen 199

Grewel, F.
Kritiek op het „I.Q." en de consequenties 149

Groen, M.
Schoolkeuze, schoolsucces en maatschappelijke carrière 234

Haas, G. C. de
De viervoudige revolutie 459

Hallema, A.
Christelijke armenscholen 273

Heesen, H., D. Strelitski en *A. v. d. Wissel*
De Schiedamse rekentest 536

Hoek, P. A. van en *J. C. van der Steen*
Het onderwijs in biologie in de tweede leerkring van de kweekschool . 74

Hoogbergen, Th.
Rendementsverbetering op h.a.v.o.-selectiedrempels 136

Hoogbergen Th. G. A.
Studielessen 386

Hoogbergen Th. G. A.
Studielessen (takengroepen) 429

Hoogteijling, J.
Nabeschouwing naar aanleiding van de eindexamenresultaten voor Nederlands in 1965 en 1966 158

Idenburg, Ph. J.
Reisindrukken uit Williamsburg 49

Idenburg, Ph. J.
Dynamische onderwijsstatistiek 251

Janssen, D.
Nederlanders bij Pestalozzi 131

Janssen, D.
H. W. C. A. Visser en Pestalozzi 224

Janssen, D.
Uit de oude en nieuwe doos. Herinneringen uit de school en het leven van een 80-jarige oud-hoofdonderwijzer 334

Nijdam, S. J.
Wordt er bij de methodiek van het leren lezen voldoende profijt getrokken van de analogiewerking? 10

Nijkamp, W. M.
Moeten kleuters leren lezen of hebben ze ander geestelijk voedsel nodig? 66

Post, P.
Totaliteitsonderwijs of concentratie 505

Post, P.
Snelschrijfdicté's 576

Quackelbeen, J.
Wat de esthetica ons leert voor de esthetische opvoeding 303

Quackelbeen, J.
Terminologische problemen in verband met de esthetische opvoeding . 365

Rommes, A. E. N., W. K. B. Hofstee en *G. N. Kema*
Omzetting van testscores in schoolcijfers 81

Rijsdorp, K.
Educatie en recreatie 448

Santema, M.
Polytechnische vorming 172

Santema, M.
Polytechnische vorming 283

Sietaram, K.
Het ontwikkelen van een „kompensatieprogramma" t.b.v. plm. 5-6 jarige woonwagencentrum-kinderen 23

Span, P.
Aangrijpingspunten voor onderwijs dat gericht is op leren leren . . . 351

Tuinman, J.
Onderwijskunde 183

Turksma, R.
Hendrik Wester, schoolhervormer van Groningen 399

Velde, I. van der
Rousseau: Literaire aanlopen naar de Emile 415

Velema, E.
European Seminar on Learning and the Educational Process 566

Verschoor, J. A.
Wat „Comparative Education" 85

Wouters, H.
Schoolclubs in de Belgische rijksonderwijsinrichtingen 485

PEDAGOGISCHE KRONIEK:

Nieuws uit Amerika 33
Afscheid van Drs. A. J. S. van Dam 141
Werkweek „Katechese en Expressie" 142
Een merkwaardig „Handboek" 434
Nieuws uit Amerika 495

BOEKBEOORDELINGEN:
Eeden, A. E. van
Amsterdamse schooltoetsen 296
De ontwikkeling van de intelligentie, Dr. J. J. Dumont 392
Leerboek der pedagogiek, Prof. Dr. J. W. van Hulst en IJ. v. d. Molen . 583

Grandia, J. H. N.
Remmende factoren bij de democratisering van het Limburgs Secundair Onderwijs voor Jongens, F. E. Willems 42
Schrijven. Proeve van een fenomenologische benadering, C. G. v. d. Hout 143
Van kleuter tot schoolkind, A. W. Haenen 144
Kinderbescherming 147
Schoolkeuze en Schoolsucces, Dr. M. Groen 193

Intelligentie en intelligentieverval, E. W. Dijk 195
Intelligentie en leeftijd, F. Verhage 196
Scholen maken mensen, M. J. Langeveld 246
Zicht op de toekomst 247
Taalonderwijs via sociale en culturele verkenningen voor technische scholen, P. Post 249

Grewel, F.
Leren lezen, C. van Calcar 287

Hulst, J. W. van
Waarheen met onze 5- tot 7-jarigen, W. M. Nijkamp e.a. 92

Idenburg, Ph. J.
The American Influence on English Education, W. H. G. Armytage . . 39
The education of the people, Mary Stuart 39
Education, Culture and the Emotions, G. H. Bantock 40
Schule und Leben, ein Repertorium zur Bildungsorgansation und Bildungsökonomie, Kl. Schaller 89
The social context of the school, S. J. Eggleston 89
The Teaching Revolution, W. Kenneth Richmond 191
Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, Kratzsch, Vathke, Bertlein 191
Comparative Studies and Educational Decision, Edmund J. King . . . 293
Readings in the Foundations of Education, W. F. Connell, R. L. Debus, W. R. B. Niblett 294
Sozialistische Pädagogik — Ideologie ohne Wirklichkeit, Th. Dietrich . 349
Soviet Education, Nigel Grant 349
Tomorrow's Education, The French Experience, Jean Capelle . . . 444
Society and Education in Japan, H. Passin 445
Uitdaging en Antwoord, J. H. N. Grandia 499
Victor Cousin, H. J. Ody 580
Gesellschaft und Erziehung 580
Schule und Gesellschaftlicher Wandel, W. L. Bühl 581
Psycho-pedagogische studiën over de zittenblijver in het middelbaar onderwijs, V. D'Espallier 582

Koning, J.
Studies in Cognitive Growth, Jerome S. Bruner 90

Noordam, N. F.
Sociogenese en evolutie van het probleem der sexuele propaedeuse tussen de 16e en de 18e eeuw, vooral in Frankrijk en Duitsland, J. M. W. v. Ussel 192
Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, Fr. Horburger . . . 193

Soutendijk, S.
Social relations in a secondary school, David H. Hargreaves 439

Velde, I. van der
La pensée de Rousseau, Louis Millet 391
Naar de school van morgen, Drs. S. J. G. Freudenthal-Lutter . . . 442

Wagenaar, E.
Didactiek in kort bestek, publ. van de werkgroep van het Nederlands Genootschap 44
Praktische wenken voor de beginnende leraar, publ. van de werkgroep van het Ned. Genootschap 44
De praktische vorming tot leraar, publ. van de werkgroep van het Nederlands Genootschap 45

Wijlaars, J. M.
„Rekenproef 4e jaar" — handboek., Dr. R. Dujardin en L. Adriaenssens 93
Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal, Dr. L. M. van Dis, e.a. 94
Rekenonderwijs op de lagere school 295
Denkend rekenen — rekenend denken, F. Poelman, F. Nicolai en M. Verbeeck 349

PEDAGOGISCH NIEUWS: 46, 95, 243, 250, 298, 397, 584

TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN: 148, 197, 395

MEDEDELINGEN: 447

EFFECTIEF BEROEPSBEGELEIDEND ONDERWIJS
(uiterst) beknopt eindverslag

J. H. P. BRUINSMA, Q. L. TH. VAN DER MEER, J. H. VOS

1 *Vooraf*

In 1963 werd onder supervisie van Prof. Dr. N. Perquin door wetenschappelijk medewerkers van het Pedagogisch Instituut en het Instituut voor Sociale Psychologie van de R.U. te Utrecht gestart met een onderzoek naar het effect van een nieuwe opzet van het part-time onderwijs. Deze nieuwe opzet, geformuleerd door een studiecommissie van de Katholieke Raad voor Vakopleiding, had betrekking op het leerplan, de lestijden en de lesmethodieken van dit „aanvullend en op het beroep gericht onderwijs" voor l.t.s.-jongens in opleiding volgens het leerlingstelsel. Op een drietal zelfstandige scholen voor part-time beroepsonderwijs werd deze nieuwe opzet beproefd.

Van het eerste onderzoeksjaar werd beknopt verslag gedaan in Paedagogische Studiën van september 1965. De probleemstelling en opzet van het onderzoek, als ook de verschillende vooronderzoeken werden gerapporteerd. In Paedagogische Studiën van november 1966 werden de resultaten van de in het tweede onderzoeksjaar gereedgekomen deelonderzoeken beknopt weergegeven: een onderzoek naar de opleidingsprogramma's van de bij de nieuwe opzet betrokken leerlingstelsels, het onderzoek naar de lerarenbevindingen op het gebied van onderwijsdoelstelling, leerstof en lesmethodiek, het effect van een vormingsweek en de voorlopige evaluatie van maandelijks gehouden lerarendagen.

In dit beknopte eindverslag komen de *lerarendagen* aan de orde naar aanleiding van een meer systematische evaluatie. Daarnaast wordt verslag gedaan van een *didaktisch onderzoek* en van het uiteindelijke *effectonderzoek*. Ten slotte wordt een door de scholen opgesteld *leerplan* vergeleken met het leerplan dat aan het begin van de onderwijsproef door de studiecommissie werd gelanceerd.

2 *Lerarendagen*

De studiecommissie veronderstelde de noodzaak van begeleiding van de aan het experiment deelnemende leraren. Daarom werden van 1963 tot 1966 maandelijkse bijeenkomsten gehouden. De doelstellingen en en de organisatie ervan stonden niet van te voren vast, maar werden al werkend door de betrokkenen ontwikkeld.

In de eerste plaats ging het erom, het betreffende onderwijs een, van de l.t.s. te onderscheiden, eigen gezicht te geven naar doelstelling, programmering, werkmethoden en werkcondities. Daarvoor diende een zodanig contact tussen de betrokkenen te ontstaan, dat men het gevoel kon krijgen er niet alleen voor te staan, dat men informatie en ervaringen met betrekking tot vernieuwingspogingen met elkaar kon gaan uitwisselen. Er werd tevens aan een „hypothetische attitude", een onderzoekende en experimenterende houding, van de deelnemers gewerkt. De deelnemers werden bij de voorbereiding, programmering, organisatie en evaluatie van de lerarendagen ingeschakeld. De traditionele onderwijs-indeling in geleerde deskundigen en onwetende cursisten werd doorbroken. Deze manier van werken tijdens de lerarendagen bleek een model te kunnen zijn voor de onderwijsvernieuwing op de scholen, zowel in de klas als in het lerarenteam. Na afloop zijn alle deelnemers geïnterviewd om tot een systematische evaluatie te komen van de gehouden lerarendagen én om te komen tot een voortzetting van het experiment. Het merendeel van de participanten vindt dat men dank zij de lerarendagen op de goede weg is met het formuleren van de doelstellingen van het beroepsbegeleidend onderwijs en met het lerarencontact binnen de eigen school. Het contact tussen de drie experimenterende scholen wordt „moeilijk" genoemd. Men vindt dat er veel langs elkaar heen is gepraat door onbekendheid met elkaars feitelijke situatie en door rivaliteit. Door vroegtijdig wederzijds bezoek en meer gelegenheid tot informeel contact hadden veel misverstanden vermeden kunnen worden. Toch wil het merendeel het contact voortzetten, ook met „nieuwe" scholen, maar dan in kleine vakgroepen. Onder invloed van de lerarendagen is bij de leraren de perceptie en de houding ten opzichte van de leerlingen veranderd. Men is de jongens meer als „gelijken" gaan zien en als „leerbereid". Men is deze verandering van zichzelf bewust. De bereidheid tot experimenteren en evalueren blijkt uit het feit dat vrijwel alle leraren nieuwe lesmethoden met hun leerlingen hebben beproefd.

3 *Didaktiek*

Ontevredenheid rond het leerprogramma van het traditionele part-time beroepsonderwijs leidde tot de vraag om z.g. „levensecht" onderwijs: een leerprogramma dat aansluit bij de ervaringen van de leerlingen. Voor de leraren, degenen die uiteindelijk het onderwijs wél of niet vernieuwen, hield dit de vraag in: hoe geeft men zulk levensecht onderwijs? De onderzoekers werd in dit verband gevraagd didaktische

richtlijnen of vuistregels te formuleren. Dit veronderstelde de vaststelling van relevante regelmatigheden in het lesgebeuren. Wanneer uit systematisch onderzoek van een groot aantal lessen blijkt, dat het gewenste effect (aansluiten bij de ervaringen van de leerlingen) regelmatig blijkt samen te gaan met een bepaalde werkwijze van de leraren, vólg dan die werkwijze.

In het schooljaar 1964-1965 werd aan het eind van elk trimester, van alle leraren die aan de vernieuwing deelnamen, één les onderzocht. Bij deze 39 lessen waren 7 technische en 6 A.V.O.-leraren, ongeveer 100 leerlingen, 2 banket-, 1 metaal-, 1 hout-, 1 auto- en 1 schildersgroep betrokken.

Onafhankelijk van elkaar werkende onderzoekers kenmerkten aan de hand van een evaluatie-schema het lesgebeuren door cijfers. Tevoren waren vermoedens over mogelijke samenhangen tussen verschillende lesaspecten vastgelegd. [1] Naast het aansluiten bij de werk- en levenservaringen van de leerlingen waren de volgende evaluatie-categorieën het belangrijkst:

vakkenintegratie:

De leraar brengt systematisch gegevens en problemen uit verschillende schoolvakken, meerdere kennis- en vaardigheidsgebieden, met elkaar in samenhang.

doceren:

De leraar is vooral zelf aan het woord, respectievelijk bezig om tot overdracht van kennis, inzicht en vaardigheid te komen.

activeren:

De leraar is zo weinig mogelijk aan het woord, respectievelijk bezig, om de leerlingen tot zelf denken en doen te bewegen.

klassebenadering:

De leraar „staat voor" een collectief, een klas van leerlingen. Eenzijdige communicatie van leraar naar klas.

groepsbenadering:

De leraar benadert de leerlingen als een groep, sluit aan bij de onderlinge communicaties tussen de leerlingen. Tweezijdige communicatie tussen leraar en leerlingen. „We-feeling".

Door de uitslagen van de evaluaties met elkaar te vergelijken, kon de samenhang tussen de aspecten worden vastgesteld. Aan de hand hiervan werden de volgende vuistregels geformuleerd. Wil men aansluiten bij de ervaringen van de leerlingen en bewerkstelligen dat de leerlingen dit ook zelf doen, dan dient de leraar niet docerend maar activerend te werk te gaan. Hij dient niet met „kennisoverdracht" bezig te zijn,

maar de leerlingen tot zelf denken en doen te bewegen. Hij dient daarbij luisterend te werk te gaan, de leerlingen de tijd gevend om te spreken. Hij dient hun antwoorden en opmerkingen te verstaan en deze tot hun recht te laten komen. De leraar dient de leerlingen practische problemen en opgaven voor te leggen. De leraar dient daarbij te (laten) demonstreren. Hij dient regelmatig samenvattingen en conclusies te (laten) formuleren. De leraar dient de leerlingen als groep te benaderen, gebruikmakend van de communicaties tussen de leden. De leraar dient de leerlingen niet beoordelend, doch aanmoedigend en belangstellend te benaderen. Wanneer de leraar aansluit bij de ervaringen van de leerlingen, wanneer hij de activerende en groepsbenaderende werkwijze kiest dan brengen de leerlingen zelf ook hun ervaringen naar voren. Zij volgen en verstaan wat door medeleerlingen en leraar wordt gezegd en gedaan. Zij vragen elkaar en de leraar om informatie, toelichting en opheldering. Zij lanceren opmerkingen en overwegingen welke aansluiten op wat aan de orde is. Zij zijn belangstellend en betrokken en werken onderling en met de leraar samen.

Deze bevindingen zijn nader geïllustreerd in een monografie van de „meest geslaagde" van de 39 onderzochte lessen: een les gekenmerkt door een hoge mate van aansluiten bij de ervaringen van de leerlingen een hoge mate van activeren, groepsbenadering e.d. [2]

Voor opleiding en training van leraren lijkt het van belang over dergelijke geselecteerde les-voorbeelden te kunnen beschikken, waarbij filmopnamen de gegevens waarschijnlijk gemakkelijker toegankelijk maken dan teksten en verhandelingen.

4 *Vernieuwingseffecten*

Tot de vernieuwingseffecten, het uiteindelijke resultaat van de nieuwe opzet, werd een toegang gezocht via de leerlingen, degenen op wie het onderwijsproces uiteindelijk is gericht, degenen die het meemaken en die het effect al of niet manifesteren. Aan de experimentgroep (E) en aan een vergelijkingsgroep (NE) werd een vragenlijst voorgelegd. Deze vragenlijst en de vermoedens omtrent antwoord-verschillen tussen E en NE zijn opgesteld naar aanleiding van het genoemde vernieuwingsplan.

De vergelijkingsgroep werd zo samengesteld, dat hij op een aantal relevante variabelen identiek was aan de experimentgroep. (o.a. leerlingstelsel, vooropleiding, huidige opleiding, leeftijd, klassesamenstelling, leerjaar). Er werden vragen gesteld over de school- en de bedrijfsopleiding en over enige aspecten van de toekomst van de leerlingen.

De evaluaties van het programma zijn op alle scholen van zwak positief tot positief. De verschillen tussen de E- en de NE-scholen zijn klein. Hetzelfde kan gezegd worden van de verschillen tussen de E-scholen onderling. In het algemeen wordt het programma van school a iets minder positief gewaardeerd dan dat van school b en school c, E en NE geven beide in sterke mate de voorkeur aan dagonderwijs boven avondonderwijs.

De houding van de E-leraren is onder invloed van het experiment in positieve zin veranderd. De E-leraren zijn meer open geworden tegenover hun leerlingen, de E-leerlingen hebben meer het gevoel mee te kunnen praten en mee te kunnen doen tijdens de les. Met name bij de A.V.O.-lessen is dit verschil groot. Ten aanzien van de globale beoordeling van de sfeer in de klas oordelen de E-leerlingen in het algemeen iets gunstiger dan de NE-leerlingen. Dat dit verschil niet groot is, wordt veroorzaakt door de E-klas uit school a die lager scoort dan de NE-klassen.

Wat de verschillen betreft tussen de drie E-scholen onderling kan gezegd worden dat school a bijna steeds het minst positief waardeert en dat de verschillen tussen school b en school c klein zijn. School c waardeert bijna altijd het hoogst.

Uit de antwoorden op de vragen naar de regionale consulent blijkt dat het experiment er niet in is geslaagd een beter contact tussen hem en de leerlingen tot stand te brengen.

Over de bedrijfsopleiding valt te zeggen, dat de NE-leerlingen er hogere waardering voor hebben dan de E-leerlingen. Zij vinden haar leuker, volwassener en persoonlijker, ze worden meer gewaardeerd, kunnen meer meedoen en vinden dat ze beter opgeleid worden dan de E. Daarnaast blijkt, dat de E-leerlingen meer op de opleiding letten bij de keuze van een bedrijf, terwijl de NE meer de nadruk leggen op het loon.

Binnen de E-groep valt op dat men in school a het minst tevreden is over de bedrijfsopleiding. De E- en de NE-leerlingen verschillen niet van mening over de opleider/leermeester. De jongens geven aan dat ze over zijn opleidingsactiviteit tamelijk tevreden zijn. Het blijkt echter ook dat de leerlingen maar matig tevreden zijn over de uitwerking die hun kritiek heeft bij de opleider/leermeester. Binnen de E-groep neemt school a een aparte plaats in doordat men minder tevreden is over de opleider/leermeester.

Tijdens het experiment zijn pogingen gedaan de vakconsulent meer bij de opleiding te betrekken, maar ten aanzien van het contact met de leerlingen heeft dit geen uitwerking gehad.

Wanneer we de waardering voor de school- en de bedrijfsopleiding met elkaar vergelijken, zien we dat de scores van school a en van de NE-scholen op de bedrijfsvariabelen hoger zijn dan op de schoolvariabelen. Het verschil tussen school- en bedrijfswaardering van de leerlingen van school b en school c is kleiner. Zij waarderen de school positiever dan het bedrijf.

Voor school b en school c kunnen we de conclusie trekken dat de veranderde schoolopleiding tot gevolg heeft gehad dat de leerlingen de bedrijfsopleiding kritischer zijn gaan bekijken en daarover minder tevreden zijn geworden. Zowel de E- als de NE-leerlingen denken positief over hun eigen opleiding, wanneer ze zich vergelijken met ongeschoolden. School a scoort lager dan de twee andere E-scholen. Ook de verwachtingen voor de toekomst zijn nogal optimistisch: zowel E als NE verwachten behoorlijk veel verder te komen in hun vak en ze willen na het behalen van hun diploma verder leren.

In verband met „seksualiteit, huwelijk en gezin" verschillen de E niet veel van de NE, behalve in de personen van wie ze meer seksuele voorlichting willen hebben. De E-leerlingen waarderen namelijk de leraar van de part-time school hoger onder hen van wie ze meer voorlichting zouden willen hebben, dan de NE-leerlingen. Ook willen de E-leerlingen kleinere gezinnen in vergelijking met de gezinnen van hun ouders dan de NE-leerlingen. De jongens staan in de keuze van hun huwelijkspartner vrij los van traditionele denkbeelden.

Ook wat de vrijetijdsbesteding betreft is er niet veel verschil tussen E en NE te zien. Beiden sparen vrij veel, vervelen zich weinig en velen zijn lid van een vereniging. Op deze punten is niet veel uitwerking van het experiment te zien. Hieruit zou de conclusie getrokken kunnen worden: het experiment heeft niet gewerkt. Bekijken we echter de uitslagen van E en NE dan blijken beide positief te zijn. Een betere conclusie zou zijn: het experiment was op deze punten overbodig, de perceptie van de uitgangssituatie door de vernieuwingscommissie was niet helemaal juist, verschillende veronderstelde problemen blijken niet te bestaan of in ieder geval minder ernstig te zijn dan zich indertijd liet aanzien.

Het is de vraag of gesproken kan worden van een averechts effect van het experiment. De vernieuwde schoolopleiding heeft de leerlingen van school b en school c immers ontevredener gemaakt ten aanzien van de bedrijfsopleiding. Willen bedrijf en school de beroepsopleiding en beroepsbegeleiding van de leerlingen „in onderlinge samenhang" [3] verzorgen, dan dient de onderwijsvernieuwing niet in de bedrijfsop-

leiding door te dringen via ontevreden en gefrustreerde leerlingen maar door gezamenlijke herstructureringsactiviteit.

5 *Een nieuw leerplan*

In het laatste jaar van het onderwijsexperiment werden, mede op grond van de onderzoeksbevindingen, door directeuren en leraren nieuwe leerplannen opgesteld, die richting geven aan de voortzetting van de vernieuwingsactiviteit. Eén van deze leerplannen werd door alle betrokkenen aanvaard als leidraad voor de voortzetting en uitbreiding van het experiment.[4] Zonder het te evalueren, daarvoor zou een nieuw onderzoek nodig zijn, wordt dit leerplan kort besproken. Daarbij worden de verschillen tussen dit nieuwe leerplan en dat waarvan het experiment in 1963 uitging, aangegeven.

Het nieuwe leerplan gaat ervan uit, dat de leerling door het sluiten van een leer- en arbeidsovereenkomst al werkend een beroep wil leren. Aan deze bereoepsuitoefening en beroepsopleiding zit zowel een vaktechnische als een maatschappelijke kant, de leerling gaat het leven leiden van een jonge volwassene. Het leerplan benadert de leerling als praktijk-technicus, die in de technische en sociale processen waarin hij betrokken is gebruik maakt van ervaringskennis en die nieuwe inzichten en vaardigheden *al doende* ontwikkelt. Opgeleid worden in het bedrijf betekent voor hem leerzaam werk verrichten en aanwijzingen ontvangen om het aangevangen werk te voltooien. Daarbij één dag per week naar school gaan wil voor hem zeggen achter het „waarom" proberen te komen van zijn technische en maatschappelijke ervaringen. Wanneer we deze doelstelling vergelijken met die van het vernieuwingsplan 1963, dan blijkt niet meer „persoonsvorming" maar „beroepsbegeleiding" het centrale begrip.

Persoonsvormend onderwijs diende bij de leerlingen met name zedelijke zelfstandigheid en sociale verantwoordelijkheid te bewerkstelligen. Het nieuwe leerplan wil zodanig aanwijzingen geven aan de jonge beroepsoefenaar, dat hij de technische en maatschappelijke vragen waarvoor hij zich gesteld ziet, zelf weet op te lossen. Met deze opvattingen over de aspiraties van de jonge beroepsbeoefenaar en de begeleiding van zijn beroepsuitoefening maakt het nieuwe leerplan zich los van personalistische en neo-humanistische opvoedingstheorieën, welke beroepsvorming ondergeschikt en tegengesteld zien aan de persoonlijkheidsvorming.[5]

Vanuit deze doelstellingen wordt een vakeisen-didaktiek ontwikkeld. Rond de vereiste praktijkhandelingen, die in het bedrijf worden ge-

instrueerd en geoefend, waarmee op school de zin voor verklaring wordt gewekt om tot doordacht doen te komen, wordt een vakleer geformuleerd. Deze vakleer ontleent aan verschillende kennisgebieden (natuurkunde, wiskunde e.d.) die denkwijzen en gegevens die het inzicht in de praktijkhandelingen vergroten.

Het leerplan van 1963 stelde, dat er horizontale verbindingen moesten komen tussen de verschillende leervakken. Het leerplan van 1966 gaat niet meer uit van een leervak of horizontale binding tussen leervakken. Natuurkunde, scheikunde, wiskunde functioneren in deze leerstofopvatting niet als „wetenschappen", waarin de leerlingen „ingeleid" dienen te worden, of waar „enige hoofdstukken uit" behandeld dienen te worden. Het zijn kennisbronnen waaraan op het juiste moment die gegevens, formules en denkwijzen worden ontleend, die het inzicht in het praktijk-probleem vergroten.

De lesmethodiek van het leerplan vloeit uit de doelstellingen voort. In practica komen de leerlingen door waarneming, berekening en manipulatie tot de verklaring van hun praktijkproblemen. De leraar geeft zo nodig informatie en aanwijzingen en tracht tussen de leerlingen een ervaringsuitwisseling tot stand te brengen. De traditionele verhouding van „alwetende" leraren tegenover „onwetende" leerlingen wordt verbroken.

Het schooljaar dient volgens het nieuwe leerplan aan te vangen met een introductieweek, waarin leerlingen en leraren met elkaar kennis kunnen maken. De wens van een dergelijke week hangt samen met een proef waaruit bleek dat de leerlingen zich na een dergelijke week anders groeperen dan ervoor, duidelijker hun keuze bepaald hadden wie zij wel en niet sympathiek vonden. [6]

6 *Voortzetting*

Een onderwijsproef op enkele scholen en het onderzoek daarvan heeft weinig zin wanneer de bevindingen alleen aan de betreffende proefscholen ten goede komen. Daarom is inmiddels het aantal deelnemende zelfstandige part-time scholen uitgebreid van drie tot zes. Het eerstgenoemde drietal zegde toe de opgedane ervaringen door te geven aan de nieuwe scholen.

Voor dit overdrachtproces werden werkgroepen samengesteld, waarin leraren van dezelfde vakrichting (metaal, electrotechniek e.d.) gezamenlijk leerstofprojecten opstellen, taken en lessen ontwerpen, deze in hun scholen beproeven en vervolgens hun ervaringen uitwisselen. In dit verband deed zich een ongebruikelijk fenomeen voor: het vol-

ledige lerarencorps van een van de drie nieuwe scholen liep tweedaagse stages bij de collega's van de scholen van het eerste uur.

[1] Voor de wetenschappelijke verantwoording van de onderzoekingen: Q. L. Th. v. d. Meer: Beroepsbegeleidend Onderwijs, Evaluatie van een vernieuwingsplan in het part-time beroepsonderwijs, Culemborg 1967.
[2] Rapport Effectief Beroepsbegeleidend Onderwijs III, Utrecht 1967, p. II9 — II27.
[3] Artikel 2 van de Wet op het Leerlingwezen (1966): „In het leerlingwezen ontvangt de leerling op grondslag van een leerovereenkomst in onderlinge samenhang zowel een opleiding in de praktijk van een bepaald beroep, als algemeen en op het beroep gericht onderwijs."
[4] R.K. Jongensnijverheidsschool voor aanvullend ééndagsonderwijs: Werkend leren leven, Roermond 1967.
[5] Fr. Schlieper e.a.: Handwörterbuch der Berufserziehung, Köln 1964, p. 18.
[6] Paedagogische Studiën, november 1966, p. 487 e.v.

WORDT ER BIJ DE METHODIEK VAN HET LEREN LEZEN VOLDOENDE PROFIJT GETROKKEN VAN DE ANALOGIEWERKING?

S. J. NIJDAM

Wie kennis neemt van de literatuur betreffende het leren lezen, zal daarin weinig aantreffen over de hoogst belangrijke, ja zelfs beslissende rol die de analogie in dit proces vervult. Dit geldt zowel nationaal als internationaal. In het overigens uitstekend gedocumenteerde werk van Artur en Erwin Kern „Lesen und Lesenlernen" [1] komt dit onderwerp slechts een enkele maal aan de orde, als de auteurs de methode van Gedicke (2e helft 18e eeuw) beschrijven: „Durch ein dunkles Analogiegefühl komt dann schlieszlich auch das Lesen von fremden Stoff zustande".

Van een scherp onderkennen en een systematisch methodisch profiteren van deze in het kind werkende kracht is nergens sprake. Dat vinden we voor zover mij bekend alleen bij de didacticus A. Jager, die reeds omstreeks de twintiger jaren heeft gewezen op het grote belang van de analogie voor het taalonderwijs [2] en het leren lezen [3].

De betekenis van de analogie voor het taalonderwijs wordt de laatste tijd gelukkig meer en meer erkend. Het is alleen verwonderlijk dat dit zo laat gebeurt. Reeds jaren geleden immers werd door vooraanstaande psychologen gewezen op de belangrijke rol die de analogie bij de gehele taalomwikkeling van het kind vervult. Het gaat daarbij niet om het leren toepassen van regels maar om een in het kind werkende, stuwende en scheppende kracht.

Ik ga daarop hier niet dieper in, maar ik wil alleen de vraag stellen: Als de analogiewerking van zo groot belang is bij het leren spreken, kan zij dit dan ook niet zijn bij het leren lezen? Met andere woorden: Kan, of liever moet de didactiek van het leren lezen niet in de leer gaan bij de natuurlijke taalontwikkeling van het kind?

Ik meen dat hierop een positief antwoord kan worden gegeven en deze mening berust op tal van ervaringen van mijzelf en anderen. Door middel van de analogiemethode is het mogelijk gebleken kinderen lezen te leren *zonder analyse en synthese* à la Hoogeveen, *zonder te spellen*, d.w.z. zonder afzonderlijke verklanking van de lettertekens en de samenvoeging daarvan. Dit ging niet alleen op voor normale kinderen,

maar ook en zelfs speciaal voor kinderen met een zeer laag intelligentieniveau en voor legasthene kinderen.

Het principe van de globaliteit kan bij deze methodiek gedurende de gehele ontwikkeling van de leesvaardigheid worden gehandhaafd, waardoor een optimale mogelijkheid wordt geschapen voor het verkrijgen van een goede leesattitude en een goede leestoon.

Het spellend leren lezen moet om velerlei redenen worden afgewezen. Het is een belemmering voor het verkrijgen van een goede leestoon en niet zelden voor het begrijpen van het gelezene. Het kweekt een verkeerde leesattitude aan, doordat de kinderen niet wordt geleerd een woord als één geheel op te vatten en als het ware in de kern aan te grijpen, maar in plaats daarvan de letters successievelijk te verklanken, waardoor bij wat meer gecompliceerde woorden zich dikwijls grote moeilijkheden voordoen.

Ter verduidelijking het volgende. Voor het lezen van de woorden *hakken* en *haken* is het nodig dat in deze woorden de „kernen" resp. *akke* en *ake* worden onderkend. Is een leerling ingesteld op het successievelijk verklanken van de letters, dan wordt in beide gevallen eerst *hak* gelezen. De intelligente lezer herstelt zich in de regel wel, maar de minder vlugge stokt hier.

Nu heeft men dit probleem bij de analytisch-synthetische methode trachten op te lossen door het aanbrengen van streepjes tussen de lettergrepen, maar dat is een verschuiving van het probleem en geenszins een werkelijke oplossing. Het is dan ook wel mogelijk met de analytisch-synthetische methode bij de meeste kinderen vrij snel (schijn)resultaten te bereiken, zolang het gaat om het spellend lezen van ongecompliceerde woorden, zoals b.v. *raam*, maar dit heeft met ècht lezen weinig te maken.

Vaak komen in het tweede en derde leerjaar grote moeilijkheden, niet alleen met het lezen, maar ook met het zuiver schrijven, o.a. met het hiervoor besproken geval *hakken* en *haken*.

Bij de afwijzing van het spellend leren lezen op de hiervoor genoemde gronden is nog buiten beschouwing gelaten het vaak onnatuurlijke en voor veel kinderen moeilijk te vatten oefenen in auditieve analyse (Wat hoor je achteraan *aa-aa-aa-p?*), dat zowel om psychologische als didactische redenen moet worden veroordeeld. [4]

In het aprilnummer van Paedagogische Studiën komt een artikel voor van Prof. Dr. F. Grewel over de problematiek van het leren lezen. Het

lezen en spellen vormen volgens de schrijver blijkbaar een onverbrekelijke eenheid, zo zelfs dat ze aan het eind van het artikel door streepjes worden verbonden: lezen-en-spellen. Ook bij het globale leesonderwijs is volgens Prof. Grewel niet aan dat spellen te ontkomen. „De kinderen moeten", zo schrijft hij, „leren *de*globaliseren: d.w.z. vroeg of laat moeten ze leren *spellen*, wat immers het wezen van ons leessysteem uitmaakt". De schrijver toont zich niet enthousiast over de globalisatie: „Als nu de globalisatiemethode betere resultaten geeft dan de analytisch-synthetische! Maar dat is nu juist *niet* het geval. Dat gaf Van der Velde die er zo voor geijverd had, in zijn verslag als inspecteur van het onderwijs al toe. En dat is de internationale ervaring. Wij zien veel meer kinderen met leesmoeilijkheden, leeszwakte, die globaliserend hebben leren lezen dan onder hen die het analytisch-synthetisch bijgebracht is." Prof. Grewel kan het weten, want hij wordt uit hoofde van zijn functie regelmatig met de problemen van de legasthenie geconfronteerd. Zijn betoog lijkt op een „terug naar Hoogeveen" en hij staat daarin zeker niet alleen.

En toch ..... en toch. Het is duidelijk dat hier de orthodoxe eenzijdige opvatting van de globalisatiemethode in het geding is. Bij deze methode werd te veel verwacht van de spontane „doorbraak", die bij sommige kinderen vroeg, bij andere laat en bij enkele nooit tot stand kwam. Aan de afzonderlijke letters werd, op het voorbeeld van Decroly, te weinig aandacht geschonken.

Men was er huiverig voor, omdat men ze immers niet als klankelementen wilde hanteren. Dat er ook nog een andere weg was, namelijk die van de analogie, waarbij de letter in het middelpunt van de belangstelling kan worden geplaatst, nochtans *zonder dat ermee gespeld* wordt, heeft men niet ontdekt.

Het lijkt mij de moeite waard eens wetenschappelijk te onderzoeken of de problemen die zich voordoen bij het werken zowel met de „orthodoxe" globaalmethode als met de analytisch-synthetische werkwijze ook aan de dag treden bij het werken volgens het analogieprincipe. De ervaringen opgedaan in de betrekkelijk korte periode waarin op diverse scholen met deze laatste methode werd gewerkt, wettigen de verwachting dat veel van deze problemen niet zullen voorkomen of althans minder groot zullen zijn.

Hoe werkt nu die analogiemethode?

Het principe is praktisch gerealiseerd in de methode Ans en Hans [5]. Het is hier niet de plaats voor een uitvoerige beschrijving van deze me-

thode. Een beknopte uiteenzetting vindt men in de pas verschenen brochure ten dienste van de kweekscholen, die bij de uitgever Samsom verkrijgbaar is.

Hier worden alleen de hoofdzaken besproken, waarbij in het bijzonder aandacht wordt geschonken aan het typisch nieuwe dat deze methode van alle andere tot nu toe verschenen methoden onderscheidt.

In de beginfase wordt een klein aantal woorden globaal ingeprent. Dit gebeurt spelenderwijs d.m.v. flanelbordfiguren met etiketten (klassikaal) en lotto's met woordkaartjes (individueel).

Al spoedig worden globaal lesjes gelezen die zeer eenvoudig van structuur zijn en de neerslag vormen van een inleidend verhaaltje

Bijvoorbeeld:

daar is vader
daar is ans
daar is hans
vader en ans en hans

Deze lesjes liggen in het gehoor en de kinderen kunnen ze dan ook spoedig lezen. De lesjes worden met de woordkaartjes gelegd, overgetrokken en nageschreven. Door regelmatige herhaling – kinderen herhalen graag bekende verhaaltjes en liedjes – worden de lesjes al spoedig min of meer uit het hoofd gekend. Dit is allerminst een bezwaar, als er maar op doelmatige wijze voor structurering van de globaliteiten wordt gezorgd. De structuren van de lesjes en van de zinnen worden bewust gemaakt door b.v. te vragen: Waar staat „vader"? Waar staat „daar"? Hoe vaak staat er „ans"? Enz. Ook worden op het flanelbord en met de woordkaartjes nieuwe zinnen gemaakt.

De lesjes worden zeer geleidelijk wat moeilijker; in het eerste boekje ten hoogste 6 regels van 5 à 6 woorden. Veel herhaling van dezelfde woorden in andere structuren. Veel illustraties.

De leerlingen moeten het gevoel hebben dat ze lezen kùnnen, dat het „helemaal niet moeilijk is". Dit gevoel van het te kunnen is voor het leren lezen een geweldige stimulans. De methode is erop gericht dat de kinderen dit gevoel niet moeten kwijtraken.

Er mag nooit een voortijdig beroep op de kinderen worden gedaan dat ze het moeten „weten". Het stellen van eisen waaraan het kind moeilijk kan voldoen, is al te vaak oorzaak van leesmoeilijkheden: onzekerheid en tegenzin in het lezen.

Het is ook niet nodig in dit opzicht iets te forceren omdat op een andere doeltreffender wijze wordt gezorgd, dat de kinderen zich de

leestechniek eigen maken. Eerst kunnen dan kennen is daarbij een belangrijk principe, dat ook bij het lezen van de volgende vijf boekjes van kracht is.

Als een woord niet kan worden gelezen, wordt het voorgezegd.

Op deze wijze blijft het beginsel van de globaliteit gedurende de verdere behandeling van de methode werkzaam.

Het spreekt vanzelf dat ook de context een belangrijk hulpmiddel is bij het vlot leren lezen, al dreigt hier het vooral bij het globale leesonderwijs optredende gevaar van tè vlot en daardoor verkeerd lezen. Dit ook door Prof. Grewel gesignaleerde euvel wordt echter bij de analogiemethode tot een minimum beperkt door de speciale oefeningen die erop gericht zijn bij de leerlingen de functie van de afzonderlijke letter bewust te maken.

Voor zover het de hiervoor beschreven werkwijze betreft, onderscheidt de analogiemethode zich niet noemenswaard van de traditionele globaalmethode. Het bijzondere schuilt in de wijze waarop de *woorden* worden gestructureerd, de manier waarop de kinderen de functie van de letters leren kennen. Deze is principieel anders dan in iedere andere mij bekende methode.

Met het systematisch leren ervaren van die functie wordt reeds in een vroeg stadium begonnen. Het betekent echter niet dat de letters als *afzonderlijke klankelementen* worden gehanteerd.

Aan het flanelbord wordt met losse letters een bekend woord, bijvoorbeeld *fik* gehecht. De *f* wordt verwijderd. Wat staat er nu? Ook dat woordje is bekend: *ik*. Nu wordt de *f* er weer voor geplaatst: *fik*. Dat is een leuk spelletje: *ik - fik - ik - fik*. De leerlingen ervaren dat het woord *ik* door een *f* ervoor te plaatsen een ànder woord wordt.

Daarbij wordt een in de methode zeer belangrijk principe in acht genomen: *De losgemaakte letter wordt nooit verklankt*. Alleen het overblijvende deel wordt uitgesproken: *ik*. Dit gaat niet in tegen het principe van de globaliteit. Beide woorden *fik* en *ik* zijn immers zelfstandige totaliteiten. Er vindt dus wel een visuele analyse en synthese plaats, maar geen auditieve à la Hoogeveen. De losgemaakte letter kan dan ook zonder bezwaar als *ef* worden uitgesproken. Ik ga hierop straks dieper in.

Het gaat er in dit stadium niet in de eerste plaats om de functie van de *f* zo vlug mogelijk te leren kennen. De leerlingen zullen die functie pas goed leren kennen door de werking van de analogie, maar dat is een groeiproces, dat men de tijd moet geven. De bedoeling is vooral dat

de leerlingen de functie van de „kern" *ik* in het woord *fik* en in analoge woorden ervaren. Die kern *ik* functioneert namelijk ook in b.v. de woorden *lik* en *tik*, die daarna op het flanelbord ontstaan.

In een later stadium functioneert de kern *ik* in een aantal analoge woorden van ingewikkelder structuur, b.v. in *blik, schrik, knikte* enz.

Door systematische oefeningen op het flanelbord raken de leerlingen vertrouwd met een groot aantal van deze woordkernen.

In het tweede boekje en ook in de daarop volgende boekjes wordt de neerslag van deze flanelbordoefeningen in de vorm van woordenrijtjes gegeven. Bijvoorbeeld:

van ziet fik
an iet ik

an iet ik
pan niet tik

an iet ik
kan piet hik

an met een pan
an met een kan

iet ziet piet
piet ziet iet niet

Deze woordenrijen zijn principieel anders dan de leesoefeningen van Hoogeveen. Het is niet de bedoeling dat de woorden „uit de volgorde van de foneemsymbolen worden ontraadseld", zoals Prof. Grevel het lezen karakteriseert. Integendeel. De rijtjes worden in verticale richting ritmisch gelezen: van- àn, an- pàn, an- kàn. Doordat de woorden al bij de spelletjes op het flanelbord aan de orde zijn geweest, worden ze gemakkelijk herkend. Bovendien geven kleine illustraties hier en daar een steuntje. Ook hier weer geldt het principe: *Eerst kunnen dan kennen.* Als een woord niet wordt herkend, wordt het eenvoudig voorgezegd. Deze analogieoefeningen worden dan ook meestal door de kinderen met dezelfde animo gelezen als de lesjes.

Bij de woordkernen zijn er ook die geen zelfstandige taalkundige betekenis hebben, b.v. de kern *oes* in *poes*. Het blijkt soms dat theoretici

bezwaren tegen deze z.g. zinloze woorden hebben. Van mensen die in de praktijk met de methode werken, heb ik nog nooit gehoord dat hier een probleem ligt.

De bezwaren houden dan ook geen steek. In de eerste plaats zijn deze kernen in dit verband niet „zinloos". Ze functioneren als rijmwoordjes in de combinatie *oes-poes*. Dat is hun „zin".

Kinderen maken graag zulke rijmpjes. Charlotte Bühler signaleert dat als volgt: „Reimen werden zu einem Spiel. Nach dem Prinzip „Reim dich oder fresz dich" wird Sinnvolles und Sinnloses in bunten Durcheinander gereimt: Mamma - damma, murre - durre." Niemand zal bezwaar maken tegen het bekende kinderliedje „Van je erk, erk, erk, rijdt de koning door de kerk." Toch zal men het woordje *erk* tevergeefs in Van Dale zoeken. De enige „zin" die het heeft, is dat het voor deze ene gelegenheid rijmt op *kerk*. De kinderliedjes wemelen van deze voor volwassenen „zinloze" woorden. Wie ze in de ban doet, moet kinderen ook niet op vocalisen laten zingen.

De kinderen noemen deze woordkernen toverwoordjes, omdat ze er, door er telkens een andere letter voor te plaatsen, nieuwe woorden mee kunnen „toveren".

Er is in de methode wel een scherpe scheiding gemaakt tussen de lesjes en de analogieoefeningen. De eerste staan steeds op de linker, de tweede op de rechter bladzijden. Ze moeten met tweeërlei instelling worden gelezen, de eerste „om het verhaal", de tweede „om de kunst van het lezen". Kinderen maken zich die tweeërlei instelling gemakkelijk eigen.

Door het aanvaarden van de woordkernen zonder taalkundige betekenis was het mogelijk de kernen uitputtend te behandelen, d.w.z. dat alle in woorden voorkomende kernen aan de orde kunnen komen.

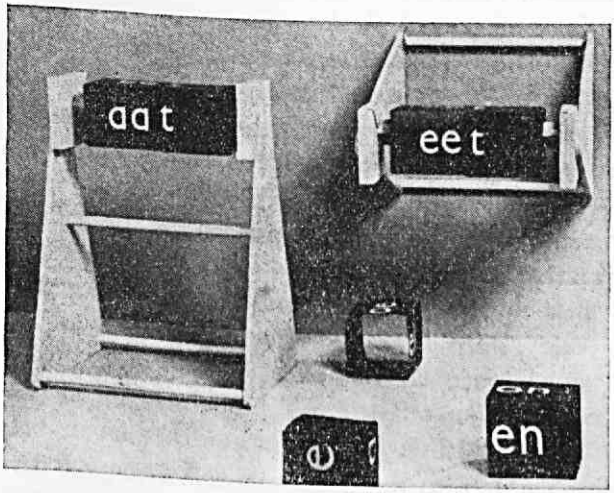
Dit gebeurt in de *analogierijen*, die het sluitstuk van de methode vormen. Met deze analogierijen wordt pas begonnen als de kinderen reeds geruime tijd vertrouwd zijn gemaakt met een groot aantal kernen. Ze worden op het flanelbord voorbereid. De onderwijzeres vertelt van *aat*, die in de eerste klas zit en een leuke jongen is. Het woord *aat* wordt aan het flanelbord gehecht. Maar *aat* komt altijd te *laat*, als hij naar school toe *gaat*. Achtereenvolgens verschijnen de woorden *laat* en *gaat*, waarin de kern *aat* functioneert, op het flanelbord. Dat *aat* te laat is, komt doordat hij bij het ontbijt zo langzaam *eet*. Zijn moeder zegt: „Toe *aat*, *eet* toch wat vlugger, je komt weer te laat". Het woord *aat* wordt op het flanelbord veranderd in *eet*.

Aat zegt: „Ja moeder, dat *weet* ik wel, maar de melk is nog zo *heet*. De woorden *weet* en *heet*, waarin de kern *eet* functioneert, worden achtereenvolgens aan het flanelbord gehecht.

Op soortgelijke wijze wordt de kern *oot* in *boot* en *poot* gestructureerd en de kern *uut* in *luut* en *tuut*.

Het rijtje *aat - eet - oot - uut* wordt ritmisch gelezen. Daarna volgen op overeenkomstige wijze de kernen *aas - ees - oos - uus*, vervolgens *aak - eek - ook - uuk* en ten slotte *aap - eep - oop - uup*.

De woorden worden steeds in dezelfde volgorde en in een bepaald ritme gelezen. Het lezen van de rijen wordt bijzonder aantrekkelijk gemaakt met behulp van de *analogiemolen*.



Dit leermiddel bestaat uit twee blokken in de vorm van vierzijdige prisma's, die op een stander in een wentelende beweging kunnen worden gebracht. Op de blokken kunnen manchetten worden geschoven. Op deze manchetten komen de klinkers en medeklinkers in de hiervoor aangegeven volgorde voor.

Door één van de blokken te wentelen verschijnen achtereenvolgens de kernen: *aat - eet - oot - uut, aas - ees - oos - uus*, enz.

Doordat de klinkers steeds in dezelfde volgorde voorkomen, worden de woorden gemakkelijk gelezen, ook als in een later stadium de manchet met de medeklinkers *t - s - k - p* - door andere wordt vervangen, b.v. *f - l - m - n*.

Ook bij het lezen van deze rijen geldt: Eerst kunnen dan kennen. Ritme

en rijm zijn hierbij uiterst belangrijke hulpmiddelen. Om tè werktuiglijk lezen tegen te gaan, worden een tweetal spelletjes ingevoerd: Bij het *fopspelletje* draait de onderwijzeres het wentelende blok onverwachts in de tegenovergestelde richting, zodat er een ander woordje verschijnt dan de leerlingen verwachten. Bij het *raadspelletje* wordt een van de blokken in een snelle draaiende beweging gebracht. De leerlingen moeten dan vooraf raden welk woordje er te voorschijn zal komen. Vooral het raadspelletje valt bij de leerlingen altijd bijzonder in de smaak. Het is ook uitermate nuttig, omdat de leerlingen er de intentie door krijgen om op de typische fonologische verschillen in de analoge vormen te letten, een instelling die zeer bevorderlijk is voor het nauwkeurig lezen.

Als zo enige tijd met de verandering van de *klinkers* is geoefend, wordt het andere blok gewenteld, waardoor de medeklinkers worden verwisseld: *aat - aas - aak - aap; eet - ees - eep* enz.

Dat is moeilijker omdat ritme en rijm nu niet meer zoveel steun geven. Maar de kernen zijn dan al min of meer bekend door de voorgaande oefeningen. Ook bij deze oefeningen worde het *fopspelletje* en het *raadspelletje* gespeeld.

De kernen zijn op een daarvoor bestemde kaart gedrukt, de aat-eet-kaart. De eerste serie ziet er dus zo uit:

1	aat	aas	aak	aap
	eet	ees	eek	eep
	oot	oos	ook	oop
	uut	uus	uuk	uup

Op het eerste gezicht doen de rijen wat ouderwets aan. Het grote verschil met vroeger is echter, dat in de oude leesdidactiek dergelijke rijen dienden als oefeningen in het spellen. Daarvan is hier geen sprake: er wordt in geen geval gespeld. Als een kind een woord niet kan lezen, wordt het voorgezegd, maar meestal wordt het door de leerling langs de weg van de analogie wel zelf gevonden.

De rijtjes worden ritmisch gelezen, eerst verticaal, dan horizontaal. Ze worden ook overgeschreven, als dictee opgegeven en uit het hoofd opgeschreven, ook dan weer eerst verticaal, daarna horizontaal. Ten slotte worden afzonderlijke kernen gedicteerd, waarbij twee graden van moeilijkheid in acht worden genomen:

a. kernen die in dezelfde verticale of horizontale rij staan, b.v. *aat - oot - oos - ees - eep* enz. Er verandert dus steeds maar één deel, de klinker of de medeklinker.

b. Geheel willekeurige volgorde, b.v.: *oos - aap - uuk - eet enz.*

Het inprenten van de kernen is een van de hoekstenen van de methode. Hun functie voor het leren lezen is enigszins vergelijkbaar met die van de tafels van vermenigvuldiging waarvan de inprenting onmisbaar is voor het verdere rekenonderwijs.

Na de kernen met lange klinkers komen de kernen met korte klinkers aan de orde: *at - et - ot - ut, as - es - os - us* enz., vervolgens *it - iet - oet - eut* enz. en *ijt - out - eit - uit* enz. In sommige series komen de lange en de korte klinkers beurtelings aan de orde: *aat - at - eet - et*, enz. Het oefenen daarmee is zeer waardevol voor het leren onderscheiden van de lange en de korte klinkers.

Van groot belang zijn ook de kernen in tweelettergrepige woorden, zoals *ate - ete - ote - ute , ape - epe - ope - upe* enz., naast *atte - ette - otte - utte, appe - eppe - oppe - uppe* enz. Experimenten hebben aangetoond dat leerlingen die met deze kernen hadden geoefend, opmerkelijk minder spellingfouten maakten in het hiervoor reeds besproken geval *haken - hakken.*

De tot nu toe besproken kernen beginnen met een klinker. De verbinding medeklinker – klinker komt aan de orde in de series *ha - hee - ho - hu; ka - kee - ko - ku* enz.

In totaal worden 33 series, elk van 16 verbindingen, behandeld. Doordat de blokken met krijt beschrijfbaar zijn kan het aantal combinaties door de onderwijzers ad libitum worden uitgebreid.

Het leermiddel lijkt wel iets op het in onbruik geraakte letterrad van Nieuwold en op de leeswieltjes van Mej. Alderts, maar het verschilt daarvan toch principieel. Doordat er steeds maar vier klinkers of medeklinkers aan de orde komen en deze telkens in dezelfde volgorde terugkomen, kunnen ritme en rijm zo'n beslissende rol spelen en is het mogelijk ook hier het principe „eerst kunnen dan kennen" tot gelding te brengen.

Een voordeel van dit leermiddel is verder dat het de gelegenheid biedt tot oefening met weinig voorkomende klanken, zoals *ou (au).*

Kinderen die moeilijkheden hebben met het onderscheiden van de letters *b* en *d* kunnen daarmee extra oefeningen krijgen. Deze letters zijn namelijk in één serie ondergebracht: *ba - bee - bo - bu; da - dee - do - du* enz. Als bij het raadspelletje en het dictee blijkt dat deze letters nog problemen opleveren, kan eerst weer in de ritmische volgorde worden

geoefend. Op dezelfde wijze kan worden gehandeld met *ie* en *ei*, die ook in één serie voorkomen.

In de praktijk is gebleken dat de hier beschreven werkwijze bijzonder heilzaam kan zijn voor kinderen met leesmoeilijkheden en voor debiele kinderen. Een 12-jarig meisje (I.Q. 73 Stanford-Binet, 78 Pintner Cunningham) kon ondanks meer dan vijf jaar B.L.O.-onderwijs en veel hulp van meewerkende ouders geen woord zelfstandig lezen. Ze las wel *bə - à - əl*, maar kwam niet tot *bal*.

Dank zij de analogiemethode leerde ze toch nog lezen, niet moeizaam spellend en hakkelend van woord tot woord, maar vlot en op een goede toon. Ze leest nu elke week een bibliotheekboek.

Ook met andere kinderen met leesmoeilijkheden werden opmerkelijke resultaten behaald.

Men mag natuurlijk uit deze individuele successen geen algemeen geldende conclusie trekken, maar ze rechtvaardigen m.i. wel de moeite van proefnemingen op groter schaal.

Als ik de uitgebreide literatuur betreffende de behandeling van leeszwakke kinderen raadpleeg, dan kan ik mij niet onttrekken aan de gedachte dat men bij de behandeling van deze kinderen te veel het *kennen*, het *weten* vooropstelt en te weinig of helemaal geen begrip heeft voor de in het kind werkende kracht van de analogie.

Het is in ieder geval bewezen dat het mogelijk is kinderen, ook in zeer moeilijke gevallen, lezen te leren *zonder ooit een woord te spellen.*

Doordat er nooit gespeld wordt, krijgt ook het probleem van het leren van de letters een volkomen ander aspect. Men kan ze zonder bezwaar met de namen van het abc uitspreken. Ze worden immers niet gebruikt als klankelementen, waaruit de woorden moeten worden opgebouwd!

Men moet onderscheid maken tussen het *benoemen* van een letter als deel van het visuele woordbeeld en het *gebruiken* van een letter in haar functie van klankelement. Het is ermee als met de cijfers van een getal b.v. 12. Men kan ingesteld zijn op het noemen van de cijfers en zeggen: één - twee, zoals bij het telefoneren. Men kan ook het getal als geheel opvatten en zeggen: twaalf. Geen kind heeft daar moeite mee.

Het uitspreken van de letters van het abc is juist een waarborg dat er niet wordt gespeld. Deze wijze van uitspreken komt bovendien overeen met de in het dagelijks leven gangbare. Kinderen gaan met bus Bee naar Vee en Dee en niet met Bus Bə naar Və en Də.

Een groot voordeel is dat de letters op deze manier gemakkelijk kunnen worden *gememoriseerd*, b.v. door middel van het bekende liedje: a b c d e f g, enz. De school kan hier profijt trekken van de natuurlijke *belangstelling voor letters* die de meeste kinderen hebben. Ieder die kinderen heeft gadegeslagen weet hoe ze letters ontdekken waar volwassenen ze niet zien, b.v. in het patroon van een karpet.

Het is een grote fout geweest van de voorstanders van de orthodoxe globaalmethode dat de letters werden verontachtzaamd. In onze werkwijze wordt reeds in een zeer vroeg stadium grote aandacht aan de letters besteed. De *f* van *fik* wordt bij de structureringsoefening dus als *ef* uitgesproken. De letter wordt in het middelpunt van de belangstelling geplaatst. Misschien is het ook de letter van Frits of Francientje, die mogelijk in de klas zitten.

Het zal na deze uiteenzetting duidelijk zijn dat de hier beschreven werkwijze een *geheel nieuwe* is, die principieel afwijkt van de tot nu toe bestaande methoden, ook van de mengvormen van de globale en analytisch-synthetische werkwijzen die onder de naam structuurmethoden zijn verschenen. Deze laatste methoden gaan na het aanvankelijke globale lezen, op een bepaald ogenblik toch over tot analyse en synthese van woorden en daaraan is een spellende leesattitude onverbrekelijk verbonden.

Volgens Prof. Grewel leren de meeste kinderen bij voldoende hulp en doorzetten wel lezen, ook volgens een slechte methode. Men hoort deze uitspraak wel meer.

Afgezien van de vraag of dit lezen werkelijk goed lezen is, zou men een andere vraag kunnen stellen, namelijk: Is er misschien in al die methoden een element aanwezig dat van beslissende betekenis is voor het leren lezen, maar dat aan onze aandacht is ontgaan? En zou dat de werking van de analogie kunnen zijn?

Het lijkt ons onbegrijpelijk dat de kinderen bij de oude spelmethode van *bee - aa - en - ka* ooit tot *bank* konden komen. Dat is ook onmogelijk. Ze konden het woord alleen lezen als het werd voorgezegd. Maar door oefeningen als „bee met een aa - baa, bee met een ee - bee, bee met een ie - bie, baa bee bie" leerden de kinderen langs de weg van de analogie de functie van de *b* kennen. Als kinderen die met de analytisch-synthetische methode leren lezen, de letters van het woord *bal* als *bə - à - əl* kunnen uitspreken, zouden ze in theorie in staat moeten zijn het woord *bal* te lezen. Ieder ingewijde weet dat het zo vlug niet gaat en

dat er veel oefeningen met rijen woorden met *analoge structuren* nodig zijn (o.a. de wisseloefeningen) om tot een vaardige synthese te komen. Ook bij het globale leesonderwijs zijn woordenrijen en wisseloefeningen onmisbaar.

In „Die Kindersprache" noemen Clara en William Stern „die Analogiebildung eine gewaltige Oekonomie für die Bereicherung der Sprache" en ze wijzen er tevens op dat die analogiewerking groter is dan men kan aantonen, omdat we haar alleen waarnemen bij de afwijkingen (In het Nederlands b.v. *driede*, naar analogie van *tweede, vierde* enz.)

Zou hetzelfde niet voor het leren lezen kunnen gelden? Het lijkt mij bij het leesonderwijs een eis van de eerste orde het materiaal zo te kiezen en te ordenen dat de analogiewerking zoveel mogelijk wordt bevorderd, en de methodiek vooral daarop te richten.

Het is nog te vroeg om conclusies te trekken, al zijn de resultaten op de scholen, waar met de methode gewerkt wordt, gunstig. De tijd zal moeten leren of de analogiemethode een werkelijke verbetering betekent en of het aantal kinderen met leesmoeilijkheden er beduidend door kan worden verminderd.

1 A. en E. KERN. Lesen und Lesenlernen. 4er Aufl. Herder, Freiburg 1958.
2 A. JAGER. Een nieuwe grondslag voor het taalonderwijs op de lagere school. Voordracht over de betekenis voor het onderwijs in taal en spelling. Muusses, Purmerend 1921.
3 A. JAGER. De globalisatie-gedachte. Is zij praktisch uitvoerbaar? Paed. Studiën, 18e jg. afl. dec. 1937.
4 Men zie o.a. het artikel van W. A. Jansen Schoonhoven in Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, 10e jg. nr. 91.
5 *Ans en Hans,* methode voor het aanvankelijk leesonderwijs, gebaseerd op de beginselen van globaliteit, structurering en analogie door A. Arbman-Jurriaans, J. Algera, W. Brinkkemper, D. L. Daalder † en S. J. Nijdam. Samsom, Alphen aan den Rijn 1962.

Curriculum Vitae

S. J. Nijdam, geboren 3 september 1905 te Franeker. Hoofd ener school o.a. te Warder, Neck-Wijdewormer en Bergen NH. Nam actief deel aan het vernieuwingswerk dat in de dertiger jaren onder leiding van Dr. Westerouen van Meeteren in de inspectie Hoorn werd verricht. Auteur van „De Koe", een verslag van een proef met een centre d'intérêt, (Muusses, Purmerend), dat nogal wat deining in de onderwijswereld verwekte. Ontwerper van een takensysteem, beschreven in „Een school zonder zittenblijven" (Samsom, Alphen a/d Rijn). Stelde in samenwerking met J. Algera, W. Brinkkemper en anderen methoden samen voor het basisonderwijs, o.a. voor rekenen, aanvankelijk lezen en Nederlandse taal.

HET ONTWIKKELEN VAN EEN „KOMPENSATIE-PROGRAMMA" T.B.V. PLM. 5—6 JARIGE WOONWAGENCENTRUM-KINDEREN

K. SIETARAM

INLEIDING

Het onderzoek „Opvoeding van en onderwijs aan woonwagenkamp-kinderen", dat op verzoek van de Staatssecretaris van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen door de afdeling Sociale Pedagogiek — in samenwerking met de afdeling School- en klinische pedagogiek — van het Pedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht werd verricht, droeg over het algemeen een inventariserend karakter.

Nadat uit het inventariserend gedeelte van het onderzoek [1] duidelijk was gebleken dat de woonwagenkinderen vooral op het gebied van de taalontwikkeling een grote achterstand hebben t.o.v. hun leeftijdsgenoten uit de sedentaire samenleving, begonnen wij op een woonwagencentrum-school in januari 1967 met een eksperiment.

Verder bleek (uit het meergenoemde onderzoek) dat de school waar deze kinderen naar toe gaan als regel is afgestemd op „middle-class culture" en derhalve geen of weinig rekening houdt met de beperkte en afwijkende ervaringswereld van de woonwagenkinderen. Hierdoor falen de kinderen voortdurend, waardoor er negatieve zelfgevoelens t.a.v. de school opgeroepen worden. Hun schoolprestaties verslechteren daardoor nog meer, hetgeen hun aspiraties ongunstig beïnvloedt.

Voorts komt hier nog bij dat de woonwagenkinderen over het algemeen minder hoge aspiraties hebben aangaande hun toekomstige school- en beroepsloopbaan dan kinderen uit de wat hogere niveau's. (bv. „middle-class culture")

Wat de schoolprestaties van de woonwagenkinderen betreft kan opgemerkt worden dat er bij hen sprake is van een toenemende mate van achterblijven in hun schoolprestaties, in vergelijking met de kinderen van de „middle-class culture" (kummulatieve deficiëntie) [2]

Het doel van het ontwikkelen van een kompensatieprogramma t.b.v. plm. 5—6 jarige woonwagenkinderen is derhalve: een verrijking en uitbreiding van hun wereldbeeld te bewerkstelligen, en de gekonstateerde tekorten van de kinderen t.a.v. de aspekten voornoemd (tekorten, die vooral door de gezinssituatie zijn veroorzaakt) aan te vullen,

[1] Het onderzoek begon medio 1965 en is in 1967 afgesloten.

[2] *Opmerking:* Het verschijnsel van de kummulatieve deficiëntie, dat wij aantroffen bij de woonwagenkinderen, is niet specifiek voor deze kinderen, ze komen over het algemeen voor bij het sociaal belemmerde kind. Vgl. o.a. Th. G. Bolleman, „Het sociaal belemmerde kind", J. B. Wolters, Groningen, 1966.

de gesignaleerde ontwikkelingsachterstand in te lopen, zodat de kinderen in het eerste leerjaar van het basisonderwijs sneller dan voorheen de kultuurtechnieken lezen, schrijven en rekenen zullen leren beheersen.

A. HET ONDERWIJS AAN KINDEREN UIT WOONWAGENCENTRA

1. *Korte samenvatting van enkele kognitief-psychologische kenmerken van de woonwagenkinderen*

Iedere vorm van onderwijs zal rekening moeten houden met het ontwikkelingsniveau van de kinderen. Wanneer bijzondere maatregelen ten aanzien van het onderwijs op kampscholen overwogen worden, moeten deze steunen op gegevens omtrent het ontwikkelingsverloop die van woonwagenkinderen bekend zijn.

Vandaar dat enkele opvallende kognitieve gedragskenmerken, die in ons onderzoek onderkend werden, beschouwd zullen worden met het oog op een didaktisch ingrijpen.

a. *Taalontwikkeling*

Uit het meergenoemde onderzoek blijkt dat het niveau van de taalontwikkeling van de bij ons onderzoek betrokken woonwagenkinderen is achtergebleven in vergelijking met hun leeftijdsgenoten in de „burgermaatschappij". Dit is niet zozeer het gevolg van een onvermogen de taal als kommunikatie-middel te zien: in het woonwagencentrum wordt veel gesproken. Het verschil met de kinderen uit de „burgermaatschappij" ligt veel meer in het feit dat het woonwagencentrum een afwijkend taalgebruik heeft, met specifieke uitdrukkingen en een kleine woordenschat.

Het meest opvallende kenmerk van de woonwagencentrum-taal is de konkrete wijze van woordgebruik. Taal is hier beperkt tot kommunikatie-middel, doch geen denkmiddel. De school vereist een abstrakt woordgebruik; immers in de school wordt er voortdurend gesproken over voorwerpen en situaties die niet aanwezig zijn in het klaslokaal. De meeste schoolkinderen zijn gewend hun taal in verwijzende situaties te gebruiken en hun denkhandelingen te begeleiden door middel van woorden. De woonwagencentrum-kinderen daarentegen bepalen zich in hun taalgebruik voornamelijk tot de aanwezige objekten.

Wat de kommunikatieve taal betreft kan opgemerkt worden, dat deze vooral een armoede aan adjektieven kent. Men heeft in het kamp geen tijd voor uitgebreide beschrijvingen van wat men meemaakt: al heel

jong leert het kind dat de boodschap heel kort moet zijn, wil hij overkomen. De taal waarin het kind hier wordt toegesproken heeft een beperkter karakter.

De opdrachtjes (bijvoorbeeld) die door de ouders kort geformuleerd worden dragen meer het karakter van een bevel, hetgeen meer fungeert als een konditioneringsmiddel dan als stimulans tot kognitieve aktiviteit. Als de woonwagenkinderen iets aan hun ouders vragen krijgen ze veelal geen antwoord, dat eventueel zou kunnen bijdragen tot uitbreiding van hun kennis, woordenschat en verbetering van zinsbouw.

De ouders reageren op vragen van hun kinderen meestal met een enkel woord of gebaar. Deze kinderen worden bovendien niet tot spreken aangemoedigd, hun fouten worden niet of weinig gekorrigeerd. Het valt voorts op dat er in het vocabulaire van de woonwagenkinderen haast geen woorden voorkomen die abstrakties aanduiden. Van de opbouw van een begrippensysteem kan er nauwelijks gesproken worden. Bernstein heeft dit soort taalgebruik „restricted language code" [1] genoemd.

Enkele belangrijke kenmerken van deze vorm van taalgebruik zijn:

— Zeer korte, grammatikaal eenvoudige, vaak onvolledige zinnen met een eenvoudige syntaxis en over het algemeen in de bedrijvende vorm.
— Eenvoudig en herhaald gebruik van respektievelijk voegwoorden en bijwoorden, zoals: dus, toen, en, want.
— Weinig gebruik van samengestelde zinnen; bij gebruik hiervan komen er meer nevenschikkingen dan onderschikkingen voor.
— Het niet in staat zijn om een gegeven onderwerp in de loop van een „speech sequence" vast te houden; waardoor de informatie vaak een verward karakter krijgt.
— Beperkt gebruik van adjektieven.
— Veelvuldig gebruik van beweringen, waarbij de reden en de konklusies door elkaar gehaald worden zodat een kategorische bewering tot stand komt.
— Het moeilijk expliciet kunnen maken van hetgeen de persoon eigenlijk bedoelt.
— Het veelvuldig voorkomen van verschillende groep-idiomatische uitdrukkingen.

[1] Zie: Education, economy and society, Ed. by A. H. Halsey, J Floud en C. A. Anderson, New York, 1961; en Linking home and school, Ed by Maurice Craft, John Raynore and Louis Cohen, London, 1967.

Dit beperkt taalgebruik zal het sociaal belemmerde kind (i.c. woonwagenkind) niet terugvinden in de „elaborated" taal van de leesboekjes die het later moet gaan leren. De leesboekjes worden immers veelal gekenmerkt door minutieuze beschrijvingen van hun onderwerpen (bv. An en moe in de keuken; de verjaardag van Nel, etc.)

Volgens de opvattingen van Bernstein verschilt de taal als kommunikatie-middel naar gelang de sociale status van het gezin. Een kind dat in „verrijkte" taal wordt toegesproken ondervindt in sterke mate een stimulans tot denken, het maken van onderscheid. Door de „verrijkte" taal leert het kind niet alleen alternatieven kennen, het wordt zich niet alleen bewust van de mogelijkheden van keuze in verschillende situaties, maar het leert bovendien dat deze vorm van taalgebruik een sterk verwijzingskarakter heeft, en dat het daarmee ook verbindingen kan leggen tussen de verschillende zaken.

Dit verfijnd en rijk taalgebruik beïnvloedt uiteraard de kognitieve ontwikkeling van het kind gunstig.

Maar hoe staat het nu met de woonwagenkinderen?

Zelfs al zou men deze kinderen kunnen leren „lezen", dan zouden zij zich moeten bewegen in een taalgebruik dat afwijkt van de woonwagencentrum-taal (de overgang woonwagencentrum-taal naar „verrijkte taal" geschiedt te abrupt, waardoor kortsluitingen ontstaan).

Bovendien bevatten zelfs de beste leesmethodes woorden die deze kinderen nauwelijks kennen of waarvan ze de inhoud niet beleefd hebben. (hen, vat, tuin, huis).

Hierdoor wordt het proces van het leren lezen ernstig belemmerd met alle gevolgen van dien voor de motivatie, de aandachtskonsentratie en daardoor voor de andere vakken.

Ook wijzen de resultaten van ons onderzoek, met name de resultaten van de leesvoorwaardentoets [1] en de taalitems van de intelligentietest, op taaltekorten.

b. *Waarneming*

Uit het onderzoek blijkt dat de instelling tot nauwkeurig waarnemen niet aanwezig is bij de woonwagenkinderen. Hiermee wil uiteraard niet gezegd zijn, dat deze kinderen bv. minder goed zouden waarnemen. De implikatie is slechts, dat zij slecht diskrimineren bij de gegevenheden

[1] Een serie proefjes die door de afdeling Schoolpedagogiek van het Pedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht ontwikkeld wordt en bedoeld is om na te gaan in hoeverre kinderen aan de voorwaarden voldoen om met sukses aan het proces van het leren lezen te kunnen deelnemen.

die de school aanbiedt, omdat het milieu onvoldoende stimulansen kent. De tekorten in zuiver waarnemen liggen zowel op het gebied van de auditieve- als de visuele diskriminatie.

Hierdoor doet zich de omstandigheid voor dat bij het leren lezen in de school, bij het analyseren van letters bv. *p, d* en *b* veelvuldig verwisselingen plaatsvinden. Ook zal dit tekort de nuancering van het taalgebruik niet ten goede komen.

De remedie voor het waarnemingstekort zoeken wij niet in de eerste plaats in het gebruik van waarnemingslotto's, maar in nauwkeurig waarnemen binnen leef- en probleemsituaties. Dit betekent dat waarnemen wordt ingeschakeld bij andere aktiviteiten en dat weinig specifiek voor waarnemingstraining geschapen situaties worden toegepast. Naar onze mening zal een voorbereidend leesprogramma voldoende gelegenheid bieden tot waarnemingsoefening.

c. *Rubriceren, abstraheren*

Gegevens omtrent de wijze, waarop het wereldbeeld van het woonwagenkind geordend is, blijken schaars te zijn. Uit enkele aspekten van de taalontwikkeling kan men echter afleiden dat algemene begrippen en ordeningsmiddelen zeer gebrekkig gebruikt worden (taal is een ordeningsmiddel).

Men kan dit tekort trachten te verhelpen door de kinderen zinvolle sorteeropdrachten te laten uitvoeren. Ook hierbij is het zaak dat aansluiting wordt gezocht bij het bestaan van het kind. De in de handel zijnde lotto's garanderen niet voldoende deze aansluiting. In ieder geval zal de lotto eerst moeten worden geïntroduceerd d.m.v. een klassegesprekje. Zeer bruikbaar is ook de verzameltafel.

Belangrijk is ook dat bij dergelijke oefeningen de taal wordt ingeschakeld; vaak bestaan rubriceer- en abstraheringsoefeningen uit nonverbale aktiviteiten. Dit lijkt ons minder gunstig, aangezien uit het voorgaande gebleken is, dat woonwagenkinderen de taal te weinig als denkmiddel gebruiken. Vandaar, dat deze oefeningen gericht moeten zijn op het aanleren en hanteren van generalisaties, begrippen en formuleringen.

d. *Rekenen, kwantificeren*

Bekend is dat het sociaal belemmerde kind zeer wel met geld kan rekenen, maar dat rekenen in abstrakte formules: bv. „2 plus 5 is 7" niet aanslaat. Toch moeten zij zich op den duur binnen het rekensysteem kunnen bewegen. Het is te verwachten dat de woonwagenkinderen voor

een bepaald aspekt van het rekenen niet rijp zijn, met name levert de funktie van het getallensysteem veel moeite op.

e. *Motivatie*

Uit de onderzoeksgegevens blijkt ook, dat de woonwagencentrumkinderen op het gebied van de leerbelangstelling in gunstige zin verschillen van de sociaal-belemmerde binnenstadskinderen. De ouders stimuleren blijkbaar op de een of andere wijze vaak het leren lezen van hun kinderen. Het kind krijgt daardoor een visie op de school als het instituut dat hem zal leren lezen. De grote moeilijkheid hierbij is, dat de school dit verwachtingspatroon dan ook moet waarmaken, en wel binnen zeer korte tijd. Duurt het te lang voordat de kinderen kunnen lezen, dan zou de aanvankelijke motivatie wel eens kunnen omslaan in een afkeer t.o.v. de school.

In dit verband moeten ook de observatie-gegevens genoemd worden, die erop wijzen dat de leerbelangstelling duidelijk daalt zodra de kinderen in de hogere groepen geplaatst worden. De leerkrachten situeren deze daling van leerbelangstelling op het ogenblik dat het kind kan lezen. Deze observatie wordt ondersteund door de opmerking, dat bij veel kinderen het „lezen" nooit habitus wordt: ook wanneer zij vlot kunnen lezen grijpen de kinderen niet spontaan naar een boek of tijdschrift.

Wanneer hun een boek wordt aangeboden, bestaat het lezen meestal uit bladeren en plaatjes kijken.

Bovengenoemde feiten pleiten voor meer aandacht voor de didaktiek van de hogere leerjaren èn voor inspanningen de ouders beter te motiveren.

Nauw samenhangend met het probleem van de motivatie is de leerinstelling van de kinderen. Programma's voor sociaal-blemmerde kinderen in de V.S. noemen het aanbrengen van een leerinstelling als belangrijkste doel van hun bemoeiingen. Deze leerinstelling blijkt uit de aandachtskonsentratie, belangstelling voor schoolzaken, doorzettingsvermogen.

Ten dele komen woonwagenkinderen niet tot een gewenste leerinstelling, omdat zij psychisch onvoldoende toegerust zijn. Een andere oorzaak is, dat de methodiek en de leerstof onvoldoende rekening houden met het kultuurpatroon waaruit deze kinderen komen.

Tenslotte stimuleren de ouders weinig de belangstelling van de kinderen voor schoolzaken die geen betrekking hebben op de eenvoudige instrumentele vorming: lezen, schrijven, rekenen.

2. *Schoolrijpheid*

Veel leerkrachten van woonwagencentrum-scholen achten de 6—7 jarigen niet schoolrijp. De bovengenoemde ontwikkelingstekorten schijnen deze opvatting te ondersteunen.

Het begrip schoolrijpheid wordt dan opgevat als de verzameling van kapasiteiten van kinderen die hen in staat stellen, de gebruikelijke methoden voor lezen, rekenen en schrijven zonder leerstrubbelingen te volgen. Tot die kapasiteiten behoort ook de mogelijkheid tot aandachtskonsentratie en taakgerichtheid.

Men moet zich echter afvragen, of een aangepaste methodiek dit tekort aan schoolrijpheid niet kan opvangen. In onderzoekingen met dergelijke aangepaste methodieken voor aanvankelijk lezen en rekenen op een aantal Utrechtse basisscholen is namelijk gebleken dat ook niet-schoolrijpe kinderen op zodanige wijze konden worden opgevangen, dat zij zonder achterstanden aan het onderwijsproces konden deelnemen.

Hierbij moet echter aangetekend worden dat een dergelijke aanpassing niet ongelimiteerd kan plaatsvinden.

De aktiviteiten lezen, rekenen en schrijven stellen fundamentele eisen, algemene voorwaarden, aan het kind en wanneer deze niet vervuld zijn, heeft het entameren van de instrumentele vorming nog geen zin.

Het is nu de vraag of de woonwagenkinderen aan deze fundamentele eisen voldoen.

Gezien de aard van de ontwikkelingstekorten moet deze vraag ontkennend beantwoord worden. Uit het zg. „leesvoorwaardenonderzoek" is gebleken, dat de essentiële voorwaarden voor het leren lezen in het algemeen niet aanwezig zijn, met name de voorwaarde dat het kind de gesproken taal voldoende beheerst. Het totaalbeeld van de kognitieve toerusting van de woonwagencentrum-kinderen komt overeen met dat van het sociaal-belemmerde binnenstadskind. Ook t.a.v. deze binnenstadskinderen blijken de normale methoden van het aanvangsonderwijs niet te voldoen. (Hierbij wordt verwezen naar het werk van het Ped. Centrum van 's-Gravenhage met deze kinderen).

De konklusie moet zijn, dat de woonwagenkinderen een „schoolrijpings"-programma nodig hebben dat fundamentele tekorten kan opvangen nog voordat de kinderen de basisschool bezoeken. Met het oog op deze doelstelling noemen wij een dergelijk programma een „kompensatie-programma".

De ervaring in de V.S. met deze programma's opgedaan is echter, dat zij eerst voldoende effektief zijn, wanneer ook 3 en 4-jarige kin-

deren een stimulerend ontwikkelingsprogramma wordt gegeven. Bovendien zal het basisonderwijs op het kompensatieprogramma moeten aansluiten.

B. KOMPENSATIE-PROGRAMMA

1. *Algemeen*

De inhoud van een kompensatieprogramma sluit voor een gedeelte aan bij de huidige kleutersschoolpraktijk. Een goed werkende kleuterschool gebruikt immers „ontwikkelingsmateriaal" en tracht verder de schoolrijpheid van oudere kleuters te bevorderen. Daarnaast zijn er ook duidelijke verschillen tussen de vigerende kleuterdidaktiek en een kompensatieprogramma. In de eerste plaats werkt het kompensatieprogramma met nauwkeurige informatie over de achterstand van ontwikkeling van de kinderen. Het programma is in feite samengesteld als een pakket van leersituaties die ieder betrekking hebben op een bepaald aspekt van de ontwikkeling. (Passief en aktief taalgebruik, motorische ontwikkeling, visuele en auditieve diskriminatie, enz.) Bovendien geeft het programma voor ieder van deze aspekten een progressie van eenvoudig naar meer moeilijk. Het pakket van leersituaties kan men derhalve beschouwen als een serie leergangen, gericht op onderscheiden ontwikkelingsaspekten.

Het kompensatieprogramma voor oudere kleuters is voorts onderscheiden van de kleuterschoolpraktijk doordat rechtstreeks gewerkt wordt aan de vervulling van voorwaarden voor de vakken van het aanvangsonderwijs in de basisschool. In het z.g. voorwaardenonderzoek van het Ped. Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht wordt een aantal voorwaarden onderscheiden waaraan kinderen moeten voldoen, willen zij het leerproces van lezen en rekenen zonder grote strubbelingen kunnen doorlopen.

Deze voorwaarden kunnen tot uitgangspunten gekozen worden voor een methodiek die de kinderen voorbereidt tot o.a. het leren lezen en leren rekenen. Voor de oudere kleuters (plm. 5—6 jaar) zal het kompensatieprogramma voornamelijk bestaan uit een dergelijke voorbereiding tot het aanvangsonderwijs van de basisschool.

Bovenstaande opmerkingen geven nog geen uitsluitsel voor de mogelijkheid een dergelijk kompensatieprogramma samen te stellen. Ten aanzien van deze vraag moet opgemerkt worden, dat in de V.S. een

groot aantal precedenten van kompensatieprogramma's te vinden zijn. Deze programma's zijn bestemd voor sociaal-belemmerde binnenstadskinderen.

Nu kan men het nederlandse sociaal-belemmerde kind niet gelijkschakelen met het amerikaanse, en dit geldt in nog sterkere mate voor het amerikaanse sociaal-belemmerde kind en het woonwagencentrumkind. Voorts zijn er grote schoolorganisatorische verschillen tussen de V.S. en Nederland aan te wijzen.

Niettemin bestaan er grote overeenkomsten in de tekortkomingen van het soort kinderen in kwestie, zodat ook een groot aantal programma-onderdelen in de nederlandse situatie toepasbaar zijn. Het meest opvallende verschil tussen de amerikaanse en nederlandse programma's zal hierin gelegen zijn, dat een nederlands programma meer en systematisch aandacht zal dienen te besteden aan de rechtstreekse voorbereiding tot het basisonderwijs in de vorm van leergangen voor voorbereidend lezen, rekenen en schrijven.

Op basis van de informatie die het onderzoek ons geeft en in samenwerking met de leerkrachten van een kampschool wordt vanaf januari 1967 een poging gedaan, een eksperimenteel kompensatieprogramma samen te stellen, dat gericht is op de specifieke tekortkomingen van de woonwagencentrum-kinderen. Het programma is bestemd voor oudere kleuters (5—6 jaar) die volgens het oordeel van de kleuterleidsters en op grond van onze observaties in de kleuterklassen daaraan deel kunnen nemen.

Het programma is zo samengesteld dat men zoveel mogelijk met de gebruikelijke leermiddelen kan volstaan.

2. *Het doel van het eksperiment kan omschreven worden als:*

a. het ontwerpen van een kompensatieprogramma voor plm. 5—6 jarige woonwagenkinderen, aangepast aan de specifieke behoeften van deze kinderen.
b. een didaktische evaluatie van dit programma waarbij vooral de onderwijskundige aspekten (praktische toepasbaarheid; haalbaarheid) onder de loep genomen worden.
c. een eventuele herziening van het programma op grond van de resultaten van b.

3. *Het programma*

Het kompensatieprogramma is in zijn geheel gericht op het kompen-

seren van ontwikkelingsachterstanden die zijn ontstaan ten gevolge van milieukondities (vgl. inleiding).

Het kompensatieprogramma bestaat uit:

a. een uitbreiding en verrijking van hun wereldbeeld, doordat ze iedere week met een nieuw onderwerp kennismaken (zie methodiek)
b. een leergang ten behoeve van de ontwikkeling van het ekspressief en receptief taalgebruik, waarbij in het bijzonder aandacht wordt besteed aan het leren hanteren van de taal als denktaal.
c. een leergang voorbereidend lezen t.b.v. het kompenseren van tekorten in symboolbewustzijn, woordobjektivering, auditieve en visuele diskriminatie en motivatie voor het lezen.
d. een leergang voorbereidend rekenen t.b.v. de ontwikkeling der kwantitatieve relaties en omgang daarmee, met het oog op vruchtbare deelname aan het aanvankelijk rekenen.
e. een leergang voorbereidend schrijven. De bedoeling van dit onderdeel is de kinderen regelmatig en goed een potlood te leren hanteren. Daardoor zal er een verfijning van de motorische vaardigheid ontwikkeld worden, die noodzakelijk is voor de eerste schrijflessen.

Bovendien wordt er veel aandacht besteed aan ekspressie; tekenen, handenarbeid, liedjes zingen en dramatiseren worden wekelijks bij het programma ingeschakeld.

Resumerend kunnen we stellen dat het bovenbeschreven programma is opgebouwd rond de ontwikkelingsaspekten die onder A (pag. 2 e.v.) worden genoemd.

Deze zijn:

Taalontwikkeling (receptief en ekspressief taalgebruik); waarnemingstraining (auditieve en visuele diskriminatie); begripsvorming; luisterhouding (taakgerichtheid, konsentratie); ruimtelijke relaties (ordenen van het wereldbeeld); voorbereidend lezen; voorbereidend rekenen en voorbereidend schrijven.

4. *Methodiek*

Het programma bestaat uit 12 reeksen; één reeks per week. Elke reeks is opgebouwd rondom een centraal thema, bv. boerderij, huis, kamp, park, dat een week lang stof fourneert voor de verschillende leersituaties, voor de meest uiteenlopende oefeningen.

Teneinde te verzekeren, dat de stofkernen inderdaad beleefd wor-

den, maken de kinderen kennis met de gekozen voorwerpen d.m.v. een bezoek, wandeling of film. Door het kiezen van zulk een onderwerp voor een hele week — een onderwerp dat de kinderen al enigszins vertrouwd is — bereiken we dat de oefeningen van het programma betrekking hebben op een door de kinderen beleefde situatie.

Ieder van de leersituaties is zo kort mogelijk gehouden: er is gestreefd naar korte maar intensieve aktiviteiten waarbij de verschillende leervormen elkaar afwisselen. De afwisseling achten wij noodzakelijk omdat de aandacht voor een onderwerp bij deze kinderen van korte duur is.

De meeste „lessen" duren 10—20 minuten.

Zijn de 12 onderwerpen (reeksen) aan de orde geweest, dan wordt er na de 3 maanden met een serie reeksen begonnen, die over het algemeen dezelfde onderwerpen behandelen. We doen dit omdat op onze eerste proefschool is gebleken, dat een dergelijke herhaling zeer nuttig is; verworven inzicht en kennis zijn enigszins bezonken en daarom is nu het moment gekomen om die te verdiepen, uit te breiden en meer relaties te leggen tussen de overeenkomstige reeksen (onderwerpen).

Elke weekprogramma begint met een *kennismaking* met het onderwerp dat die week behandeld wordt (bezoek, wandeling, film) gevolgd door een *klassegesprek* n.a.v. die kennismaking. Hetgeen gezien, beleefd en besproken is, wordt weergegeven in een klein *bordverhaaltje*. De volgende onderdelen van het weekprogramma zijn *oefeningen die als voorbereiding dienen voor het aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen*. Als voortzetting van het klassegesprek volgt een oefening, die we als *„taal-denkoefening"* hebben omschreven. Wanneer het weekonderwerp zich daartoe leent, wordt hierna een onderdeel in het programma opgenomen, dat *dokumentatie* en *illustratie* rond het weekonderwerp beoogt. Voorts kan men de kinderen iedere dag èn als afsluiting van het weekprogramma enkele vormen van *ekspressie*, zoals tekenen, dramatiseren, laten beoefenen.

5. *Voortzetting van het eksperiment*

Gezien de voorlopige positieve resultaten van het sterk eksperimenteel opgezette kompensatieprogramma op een proefschool leek het ons wenselijk het eksperiment tot een groter aantal woonwagenscholen, nl. 5 scholen, uit te breiden. (Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen verleende daartoe subsidie aan het Pedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht).

Zeer waarschijnlijk zal tijdens het toepassen van het programma op

5 scholen gedurende het tijdvak van een jaar blijken dat bepaalde onderdelen niet voldoen of beter vervangen kunnen worden door andere. Bovendien is het relevant, dat de toepassing van het programma naar zijn effekt wordt getoetst met de daartoe ons ter beschikking staande toetsingsinstrumenten.

6. *Evaluatie*

In het onderhavige eksperiment kunnen we enkele belangrijke aktiviteiten onderkennen:

1. Het afnemen van een voortoets aan de 4½—6 jarige woonwagenkleuters van de 5 *proefscholen* (plm. 55 kinderen) en 3 *kontrôlescholen* (plm. 40 kinderen). Deze voortoets maakt deel uit van een evaluatie-procedure, die in het eksperiment toegepast wordt.
   De toets bestaat uit het afnemen van de Terman en Merrill Intelligentietest en de Utan-test [1] zowel aan de proef- als aan de kontrôlegroep. De test wordt aan het begin en aan het einde van het schooljaar afgenomen en vervolgens worden de resultaten van de proefgroep vergeleken met die van de kontrolegroep.
   De eerste testafname geschiedt als de scholen al twee weken aan de gang zijn. De test moet in een kort tijdsbestek geschieden omdat de gegevens anders onbetrouwbaar worden, doordat de kinderen van de proefscholen deelnemen aan het kompensatieprogramma.
2. Een evaluatie van het kompensatieprogramma in de kleuterafdeling van de vijf proefscholen. Het doel hiervan is na te gaan:

a. of de geprogrammeerde onderdelen naar moeilijkheidsgraad aansluiten bij het ontwikkelingsniveau der kinderen;
b. welke klasse-organisatorische moeilijkheden zich voordoen bij de invoering van het programma en hoe zij te overwinnen zijn;
c. of de nieuwe leer- en werkvormen die in het programma zijn opgenomen praktisch uitvoerbaar zijn.

Deze evaluatie wordt uitgevoerd door wekelijkse bezoeken aan de proefschool, schoolobservaties, gesprekken met leerkrachten en door de dagelijkse verslagen door de leerkrachten zelf. De schriftelijke verslagen worden door de onderzoekers geanalyseerd en het programma op grond van deze resultaten herzien.

Drs. K. Sietaram is wetenschappelijk medewerker aan het Pedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

[1] Utan is: Utrechts taalniveau, Pedagogisch Instituut R.U. Utrecht, nog ongepubliceerd.

Nieuws uit Amerika

Vrijwel letterlijk elk in Amerika verschijnend onderwijstijdschrift wijdt zo om de 3 of 4 nummers een artikel of een redactioneel commentaar aan de nieuwste nieuwigheid in het klaslokaal: de computer. Tot voor kort was het nog mogelijk bij de realiseerbaarheid op grote schaal van CAI (Computer Aided Instruction) of ook wel CBI (Computer Based Instruction) vraagtekens te zetten. En dan ook vaak gelezen commentaar van de wat behoudender kant: het duurt nog zo lang dat we deze dingen werkelijk in de klas krijgen, dat we beter doen door aandacht aan meer urgente zaken te geven. Die tijd is definitief voorbij. CAI is één van de toepassingen van computergebruik in de school. Bij deze progressieve vorm van geprogrammeerde instructie, zijn een aantal leerprogramma's in een computerbrein gevoerd. De computer presenteert een probleem aan de leerling, evalueert diens antwoord en beslist over de verdere gang van de les: doorgaan en moeilijkere opdrachten verstrekken, teruggaan en opnieuw proberen, herhalen met andere opgaven, stoppen en hulp van de leerkracht inroepen.

Het computergeheugen bevat alle gegevens over de leerling die bij evaluatie van diens werk van belang kunnen zijn, bijv.: socio-economische achtergrond, vroegere prestaties, speciale moeilijkheden met bepaalde leerstof, speciale interesses, rapportgemiddelden.

De leerling treedt met de computer in contact door gebruik te maken van een toetsenbord, een electronische pen, een microfoon. De computer stelt z'n problemen en geeft z'n commentaar d.m.v. een automatische schrijfmachine, (typo)grafische beelden op een beeldbuis, een luidspreker, diaprojecties, films.

In deze korte beschrijving van CAI, die alleen bedoeld is lezers die onbekend zijn met deze didaktische nieuwigheid een eerste indruk te geven, kunnen niet alle mogelijkheden opgenoemd worden. De volgende omschrijving van de versatiliteit van sommige IBM machines door E. N. Adams, directeur van het CAI IBM Watson Research Center is al zeer informatief. Sommige van hun computers zijn zo geprogrammeerd dat ze:

- Recognize any of a set of fixed-form answers to a given question and respond appropriately to each.

- Evaluate moderately complex *free-form responses* (curs. J. T.) to questions which have essentially simply answers.
  (the author of the course *does not have tot anticipate the exact form*
- Construct specific hints based on the nature of a student's error *of the response* (curs. J. T.)).
- Recognize responses involving minor errors of spelling or punctuation (the errors did not have to be anticipated).
- Vary the program tasks on the basis of statistical as wel as detailed historical criteria according to general algorithms. („Computers and Automation", March 1966, 41).

Amerikaanse didactici beschouwen de computer door het feit dat hij in staat is op een bepaald moment leerstof in diverse vakken op diverse niveaus op diverse wijzen (afhangend van het daadwerkelijke leergedrag van de leerling) te presenteren aan een groot aantal leerlingen, als hèt middel tot echte individualisering.

In de voorafgaande 10 jaren zijn met toenemende frequentie naar het schijnt zeer bevredigende experimenten met CAI gedaan.

De Amerikaanse school bevindt zich momenteel aan het begin van de omschakeling van experiment naar – dan nog wel niet alledaagse – schoolwerkelijkheid.

Wanneer we met enkele voorbeelden trachten die omschakelingen wat beter in het beeld te brengen, is het goed daarbij te beseffen dat de tijdsduur waarbinnen zich ingrijpende technische en daarmee gepaard gaande schoolorganisatorische veranderingen voltrekken, voortdurend gereduceerd wordt.

Ook voor Amerika geldt dat onderwijsvernieuwing een slepende zaak is als men op vooruitgang over de gehele linie let. Het is echter een zeer dynamisch en zich bijzonder snel voltrekkend proces als men als criterium het bereiken van nieuwe hoogtepunten, het openleggen van nieuwe wegen, hanteert.

Het schooldistrict Philadelphia heeft de Santa Barbara's Brook Foundation opdracht gegeven de onderwijssituatie in dit district te analyseren en in haar rapport ook de toekomst te betrekken. Een van de conclusies uit de betrokken studie is dat Philadelphia er verstandig aan doet, in 't groot gebruik te gaan maken van de mogelijkheden die de electronische data processing apparatuur biedt. Men stelt voor in de jaren '67-'75 40 computer consoles te installeren die bediend kunnen worden van uit 10.000 „terminals" (geheel van aan de leerling ter beschikking staande bedieningsapparatuur dat interactie tussen hem en

de computer mogelijk maakt). Op deze wijze kunnen ¼ miljoen leerlingen in 250 scholen van CAI profiteren. Men stelt zich voor deze batterij van computers ook te gebruiken voor: opstellen van lesroosters, plaatsing van leerlingen, oplossen van leerlingentransportproblemen, counseling, testen, administratie, informatiecentra, research, geautomatiseerde bibliotheken.

De kosten van CAI vallen mee. Nu Dr. Patrick Suppes van de Stanford University al enkele jaren succesvol heeft geëxperimenteerd met CAI, gaat RCA (een van de grootste firma's in electronica in de U.S.A.) op commerciële basis met hem in zee. RCA, de Stanford University en de uitgeversmaatschappij Random House offeren de mogelijkheid aan elk schooldistrict dat dit wenst, aan te sluiten op de reuzencomputer in Palo Alto, waar de universiteit gehuisvest is. Computerprogramma's voor instructie in new math, lezen en spelling liggen reeds klaar.

Schooldistricten die liever hun eigen computer hebben, kunnen een 262 K-byte Spectra 70/45 geinstalleerd krijgen met 200 „terminals". Bij de ratio van 1 „terminal" per 30 kinderen komt de huur van computer plus verdere faciliteiten op $50, = per kind per jaar. RCA bericht dat er al 1 complete uitrusting verkocht is.

De kosten van CAI worden in hoge mate gedrukt door het feit dat meerdere scholen kunnen gebruik maken van een „mastercomputer" Een school in Morehead in de staat Kentucky is al een heel seizoen aangesloten op het computercomplex in San Palo (Californië), als onderdeel van een door het federale Office of Education gefinancierd project. De resultaten schijnen zo bevredigend te zijn dat het komende schooljaar nog andere scholen in Kentucky zich bij deze CAI-kring gaan aansluiten.

De grote electronica concerns zien het moment dagen waarop hun jarenlange investeringen in research rond CAI gaan betalen.

Fabri-Tek. Inc. in Minneapolis (Minnesota) heeft nu aangekondigd dat het haar BI-Tran Six Computer Educational System aan potentiële kopers wil verhuren voor 2 of 3 maanden tegen nominale kosten. Als het betreffende schooldistrict besluit de computer dan aan te schaffen wordt de huurprijs in mindering gebracht.

Niet iedereen heeft echter al belangstelling voor een eigen computer. Prof. Anthony Oettinger van Harvard, N.Y. blijkbaar bijv. niet. Hij begint zijn wiskundecolleges met een druk op een knop die de computer van zijn collega Prof. Glen Culler aan de University of California inschakelt. Die computer staat 3000 mijl (!) ver weg en is door Dr.

Culler geprogrammeerd voor het oplossen van wiskundeproblemen. De Harvard studenten krijgen op een scherm stap voor stap de oplossingen van de problemen, die professor Oettinger aan de machine hun voorlegt, gepresenteerd.

De voorgaande voorbeelden (er zijn er meer te noemen) zijn illustraties van het feit dat de computer, ook als onderwijzende hulp, bezig is z'n plaats in de Amerikaanse school te veroveren. Daarbij is het vooral een zaak van het onderwijs tijdig de pedagogische en didactische consequenties van de technische ontwikkeling onder ogen te zien. Het moeten opgeven van verouderde theorieën en dierbaarheden staat dan ook voor de deur. Daarvan is de hele Amerikaanse onderwijswereld wel overtuigd. Alleen sommigen, en dat zou – in aantal, maar misschien niet in beslissende macht – nog wel eens de meerderheid kunnen zijn, zouden die deur nog graag wat langer gesloten houden. Of dit zal lukken is een tweede. De U.S. President's Science Advisory Committee heeft zojuist een advies uitgebracht waarin wordt aanbevolen „Educational computing" voor alle beginnende College studenten verplicht te stellen tegen 1971-1972.

Nu valt onder „educational computing" slechts kennis van en vaardigheid in het hanteren van de computer als hulpmiddel bij de studie en spreekt Johnson's commissie nog niet over CAI, toch is het duidelijk dat ook op het allerhoogste niveau de toekomst van de computer in het onderwijs in het focus van de belangstelling staat.

(University of Georgia) JAAP TUINMAN

BOEKBEOORDELINGEN

W. H. G. ARMYTAGE, *The American Influence on English Education*, Routledge and Kegan Paul Ltd., Broadway House, 68–74 Carter Lane, London, E.C. 4 1967, 118 p.

De schr., een groot kenner van de geschiedenis van het Engelse onderwijs, heeft de Amerikaanse invloeden op de ontwikkeling ervan nagespeurd. Deze zijn over de gehele linie van basis-onderwijs tot universiteit en in de onderwijsadministratie niet gering geweest. De Verenigde Staten hebben, als eerste onder de naties, het probleem van de opvoeding van het gehele volk onder ogen gezien en zij hebben Engeland geholpen om zijn naar standen verdeeld systeem te herzien. Nieuwe onderwijsmethoden, zoals het Dalton-stelsel, zijn uit de Nieuwe Wereld overgekomen. Tot vandaag toe leert Engeland van de nieuwe inzichten in de technologie van het leerproces, welke aan gene zijde van de oceaan zijn verworven. De auteur heeft met het bijeenbrengen van vele gegevens omtrent deze ontleningen en welgekozen citaten de vergelijkende opvoedkunde een goede dienst bewezen. Ik miste in zijn beschrijving de vermelding van de weerstanden tegen het Amerikanisme op het terrein van het onderwijs, die, naar ik mij meen te herinneren, reeds in de vorige eeuw opduiken en stellig vandaag telkens weer tot uitdrukking komen. Voor alle duidelijkheid voeg ik eraan toe, dat de reactie van Engelse schrijvers, zoals Aldous L. Huxley en George Orwell, op de *America dream* wèl aan de orde komen. PH. J. I.

MARY STURT, *The education of the people*, Routledge and Kegan Paul Ltd., Broadway House, 68–74 Carter Lane, London 1967, 432 p.

De geschiedenis van het Engelse onderwijs is reeds in een aantal geschriften geboekstaafd en er is dan ook aanleiding om de vraag te stellen of en waardoor deze geschiedenis van het Engelse volksonderwijs in de 19de eeuw gerechtvaardigd wordt. Na de lezing van dit boek antwoord ik dat er goede redenen zijn om dit werk te publiceren. Geen bestaande geschiedbeschrijving is zo rijk aan documentatie als de onderhavige. Mary Sturt heeft zich verdiept in officiële documenten: commissierapporten, parlementsverslagen, rapporten van inspecteurs en in tijdschriftartikelen, contemporaine leerprogramma's en schoolboeken. De vele welgekozen aanhalingen eruit geven haar verhaal een directheid en authenticiteit, die elders ontbreken en die, voek ik eraan toe, dat geschrift boeiend maken.

Zo leven wij bij de lezing mee met de strijd, die het Engelse volksonderwijs heeft moeten voeren tegen de vrees der meer welgestelden, die de armen onderworpen wilden houden; met de verwikkeling ervan in het conflict tussen de *Church of England* en de Nonconformisten, hetwelk een bevredigende regeling verhinderde, en met de frustratie, die voortkwam uit de liberale afkeer van staatsingrijpen, waardoor wettelijke maat-

regelen uitbleven. De kracht van het werk ligt in de aandacht, die het geeft aan de sociaal-economische achtergronden van de ontwikkeling van het Engelse schoolwezen. „The history of education since 1800 can be seen largely as the history of the machines which have set children free to receive learning and have made their elders anxious to impart it to them", zegt de schrijfster (p. 418). Maar ook de humanitaire krachten, die de ontwikkeling hebben aangedreven, komen goed tot hun recht.

De lezer, die met enige kennis van de Nederlandse onderwijsgeschiedenis is toegerust, zal op tal van punten parallellen ontdekken. Het zou een verruiming aan de vaderlandse geschiedschrijving geven als haar auteurs de situatie elders erin betrokken. Daarvoor is hier een goede bron. Maar van het stelsel van subsidiëring naar gelang van de onderwijsresultaten (*payment by results*) heeft Engeland het monopolie! Het wordt in zijn consequenties uitvoerig beschreven.

Ik heb nog niet vermeld dat de geschiedenis van de onderwijzersopleiding in dit boek begrepen is. In verband daarmede een citaat. Over de onderwijzers schrijvende merkt Mary Sturt op „The difficulty" ..... „was their segregated education, which prevented comparisons with abler or more cultured students, and gave them quite unjustifiable of their social importance. In the training colleges the „office of schoolmaster is spoken of as one of the highest in the land in importance, mentally, morally and religiously". (p. 200). In Engeland gold dit in het midden der vorige eeuw. Het pleit ook vandaag nog tegen het isolement van deze opleiding.

Het boek bevat 15 illustraties, waarvan sommige het inleven in de beschreven situaties bevorderen. Het register had uitgebreider moeten zijn. Op meer dan één plaats wordt de invloed van Pestalozzi vermeld, maar de index bevat zijn naam niet. Zo komt er veel meer over schoolgebouwen in dit boek voor dan door tussenkomst van het register valt terug te zoeken. Nederland is vaker vermeld dan is aangegeven. Voor de vergelijkende geschiedbeschrijving, die ik boven bepleitte, zijn zulke gegevens nuttiger dan de schr. zich kennelijk heeft gerealiseerd. Maar dit een gering euvel van een waardevol en volwaardig boek.

PH. J. I.

G. H. BANTOCK, *Education, Culture and the Emotions*, Faber and Faber Ltd., 24 Russell Square, London 1967, 202 p.

Reeds tweemaal heb ik te dezer plaatse een boek van G. H. Bantock besproken nl. *Education in an industrial society* (P.S. 41ste jrg., bl. 93 vlg.) en *Education and values* (P.S. 42ste jrg., bl. 516). Beide malen heb ik tot uitdrukking gebracht hoezeer ik door deze vruchtbare auteur wordt gefascineerd. Hij is een essayist van een cultureel niveau, dat door de hedendaagse auteurs over onderwijs en opvoeding zelden wordt geëvenaard. Hij toont zich daarbij een origineel en eigenzinnig denker, die de moed heeft om nadrukkelijk tegen de tijdgeest in te gaan. Zijn betoogtrant prikkelt tot nadenken .... en tot tegenspraak. Want hij, die telkens terugkomt op Charles Snow's beschouwing over de „two cultures" nl. die van de literaire en die van de natuurwetenschappelijke intellectuelen – een tegen-

stelling, die Bantock in wezen onoverbrugbaar acht –, huldigt daarnevens zijn eigen „two cultures"–leer, waarbij de cultuur van de kleine minderheid, welke deel heeft aan de „hogere" cultuur, tegenover die van de grote meerderheid wordt gesteld voor wie dit eenvoudig niet is weggelegd. En hij beschouwt deze laatste tegenstelling er als een, die uit hoofde van traditie een erfelijkheid al evenmin als de andere voor overwinning in aanmerking komt.

Deze nieuwe bundel opstellen is even boeiend als de overige en even controversieel. In 't midden ervan staat Bantock's inaugurele oratie aan de Universiteit van Leicester, waarin de zo juist gesignaleerde aspecten van zijn denken weer ten volle tot uitdrukking komen. Hij spreekt daar over de cultuur van het boek, die men zonder veel resultaat door het voortgezet onderwijs over de massa van het volk wil verbreiden en die haar met een zware last van bewustzijn bezwaart, maar die tallozen van de eigen identiteit dreigt te vervreemden. Alle jeugdigen hebben recht op gelijke kansen, maar dit zou er niet toe moeten leiden, dat allen een identiek geestelijk dieet te verorberen krijgen teneinde daarmede binnen de bevolking een culturele homogeniteit te scheppen. Velen van hen laat men op deze manier in de kou staan. Wij zouden moeten trachten om deze groepen van leerlingen zoveel als door het onderwijs mogelijk is een stuk echt leven mee te geven. En dat echte leven bereikt hen niet langs de weg van letteren en nog minder van de natuurwetenschap. De gedachte zou moeten leiden tot een radicale herziening van de leerprogramma's voor grote delen van de schoolbevolking. De leerlingen moeten kritisch leren omgaan met de postliteraire vormen van cultuur, die door de massa-communicatiemiddelen geboden worden.

Een ander thema, dat in Bantock's beschouwingen pleegt op te treden, is dat van de opvoeding van het emotionele leven. Het draagt in zoverre andermaal een antithetisch karakter als het zich richt tegen de eenzijdig rationeel-cognitieve attitude in de hedendaagse cultuur en het onderwijs. Op dit punt valt het mij gemakkelijker Bantock's positiekeuze te aanvaarden. Ik merk daarbij op dat in de beschouwingen over „the education of the emotions" en „myth and the school child" in deze laatste bundel tegenover vorig werk een duidelijke ontwikkeling in het denken van de auteur valt op te merken. Bantock komt op voor de erkenning van de gevoelens als een volwaardige vorm van werkelijkheidsverkenning, die waarheden vermag te onthullen, waaraan de ratio voorbijgaat, ja, in extreme gevallen zelfs tracht te verhullen. Het gevoelsleven vraagt evenals het verstand oefening en scholing. Wij moeten kinderen leren te voelen, zoals wij ze leren denken. Want ook wijzen van beleven kunnen worden overgedragen. De literatuur en andere kunstuitingen bieden er de vormen voor aan.

Ik ben blij dat deze vruchtbare denker voortgaat ons van zijn inzichten deelgenoot te maken en ik verzeker de lezers, dat de uren, met hem doorgebracht, welbesteed zullen blijken te zijn. PH. J. I.

WILLEMS, F. E., *„Remmende factoren bij de democratisering van het Limburgs Secundair Onderwijs voor Jongens"*. Uitgegeven in de reeks Studia Paedagogica van de Leuvense Universiteit, met een voorwoord van Prof. Dr. V. D'Espallier, 1966, 341 pag.

Voor dit doctoraatsproefschrift is een uitgebreid onderzoek ingesteld in de Belgische provincie Limburg – een streek, die hoofdzakelijk bewoond wordt door arbeiders en landbouwers – om na te gaan, waarom de kinderen uit de lagere sociale milieus slechts in beperkte mate het middelbaar onderwijs bezoeken en meer belangstelling blijken te hebben voor het technisch onderwijs. Bovendien is de deelname aan het hoger onderwijs in deze provincie niet alleen bescheiden maar neemt, in vergelijking met de cijfers van het gehele land, in relatieve zin nog af, niettegenstaande de absolute deelname stijgt. Deze vertraagde stijging is opvallend, daar het volgen van voortgezet onderwijs tot het 18e jaar kosteloos is en er is bovendien een beurzensysteem om een voortgezette studie financieel mogelijk te maken. Desondanks verloopt in België de democratisering van het voortgezet onderwijs, voor de kinderen uit de lagere sociale milieus, niet zo vlot.

De geringe deelname aan het middelbaar en hoger onderwijs betekent verlies van talenten. Vanuit deze constatering heeft de onderzoeker drie vragen als leidraad voor zijn onderzoek geformuleerd:

1e. Waar is het verlies aan talenten te constateren?
2e. Wat is daarvan de oorzaak?
3e. Waar liggen de oplossingen voor de toekomst?

Voor de onderzoeker is het talentenverlies een niet gering maatschappelijk euvel, aangezien in de sociaal en cultureel goed gesitueerde milieus de „pool of intellect" groter is dan in de in dit opzicht minder begunstigde milieus en daar de eerstgenoemde milieus slechts een klein deel van de totale populatie uitmaken, moet het verlies aan talenten in de sociaal lagere milieus zeer aanzienlijk zijn.

In het bijzonder is voor de onderzoeker de vraag intrigerend, waarom de kinderen uit de sociaal lagere milieus in het algemeen geringe interesse hebben voor het secundaire onderwijs. Als dit een gevolg is van hun sociale afkomst dan dient te worden nagegaan welke factoren belemmerend werken op het deelnemen aan het middelbaar en hoger onderwijs.

Om deze vragen te kunnen beantwoorden is een stratificatie-onderzoek georganiseerd, waaraan ruim 13.000 gezinnen hebben deelgenomen. Voorts is een enquête gehouden onder de ouders van 354 jongeren.

Voor het stratificatie-onderzoek, dat in de jaren 1960–1961 is gehouden, zijn 14.998 enquêteformulieren uitgereikt en 13.334 formulieren zijn ingevuld weer terugontvangen, zodat van 89% der schoolbevolking gegevens zijn verkregen. Een wel zeer gunstig percentage voor een schriftelijke enquête.

Met het stratificatie-onderzoek is nagegaan in welke mate de kinderen uit de onderscheidene sociale geledingen deelnemen aan het secundaire onderwijs. Het onderzoek heeft nog eens beklemtoond dat de kinderen uit de lagere sociale groepen geringe interesse vertonen voor het volgen

van een middelbare schoolopleiding. Daarbij is gebleken, dat de kinderen van geschoolde arbeiders en voormannen naar verhouding meer deelnemen aan het middelbaar onderwijs dan de kinderen wier vader ongeschoolde arbeider, gepensioneerd, invalide of overleden is.

Uit vorenstaande gegevens is af te leiden, dat de financiële omstandigheden van een gezin van betekenis moeten worden geacht voor het niveau van voortgezet onderwijs der kinderen. In de vroegere literatuur over de onderhavige problematiek werden de financiële handicaps sterk geaccentueerd. Thans wordt evenwel tevens aandacht gevraagd voor de culturele tekorten, die het gevolg zijn van het geringe ontwikkelingsniveau van de sociaal lagere milieus. Deze culturele tekorten zijn o.a. dat er in het gezin geen geld beschikbaar is voor tijdschriften, boeken, ontspanning en reizen. Voorts is er thuis geen studiegelegenheid voor de kinderen en verder kunnen de ouders hun kinderen niet helpen bij studiemoeilijkheden. Deze factoren en omstandigheden kunnen ertoe leiden, dat de kinderen uit de lagere sociale milieus minder gunstige schoolresultaten behalen dan de leerlingen, die uit de hogere sociale milieus afkomstig zijn.

Voorts is een enquête gehouden onder 354 ouders van leerlingen van het voortgezet onderwijs. Uit dit onderzoek is gebleken dat

- de sociale afkomst een belangrijke invloed uitoefent op de voorkeur voor het niveau van voortgezet onderwijs;
- de kinderen uit de lagere sociale milieus in het algemeen op jongere leeftijd in het arbeidsproces worden ingeschakeld dan hun leeftijdgenoten uit de hogere sociale milieus;
- na een paar schooljaren (in 1963) de kinderen van arbeiders en landbouwers minder goede schoolresultaten behalen in de Latijnse humaniora, waar dit aanvankelijk (in 1961) niet het geval was;
- in de Latijnse humaniora de kinderen van arbeiders en landbouwers zich moeizamer in de klassegemeenschap integreren;
- de zoons van arbeiders, landbouwers en kleine zelfstandigen in de Latijnse humaniora een minder goed contact met de leraren hebben.

Verder is nog geconstateerd dat de leerlingen uit de sociaal lagere milieus:

- een gering besef van culturele waarden hebben;
- gehandicapt zijn door het beperkte aspiratieniveau van hun ouders;
- thuis grote weerstanden moeten overwinnen om op universitair niveau te kunnen studeren;
- uit gezinnen komen waar de interesse voor studie, lectuur en muziek maar matig is.

Tenslotte heeft de onderzoeker nog kunnen vaststellen dat:

- er een geringe wooncultuur is in de sociaal lagere milieus;
- het hoge kinderaantal in de Limburgse gezinnen de studiekeuze der jongeren beperkt;
- in de gezinnen der arbeiders en landbouwers de uitgaven voor de opleidingen van hun kinderen zeer bezwaarlijk worden geacht;

- er een nauwe samenhang blijkt te zijn tussen de studietraditie in een familie en de studiekeuze van jongens;
- in de sociaal lagere milieus de belangstelling voor het verenigingsleven slechts matig is.

Zeer veel feitenmateriaal heeft Dr. Willems in zijn studie verwerkt. Zijn onderzoek is belangrijk. Niet is volstaan met te constateren, dat in de provincie Limburg de deelname aan het middelbaar en universitair onderwijs onvoldoende is, maar ook is een poging ondernomen – die als zeer geslaagd kan worden beschouwd – om de dieper liggende oorzaken van dit maatschappelijk achterblijven op te sporen. Zijn belangwekkend onderzoek wordt afgesloten met een aantal suggesties, die een verdere democratisering van het onderwijs moeten bewerkstelligen.

J. H. N. GRANDIA

Didactiek in kort bestek.
Oriëntatie voor de docent.
Samengesteld door de werkgroep „Didactiek lerarenopleiding" van het Nederlands Genootschap.

Zoals in het voorwoord wordt vermeld is deze brochure bestemd voor de talrijke leraren die verbonden zijn aan de scholen van het „Nederlands Genootschap". De drie auteurs van de werkgroep zijn leraren pedagogiek aan de dagschool te Rotterdam.

In deze brochure wordt gesproken over het doel van bovengenoemde opleiding, over de geaardheid van de cursisten, richtlijnen voor een goed docent, over het examineren en tenslotte over de rechtspositie van de leraar.

De eigenlijke didactiek komt tevoorschijn in het derde hoofdstuk waar de werkgroep langs demonstratieve en goed leesbare taal komt tot „tien didactische geboden" van het lesgeven.

Het zijn tien algemeen didactische principes gedestilleerd uit de dagelijkse praktijk van het lesgeven aan deze opleidingen. Bewust en terecht hebben de auteurs in deze brochure nog aandacht besteed aan onderwerpen waarmede leraren dagelijks geconfronteerd worden.

Een duidelijk en systematisch opgebouwd werkje dat de leraren met veel goede wenken te hulp komt.

De werkgroep, die onder leiding staat van Dr. L. G. Brouwer directeur van de Dagschool, heeft eveneens beide volgende publicaties samengesteld.

Praktische wenken voor de beginnende leraar

Deze brochure valt uiteen in twee delen te weten:

a. Onderwerpen waar iedere leraar mee te maken heeft, nl. de plaats van de leraar in de schoolgemeenschap, didactische overwegingen en problemen, vervaardiging en gebruik van visuele hulpmiddelen (ook

bandrecorder, film en televisie worden hieronder gerekend?), het ordeprobleem, organisatie van de werkplaatsen.

b. Meer toegespitste onderwerpen, als richtlijnen voor de leraar in het eerste algemene leerjaar en verder richtlijnen voor leraren in die vakken waarvoor wordt opgeleid aan de dagschool te Rotterdam.

Voor de beginnende leraar, waar deze brochure voor is samengesteld, worden in het eerste gedeelte zeer concrete onderwerpen aan de orde gesteld. Weliswaar beknopt, maar toch helder en duidelijk wordt hier aandacht besteed aan punten als de verhouding leraar-leerling, leraar-collega, leraar-directeur, maar ook onderwerpen als het straffen, orde handhaven, werk beoordeling, doubleren enz..

Het tweede gedeelte bevat meer vak-gerichte richtlijnen betreffende inrichting lokaliteiten, het efficiënt opbergen van gereedschap en materialen, organisatie en planning wat betreft de vervaardiging van werkstukken enz.

Wanneer de beginnende leraar, en ook de „ervaren" leraar, goede nota nemen van de brochure en het in de praktijk weten te realiseren worden hun veel problemen in het dagelijks schoolleven bespaard. Aanbevolen.

De praktische vorming tot leraar
Gedachten en suggesties over de praktijk van het lesgeven in de opleiding tot leraar voor technische scholen.

Op het examen ter verkrijging van het pedagogisch getuigschrift bij het N.O., neemt de proefles een zeer belangrijke plaats in. Het is een gelukkige gedachte geweest van het Nederlands Genootschap om de werkgroep „didactiek lerarenopleiding" te verzoeken de brochure didactiek in kort bestek te laten begeleiden met de brochure praktische vorming tot leraar. Zoals de inleiding vermeld staat in dit werkje de „praktijk van het lesgeven" centraal. Naast algemene overwegingen komen aan de orde doel van de lespraktijk, de lespraktijk zelf, het gebruik van de bandrecorder en de leervorm van de lespraktijk. Tenslotte wordt als bijlage een handleiding voor observatie en beoordeling van het lesgeven verstrekt.

Als vooroefening geven de cursisten les aan medecursisten. Aan de hand van observaties worden deze lessen beoordeeld. Daarna gaan de cursisten hospiteren op lagere technische scholen. Wanneer de aspirant-leraren de goede gedachten en suggesties gedaan in deze brochure ter harte nemen zullen vele moeilijkheden bij het lesgeven worden voorkomen.

Het ware te wensen dat deze brochure niet alleen het gebied van de aspirant-leraar bereikt, want vele leraren kunnen nog rijkelijk profijt hebben van het goede wat hier geboden wordt. E. WAGENAAR

De publicaties kosten resp. *f* 1,25, *f* 3,75 en *f* 1,– en zijn te bestellen bij het Centraal Bureau van het Ned. Genootschap tot Opleiding van leraren bij het Nijverheidsonderwijs, Postbus 4012, Rotterdam, of telefonisch 010–140015.

PEDAGOGISCH NIEUWS

Fusie van Uitgevers.

In de aandeelhoudersvergaderingen van J. B. Wolters' Uitgeversmaatschappij N.V. en van de Erven P. Noordhoff's Uitgeverszaak N.V. is besloten tot een samenwerking van beide ondernemingen.

De uitgeversactiviteiten van beide vennootschappen zullen met ingang van 1 januari 1968 worden voortgezet onder de naam

Wolters-Noordhoff N.V.

Een belangrijk motief voor dit verstrekkende besluit vormt de overtuiging dat in de komende jaren zeer hoge eisen zullen worden gesteld aan uitgeverijen op het gebied van school- en studieboeken.

Algemeen is men van mening dat het pakket van kennis en kunde waarmede de scholieren de maatschappij intreden grondige wijziging behoeft. De herstructurering van het Nederlandse onderwijsstelsel (o.a. Mammoetwet) vormt in feite slechts een symptoom van ver reikende wijzigingen op het gebied van de overdracht van kennis en cultuur.

De huidige ongekend snelle ontwikkeling van de wetenschappen vordert voor een steeds groeiend aantal Nederlanders na hun eigenlijke opleidingsperiode een vrijwel continue bijscholing en vaak zelfs omscholing.

Van de van ouds bestaande uitgevers van schoolboeken vraagt dit alles, dat zij zich steeds meer specialiseren op het gebied van de onderwijskundige technologie. Deze maatschappelijk zo nodige en nuttige specialisatie zal, naar de mening van de leiding van beide ondernemingen, beter zijn te verwezenlijken in het nieuwe grotere geheel dan bij de fusiepartners afzonderlijk.

Wolters (opgericht in 1836) en Noordhoff (opgericht in 1858), beide kerngezonde ondernemingen, blijven als combinatie in Groningen gevestigd. De werkruimten van de uitgeverijen grenzen aan elkaar. De fusie zal dus geen ingrijpende verhuizingen met zich mede behoeven te brengen.

Ook ten aanzien van de personeelsbestanden verwachten de directies als gevolg van de fusie geen ingrijpende wijzigingen. Bij de combinatie zullen in totaal ± 575 personen werkzaam zijn, waarvan circa 350 in het Technisch Bedrijf.

Na de fusie ontstaat een onderneming die op het gebied van de schoolboekenproductie een belangrijke plaats zal gaan innemen. Verwacht wordt dat van de totale schoolboekenbehoefte ruim een derde deel door Wolters-Noordhoff zal worden gedekt.

In de jaren 1964 t/m 1967 produceerden beide ondernemingen gezamenlijk de navolgende aantallen nieuwe uitgaven en herdrukken.

1964		1965		1966		1967 •	
nieuw	herdruk	nieuw	herdruk	nieuw	herdruk	nieuw	herdruk
292	786	346	686	372	799	400	880

• voorlopige cijfers.

Het gecombineerde schoolboekenfonds dat ontstaat zal een rijke schakering van methoden omvatten voor alle typen van onderwijs tot en met het universitaire. In beide uitgeverijen is in het afgelopen jaar extra veel aandacht gegeven aan het uitgeven van leerboeken voor de zogenaamde brugklas die in de herfst van 1968 voor alle typen van voortgezet onderwijs zal worden ingevoerd.

Het fonds omvat voorts een groot aantal wetenschappelijke uitgaven op onderscheiden vakgebieden met een zeker accent op wis- en natuurkundige uitgaven in de Engelse taal.

Woordenboeken en atlassen vormen een substantiëel deel van het fonds van Wolters-Noordhoff. Men beschikt over een eigen zeer goed geoutilleerd Cartografisch Instituut. Door de fusie ontstaat een tijdschriftenfonds waarin onder meer vrijwel alle vakbladen op het gebied van het onderwijs zijn opgenomen. Voorts is er een groeiende export, in het bijzonder van het wetenschappelijke boek en van het wetenschappelijke tijdschrift.

Recent zijn een nieuw fonds op het gebied van het midden- en klein bedrijf en een in opbouw zijnd kinderboekenfonds.

Wolters zowel als Noordhoff zijn familievennootschappen. Ook de nieuwe N.V. blijft haar besloten karakter behouden. Naar het zich laat aanzien zal voorshands geen beroep op de kapitaalmarkt worden gedaan.

De directie van de nieuwe onderneming zal worden gevormd door de Heren R. Beumer en Drs. J. W. de Ven, tot nu toe directeur en onderdirecteur van J. B. Wolters en door Mr. J. Kist, tot nu toe directeur van P. Noordhoff. Adjunct-directeuren zijn de Heren Ir. A. H. Spaan, R. K. Aeneae Venema, Dr. A. G. de Man en Ir. M. Ververs.

Drs. F. C. Noordhoff, directeur van P. Noordhoff, wordt opgenomen in de Raad van Commissarissen en zal in de overgangsperiode optreden als adviseur van de nieuwe combinatie.

Mededelingen van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam

Nr. 72

Geprogrammeerde instructie en 'teaching machines'

DRS. M. BEISHUIZEN en DR. E. VELEMA

184 blz., f 21,90

Nr. 73

Aspecten van het pre-universitair onderwijs in West-Europa

DRS. R. Z. SWAAB

82 blz., f 6,90

Nr. 74

Van concrete onderwijssituaties naar didactiek

TH. OUDKERK POOL

88 blz., ca. f 13.00

Nieuwe uitgaven van
Wolters-Noordhoff n.v., Groningen

REISINDRUKKEN UIT WILLIAMSBURG

PH. J. IDENBURG

Enkele maanden geleden – begin oktober 1967 – verbleef ik in Williamsburg in de Noord-Amerikaanse staat Virginia. Het stadje is een bezoek ten volle waard. Het bewaart ongerept de herinneringen uit de 17e en 18e eeuw, toen de kolonisten zich hier vestigden, vlak bij de brede riviermonden, die de aan- en afvoer van goederen verzekerden. Zijn naam is een eerbetoon aan Engelands grote koning, onze Willem de Derde. Het *William and Mary College* ter plaatse is een van de oudste instellingen voor voortgezet onderwijs in de Verenigde Staten. In deze bijzonder aantrekkelijke omgeving kwamen op uitnodiging van Dr. James A. Perkins, president van de Cornell University te Ithaca (N.Y.) een aantal onderwijskundigen bijeen. Welgeteld 170 uit 52 verschillende landen. De conferentie werd belegd op initiatief van de president van de Verenigde Staten, Lyndon B. Johnson, teneinde van gedachten te wisselen over *The world crisis in education*. Geen internationale onderwijsconferentie heeft ooit zoveel persoonlijkheden van zo hoog niveau bijeen gezien. Ik noteer een aantal namen uit de deelnemerslijst: C. Arnold Anderson, Hellmut Becker, C. Edward Beeby, George Z. F. Bereday, Frank Bowles, Jean Capelle, Henry Chauncey, Adam Curle, Michel Debeauvais, Friedrich Edding, Lionel Elvin, A. H. Halsey, Torsten Husén, Barbara Ward, Alexander King, René Maheu, Raymond Poignant, Wilbur Schramm, Bertrand Schwartz, Bogdan Suchodolski, John E. Vaizey. De lezers zullen verscheidene van deze namen kennen o.a. van boektitels. Er waren onder de deelnemers slechts enkele erkende pedagogen. Ik noem Freeman Butts en Suchodolski. Het is duidelijk dat de bestudering van de opbouw en functionering van het schoolwezen in zijn grote lijnen en in zijn maatschappelijke context bij een ander type wetenschapsbeoefenaren terecht is gekomen.

Ter voorbereiding van de besprekingen waren er een stapel rapporten samengesteld. Vooreerst het omvangrijke basisdocument van Philip H. Coombs en de staf van zijn International Institute for Educational Planning, opgericht door de Unesco, te Parijs. Het was getiteld: *The world educational crisis – a systems analysis*. Voorts overzichten van de onderwijssituatie in verschillende delen van de wereld, waarvan ik het rapport over Europa heb geleverd. [1] Vervolgens rapporten over bepaalde aspecten van het onderwerp, die in 10 *working groups* zouden

[1] *Europe – in search of new forms of education.*

worden behandeld. De aspecten waren:
1. educational management, 2. educational aims and content, 3. educational structures, 4. teacher supply and utilization, 5. democratization, 6. non-formal education, 7. new educational technologies, 8. educational resources and productivity, 9. research to improve education en 10. international cooperation to strengthen education. De bedoeling was dat van deze groepsbesprekingen één dag gewijd zou worden aan het vaststellen van de aard van de crisis op elk van deze terreinen en een volgende dag aan de acties ter overwinning ervan. De deelnemers waren door de leiding over de werkgroepen verdeeld.
De hoorders of lezers van mijn rede *Het schoolwezen als economisch verschijnsel* [2] zullen zich misschien de volgende opmerking daaruit herinneren: „De toekomstige ontwikkeling van het onderwijs ... is op weg om een politieke aangelegenheid van de eerste orde te worden". Er moeten — zo voeg ik er thans aan toe — te dien aanzien door de leiders van de staat belangrijke beslissingen worden genomen van principiële strekking en met vergaande economische consequenties. Dáárom nam president Johnson dit initiatief en brachten de Verenigde Staten in samenwerking met de grote *Foundations* in dat land de financiële offers, die voor het bijeenroepen van deze conferentie nodig waren. Johnson getuigde in zijn schriftelijk welkomswoord van zijn oriëntatie ten opzichte van de hier liggende problemen. „How can" — zo vroeg hij zich af — „the world realize the ancient dream of fulfillment for every man?" Hij vervolgde: „It may be that education cannot solve all the world's problems. But I am convinced that without progress in education, no solutions are possible.

Shared knowledge can help the world community develop human resources which now lie untapped. Increased educational cooperation holds tremendous promise for world understanding and world peace."
In zijn toespraak aan de laatste gezamenlijke maaltijd wist hij de aanwezigen, die hem allerminst allen welgezind waren, de overtuiging bij te brengen dat deze woorden hem diepe ernst waren. Hij toonde een wezenlijk besef van verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van mensen tot persoonlijkheden, die mede door het onderwijs tot rijpheid zouden zijn gekomen, en deze verantwoordelijkheid beperkte zich niet tot de Verenigde Staten maar strekte zich tot de gehele wereld uit. Ik schrijf dit nadrukkelijk neer omdat ook ik behoor tot degenen, die ernstige twijfel koesteren aan de koers, die de Verenigde Staten onder leiding van deze president in Vietnam varen, en omdat ook ik geloof dat

[2] Paedagogische Studiën, 44 jrg., oktober 1967, bl. 413 vlgg.

intern een radicalere sociale politiek de scherpe rassen-tegenstellingen zou kunnen helpen overbruggen.

De rechtvaardigheid gebiedt mij te stellen dat deze president óók de overtuigingen met zich omdraagt, die ik hierboven heb gereleveerd, en dat hij deze op zijn hoorders heeft weten over te dragen. Zo hebben ook de organisatoren van onze samenkomst hun opdracht verstaan. Zij wilden ergens heen. Ik veronderstel naar een gemeenschappelijk getuigenis, dat de president in zijn bedoelingen zou steunen en het Congres van de Verenigde Staten tot het verlenen van de vereiste medewerking zou stimuleren. Vandaar de enigszins programmatische titel van de conferentie, waarin sommige deelnemers een zekere dramatisering speurden, en vandaar — op de laatste dag — het rapport van Prof. Perkins, de voorzitter van de conferentie, dat het karakter van een oproep had gekregen.

Ik koester dus geen twijfel aan de oprechtheid van de bedoelingen, die tot deze conferentie hebben geleid. Ja, ik gevoel bewondering voor de brede visie, waardoor de organisatoren werden geleid. Zij gaat ver uit boven wat in een land als het onze wordt gedacht en nagestreefd. Ons denkpatroon is daar eenvoudig te beperkt voor. Ik vrees evenwel, dat de leiders van deze conferentie, zowel als een aanzienlijke groep der deelnemers, hebben moeten vaststellen dat de ontmoeting van politiek en wetenschap, die hier voorzat, niet volstrekt is geslaagd. Als de politiek zich tot de wetenschap wendt om steun, zal zij zelden precies ontvangen wat zij zoekt. De beide levensgebieden worden door uiteenlopende motieven beheerst. In casu leverden de pre-adviseurs en de werkgroepen niet de eenvoudige, algemeen verstaanbare declaraties, die voor politieke actie nodig waren. De pers was teleurgesteld over het ontbreken van gegevens, die met grote koppen in de dagbladen zouden kunnen verschijnen. Voor de massa-communicatiemiddelen lag hier geen prooi. De leiding had bovendien nauwelijks plaats voor de informatie, die uit de groepsdiscussies naar haar toe kwam. Wetenschappelijk onderzoek levert zelden pasklare munt. Dat zal men bij de recente belangstelling voor onderwijs-research wel in de gaten moeten houden. Anders loopt een oprecht gekoesterde verwachting op wederzijdse verkoeling uit. In casu was deze laatste in het onderlinge gesprek der deelnemers te beluisteren en het is mij niet ontgaan dat het eindrapport, door de conferentievoorzitter in nachtelijke uren geschreven, door de aanwezigen niet zonder uitzondering met applaus werd begroet. Inderdaad, dit rapport was nauwelijks een weerspiegeling van de vele denkbeelden, die tijdens het overleg der wetenschapsbeoefenaren waren opgekomen — denkbeelden, die helaas nergens afdoende zijn geregistreerd

—, het had grotendeels vooraf tegelijk met het basis-document geschreven kunnen zijn. Nogmaals: wetenschapsbeoefening en politiek laten zich niet zo eenvoudig harmoniëren: ze hebben elk hun eigen verantwoordelijkheid en gaan hun eigen weg. Deze tegenstelling heeft onmiskenbaar aan het welslagen van de bijeenkomst geknaagd.

Voor een beoefenaar van de vergelijkende opvoedkunde was dit samenzijn intussen uitermate leerzaam. Het zou ondankbaar zijn niet ook daarvan te getuigen. Daarom een en ander over deze positieve kant van de Williamsburg-conference.

Het eerder genoemde basis-document was een weldoorwrocht werkstuk, waarvan ik hoop dat het zal worden gepubliceerd. Coombs onderscheidt vijf crisisfactoren in het onderwijs in de wereld.

1. *De vloed van leerlingen en studenten*

Er is een onverbiddelijk verlangen naar meer onderwijs over de volken gekomen, die alle soorten en niveaus van onderwijs omvat en zich, naar men wel kan zeggen, tot het verste dorp en gehucht uitstrekt. De vloedgolf van opdringende leerlingen, ontsproten aan een explosie van verwachtingen en daarna verdubbeld door een bevolkingsexposie, heeft elk nationaal onderwijssysteem overweldigd. De leiders van deze systemen zijn zo door-en-door bezet met de problemen van hulpverlening, dat zij geen tijd hebben om aan andere zaken te denken zoals aan de kwaliteit en doelmatigheid van het gehele proces. Deze vloed der aantallen zal niet spoedig afnemen. Integendeel, op vele plaatsen belooft zij nog lange tijd verder en sneller te zullen aanwassen.

2. *Acute schaarste van middelen*

Om de vloed te kunnen opvangen en indirect om haar te doen aanwassen — want onderwijs verwekt de behoefte aan onderwijs —, hebben de middelen, bestemd voor het onderwijs, zich in de eerste jaren na 1950 op een nog nooit vertoonde wijze vermenigvuldigd. Toch zijn de voorzieningen met onderwijzers en gebouwen, schoolboeken en andere hulpmiddelen, beurzen en studietegemoetkomingen, en het geld, dat voor elk van die doeleinden nodig is, achtergebleven bij de toenemende onderwijsbehoefte met het gevolg, dat de onderwijssystemen bij hun pogingen om aan die behoefte te voldoen aan vergaande beperkingen zijn onderworpen. De vooruitzichten zijn op dit stuk niet gunstiger dan bij punt 1. het geval bleek te zijn. Integendeel: zij zijn vooral voor economisch onderontwikkelde landen bijzonder ongunstig.

3. *Stijgende kosten*

De beperktheid der middelen knelt te pijnlijker omdat de kosten per leerling onafwijsbaar stijgen. Dat is ten dele een gevolg van inflatie. Maar de voornaamste oorzaak is dat onderwijs een arbeidsintensieve bedrijfstak is, die nog in de ambachtelijke ontwikkelingsfase verkeert. Elke poging om de kwaliteit te verhogen met de middelen, die daarvoor traditioneel gegeven zijn, bv. betere salariëring der leerkrachten en verlaging van de klassegrootte, maakt het verschijnsel nog maar erger.

4 *Onbruikbaarheid van het product*

Er zijn vele aanwijzingen, dat de huidige onderwijssystemen een product opleveren, dat in allerlei belangrijke opzichten voor de situatie van vandaag niet het juiste is. Als product moet in dit verband worden beschouwd: de afgeleverde leerlingen en het pakket aan onderwijsresultaten, dat zij mee krijgen. Het product past enerzijds klaarblijkelijk niet bij de snel veranderende eisen, die uit de nationale ontwikkeling voortkomen, evenmin als bij de evenzeer veranderende behoeften van de mensen in de evoluerende maatschappijen. Anderzijds brengen de leerlingen vanuit hun milieu attitudes, beroepswensen en statusgevoelens mee, die aan een optimaal gebruik van de producten van de onderwijssystemen in de weg staan en sociale en economische vernieuwing meer verhinderen dan bevorderen. In economisch onderontwikkelde gebieden leidt dit tot een ernstige impasse: het blijkt namelijk in toenemende mate bezwaarlijk om de voortbrengselen van de onderwijssystemen op een economisch verantwoorde wijze te gebruiken. Het reeds zo pijnlijke vraagstuk van de intellectuele werkloosheid wordt erdoor verergerd.

5. *Traagheid en inefficiency*

Het antwoord, dat de onderwijssystemen op deze uitdaging geven, is overwegend „business-as-usual": de zaken gaan gewoon door. Maar dit kan geen oplossing zijn en is het ook niet gebleken te zijn. De voorzieningen, die in 't verleden aan de behoeften hadden voldaan — het stelsel van beheer, het leerplan en de lesrooster, de onderwijsmethoden, de klasse als eenheid van onderwijs – deze en alle andere aspecten van het traditionele onderwijsproces, hebben bewezen niet aan de nieuwe situatie te beantwoorden. Wat „business-as-usual" scheen werd „business-worse-than-usual": de zaken gaan slechter dan voorheen. Het blijkt uit de vele klachten over achteruitgang in kwaliteit. Deze neiging om te doen alsof er niets aan de hand is, deze intrinsieke traagheid van onderwijssystemen, heeft ze verhinderd om met voldoende vaart orde op

zaken te zetten en zich daardoor aan de snel wijzigende omstandigheden aan te passen.

Om deze redenen bevinden de onderwijssystemen van de wereld zich in een crisis. De ernst ervan verschilt naar plaats en tijd. De ernstigste crisisverschijnselen doen zich in de arme landen voor. Deze verkeren in grote moeilijkheden op een moment, waarop zij nog ternauwernood met de opbouw van een evenwichtig en goed geïntegreerd nationaal schoolstelsel zijn begonnen. Daarbij bedenke men dat de opdracht, waarvoor deze landen staan, dáárom zo bij uitstek zwaar is omdat zij een gehele generatie uit een door traditie-bepaalde wereld van ongeletterdheid moeten opheffen tot de bewegelijke, moderne wereld van wetenschap en techniek. Intussen mag de ernst van de situatie in de economisch meer welvarende landen niet worden onderschat. Zij worden door geestelijke aderverkalking bedreigd en die is misschien nog moeilijker te genezen. Hun bestedingen op onderwijsgebied overtreffen vergaand die in arme landen maar hun interne efficiency kan precies even gering zijn en hun producten even slecht aan de werkelijke behoeften aangepast.

De crisis vraagt om een vernieuwingstrategie. Coombs noemt vijf doeleinden, die daarin prioriteit moeten krijgen. Hier volgen ze, aangevuld met enkele opmerkingen uit het eindrapport, die zijn stellingen nader uitwerken.

1. *Modernisering van het onderwijsbeheer*

Vóór alles zijn competente moderne *managers* nodig. Zij moeten zijn toegerust met de vereiste hulpmiddelen voor analyse, research en evaluatie en worden bijgestaan door een team van goedonderlegde specialisten. Als deze reorganisatie van het beheer achterwege blijft, is het niet waarschijnlijk dat het onderwijssysteem van het ambachtsstadium tot een moderne gestalte zal kunnen overgaan. De onderwijscrisis zal integendeel regelmatig erger worden. Het schoolwezen zal zich bij de hervorming van zijn beheersstelsel kunnen oriënteren naar andere sectoren van het maatschappelijk leven, waar men met moderne organisatievormen — methoden van *systems-analysis* en geïntegreerde lange-termijnplanning daaronder begrepen – ervaring heeft opgedaan.

2. *Modernisering van de leerkrachten*

De hedendaagse onderwijzer en leraar heeft slechts een geringe kans om modern te zijn: om zijn productiviteit op te voeren, om op de hoogte te blijven van nieuwe inzichten en moderne onderwijstechnieken. Hij

heeft deze kans trouwens nooit gehad. Het is duidelijk dat onderwijssystemen slechts dan gemoderniseerd zullen kunnen worden wanneer de opleiding van het onderwijzend personeel radicaal wordt herzien. Zij moet intellectueel bevredigender en stimulerender worden gemaakt en zich uitstrekken tot ver buiten de beroepsvoorbereiding tot een stelsel van voortdurende vernieuwing van de beroepsbeoefening met name tot begeleiding van de opklimming in 't beroep. Instellingen tot opleiding van onderwijzers en leraren moeten betrokken worden bij het onderzoek van onderwijsproblemen en zelf belangrijke centra van onderwijsvernieuwing zijn. Op 't ogenblik slagen de onderwijssystemen er niet in de beste talenten tot zich te trekken. Zulk een hervorming zal deze situatie verbeteren, zeker wanneer zij gepaard gaan met een herziening van de oude monolitische salarisstructuur.

3 *Modernisering van het leerproces*

Gezocht moet worden naar methoden, waarbij een beter gebruik wordt gemaakt van de natuurlijke nieuwsgierigheid van de leerlingen, waarbij meer rekening wordt gehouden met hun individuele verschillen en hun vermogen om dingen zelf te leren beter wordt benut. Het gaat erom een combinatie van methoden van onderwijzen en leren te vinden, die betere resultaten oplevert dan de traditionele en niet evenredig veel meer kost. Instituten, waar zulke nieuwe leersystemen worden ontworpen en de daarbij behorende materialen en hulpmiddelen worden ontwikkeld en geproduceerd, zouden groot rendement kunnen opleveren. „Properly employed, technology may be one of the main hopes for bringing the good teacher in contact with an increasing number of students" zegt het eindrapport.

4. *Versterking van de onderwijsfinanciën*

Alle genoemde maatregelen vragen meer geld. Verwacht mag worden dat er grotere productiviteit uit zal voortkomen. Maar dat er meer geld nodig zal zijn valt niet te ontkennen. „Costly education can be poor, but good education is never cheap", zegt Coombs. Daarom moet er een ernstige poging gedaan worden om nieuwe en aanvullende bronnen voor de financiering van het onderwijs te vinden. Wij moeten bereid zijn daarbij afstand te doen van bepaalde taboes, waaronder zelfs zeer prijzenswaardige. Als men 10 % van de gelden, die thans voor defensie worden besteed, aan het onderwijs zou toewijzen, zou de ernstigste nood op het laatstbedoelde terrein verholpen zijn. Het feit geeft een treurige kijk op de prioriteiten van de wereld. Onderwijs is de beste verdediging

tegen spanningen, misverstanden en onwetendheden, die aan vele internationale conflicten ten grondslag liggen en de volken innerlijk verdeeld houden. Wij moeten het geld meer efficiënt gebruiken.

5. *Grotere nadruk op onderwijs buiten het schoolsysteem*

Moderne communicatiemiddelen en systemen van reproductie stellen ons in staat om aan hen, die de school verlaten hebben, leerstof bij te brengen, die past bij hun in de praktijk opgekomen belangstelling en behoefte. In arme landen zijn er vele begaafde en ambitieuze jongeren, die door de omstandigheden de gelegenheid missen om zich verder te ontwikkelen. Het zijn de potentiële leiders van morgen. In het vlak van het onderwijs buiten het schoolwezen liggen nog ongekende mogelijkheden tot onderwijsvernieuwing besloten.

Coombs eindigt zijn betoog met een laatste punt: geen natie kan de onderwijscrisis, die alle naties heeft getroffen, op eigen gelegenheid overwinnen. Er is internationale samenwerking nodig en wel een, die boven de thans reeds bestaande vormen uitgaat. Het is mogelijk om in praktische, concrete dingen samen naar oplossingen te zoeken. In een van de zittingen van de conferentie kwam het denkbeeld van een *education-sattelite* aan de orde. Er is een betere communicatie mogelijk van nieuwe vindingen. Er moet een *partnership* komen tussen rijke en arme landen in die zin, dat de eerste de laatste wezenlijk meer hulp bieden dan in 't verleden en dat die hulp zal bestaan in het zoeken naar onderwijsvormen, die de ontwikkelingslanden passen en bovendien betaalbaar zijn. Maar dit *partnership* zal het karakter van wederkerigheid dragen. In zekere zin kunnen de ontvangende landen óók gevende landen zijn. De reden is dat zij onderwijskundig met een zoveel schonere lei beginnen en dat hun problemen en hun vormen van crisis zoveel duidelijker zichtbaar en zoveel leerzamer zijn, Om deze redenen zullen de leiders van het onderwijs en de onderwijzers in economisch onderontwikkelde landen er zoveel gemakkelijker toe komen om vooringenomenheden af te leggen en nieuwe richtingen in te slaan. Coombs besluit deze laatste opmerking met een opmerkelijke profetie: „The day may not be far off, when, in terms of educational innovations, the major flows of technical assistance across the world will be from the poorer to the richer nations".

Enkele dagen vóór de conferentie had ik in mijn eerder genoemde oratie gepleit voor verbetering van het beheer van het onderwijs. Het was voor mij daarom een voldoening dat dit punt in Coombs' rapport zo grote nadruk ontving. „The needed revolution in education must

begin with educational management" stelt hij. Het verheugde mij ook dat ik in de eerste van de boven-opgesomde werkgroepen werd geplaatst, die vergaderde onder leiding van Dr. Alexander King, *director of scientific affairs* van de O.E.C.D. te Parijs. Er was een goed pre-advies van zijn hand. Onder de deelnemers aan deze werkgroep waren er met langdurige ervaring in de onderwijsadministratie, zoals Mr. Embling, *Deputy Under Secretary of State* van het *Department of Education and Science* te Londen. Anderen, zoals Prof. William G. Walker uit Australië, hadden zich bezig gehouden met de post-academische opleiding voor onderwijsbeheer. Onze werkgroep was het er over eens dat in de organen, belast met het beheer van het onderwijs, waarvan het ministerie van onderwijs het voornaamste is, naast de lijnfuncties, belast met de uitvoerende taken, staffuncties moeten worden gecreëerd met de taken van studie, planning, bezinning en vernieuwing. Wat de lijnorganisatie aangaat, deze zou voorzoveel mogelijk niet naar schoolsoorten moeten worden ingedeeld, maar naar functies binnen alle schoolsoorten dus: leerprogramma's, examens, personeelszorg, bouwactiviteiten, e.d.

Er zou in elk geval in elk ministerie een planbureau moeten zijn, dat in nauwe samenwerking met de autoriteiten, die met de economische plannen zijn belast, ontwikkelingslijnen voor het onderwijs zou moeten opstellen, welke met de nationale economische doelstellingen in overeenstemming zijn. In dit verband werd opgemerkt dat de onderwijsplanning zich thans allerwege in snelle ontwikkeling bevindt en zoveel gereder pleegt te worden aanvaard dan met planning op economisch terrein het geval was en is. Met het oog op de onderwijsplanning is een goed ontwikkelde en aan de behoeften aangepaste onderwijsstatistiek een eerste vereiste. Daarbij dient rekening te worden gehouden met de aanbevelingen van de Unesco met betrekking tot de definities en de classificaties opdat de gegevens zoveel mogelijk internationaal vergelijkbaar zullen zijn.

Er is behoefte aan een uitwisseling tussen de landen van de ervaringen op het stuk van de ontwikkeling van het onderwijs. Het stelsel van wederzijds onderzoek, zoals door de O.E.C.D., opgezet en dat in 't begin van mijn oratie is vermeld, zou algemeen ingang moeten vinden.

In elk ministerie zou voorts een centrum voor vernieuwing moeten worden ingericht, dat de minister en de hogere ambtenaren zou kunnen informeren omtrent de voortgang der onderwijskunde en de uitkomsten van onderwijs-experimenten en hun in 't algemeen de gegevens zou dienen aan te dragen, die nodig zijn om het onderwijs aan de veranderende economische en sociale omstandigheden aan te passen.

De enorme groei van het onderwijs en van onze kennis van dit terrein is niet gepaard gegaan met een overeenkomstige rationalisering van het onderwijsbeheer. Dit is intellectueel eenvoudig niet met de tijd meegegaan. In 't algemeen ontbreekt er het begrip voor de methoden van planning en voor de uitkomsten van de leer der organisatie, die in het bedrijfsleven ingang hebben gevonden. In sommige landen is de kennis van het onderwijs zelf bij de bestuurders evenzeer gering. Daarom werd aanbevolen dat er opleidingen in 't leven zouden worden geroepen voor het aanwezige en nieuw te benoemen ambtelijk onderwijspersoneel. Deze opleidingen zouden kunnen plaats vinden op nationale, regionale en internationale schaal. Internationaal *is* in dit opzicht trouwens reeds een en ander gaande. Het zou verder moeten worden ontplooid. In zulke *staff-colleges* zouden – zo stelde men – onderwijs en onderzoek steeds moeten samengaan. Het doel zou zijn om een beheerskader te creëren van grote competentie en bezield met een geest van vernieuwing. Immers als het beheer de vernieuwing niet dient, wordt het een werktuig van het behoud. In verschillende Amerikaanse universiteiten zijn opleidingen voor *educational management,* overwegend met het oog op het beheer van locale onderwijssystemen. Op mijn terugreis heb ik mij aan de Columbia University van de activiteiten aldaar op de hoogte gesteld. Aanstaande *superintendents of schools* vinden hier een opleiding voor hun taak.

Toen ik aan het slot van mijn, misschien nu wel te vaak geciteerde, oratie de universiteit „de top van het schoolwezen" noemde, was ik mij ervan bewust een beeld te gebruiken dat niet algemeen wordt aanvaard. Immers zo beschouwt de universitaire wereld zich maar gedeeltelijk. De gedachte aan de autonomie van de terreinen van wetenschappelijk onderwijs en wetenschapsbeoefening leeft er sterker dan het bewustzijn van deel te zijn van een groter geheel. Verantwoordelijkheidsbesef voor de rest van het schoolwezen is er, ook al door de loop der historie, geen dominerende eigenschap. Ware dit het geval dan zouden sociologie, economie, psychologie, politieke wetenschap en organisatieleer zich nadrukkelijker op de problemen van het onderwijs hebben geworpen en zou de pedagogiek eerder erkenning hebben verworven en zorgvuldiger zijn opgekweekt. Met instemming heb ik in het eindrapport van de conferentie de volgende zinsnede begroet: „The university, as the capstone of the educational system, must be particularly responsive to the needs of the whole system." Het is andermaal een gedachte, die ik gaarne uit Williamsburg heb meegenomen.

MOETEN KLEINE KINDEREN LEREN LEZEN?

WILHELMINA J. BLADERGROEN
Hoogleraar R.U. Groningen

I. Het verschijnen van de „leesmethode voor kleine kinderen", bij ons bekend geworden als „de Methode Margadant", heeft in den beginne veel stof doen opwaaien en de wereld van pedagogen en ouders in beroering gebracht. In het algemeen stond de pedagogische wereld tamelijk negatief tegenover deze nieuwigheid, waarbij als hoofdmotivering gold, dat de toch al zo korte periode van zorgeloosheid, die het jonge kind geniet, zou worden belast met het verwerven van vaardigheden, waartoe het kind nog niet rijp wordt geacht.
In wezen kunnen we echter dit hele probleem niet beoordelen, zonder de nodige experimentele ervaring en benadering.
Nu vinden we in de recente literatuur beginpunten van nader onderzoek van het probleem en het leek mij derhalve juist om bij tijden wijle daaromtrent iets mede te delen.

II. In het Julinummer 1967 van Schule und Psychologie treffen we twee artikelen aan over dit onderwerp, die hier verkort worden weergegeven.

A. Het eerste artikel is geschreven door Heinrich Kratzmeier onder de titel „Het lezen van kleine kinderen."
Ook in Duitsland is de methode, aldaar geïntroduceerd door LÜCKERT, in eerste instantie met een „neen" begroet.
Daartoe worden de volgende motieven aangevoerd.

1. Het kind is gedurende de kleuterfase nog niet rijp om te leren lezen.
2. Een te vroegtijdig leren lezen zou het kind geestelijk overbelasten.
3. De onbekommerde speelfase van het kind zou door het leren lezen worden ingeperkt.
4. Het kind, dat reeds kan lezen, voordat het naar de lagere school gaat, zal zich in het eerste schooljaar vervelen.

In Duitsland is de instelling tegenover het vroege leren lezen zo negatief, dat vele ouders er streng voor waken, dat het kind met het lezen geconfronteerd wordt. Ook hier gaat men echter vragen om betrouwbaar onderzoek.

Dit onderzoek werd nu in 1964 op bescheiden schaal in Reutlingen verricht onder leiding van de schrijver.

Uitgangspunt daarvoor waren natuurlijk de Amerikaanse berichten over het leren bij twee- tot driejarige kinderen.

Bijzonder bekend werden eerst de experimenten van Prof. Moore. Deze had een „sprekende schrijfmachine" ontworpen, waarmee de kleuter kon leren lezen en schrijven. Hij werkte met de synthetische methode: het kind leerde eerst de letters, later pas het schrijven en lezen van woorden.

Bij elk aantikken van de letter op de schrijfmachine werd niet alleen het letterbeeld zichtbaar, maar het werd begeleid door de bijbehorende klank. Ook bij het (tikkend) schrijven van kleine woorden werden deze akoustisch gepresenteerd. Op deze wijze bewerkte Prof. Moore, dat 4-jarige kinderen reeds heel redelijk leerden lezen en schrijven De betreffende kinderen hadden op school een behoorlijke voorsprong, die op achtjarige leeftijd nog te bemerken viel. Even later verschenen in de pers de berichten van Prof. Glenn Doman uit Philadelfia. (de bij ons ingevoerde Methode Margadant).

Hij ging uit van de globale methode, en knoopte aan bij voor het kind bekende zaken uit de dagelijkse omgeving: lichaamsdelen, voorwerpen, etc.

De schriftvorm is vooral de hoofdletter.

De auteurs huldigen de opvatting, dat het leren lezen des te gemakkelijker valt, naarmate het meer aansluit bij het leren spreken. Hiermee vinden zij aanknopingspunten bij Maria Montessori, die ook gepoogd heeft vierjarige kinderen te leren lezen en schrijven, daarbij echter uitgaand van de motoriek en het leren schrijven. Dit alles staat in tegenspraak met vele onderzoekingen betreffende het schoolrijpheidsprobleem. Daarin speelt het kunnen structureren (Gestalten) een voorname rol. (Onderzoekingen van Kern, Marianne Frostig, Bladergroen).

De aanwezigheid van de mogelijkheid te kunnen structureren wordt stellig als een noodzakelijke voorwaarde beschouwd om te kunnen leren lezen. Op grond hiervan overheerst dus de opvatting dat er eerst een vrij hoge graad van structureren nodig is, om te kunnen leren lezen. De „vroege leesmethode" zou dus deze stelling tegenspreken.

Het structureringsvermogen moet echter gezien worden als een dynamische factor in de kinderlijke ontwikkeling, die door bijzondere pedagogische maatregelen kan worden bevorderd.

In het onderzoek van Kratzmeier werden een aantal gevallen bestu-

deerd. Het ging daarbij om 9 kinderen, die voor het begin van de lagere school konden lezen. De vraag was nu: op welke wijze hadden die kinderen leren lezen? Heeft de psychische gesteldheid van deze kinderen door het lezen een opvallende wijziging ondergaan? En ten slotte in hoeverre heeft het vroege leren lezen de algemene schoolvorderingen beinvloed? Op deze vragen werden m.i. nog niet exacte antwoorden verkregen.

Men kwam nl. tot de volgende resultaten:

1. Het is mogelijk voor het schoolbegin te leren lezen. De eerste pogingen tot leren lezen werden gedeeltelijk door de kinderen spontaan gedaan, deels wel door de omgeving gestimuleerd. De meeste vroege lezers gaan uit van het totale woord, de analyse volgt echter tamelijk snel.

Het meest worden grote schriftvormen gelezen, hoofdletters vooral.

De auteur stelt dan als conclusies:

1. Kinderen zouden op vroegere leeftijd, dan tot nu toe gedacht werd, kunnen leren lezen. Het lezen leren voltrekt zich nl. gemakkelijker, naarmate het directer aansluit bij de taalverwerving.
2. De schematisch gestelde leerplicht op 7 jaar zou elastischer moeten worden gehanteerd, zo dat deze met de rijpheid van het kind overeenstemt.
3 Er moeten methoden worden ontwikkeld, die twee- tot zesjarige kinderen in staat stellen thuis en op de kleuterschool te leren lezen. Volgens de auteur zou dit geen inperking betekenen van de kinderlijke speelvrijheid, maar eerder een verrijking van het kinderlijk wereldbeeld en een bevordering van de algemene ontwikkeling, tevens een stimulans voor de intellectuele ontwikkeling.

Voor het ontwikkelen van een optimale methode voor het vroeg leren lezen, acht men de volgende factoren van belang:

Grote letter, (hoofdletters) zijn verkieslijk, vooral bij de aanbieding van de eerste woorden.

Er moet worden uitgegaan van het totale woord. Bij een woordbezit van ongeveer 70 woorden kan men dan met analyse beginnen.

Het leren lezen moet slechts op speelse wijze tot stand komen waarbij de methode zich moet aanpassen aan de persoonlijkheid van het kind, alsook aan zijn ontwikkelingsniveau. De werkgroep van de auteur van dit artikel is bezig een kleuterleesboekje te ontwikkelen, waarmee 2 tot 6 jarigen kunnen leren lezen.

Op grond van zijn gegevens mogen we het vroegkinderlijk lezen niet zonder meer ter zijde stellen.

B. Het tweede artikel is van Irmgard Notz, getiteld:
„Wanneer schoolbeginners kunnen lezen".
Het komt nog niet vaak voor (aldus de schrijfster), dat men in de eerste klassen van de lagere school kinderen aantreft, die reeds kunnen lezen. Wat gebeurt er nu, wanneer kinderen op school komen, die met de methode Glenn Doman hebben leren lezen?
Wat moet de school dan gaan doen?
Schr. onderzocht twee kinderen, D en M.

D. had van de leidster van zijn voormalige kleuterschool een briefje meegekregen, waarin o.m. stond, dat hij „helaas" al wat kon lezen. Het psychologisch onderzoek wees uit, dat het een intelligente jongen was (IQ 125), wat asthnisch-schizothym van persoonlijkheidsstructuur. De Moeder, uitgeefster van beroep, had het gegeven van de kleuterleidster bevestigd: de jongen kon lezen. Hij had zich deze leesvaardigheid verworven via het ontcijferen van autoborden en reclameopschriften. Er was niet gericht met hem geoefend. Men vreesde, dat de jongen zich in de school zou vervelen. Deze veronderstelling bleek juist. Hij ging echter toch wel graag naar school. Daar het hem moeilijk viel te leren schrijven vond men het onjuist hem een klas te laten overslaan. Doordat hij thuis veel las in boeken, die de moeder hem verschafte, kwam hij in algemene ontwikkeling de leeftijdgenootjes vooruit. Na een half jaar kwam er een rapport van de school dat niet aan de verwachtingen voldeed. Men was teleurgesteld, niet in het kind, maar wel in de school, die het kind niet had weten op te vangen.

M. kon ook reeds lezen, voordat hij naar school ging, ook spontaan verworven door reclame en opschriften te ontcijferen. Ook hij maakt het maar matig in de eerste klasse: hij behoeft zich maar weinig in te spannen en zoekt nu andere, storende bezigheden. Ook hij had moeite met schrijven en tekenen. Bij testonderzoek bleek hij een IQ van 162 te bezitten.

De mening van de schrijfster is dus, dat wanneer kinderen reeds kunnen lezen wanneer ze op de school komen er wegen gevonden moeten worden om deze kinderen in de school anders op te vangen. Er moet in de eerste klassen dus meer differentiatie mogelijk zijn. Er zal een betere voorselectie moeten zijn; de schoolrijpheidstests zullen b.v. leesopgaven moeten gaan bevatten.

Tot zover de artikelen.

III. Uit deze gegevens komen voor ons enkele belangrijke vragen naar voren:

Uit de verschillende gegevens bleek, dat de twee vroege lezers beide motorisch onhandig waren en moeite hadden het schrijven te leren.

De vraag is, of dit toeval is, dan wel dat dit samenhangt met het vroege leren lezen, waardoor zij meer gelezen hebben en minder hebben gespeeld?

Methodisch is het van belang dit te weten, want zouden we dan geen keus moeten maken tussen vroeg leren lezen, aansluitende bij de spraakontwikkeling, of wel motorische rijpheid afwachten, zodat het schrijven beter kan aansluiten bij het leesonderwijs?

Een tweede vraag, die hogelijkst interessant is:

Bezit het kind werkelijk de visuele rijpheid tot vorm en structuurherkenning voor het 5de jaar? Bezit het deze rijpheid eerder, dan de mogelijkheid tot motorische weergave? Onder welke voorwaarden moet het leren lezen dan geschieden? Alleen met zeer grote letters en wanneer kan men dan naar kleinere letters overgaan?

Een tweede factor, die ons in de gegevens opviel was, dat de meeste van de bestudeerde kinderen kwamen uit intellectueel milieu. De milieu-invloed op de belangstelling van het kind voor lezen lijkt wel zeer groot. Daarnaast worden door de verschillende onderzoekers de invloeden van televisie en reclame genoemd.

Dit betekent, dat met de vorm van onderzoek, zoals in deze artikelen vermeld, niet kan worden volstaan.

Onderzoekingen naar dit toch wel zeer belangrijke gegeven, dat verstrekkende gevolgen voor de opvoeding van onze kinderen kan hebben, zullen zeer kritisch en systematisch moeten worden opgezet.

In de eerste plaats zal een groter aantal kinderen erin betrokken moeten worden.

Deze kinderen zullen moeten worden gerequireerd uit verschillend milieu.

De onderzoekingen zullen moeten aansluiten bij hetgeen bekend is over het kinderlijke waarnemen. (Helaas is nog maar heel weinig daaromtrent bekend.)

Alvorens dit leesexperiment te beginnen zal men nauwkeurig moeten zijn ingelicht omtrent spraak- en taalontwikkeling van de betreffende kinderen.

De onderzoekingen zullen moeten worden opgezet, zowel binnen gezinsverband als binnen de kleuterscholen.

Wanneer een dergelijk onderzoek zou kunnen plaatsvinden, zou dit van groot belang zijn voor velerlei:
zowel voor de theorievorming omtrent de kinderlijke ontwikkeling van spraak, taal, waarneming en fijnere motoriek, als voor de praktische organisatie van de opvoeding in gezin en school.

In het buitenland vinden steeds meer de tendienties om het aanleren van de schoolvaardigheden te economiseren, door o.m. te zoeken naar de wegen om bepaalde vaardigheden op vroegere leeftijd bij te brengen. Dit zou verkorting kunnen betekenen van de leerduur, hetgeen daarom nodig zou zijn, omdat de wetenschap zó snel vordert en de moderne samenleving op zo'n hoog niveau van kennen en kunnen functioneert, dat de kinderen in de jeugdperiode veel meer dan vroeger aan kennis moeten verwerven.

Wanneer zonder gevaar voor de harmonie der persoonlijkheidsontwikkeling bepaalde vaardigheden op vroegere leeftijd kunnen worden verworven, dan men vroeger dacht, zullen we in opvoeding en onderwijs ons daarnaar moeten richten. Dan zou de gehele kleuteropvoeding anders moeten worden gericht en bewuster worden gehanteerd, dan tot nog toe.

Deze vragen zijn zonder gericht experimenteel onderzoek in longitudinale vorm niet te beantwoorden. Dergelijke onderzoekingen zijn nodig, willen we aan een aantal gevaren ontkomen:

1. Onnodige ontwikkelingsvertraging te veroorzaken door emotioneel getinte afweer tegen doorbreking van tradities.
2. Overrompeld te worden door ongecontroleerde en niet voorziene feiten, nl. dat — mede door de prikkels, die van reclame en televisie uitgaan —, een toenemend aantal lezende kinderen de lagere school gaat betreden.
3. Eventuele foutieve wegen met onze kleuters te bewandelen door onoordeelkundig in te grijpen met nieuwe leesmethodieken voor kleine kinderen in de spontane ontwikkelingsrhythmen, die we tot nog toe meenden te onderkennen. Het merkwaardige is, dat onze eigen onderzoekingen naar de leesprestaties in het lager onderwijs tenderen naar het vaststellen van een „te spontaan" kleuterleven, in die zin, dat bij meer gerichte levens- en ontplooiingsmogelijkheden voor de kleuters in ruimte, speelgoed en gerichte bemoeienis van de kant van de volwassenen, er minder schoolmislukkingen zouden zijn en daarmee ook minder kinderverdriet.

Is onze kleuteropvoeding wel zo ideaal, dat we apriori andere mogelijkheden voor het betreden van andere en betere wegen moeten afsluiten?

Het hier besprokene wil beslist geen pleidooi zijn voor „vroeg leren lezen", met welke methode ook. Het wil een pleidooi zijn voor gericht onderzoek van de gegeven problematiek, om op gefundeerde wijze stelling te kunnen nemen.

Een dergelijk onderzoek kan niet in het wilde weg worden opgezet; daarvoor heeft het teveel facetten, zoals sociale, biologisch-medische, pedagogische en didactische facetten.

De ouder-kinderrelatie is hier b.v. fundamenteel in betrokken, evenals de organisatie van het levensmilieu (ruimte in en om huis), de organisatie van de kleuterschool, etc.

Van de uitslag van een dergelijk onderzoek zal het moeten afhangen op welke wijze de organisatie van kleuter- en lager onderwijs, misschien tot in de wortels zal moeten veranderen.

In Duitsland spreekt ook *Lückert* van *„kulturelle Vernachlässigung* van de kleuter.

Wij komen langzamerhand tot de overtuiging, dat vele kinderen „geestelijk en functioneel ondervoed" het lager onderwijs betreden en op grond daarvan het programma slecht of niet kunnen volgen.

Dit betekent niet alleen onnodig kinderleed, het betekent een gevaar voor de persoonlijkheidsontwikkeling en menswording voor heel veel kinderen, met alle consequenties voor hun maatschappelijk slagen.

LITERATUUR:

HEINZ-ROLF LÜCKERT: Begabungsforschung und basale Bildungsförderung Schule und Psychologie 14. Jhrg. Heft 1, 2.

HEINRICH KRATZMEIER: Kleinkinderlesen. Schule und Psychologie 14. Jhrg. Heft 7.

IRMGARD NOTZ: Wenn Schulanfänger lesen können: Schule und Psychologie: 14. Jhrg. Heft 7.

KERN, A.: Lesen und Lesenlernen Freiburg 1937.

KERN, A.: Sitzenbleiberelend und Schulreife. Freiburg 1958.

DOMAN, G.:

BLADERGROEN, W. J.: Spel en Speelgoed in onze tijd. Van Gorcum 1964.

MOETEN KLEUTERS LEREN LEZEN OF HEBBEN ZE ANDER GEESTELIJK VOEDSEL NODIG?

M. W. NIJKAMP

Inspectrice Nutskleuterschool

Het door Prof. Wilh. J. Bladergroen aangesneden onderwerp is nog steeds een belangrijk discussiepunt in de onderwijskringen. Vele kleuterleidsters stellen telkens weer de vraag of het wenselijk of noodzakelijk is dat ze de kinderen in de kleuterschool helpen met leren lezen. En zo ja, hoe zij dat dan moeten doen.

Het is wel een zeer ingewikkeld probleem, omdat m.i. alle voorstanders van „kleuter-lezen" het verschil over het hoofd zien tussen „technisch lezen" en „inhoudelijk lezen". Technisch lezen kan een kind van ongeveer drie jaar zeker leren; dat bewees Doctor Maria Montessori lang voor onze vriend Doman op het tapijt verscheen!

Technisch lezen kan ik heel goed, Italiaans, Zweeds, Deens, Noors.... maar wat er stáát weet ik niet; *het zegt me niets.*

Sterker nog: ik kan technisch heel goed het boek van Hans Redeker „Existentialisme" lezen, maar vóór ik begrijp wat ik lees, vóór ik de inhoud mijn eigendom heb gemaakt, is er veel meer nodig dan het technische structureren van woorden en zinnen.

Over het algemeen wordt er slecht en slordig gelezen; hiervan getuigen de vele verkeerd, onvolledig en onnauwkeurig ingevulde enquêteformulieren. Als kinderen zichzelf leren lezen vóór ze zes jaar zijn is het natuurlijk onzin dit proces tegen te houden.

Proeven in Montessori- en Fröbelkleuterscholen hebben aangetoond dat belangstelling voor lezen en rekenen in de kleuterscholen op de achtergrond traden naarmate de kinderen meer gelegenheid hadden tot volledige activiteit: motorisch, creatief, constructief, imaginair. (Martha Muchow in Oostenrijk en Kilpatrick in Amerika hebben deze onderzoekingen reeds vele jaren geleden verricht).

Als we de inventaris van de orthodoxe Montessorischool kritisch bekijken zien we

a. dat *alle materiaal* en *alle bezigheden* vooroefeningen bieden voor lezen, schrijven en rekenen;
b. dat er weinig variatie is, zodat de kinderen vanzelf komen tot het grijpen naar schuurpapieren letters en derg.
c. (en m.i. is dit het belangrijkste) dat het *lezen voortkomt* uit de taktielmotorische schrijfoefeningen over de schuurpapieren letters. Schrijven en lezen zijn in de Montessorikleuterschool ten nauwste

met elkaar verweven.

Nu stellen we de vraag: *welke functie heeft lezen in onze samenleving?* Dat is het opnemen en verwerken van een mededeling die een ander, die niet aanwezig is, doet. Lezen vervangt het persoonlijke contact, evenals schrijven persoonlijk, verbaal contact vervangt.

Er zijn mensen die gemakkelijker aan een ander schrijven dan met die ander praten. Contactmoeilijkheden? Misschien. Voor direct intermenselijk contact is meer moed nodig dan voor schriftelijk contact.

En dàt in onze samenleving, waarin zoveel kinderen verstoken zijn van werkelijk persoonlijk, individueel contact met volwassenen! „Ga maar op straat spelen" zegt moeder. „Straks mag je het vertellen" zegt de kleuterleidster in de overvolle kleuterklas, waar zij de kinderen meer collectief aanspreekt dan individueel-persoonlijk!

Hoevele boekenwurmen en -wurmpjes zijn er niet die lezen om persoonlijk contact te vermijden? Prachtig vinden vele opvoeders dat! Je hebt er geen kind aan en hij leert er nog wat van ook!

Maar hoe staat het met de sociale ontwikkeling van die kinderen?

De vroege lezertjes die Prof. Bladergroen in haar literatuur beschrijft komen meest voor in intellectuele milieus. Hoeveel intellectuelen (vooral academisch gevormde moeders) zijn er niet die met het kleine kind eigenlijk geen ècht contact hebben, doordat ze het niet verbaal kunnen benaderen?

Doordat ze het in zijn niet-rationele acties en reacties niet kunnen aanvoelen? Door exact wetenschappelijke vorming droogt, vooral bij vrouwen, dikwijls de intuïtie op. Hoe eerder het kind getuigt van *verstandelijke* ontwikkeling hoe liever de intellectuele ouder dit ziet! Het is niet zo dat kleine kinderen in intellectuele gezinnen eerder belangstelling tonen voor lezen.

Mijns inziens is dit een gevolg van het feit dat zij dikwijls hun leeftijdgenootjes uit andere milieus wat de *algemene taalontwikkeling* betreft verre vooruit zijn. Zelf heb ik hiermede ervaringen opgedaan doordat ik gewerkt heb aan kleuterscholen die bezocht werden door kinderen uit totaal verschillende milieus: middenstand en ambtenaren; intellectuelen; en wat men thans a-sociale milieus noemt. Juist de verbale ontwikkeling van de kinderen in die drie kleuterscholen liep opvallend uiteen.

Een ander aspect van de kleuteropvoeding raakt Prof. Bladergroen aan als zij zegt „eigen onderzoekingen naar de leerprestaties in het lager onderwijs tenderen naar het vaststellen van een „te spontaan" kleuterleven, in dien zin dat bij meer gerichte levens- en ontplooiingsmoge-

lijkheden voor de kleuter in: ruimte, speelgoed en gerichte bemoeienis van de kant van de volwassenen, er minder schoolmislukkingen zouden zijn en daarmee minder kinderverdriet." Met andere woorden: de huidige kleuterschool biedt de kleuter niet voldoende ontwikkelingskansen. Voor een zeer groot gedeelte berust deze uitspraak op de waarheid; het is triest dit te moeten erkennen.

We kunnen ons niet geheel verschuil enachter het motief, dat te gelegener en ongelegener tijd wordt gehanteerd: de overvolle klassen! Natuurlijk is dit een sterk remmende factor voor de ontplooiing van het kleuteronderwijs, maar de hoofdoorzaak moet elders gezocht worden.

In intellectuele kringen zijn de kleuters meestal hun leeftijdgenootjes ver vooruit. Hoe komt dat? De ouders en andere familieleden spreken vroeg en veel met het kleine kind. Aan tafel worden allerlei onderwerpen aangesneden door de ouderen: kleine potjes met grote oren luisteren en stellen vragen. Er zijn boeken; tijdschriften; de weg naar de bibliotheek; correspondentie .... het zijn even zovele leefsituaties die de intellectuele belangstelling van het kind prikkelen.

Mijn herhaalde bezoeken aan de Engelse Infantscholen die op moderne leest geschoeid zijn en waar niet lezen, schrijven en rekenen centraal staan, zoals in de formele Infantschool, hebben mij overtuigd dat in de eerste plaats in de kleuterklas op natuurlijke wijze leersituaties gecreëerd moeten worden. De situaties worden gecreëerd naar aanleiding van datgene waarover het kind spreekt, wat het doet, wat het vraagt, wat het probeert.

Daar is een grote verscheidenheid aan ervaringen, kennis en handvaardigheid, daar is cultuuroverdracht in de ware betekenis van het woord. Hierdoor wordt een brede algemene ontwikkeling van het kind bevorderd, (hem niet opgedrongen) die hem als vanzelf naar de cultuurmedia lezen, schrijven en rekenen doet grijpen.

Deze brede algemene ontwikkeling van de vijf- tot zevenjarigen stoelt op de brede algemene ontwikkeling van de kleuterleidster. Zij heeft een middelbare school doorlopen als vooropleiding van haar beroepsopleiding. Ze beschikt dus over een reservoir aan algemene kennis over kunst, techniek, het sociale leven, biologie etc. In haar beroepsopleiding leert zij hoe zij uit dat reeds bij haar aanwezig reservoir kan putten op de juiste momenten en op een adequate manier ten behoeve van de ontwikkeling der kinderen die haar zijn toevertrouwd!
Zij kan antwoord geven op vragen over muziek, muziekinstrumenten; kleding van andere volkeren; huisvesting van andere volken; bouw,

functie en bewoning van kastelen; zij kan de kinderen inwijden in het *leven* van plant en dier. Wat er ook ter sprake komt, steeds weet zij de bronnen te vinden om datgene aan de kleuters mede te delen wat zij weten willen en wat zij bevatten kunnen. Zij kent de weg naar de bibliotheken en vindt daar niet slechts mooie en aardige vertelselboeken, maar ook plaatwerken die voor kinderen met bepaalde belangstelling instructief kunnen zijn.

De beroepsopleiding leert de aanstaande kleuterleidster haar algemene ontwikkeling hanteerbaar te maken als opvoedster. In een dergelijke sfeer tussen jonge kinderen groeit als van zelf de behoefte culturele vaardigheden als lezen, schrijven en rekenen te gaan beheersen. Deze krijgen een functie in het leven van de kinderen; ze zijn niet, als bij ons, losstaande vaardigheden die het kind, los van zijn gewone ervaringen en belangstelling moet leren veroveren.

Decroly, Dewey en anderen hebben reeds gewezen op de noodzaak kinderen op deze wijze in te leiden in de hen omringende cultuur en samenleving.

Onze kleuterleidsters met haar m.u.l.o. diploma beschikken niet over een dergelijk reservoir van *levenspraktische* algemene ontwikkeling en in haar beroepsopleiding is er geen gelegenheid dit tekort in te halen. Ook in de praktijkscholen zien zij niet op een dergelijke levende wijze werken.

Men klampt zich hier vast aan „het materiaal" en aan methodische aanbieding hiervan; ook de lesjes, ontwikkelings- en andere lesjes, worden door de leidster uitgedacht, methodisch in elkaar gezet en aan de hele groep tegelijk aangeboden. Incidenteel leersituaties scheppen, in gesprekjes met een enkel kind het denkproces bij dat kind in actie zetten, behoort in onze scholen tot de uitzonderingen. Men meent dat men voldoende gedaan heeft als het kind „vrije expressie" in overvloed krijgt in de kleuterklas. Maar vrije expressie zonder daarop aansluitend en daarmee verweven verbale expressie en gedachtenwisseling met de leidster en andere kleuters, blijft op een bepaald niveau hangen. waaruit het kind zich niet op eigen kracht kan losmaken om verder aan zijn groei te werken.

In ons land denkt men nog steeds te weinig van het kind en zijn situatie uit. Men stelt het materiaal centraal en wordt daarbij ijverig geholpen door de leermiddelhandelaren die telkens met iets nieuws te voorschijn komen, dat bij grondige, kritische analyse slechts in details van het bekende afwijkt en daardoor de kinderen niet voor nieuwe problemen stelt.

Bovendien is het voor de Nederlandse kleuterleidster bijzonder moeilijk te analyseren wat een kind tijdens een bepaalde bezigheid opdoet aan nieuwe ervaringen, aan bevestiging van bekende ervaringen en aan variaties van bekende ervaringen.

Het is geen geheim dat vele kleuterleidsters een tekort bij zichzelf voelen, een tekort in haar inzicht in de materie waarmee ze werken: het levende kind in een reële leersituatie. Bij vrijwel geen groep van leerkrachten is de gretigheid en de bereidheid zich verder te ontwikkelen en meer te weten zo groot als bij de kleuterleidsters! Helaas is er in ons land geen bevredigende bijscholing mogelijk. Cursussen beperken zich dikwijls weer tot het „hoe moet je dit of dat doen met en bij de kinderen", zodat de leidster een uitbreiding krijgt van haar beroepsopleiding. Maar waar krijgt zij de mogelijkheid haar *inzicht te verrijken en te verruimen* in het kader van haar specifieke arbeid?

En dat is waaraan in ons land het meeste behoefte bestaat. Verdiept en verrijkt inzicht in de kringen der kleuterleidsters zal vele kleuters sparen voor ingewijd worden in de kunst van lezen en rekenen voor zij er aan toe zijn, terwijl hun eigenlijke belangstelling zo intens uitgaat naar het leven zelf, waarvan de televisie een bedriegelijke en verwarrende afspiegeling geeft.

Zolang de overheid de kleuterleidster blijkbaar nog ziet als iemand die zo aardig de kinderen kan leren knutselen, zal er van een verantwoorde kleuteropvoeding in ons land weinig sprake zijn.

Ondanks de algemene overtuiging in de kringen van psychologen, psychotherapeuten en criminologen dat de eerste levensjaren van de mens van doorslaggevende betekenis zijn voor zijn verdere levensloop, blijft men in ons land het kleuteronderwijs onderwaarderen. Op een andere plaats heb ik het reeds eerder gezegd: een kleuterleidster kan meer schade aanbrengen aan de karaktervorming van de haar toevertrouwde pupillen dan de professor van de universiteit aan zijn studenten.

De opleidingen voor kleuterleidsters die nog steeds leerlingen met een toelatingsexamen toelaten, omdat deze meisjes het u.l.o.-diploma niet in haar bezit hebben, bewijzen het kleuteronderwijs geen dienst. Het is onmogelijk die meisjes de ontbrekende algemene ontwikkeling bij te brengen plus een goede beroepsvorming! Die kweekscholen werken met hun z.g. faciliteiten de overtuiging in de hand dat een goede, algemeen georiënteerde vooropleiding voor het beroep van kleuterleidster niet noodzakelijk is, als het meisje maar een lief karakter heeft, artistiek is en van kinderen houdt! Alsof niet de geestelijke hygiëne van

komende generaties grotendeels in handen ligt van de kleuterleidster! Een andere vraag die hier rijst is, of de leertijd inderdaad verkort zal worden als kleuters leren lezen en rekenen. Het hangt er maar van af in welke verhouding men dit ziet. Als men met rekenen wacht tot een kind ongeveer negen jaar oud is, vliegt het hem aan. Een hoofdonderwijzer die jarenlang in de Nederlandse Antillen heeft gewerkt vertelde mij, dat hij niet de minste last had wat leermoeilijkheden betreft met de kinderen die omstreeks hun negende jaar naar de school kwamen. In verband met de grote afstanden die zij moesten afleggen konden zij niet op vroegere leeftijd naar school gaan. Lezen en rekenen gingen er bij deze kinderen in als koek, ook bij de minder intelligenten, omdat zij verstandelijk rijp waren voor het leren van deze technieken. Als we nu eens zien hoe lang een jonger kind er over doet alvorens het kan lezen en als we bedenken dat het waarschijnlijk de hele kleuterperiode zal duren alvorens het kind vlot kan lezen en begrijpen kan wat het leest, dan vragen we ons af waar de opvoeders zich toch zo druk over maken! Onze kleuters maken over het algemeen een rijpere indruk dan de kleuters van een kwart eeuw geleden. „Rijper" in de zin van overal met de neus bij zijn en over van alles wat kunnen meepraten. In ieder geval bij alles haantje de voorste willen zijn. Is dat verwonderlijk in een maatschappij waar men op alle gebieden tracht elkaars primeurs af te snoepen? Waar de status zulk een belangrijke factor is in het mensenleven? Reeds in de kleuterklas speelt die status een belangrijke rol. „Heb jij dat niet op de televisie gezien?" betekent voor een kleuter dat hij ver achterstaat bij zijn meer bevoorrechte vriendje dat wel tot over negenen naar de televisie mag kijken!

Maar daartegenover staat dat algemeen de klacht gehoord wordt dat de kinderen zich niet kunnen concentreren; dat ze zich niet echt in een bezigheid kunnen verdiepen, zich er niet mee kunnen identificeren. Het blijft alles aan de oppervlakte. In feite zijn vele kleuters die zogenaamd een pientere indruk maken geestelijk lui; ze hebben er weerstand tegen zich ergens in te verdiepen, zich geestelijk in te spannen. Dit is m.i. het eerste symptoom van de aanstaande lees-, reken-, leer-, en gedragsmoeilijkheden. Maar om kleuters spelenderwijs en op een natuurlijke manier, van hun eigen belangstelling uitgaande te trainen in zich verdiepen en in zich concentreren, in grondig leren waarnemen van het onverwachte (niet alleen van de lottospelen!) moet de kleuterleidster zelf creatief denkend en algemeen georiënteerd zijn!

Wanneer de kleuter in de kleuterschool gelegenheid krijgt zijn oppervlakkige waarnemingen, zijn foutieve conclusies enz. te corrigeren en

een bron van algemene kennis te veroveren is hiermee het terrein rijp gemaakt waarop later lees- en rekenonderwijs gezond en diep kan wortelschieten! Dan is dat een gezondere leertijdverkorting, dan vroeg en moeizaam beginnen met lezen en rekenen. Want nu kunnen wij, opvoeders van professie, wel zeggen dat het kind moet wachten tot het er, na onderzoek, blijkt rijp voor te zijn. . . .we vergeten de statuszoekende ouders! Van ouders gaat dikwijls een zeer sterke pressie uit op de school; zij stellen eisen waaraan de leerkrachten die inzicht hebben in de structuur van het kind niet kunnen voldoen. Dit alles gaat ten koste van het levensgeluk van het kind en van vreugde die leren verschaffen kàn.

Omdat de kinderen zoveel meer moeten leren meent men vroeger met van alles te moeten beginnen. Het lijkt mij efficiënter en meer to the point als men gaat schiften: niet dit alles en nog méér onderwijzen, maar datgene onderwijzen wat levenspraktisch nut heeft voor het kind. Dat wil zeggen: minder weetjes inpompen maar meer de weg wijzen waar de weetjes te vinden zijn als het kind ze nodig mocht hebben!

In de opleiding voor kleuterleidsters ontbreekt hieraan nog zeer veel. Er is nog steeds een betrekkelijk groot aantal opleidingen waar men uitsluitend werkt met diktaten, althans wat de pedagogiek en de methodiek betreft. Op deze wijze leert de a.s. kleuterleidster niet een studieboek hanteren; ze leert niet selecteren wat voor een bepaald doel belangrijk en bruikbaar is.

Vele kleuterleidsters weten niet hoe zij de weg moeten vinden in een (universiteits) bibliotheek en hoe zij catalogi moeten raadplegen. Toch zijn dit nuttige zaken, omdat er in de opvoeding van het jonge kind nog veel evolutie gaande is: tal van onderzoekingen worden thans in vele landen verricht. En het is noodzakelijk dat de kleuterleidster op de hoogte blijft van de ontwikkeling in haar beroep.

Dus ook wat de opleiding betreft is het nodig dat er herziening komt van de leerstof. Ten slotte gaat het niet slechts om het kleuteronderwijs maar om de basis van de gehele verdere ontwikkeling van de komende generaties. En al of niet in de kleuterperiode peren lezen is daarvan slechts een heel klein en in wezen onbelangrijk onderdeel.

Hoofzaak is een totaal andere aanpak en een gewijzigde attitude bij de kleuterleidster, bij degenen die verantwoordelijk zijn voor haar vorming en bij de autoriteiten die de voorwaarden kunnen scheppen om het kleuteronderwijs die belangrijke functie in onze samenleving te geven die het moet vervullen als grondslag voor alle verdere ontwikkeling van de komende generaties.

NASCHRIFT VAN W. J. BLADERGROEN:

Het hoofdmotief van mijn probleemstelling is deze:
Wanneer kinderen, beïnvloed door televisie en reclame, meer dan vroeger de tendentie vertonen om spontaan te leren lezen, dan is dat een cultuur-invloed, die niet genegeerd mag worden en om nieuwe bezinning vraagt. We kunnen ons daarbij niet beroepen op vroegere onderzoekingen, omdat er een cultuurverschuiving plaats vindt.

Er zijn drie mogelijkheden:

a. Het leren lezen van jonge kleuters is pure dressuur; de kleintjes kan men leren „lezen", zoals men kippen kan leren „tellen."
b. In de lagere school blijkt het leren lezen voor een groot deel mede afhankelijk van sensori-motorische rijpingsprocessen, niet op te vatten in de nu overwonnen betekenis, dat „rijping" alleen „van binnen uit" plaats vindt. Het vroeg leren zou dan een bewijs kunnen zijn, dat er acceleratie van deze rijping mogelijk zou zijn, of wel dat bij gezonde kinderen vroeger dan wij dachten integratieprocessen kunnen optreden, doordat vroegtijdiger prikkels uit de buitenwereld worden aangeboden.
c. Het vroeg leren lezen gaat ten koste van de ontwikkeling van andere gebieden, die voor vaardigheden, zoals b.v. rekenen noodzakelijk zijn.

De vraag blijft dus bestaan naar zeer gedegen onderzoek alvorens enig oordeel uit te spreken.

HET ONDERWIJS IN BIOLOGIE IN DE TWEEDE LEERKRING VAN DE KWEEKSCHOOL

P. A. VAN HOEK EN J. C. VAN DER STEEN

Dierkunde

Menskunde – en wat daarmee samenhangt – is voor leerlingen van m.u.l.o. en m.m.s. stof, waarvan ze wel gehoord hebben. Deze kennis komt occasioneel nog wel ter sprake in de derde klas bij behandeling van de ongewervelde dieren. Kennis van veel voorkomende ongewervelde dieren is voor de lagere school van veel belang. De kinderen worden er immers dagelijks mee geconfronteerd. Kamervliegen zijn belangrijker dan ijsberen. Bovendien lenen vele van deze dieren zich uitstekend voor interessante proeven. Maar de aanstaande onderwijzers moeten hiermee vertrouwd gemaakt worden. Ook dient de reeds aanwezige kennis vaak nog functioneel gemaakt te worden. Teveel blijven ze steken in terminologie.

Als men de genetica al zo nauw mogelijk moet aansluiten bij bekende zaken, aan de praktijk van kweken en fokken, dan dient men zeker de biologie van voeden en voortplanten, van voortbewegen, nestbouw, broedverzorging, prikkelbaarheid, milieuvoorkeur enz. te leren aan de levende organismen zelf.

Hiervoor hoeft men niet te beschikken over dure apparatuur, die men immers op de lagere school toch ook niet heeft. De proef moet liefst zo eenvoudig zijn, dat iedereen hem kan nadoen.

Het aquarium

Een groot duur aquarium is voor de school een onding, dat veel kennis en zorg vereist en waaraan de leerlingen voorbij lopen. Veel beter zijn kleine bakjes van 20 × 20 × 10 cm, desnoods inmaakglazen. Deze laat men slechts korte tijd bewonen, zodat men geen moeilijkheden heeft met ziekten, schimmel, alg, vervuiling enz. Geen wederzijdse uitroeiïng. De kinderen moeten leren de dieren de vrijheid te hergeven. In de vakantie heeft men geen onderhoud. De meeste waterdieren uit onze sloten zijn interessanter dan een goudvis. De bijbehorende leerstof kan gelijktijdig uit het boek worden bestudeerd. Waarom moet men de wormen leren vóór de insecten? Biologieonderwijs dient te zijn aangepast aan weer en jaargetijden — ook wel aan toevallige waarnemingen en vondsten — en zeker niet aan de bladzijden van het boek, waar men gebleven is. Hydra's die onder aan eendekroos zitten en geelgerande watertorren kan men ook 's winters door houden als men wil.

Het is in de natuur vreten of gevreten worden. Daardoor ontstaan „voedselketens". Hiervan krijgen de leerlingen enig begrip door het kweken van allerlei waterdieren, die elkaar tot voedsel kunnen dienen.

Bij het opkweken van libellelarven moet men een rietstengeltje in het aquarium zetten. Het is een boeiend gezicht, te zien hoe de volwassen larve boven water klimt en hoe de prachtige libel uit de gebarsten huid van de nymf kruipt. Het groot brengen van kikkerlarven gaat vaak mis. Het is beslist nodig, hiervoor slootwater te nemen in plaats van leidingwater. In één glas niet meer dan vijftien eieren. De eerste dagen voedert men ze beschuitkruimels met harde eidooier. Als de uitwendige kieuwen verdwenen zijn, kan men iedere dag aan een draadje wat vers ongezouten vlees in het water hangen. Er mogen geen waterdieren bij geplaatst worden. Ook geen salamanders, want die happen zelfs naar hun eigen broed.

In het aquarium kan men zien hoe diverse dieren zwemmen, ademen, hoe slakken grazen en eieren leggen en hoe de embryonen erin bewegen. Ook de voortplanting van stekelbaars, waterspin en spinnende watertor, enz. Het kloppende hartje van de watervlo onder het microscoop vergeten ze nooit meer!

Het terrarium

Het terrarium, zowel het droge als het vochtige, is een goed ding voor een liefhebber, die voor de nodige kennis (en dat is nogal wat) bij de vereniging Lacerta terecht kan. Maar voor de klas vergt het teveel werk. Daarbij is het door de weinig beweeglijke dieren weinig spectaculair. De kinderen zijn er gauw op uit gekeken. Onze reptielen worden schaars. Een toevallig gevangen hagedis of gladde slang kan men beter een paar dagen in een bak houden op een plaat turf en daarna de vrijheid hergeven. Vaak willen ze niet eten en tot voortplanting komen ze uiterst moeilijk. Voor hobbies is de school ongeschikt. Daar dient les gegeven te worden.

Het insectarium

Dit is een onuitputtelijke bron van natuurstudie. Helaas komt men er zelden toe er een aan te leggen, omdat men de mogelijkheid niet eens overweegt, ofwel terugschrikt voor vermeende moeilijkheden. Voor talrijke waarnemingen is een platliggende weckfles, bespannen met een stuk nylonkous het enige wat men nodig heeft.

De levende have is meestal zeer gemakkelijk te verkrijgen en ook de voeding biedt weinig problemen. Blad van paardebloem of witlof is bijna universeel voedsel voor planteneters. Een papier op de bodem, dat

elke twee dagen vervangen wordt, voorkomt bij de teelt van rupsen schimmelvorming. Om dit te voorkomen moet men de dieren ook liefst niet met de vingers aanpakken. De fles moet niet in de zon liggen. Gebruikt men een koker van horretjesgaas, afgesloten met twee conservenblikken, dan kan dit wel.

Om te beginnen kan men wandelende takken kweken op klimopblad. Ook grauwe aardrupsen laten zich met zemelen goed groot brengen in een laag van 5 cm aarde met rivierzand (metselzand). Ze verpoppen gemakkelijk en leveren de bekende „huismoeder"vlinders.

In een klein flesje met water, afgesloten met een wattenprop kan men een takje zetten, vol bladluizen, en hiermee larven en volwassen lieveheersbeestjes voederen. Leuker voor kinderen is het houden van sprinkhanen, krekels, en vooral het opkweken – in een kistje met droog wit zand – van mierenleeuwen, die men met mieren of vliegen voedert. Dit gaat zeer gemakkelijk en is onvergetelijk. Sprinkhanen eten bladeren van vruchtbomen, sla, vliegen en kleine sprinkhanen. Het zijn echte kannibalen. Loopkevers kan men met wat zorg jaren in leven houden. Ze eten wormen, rupsen of slakken. Na het eten willen ze de „mond spoelen" en moeten daartoe een napje vers water hebben.

Kleine kamervliegen (met grijze ogen) kweken in een laag compost leert de kinderen zowel de enorme voortplantingsmogelijkheden van deze dieren als de rol die ze in de natuur spelen. Ze zien, dat vliegen uit vliegen voortkomen en bovendien ontdekken zij de duur van de tussenstadia. Grote kamervliegen (met bruine ogen) hebben mest nodig voor hun ontwikkeling. De mannetjes zijn van de wijfjes te onderscheiden, doordat de (grotere) ogen elkaar bijna raken.

Het microscoop

Ofschoon voor de lagere school van weinig betekenis, gunne men de kwekelingen toch eens een blik in de wereld van het kleine. Infusoriën, uit hooi gekweekt of uit „koekoekspog" van het schuimbeestje of uit de darm van een meelworm gehaald, klokdiertjes, waarvan de waterplanten wemelen, sporen van paddestoelen of paardestaarten (die zo leuk spartelen) en de beweging in cellen van een blaadje van waterpest moet men toch gezien hebben. Het kost wat tijd, maar spoort meer aan tot natuurstudie dan lange verhalen.

Anatomie van de plant

Ook zonder microscoop valt hiervan veel te leren. Men prate niet over floëem, amphivasale vaatbundels e.d., maar late de leerlingen een stokje afpellen, laag na laag. De cambia zien ze wel niet, maar ze kunnen deze voelen. In een kurk zijn de mergstralen met een speld na te gaan. Van

vetplanten en rot blad kan men de opperhuid aftrekken. Knoppen kan men afpellen en er overlangse doorsneden van maken. Met een loep zien ze eventueel de bloemknoppen er in zitten. Uit geweekte zaden kunnen ze de embryonen halen. In het hout van de tafel zien ze jaarringen en dwars doorgezaagde mergstralen. Uit weegbreeblad kunnen ze de vaatbundels trekken (waarom zijn die zo taai en elastisch?), enz.

Fysiologie van de plant

Dit onderwerp sluit nauw aan bij de anatomie. Waarvoor dient de kurklaag? Wat gebeurt met eau-de-cologne als er geen stop op het flesje zit? Waarvoor dienen de lenticellen? Wat gebeurt met een muis in een fles met een stop erop? Waarom wordt kool niet nat? Waarvoor dient de waslaag (vergelijken met zonnebrandolie en het funeste ultra violette-licht)? Waarom zou een tuinder „uitvloeier" bij zijn spuitvloeistof doen? Het kweken van kiemplanten, met en zonder mest, met teveel mest, het laten barsten en rimpelen van kersen in water en pekel, e.d. brengt hen bij problemen uit de praktijk. Het uitdrogen van een geschilde aardappel is op een brievenweger te vervolgen. Waarom gaat het steeds trager? Waarom droogt een ongeschilde niet uit? Kiemende erwten in een potje in een doos met watten tonen aan dat ook planten warmte produceren. Waarom is een hoop gemaaid gras binnenin zo heet? En waarom een mesthoop? Waar zou die warmte vandaan komen? Produceert een ongemaaid voetbalveld ook warmte? Waarom voelt men dat dan niet?

Men moet ze aan het denken zetten. Voorzeggen en laten navertellen is geen onderwijs. Men gebruike termen, die ook voor een kind inhoud hebben, b.v. een woord als „kunstmestsoep" is ook voor het kind verbonden met het begrip „voedsel", alsmede met vloeistof. „Een koude motor trekt niet"; dat weten ze uit ervaring. Waarom is een vlieg op een koude dag nu zo traag? Waarom moeten hazen wel voortdurend even warm zijn? Waarom gaat het kamerplantje slap hangen als we het begieten met water, waarin een ijsblokje drijft? Dus, al is in de winter de grond natter dan 's zomers, toch moeten de bomen hun blad laten vallen, want de pomp werkt te traag, omdat de grond te koud is. In de schrale winterwind gaat de verdamping immers door, denk maar aan schrale handen en gesprongen lippen; aan sneeuw, die verdwijnt zonder dat het dooit.

De vaktaal

Gaat men zelf niet voor in grondigheid van behandeling, aanschouwelijkheid en stofbeperking, dan loopt men volgens drs. v. d. Zwet, het

gevaar te vervallen in de fout, die bij het onderwijs in de middelbare school zo veel voorkomt; „dat het differentiatieproces wel de nodige aandacht krijgt, maar de integratie totaal verwaarloosd wordt". „De hoofdwet voor het tot stand komen van de integratie is en blijft het werkelijk beleven." Door het zelf beleven verkrijgt men, dat de kennis eigen kennis wordt, die niet is opgehangen aan een kapstok van half begrepen vaktermen. Hierdoor zullen de kweekschoolleerlingen in staat zijn later hun kennis over te dragen aan hun eigen leerlingetjes in voor hen verstaanbare taal. Want dit is hard nodig. Telkens stelle men de vraag: hoe zul je dit nu aan kinderen vertellen? Bijvoorbeeld: ze moeten niet spreken over mannelijke en vrouwelijke wilgekatjes. Een kind denkt bij „vrouw" aan zachtheid, toevlucht, kleren, eten, lippenstift, e.d. al naar omstandigheden, en bij „man" aan kracht, straf misschien, snor, tabak, grove stem etc., maar noch „man" noch „vrouw" doen denken aan wilgekatjes. Beter is het daarom te spreken van groene en gele katjes, of van stuifmeel- en stamperkatjes, of van katjes waar wel en geen zaad aankomt. Een ander voorbeeld: „de plant neemt lucht op". Koolzuur is geen kinderbegrip. Het is wel vreemd, dat een plant gas als voedsel gebruikt, maar voor ons, groten, is het ook niet zo voor de hand liggend! Hazen zijn „altijd startklaar"; mussen behoeven ook niet warm te draaien, net als een vliegtuig (maar goed ook, als de kat komt!). Zulke uitdrukkingen appelleren aan een wereld, die de kinderen al kennen.

Verzamelen

Het verzamelen van duurzaam lesmateriaal is een directe voorbereiding voor latere lessen en dient reeds op de kweekschool te beginnen. Kiezen van verschillende huisdieren, een kaak van een konijn, een oud kunstgebit, misschien een schedeltje, slakkehuisjes en schelpen, gedroogde zeesterren, diverse zaaddozen, bladskeletten, vlinderpoppen, kokertjes van kokerjufferlarven, uitgedroogde plompebloemen, allerlei zaden, droge aren van granen, sierstukjes die bestaan uit opgeplakte bladeren of uit kegels van verschillende coniferen, om elkaar gegroeide takken van kamperfoelie, galnoten, fossielen uit grint, Judaspenning en lampionnetjes, paarde- en schapehaar, kortom alles wat men vroeg of laat tegenkomt en bruikbaar en bewaarbaar is.

Lijst met onderwerpen

Het laten ontwerpen van activiteiten die op de lagere school i.v.m. de seizoenen, kunnen worden uitgevoerd, is nuttig, want men prepareert

de kweekschoolleerlingen daardoor op de geestelijke activiteiten, die ze zullen moeten ontplooien als ze zelf voor de klas staan. Als voorlopige hulp geve men hun een lange lijst met onderwerpen die in de verschillende klassen en maanden gegeven kunnen worden. Hieruit kunnen ze kiezen, want voorlopig is dit voor hen een te moeilijke opgave.

Samenvattende en vergelijkende lessen

Als voorbereiding op het examen èn voor het verdiepen van het inzicht zijn deze lessen zeer nodig. Jammer genoeg moet hier met een enkel voorbeeld volstaan worden, uit de vergelijkende fysiologie van de zintuigen.

Men gebruike de term „kijkdieren". Welke zijn dat bij uitstek? Vogels. Waarom? Ze horen niet bijzonder goed en ruiken slecht. Hoe komt dat? Ze hebben geen oorschelpen. Waarom niet? Een kwestie van stroomlijn. En het midden oor? Minder gehoorbeentjes. Welke dieren hebben dat ook?

Waarop wijst de term „luisterdieren"? Welke? Walvissen en vleermuizen. Waarom? Beiden in het donker, in de ruimte. Ze zien slecht en ruiken niet of slecht. Wat valt er te snuffelen onder water met de neus dicht en wat, als men toch steeds verder vliegt? Welk zintuig moet dus de ruimtelijke oriëntering overnemen? Nu volgt de vergelijking met een asdic-apparaat.

„Snuffeldieren": hond, egel, insecten. Weer nagaan waarom. „Luisterruikdieren": vee, hert, ree. „Luister-kijk-dieren": haas en konijn. Hier het ruimtelijke zien bespreken (als proef een potlood met één oog dicht door een ringetje aan een touwtje laten steken, dat een ander vasthoudt). Vergelijken van schedels van haas of konijn met die van kat of aap. Waar staan de ogen? Een haas kijkt helemaal om zich heen en ziet zonder omkijken, hoever zijn achtervolger nog van hem af is. Heeft een roof- of een boomdier dat ook nodig? Hoe staan daar de ogen? Welk voordeel? Zo bespreken we ook „ver-kijkers", „dichtbijkijkers" (met hun speciale aanpassingen), „nachtkijkers" (met reflectors en koplampen: inktvissen), „kleurenkijkers" en „zwart-witkijkers".

Aan het bijeenzoeken van voorbeelden voor een dergelijke les (waarvan men zelf natuurlijk het schema wel van te voren dient te hebben geprepareerd!) willen ze allemaal heel graag meedoen. Het ordenen en aanvullen van hun kennis schijnt blijkens de reacties voor hen een boeiende bezigheid te zijn.

Praktijklessen

Het klassikaal bespreken van gegeven lessen biedt voor- maar ook nadelen. Als het henzelf niet aangaat, letten velen nauwelijks op. Het is moeilijk, voldoende kritiek te leveren en toch de leerling noch te ontmoedigen, noch over het paard te tillen. Beter is aan de betrokkene een copie te verstrekken van een niet te beknopte lesbeoordeling. Men verliest anders ook veel te veel tijd, die toch al zo karig is toegemeten.

Het examen

Klaar komen doet men nooit. Dat moet men dan ook niet proberen, want daarmee verhoogt men de zo nadelige spanning. Haastwerk is funest bij het onderwijs en bij alle studie. Tegen het examen zijn de leerlingen vaak toch al nerveus, en als wij zelf gaan haasten, slaat dat op de leerlingen over en vergroot dit hun gevoel van onmacht. Beter is het, de laatste lessen te besteden aan het houden van proefexamens, waardoor ze kijk krijgen op de gang van zaken bij het examen. Men beginne met de vlotste leerlingen en zorge vooral dat de meer zenuwachtige typen een of meer beurten krijgen. Het zijn geen biologen en zij behoeven het ook niet te worden. Men denkt zo gauw, dat ze „dit toch moeten weten". Op het examen zelf herinnere men zich de tijd, dat men nog amper twintig was en de spanning van een examen moest ondergaan!

OMZETTING VAN TESTSCORES IN SCHOOLCIJFERS

A. E. N. ROMMES, W. K. B. HOFSTEE, G. N. KEMA

Groningen
Psychologische Instituten
Heymans

INLEIDING

Overdraagbaarheid van de test-uitslag is voorwaarde voor haar bruikbaarheid. Bij het mededelen van testresultaten aan niet psychologisch geschoolden doen zich vaak problemen hieromtrent voor. Immers de bekenheid met de bestaande test-scoreschalen is niet algemeen genoeg. Het gebruik van deze schalen leidt hierdoor vaak tot misverstanden.

De meest bekende en meest gebruikte mededelingsvorm van beoordelingen in de maatschappij is die door middel van rapportcijfers. Als testscores omgezet kunnen worden in cijferschalen zoals die op scholen gehanteerd worden, zullen hierdoor belangrijke communicatie problemen opgeheven worden. Dit onderzoek wil hiertoe een basis verschaffen. Er werd hiervoor nagegaan hoe cijferverdelingen bij het L.O. en het M.O. er uit zien. (zie ook van den Ende 1954)

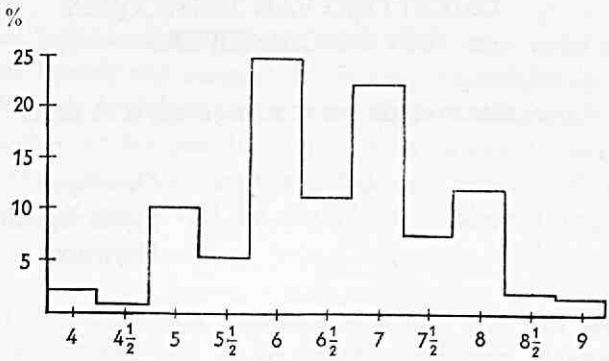
De rapportcijfers die gebruikt werden zijn afkomstig uit het archief van het Instituut voor Kinderpsychologie „Heymans" der R.U. te Groningen.

Lager Onderwijs

Over de cursusjaren 64—65, 65—66 en 66—67 werden totaal 11.598 rapportcijfers verzameld. Deze cijfers waren afkomstig van eindrapporten van vijfde klassen van ongeveer 135 lagere scholen in Drente. Het betrof hier de vakken Rekenen en Taal. De frequentieverdeling van deze cijfers werd opgesteld; plussen en minnen werden bij het dichtstbijzijnde gehele cijfer geteld.

Middelbaar Onderwijs

Over het cursusjaar 63—64 werden totaal 5.959 eindrapportcijfers van vier Lycea in Drente verzameld. Het betrof hier de vakken Nederlands, Frans, Duits, Engels, Algebra, Meetkunde en Natuurkunde,



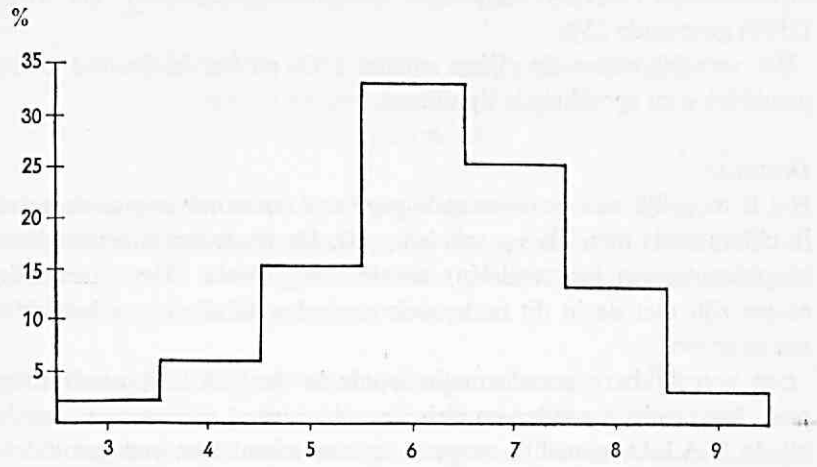
Figuur 1, verdeling van cijfers voor het L.O.

cijfer	percentage	cum. percentage
1	0	0
1½	0	0
2	0	0
2½	0	0
3	0,1	0,1
3½	0	0,1
4	2,2	2,3
4½	0,8	3,1
5	10,4	13,5
5½	5,8	19,3
6	24,4	43,7
6½	11,0	54,7
7	22,0	76,7
7½	7,7	84,4
8	12,1	96,5
8½	2,0	98,5
9	1,5	100,0
9½	0,1	100,1
10	0	100,1

Gemiddelde	= 6,54	Scheefheid	= − 0,08
Spreiding	= 1,06	Kurtosis	= + 0,03

Tabel 1; verdeling van cijfers voor het L.O.,
percentages en cumulatieve percentages. N = 11.598

voorzover gegeven in de eerste drie klassen van de H.B.S. en de eerste vier klassen van het Gymnasium.



Figuur 2, verdeling van cijfers voor het M.O.

cijfer	percentage	cum. percentage
1	0	0
2	0,5	0,5
3	2,3	2,8
4	6,6	9,4
5	15,3	24,7
6	33,0	57,7
7	25,4	83,1
8	13,5	96,6
9	3,4	100
10	0	100

Gemiddelde	= 6,25	Scheefheid	= – 0,47
Spreiding	= 1,32	Kurtosis	= + 2,54

Tabel 2; verdeling van cijfers voor het M.O., percentages en cumulatieve percentages. N = 5.959

Resultaten

Voor het L.O. werd voor reken- en taalcijfers samen een frequentieverdeling verkregen zoals in tabel 1 en figuur 1 aangegeven.

Voor het M.O. werd voor Nederlands, Frans, Duits, Engels, Algebra, Meetkunde en Natuurkunde een frequentieverdeling verkregen zoals in tabel 2 en figuur 2 weergegeven wordt. Niet essentieel voor het doel van dit onderzoek maar wel opvallend is hier dat het percentage

onvoldoendes (24,7%) nauwelijks afwijkt van de door De Groot (1966) genoemde 25%.

Het verschil tussen de cijfers op het L.O. en het M.O., wat betreft gemiddelde en spreiding, is significant.

Discussie

Het is mogelijk met bovenstaande gegevens testscores te transformeren in cijfers zoals men die op scholen geeft. De testscores moeten hiertoe in procentscores (percentielen) worden uitgedrukt. Deze percentielscores zijn met de in dit onderzoek gevonden tabellen in schoolcijfers om te zetten.

Een vergelijkbare transformatie wordt in de G.A.L.O. reeds toegepast. Daar echter zonder empirische achtergrond. De scores worden bij de G.A.L.O. namelijk omgezet in een schaal met een gemiddelde van 6,33 en een spreiding van 1,33. Zoals nu blijkt is dit gemiddelde iets te laag, terwijl de spreiding te groot is; nu werd immers voor het gemiddelde 6,54 en voor de spreiding 1,06 gevonden.

Door de grote bekendheid van schoolcijfers zal het omzetten van testscores hierin, testresultaten duidelijker en begrijpelijker maken.

Summary

In order to create the possibility of converting testscores into marks as given at school, frequency distributions have been drawn up of a number of schoolmarks. For this purpose 11.598 marks of elementary schools and 5.959 marks of secondary schools have been used.

LITERATUUR

ENDE, J. VAN DEN. Cijfers op de middelbare school. *Paedagogische Studiën* 1954, 31, 69–129.

GROOT, A. D. DE. *Vijven en zessen,* Groningen, Wolters, 1966.

KOUWER, B. J. EN KEMA, G. N., *Handleiding Groninger Afsluitings Onderzoek Lager Onderwijs,* Groninger Instituut voor toegepaste psychologie en psychotechniek, 1954.

WAT „COMPARATIVE EDUCATION"

Overeenkomsten en verschillen in de onderwijsstelsels van Groot-Brittannië en Frankrijk

J. A. VERSCHOOR

Gemeenschappelijke etappes Groot-Brittannië en Frankrijk

Zoals overal elders in de wereld, zijn het zowel in Gr. Brittannië als in Frankrijk grote sociale gebeurtenissen geweest, die inhoud en karakter van het leven in die landen hebben bepaald.

Enkele belangrijke etappes vallen in dit opzicht samen:

1. In de 16e eeuw geeft de Renaissance een nieuwe dorst naar kennis en een hernieuwde belangstelling voor de Griekse en Latijnse oudheid te zien;
2. In het begin van de 19e eeuw speelt de industriële revolutie een grote rol in die zin, dat de invloed hiervan gecombineerd met die van de Franse Revolutie (ook aan gene zijde van het Kanaal zeer groot!) het idee aantast, dat opvoeding en onderwijs het voorrecht zouden zijn van een klein aantal lieden; in Gr. Brittannië speelt hierbij de toegenomen invloed van allerhande religieuze secten een grote rol;
3. In de loop van de 19e eeuw leidt de vooruitgang van de wetenschap en techniek tot de ontwikkeling van het technisch onderwijs; de zuivere humaniora worden niet meer als alleenzaligmakend beschouwd;
4. In de 20e eeuw tenslotte hebben de beide Wereldoorlogen tot gevolg, dat men gaat inzien, dat volledig en verlengd onderwijs, in het eigen belang van beide volkeren, aan elke jeugdige inwoner (inwoonster) moet worden gegarandeerd, waarbij niet wordt gelet op de positie en sociale status van de ouders, maar waar men zich uitsluitend baseert op de aanleg en geschiktheid van de betrokkene.

Verschillen

Ondanks de verschillende etappes, die beide landen gemeenschappelijk hebben, is echter de ontwikkeling van het Franse en Engelse onderwijssysteem in de loop der eeuwen sterk uiteen gaan lopen.

In *Frankrijk* hebben onderwijszaken sinds lang een duidelijk nationaal aspect, en bij gevolg heeft de Staat hier zowel een regelende als controlerende functie. Reeds de Convention poogde te komen tot her-

vorming en coördinatie van het onderwijs. Door alle onderwijsvormen en -instellingen te doen opgaan in de z.g. „université" (niet te verwarren met het Nederlandse begrip „universiteit"!), wilde Napoleon aangeven, dat zowel de universiteiten als de lycées en collèges automatisch onder het gezag van de centrale regering stonden. Als grootmeester van de „Université" beheert thans het Franse „Ministère de l' Education Nationale" alle instellingen van het openbaar onderwijs, zowel de universiteiten als de lycées, collèges (classiques, modernes, techniques), écoles normales en écoles primaires; het ministerie stelt de uniforme programma's en roosters vast voor elk van deze instellingen, bepaalt didactiek en methodiek, benoemt tenslotte de docenten. Ook het bijzonder onderwijs wordt overigens gecontroleerd door de Staat, die het subsidie verleent wanneer er aan bepaalde in de Wet vastgelegde voorwaarden wordt voldaan. Het toekennen van universitaire graden en titels staat eveneens onder streng toezicht van de Staat.

In *Groot-Brittannië* daarentegen heeft de regering zich eerst na 1830 bemoeid met opvoedingszaken, en aanvankelijk gebeurde dit op zeer schuchtere wijze. Lange tijd meende men, dat de opvoeding van de kinderen een privé-zaak van de ouders was. Pas na 1945 bezit Gr.-Brittannië werkelijk een „Ministry of Education", dat overigens zelfs geen fractie bezit van de bevoegdheden, die het overeenkomstige ministerie in Frankrijk heeft. De universiteiten b.v. zijn geheel zelfstandig, evenals bepaalde scholen, die geheel onttrokken zijn aan het gezag van het ministerie. Andere onderwijsinstellingen krijgen geheel of gedeeltelijk subsidie van het ministerie, hetzij rechtstreeks, hetzij indirect.

Alle onderwijsinstellingen echter beheren zichzelf en benoemen de eigen docenten, stellen eigen programma en rooster op en regelen tenslotte de eigen huishouding.

In *Frankrijk* bestaat er, zoals gezegd, een van boven opgelegd onderwijsstelsel, alle onderwijsinstellingen vallen onder één gezamenlijke regeling, waarvan het doel is het verzekeren van coördinatie en uniformiteit. Men spreekt in Frankrijk van „enseignement" (zoals men in Nederland spreekt van „onderwijs"), hoewel het oude „Ministère de l 'Instruction Publique" sinds een aantal jaren, naar angelsaksisch voorbeeld, het „Ministère de l'Education Nationale" heet. Voorop staat in Frankrijk nog steeds de intellectuele vorming van de leerlingen, het doceren (enseigner), het geven van „instruction" is derhalve primair.

In *Groot-Brittannië* kan men kwalijk spreken van een onderwijssysteem. Hoogstens kan het Ministerie aanbevelingen en suggesties doen, welke al of niet kunnen worden opgevolgd. Eerst in de 20e eeuw zijn er duidelijke pogingen om tot meer coördinatie te komen tussen onderwijsinstellingen van een zelfde type, maar er blijven talrijke verschillen bestaan. Er is geen sprake van centralisatie zoals Frankrijk die kent; de aanvaarding van de wet Butler betekende weliswaar een stap voorwaarts in de richting van een zekere centralisatie, maar meer dan een stap (zij het dan een vrij grote!) is het zeker niet.

De Engelsen spreken trouwens niet over onderwijs, maar over opvoeding (education), waaronder zij niet alleen verstaan de ontwikkeling van de verstandelijke hoedanigheden, maar evenzeer die van het karakter (energie, initiatief, verantwoordelijkheidsbesef), van de morele kwaliteiten (loyaliteitsgevoel, betrouwbaarheid, moed) en tenslotte van de lichamelijke eigenschappen. Het in dit kader toekennen van een aanzienlijk geringer belang aan de studie dan in Frankrijk het geval is, moet hiervan uiteraard wel het resultaat zijn. Spel en sport zijn in feite primair, evenals het inprenten bij de leerlingen van goede morele gewoonten, terwijl het bijbrengen van aanpassingsvermogen aan de eisen van het maatschappelijke leven eveneens een belangrijke rol krijgt toebedeeld.

Kortweg gesteld zou men kunnen zeggen, dat de Engelse scholen en universiteiten de leerlingen en studenten een bepaalde „vorming" meegeven, terwijl de Franse scholen en universiteiten veeleer leer- en studieinstellingen zijn.

In *Frankrijk* is het openbaar onderwijs het staatsonderwijs. Het „enseignement libre" (of „privé") geniet weliswaar niet alle voordelen van het „enseignement public", maar de gelijkschakeling is toch reeds vergevorderd.

In *Groot-Brittannië* heeft de Staat het onderwijs niet rechtstreeks onder controle, zoals dat in Frankrijk wèl het geval is. Op alle scholen bestaat godsdienstonderwijs van een zeer algemeen karakter, waarbij de godsdienstige verschillen tussen de vigerende stromingen nauwelijks of niet worden aangeroerd. De leerlingen zijn niet verplicht de godsdienstlessen bij te wonen. In de 19e eeuw overigens stonden de door de officiële Church of England (een Staatskerk in de ware zin des woords!) gesteunde scholen en die van de afgescheiden secten (veelal democratischer en progressiever dan eerstgenoemde!) gewoonlijk

scherp tegenover elkaar. Deze toestand, hoewel geenszins verdwenen, verbeterde aan het einde van de 19e eeuw met de opkomst en ontwikkeling van scholen, welke onder toezicht stonden van de plaatselijke autoriteiten.

Een geheel gamma van bijzondere scholen, welke min of meer gesubsidieerd worden uit de openbare middelen en min of meer worden gecontroleerd door die plaatselijke overheden en door inspecteurs van het Ministerie, bestaat er tegenwoordig tussen het openbaar onderwijs enerzijds en het bijzonder onderwijs anderzijds.

De onderwijsstelsels van *Frankrijk en Groot-Brittannië* corresponderen met het nationaal karakter van beide landen. Op hun beurt echter hebben de scholen in beide landen bijgedragen tot de vorming van dit karakter.

Het aangeven van enige historisch belangrijke fasen en feiten in deze ontwikkeling zou een nuttige bijdrage kunnen vormen tot het stimuleren van een meer stelselmatig opgezette beoefening van de „comparative education", in ons land immers een helaas nog te weinig beoefende vorm van wetenschap, ondanks het feit dat de pionier op dit gebied in Nederland aan het Nutsseminarium van de Gem. Universiteit van Amsterdam een grote stimulans heeft gegeven tot een wetenschappelijk gefundeerde „comparative education".

Ondergetekende hoopt in de toekomst enkele van bovengenoemde historisch belangrijke fasen en feiten nader te belichten.

Dr. J. A. Verschoor is Rector van het Libanon Lyceum te Rotterdam.

BOEKBEOORDELINGEN

KLAUS SCHALLER, Herausgeber, *Schule und Leben, ein Repertorium zur Bildungsorganisation und Bildungsökonomie,* Liebniz Verlag, Hansisches Druck und Verlagshaus, Hamburg 1967, 299 S.

Dit boek behoort tot een serie *Repertorien, zum Hochschulstudium, Reihe Pädagogik,* waarin niet minder dan 21 van zulke delen zijn voorzien. Elk van deze geschriften beoogt de studenten een eerste overzicht te geven van een aspect der opvoedkunde. In dit deel vinden wij een inleiding van de hand van de redacteur van de reeks. Deze wordt gevolgd door min of meer uitvoerige ontleningen aan de relevante literatuur. Er is voorts een uitvoerige bibliografie. Ik vind het een teleurstellende gedachte dat de studenten aan Duitse universiteiten op deze wijze omtrent de vragen van onderwijsorganisatie zouden worden georiënteerd. Hun blik wordt hier uitsluitend op het West-Duitse taalgebied gericht. De problemen omspannen evenwel de gehele wereld en men mocht verwachten dat hun daarvan door verwijzing althans naar Engelstalige publicaties iets duidelijk zou worden gemaakt. Daarmede zou een actuele benadering van schoolorganisatorische vragen bevorderd zijn. Een aantal ontleningen van uitsluitend historisch belang zouden achterwege hebben kunnen blijven. Verscheidene zwaarwichtige maar daarom nog niet vruchtbare beschouwingen over het schoolwezen tegenover de machten hadden kunnen vervallen. In plaats daarvan had kunnen worden ingegaan op onderwerpen als leerplanconstructie, doorstroming der leerlingen, school en sociale mobiliteit, meting van onderwijsresultaten, het introduceren van vernieuwing, het beheer van het schoolwezen, de onderwijsstatistiek, sociale diensten en nog een reeks andere aangelegenheden, die in de internationale literatuur in discussie zijn. De in dit boek voorkomende paragrafen over de Duitse schoolhervorming en de economie van het schoolwezen zouden in een dergelijke opzet zeker passen. Ook het artikel van Schultze over de onderwijssituatie in de Bondsrepubliek, Frankrijk, Engeland en de Verenigde Staten biedt de door mij beoogde concretisering. Maar deze lichtpunten vermogen niet goed te maken wat aan de opzet van het geheel ontbreekt. PH. J. I

S. JOHN EGGLESTON, *The social context of the school,* Routledge and Kegan Paul, Broadway House, 68-74 Carter Lane, Londen E.C.4. 1967, 116 p.

Dit boek is verschenen in „the students library of education", waarvan Prof. J. W. Tibble te eicester de redacteur is. De delen van deze serie zijn bedoeld als een eerste inleiding van de studenten in een aspect van de opvoedkunde. De auteur van het onderhavige deel behandelt onderwijs en milieu. Hij bespreekt de betekenis van het recruteringsgebied der school voor haar werk. Daarbij geeft hij een goed geordend en boeiend

overzicht van de uitkomsten van sociologisch onderzoek in Engeland en de Verenigde Staten. Dit deel is ook voor Nederlandse lezers bijzonder nuttig. Daarna volgen hoofdstukken over de betekenis van het bevolkingsverloop in het recruteringsgebied, de invloed van het bestuur der scholen in dat gebied en de aantrekkingskracht van de locale arbeidsmarkt. Voorts bespreekt de auteur de inwerking van de groep der leeftijdsgenoten op het kind. Er is voorts een kort hoofdstuk met conclusies. Na elk hoofdstuk en aan het einde van het boek zijn er selecte bibliografische aanwijzingen. Dit is een model-inleiding, waarvan ook anderen dan studenten kunnen profiteren. PH. J. I.

JEROME S. BRUNER en medewerkers, *Studies in Cognitive Growth*, XVII + 343 blz., Wiley Sons, New York, 1967.

Dit boek is aan J. Piaget opgedragen. Terecht. Een aantal experimenten van Piaget over de „conservatie" is door Bruner en zijn medewerkers herhaald, veranderd en uitgebreid.

Bruner vertelt in zijn voorwoord over het contact, dat hij met Piaget en zijn medewerkers. (b.v. Inhelder) heeft gehad.

Hij noemt hem vriend en mentor. Men zou zich echter vergissen, indien men hieruit zou afleiden, dat Bruner een volgeling van Piaget is geworden. Integendeel. Hij laat door zijn experimenten zien, dat Piaget's theorie van de kinderlijke ontwikkeling niet bruikbaar is.

De stadia, die Piaget onderscheidt in de intellectuele ontwikkeling, blijken artefacten te zijn, die door een bepaalde manier van vragen bij kinderen uit een Geneefs milieu te voorschijn komen. Indien men echter de oorspronkelijke experimenten varieert, de kinderen op verschillende wijze hulp biedt of met kinderen uit andere culturen werkt, dan verkrijgt men andere resultaten.

Dit boek van Bruner is een belangrijk boek, over het algemeen helder geschreven en met talrijke interessante experimenten gedocumenteerd.

Na een inleiding van twee hoofdstukken over „cognitieve groei" in het algemeen, waarin Bruner een overzicht geeft over moderne opvattingen en experimenten op het gebied van de motorische, visuele en symbolische „voorstellingen" („inactive" „iconic" en „symbolic" representation en hun onderlinge samenhang, bespreekt hij in de volgende hoofdstukken, een serie experimenten met Amerikaanse kinderen.

Het derde hoofdstuk: „On equivalence" bevat experimenten met kinderen van 6-18 jaar over de principes van ordening van voorwerpen en plaatjes, die deze kinderen gebruikten.

Het vierde hoofdstuk behandelt de strategieën, die kinderen van 6-11 jaar bij het spel „Twintig vragen" lieten zien.

Hoofdstuk vijf gaat over het herkennen van min of meer onscherpe foto's.

Over de strategie bij het vinden van eenvoudige patronen, het ordenen van cilinders van verschillende afmetingen en het beoordelen van de relatie vol-leeg, bij geheel of gedeeltelijk gevulde cilinders van verschil-

lende grootte handelen de volgende hoofdstukken. De wijze, waarop motorische, visuele en symbolische voorstellingen hier een rol spelen, komt hier o.a. in discussie.

In de twee volgende hoofdstukken zijn de bekende „conservatieve" experimenten van Piaget op ingenieuze wijze gemodificeerd en gevarieerd.

Merkwaardig is hier b.v. de vondst, dat in een bepaald geval het aantal „foutieve" antwoorden met de leeftijd toeneemt. Om de kinderen de invariantie van de hoeveelheid van een vaste stof bij vervorming te laten ontdekken, worden drie methoden gebruikt.

1. het geven van reeds bekende „hulpbegrippen" (labeling),
2. het zelf laten uitvoeren van de vervorming en,
3. het onzichtbaar maken van de vervormingen (screening).

De resultaten van deze experimenten zijn met Piaget's theorie niet te verklaren.

In de drie volgende hoofdstukken worden experimenten met kinderen uit Senegal, Alaska en Mexico besproken. Het onderwerp is weer de equivalentie- en invariantiebegrippen. Het belangrijkste resultaat van deze experimenten is wel, dat de grootste verschillen hier *niet* gevonden worden tussen kinderen uit verschillende culturen, maar tussen kinderen, die niét en wèl naar school gaan. De intellectuele „groei" is dus niet een „vanzelf" verlopend proces, dat onafhankelijk is van de aard der menselijke contacten, een „rijping" van de hersenen zonder meer.

De verklaring voor de verandering van het inzicht en de wijze van ordening van kinderen kan niet in een logische theorie, zoals die van Piaget, gezocht worden. Alleen een psychologische theorie, die overigens in dit boek ook niet voorkomt, zal een verklaring van de ontwikkeling, kunnen geven.

Dit boek is de vrucht van een internationale uitwisseling van ideeën. Bruner heeft niet alleen met Piaget, maar ook met Russische psychologen uitvoerig contact gehad.

Het hier besproken boek van Bruner: „Towards a theory of instruction" berust voor een deel op de experimenten in dit boek beschreven. Dit voorgaande boek is didactisch misschien van meer belang dan „Studies in cognitive growth", maar toch kan een didacticus uit het besproken boek veel leren. De „ontwikkeling" van het kinderlijke denken is geen autonoom proces. De juiste hulp, die geboden moet worden bij deze ontwikkeling wordt meestal slechts intuitief gevonden door leraren en onderwijzers; hun vondsten worden echter helaas niet systematisch vastgelegd.

Het zou de moeite waard zijn, indien analoge experimenten in vele scholen zouden worden genomen, vóór men overgaat tot de invoering van z.g. nieuwe leergangen voor h.a.v.o. en m.a.v.o. die dikwijls alleen maar toepassingen zijn van oude misverstanden over de intellectuele ontwikkeling van kinderen.

Dit boek van Bruner en medewerkers is een inspirerend boek. Het stimuleert tot verder onderzoek. Het is een belangrijke oase in de woestijn der behavioristische, voor het levende onderwijs, onvruchtbare leertheorieën.

Geraffineerde statistische berekeningen komen in dit boek niet voor, zijn in dit stadium ook niet nodig.

Bruner exploreert, laat veel vragen open, wekt verwondering. Bovenal is dit boek echter de moeite waard om de fraaie wijze, waarop de wetenschappelijke discussie over een moeilijk onderwerp wordt gevoerd en de perspectieven, die worden geopend op een vruchtbare samenwerking tussen psychologie en didactiek. J. KONING

W. M. NIJKAMP e.a., *Waarheen met onze 5 tot 7-jarigen* Uitgave Vermande Zonen te IJmuiden, 1967.

Dit geschrift, waaraan meewerkten E. M. Blanken, N. IJ. Vlietstra, M. Brandenburg, A. J. Vreugdenhil, J. P. Pieters-Cortel en R. Augustijns, is een antwoord op het in P.S. uitvoerig besproken N.O.V.-rapport: Nieuwe onderwijsvormen voor 5 - tot 13- à 14 jarigen. Mej. Nijkamp meent, dat dit rapport weliswaar getuigt van een knappe diagnostiek over de situatie, maar dat de voorgestelde therapie, althans voor kleuters, verkeerd is gekozen. Haar kritiek op het rapport, die soms vrij scherpe vormen aanneemt, mondt uit in een pleidooi voor de kleuterschool, die zich na 1945 drastisch heeft vernieuwd. In dit pleidooi vervagen wel eens de grenzen tussen de empirische en de ideale kleuterschool, waarbij de eerste door de laatste in belangrijke mate verdrongen wordt. Zo lezen we b.v.: „Van de eerste schooldag af wordt ernaar gestreefd de kleuters zelfstandig te maken. Dit streven is overigens reeds meer dan een halve eeuw in de verantwoord werkende Fröbel- en Montessorikleuterscholen aanwezig geweest. De kleuterleidsters zijn daar meestal zo goed in geslaagd, dat menige, wat conservatieve eerste klasonderwijzeres de verzuchting slaakte liever kinderen „zo van moeder thuis" in haar klas te krijgen dan van een kleuterschool, omdat de laatste zo zelfstandig waren, dat ze uit de bank liepen om zelf een potlood of andere ontbrekende zaken te halen. Ook de klacht dat kleuterschoolkinderen op alles commentaar hebben, heb ik persoonlijk dikwijls te horen gekregen!"

Een dergelijk enthousiasme voor de kleuterschool doet enerzijds weldadig aan, maar we horen doorlopend, dat deze school zoveel beter is dan de lagere school: „Het merkwaardige is dat in brede kringen geconstateerd is, dat na 1945 het kleuteronderwijs veel verder is voortgeschreden op het pad der onderwijsvernieuwing dan het lager onderwijs, vooral ook wat de meer psychologisch gefundeerde omgang met het individuele kind betreft. Verschillende schoolartsen hebben mij medegedeeld, dat zij steekhoudender gegevens over een kind van de eerste of tweede klas lagere school ontvangen, wanneer zij zijn vroegere kleuterleidster ondervroegen, dan wanneer zij zijn klasseleerkracht om inlichtingen verzochten". Mej. N. meent dat dit mogelijk is, omdat de instelling van de kleuterleidster op het kind meer individueel gericht is.

Ook de kinderarts M. Brandenburg uit vele bezwaren tegen een vervroegde leerplicht: de oplossing moet niet gezocht worden in de verschuiving van de leerplicht naar een jongere leeftijd, maar in verbetering van

het kleuteronderwijs, waartoe één van de middelen duidelijk voor de hand ligt, namelijk kleinere klassen, zodat meer individuele aandacht aan de kinderen kan worden geschonken. Brandenburg acht het uit een oogpunt van geestelijk volksgezondheid een zeer ongelukkige maatregel om de kleuters een jaar eerder aan het huidige kleuteronderwijs te onttrekken op de wijze, zoals voorgesteld in het bewuste rapport.

Het is mij in het kort bestek van een recensie niet mogelijk op alle hoofdstukken van dit geschrift in te gaan. Met veel ben ik het eens; toch zijn er duidelijke bezwaren. Niettemin heeft het boekje van Mej. Nijkamp e.a. ons voldoend materiaal in handen gegeven om het gesprek over de 5 tot 7-jarigen opnieuw te openen.

J. W. V. HULST

DR. R. DUJARDIN/L. ADRIAENSSENS, *„Rekenproef 4e jaar"* – handboek. Uitg. De Sikkel, N.V., Antwerpen. Prijs 380 B.frs.

Deze publicatie die ter beschikking wordt gesteld van de mensen in de praktijk, wil niet alleen een instrument zijn tot controle van het onderwijsrendement, maar vooral een middel tot didactische bezinning en tot onderwijsverbetering.

Aan deze proef zijn eisen gesteld, die doorgaans bij een psychometrische test worden aangetroffen. Toch is de gehele proef afgestemd op de gebruikelijke beoordelingsschaal van het onderwijs. Zo ontstond dus een functioneel instrument, dat schoolorganisatorisch bruikbaar is.

De proef is afgestemd op het niveau einde vierde leerjaar, omdat op die tijd reeds een belangrijke etappe in het assimilatieproces van het vak rekenen is doorlopen en omdat algemeen wordt aanvaard dat op die leeftijd ($\pm$10 jaar) een voortschrijdende evolutie naar een hoger denkniveau plaats vindt.

In grote lijnen komt de inhoud van het boek neer op het volgende.

1. Het onderzoek van het criterium tegen de achtergrond van het toepassingsveld: de bestaande klassikale school en de traditionele onderwijspraktijk.
2. Een beschrijving van de experimentele gegevens van de voorlopige proef.
3. Een volledige beschrijving (met analyse en nabespreking) van de definitieve proef.
4. Een uitvoerige beschouwing over de pedagogisch-didactische conclusies m.b.t. dit rekenonderzoek.
5. De modellen van de rekenproef met de daarbij behorende lijsten betreffende ijking.

De correctiesleutels (4), uitgevoerd in vier verschillende kleuren, zijn los toegevoegd.

Wij zijn van mening dat deze didactische peilproeven ons zeker kunnen inlichten over de vorderingen van de leerlingen en als zodanig staan ze duidelijk in dienst van het evaluatievraagstuk bij het rekenonderwijs.

J. M. WIJLAARS
didactisch medewerker aan het
Wetenschappelijk Bureau Onderwijs
te Rotterdam.

DIS, DR. L. M. VAN E.A.,
„Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal". Met bibliografie (bijgewerkt tot mei 1967).
Uitg. J. M. Meulenhoff, J. Muusses, P. Noordhoff 4e druk, 1967.

In samenwerking met de Ped. Centra en met de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde heeft het bestuur van de Vereniging van leraren in levende talen een commissie onder leiding van Dr. L. M. van Dis verzocht een beknopte didactiek te schrijven, in het bijzonder ten dienste van de aankomende leraar.

Deze heldere leidraad begint, ons inziens terecht met een zorgvuldige beschouwing over het spreekonderwijs, waarbij problemen als declamatie, de spreekbeurt en de discussie de nodige aandacht krijgen. Een kritische beschrijving omtrent het gebruik van de bandopnemer (blz. 28-30) kan de jonge leraar hierbij veel hulp bieden.

Uitvoerig wordt ingegaan op de eisen die aan de leraar worden gesteld met betrekking tot het spreken. Vooral voor de didactische vorming van de leraar Nederlands is dit van grote betekenis. „Zo is het bij het onderwijs van essentieel belang dat leraren zich goed verstaanbaar kunnen maken met een zo prettig mogelijk stemgeluid en zich vooral ook helder kunnen uitdrukken. Merkwaardig genoeg gaat men er schijnbaar van uit dat leraren, in tegenstelling met vele van hun landgenoten, zondermeer in staat zijn goed te spreken in het openbaar" (vgl. „De jonge leraar en zijn taak" door H. B. van Laatum in Onderwijs en Opvoeding, jaargang 16/1965, nummer 3).

In het hoofdstuk „stelonderwijs" wordt in het bijzonder gewezen op het belang van de opdracht, de taalcultivering en de presentatie van het opstel en andere schriftelijke werkstukken.

De aansluiting van l.o. en v.o. komt ter sprake in het hoofdstuk over het spraakkunstonderwijs. „Het voortgezet onderwijs moet steunen op wat de lagere school (het basisonderwijs) geleerd heeft en uitgaan van de kennis die bij de leerlingen bekend verondersteld wordt" (blz. 85). Een gezond overleg tussen leerkrachten van het l.o. en de leraren van het v.o. is hierbij op zijn plaats, zeker waar het problemen betreft als leerstofplanningen, behandeling van specifieke moeilijkheden (vgl. bijvoorbeeld „Inleidend grammaticaonderwijs" door H. Burama e.a. in Chr. Ped. Studieblad, jaargang 14/1965 nummer 9, 340-348).

Vervolgens komen de hoofdstukken „het leesonderwijs" en het „literatuuronderwijs" aan de orde. Onderwerpen als „het eindexamen" en de „urentabel" besluiten het eerste gedeelte van deze handleiding. Om ook de jonge leraar Nederlands op de kweekschool voor onderwijzers tegemoet te komen, zijn opgenomen de zogenaamde „aanvullende opmerkingen"

De uitvoerige bibliografie (100 blz.!), voorafgegaan door een korte inleiding met betrekking tot het gebruik ervan, werd samengesteld en per onderdeel gerangschikt door Drs. J. M. Renders. Deze bibliografie vormt een uitstekend apparaat voor de jonge leraar die zich verder in dit vak wil verdiepen.

Tot slot nog enkele opmerkingen bij deze waardevolle leidraad. Meer

aandacht hadden de auteurs mogen besteden aan het vraagstuk van studieleiding en studielessen (vgl. de publikatie van N. J. Heijkoop hierover in nummer 10 van dit tijdschrift 1965, 465-468, en verder de publikatie van A. Parent „Studielessen in de brugklas", St. Bonaventura, 32 (1965) nummer 33 (891-896).

Ook had ons inziens iets dieper mogen worden ingegaan op de beschrijving van de foutenstudie (blz. 134) met betrekking tot het evaluatievraagstuk.

J. M. WIJLAARS,
didactisch medewerker
Wetenschappelijk Bureau
Onderwijs en Volksontwikkeling te R'dam.

PEDAGOGISCH NIEUWS

AFSCHEIDSCOMMISSIE GEM. KWEEKSCHOOL A'DAM

Eind juni 1968 krijgt de Gemeentelijke Kweekschool voor Onderwijzers in Amsterdam een nieuwe directie.

De heren R. Wichers en C. Th. Bevelander zullen dan afscheid nemen. Er bestaan uitgewerkte plannen om hen een waardig afscheid te bereiden.

Teneinde alle oud-leerlingen (en dat zijn er duizenden) een uitnodiging te kunnen zenden voor de grote reunie verzoekt de afscheidscommissie om toezending van adressen.

Niet alleen het eigen adres, maar ook dat van andere oud-leerlingen is van belang.

Men wordt verzocht de gegevens toe te zenden aan de secretaris van de afscheidscommissie, Postbus 3370 in Amsterdam.

Overzicht geslaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam - 23/24 november 1967

voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

Mej. J. H. Bosschart (scriptie: „Tekenen in de Montessori methode")
T. W. A. van Capelleveen (scriptie: „Het bewegen en de wijze waarop het ontwikkeld kan worden")
R. T. P. van de Crommenacker (scriptie: „De rol van Mentor van het jongeren-centrum te Gemert")
W. J. G. Dudink (scriptie: „Een onderzoek van enkele factoren die van invloed kunnen zijn op de prestaties van de leerlingen in het leerlingstelsel van de plaatselijke telefoondienst te Amsterdam")

C. Hoogendijk (scriptie: „Een didaktiek van het voorbereidend vaktekenonderwijs voor het algemene eerste jaar van de lag. techn. school")
Mej. E. van Hulst (scriptie: „Vrije expressie")
J. C. W. Kreecke (scriptie: „De aansluiting van het vak rekenen bij het huidige lager-onderwijs op de aanvankelijke algebra bij het u.l.o.")
Mej. M. Kroonder en Mej. C. W. Lammers (scriptie: „Een onderzoek naar: de voorkeuren, die er bestaan bij kinderen uit de eerste, tweede, derde en vierde klas van de openbare lagere school, t.a.v. een beperkt aantal illustratie-technieken, afkomstig uit Nederlandstalige kinderboeken, die na 1945 zijn verschenen of zijn herdrukt")
Mevr. A. S. Luza-Verfürden (scriptie: Museumles, theorie en praktijk")
J. Nieuwenhuizen (scriptie: „Een didaktiek gericht op: „Het zelf leren vinden van oplossingsmethoden")
H. H. Nijhuis (scriptie: „(Ped)agogische taken in het huidige personeelsbeleid van het bedrijfsleven")
A. W. Rosenbohm (scriptie: „De ontwikkeling van de dienst voor Sociale Zaken in Zaandam met betrekking tot de kinderzorg en de gezinszorg")
C. M. van Rijkswijk (scriptie: „De mogelijkheden van individuele hulpverlening aan kinderen met rekenmoeilijkheden door de onderwijzer, een empirisch onderzoek naar het effect van extra individuele hulp aan een viertal kinderen in de eerste twee leerjaren van een tweemansschool")
J. J. Steenhouwer (scriptie: „Een Belgische taalmethode")
J. G. Vermeulen (scriptie: „De ITO-leerling en de oud-ITO-leerling")

verder zijn geslaagd voor de Akte Pedagogiek M.O.-B:

H. K. F. Kaldenbach (scriptie: „Wie bezoeken de u.t.s.?" Een descriptief exploratief onderzoek bedoeld als poging tot vorming van een sociaal-pedagogisch beeld van de gemiddelde u.t.s.-er)
Th. Oudkerk Pool (scriptie: „Enige gedachten over de opbouw van didactiek op basis van analyse van concrete onderwijssituaties")
J. W. Sigtermans (scriptie: „Gelijke kansen en milieu van herkomst")
C. Speek (scriptie: „Aspecten van het natuurkunde-onderwijs aan leerlingen van het algemeen eerste leerjaar van lagere technische scholen")

NAAR EEN STRATEGIE VOOR DE ONTWIKKELING VAN ONS ONDERWIJS

E. M. BUTER

1 *Zaken in beweging*

Laten we er niet omheen draaien: een reeks van invloeden dringt met versneld tempo ons onderwijs binnen. Ze verschuilen zich achter termen als *onderwijstechnologie, cybernetica, audio-visuele technologie, objectieve toetsing, automatisering van het onderwijs, geprogrammeerde instructie,* en (talen-) *laboratorium.*

Ze dringen binnen in de denkwereld die samenhangt met de traditionele vormen van onderwijs zoals het klassikale stelsel of het montessori-onderwijs. Ze maken ook deel uit van de denkwereld van nieuwe richtingen zoals de leerplanstudies waaronder de *longitudinale leerplanning* een grote rol speelt op het continent, en de *curriculum research* in de angelsaksische wereld.

Uiterlijk zien we van die invloeden in ons land nog niet veel, omdat de investeringen hoog zijn en de noodzakelijke specialisten schaars zijn.

De denkwereld van vele, zeer vele docenten, onderwijzers, hoogleraren, instructeurs en vele anderen is echter reeds drastisch beïnvloed door „het komende". Incidenteel worden trouwens subsidies uitgekeerd ter realisatie van plannen die een zekere kans van slagen hebben, bijvoorbeeld op het gebied van de geprogrammeerde instructie, of invoering van talenlaboratoria.

Wie echter de situatie bekijkt kan zich niet onttrekken aan zekere chaos in het denken over deze verschijnselen. De uitersten, het ongebreidelde loven en het ongebreidelde afkeuren vinden we zelden. Wel vinden we een groot onvermogen om een zekere structuur in het gehele complex aan te brengen.

Dat is niet verwonderlijk: allereerst is de ontwikkeling van deze invloeden snel gegaan. Vervolgens hebben zeer verschillende groepen aan de ontwikkelingen bijgedragen. Didactici met een sterk theoretische inslag en pedagogische remmingen werden nauw geflankeerd door industrie- en leger technologen die vaak volledig empirisch te werk gingen. Of de ontwikkeling onder invloed van die dierpsychologie of denkpsychologie plaats vond maakt voor de presentatie verschil.

Verder is – met name in ons land – de integratie van tenminste drie geheel verschillende stromingen de grondslag voor de komende ontwikkeling. Stromingen die *elders* vaak gescheiden optrokken en zelfs tot tegenstellingen leidden. De Skinner-benadering met zijn gerichtheid op

de eenzijdige lineaire opdeling van de informatie die in het onderwijzen een rol speelt is de meest geruchtmakende stroming. De meer op de cybernetica gerichte ontwikkeling voortkomend uit technisch georiënteerde onderwijskringen maakt minder gerucht, maar zal waarschijnlijk een diepere invloed gaan uitoefenen. Binnen deze tweede ontwikkeling ontmoeten elkaar nu ook de denkwijzen rondom simulatie-theorieën en beslissingsspelen en de computer-georiënteerde informatievormen.

Een derde ontwikkeling tenslotte is de zuiver technische sofisticatie van de traditionele leermiddelen van audio-visuele aard.

Geen wonder dat een grondpatroon voor deze ontwikkelingen nog moeilijk te vinden is. Het gevolg is dat er maar met grote moeite een zekere lijn te vinden is in de politiek en tactiek die de ontwikkeling van ons onderwijs het meest zou kunnen baten.

2 *Ons land minder achter dan het lijkt*

Wie zich blind staart op de uiterlijke verschijningsvormen komt tot de conclusie: in ons land moet nog zeer veel gebeuren. Materieel gezien is deze conclusie juist. De achterstand in bijv. de organisatie-kant van het onderwijs is zeer groot. Zelfs de meest simpele zaken in een school gebeuren bij wijze van spreken nog met een middeleeuwse efficiency-instelling. Van het bedrijfsleven zou *iedere* leider van school- of universiteitsinstituut bijzonder veel kunnen leren.

Zo gaat het ook met zaken die directer met onderwijzen te maken hebben. De uitrusting van de gemiddelde – zelfs nieuwe – school staat op een zeer laag peil. Zelfs wanneer we uitsluitend kijken naar traditionele hulpmiddelen zoals bord, projector of wandkaart. Ook het gebruik van deze zaken is vaak bijzonder inefficient. Dat er een uitgebreide studie vooraf kan gaan die van een docent een optimaal demonstrator maken kan is nog een onbekende zaak in ons land. (Insiders uiteraard niet te na gesproken). Over nieuwe apparatuur met nieuwe mogelijkheden is de kennis in het algemeen nihil. De wijze van produceren van leermiddelen blijft voortkabbelen in het oude vertrouwde leerboeken en werkboeken patroon, met het incidentele hulpmiddel als een „extra".

We kunnen rustig stellen, dat het gehele doorstromings plan, dat toch een kernpunt van onze mammoet zou moeten zijn, straks kan staan of vallen met de mate waarop de technische uitrusting van de scholen de didactische ideeën mogelijk maakt. (Met name voor de brugklas).

We kunnen de zaken echter ook anders bekijken. We kunnen ons afvragen hoe het staat met de know-how in ons land. Dan valt het mee.

Het laatste jaar heeft de auteur nogal wat contacten gemaakt met verschillende instituten in bedrijfsleven en onderwijs.

Achter de schermen weet men veel en is de theorie vrij goed ontwikkeld. Aan de oppervlakte komt een stuk van deze kennis in geïsoleerde proefschriften en artikelen.

In het buitenland ontdekt men met toepassing van een vaak monstrueus aandoende hoeveelheid materiaal en inspanning zaken die wij hier – sinds Selz, Piaget, Kohnstamm, Montessori, Boeke e.a. – al lang weten.

Er is echter een markant verschil. In ons land blijft de kennis voorbehouden aan de happy-few. Trainingstechnologie vinden we achter muren van bijvoorbeeld de grote bureaus voor bedrijfsopleidingen. Didactische theorie blijft voorbehouden aan de bewoners van de enkele pedagogisch-didactische instituten. Nieuwe ontwikkelingen vinden slechts langzaam verspreiding. In ons land heeft de structuur van de onderwijskundige theorie een *pocket-karakter*. Plaatselijk is er soms kennis op hoog niveau; daarnaast echter algemene onwetendheid.

In het angelsaksische gebied, maar ook achter het ijzeren gordijn, is het *niveau* meestal lager, plaatselijk even hoog. Als echter een nieuw idee bruikbaar lijkt, dan krijgen velen daar de kans om het te proberen; dan springen de subsidies om een wetenschappelijke evaluatie te verkrijgen overal vandaan. Met andere woorden: elders is men veel *sneller* betrokken bij wat zich tijdens het onderzoek op de instituten ontwikkelt.

Daaruit komt dus één van de elementen uit de op te bouwen strategie naar voren: er moet een structuur worden opgebouwd, waarin de typisch aan het individu of de kleine groep gebonden research activiteit gebonden wordt aan een organisatie die snellere spreiding van de resultaten IN het algemene onderwijs mogelijk maakt. We komen er verderop nog op terug.

3 *Chaos in overstelpende hoeveelheid gegevens*

In vele onderzoekingen kunnen meerdere fasen worden herkend. De eerste fase is vaak de algemene oriëntatie, gebonden aan een zekere vrijblijvende reeks speculaties. Er wordt eens wat gedaan, er ontstaan problemen. Dan komt de volgende fase: de probleemvorming leidt tot steeds verdergaande onderzoekingen, steeds specialistischer van aard. Binnen het kader van elk specialisme worden reeksen van gegevens geproduceerd. Die gegevens zijn bijzonder vaak van détail-karakter. In dat stadium verkeert het onderwijs in ons land op dit ogenblik. Een aantal specialismen draagt steeds meer gegevens aan. Gemakshalve vat-

ten we ze voor een ogenblik samen onder de hoofden psychologie en sociologie. (Een bijna onaanvaardbare simplificatie als men analyseert waar reeksen van gegevens vandaan komen).

Zoveel gegevens, dat we zullen moeten selecteren. Een van de normen voor die selectie is, dat ons onderwijs wel een complexe zaak is, maar wat de handelingen betreft – zowel van de leerling als de leraar – een macrostructuur heeft. *Alle onderzoekingen* die te verfijnd zijn om op dit ogenblik op die macrostructuur invloed uit te kunnen oefenen – dienen in de strategie een secundaire aandacht te verkrijgen. In zeer veel gevallen zal trouwens de microstructuur van het onderzoek leiden tot een practijk die min of meer correctief gericht is.

Voor *het* onderwijs zoeken we naar de grote lijnen die straks van belang zijn.

4 *We moeten de belangrijke algemene probleemgebieden selecteren*

Pas als we deze ongeveer kunnen aangeven, zullen we gerichtere vragen ter beantwoording kunnen opwerpen en daarmee samenhangende gerichte activiteiten kunnen inzetten. Bij die selectie zullen we ons wel moeten realiseren, dat er geen afzonderlijke panacee voor alle kwalen is.

De probleemgebieden komen voort uit de ontmoeting van een reeks aspecten die we met ons onderwijzen willen bereiken.

4.1 *Wijsheid overdragen in optimale vorm*

We willen op de leerlingen een reeks van gegevens, kunden en handelingen overdragen in optimale vorm. Bij die stelling denken we nog niet aan specifieke methoden al of niet gemechaniseerd. We denken alleen nog maar aan de overdracht als doel.

4.2 *We willen rekening houden met de leerling*

Ons onderwijs van de toekomst zal steeds meer middelen willen hanteren om rekening te houden met de individuele leerling. Ook hier denken we nog slechts aan de wens, niet aan de vorm waarin de uitwerking zal plaats hebben.

4.3 *We willen rekening houden met de docent*

Het is niet onmogelijk, dat eenzijdig gerichte oplossingen van problemen, overbelasting of misbruik van de kwaliteiten van de docent inhouden. Vandaar deze eis.

4.4 *We willen de inhoud van de wijsheid nauwkeurig bepalen*
Er zijn nogal wat verschillende varianten die we op het duo kennis en kunde plegen aan te brengen. Toch moet bij een efficiënte overdracht van moment tot moment rekening gehouden worden met het doel. De formulering – in een verifiabele vorm – van de inhoud neemt dan ook in de moderne onderwijsontwikkelingen een steeds grotere plaats in.

4.5 *De organisatie van het onderwijsapparaat moet zo efficient mogelijk zijn*
Het zal blijken dat de realisatie van elementen uit 4.1. tot en met 4.5. opname van de wens urgent maken.

4.6 *De context van het onderwijzen moet aangepast worden*
Rondom het structureren van het onderwijzen komen reeksen van elementen steeds weer terug die interfereren met het onderwijsproces, maar er organisatorisch vaak weinig mee te maken hebben.

De neiging om via grote scholen de kleine groep te doorbreken, de vele vormen van tussentijdse-controles, roosterperikelen, kunnen als voorbeelden van zulke elementen worden beschouwd.

Opgemerkt zal worden dat in deze punten de contrôle, de evaluatie, en nog een reeks van huidige in zwang zijnde termen – zoals brugklas, doorstroming, scholastische test – niet zijn terug te vinden. Zij komen pas aan de orde bij de uitwerking van deze punten.

5 *Wat willen we overdragen aan wijsheid?*
Hoewel deze vraag als 4.4 in het bovengenoemde rijtje staat heeft de beantwoording een hoge prioriteit. Dit heeft twee redenen.

5.1 *Maatschappijveranderingen leiden tot veranderingen in de eisen aan het onderwijsapparaat*
Men verwacht andere vaardigheden en instellingen bij de leerlingen dan twintig jaar geleden. Daarbij moet goed worden bedacht, dat deze verwachting vrijwel geheel voortspruit uit de extrapolatie van de generatie die nu gemiddeld zo'n veertig jaar oud is. De jongeren in ons land, die verreweg de grootste bevolkingssector vormen – zoals trouwens in bijna alle westerse landen – zouden over deze extrapolatie wel eens anders kunnen denken, (zie ook paragraaf 7.2) of gaan denken.

Het lijkt er echter op, dat we ons onderwijs steeds sterker zullen moeten richten op het aanbrengen van houding en gedrag in plaats van op kennis en kunde.

De kennis en kunde – tot nu toe via een steeds sterker falend systeem van indoctrinatie en encyclopedisme aangebracht — zijn zo gevarieerd van vorm en inhoud geworden, dat geen enkele vorm van onderwijs een redelijk deel daarvan op de leerling kan overdragen.

Belangrijke principes dat kan. Belangrijke algemene denkstructuren dat is mogelijk. Daarnaast echter zal de toekomstige leerling een steeds grotere vaardigheid moeten verwerven in het omgaan met de bronnen en het creatief handelen in steeds nieuwe en wisselende situaties.

Overal ter wereld vraagt men steeds meer om jonge intelligente mensen met een zeer flexibel en adaptief gedrag. (Zie verder paragraaf 10.2)

5.2 *Efficiency in de overdracht en doelstellingstechniek*

Er blijkt ook een nauwe relatie te bestaan tussen de wijze waarop de doelen van een onderwijs worden geformuleerd en de overdrachtstechnieken. Dit betekent dat de paragrafen 4.1 en 4.4 niet onafhankelijk van elkaar zijn. Een van de meest opmerkelijke zaken bij deze gehele doelformuleringstechnieken is, dat zij die het onderwijs geven *zelden* in staat zijn om die doelen adequaat te formuleren.

Onderzoek op ons instituut, ervaringen met longitudinale leerstofplanning en curriculumresearch tonen dit duidelijk aan. Ook de nieuwste aanwinst in het onderwijsinstrumentarium, de geprogrammeerde instructie, laat dit duidelijk zien.

Een tweede even opmerkelijk aspect is de manier waarop zelfs traditionele vakken van doelstructuur wijzigen, zodra men zich de doelstellingstechnieken heeft eigen gemaakt. Daarbij vallen gehele stukken af, die vroeger onvermijdelijk leken. De allernieuwste stof blijkt soms gemakkelijk geïntegreerd te kunnen worden. Terwijl zogenaamd moeilijke stof herleid wordt tot onderdelen die voor een groot deel tot ver naar voren in onderwijsproces geschoven kunnen worden.

Door de Biologische Raad is in ons land een Commissie aan het werk gezet om het biologieprogramma te herzien. Ook hier doen zich nu bijna identieke ontwikkelingen voor als bij het Biological Science Curriculum Research. De meeste leden kennen deze studies echter slechts oppervlakkig. Kenmerkend is een grote openheid, een steeds beter formuleren van wat nu wel niet moet en vooral een ontstaan van inzicht in de opbouw van de leerstof. (Zie ook § 12.).

Deze twee paragrafen (5.1 en 5.2) geven samen een tweede element aan dat in een strategie een rol zou moeten spelen.

6 *Hoe dragen we de wijsheid over?*

In de vorige paragraaf kwam reeds de nauwe relatie tot uiting met de aard van de doelen die worden opgebouwd. Verbalistisch onderwijs heeft slechts een partiële taak bij een vak dat practisch-experimenteel georiënteerd is. Daar waar spreken een belangrijke factor vormt zal een nauwkeurige analyse van de verhouding tot schrijven en lezen een belangrijke zaak zijn.

De conclusie dringt zich op, dat iedere onderwijssituatie zijn eigen vormen van overdracht vraagt. Met andere woorden *er is behoefte aan een grote flexibiliteit.*

Wanneer het gedrag van de leerling en de houding t.a.v. problemen een rol speelt zullen we de leerling in groepsverband moeten laten opereren. Dat eist een grote flexibiliteit niet alleen van de docent maar ook van de schoolorganisatie (roostertechnieken!).

Uit het bedrijfsleven komt de aanwijzing, dat naast bijvoorbeeld de simulatietechnieken een duidelijk gerichte invoering van de student in het werkgebied – in het bedrijf zelf – vooraf dient te gaan aan de eigenlijke scholing.

Uit ervaringen met het vak maatschappijleer blijkt, dat zowel de groepsactiviteit als de bestudering van de „echte wereld" — dat is bijvoorbeeld een stadsorganisatie — van groot belang is voor een werkelijke overdracht van de inhoud van het vakjargon.

Uit talloze gegevens blijkt dat de *sequentieopbouw* van de informatie – hoe deze ook gevormd mag zijn – van steeds groter belang wordt voor een optimale overdracht van de wijsheid. Bij die sequentie-opbouw komt een grote variatie mogelijkheid te voorschijn rekening houdend met meer eenzijdige instructie, met individueel-optredende variabelen bij de student en met al of niet gebruikmaken van feedbacksituaties. (Zie 2)

6.1 *Gestuurd leren*

Steeds duidelijker wordt ook, dat het gehele overdrachtsproces het karakter heeft van een gestuurd procédé. Indertijd voerde *Buter* (1) daartoe de term cybernoegenese in. Wellicht is voor algemeen gebruik de term *gestuurd leren* beter.

Werkgroepen in het Instituut voor de lerarenopleiding werken onder de naam Werkgroep voor Gestuurd Leren. Ze passen op bepaalde onderwerpen zo mogelijk de gehele noodzakelijke analyse en presentatie-opbouw toe.

In dergelijke gestuurde processen speelt de normering een grote rol.

Directe regulering van het gedrag van de docent en het *continu* handhaven van de normen zijn daarbij belangrijk. Traditionele controle technieken zijn daartoe ontoereikend.

6.2 *Hardware-vormen; presentatietechnieken*

In ander verband werd al op de ontwikkeling gewezen van wat tegenwoordig wel de *onderwijstechnologie* wordt genoemd. Het is onvermijdelijk om te erkennen, dat een gehele reeks van meer of minder automatische overdrachtsvormen in de toekomst een rol in het onderwijzen zullen spelen. Een korte inventarisatie geeft het volgende overzicht naar een „ascending scale of sofistication" (James D. FINN):

1. individual reading papers and similar devices
2. individual viewing and listening equipment for existing slides, filmstrips, motionpictures and recordings.
3. language laboratories of all types.
4. specifically programmed printed materials.
5. True teaching machines..... containing carefully worked out verbal or pictorial programs with *various ingenious mechanical or electronic arrangements to test student reaction and inform him of his progress, errors etc.*

Dit is een lijstje uit 1962

6.3 *Sofisticatie, systeemopbouw*

Nu vijf jaar later kan er worden bijgevoegd, dat er talenlaboratoria zijn die bijna 100% zelfsturend zijn; dat er een onderwijssysteem bestaat waarbij er een zeer grote directe feedback kan worden opgebouwd tussen docent en *alle* leerlingen uit een groep met behulp van audiovisuele communicatiemiddelen. Het onderstreepte gedeelte uit de vorige paragraaf wordt steeds belangrijker. Hierop berusten vele feedback en simulatie-technieken.

Dit is een fascinerende ontwikkeling. Enkele jaren geleden konden we zeggen: „wellicht kunnen we hier wel eens dat bepaalde leermiddel gebruiken". Dat betrof dan een incidenteel hulpmiddel.

Nu benaderen we de problematiek anders. We analyseren eerst een bepaald deel van ons onderwijs. We bepalen *wat* en *hoe* we willen overdragen op de leerling. Daarna bouwen we het stuk onderwijs geheel op, zodanig, dat een reeks gevarieerde hulpmiddelen en de docent precies hun eigen functies hebben. Deze ontwikkeling leidt tot een bijna vloeiende overgangsmogelijkheid van individuele instructie naar groeps-

instructie. Alle didactische nuances komen daarmee binnen het bereik van algemeen onderwijs.

Kenmerkend voor de gehele ontwikkeling is de wijze waarop didactisch denken en technisch-informatief handelen geïntegreerd zijn tot één geheel. Dat geheel noemen we dan wel *onderwijstechnologie*. Een onderwerp waarvan men in ons land weinig afweet. Er volgt een derde element uit voor de opbouw van een strategie:
Inventariseer de mogelijkheden van de onderwijstechnologie, en creëer de verdere ontwikkeling en de integratie ervan in het onderwijs.

7 *Rekening houden met de leerling*
Het streven naar een optimaal resultaat houdt automatisch in, dat we uitgaan van een leerling waarvan de eigenschappen ten volle worden benut, resp. hun kans krijgen.
Daaruit volgt, dat we – gezien de grote variabiliteit van de pupillen – het onderwijs zullen moeten afregelen op de behoeften van de individuele student. Dit creëert een aantal problemen waarover nader onderzoek gewenst is:

7.1 *Hoe zien deze behoeften eruit gezien vanuit de extrapolatie door de huidige bestierende generatie?*
Kenmerkend voor onze maatschappij is veranderen. Dat zal het kenmerk zijn of moeten worden van het onderwijs. In welke richting echter? Hebben we nu reeds voldoende kennis om een zekere uitspraak te doen over de functies die straks vervuld moeten worden? Over de capaciteiten die straks nodig zijn op het gebied van de menselijke relaties? Over de gezagprincipes die verworven zullen moeten worden?

7.2 *Hoe zien deze behoeften eruit gezien vanuit de extrapolatie van de toekomstige volwassenen?* (de huidige leerlingen)
We moeten aannemen, dat de veranderingen zo snel zullen gaan, dat de huidige opgroeiende jeugd nog voor 2000 in een geheel andere situatie zal verkeren dan wij. De onmogelijke situatie ontstaat, waarin het huidige onderwijsapparaat reeds rekening zou moeten houden met het wenspatroon, dat dan ontstaan is.
Laten we eens een paar intrigerende aspecten noemen, die dan van invloed kunnen zijn. De gemiddelde jongere van nu heeft reeds een geheel andere instelling t.a.v. materiële welvaart. De „basisbehoeften" voor een zekere mate van geluk – hoe dan ook verder uitgewerkt –

zijn er bijna. Kijken, lezen, reizen, actief zijn in, sexuele vrijheid, om er maar een paar te noemen, zijn goedkope zaken of liggen binnen bereik.

De instelling tegenover gezag, vrijheid, computer-welvaart, verandert, al valt moeilijk precies te zeggen hoe.

Methodisch houdt deze paragraaf 7 zeker in, dat de flexibiliteit van de school bijzonder groot zal moeten zijn. De realisatie daarvan is een typisch technologisch en organisatorisch probleem. In de strategie zal deze een element moeten vormen. Immers het sturen van individuele leerlingen in groter schoolverband betekent vrijwel zeker het hanteren van computertijd en van het klassikale patroon zeer afwijkende organisatievormen.

8 *Rekening houden met de docent*

Veel meer dan vroeger zal de docent gekozen worden om zijn capaciteit als *begeleider* bij een onderwijs-leerproces. De routineprocedures zullen wellicht van hem afgenomen worden. Ervoor in de plaats komt echter een veel groter geschooldheid in begeleidingstechnieken. Typische feedbackprocedures — zoals discussietechnieken, remediale zowel als correctieve ingrepen — zullen een kenmerkend gedrag voor de toekomstige docent zijn. Een veel zwaardere taak dan het veel eentoniger instructie-patroon dat nu het meeste onderwijzen kenmerkt. Twee problemen rijzen daarbij:

8.1 *De autonomie van de docent*

Bij het ontwikkelen van onderwijssystemen, speelt de functieanalyse een grote rol. Daarbij zal ook de functie van de docent voor een groot deel van te voren bepaald zijn. Daarin wordt door enkelen een aantasting gezien van de autonomie. De ervaring leert echter, dat de gewijzigde functie van de docent een veel bevredigender taak geeft, omdat er een veel groter contact met de leerlingen kan worden opgebouwd.

8.2 *De controlerende functie en beslisfunctie van de docent*

Er zal gebruik gemaakt moeten worden van moderne evaluatie-technieken om de docent de zeer zware werkzaamheden die samenhangen met de toenemende intensieve contröle uit handen te nemen. Op deze plaats kunnen we volstaan met erop te wijzen, dat er rondom de evaluatie een geheel van methodieken is ontwikkeld die directe feedback, homogene groepering en gerichte heterogene groepering mogelijk maken.

De docent zal in het algemeen een veel grotere besturingsmogelijkheid moeten verkrijgen ten aanzien van de aan hem toevertrouwde leerlin-

gen. Hergroeperingen, overschakeling van instructie naar andere vormen van onderwijzen moeten snel en soepel kunnen verlopen. Leermiddelen moeten hem in een aan de onderwijssituatie aangepaste vorm direct ten dienste staan. In 5.2 en 6 gaven we ree dsaan dat dit van de leermiddelenorganisatie een technologische benadering vraagt. Hier moeten we er nog aan toe voegen dat vele klasselokalen en individueler georiënteerde ruimten en ruimtetjes een grotere technische reeks mogelijkheden zullen moeten hebben dan nu het geval is. Zelfs de modernste klasselokalen zijn — gezien in het licht van de *gewone* ontwikkeling van electronica en daarmede samenhangende vingertip-bediening — rondweg achterlijk te noemen.

9 *De organisatie van het onderwijsapparaat moet efficienter worden*

Wie de voorafgaande paragrafen heeft bestudeerd begrijpt, dat een schooladministratie op de traditionele leest geschoeid, op geen enkele manier werkelijk efficient kan administreren. Willen we iets redden van de zo noodzakelijke gemeenschapsstructuur van de school, dan zal veel aandacht gewijd moeten worden aan de schooladministratie. Het rapporten schrijven, het cijfers geven, het vergaderen, de gehele papieren rompslomp moet in een tijd als deze toch gestandaardiseerder kunnen worden uitgevoerd.

De honderden steeds weer nieuwe stencils, de talloze aanvragen om leermiddelen, het sjouwen met apparatuur en kaarten, het insnuiven van steeds maar weer krijt van onnodige tekeningen, het ondeskundige omgaan met bandrecorders, talenlaboratoria, het vereist allemaal een hernieuwde instelling die voor een groot deel duidelijk een algemene schooltaak is, en daarmee een organisatorische. Daar komt straks bij de onontkoombare doorbreking van de gefixeerde klassikale aanpak. Het rekening houden met het ontstaan van grotere en kleinere groepen, tot zelfs „individuele" roosters toe.

Als in de school van de toekomst de algemene informatie en communicatie soepel zal blijven verlopen, dan kan dat alleen dank zij een geheel andere wijze van administratie en bestuur van de school.

10 *De context van het onderwijzen*

De laatste decennia is de sfeer waarin het onderwijzen moet plaats vinden sterk gewijzigd. Dat heeft zijn merkbare en onmerkbare invloeden. Het heeft weinig zin om hier een volledige inventarisatie van dergelijke interferenties van buitenaf met het onderwijzen op te maken. Laten we – om de gedachten te bepalen – er enkelen nagaan.

10.1 *De communicatie-middelen*

Het is vanzelfsprekend dat TV, radio, en krant zo het een en ander aan informatie op de leerlingen overdragen, waar de docent het tegen moet afleggen. Er is echter meer. Het pocketboek heeft in middelbare schoolkringen grote aandacht, en .... het is goedkoop. De gerichte uitzending van de TV – zoals de NOT – zullen in de toekomst zeker een veel functionelere taak toebedeeld krijgen dan nu. Het onderwijs zal wel tot gebruik over *moeten* gaan.

Het *gerichte* pocketboek, vaak veel beter geschreven dan welk leerboek ook, zal een steeds grotere taak gaan krijgen. De tijd is niet ver meer dat het pocketboek de leerboeken voor een deel zal gaan verdringen.

10.2 *Het moderne gedrag*

De gemiddelde jongere heeft — tot in Staphorst toe — een reeks van veranderingen in zijn leefwijze doorgemaakt. De vrije tijdsbesteding is allang geworden tot een integraal deel van zijn *normale* tijdsbesteding. Werkweken, groepsvorming, vrijere omgang met de andere sekse, toegenomen sport en hobby, gebruik maken van de moderne communicatiemiddelen zijn evenzeer normale onderdelen van het moderne gedrag van de jongere. Hij wordt daardoor niet overbelast, maar wel anders gemotiveerd t.a.v. de school. Velen verwachten geheel andere dingen van de school dan ze nu krijgen. (Ook al valt hen dat soms moeilijk onder woorden te brengen).

10.3 *Het efficiency-motief*

Terwijl het didactisch inzicht bij de schooladministraties veelal op een laag pitje staat, worden toch scholen gebouwd. Gebouwd van uit een aantal beperkte – meestal ruimtelijk gefundeerde – uitgangspunten. Daarbij komt vooral de neiging naar voren om de scholen groter te maken. Daarmee gaat immers een efficienter gebruik van mankracht en materieel gepaard. Elders is reeds uitvoerig gediscussieerd over de „optimale grootte" van de school. Ook dit valt duidelijk te rangschikken onder de context van het onderwijzen.

Er zullen wel meer elementen zijn aan te wijzen. Het gaat er in dit artikel echter om, *dat het toekomstige onderwijs sterk gericht zal moeten zijn op een adaptatieve verhouding tussen het onderwijzen en de context van het onderwijzen.*

11 *Van inventarisatie naar concrete punten*

Onderwijzen is toepassing van technieken. Het is toegepaste kunde, mis-

schien ook nog wel kunst. In de vorige paragrafen is een overzicht gegeven van de probleemgebieden waarmee een optimale ontwikkeling van deze kunde zou kunnen samenhangen.

Deze inventarisatie moet nu als achtergrond dienen voor een gerichte reeks van mogelijke activiteiten. Uitgangspunt is daarbij, dat begonnen dient te worden met die activiteiten die het snelst realiseerbaar zijn en bovendien katalyserend kunnen werken op wat verder afgelegen ontwikkelingen.

We krijgen dus als het ware een wat pragmatische aanpak. De selectie uit de vele mogelijkheden berust echter op de hier gegeven achtergrondinventarisatie.

Dit is belangrijk. Zonder die inventarisatie zou zeer gemakkelijk een sterke focussering van de aandacht kunnen ontstaan op die zaken die toevallig wat aansprekelijker lijken of in het brandpunt van de belangstelling staan.

Verder is er uiteraard de neiging van zeer velen – betrokken bij de structurering van het onderwijzen – om hun eigen specialisme als het belangrijkste te zien.

In de *onderwijskunde*, die zich langzamerhand gaat ontwikkelen zien we een integratie van een reeks toepassingen die binnen velerlei specialisaties zijn ontwikkeld. De toepassingen dienen echter in nauw onderling verband te worden uitgewerkt. (Zie o.a. 1)

In de volgende paragrafen worden nu een aantal activiteiten besproken die binnen het kader van de onderwijsstrategie aan de orde zouden moeten komen.

Ze zijn niet opgeschreven in de volgorde van prioriteit. Ze zijn evenmin gegeven naar belangrijkheid, sommige betreffen een *détail*, andere een complexere aanpak. Het doel is echter vooral: laten zien, dat op dit moment reeds een strategie kan worden opgebouwd en een veel organischer samenhangende concretisering van een modern onderwijs kan worden aangepakt.

12 *Leerstofplanning*

Zowel in ons land als daarbuiten blijkt het mogelijk om voor vele vakgebieden de inhoudelijke kant te *structureren.*

De door de Biologische Raad ingestelde Vernieuwingscommissie levert daarvan een uitzonderlijk goed voorbeeld. Uitzonderlijk goed, omdat hier sprake is geweest van de samenwerking tussen hoogleraren (als informanten), leraren en didactici om een geheel vakterrein te exploreren. Dat wil dus zeggen niet alleen de eisen stellen – in abstracte vaktermi-

nologie – maar de stofdelen omschrijven. Deze samenwerking is gemodelleerd naar gelijksoortige binnen het kader van de Curriculum Research. Een dergelijke aanpak is reeds eerder bepleit door Buter. (Zie 1)

Een dergelijke aanpak bemoeit zich nog niet met de didactiek in engere zin, maar tracht wel de stof zo op te bouwen, dat de didactici en leermiddelen ontwerpers er verantwoorde leerstofpresentaties op kunnen baseren.

Deze voor ons land nu nog unieke bezigheid, zal bittere noodzaak worden, willen de leermiddelen en boeken voor de vele vakgebieden straks op verantwoorde wijze worden samengesteld.

In een aantal gevallen zal er over de *inhoud* nog veel gediscussieerd moeten worden. Voor een exact vak ligt dit wat gemakkelijker dan voor andere vakgebieden. Niets staat echter een opbouw van meerdere parallelle leerstofanalyses in de weg, met ieder een iets andere functie.

Voor de praktijk betekent dit, dat vak voor vak, onderwijsvorm voor onderwijsvorm groepen specialisten de zeer concrete opdracht moeten krijgen om leerstof op te bouwen volgens de moderne methodieken.

13 *Vertrek Weg Doel opbouw*

De leerstofplanning en de Curriculum research leveren in eerste aanleg *globale programmeringen.* Er komt dan echter een nieuwe fase in de voorbereiding van een concreet stuk onderwijs: de eigenlijke opbouw van de presentatie. Het heeft weinig zin om daar in dit artikel zeer diep op in te gaan. We beschikken nu echter over een reeks technieken die snel en efficient kunnen leiden tot optimale presentaties per leerstof onderdeel. Daarin spelen – in de gegeven volgorde – de volgende aspecten een rol:

13.1 *Bepaling van operationele doelen*

We noemden ze reeds eerder. Het is wellicht de meest fundamentele *techniek* in de gehele onderwijskunde. In het algemeen werken we in ons onderwijs met zeer vage en abstracte omschrijvingen, wanneer we willen aangeven wat we met het onderwijs willen. De nieuwere technieken, o.a. op gang gebracht door geprogrammeerde instructie maar ook door longitudinale leerstofplanonderzoeken, dwingen echter de didacticus om zijn doel omschrijving in controleerbare vorm om te zetten.

13.1.1 *Doel bepaalt karakter van onderwijs*

Deze doelbepalingstechniek enzijn daarom zo belangrijk, omdat daar-

mee de presentatie techniek gedwongen wordt om conform het karakter van de school te worden gehanteerd.

De relatie bijvoorbeeld tussen technisch handelen en theoretisch handelen zullen voor diverse vakken en scholen sterk uiteen lopen.

13.2 *Bepaling van het onderwijsstartpunt*

Bij de opbouw van het aanleerprocédé zal de voorkennis van de leerling meespelen. De bepaling daarvan is in een aantal noodzakelijk, eventueel om daarna te komen met bijsturende corrigerende en aanvullende informatie.

13.3 *De weg (of sequentie) opbouw*

13.3.1 *Een functieanalyse van de diverse presentatiemedia is noodzakelijk (inclusief de docent)*

Die functieanalyse zal namelijk leiden tot een veel geïntegreerder presentatie van de leerstof. Experimenten, demonstraties, gebruik van projector en verbale presentatie van docent dragen tot nu toe allen een incidenteel karakter.

Een functieanalyse leidt tot een *taakverdeling* tussen alle betrokken informatiedragers. (Dus bijv. leerboek, werkschrift, indoctrinerend experiment, explorerend experiment, diareeks, geprogrammeerde instructie, docent en bronnenboeken).

13.3.2 *De opbouw van „de vulling" of „de software"*

Het schrijven van een boek of het samenstellen van een werkschrift volgens deze aanpak wordt tot een apart specialisme. Hetzelfde geldt voor de opbouw van dia-reeks of de samenstelling van de closed-loop-film. De onderlinge afstemming van de informatie en de functie van de presentiemedia leidt tot wat we elders wel noemen de multi-mediale aanpak; (in ons land spreken we van de opbouw van leermiddelpakketten.)

13.3.3. *De samenstelling van presentatie-voorschriften*

De ontwikkeling laat zien, dat in zeer veel gevallen een volledig opgebouwd arsenaal van samenhangende leermiddelen een begeleiding vereist door wat we zouden kunnen noemen een docentenhandleiding: het bevat de aanwijzingen en adviezen voor het verkrijgen van een optimaal resultaat met de leermiddelpakketten.

Dit gehele in deze paragraaf 13 aangeroerde gebied kan reeds nu in

ons land leiden tot concrete opdrachten en onderzoek. Immers, op vele terreinen liggen de globale programmeringen al ongeveer vast.

In dergelijke gevallen kan worden overgegaan tot de opbouw van stukken afgeronde leerstof. Deze opbouw zal eerst leiden tot prototypen die getoetst kunnen worden in enkele scholen. Later zullen op basis van de prototypen de meer commerciële produkten gebaseerd kunnen worden. Al naar de beschikbare financiën kunnen dergelijke opdrachten betrekking hebben op de uitwerking van grotere of kleinere gedeelten van leerstof uit een globale programmering.

14 *Training van hoogwaardige didactici*

Wij liggen in ons land bijzonder achter met het creëren van onderwijspersoneel dat inzicht en overzicht heeft in de technieken en theorieën die bij deze V-W-D analyse een rol spelen. Er zijn maar weinig goede diamakers, weinig goede programmeurs, de tekstboekenschrijvers hebben naar alle waarschijnlijkheid nog nooit aan deze technieken geroken. De nuanceringen in de presentatiemethodieken met hun eigen functies zijn maar weinigen bekend.

In ons land denken we nu wel aan een wat serieuzere opleiding van docenten. Er is echter een nog grotere behoefte aan mensen die het gehele gamma van technieken en de achtergrondtheoriën goed beheersen. Zij moeten straks leiding geven aan de ontwikkeling van de noodzakelijke leermiddelpakketten, zij moeten ook zelf optimale presentatoren zijn op verschillende vakgebieden. Zij zouden moeten beheersen de voor het onderwijzen *relevante* delen uit psychologie, pedagogiek, sociologie en organisatiekunde. Daarnaast zouden ze moeten beheersen algemene didactische kennis en achtergrondtheorie van de onderwijstechnologie. De gehele techniek van de informatiestructurering zouden ze theoretisch en practisch moeten kennen.

De hantering van de presentatiemedia en vervaardiging der noodzakelijke software zou in de opleiding een grote plaats moeten innemen.

Aangezien het hier gaat om een keurkorps van mensen, die straks veel gevraagd zullen worden, mag deze opleiding lang zijn.

Zij komen straks op de plaatsen terecht waar schooldidactici, schoolmentoren en trainings- en instructie-deskundigen in het bedrijfsleven gevraagd zullen worden.

In ons land is – wanneer we beschikbare krachten van alle onderwijskundige instituten overzien – voldoende „know-how" aanwezig, om op korte termijn een dergelijke trainingscursus op te zetten.

15 *Training van schoolleiders in efficiencyprocedures*

Een vergelijkbare situatie als ten aanzien van de didactiek bestaat ten aanzien van de schooladministratie. Het is niet onmogelijk dat we reeds in de zeer nabije toekomst behoefte zullen hebben aan een reeks schoolleiders die, naast algemene leidinggevende organisatorische begaafdheden beschikken over een inzicht in de mogelijkheden die de moderne administratieve apparatuur speciaal voor de scholen biedt. De ervaring leert dat de vele mogelijkheden die er — reeds nu — op dit terrein zijn, op de meeste scholen niet of slecht worden toegepast, en meestal onbekend zijn.

Deze efficiency-procedures zijn noodzakelijk om te voldoen aan de steeds toenemende behoefte aan de flexibiliteit van de school. Zowel het genoemde rekening houden met de leerlingen, rekening houden met de docent als het integreren van reeds bestaande communicatiegegevens in het schoolpatroon, eisen de doorbreking van het starre klassikale patroon.

Een eerste vereiste is daarbij, dat de individuele leerling of de kleine groep steeds voorzien kan worden van de juiste werkzaamheden en activiteiten, dat is echter een zaak van de onderwijstechnologie. (zie paragraaf 13 en 14). De tweede niet minder belangrijke eis is van organisatorische aard. Hoe volgen we de individuele leerling op zijn weg door de leerstop, hoe administreren we zijn pertinente gegevens en hoe controleren we hem fysiek. Dit eist een geheel andere instelling van de schoolleider en de docent beide. De eerste zal echter vooral de kennis en mogelijkheden moeten hebben voor de realisatie van de flexibiliteit.

Ook hier geldt:

De know-how is in ons land volledig aanwezig om een dergelijke training op te zetten.

16 *Concentratie in een T.D.O.*

Wie de vorenstaande paragrafen doorleest zal tot de conclusie moeten komen dat het hier vaak om kostbare investeringen moet gaan.

Ons land is maar klein, zodat de verdeling van de gelden over vele instituten voor allerlei parallelle onderzoekingen de spoeling al gauw dun maakt.

Bovendien is voor de vele noodzakelijke softwareontwikkelingen de beschikking noodzakelijk over een reeks presentatiemedia. Deze veranderen snel. Terwijl ook hiervan een aantal kostbaar is. Verder is voor de evaluatie nogal wat apparatuur noodzakelijk.

Dit leidt tot een aantal onontkoombare conclusies:

16.1 Er zijn geen uitgevers die het noodzakelijke onderzoek zelfstandig kunnen verrichten: de investeringen zijn te hoog.

16.2. De opdeling van de onderwijsresearch over de talloze instituten die ons land kent, maakt ook hier een hoge investering per instituut bijna onmogelijk.

Er is echter nog een belangrijk aspect. De multi-mediale benadering of opbouw van leermiddelpaketten, eist een intensieve samenwerking van geheel verschillend geaarde producenten. Dit geldt nog meer voor de samenwerking tussen typische software en typische hardware leveranciers.

16.3 Er zal een noodzakelijke samenwerking en integratie moeten worden gestimuleerd ten aanzien van de productie en vulling van alle vormen van presentatiemedia.

Overzien we dit geheel, dan zal zeer waarschijnlijk een nog geheel ander aspect in de onderwijsstrategie een rol moeten spelen: dat van de concentratie van het toegepast didactisch onderzoek.

In wezen is immers wat we tot nu toe besproken hebben gekarakteriseerd door een empirische uitbouw van het theoretisch reeds bereikte. Het gehele gebied dat valt onder de V-W-D opbouw wordt niet voor niets wel eens het terrein van de *onderwijstechnologie* genoemd. Het is juist daarvoor de term toegepast didactisch onderzoek (=T.D.O.) te gebruiken.

Het lijkt een concreet voorstel om te komen tot een Instituut voor Toegepast Didactisch Onderzoek.

Dit zou een verlengstuk kunnen zijn van de T.N.O. of een analoge functie kunnen hebben. De voornaamste taak zou zijn het beheren van de kostbare apparaturen en het zo nauwkeurig mogelijk stimuleren, samenbundelen en richten van het onderzoek en de integratie van theorie en praktijk. Eventueel zou de produktie van prototypen van uitgewerkte overdrachtssytemen onder de bevoegdheid v.e. T.D.O. vallen.

17 *Veel niet genoemd*

Er is in deze paragrafen niet gesproken over de lerarenopleidingen of over bijvoorbeeld de test-research. Er is niet gesproken over typisch micro-didactisch onderzoek – zoals het vastleggen van allerlei lessituaties en de analyse van lesprotocollen. Zij passen niet in een strategie, maar komen vanzelf aan de orde wanneer de strategie zou wor-

den uitgevoerd. Immers – om een enkel voorbeeld te noemen – het lesprotocol en de lesanalyse worden zeer zinvol wanneer de concrete uitwerking om specifieke gegevens blijkt te vragen. De test-research wordt pas waardevol, binnen het kader van de analyse van de operationele doelen.

Bovendien is vooral gedacht aan wat nu *kan*, niet aan wat er allemaal wel zou moeten.

18 *Samenvatting:*

In een reeks paragrafen is omschreven welke elementen in de ontwikkeling van een onderwijsstrategie zouden moeten plaats vinden.

Daarop aansluitend is een viertal concrete beginpunten genoemd, waar in ons land de aanvang van deze strategie zou kunnen liggen.

Achtereenvolgens:

18.1 De structurering van de inhoudelijke kant van een vak, in globale zin (globale programmering, leerstofplanning)

18.2 De sequentieanalyse en opbouw (v-w-d opbouw)

18.3 De training van hoogwaardige didactici

18.4 De training van schoolleiders in efficiency, en „flexibiliteit"

18.5 De Instelling van een Instituut voor Toegepast Didactisch Onderzoek (een T.D.O.)

Enkele werken waarin verdere literatuur te vinden is:

BUTER; E. M. – Academie en Natuurwetenschappelijk onderwijs Universiteit en Hogeschool) 12, 358 (1966.

BUTER; E. M. – Geprogrammeerde Instructie en Leerstofvernieuwing. Het Schoolblad 2, 76 (1967) en id. 2, 96 (1967).

IDENBURG; PH. J. – Ontwikkelingstendenties in het Europese onderwijs. Het Schoolblad 1 en 2 (1966 en 1967).

– Mathematics in primary Education. (1966.

KOLTHOFF. K. – De betekenis van doelformuleringen voor psychologisch onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs. Universiteit en Hogeschool, 13, 147 (1966).

MÜLLER; DAGULF D. Bibiographie: Kybernetische Pädagogik, Programmierter Unterricht, Grenzgebiete (Berlin, 1967).

SMITH; WENDELL I. – and Moore; J. William – Programmed Learning (New York; 1962).

Aanvragen om gegevens over Curriculum Onderzoek in Engeland kunnen worden gericht aan de Nuffield Foundation.

BEGELEIDING VAN EDUCATIEVE TELEVISIE

R. ENGERS

I INLEIDING

Bijna overal en altijd blijkt dat bij televisie ten behoeve van onderwijsdoeleinden de behoefte wordt gevoeld van ondersteuning door begeleiding. De meest verbreide en daardoor meest bekende vorm van begeleiding is de ondersteuning in de vorm van schriftelijk materiaal. Het is evenwel de vraag of de „vanzelfsprekendheid' van schriftelijke begeleiding didactisch altijd te verdedigen is.

In een verslag van TELEAC (1) van de conferentie *direct onderricht per televisie* (georganiseerd te Rome door de raad van Europa — van 28 november t/m 2 december 1966) wordt opgemerkt, dat de volledigste ondersteuning vermoedelijk te vinden is bij de *university of the air*, waar men een combinatie laat zien van:

a. televisie
b. radio
c. schriftelijk onderwijs
d. geprogrammeerde instructie
e. tutors
f. practica
g. seminaria
h. studiegroepen
i. discussiegroepen
j. leerboeken

Het is een opsomming waarin overigens nog geenszins alle denkbare vormen voorkomen: belangrijke hulpmiddelen zoals dia's, geluidsbanden, videobanden en grammofoonplaten ontbreken. Een vraag is of practica van seminaria dienen te worden onderscheiden. Verder kan men twisten over het apart noemen van geprogrammeerde instructie. Als illustratie van de diversiteit van ondersteuningsmiddelen beantwoordt de hiervoren vermelde opsomming evenwel aan haar doel en wellicht maakt zij tevens duidelijk dat het moment van diepere bezinning op begeleiding van televisie-onderwijs aangebroken lijkt. Dit artikel is bedoeld als bijdrage tot de discussie over dit onderwerp, waarbij vooral de didactische begeleiding centraal staat.

II POGING TOT PLAATSBEPALING

Er zijn velerlei relaties aan te wijzen tussen televisielessen en didactische begeleiding. Het gebruik van het woord begeleiding is op zichzelf al een aanduiding van het belang dat respectievelijk aan de televisielessen en de daarmee verband houdende activiteiten wordt toegekend: de relatie is onderschikkend.

Toch is het maar de vraag of bepaalde vormen van begeleiding (bijvoorbeeld met behulp van schriftelijk materiaal, dia's e.d.) gezien in het geheel van onderwijsmiddelen, dat de mensheid heden ten dage ten dienste staat, niet een aan de televisieuitzending gelijkwaardige functie kunnen hebben.

Evengoed is het zelfs zo, dat in het kader van ten dienste staande onderwijsmiddelen, in bepaalde gevallen het *hulp*middel televisie een minder belangrijke rol is toebedeeld op grond van effectiviteit van dit middel voor de overdracht van een bepaald leerstofonderdeel, waarvoor bijvoorbeeld een boek of een dia geëigend blijkt, zodat in die situatie aan het boek of dia dan ook meer belang moet worden toegekend.

De technologische evolutie in het onderwijs, waarmee een begin is gemaakt schept een volledig nieuwe onderwijssituatie, waarin belangrijke functieverschuivingen plaatsvinden van de tot dusver bekende onderwijsmiddelen. De heerschappij van het leerboek lijkt voorbij; men zal zich moeten hoeden de plaats van de televisie nu niet te gaan overschatten: televisie is een onderwijsmiddel te midden van andere middelen, die beurtelings dienen te worden ingezet in verband met het onderwijsdoel. Bij makers van televisie voor onderwijsdoeleinden bestaat soms de neiging de televisie-uitzending altijd als hoofdzaak te zien; in het kader van zo effectief mogelijke overdracht van lesstof vervult televisie echter veelal een nevenschikkende of ondergeschikte rol in het geheel van middelen.

Vanuit onderwijskundig oogpunt gezien is de televisie niet meer dan een onderwijsmiddel, evenals de diverse vormen van begeleiding; vanuit de televisie-uitzending gezien blijft de begeleiding, hoe belangrijk ook secondair.

III FACTOREN WAARVAN BEGELEIDING AFHANKELIJK IS

3.1. *Tijdstip van gebruik*

Bij het kiezen van de vorm van de begeleiding van educatieve televisie zal men met diverse zaken rekening moeten houden, zoals: het tijdstip van gebruik. Heeft de begeleiding een rol vóór, tijdens of na de uitzending? (2)

3.2. *Publiek*

Een tweede factor is het publiek waarvoor de begeleiding bestemd is. Richt het materiaal zich tot niet-volwassen leerlingen, volwassen leerlingen of docenten?

3.3. *Groepen of individuele kijkers*

Een derde factor die de conceptie van de begeleiding bepaalt is of de uitzendingen ontvangen worden door groepen met een leider of docent of door individuele kijkers.

Materiaal voor individuele kijkers die niet in direct contact staan met docenten, zal zelfstudie mogelijk moeten maken en een autonomer karakter vertonen dan materiaal bestemd voor klassikaal gebruik.

3.4. *Type uitzending*

In de vierde plaats heeft de conceptie van het materiaal te maken met het type uitzending.

Men heeft destijds wel eens een drietal soorten onderwijstelevisieprogramma's onderscheiden, namelijk *verrijkende, assisterende* en *autonome.*

Verrijkende onderwijstelevisie houdt zich bezig met onderwerpen buiten het normale leerprogramma van school of universiteit (bijvoorbeeld sommige documentaires); assisterende onderwijstelevisie behandelt onderwerpen die wel tot het normale leerprogramma behoren en autonome onderwijstelevisie brengt in cursorisch verband leerstof die niet op enig leerprogramma staat, waardoor de televisie leerkrachtvervangend optreedt.(3)

Beter is wellicht in plaats van bovengebruikte terminologie — die alleen in verband met schoolonderwijs relevant is — de volgende formulering te hanteren: instructief (autonoom), adstructief (assisterend) en heteronoom (verrijkend).

Parallel aan deze onderscheiding zou de begeleiding respectievelijk gering, min of meer uitgebreid (assisterend) of uitgebreid (bijvoorbeeld leerboek) zijn. (4)

3.5. *Doel*

Wellicht verdient het aanbeveling erop te wijzen dat onder het begrip begeleiding zowel bijvoorbeeld een volledig leerboek, genoemd in paragraaf 3.4., gerekend moet worden, als informatiemateriaal zoals: aankondigingen, uitzendroosters, e.d. wat een onderscheiding oplevert in begeleiding van *onderwijskundige, didactische* aard en begeleiding in het vlak van *propaganda* of *voorlichting.* In dit verband zou men de begeleiding afhankelijk kunnen noemen van het doel (zie hoofdstuk IV). Men kan ook *wetenschappelijke begeleiding* onderscheiden; deze heeft te maken met de verbetering van de methode.

IV DOEL VAN DE BEGELEIDING

4.1. *Propaganda*

Over het doel van begeleiding op het terrein van propaganda of voorlichting kunnen wij in het kader van dit artikel kort zijn. Het doel is in het algemeen het verschaffen van informatie in verband met de werving van cursisten. Deze werving geschiedt bijvoorbeeld door het bekend maken van cursussen aan belangstellenden via beeldbuis, advertenties of door het zenden van schriftelijke informatie. Andere middelen zijn het verstrekken van perscommuniqu's en het beleggen van persconferenties. Dit soort mededelingen bevat in het algemeen gegevens over het doel, de omvang en de prijs van de cursus, alsook over de uitzendtijden.

4.2. *Wetenschappelijke begeleiding*

De doelstelling van wetenschappelijke begeleiding van educatieve televisie-uitzendingen kan variëren per uitzending. In het algemeen kan worden gezegd dat de research verdere uitzendingen ten goede moet komen.

De middelen die de wetenschappelijk onderzoeker ten dienste staan zijn eveneens divers: instelling van kijkgroepen (waarover in 7.1. meer), het houden van enquêtes en interviews, tests, enz.

Ook de wetenschappelijke begeleiding is in het kader van dit opstel, dat in de eerste plaats de didactische begeleiding behandelt, van ondergeschikt belang.

Wij volstaan derhalve met er nog op te wijzen dat research betrekking kan hebben op zowel *behoefte-onderzoek* als *cursusvoorlichting, cq.* effectiviteit, uitvoering, presentatie.

4.3. *Didactische begeleiding*

De didactische begeleiding vervult vooral een rol in het kader van de overdracht van leerstof en dient in dit verband de vraag te beantwoorden wat het meest adequate didactische materiaal is om een optimale kennisoverdracht te bevorderen.

Verder heeft de didactische begeleiding een taak bij de versterking van de motivering van de cursist.

Het punt van de begeleiding in het raam van optimale kennisoverdracht zou als volgt kunnen worden uitgesplitst (5):

1. Begeleidend materiaal ter *bevordering* van de *integratie* van de *uitzending.*
2. Begeleiding ter *bevordering* van een *algehele integratie* van de over te dragen stof *in* het *totaal* van het *leerproces.*

Zulk materiaal zal in het algemeen niet beperkt blijven tot de periode tijdens de uitzending, maar ook een rol spelen vóór en na de uitzending, dus bij de voorbereiding en de verwerking. Voorbereiding en verwerking kunnen respectievelijk zowel kort voor en na als langere tijd voor of na afloop van de uitzending plaats vinden. In alle gevallen kan sprake zijn van materiaal *uitsluitend* voor *docenten* of *uitsluitend* voor *leerlingen; combinaties* zijn ook mogelijk.

V ENKELE SOORTEN VAN DIDACTISCHE BEGELEIDING BIJ TELEVISIE-ONDERWIJS TELEVISIE-ONDERWIJS

De diverse vormen van begeleiding kunnen op verschillende manieren worden onderscheiden, bijvoorbeeld:

a. auditief: geluidsband, grammofoonplaat, cassette-recorder
b. visueel: dia, filmstrip, foto's, tekeningen
c. audio-visueel: video-tape, film
e. motorisch: gereedschapsets voor bijv. natuurkundeproeven, electronische sets
d. verbaal: discussiegroepen
f. schriftelijk: boek, brochure, documentatiemateriaal

Verwarrend is dat men onder de term audio-visuele hulpmiddelen in het onderwijs ook leermiddelen rekent die geen visueel element bezitten, zoals: geluidsband, grammofoonplaat, talenpracticum.

Anderzijds rekent men dia's en filmstrips tot de audiovisuele hulpmiddelen; hierbij is het auditieve element eigenlijk afwezig.

Over de juistheid van de indeling in de rubrieken a t/m f valt te discuteren; de indeling dient vooral om de diversiteit van begeleidingsvormen te illustreren.

5.1. *Grammofoonplaat*

Er zijn gevallen waarin het gebruik van de grammofoonplaat als onderdeel van de begeleiding voorkeur verdient. Wanneer bijvoorbeeld per televisie een vreemde taal wordt gedoceerd, kan een grammofoonplaat voor het inoefenen van de uitspraak belangrijk zijn. De plaat stelt de leerling in staat onafhankelijk van de televisie-uitzending net zo lang de uitspraak te oefenen als nodig is.

5.2. *Geluidsband*

Om dezelfde reden als genoemd in 5.1. zal gebruik gemaakt kunnen worden van een geluidsband, waarbij men het voordeel heeft van on-

middellijke onderbreking van de band of het gemakkelijk opzoeken van het gewenste fragment, iets dat bij de plaat moeilijker is. Indien de uitzendingen voor scholen of groepen zijn bestemd verdient het verstrekken van geluidsbanden de voorkeur vanwege genoemde voordelen.

Men mag zo langzamerhand wel aannemen dat het bandrecorderbezit dermate verbreid is dat bijna alle scholen of groepen over een apparaat kunnen beschikken.

Voor individuele kijkers zal, gezien de grotere dichtheid van grammofoonbezit ten opzichte van bandrecorderbezit de plaat voorkeur verdienen.

5.3 *Radio*

Van de aard van het onderwerp zal het afhangen of een vruchtbaar samenspel tussen radio en televisie mogelijk zal zijn. Het is denkbaar dat bij bijvoorbeeld literatuur- of talenonderwijs radio en televisie op elkaar inspelen met de uitzendingen. Bij het doceren daarentegen van bijvoorbeeld een vak als wiskunde lijkt een zinvolle taak voor radio minder aanwezig.

5.4. *Dia*

De dia zal vooral een rol kunnen spelen bij de begeleiding van televisielessen wanneer er sprake is van ontvangst door groepen. Bij de nabespreking bijvoorbeeld zal veelal de behoefte blijken bepaalde zaken vergroot aan de gehele groep te tonen. Een evident voorbeeld waarbij de kleurendia een rol kan spelen is bij programma's over beeldende kunst die het element kleur van node hebben. Zo lang kleurentelevisie nog niet tot de mogelijkheden behoort kan de dia ook in dit vlak een rol vervullen.

5.5. *Video-tape*

Gezien de kosten van een video-taperecorder en daarmee in verband de verbreiding, is de rol van beeldband bij de begeleiding op dit moment nog nihil. De mogelijkheden van het middel voor de begeleiding in de toekomst zijn evident: het vastleggen van vanaf een centraal punt uitgezonden beeld en geluid biedt de mogelijkheid naar behoefte, onafhankelijk van het tijdstip van uitzending de lessen te vertonen.

Op het moment dat voldoende groepen of instellingen en later ook individuele kijkers kunnen beschikken over de videotaperecorder zal dit apparaat in het kader van televisie voor onderwijsdoeleinden een allesoverheersende betekenis krijgen.

5.6. *Studiegroepen*

Het bevorderen van het ontstaan van studiegroepen kan in het kader van de begeleiding van belang zijn, omdat het samenzijn veelal stimulerend werkt en discussie teweeg brengt waardoor kennis en inzicht onder leiding van een geschoolde gespreksleider kunnen worden verdiept.

Onderscheid te maken tussen studiegroepen en discussiegroepen lijkt niet relevant. Wel dienen studiegroepen te worden onderscheiden van kijkgroepen. (zie 7.1.)

5.7.. *Schriftelijke, didactische begeleiding*

Het terrein van de schriftelijke, didactische begeleiding is zo uitgebreid dat het niet binnen het bestek van deze paragraaf kan worden behandeld. Deze meest bekende vorm van begeleiding van televisie voor onderwijsdoeleinden verdient een apart hoofdstuk. (nr. 6)

VI SCHRIFTELIJKE DIDACTISCHE BEGELEIDING

6.1. *Relatie tv-les – schriftelijke begeleiding*

Uit de paragrafen 3.1. t/m 3.5. is al gebleken, dat de relatie televisieles en schriftelijke begeleiding velerlei aspecten vertoont. In het in de inleiding (paragraaf 1) genoemde verslag wordt daarover het volgende opgemerkt.

„Gewoonlijk ligt het zwaartepunt in de televisieles en functioneert de schriftelijke begeleiding als adstructie of geheugensteun. Bij moeilijke lessen kan de cursist formules en schema's à tête reposée bestuderen. Belangrijk is vooral, dat hij de schriftelijke les eerder krijgt dan de uitzending plaats vindt.

Het is echter ook mogelijk, dat het voornaamste accent op de schriftelijke begeleiding valt. In Japan heeft de televisieles een ondergeschikte betekenis ten aanzien van het geschreven woord. Men behandelt voor de televisie alleen speciale moeilijkheden".

6.2. *Vormen van schriftelijke, didactische begeleiding*

De vormen van schriftelijke, didactische begeleiding zijn de volgende:

a. de individuele schriftelijke begeleiding;
b. de schriftelijke groepsbegeleiding.

Bij de onder a genoemde begeleiding heeft men te maken met apart voor de televisieles samengestelde lessen of leerboeken, wat blijkens de ervaring in verschillende landen de voorkeur verdient boven aansluiting op reeds bestaande leerboeken.

Bij de onder b genoemde begeleiding maakt men gebruik van brochures met richtlijnen voor bijvoorbeeld het groepskijken, maar ook van didactische handleidingen voor docenten, waarin bijvoorbeeld suggesties kunnen voorkomen met betrekking tot de voorbereiding en de verwer- eventueel van de lessen.

6.3. *Didactische aanwijzingen voor docenten*

De in de vorige paragraaf genoemde didactische handleidingen voor docenten kunnen de volgende punten bevatten (5).

1. Uiteenzetting van de doelstelling van de serie (in het bijzonder noodzakelijk wanneer de serie een betrekkelijk nieuw onderwerp behandelt).
2. Korte en bondige uiteenzetting van het doel van elke uitzending.
3. Beschrijving van de inhoud van elke uitzending, vergezeld van aanwijzingen betreffende onderdelen, waarop speciaal gelet dient te worden.
4. Een uiteenzetting betreffende de bruikbaarheid van eventuele hulpmiddelen voor experimenten of demonstraties, alsook aanwijzingen betreffende schetsen en tekeningen.
5. Een uiteenzetting omtrent de gewenste collectieve voorbereiding in de vorm van bijvoorbeeld discussie, gezamenlijk leren of experimenteren.
6. Een uiteenzetting van de hulp of handelingen, die van de docent tijdens de uitzending worden verwacht bij bijvoorbeeld moeilijke onderdelen van de les.
7. Aanwijzingen omtrent te stellen vragen en te verwachten antwoorden op die vragen.
8. Verklaringen van moeilijke woorden.
9. Antwoorden op vragen, die op het televisiescherm of in de begeleiding worden gesteld.
10. Literatuurverwijzingen.
11. Alle tot nu toe niet genoemde aanwijzingen, die bijdragen tot een beter begrip omtrent het onderwerp van de uitzending, bijv. schema's, grafieken, illustraties.

6.4. *Didactisch, schriftelijk materiaal voor leerlingen*

Het schriftelijk materiaal van de leerlingen kan, zeker als het oudere leerlingen betreft, een aantal van de in paragraaf 6.3. genoemde punten bevatten en wel de punten 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11. Verder kan de tekst van het leerlingenmateriaal letterlijk *gelijk* zijn aan die van de uitzending

of juist opzettelijk *afwijken*, dwz. opgaven of toepassingen bevatten, die na het zien van de uitzending uitgewerkt moeten worden of syllabi.

Het is van belang volwassen leerlingen vooraf mee te delen met welke soort begeleiding ze te maken krijgen. Intelligente leerlingen hebben veelal geen behoefte aan een letterlijke tekst van de uitzendingen.

Bij alle punten, genoemd in deze paragraaf en de voorgaande dient betrokken te worden wat is gezegd in 3.1. Het *tijdstip* van gebruik is in belangrijke mate bepalend voor de inrichting van het schriftelijk materiaal. Afhankelijk van het tijdstip van gebruik ligt de rol van het materiaal respectievelijk op het terrein van *voorbereiding, ondersteuning* en *verwerking* („verlenging" — van het effect — van de uitzending).

6.5. *De uiterlijke vorm van didactisch, schriftelijk materiaal*

In dit hoofdstuk is tot nu toe steeds gesproken over de inhoudelijke kant van het schriftelijk materiaal. Behalve de tekst is natuurlijk ook de illustratie en de lay-out belangrijk.

In de reeks van mogelijke afbeeldingen, voorkomend in schriftelijk materiaal heeft de foto de meest natuurlijke relatie.

Bij diagrammen, schema's, plattegronden wordt de natuurlijke relatie steeds minder. Symbolen tenslotte hebben betrekking op onstoffelijke zaken, waarbij dus sprake is van een nog weer minder natuurlijke relatie.

Niet in de laatste plaats belangrijk is de lay-out, die men tot de zgn. half-beelden kan rekenen. De lay-out behoort in eerste instantie wellicht tot de uiterlijke vormgeving en heeft als zodanig een propagandistisch aspect, doch is ook didactisch gezien veelal van groot belang.

De lay-out is mede-bepalend in het proces van de overdracht (verduidelijking, structurering, enz.).

VII ANDERE ASPECTEN VAN BEGELEIDING

In dit hoofdstuk wordt een aantal aspecten van begeleiding besproken die elders niet logisch waren onder te brengen of opzettelijk niet zijn ondergebracht vanwege een zeker belang.

7.1. *Studiegroepen en kijkgroepen*

In paragraaf 5.6. is gesproken over studiegroepen. *Studiegroepen* kunnen onafhankelijk van het uur van uitzending bijeenkomen; de frequentie van de samenkomsten behoeft niet gelijk te lopen met die der uitzendingen. Men kan de discutabele stof van verschillende uitzendingen in één bijeenkomst aan de orde stellen of omgekeerd in meer dan één

bijeenkomst discussiëren over de stof van één uitzending, zo daartoe aanleiding is.

Het is van belang voor het groepskijken zekere grondregels in acht te nemen teneinde het kijken voor ieder doelmatig te maken. (11)

Ieder moet het beeldscherm zonder inspanning kunnen zien. Alvorens het programma met de groep te bekijken moet de groepsleider bekend zijn met:

a. het onderwerp van het programma in het algemeen;
b. de wijze (volgorde) waarop het programma het thema aan de orde gaat stellen;
c. de praktische gang van zaken in het programma (interview, demonstraties, film, enz.);
d. de aard van de vragen, die wellicht gesteld zullen worden, alsook die, welke kunnen dienen om discussie uit te lokken.

Het televisieprogramma kan worden gebruikt om een verdere studie van het onderwerp te stimuleren, bijvoorbeeld met behulp van andere middelen, zoals: films, lezingen, excursies, praktisch werk, plaatselijke onderzoekingen.

Studiegroepen kunnen aldus een zeer belangrijk, didactisch, middel vormen bij de optimalisering van overdracht van kennis en informatie.

De functie van *kijkgroepen* is divers. Zij dienen de verdere uitzendingen ten goede te komen, in tegenstelling tot studiegroepen, die in het belang van de cursisten worden samengesteld.(1)

Kijkgroepen kunnen bestaan uit:

a. specialisten
b. didactici
c. technici en producers
d. exemplarische studenten, dwz. een proefgroep cursisten
e. in een bepaald verband reeds bestaande groeperingen.

Zoals reeds in paragraaf 4.2 is opgemerkt dient men de kijkgroepen te rangschikken in de reeks van middelen die ten dienste staat van de wetenschappelijk onderzoeker.

Enige voorzichtigheid is geboden: specialisten blijken vaak opmerkingen te plaatsen die in de sfeer van de cursus niet relevant zijn, zodat het aanbeveling verdient te werken met bijvoorbeeld meer — van elkaar onafhankelijke — kijkgroepen. (1)

Het zal duidelijk zijn, dat studiegroepen een plaats vinden in de didactische begeleiding, terwijl kijkgroepen, zoals gezegd, thuis horen bij de wetenschappelijke begeleiding. In het spraakgebruik wordt deze onderscheiding veelal niet duidelijk gehanteerd, terwijl men voorts ook spreekt van discussiegroepen en gespreksgroepen (=studiegroepen)

7.2. *Feedback of terugkoppeling*

Een van de beperktheden van het massacommunicatiemiddel televisie vergeleken bij de docent in direct contact met zijn gehoor, zou de onmogelijkheid zijn van feedback (terugkoppeling) dwz. onmiddellijke controle op de denkwijze van de leerling, een nadeel overigens dat televisie gemeen heeft met andere communicatiemiddelen als film en krant. Met kunstmatige feedback: respectievelijk beantwoording van vragen van kijkers, kritieken en ingezonden stukken wordt dit nadeel zoveel mogelijk beperkt.

In het buitenland is men soms al zover gegaan, dat de kijkers in staat gesteld worden nog tijdens de uitzending of direct daarna telefonisch in contact te treden met de docent die dan ofwel onmiddellijk of vrijwel direct na de uitzending vragen beantwoordt.

Behalve beantwoording via het beeldscherm, is schriftelijk antwoord op vragen van individuele kijkers een mogelijkheid. Verder is correctie van ingezonden werk, zoals in Italië bij de uitzendingen van *Telescuola* gebeurt, mogelijk. Het huiswerk der „Telescuola-leerlingen" wordt door hen periodiek aan een centraal adres opgezonden ter correctie. Honderddertig bevoegde correctors, allen in de desbetreffende onderwerpen gespecialiseerd, zijn met dit correctiewerk belast. In het maandblad *Telescuola*, dat alle cursisten toegezonden krijgen, wordt aandacht besteed aan dit huiswerk. (6)

7.3. *Geprogrammeerde instructie*

De laatste jaren wordt in het onderwijs in Nederland als gevolg van ontwikkelingen elders, steeds meer aandacht besteed aan het zgn. programmeren van onderwijs. Het principe, dat aan het programmeren van leerstof ten grondslag ligt, is de verdeling van de stof in goed te begrijpen opeenvolgende stappen. Daartoe is een nauwkeurige analyse van de leerstof en een duidelijke vaststelling vooraf van het beoogde studiedoel een vereiste.

Het programmeren van leerstof, die via het televisiescherm wordt aangeboden, wordt ook in Nederland een zaak waar men niet langer buiten kan blijven en die consequenties heeft voor de presentatie en de begelei-

ding van educatieve programma's.

Voor wat betreft de begeleiding heeft men bij geprogrammeerde instructie de keus uit schriftelijke begeleiding of aanbieding via zgn. teaching machines, instrumenten, die de geprogrammeerde leerstof presenteren en op hun manier ertoe bijdragen, dat het leergedrag optimaal wordt gereguleerd. Zowel boek of schriftelijke les als leermachine vertonen dienstbaar aan geprogrammeerde instructie (GI) de volgende kenmerkende mogelijkheden:

a. zelfwerkzaamheid (actieve beantwoording)
b. verdeling van de leerstof in kleine stappen (schakels)
c. onmiddellijke mogelijkheid tot toetsing van elk antwoord (terugkoppeling)
d. regeling van eigen leertempo

Om tot een effectieve verdeling van leerstof te komen is een uitgebreide analyse noodzakelijk waarbij het schema: vertrek-weg-doel een belangrijke rol speelt. Aanvangskennis, leerweg en leerdoel (het gewenste leerresultaat) worden nauwkeurig bestudeerd, waarbij de leerweg wordt herleid tot een reeks van informatie-eenheden die achtereenvolgens moet worden verwerkt. De volgorde of sequentie van de verwerking is van te voren vastgelegd (10) in een zgn. stroomdiagram, dat in beeld brengt hoeveel tussentrappen (items) bij de instructie nodig zijn. •

Het programmeren van leerstof voor het televisiescherm en geprogrammeerde instructie via schriftelijk materiaal of met behulp van leermachines vormt een exponent van de zich wijzigende benadering van didactische vraagstukken (8).

VIII SLOTBESCHOUWING

De „educational television" staat – zeker in Nederland – nog slechts aan het begin van een ontwikkeling. Over de toekomst kan men slechts voorspellingen doen. De integratie van televisie voor onderwijsdoeleinden, die thans onder meer bemoeilijkt wordt door het tijdstip van de

• Het voert te ver in het kader van dit artikel GI uitgebreider aan de orde te stellen. Als vorm van een structurele didactiek is GI evenwel van buitengewone waarde voor het onderwijs. Zowel in de televisieles als bij de begeleiding van televisieprogramma's voor onderwijsdoeleinden zal GI een steeds belangrijker rol krijgen toebedeeld. Geïnteresseerden wordt ter lezing aanbevolen: *Geprogrammeerde instructie als vorm van een structurele didactiek* door Drs. H. van Praag ,Intermeditair 1967, derde jaargang nr. 6, Rotterdam.

uitzendingen kan in de toekomst wellicht worden opgelost, wanneer de video-recorder algemeen in gebruik raakt. (zie ook 5.5.). Uitzending over het open net kan dan in vele gevallen alleen tot doel hebben docenten, leiders en studiegroepen en ook wel individuele kijkers de gelegenheid te geven het programma vast te leggen. De gebruiker zal vervolgens zelf het tijdstip gaan bepalen, waarop hij de programma's gaat gebruiken. Vooral bij onderwijs- en vormingsinstituten zal deze gang van zaken van gewicht worden. Zeker is ook, dat het gesloten televisienet in de onderwijssector een steeds belangrijker rol zal gaan spelen.

Het laat zich aanzien, dat de universiteiten in de ontwikkeling van gesloten net-televisie een belangrijk aandeel zullen nemen. Zowel in het buitenland als in Nederland zijn er tekenen die hierop wijzen. Uitzendingen via gesloten kanalen zullen steeds meer de colleges of de leerboeken vervangen of als onderdeel van de colleges plaats vinden. Dit soort televisieprogramma's zal uiteraard verschillen van de uitzendingen over het open net. De heerschappij van het woord en het boek bij het hoger onderwijs zal teruggedrongen worden door een audio-visuele instructie. Teletheken zullen de betekenis van bibliotheken verminderen (9) Nieuwe generaties zullen meemaken, dat de uitwisseling van audio-visueel lesmateriaal, alsook de bruikbaarheid van dit materiaal niet gehinderd zal worden door beperkingen in het technische vlak. Technisch gesproken kunnen in de toekomst alle nadelen worden overwonnen; de moeilijkheid blijft de inhoud van de instructie, de programmering van de les, de keuze, de wijze van aanbieding, het niveau, de overdracht, enz.

Het is duidelijk, dat het werken via het gesloten net, evenals het gebruik van de video-recorder, de problemen van de integratie in het onderwijs opheft. Het is wellícht significant in dit verband te constateren, dat de terminologie in Frankrijk zich wijzigt: het gesloten net of circuit fermé duidt men steeds meer aan met de term télévision intégrée. Of het gebruik van open dan wel gesloten net-televisie principiële consequenties heeft voor de didactische begeleiding, is een zaak, die nader bestudeerd moet worden.

Weer anderen schetsen een toekomstbeeld, waarbij boven de aarde communicatiesatellieten cirkelen, die ons op verzoek alle gewenste educatieve programma's leveren, die wij op een bepaald moment nodig hebben in de taal ook, die wij wensen.

Uiteraard zal ook dit consequenties hebben voor de begeleiding. Op dit moment is het evenwel stellig belangrijker zich te beperken tot de huidige toestand.

In binnen- en buitenland wordt een groot aantal televisie-uitzendingen voor onderwijsdoeleinden begeleid, door meest schriftelijk materiaal. Er zijn reeksen min of meer fraai uitgevoerde boeken of brochures te tonen die vrijwel steeds een functie hebben ter bevordering van de integratie van de uitzendingen en die de vrijblijvendheid van de programma's moeten trachten te beperken.

Of dit materiaal allemaal adequaat wordt gebruikt en overeenkomstig de intenties van de samenstellers functioneert is een vraag. Het zou aanbeveling verdienen, meer dan tot nu toe het geval is geweest niet slechts de uitzending tot onderwerp van onderzoek te maken, maar ook de begeleiding en eens nauwkeurig na te gaan in welke mate de begeleiding thans een rol speelt bij het bereiken van een optimaal leerresultaat. De summiere gegevens van sommige onderzoeken, waarin de begeleiding veelal slechts zijdelings is betrokken stemmen nog weinig verwachtingsvol: uit twee onderzoekingen van TELEAC blijkt bijvoorbeeld, dat globaal een kwart van de deelnemers altijd de schriftelijke begeleiding gebruikt, de helft soms, de rest nooit. (7) De oorzaken kunnen velerlei zijn: de uitzendingen kunnen zo zijn, dat ze nauwelijks of geen begeleiding behoeven (zie 3.4.), de inrichting of zelfs de keuze van de begeleiding kan verkeerd zijn, het belang kan onderschat worden, enz. enz.

Hoe het ook zij: zowel makers als gebruikers van educatieve televisie zullen erbij gebaat zijn als begeleiding meer in de research wordt betrokken.

Literatuur

1. Direct onderricht per televisie. Verslag van de conferentie georganiseerd door de Raad van Europa met medewerking van de TELESCUOLA. TELEAC, Delft 1967. (stencil)
2. The role of attendant equipment door Le Cam, Denel en Ruault, Ministère de l'Education Nationale/Institut Pédagogique National, Paris 1967. (stencil)
3. Film bij de pedagogische vorming. Leraren/leerlingenboekje door frater E. VAN DER LINDE, 's-Gravenhage 1967.
4. Televisie voor en in de school. Ervaringen met onderwijstelevisie in Nederland door R. H. HAKKERT, 's-Gravenhage 1967.
5. The role of accompanying material in support of broadcast door F. N. LLOYD WILLIAMS, BBC, London 1967. (stencil)
6. Televisie bij onderwijs en opleiding door D. A. DE KORTE, Agon Elsevier, Amsterdam 1964.
7. Kijken naar TELEAC. Onderzoek cursus geprogrammeerde instructie door DRS. H. VAN EERDE en DRS. B. VAN GENT, Amsterdam 1966,

blz. 2 Kijken naar TELEAC. Onderzoek de boerderij als onderneming door DRS. H. VAN EERDE en DRS. B. VAN GENT, Amsterdam 1967, blz. 3.
8. Geprogrammeerd onderricht en onderwijsresearch door F. F. M. RUBBENS, Eindhoven 1965.
9. Future developments of closed circuit television door BERNARD WEBSTER, Cambridge/Plymouth, 1967. (stencil)
10. Geprogrammeerde instructie 1 door DR. E. M. BUTER, TELEAC, Delft 1967.
11. Leidraad voor het groepskijken door Hendrik de Wijn, NJG, Amsterdam 1961. (stencil)

Curriculum Vitae

R. Engers, geboren 1931. Was gedurende tien jaar in het onderwijs werkzaam; vervolgens redacteur van een uitgeverij van school- en studieboeken; daarna stafmedewerker Nederlandse Onderwijs Televisie.
Thans hoofd afdeling cursusvoorbereiding, -begeleiding en voorlichting Stichting Televisie Academie TELEAC.

Een geïllustreerde versie van dit artikel is op aanvraag verkrijgbaar bij TELEAC, postbus 225, Delft.

NEDERLANDERS BIJ PESTALOZZI

D. JANSSEN

In Paed. Stud. jaargang XXVII staat een uitvoerig artikel over de twee jonge onderwijzers, D. van Dapperen uit Haarlem en H. Scholten uit Rotterdam, die van 18 juni 1809 tot december 1810 aan het instituut van Pestalozzi te Yverdon verbonden waren.

Op bld. 121 wordt medegedeeld dat aan Pestalozzi een brief verzonden is waarin staat dat koning Lodewijk Napoleon zijn goedkeuring gehecht heeft aan het voorstel de genoemde jongelieden te sturen.

Hierop wordt door Pestalozzi geantwoord. Van de inhoud van dit antwoord wordt echter in het artikel geen melding gemaakt. Hoewel Pestalozzi met verschillende Nederlanders in briefwisseling stond, is er bijna geen enkele brief van hem bewaard gebleven. In het algemeen rijksarchief te 's-Gravenhage bevindt zich deze brief van Pestalozzi. Omdat dit schrijven dus tot de zeldzaamheden behoort volgt hieronder de inhoud.

Monsegneur

La lettre, par la quelle Votre Excellence a bien voulu m'informer des intentions de S. M. le Roi d'Hollande de m'envoyer deux jeunes gens pour apprendre ma méthode d'éducation m'a inspiré les sentiments de la plus vive reconnaissance pour Votre auguste Souverain, qui, accablé d'affaires de la plus haute importance, ne cesse pourtant pas de s'occuper de tout ce qui pourra contribuer au bonheur de son peuple.

C'est avec reconnaissance, que je me prêterai aux volontés du Roi en me chargeant de la surveillance et de la direction des études des jeunes gens, que Sa Majesté abien voulu choisir pour cet effet. L'espace de trois ans, que Sa Majesté a bien voulu fixer pour leur séjour prouve parfaitement, qu'elle a senti la nécessité, de donner à ces jeunes gens un temps suffisant pour approfondir l'esprit de nos principes et pour se rendre familiars les moyens de leur exécution; ce temps suffira, pour que ces jeunes gens puissent s'approprier toutes les branches de notre méthode, au point, d'être capables d'adapter l'introduction de la méthode à l'esprit du peuple Hollandais et aux circonstances locales aux quelles on devra avoir égard.

De même que pendant le séjour de ces jeunes gens je ne négligerai rien de ce qui pourra leur être utile et leur aider à remplir leur destination, je ne manquerai pas non plus de rester en communication avec

eux après leur retour, pour leur donner connaissance de tous les progrès, que ma méthode fera encore. Mille expériences m'ont prouvé, que ses éléments sont fondés sur la nature elle-même, que leur effet est immanquable; mais il me reste cependant encore beaucoup à faire, pour perfectionner ce que j'ai commencé.

Quant àl'époque du départ de ces jeunes gens, il ne dépendra que de Vous, Monseigneur, de la fixer, ils pourront entrer chez moi quand il vous plaira.

Rien ne sauroit être plus heureux pour moi, que l'intérêt, que des hommes d'un mérite distingué, comme Votre Excellence, prennent à mes vues.

Je vous prie de vouloir agréer l'assurance de la plus haute considération, avec la quelle j'ai l'honneur d'être, Monseigneur!

De Votre Excellence
le très humble serviteur
Pestalozzi

IJverdon le 11e Octobre 1808.
Origineel Rijksarchief B.Z. No 648

In plaats van 3 jaar zijn de jongelui maar ruim 1 jaar in Yverdon gebleven. Op 9 juli 1810 wordt ons land bij Frankrijk ingelijfd. Dit feit noodzaakt de minister op 27 aug. 1810 aan Pestalozzi te schrijven, dat de jongelui voor het einde van het jaar moeten terugkeren. Dit gebeurt dan ook, maar... met achterlating van schulden. Wel heeft van Dapperen bij schrijven van 27 maart en 28 april om uitstel van betaling gevraagd, maar Pestalozzi is verplicht aan van Dapperen op 11 mei 1811 de hieronder volgende brief te schrijven. (vertaling van mij). [1]

Aan D. van Dapperen
Haarlem

11 mei 1811.

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.

Ik geef toe dat de verliezen die ik lijd en de opofferingen die ik mij sinds lange tijd getroost voor mensen, die mij door hun handelwijze bewezen hebben het niet weten te waarderen, mij hoe langer hoe meer beginnen te hinderen en mijn positie buitengewoon moeilijk maken. Als er u weinig aan gelegen was mij te betalen toen u hier was en u gelden

[1] Over de nu volgende briefwisseling geeft het art. in Paed. Stud. verder geen informatie.

uit Holland kreeg, hoe wilt u dat ik geloof hecht aan uw huidige beloften? Om meer zeker te zijn van het woord dat u me geeft, verwacht ik van u een gelegaliseerd bewijs in de vereiste vorm voor de som die u mij volgens mijn berekening schuldig bent, of een deugdelijk geschrift op gezegeld papier voor de vastgestelde som. Het is verre van mij misbruik te willen maken van de nood waarin u zegt op het ogenblik te verkeren, maar ik ben ook niet in staat steeds het ene verlies na het andere te lijden en mijn verplichtingen met de grootste nauwgezetheid na te komen, terwijl de voortdurende achterstanden die men mij bezorgt, er de grootste hinderpaal voor vormen. 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. Ik reken ook op de betaling aan mijnheer Juhan beloofd. [1]).

Men ziet, de inhoud van dit schrijven is allesbehalve vleiend voor van Dapperen.

Betaling bleef echter uit en na twee en een half jaar! gewacht te hebben ziet Pestalozzi zich gedwongen zich te wenden tot de heer A. v. d. Ende te 's Gravenhage, toen commissaris tot de zaken van het openbaar onderwijs. Daartoe schrijft hij onderstaande brief.

An myne Heer van Ende
to Harlem.
General van het Laque School-Wesen

du 11 septembre 1813.

Het is met groot leedwezen dat ik de vrijheid neem u Mijnheer, lastig te vallen door u te verzoeken mij uw hulp te willen verlenen teneinde de bedragen te ontvangen, die de Heren van Dapperen en Scholten mij sinds hun vertrek nog schuldig zijn. Ik zend u hierbij ingesloten hun rekeningen. U zult bemerken dat de som van 357 Zwitserse Livres 18 s., de nieuwe Louis à 16 franc, die Mijnheer van Dapperen mij schuldig is, bijkomende onkosten zijn die ik voor hem gemaakt heb, b.v. voor zijn kleding en geld voor zijn terugreis naar zijn land. Ik mocht dus verwachten dat hij zou trachten het mij zo spoedig mogelijk terug te betalen, daar hij wist dat mijn financiële omstandigheden niet zodanig zijn, geld te kunnen uitlenen. Na drie jaar vergeefs gewacht te hebben zie ik mij gedwongen deze schuld op te eisen, maar omdat ik na de opgedane ervaring voorzie, dat ik geld noch antwoord zal ontvangen, neem ik de

[1] Uit band VII v/d Sämtliche Briefe.
Brief 2498. Verlag, Orell Füssli, Zürich.

vrijheid mij tot u, Mijnheer, te richten en u te verzoeken de Heren van Dapperen en Scholten hun rekening ter hand te stellen en hen aan te sporen hun verplichtingen na te komen.

Ik ben er zeker van dat zij zich nooit zullen durven verzetten tegen vorderingen, die als billijk erkend zijn, waaraan u kracht bijzet. Ik waag het nog eens u te verzoeken het geld te willen ontvangen, dat die Heren mij beloven te sturen; ik ben er zeker van het door uw bemoeienissen vlugger te hebben dan van hen zelf, daar zij mij zelfs geen enkel levensteken gestuurd hebben, sinds zij mij verlaten hebben, zodat ik geen vertrouwen in hun nauwgezetheid heb.

De overtuiging dat u zich interesseert voor alles wat rechtvaardig en goed is, heeft mij het vertrouwen geschonken u deze moeite te bezorgen, die voor een rijk man een zaak van weinig gewicht is, maar die voor mij volstrekt niet zonder betekenis is. De rampen die een algemene oorlog over Europa uitstort, drukken ook op mijn inrichting. Verscheidene van mijn debiteuren geven mij slechts vergeefse hoop; ik heb grote moeite mijn inrichting staande te houden en ik moet zo spoedig mogelijk de bedragen doen innen, die men mij schuldig is.

Niettegenstaande de ongunstige omstandigheden ga ik voort mijn inzichten over opvoeding en onderwijs steeds meer uit te werken, en verscheidene takken van wetenschap, zoals de aardrijkskunde, de plantkunde, de zang- en tekenkunst zijn sinds het vertrek van de Hollandse kwekelingen met veel succes beoefend, en ik smaak het genoegen van alle kanten te vernemen, dat men zich meer dan ooit voor de beginselen van mijn methode interesseert en men er met goed gevolg gebruik van maakt.

De heer Jullien, [1] inspecteur in Franse dienst, een zeer bekwaam man en gunstig bekend als schrijver, heeft verscheidene maanden in onze stad verblijf gehouden en in die tijd mijn methode bestudeerd. Hij heeft er nu een beredeneerde beschrijving in de Franse taal van gegeven, onder de titel: Esprit de la méthode de Pestalozzi, en deux volumes. Misschien kent u dit werk; zo niet, dan durf ik het u aan te bevelen, omdat het de vorderingen van mijn methode, zoals die heden zijn, bevat en dat u in verschillende opzichten zal voldoen.

[1] De Franse generaal Jullien (1775-1848) werd in 1810 door zijn regering met onderwijskundige zaken belast. Van juli tot sept. was hij in Yverdon. In 1810 verscheen van hem: „Précis sur l'institut d'ducation d'Yverdon", in 1812 gevolgd door: „Esprit de la méthode d'ducation de Pestalozzi". Drie van zijn zoons behoorden ook tot Pestalozzi's leerlingen. Hij bezocht het instituut meerdere malen en wist in Frankrijk grote belangstelling voor Pestalozzi te wekken.

Rekening van Mijnheer van Dapperen	357 Livres 18s.
Mijnheer Scholten	87 Livres 7s.
Totaal	445 Livres 5s.

Aan Scholten en Van Dapperen

Toegevoegd aan elk van mijn beide rekeningen het volgende:
De nood der tijden verplicht mij u te herinneren aan wat u mij nog schuldig bent, terwijl ik u verzoek het bedrag (voor Scholten 87 L. 7) (voor van Dapperen 357 L. 18), het Zwitserse pond à 16 franc, aan Mijnheer de baron v.d. Ende ter hand te stellen, die de goedheid zal hebben mij dit saldo te doen toekomen. Ik hoop bericht van u te ontvangen etc. [1]

Pestalozzi

Ik vrees dat Pestalozzi zijn geld echter nimmer ontvangen heeft. De Nederlandse staat zal dat bedrag van 445 francs 5 stuivers nog wel schuldig zijn. Want van 16-18 oktober had de Volkerenslag bij Leipzig plaats en in november van dat jaar kwamen de Kozakken en vluchtten de Fransen. Hoewel v.d. Ende zijn functie behield zal er in deze roerige dagen weinig gelegenheid geweest zijn om orde op zaken te stellen. Bovendien zijn er in die tijd veel stukken en brieven vernietigd. Zo komt het dat er zich in het rijksarchief maar zeer weinig bewijsstukken uit die dagen bevinden en men niet heeft kunnen nagaan, of de rekening met Pestalozzi ook werkelijk vereffend is.

Te betreuren valt het dat de handelwijze van Van Dapperen onze naam geen goed gedaan heeft. Het is dan ook wel enigszins begrijpelijk dat de bekende schoolopziener en bewonderaar van Pestalozzi, H. W. C. A. Visser in een brief van 10 januari 1822 aan Pestalozzi schrijft, dat van Dapperen „auf unterschiedene Arten Ihre bemühungen in ein ungünstig licht zu stellen wünscht." [2]

De afloop van het met zoveel enthousiasme opgezette plan had voor Pestalozzi een bittere nasmaak.

[1] Uit: Sämtliche Briefe, band VIII, brief 3477 Orell Füssli Verlag Zürich z.j.

[2] De Duitse spelling is van Visser. De brief is uit de Zentralbibliothek Zürich Mscr. Pestalozzi, Briefumschlag 378/2.

RENDEMENTSVERBETERING OP HAVO
SELECTIE-DREMPELS

TH. HOOGBERGEN

Een belangrijke stimulans tot wezenlijke vernieuwing op de school voor h.a.v.o. en tot verbetering van het rendement kan stellig uitgaan van een drastische wijziging op organisatorisch gebied. Twee jaar geleden bepleitte ik al de opheffing van de bevordering van 4 naar 5 h.a.v.o. en stelde, dat wij alle leerlingen, eenmaal geplaatst in 4 h.a.v.o., binnen twee jaar tot het eindexamen moesten toelaten, tenzij wij onvoldoende studieprestaties constateerden op grond van een slechte werkhouding.

Voor dit standpunt krijg ik nu uit een heel onverdachte hoek uiterst deskundige steun (A. D. de Groot Vijven en Zessen', Wolters - Groningen, passim)

Het lijkt mij noodzakelijk, dat wij de school voor h.a.v.o. (èn m.a.v.o. met een duidelijke geleding opnieuw struktureren. Doen wij dit niet, dan kan er van vernieuwing moeilijk gesproken worden, het rendement zal niet verbeteren (zie eerste enquête h.a.v.o.) en over enkele jaren zitten wij precies in hetzelfde slop. Alle moeite zal tevergeefs zijn geweest, het onderwijsklimaat klaart niet op en het vele goede geld is om niet over de h.a.v.o.-balk gesmeten. Ik doe daarom het volgende — schematische — voorstel en werk dat later uit:

Structuur h.a.v.o.-school

I		100 leerlingen	
		Selectie-drempel A –15 leerlingen	± 15%
II	}	85 leerlingen	
III	}	Selectie-drempel B – 8 leerlingen	± 10%
IV	}	77 leerlingen	
V	}	Selectie-drempel C – 8 leerlingen	± 10%
		Rendement: 69 (+8 na één jaar vertraging!)77	

Toelichting

Van de 85 gestarte tweede-klassers h.a.v.o. behalen zonder doubleren 69 leerlingen het einddiploma in de daarvoor gestelde tijd, dat is ruim 81%. De 15% leerlingen die selectie-drempel A (h.a.v.o.) niet halen. gaan naar m.a.v.o. of beroepsonderwijs. Van de 16 leerlingen, voor wie selectie-drempel B en/of 3 in eerste instantie onoverkomelijk blijkt, moet de helft nog in staat zijn met één jaar vertraging een einddiploma in de wacht te slepen. Dat zou betekenen dat 77 leerlingen

uiteindelijk slagen, van wie 8 met één jaar vertraging. Als we niet van plan zijn bij ons schoolbeleid deze of soortgelijke richtgetallen tot uitgangpunten te nemen, zullen wij er nooit in slagen het rendement op te voeren, het klimaat op school te verbeteren en het effect van deze nieuwe onderwijsvorm metterdaad te realiseren.

Wat is er voor nodig?

1. Opheffing van de bevordering van 2 naar 3 en van 4 naar 5. Dat is in feite een heel simpele zaak, omdat het een wijziging in de organisatorische structuur betekent. We gaan maar twee keer bevorderen: leerlingen staan dàn voor het eindexamen.
2. Invoering van drie selectie-drempels. Gedeeltelijk zullen deze bestaan na 1 september 1968. Het eindexamen fungeert als selectiedrempel C; het eindexamen m.a.v.o. als selectie-drempel B; selectie-drempel A ontbreekt merkwaardigerwijs nog volstrekt!
3. De lerarenvergadering moet bij iedere selectie de verantwoordelijkheid voor twee jaar op zich nemen en de konsekwenties. Zij zou eveneens de genoemde percentages van bevordering of afwijzing gezamenlijk als richtgetallen moeten aanvaarden en er naar handelen.
4. De leerlingen en hun ouders krijgen van dit beleid een duidelijke voorstelling en weten ook de konsekwenties. Eén ervan kan niet krachtig genoeg worden ingescherpt. De eigen verantwoordelijkheid wordt vergroot: alléén diegenen krijgen een kans te doubleren, die gewerkt hebben; wie de zaak saboteert, zijn tijd verlummelt of in studiehouding ernstig tekortschiet, wordt bij onvoldoende prestaties op het einde van het schooljaar onherroepelijk verwijderd.

Wij hebben tenminste twee middelen in handen, op grond waarvan wij succes bij deze nieuwe strukturering mogen verwachten:

a. de studielessen (ook in de tweede en derde klas);
b. de volledig-vrije keuze van het eindexamenpakket.

Ja, maar . . . . . !

1. Selectie-drempel A ontbreekt. Akkoord! Ik vind het eenvoudig verbijsterend, dat een zó wezenlijk punt als een objektief vastleggen van leerplan en eisen voor de brugklas onderscheiden naar v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o. nog steeds niet is geschied. Is er zelfs wel een begin mee gemaakt? We praten al jaren over allerlei zaken als eindexamens en eindexamenreglementen.

Van objektieve studietoetsen, die de eerste selectie-drempel markeren, ontbreekt tot op heden ieder spoor. We trekken een gebouw op zonder fundament, we laten een schip te water zonder kiel en we jagen een mammoet de onderwijswoestijn in zonder poten!
Met het detailleren van een leerplan voor de brugklas, het geleden van de leerstof in drie of meer segmenten en het ontwerpen en ijken van objektieve studietoetsen zou bij een deugdelijke planning een half jaar gemoeid zijn. Van Van wie moet het initiatief tot deze hoogst belangrijke en wezenlijke aangelegenheid uitgaan?

Van de Staatssecretaris en van de Begeleidingscommissie van v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. Zeer waarschijnlijk zal de begeleidingscommissie de Staatssecretaris hierop beleefd maar zeer dringend moeten attenderen. Eenmaal overtuigd van de beslissende betekenis van dit verzoek behoeft de Staatssecretaris slechts opdracht te geven... Spreek Heer, Uw dienaren luisteren.

Ja, maar... 2
Selectie-drempel B (eindexamen m.a.v.o.) kan niet worden gelegd na h.a.v.o. III. Niet akkoord! Want:

Leerlingen in h.a.v.o. III zijn gepredestineerd het diploma h.a.v.o. te behalen, anders behoorden ze er niet te zitten. Niet alle leerlingen die een m.a.v.o.-IV diploma behalen, schuiven door naar h.a.v.o. IV. Deze premissen laten de conclusie toe, dat alle leerlingen in h.a.v.o. III in staat zijn het diploma m.a.v.o. IV op het einde van h.a.v.o. III te behalen.

Ja, maar... 2a
Het kan toch niet, want h.a.v.o. en m.a.v.o. verschillen in karakter. Een objektie die ik al enkele keren hoorde. Mijn tegenstrevers schudden het wijze hoofd en mompelen bij die gelegenheid zeer voorzichtig en vooral nauw hoorbaar: „Hij raaskalt!" Eppure...

Het verschil in karakter tussen h.a.v.o. en m.a.v.o. bestaat niet. Beide schoolvormen zijn immers „algemeen voortgezet onderwijs". Zij onderscheidden zich in „hoger" en „middelbaar" en dat is in de middenklassen een verschil in tempo: wat de een in 3 jaar doet, speelt de ander in 2 jaar klaar. Bewijs uit de praktijk: komt binnen met een u.l.o.-diploma (straks m.a.v.o.); $\pm$ 25% leerlingen in de vierde klassen h.a.v.o. verbonden aan scholen voor v.h.m.o. penetreert glorieus eveneens met een u.l.o.-diploma (straks m.a.v.o.).

Selectie-drempel B bestaat dus (over een klein jaar!). Er moet alleen nog duchtig aan getimmerd worden:

a. objektieve normeringen;
b. invoering van meer schriftelijke eindexamens (o.a. voor geschiedenis, aardrijkskunde, biologie en economie)
c. afschaffing van mondelinge eindexamens voor alle vakken waar een mondeling eindexamen, niet wezenlijk functioneert (dat betekent alléén mondeling eindexamen naast een schriftelijk voor Nederlands en de vreemde talen.)
d. inpassing in de struktuur van het h.a.v.o.

Ja, maar . . . 3

Selectie-drempel C bestaat nog niet!

Binnen een jaar bestaat deze in ieder geval wel (het is het eindexamen dat nog steeds niet precies is vastgelegd). Ook aan dat eindexamen h.a.v.o. dient nog heel wat gesleuteld te worden. Voorlopig geldt daarvoor hetzelfde wat ik over het eindexamen m.a.v.o. IV schreef.

Ja, maar . . . 4

Leraren durven de verantwoordelijkheid voor twee jaar niet aan. Zij willen de genoemde percentages zeker niet als richtgetallen aanvaarden en ernaar handel en.Ik weiger deze sombere constatering te geloven. Er zal stellig een meerderheid van scholen te vinden zijn, die het in ieder geval enkele jaren wil proberen. De praktijk op deze scholen zal in de toekomst naar mijn vaste overtuiging de juistheid van het nieuwe beleid aantonen.

Ja, maar . . . 5

Leerlingen en ouders dienen hun eigen verantwoordelijkheid te weten en zelfs zeer goed te weten. Wij helpen, wat we kunnen (studielessen in 2 en 3; volledig vrije keuze in 4 en 5). Wie desondanks zijn vrijheid niet aankan, wie na duidelijke waarschuwingen en een korte proeftijd de boel blijft saboteren, vliegt er onherroepelijk uit. Hij bederft de sfeer op het h.a.v.o., richt niets uit, is zichzelf en anderen tot last en verdient dus niet te blijven. (Overigens: hoe vaak komen dergelijke gevallen nu werkelijk voor?)

Samenvatting urgentie-programma h.a.v.o.

I Invoering van drie uitgewerkte selectie-drempels met objektieve studietoetsen.
II Richtgetallen voor rendement voor schoolleiding en leraren.

III Inscherping van verantwoordelijkheid bij leerlingen en hun ouders. Alleen bij aanvaarding van een dergelijk urgentie-programma acht ik succes verzekerd. Indien wij op de oude wijze doorwerken, kan algehele mislukking niet uitblijven.

PEDAGOGISCHE KRONIEK

Afscheid van Drs. A. J. S. van Dam

Op feestelijke wijze is tijdens een receptie op zaterdag 16 december in hotel Krasnapolsky te Amsterdam, afscheid genomen van Van Dam, directeur van het Onderwijskundig Studie Centrum, die in verband met het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd zijn functie heeft neergelegd.

De heer Van Dam heeft aanvankelijk scheikunde, natuurkunde en wiskunde gestudeerd en is vervolgens zijn maatschappelijke loopbaan begonnen als leraar bij het middelbaar onderwijs. Vervolgens is hij directeur van een h.b.s. en daarna rector van een lyceum geworden. Naast zijn werkkring heeft hij tijd weten te reserveren voor de studie in wijsbegeerte en psychologie en deze afgesloten met een doctoraalexamen.

Na een aantal jaren inspecteur voor het v.h.m.o. te zijn geweest is Van Dam benoemd tot directeur van de stichting Onderwijskundig Studie Centrum te Amsterdam, dat hij mede heeft helpen oprichten.

In zijn laatste functie heeft Van Dam ondervonden, hoe moeilijk het is vernieuwingen in de wereld van het V.H.M.O. door te voeren. Het doorbreken van stereotiepe opvattingen en traditionele gedragspatronen blijkt nl. een moeizame en veel tijd vergende aangelegenheid te zijn. Heeft het uitblijven van spectaculaire veranderingen Van Dam tot een teleurgesteld man gemaakt? Volstrekt niet. In zijn veelzijdige maatschappelijke loopbaan en mede door zijn jarenlange studie van wijsgerige problemen, heeft hij de wijsheid verkregen te onderkennen en te aanvaarden, dat het invoeren van vernieuwingen bij het onderwijs een werk op zeer lange termijn is. Het oude is nl. niet alleen vertrouwd maar kan tevens bogen op gunstige resultaten, die bereikt zijn. In de mens is verder een drang werkzaam om te streven naar zekerheid. Daarentegen houdt onderwijsvernieuwing ook in: afwachten welke de resultaten zijn en het loslaten van zekerheden. De twijfel bij leraren, t.a.v. de geopperde suggesties voor vernieuwing van het onderwijs en de aarzelingen deze in de praktijk van het schoolleven te beproeven, zijn derhalve te verstaan en hebben tot op zekere hoogte hun betekenis maar mogen er echter niet toe leiden, dat het onderwijs verstart door gebrek aan nieuwe initiatieven.

Onvermoeid heeft Van Dam de laatste jaren door het land getrokken van plaats naar plaats, van de ene naar de andere conferentie voor leraren, directeuren en rectoren van het V.H.M.O. om als een apostel te getuigen van de mogelijkheden, die het onderwijs het kind en de jeugdige mens nog meer kan bieden, dan hetgeen reeds geboden wordt. Het bevorderen van de ontplooiing der menselijke persoonlijkheid staat daarbij centraal in het denken van Van Dam.

Bij zijn afscheid op de, vanwege de zeer vele bezoekers, uitbundige receptie, is gebleken, hoezeer het vele door Van Dam verrichte werk is gewaardeerd en het zal hem hebben verheugd, dat het voor dit afscheid ingestelde erecomité en werkcomité zo breed naar maatschappelijke functies en levensbeschouwingen zijn samengesteld.

Moge Drs. A. J. S. van Dam nog vele goede jaren zijn gegeven. Vanuit het Onderwijskundig Studiecentrum heeft hij de onderwijswereld nieuwe impulsen gegeven, die blijven doorwerken en zullen leiden tot structuurwijzigingen in de school zodat het kind meer mogelijkheden kan worden geboden zelfstandig te werken en tot rijping te komen.

De redactie van Paedagogische Studiën wenst Van Dam van harte toe dat hij, in de hem nog toegemeten jaren, de ontwikkeling van het onderwijs kan blijven volgen. Als lid van de redactie is het hem in ons tijdschrift tevens mogelijk, op de richting van deze ontwikkeling invloed te blijven uitoefenen.

J. H. N. G.

Werkweek „Katechese en Expressie"

Van 16 t/m. 19 april wordt in Baarn een interconfessionele werkweek „Katechese en Expressie" gehouden, welke bestemd is voor allen die in opvoeding, onderwijs en jeugdvorming bij de katechese betrokken zijn. Deze week wordt, in samenwerking met het Gemeenschapsoord „Drakenburgh", georganiseerd door de Stichting Ons Leekenspel te Bussum en de Kommissie voor Toneelspel- en Improvisatie (samenwerkingsorgaan van de Vrijzinnig Christelijke Jeugdraad, het Christelijk Jongeren Verbond en de Hervormde Jeugdraad) te Den Haag en heeft als doel al werkend de mogelijkheden te onderzoeken die expressievormen als: poppen- en schimmenspel, kreatief spel, mime, vertellen — voor de katechese bieden. Medewerking wordt o.a. verleend door Marjo Hamel, Wim en Gerda Meilink, Agnes Nieuwenhuis, Joop Biekmann, Jan Bronk, Joop Coenen, M. v. d. Leeden en A. Rabou.

BOEKBEOORDELINGEN

C. G. VAN DER HOUT, *„Schrijven. Proeve van een fenomenologische benadering"*. Uitgever J. B. Wolters, N.V., te Groningen, 1967, gebonden *f* 9,90.

De studie begint met een beknopte cultuurhistorische verkenning van het schrijven. Enige specimina worden aangevoerd als grottekening, beeldschrift, het Semitisch alfabet, het handschrift in de onderscheidene cultuurperioden, het blokschrift en het normschrift. Vanzelfsprekend kan dit overzicht niet volledig zijn, maar het is wel informatief mede door de vele goede illustraties.

In het tweede hoofdstuk worden de schrijfbehoefte, het schrijfmateriaal, de mogelijkheden van de schrijver en de kennis van de schrijfletters behandeld. Vervolgens komen aan de orde de ontwikkeling van de schrijffunctie en het functioneel schrijfonderwijs.

Bijzonder instructief zijn vervolgens de beschouwingen over de betekenis van het schrijven zowel voor de intellectuele als voor de emotionele ontwikkeling van het kind. In dit gedeelte komt de pedagogische waarde van didaktisch goed schrijfonderwijs sterk naar voren.

Na de schrijfstoornissen te hebben gedefinieerd worden de oorzaken besproken. Zo kunnen schrijfstoornissen een gevolg zijn van organische aandoeningen als neurologische stoornissen, een tekort aan psychische vitaliteit, akoestische of optische afwijkingen. Een tweede gebied van oorzaken wordt gevormd door emotionele stoornissen van het kind tengevolge van een conflictsituatie, een pathologische karakterstructuur e.d. Ook kunnen leermoeilijkheden optreden, die sterk inwerken op gedrag en het zelfgevoel van het kind. Verder kunnen schrijfstoornissen optreden tengevolge van een tekort aan intellectuele begaafdheid.

Vervolgens komt de schrijfster tot de vraagstelling hoe de schrijfstoornissen te verhelpen zijn of in hoeverre tegemoet kan worden gekomen aan de stoornis zodat het doel: communicatie door middel van het schrift, toch kan worden bereikt. Na bespreking van een aantal probleemgevallen komt zij tot de conclusie, dat schrijftherapie in *bepaalde* gevallen, op basis van een diagnose door deskundigen op medisch-pedagogisch en psychologisch gebied, succes zal hebben. Voorts wordt gesteld dat de plaats van het vak schrijven, gezien vanuit de onderwijsvernieuwing, wordt bepaald door het feit, dat het schoolkind alle, of vrijwel alle kennis schrijvende verwerkt. Goed kunnen schrijven geeft het kind een voorsprong in alle andere vakken. Moeiteloos en duidelijk schrijven is het doel van het schrijfonderwijs.

Deze goed geschreven en aan inhoud rijke studie is van betekenis voor de onderwijzeres/onderwijzer en voor hen, die zich voor dit beroep bekwamen. De schrijfster kent de schoolwereld o.a. door het researchwerk,

dat zij voor het Pedagogisch Centrum van de gemeente 's-Gravenhage heeft verricht. Mede vanuit deze kennis heeft zij een didaktisch leerboek over het schrijven geschreven, dat waard is te worden aangeschaft. Zelf is zij er zich van bewust, dat met deze bijdrage niet alle vragen ten aanzien van het schrijfonderwijs zijn opgelost. Zo is de ritmische eenheid van de ademhaling in de in- en uit-ademing, en het verband hiervan met de ritmische eenheid van het schrijven van op- en neer-halen nog een weinig doorzichtige problematiek. Dat deze probleemstelling Mevr. Van der Hout boeit kan een aanwijzing zijn, dat door haar het laatste woord over het leervak „schrijven" nog niet is gezegd.

J. H. N. GRANDIA

A.W. HAENEN, *„Van kleuter tot schoolkind. Een onderzoek naar de oorzaak van het zittenblijven in het eerste leerjaar van de lagere school en naar de mogelijkheden om dit zittenblijven te beperken"*. Uitgever J. B. Wolters te Groningen, 1967, XII + 226 pag. *f* 21,90.

Dit proefschrift, waarvan tevens een handelsuitgave is gemaakt, is een verslag van een uitgebreid experiment op een aantal kleuterscholen om een scherper inzicht te krijgen in de zich ontwikkelende schoolrijpheid van het kind in de kleuterschool en de eerste klas van de lagere school.

Uitgangspunt van het onderzoek is het door het Centraal Bureau voor de Statistiek verstrekte gegeven, dat jaarlijks ± 28.000 leerlingen het eerste leerjaar van de gewone lagere school doubleren. Dat is 11 % van alle eerstejaars van het g.l.o. Met deze studie wordt getracht een bijdrage te leveren tot de beantwoording van de vraag, waaraan dit falen is te wijten en wat er kan worden gedaan om het te voorkomen.

Als hypothese is gesteld dat er, t.a.v. een groot contingent der schoolbevolking, blijkbaar sprake is van een discongruentie tussen de schooleisen en het kinderlijk ontwikkelingsniveau. Vandaar dat in het eerste hoofdstuk de moeilijkheden van het kind in het eerste leerjaar der lagere school worden besproken. Deze moeilijkheden betreffen de aanpassing van het kind aan het schoolleven, het vinden van een juiste leerhouding en het kunnen verrichten van goede schoolprestaties.

Het niet bereiken van een bepaald prestatie-niveau door het kind, dat door de school wordt bepaald, heeft aanleiding gegeven te spreken van schoolonrijpheid. Merkwaardig is dat de schooleisen, zoals het kunnen leren rekenen, lezen en schrijven, worden onderkend als maatstaven, waaraan de schoolrijpheid afgemeten wordt. Afgezien van het antwoord op de vraag of het, vanuit ontwikkelingspsychologische gezichtspunten bezien, wel juist is, dat de school in dit opzicht maatstaven hanteert, wordt nog geconstateerd, dat deze maatstaven weinig exact zijn.

Op grond van een uitgebreide litteratuurstudie komt Haenen tot een betere hantering van begrippen door onderscheid te maken tussen schoolrijpheid en schoolbekwaamheid. Schoolrijpheid heeft betrekking op een geestelijk ontwikkelingsniveau gedacht in relatie tot de idee van de school als leerinstituut. Schoolbekwaamheid daarentegen betekent een bepaald

prestatievermogen in overeenstemming met de concrete leereisen van het eerste leerjaar.

Hoewel scherpe afgrenzingen niet altijd zijn te bepalen, komt Haenen tot de volgende indeling van zesjarige kinderen:

- schoolrijp èn schoolbekwaam,
- schoolrijp maar niet schoolbekwaam,
- niet schoolrijp wèl schoolbekwaam,
- niet schoolrijp en ook niet schoolbekwaam.

Schoolrijpheid blijkt een ontwikkelingsniveau van de gehele persoonlijkheid te zijn waardoor het kind bereid en in het algemeen in staat is om het gangbare onderwijs in de eerste klas der lagere school te volgen.

Gewezen wordt op de pedagogische betekenis van de kleuterschool voor het kind, dat deze bezoekt. Daar er een significante samenhang blijkt te bestaan tussen het falen in de eerste leerjaren en het niet bezoeken van een kleuterschool, is er reden om aan te nemen dat kinderen, die de kleuterschool hebben bezocht, beter opgewassen zijn tegen de eisen van de lagere school dan zij, die dit voorrecht niet hebben gehad.

Terecht wordt op de kleuterschool de werksfeer vermeden daar beneden de zes jaar het kind in het algemeen niet schoolrijp is; er is nl. nog geen belangstelling voor schoolse vakken en er heeft zich bij het kind nog geen werkhouding ontwikkeld.

Daar er evenwel niet geringe aanwijzingen zijn dat op de kleuterscholen de schoolrijpheid en schoolbekwaamheid worden bevorderd, is op grond hiervan op 30 kleuterscholen, gevestigd in Den Haag, een proef genomen. Deze proef bestond uit een onderzoek naar verschillende aspecten van het prestatievermogen van ± zesjarige kinderen in het laatste halfjaar van de kleuterschool. Vooral ging het daarbij om functies, die van betekenis zijn voor het leerproces in de lagere school. Voorts zijn de kleuterleidsters getraind in het observeren, verder is hen inzicht gegeven in het ontwikkelingsniveau van de kinderen en adviezen verstrekt t.a.v. een juiste pedagogische aanpak en met betrekking tot de overgang naar de lagere school.

Enige resultaten van het onderzoek:

- De meisjes zijn in hun lichamelijke ontwikkeling verder dan de jongens.
- De lichaamsbeheersing is bij het meisje iets beter.
- De aanpassingsmogelijkheden zijn bij het meisje groter.
- De meisjes beschikken over een fijnere motoriek dan de jongens.
- Bij het werken met constructiemateriaal tonen de jongens meer initiatief dan de meisjes.
- Bij de vormweergave hebben de jongens het iets slechter afgebracht dan de meisjes; merkwaardig is evenwel dat milieu-invloeden bij de vertekeningen aanwijsbaar zijn. Hoe ongunstiger in pedagogisch en sociaal-cultureel opzicht het milieu was, hoe meer vertekeningen.
- Van de kinderen was 13 % niet in staat causale samenhangen te vinden in de gebeurtenissen op de plaatjes, die hen zijn voorgelegd.
- Het grootste deel der kinderen kan reeds werken met begrippen als

grootste, kleinste, hoogste, laagste, middelste, laatste, voorste, achterste, dikste, dunste, langste. Ook tonen zij reeds inzicht in het classificeren.

De kleuterleidsters is gevraagd een voorspelling te doen t.a.v. het toekomstig schoolsucces van de aan hun zorgen toevertrouwde kinderen. Gebleken is dat het zeer moeilijk is betrouwbare uitspraken te doen omtrent het te verwachten schoolsucces t.a.v. het individuele kind. Niet alleen slagen de kleuterleidsters daar niet in, maar ook het psychologisch onderzoek biedt geen prognostische zekerheid.

Verder is de algemene conclusie te trekken, dat taakaanvaarding en volharding wel de belangrijkste voorwaarden zijn tot het slagen op de gewone lagere school.

Na de kinderen een jaar op de lagere school te hebben gevolgd, doen zich perspectieven voor om leermoeilijkheden in het eerste leerjaar zoveel mogelijk op te vangen en het zittenblijven te voorkomen.

Deze perspectieven zijn:

- doorbreking van het uniforme leerprogramma,
- gedeeltelijke voortzetting der kleuteropvoeding in het eerste lagere schoolleerjaar,
- meer aanbrengen van structuren in de schoolwereld,
- meer contact tussen kleuter- en lagere school,
- de eerste twee leerjaren der lagere school samenvoegen,
- totaliteitsonderwijs als didaktische vorm,
- individualisering van het onderwijs,
- uitbreiding van de woordenschat,
- verbetering van het mondeling uitdrukkingsvermogen,
- betere opleiding van de onderwijskrachten,
- regelmatig contact met de ouders.

Uit het voorgaande moge duidelijk zijn geworden, dat de studie van Haenen belangrijk is voor de schoolwereld. Niettemin een enkele critische opmerking waarvan de intentie is het wetenschappelijk onderzoek, inzake deze problematiek, verder te stimuleren.

Op pag. 129, onderaan, wordt medegedeeld dat de kleuterleidsters, ondanks dat zij het kind één of twee jaar dagelijks hebben meegemaakt, er niet in slagen omtrent het te verwachten schoolsucces, t.a.v. het individuele kind, betrouwbare uitspraken te doen. Recensent vraagt zich terzake af of het wel reëel is de kleuterleidster een prognostische uitspraak te laten doen t.a.v. een problematiek die zij, krachtens hun opleiding, niet vermogen te beheersen. Zij gaan derhalve gissen. Voorts wordt medegedeeld dat het psychologisch onderzoek eveneens geen prognostische zekerheid biedt. Nu blijkt deze uitspraak te zijn gebaseerd op de resultaten van enkele onderzoekingen, die door *anderen* zijn gehouden. Het zou van wetenschappelijke betekenis zijn geweest indien, naast het oordeel van de kleuterleidsters over het te verwachten schoolsucces t.a.v. het individuele kind, dat de kleuterschool verlaat om basisonderwijs te gaan volgen, tevens een prognose was gevraagd aan een pedagogisch geschoold psy-

choloog. Indien zowel de kleuterleidsters als de psycholoog hun prognoses zouden hebben geadstrueerd, dan zou aan het eind van het eerste leerjaar te analyseren zijn geweest in welke mate en waarom de voorspellingen wel of niet uitgekomen zijn. Beter had dan kunnen worden onderkend hoe complex en veelzijdig de factoren zijn, die de leerprestaties van een kind bepalen.

Prognoses over de door het kind te verrichten leerprestaties zijn, volgens recensent, in hoge mate irreëel indien alleen wordt uitgegaan van diens lichamelijke en geestelijke ontwikkeling en van de in aanleg meegekregen disposities. De leerprestaties worden nl. ondermeer mede bepaald door de aandacht der ouders voor het onderwijs van hun kind, de levensstijl van het gezin en de mate waarin het gezin in de samenleving is geïntegreerd. Voorts de didaktische bekwaamheid van de onderwijzer(es) en de verwachtingen, die deze heeft over de leerbekwaamheid van het kind.

Het boek van Haenen biedt veel stof tot overdenking en discussies en is van didaktische en pedagogische waarde in de opleidingen voor kleuterleidsters en onderwijzers(essen).

J. H. N. GRANDIA

Kinderbescherming

De Nationale Federatie voor Kinderbescherming, De Nederlandse Bond voor Moederschapszorg en Kinderhygiëne en de Stichting voor het Kind verzorgen gezamenlijk een serie publicaties voor kinderbeschermers en andere belangstellenden.

Onlangs zijn in deze serie verschenen

„Kinderbescherming in Nederland" door Mr. M. Rood-De Boer,

„Wat is een Voogdijvereniging" door I. Alten en A. Slop,

„Televisie en Kinderbescherming", door H. Th. Dake en K. Groen,

„Jeugdbestuur in Kindertehuizen", door C. J. H. van Reenen.

In de brochure „Kinderbescherming in Nederland" wordt een overzicht geboden over de organisatie van de justitiële kinderbescherming in Nederland en de civiele en strafrechtelijke maatregelen m.b.t. het kind.

In de uitgave, „Wat is een Voogdijvereniging?", wordt de plaats aangegeven van de voogdijvereniging in het geheel van de justitiële kinderbescherming. Verder worden informaties verstrekt over de organisatie van de voogdijvereniging en de functie van bestuur en maatschappelijke werkster t.o.v. ouders, kind, pleegouders en opvoedingsinrichting.

In „Televisie en Kinderbescherming" geeft Mej. Dake een algemene inleiding over het verschijnsel televisie en de verschillende problemen, die zich hierbij voordoen. De bijdrage van de heer Groen handelt over het gebruik van de televisie in de inrichting.

In de publicatie „Jeugdlectuur in Kindertehuizen", wordt het belang van het goede jeugdboek uitéén gezet. Verder biedt het aanwijzingen over wat men, behalve lezen, nog meer kan doen met een boek; hoe men een bibliotheek in een inrichting kan inrichten en welke mogelijkheden er zijn om boeken ter beschikking te krijgen als de inrichting zelf geen bibliotheek heeft.

In kort bestek geven deze boekjes veel informatief materiaal. Zeker zij, die beroepshalve met kinderen te maken hebben, dienen deze uitgaven te bezitten. De publicaties, *f* 1,50 per stuk, zijn uitsluitend te bestellen door overmaking op postrekening 1122 t.n.v. De Stichting Voor het Kind, Emmastraat 38, Amsterdam. J. H. N. GRANDIA

TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

De Armenschool te Leiden

De aandacht wordt gevestigd op het tijdschrift „Spiegel der Historie", maandblad voor de geschiedenis en haar hulpwetenschappen, 2e jg. no. 7/8, juli/augustus 1967, een uitgave van de Europese Bibliotheek te Zaltbommel. In dit nummer staat een bijzonder lezenswaardig artikel van D. Janssen over „De Armenschool in Leiden".

Uitgangspunt van deze bijdrage, waarin veel informatief materiaal is verwerkt, is, dat er weinig bekend is over de dagelijkse praktijk in de scholen uit de 18e eeuw. Om terzake meer en beter te worden geïnformeerd heeft Janssen het archief geraadpleegd van het Heilige Geest- of Arme Wees- en Kinderhuis, dat veel gegevens bevat en wel in het bijzonder over het schrijfonderwijs. In het artikel worden mededelingen gedaan over:

- het oprichten van gemeentelijke armenscholen,
- de onderwijzers en hun opleiding,
- het toezicht,
- de kosten van het onderwijs,
- het onderwijzersgilde,
- de lesrooster,
- de leervakken,
- de methodiek.

Voorts worden interessante informaties verstrekt over de maatschappelijke situatie der leerlingen. J. H. N. G.

Rectificatie

N.a.v. het in het februarinummer gepubliceerde artikel van Mej. W. M. Nijkamp wordt medegedeeld, dat zij niet meer werkzaam is als inspectrice der Nutskleuterscholen maar is verbonden als pedagogisch medewerkster bij de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.

KRITIEK OP HET „I.Q." EN DE CONSEQUENTIES

door

F. GREWEL *

Het begrip intelligentie is reeds oud, maar het is altijd moeilijk gebleken het goed te definieren. Intelligentie is geen „vermogen" maar een resultante; zij is de mogelijkheid tot prestaties op denkgebied. Het begrip intelligentie bevat wel de componenten: gebruik maken van verkregen ervaringen, oplossingen kunnen vinden in nieuwe situaties en bij nieuwe problemen.

Gebruik maken van verkregen ervaringen — toch is intelligentie geheel iets anders dan geheugen. Oplossingen vinden in nieuwe situaties — toch is intelligentie iets anders dan slimheid of vindingrijkheid. Vindingrijkheid wijst wel op intelligentie, maar een goede intelligentie betekent niet altijd grote vindingrijkheid en zij is meer dan deze. Er zijn zeer verschillende „soorten" van intelligentie. Theoretische en practische intelligentie bij voorbeeld hoeven in het geheel niet samen te gaan, zonder elkaar echter uit te sluiten. Dat speciale begavingen op intellectueel gebied aan aanleg gebonden zijn is hoogstens gedeeltelijk waar; de veel verspreide opvatting van een wiskundige tegenover een talen „knobbel" is onjuist, zoals Revesz aantoonde. De gemiddelde prestaties van scholieren in deze vakken correleren sterk met elkaar.

Is de intelligentie niet als een eenheid te beschouwen, er zijn vermoedelijk wel zogenaamde „intelligentieve" factoren wier psychologische aard wij echter nog niet kennen. Momenten buiten de intelligentie in engere zin spelen bij intelligentieprestaties wel een rol; bij de intelligentietests bij voorbeeld concentratie, belangstelling, ijver, behoefte iets te presteren in de ogen van anderen, enz.; wij spreken van X- en Z-factoren. Het is hierdoor wel duidelijk dat intellectuele prestaties door het samengaan van allerlei psychische factoren ontstaan; anders gezegd: slechte intellectuele prestaties bewijzen nog geen slechte intelligentie en goede intellectuele prestaties kunnen mede uitdrukking zijn van een goed geheugen, een goed leerverstand en ijver. Een oude uitspraak noemde een goed geheugen al „la grande simulatrice de l'intelligence". Toch is een goed geheugen voor een goede intelligente prestatie zeer nuttig.

Of dus de intelligentie, wier aard wij zo slecht kennen en wier doel-

* Uit het Orthopedagogisch Instituut der Universiteit van Amsterdam.

treffendheid van zo veel invloeden afhankelijk blijkt meetbaar is, wordt met dit alles zeer de vraag. Desalniettemin was het een enorme stap vooruit voor de beoordeling van het geestelijk peil, het intellectuele peil, van kinderen en patienten, toen Binet met medewerking van Simon een statistisch goed geijkte schaal voor een aantal leeftijden invoerde die taken bevatte die schoolkinderen van die leeftijden moesten kunnen oplossen. De Binet-Simontest voorzag in een behoefte; zij schiep de mogelijkheid een nauwkeuriger oordeel over de prestaties van kinderen te krijgen, al was dat niet om hun leermogelijkheden te schatten. De psycholoog William Stern kwam op de gedachte de verkregen „testleeftijd" door de werkelijke leeftijd te delen en noemde dit het intelligentie-quotient. Dit I.Q. is een algemeen aanvaard begrip geworden, ook in het dagelijks leven. Men ziet er een exacte waardering in en meent dat het I.Q. door het leven heen constant blijft. Dit laatste nu is niet het geval, zoals te verwachten valt, in verband met het feit dat, zoals hiervoor aangegeven is, de intellectuele prestaties van zo veel verschillende invloeden en eigenschappen afhankelijk zijn. De uitslag van een test-onderzoek geeft het intellectuele rendement op dàt ogenblik in de testsituatie; maar de storingsmogelijkheden zijn uiteraard talloos. Voorbeelden daarvan zijn onlust, vermoeidheid, en aandachtsstoornissen door absences, angst, spanning, verstrooidheid, en zo zijn er vele andere. Maar het kan ook zijn, dat de testreeks niet geschikt is voor het kind of de patient, die er mee onderzocht wordt; blinden en doven zijn in dit opzicht wel de meest sprekende voorbeelden en voor kinderen met onvoldoende gehoor zijn er dan ook speciale testreeksen opgesteld, waarvan in het bijzonder de doofstommentest van Snijders-Oomen moet worden genoemd. Ook kinderen met stoornissen in het taalgebruik moeten uit hoofde van hun gebrek bij vele opgaven der gebruikelijke testmethoden falen. Voor dergelijke kinderen zijn deze tests dus ongeschikt. Andere opgaven weer leveren grote moeilijkheden voor motorisch gestoorden. Het feit dat voor sommige opgaven een tijdsgrens gesteld is, maakt dat trage individuen — traag door welke oorzaak ook — ze niet binnen de gestelde tijd oplossen en daar dus geen punten voor krijgen.

Een andere bron van verwarring steekt echter in het statistisch procedee, zoals dit destijds toegepast is. Het was weliswaar een belangrijke stap vooruit, dat Binet voor verschillende leeftijden door een groots opgezet onderzoek bij Parijse schoolkinderen kon vaststellen welke prestaties men bij kinderen op verschillende leeftijden mocht verwachten. Maar heden ten dage weten wij, dat elk gemiddelde een spreiding heeft,

en dat bij een statistische uitkomst de spreidingsbreedte of de standaarddeviatie moet worden vermeld. Dit nu geschiedt bij onze routine-intelligentiebepalingen niet, terwijl toch gebleken is dat het voor normale kinderen al hoogst belangrijk is deze spreiding in aanmerking te nemen. Dit betekent dat de vondst van een I.Q. van 100 bij een kind in werkelijkheid beduidt, dat dit I.Q. een waarde tussen bij voorbeeld 92 en 108 vertegenwoordigt, terwijl een I.Q. van 92 een variatiebreedte van bij voorbeeld 84 tot 100 aangeeft. * Voorts sluit dit in, dat het kind, dat oorspronkelijk een I.Q. van 100 behaalt en later onder schijnbaar gunstiger omstandigheden een I.Q. van 105, niet vooruit behoeft te zijn gegaan wat zijn intelligentie betreft. Het hogere rendement was wellicht door gunstiger omstandigheden of betere stemming te verklaren. Dat sluit in dat het buitengewoon moeilijk is uit te maken of een kind door enigerlei behandeling werkelijk vooruit gaat in intelligentie. Klinische ervaring overigens leert dat sommige kinderen met organische hersengebreken toenemend achteruit gaan in hun rendement bij het testonderzoek. Andere kinderen, bij voorbeeld met een tenslotte herkende epilepsie, kunnen door medicamenteuse behandeling betere resultaten gaan leveren.

Er is voorts geen reden aan te nemen, dat de testopgaven voor de leeftijd van bij voorbeeld 10 jaar inderdaad iets overeenkomstigs meten, als die voor 4 of 14 jaar. Het hoeft in het geheel niet waar te zijn — en het is dat zelfs niet geheel — dat het tekenen van een ruit op een jonge leeftijd zou correleren met het samenstellen van zinnen waarin

* De standaard-deviatie blijkt in werkelijkheid voor verschillende leeftijden zeer variabel en soms zeer groot. Dit geldt ook voor de Terman-Merrell-versie. Is zij op 2 jaar 20, op 6 jaar is zij 12,5 en voor 12 jaar weer 20 (Terman and Merrill, 1937). Een I.Q. van 70 beduidt dan op 6 jaar 100-2½ maal 12½ dus 100-2½ standaarddeviatie, maar op 12 jaar 100-1½ standaarddeviatie (1½ maal 20). Een schijnbaar constant I.Q. van 70 heeft zo op 2,6 en op 12 jaar een verschillende betekenis. Voor de subtests zijn deze variaties nog veel meer uitgesproken, en een oudere imbecil op een intelligentieniveau van 6 jaar is volkomen anders dan een normaal kind van 6 jaar.
Voor intellectueel grof gestoorde kinderen zijn de gestandaardiseerde intelligentietests dan ook volstrekt onbruikbaar. De intellectuele ontwikkelingscurve is voor afwijkende kinderen nog meer uitgesproken „persoonlijk" dan bij andere kinderen.
Theoretisch zowel als practisch belangrijk is tenslotte het feit dat men bij de vergelijking van opvolgende uitkomsten van een testmethode niet de prestaties zelf vergelijkt, maar hun gequantificeerde uitkomsten. Hier geldt een zelfde bezwaar als voor de cijfers op school, die worden gegeven voor de goede en foute uitkomsten of oplossingen, bij voorbeeld van sommen. Niet de denkprestatie is daarbij in aanmerking genomen maar de uitslag van de rekensom — een uitslag die door vele oorzaken, tot onduidelijk schrijven toe, foutief kan zijn.

3 gegeven woorden voorkomen, wat een opgave voor latere leeftijd is. Dat men zulke oplossingen een waarde van $^1/_5$ resp. $^2/_5$ „intelligentie-jaar" toekent is uiteraard pseudo-exact.

Bij kritisch onderzoek blijkt dat er een geweldig verschil in uitslag kan zijn bij de oplossing van de diverse opgaven voor een of meerdere leeftijdsjaren van een test (subtests noemt men ze tegenwoordig) door een kind. Dit geldt niet zo sterk voor doorsneekinderen als voor minder begaafde en sommige (eenzijdig) meer-begaafden. Het feit dat er kinderen zijn met speciale tekortkomingen, zgn. partiële defecten, onderstreept dit des te duidelijker. De doorsnee, als doorsnee-intelligentie, laat staan als I.Q. gepresenteerd, berust dus op een denkfout en is een monstrum, en als zodanig, psychologisch en medisch, verwerpelijk.

De correlatie tussen verschillende, alle toch geijkte, intelligentietests is vaak nog zwakker dan die tussen de subtests binnen één testmethode. Dit is een reden te meer om uiterst kritisch tegenover de uitslagen te staan, en deze methode van onderzoek als onjuist te beschouwen, ook al is bepaling van het I.Q. ons nog zo vertrouwd en dierbaar, en ook al geloven wij in de blijvende waarde van een eens bepaald I.Q. Of het kind ziek, moe of ondervoed was, afwerend, lusteloos of gemelijk, of zijn vader werkloos was (Busemann), of de proefleider die de toets afnam onvoldoende geschoold was op dit gebied, of met zijn eigen moeilijkheden of preoccupaties zat of behept was — het speelt alles een rol. Daarbij komt nog dat het bewezen is dat tot 6 jaar een I.Q. heel weinig indicatieve waarde heeft. De intellectuele ontwikkelingscurve verloopt bij onderscheiden kinderen zeer verschillend, net zoals dat voor de tijd van de tanddoorbraak, het verloop van de groeicurve en voor vele biologische indices geldt. Dit betekent dat de eenmalige bepaling van een I.Q. in de vroege jeugd geen aanwijzende betekenis heeft. (En hoeveel jonge kinderen worden op grond van zo een enkele bepaling die zoveel foutenbronnen kan bevatten, levenslang gestempeld als „debiel"?).

De uitgebreide naonderzoekingen van de Franse psycholoog Zazzo en zijn medewerkers (zoals Jampolski) lopen uit in de opvatting dat ook boven de 10 jaar de uitslag van de Binettest als maatstaf voor de intelligentie aanvechtbaar is. Sociale factoren (school en eigen milieu) zijn dan van toenemende invloed bij de oplossing der testvragen. Aldus zijn er talloze exogene en endogene factoren die de uitslagen der testonderzoekingen beïnvloeden. Als maat is het I.Q. dan ook verwerpelijk en van constantheid is geen sprake. De Engelse psycholoog

Eysenck heeft destijds onderstreept dat een grote spreiding van de uitkomsten der subtests een aanwijzing kan zijn voor de mogelijkheid dat een kind bij een latere test een heel ander resultaat zal behalen. Inzicht in de intelligentie als zodanig geven de intelligentietests dus niet.

Daarbij komt dat van de talloze tests die in zwang zijn als maatstaf voor de „intelligentie" niet wordt aangegeven wàt zij nu feitelijk meten. Onze beschouwingen zouden te specieel worden als wij dat voor een aantal tests zouden willen uiteenzetten. Maar soms dringt het probleem zich op, bij voorbeeld als van de zgn. matrixtests wordt beweerd dat zij zo hoog correleren met de algemene intelligentie, terwijl wij anderzijds weten dat de ruimtelijke problematiek die in deze tests mede aanwezig is, een speciale factor — positief of negatief — kan zijn. Maar voor de meeste veel gebruikte tests, de Binet-tests zowel als de thans veel toegepaste test van Wechsler geldt, dat we niet weten wat de subtests psychologisch meten, maar wel dat sommige geen „intelligentie" als zodanig meten. Voorts kan men vaststellen dat vele dier tests een dusdanig beroep op schoolkennis doen dat kinderen die weinig op scholen (bij voorbeeld debielenscholen) hebben geleerd, onvermijdelijk slechte resultaten met zulke tests boeken. Een kind dat dus wegens schijnbare debiliteit op een debielenschool is geplaatst, zal dan door de verschijnselen van didactische verwaarlozing op vele dier scholen een slecht test-resultaat behalen en zo op grond van de zgn. „secundaire debilisering" die zich heeft ontwikkeld, als debiel blijven gelden.

In elk geval is gebleken dat intelligentietests geen of weinig voorspellende waarde hebben, wat prominente psychologen zoals Goodenough en vele anderen al lang geleden aantoonden. In onze hedendaagse beoordeling van (school)kinderen, ook voor hun plaatsing op scholen voor zwakzinnigen, houdt men met dit alles geen rekening — in het bijzonder niet met het feit dat sommige kinderen de schijnbare achterstand in hun potentiële mogelijkheden kunnen inhalen.

Men komt zo dus niet alleen tot het probleem van de dubieuze mogelijkheid psychologische prestaties te meten — Bergson waarschuwde daar al tegen — maar ook op de vraag of de intelligentie groeit. Als men beseft hoe veel en snel een kleuter leert, hoe vernuftig hij denkt en problemen oplost met zijn beperkte ervaringsmateriaal, moet men overwegen of de verdere ontwikkeling der intellectuele prestaties, zoals die bij voorbeeld door Piaget is bestudeerd, niet berust op het hanteren van steeds meer ervaringskennis, waaronder ook de taal en de abstracte schema's der volwassenen en hun methodieken. De bepaling

van het intelligentiepeil is dan ook niet meer dan een voorlopige oriëntering over de intellectuele prestatiemogelijkheden van een kind. Waardoor het rendement dan onvoldoende is, laat zich soms afleiden uit het feit dat een kind faalt op een omschreven groep van testopgaven. Het kan dan blijken dat het tekort in het bijzonder het geheugen of de inprenting, taalvaardigheid, abstract denken of het overzien van ruimtelijke verhoudingen betreft. Elk slecht testresultaat, elk laag I.Q. zoals men dat op het voorbeeld van Stern uit de Binet-Simon-test of een vergelijkbare intelligentieschaal berekent, moet dus een aanleiding zijn tot verder onderzoek. Hoewel wetenschappelijk het I.Q. al lang verworpen is, blijven velen het als strohalm gebruiken, zonder andere steun. De aandachtsconcentratie, de taalbeheersing, de psychomotoriek, en zo verder moeten echter worden onderzocht. Menigmaal blijkt dan inderdaad de zwakte van een of meer intelligentieve factoren de slechte resultaten te veroorzaken. Dit vast te stellen is niet zo eenvoudig als het lijkt. Is bij voorbeeld een stoornis in het overzien van ruimtelijke verhoudingen een der oorzaken voor het falen bij sommige proeven, omgekeerd weten wij dat dit beheersen van ruimtelijke verhoudingen (de zgn. S-factor) hoog gecorreleerd is met de „algemene factor" der intelligentie, de zgn. G-factor volgens Spearman. Men moet daarbij wel bedenken, dat al deze factoren, deze General factor incluis, slechts wiskundige correlaties voorstellen, waarvan men als regel slechts kan gissen wat zij aan psychologische eigenschappen vertegenwoordigen — als zij al iets psychologisch weergeven.

Geldt dit alles al voor kinderen, voor volwassenen is het nog ingewikkelder. Sociologische en pedagogische invloeden hebben dan nog meer hun stempel gedrukt: of iemand uit een ontwikkeld gezin de universiteit bezocht heeft, dan wel of hij uit het lompenproletariaat stamt en weinig school heeft doorlopen, het zal vrijwel altijd levenslang in de testuitslagen bespeurbaar blijven. Of hij in een stimulerende omgeving leeft, of in een bergdorp zonder intellectueel leven, het maakt zo een verschil, dat in het laatste geval het met de gebruikelijke tests gemeten I.Q. zal dalen met het ouder worden, zoals vele onderzoekingen hebben bewezen.

Voorts is een volwassen zwakzinnige met het schijnbare intelligentiepeil van een negenjarige bepaald met een test, volslagen anders, ook in zijn practische kennis en mogelijkheden, dan een kind van 9 jaar. Het meten met een kindertest is dan dus maar een grove methode. Zelfs de bepaling van een I.Q. met een testbatterij die voor volwassenen geijkt is, blijft een allergroofste benadering. Nog veel meer geldt

dat bij dementie. Veel belangrijker dan het lage testpeil, dat daarvan het gevolg is is het vast te stellen hoe en waardoor, op welke gebieden, en in welke mogelijkheden afbraak is opgetreden.

Uit dit alles volgt dat een „laag I.Q." geen diagnose is, maar een eerste oriëntatie over een of andere stoornis. Ook bij kinderen is het slechts een aanwijzing. Dat een kind met een I.Q. van 80 tot 90 volgens Stern's quotient van de Binettest zwakbegaafd, beneden 80 debiel (in het buitenland tot voor kort pas beneden 70 debiel; Nederland stelt hogere eisen), en beneden 50 of zo imbecil zou zijn, is geheel geen diagnostiek, maar een grove rubricering. Anders dan als een oriëntatie mag men dus een I.Q. niet beschouwen. Een ieder die voldoende zwakzinnigen kent, weet dat een cretin, een mongooltje, een epileptisch kind, en een spastisch kind, elk met een I.Q. van 50 tot 60, intellectueel en als persoonlijkheid volslagen verschillend zijn. * De pedagogische consequentie van deze opvattingen, die voor belangrijke verdieping vatbaar zijn is duidelijk. Verschillende typen van oligophrenen krijgen geheel verschillend onderwijs of behoren dat te krijgen, al naar de aard van hun wezenlijke defect. Waar de didaktiek van het oligophrenenonderwijs nog in de kinderschoenen staat en niet op psychologisch-pedagogisch-didactische differentiatie berust, is dit vooralsnog een vrome wens. Pionierswerk is in ons land vooral door Dr. Bladergroen verricht, doch het heeft op andere werkgroepen nog maar weinig katalytisch effect gehad. Velen houden het op het „I.Q." en zien niet in, dat dit 50 jaar geleden een vondst mag zijn geweest, maar dat de methodiek, de wetenschappelijke achtergrond van het intelligentieonderzoek enorm veranderd is. Zo is thans het „I.Q." veeleer een handicap dan een stimulans, hoe dankbaar wij Binet en Stern ook moeten zijn voor hun werk.

Men noemt deze beschouwingen wel eens afbrekende kritiek. Toch zijn ze geheel in overeenstemming met de ontwikkeling elders, en ook in de geneeskunde. De bepaling van de haemoglobinetiter van het bloed was een grote stap vooruit; wie daar thans mee tevreden is en dan „staal" geeft bij elke anaemie, werkt niet goed. De bloeddrukbepaling was een aanwinst; wil men klakkeloos op een bloeddrukbepaling afgaan zonder zich af te vragen waarom de bloeddruk op dat moment hoog was of leek, en geeft men antihypertensiemedicijnen, dan begaat men een kunstfout. Wij zijn nooit tevreden met maat en getal, maar

* Zie bvb. Grewel, F. Principles in the psychological examination of oligophrenics. Folia Psychiatrica, Neurologica et Neurochirurgica Neerlandica. 60, 1957, 475.

vragen altijd waarom en waardoor bij een bepaald individu op een zeker moment die en die waarde gevonden is. En wij vragen voortdurend of onze meetmethoden deugdelijk zijn, dus bij voorbeeld of vondsten in vitro ook in vivo gelden. Overeenkomstige beschouwingen gelden voor sociologische, demografische, economische en andere „symptomen". Net zo is het met het I.Q.: men moet zich afvragen wat de intelligentie is, of men die kan meten, en of onze maatschaal juist is.

Een noodlottige toepassing van het onderzoek volgens deze verouderde en onjuiste principes is dat kinderen op grond daarvan naar zwakzinnigenscholen kunnen worden gestuurd. Als die kinderen jong zijn en later niet meer psychologisch worden gecontrôleerd is dit ook volgens de theorie van het gebruik van intelligentietests, een kunstfout. Tientallen kinderen echter worden na één test op 6 of 7 jaar nooit opnieuw getest. Tientallen kinderen met een redelijke intelligentie, ook volgens een traditionele intelligentietest, zouden normaal onderwijs hebben kunnen volgen als ze niet de zwakzinnigenschool bezocht hadden en daar onvoldoende getraind waren. Talloze kinderen met motorische, taalgebruiks- en gehoorstoornissen, die uiteraard op de gebruikelijke tests falen, worden naar de debielenschool gezonden.

De toepassing van de intelligentietests ter bepaling van een I.Q. op grond waarvan plaatsing op de debielenschool volgt, is ook pedagogisch een kunstfout. Zonder nader psychologisch, zowel al geneeskundig (stofwisseling; neurologisch onderzoek, electro-encefalogram, enz.) onderzoek een kind debiel te verklaren op grond van een slechte testuitslag is ouderwets en onjuist. Wat nodig is, is een geneeskundige, psychologische en pedagogische *diagnose.*

Een I.Q. echter is geen diagnose en nauwelijks een rubricering, maar geeft een aanwijzing tot verder onderzoek. Zijn er pedagogische maatregelen nodig zoals de plaatsing van een kind op een debielenschool (tegenwoordig valselijk school voor langzaam lerenden genoemd), dan zal dat beter moeten worden gemotiveerd, door deskundige *pedagogen,* niet door een arts of psycholoog.

De arts is noch pedagoog, noch psycholoog en kan daarom pedagogische maatregelen niet overzien, niet beoordelen. Als een schoolarts pedagogisch advies geeft, overschrijdt hij zijn mogelijkheden en bevoegdheid. De kinderpsycholoog kan eventueel nuttige aanwijzingen geven, niet op grond van een I.Q. maar na diepere psychologische analyse. Een pedagogisch oordeel van de deskundige, op dit gebied geschoolde pedagoog is daarom onvoorwaardelijk nodig. Daarbij is

pedagogische observatie in een observatiegroep noodzakelijk, en op grond dáárvan slechts kan een advies over schoolplaatsing en didactische maatregelen worden verstrekt.

De nieuwe wet op het Buitengewoon Onderwijs bevat van dit alles niets. Men heeft tot verdriet van de deskundigen het obsolete begrip debiliteit in deze wet gebracht. Dit garandeert geen deskundig onderzoek. Het hinkt achter de ontwikkeling der pedagogische, psychologische en medische wetenschap op het gebied der intellectuele stoornissen bij kinderen aan.

NABESCHOUWING NAAR AANLEIDING VAN DE EINDEXAMENRESULTATEN VOOR NEDERLANDS IN 1965 EN 1966

JACOB HOOGTEIJLING

1. DE ENQUETES

De resultaten van een goed opgezette enquête zullen door latere onderzoekingen geen principiële wijzigingen ondergaan, als de omstandigheden niet ingrijpend gewijzigd zijn; hoogstens zullen enkele conclusies wat voorbarig of onjuist blijken. De door mij ondernomen enquêtes naar de resultaten voor Nederlands op het eindexamen h.b.s. en gymnasium in 1965 en 1966 leveren hetzelfde beeld op, waaruit ik meen te mogen afleiden dat ze juist opgezet zijn. In 1965 kreeg ik de beschikking over de resultaten van 28 % à 35 % van de kandidaten, slecht gespreid over de verschillende richtingen; in 1966 was die spreiding veel fraaier:

tabel 1

	HBS-A		*HBS-B*		*gymnasium*	
richting	aantal scholen/ afdelingen	aantal kandidaten	aantal scholen/ afdelingen	aantal kandidaten	aantal scholen/ afdelingen	aantal kandidaten
openbaar	55 (51%)	1161	58 (48%)	1691	51 (59%)	1099
prot. chr.	37 (53%)	862	40 (53%)	1356	24 (45%)	501
rooms-kath.	39 (44%)	1006	40 (44%)	1188	49 (54%)	1182
overig bijz.	7 (39%)	110	9 (38%)	282	7 (33%)	147
totaal	138	3139 (46%)	147	4517 (45%)	131	2929 (45%)

De cijfers van de enquête-1965 zijn te vinden in Paedagogische Studiën 43(1966), 490-500, die over 1966 in het Weekblad van de AVMO 60(1966-1967), 1495-1507, met een rectificatie op p. 1608-1609. In deze nabeschouwing beperk ik me in het geven van cijfers. In de genoemde publikaties heb ik vermeld wat me van die cijfers het voornaamste voor kwam.

De formulieren van beide enquêtes komen te berusten op het Pedagogisch-didactisch instituut van de Universiteit van Amsterdam, zodat ze daar geraadpleegd kunnen worden door wie zich nog verder in de materie wil verdiepen.

2. HET OPSTEL

2.1. Het opstel op het eindexamen h.b.s.

De gegevens afkomstig van de A-kandidaten bleken in beide gevallen onderling een grote verschillen te vertonen. De spreiding van de keus was in beide jaren onregelmatig, zodat ook over de onderwerpen van 1966 gezegd kan worden dat ze geen goed stel vormden.
De gevonden spreiding van de keus is te vinden in tabel 2.

tabel 2

Eindexamen der Hogereburgerscholen A en B in 1966

	Opstel	
1.	Waaraan herkent men een beschaafd mens?	7,2
2.	Herman Heijermans. *Toelichting:* Sinds in 1964 werd herdacht dat Heyermans honderd jaar geleden was geboren, hebben wij door schouwburg- en televisieopvoeringen gelegenheid gehad verscheidene van zijn stukken te leren kennen. Tracht de indrukken die je hebt opgedaan, samen te vatten en beantwoord met name de vaak gestelde vraag: is de problematiek van Heyermans' werk door de tijd achterhaald?	2,1
3.	De „beat". *Toelichting:* De beatmuziek is bij een groot deel van de moderne jeugd populair. Welke verklaring kun je daarvoor geven? Is er verband tussen deze muziek en andere moderne levensuitingen?	36,8
4.	De waarde van het opinieonderzoek.	6,3
5.	„Niet in het snijden der padi is de vreugde: de vreugde is in het snijden der padi die men geplant heeft".	1,9
	Multatuli.	
6.	Overlast van water in ons land.	20,4
7.	Concentratie van bedrijven.	10,3
8.	Zondagmorgen.	14,8
	Onderwerp onbekend (ziekte e.d.)	0,2

De getallen geven de percentages kandidaten aan die een bepaald onderwerp hebben gekozen.

2.2. Het opstel op het eindexamen gymnasium

Ook hier is de spreiding over de gegeven onderwerpen onregelmatig, zij het iets regelmatiger dan bij de h.b.s. De enquêteformulieren bevatten geen vraag waarbij de verschillen tussen de alfa's en de bèta's kon uitkomen; dat er grote verschillen tussen beide groepen kandidaten

aanwezig zouden zijn, mag op grond van de geringe verschillen tussen de A- en de B-kandidaten van de h.b.s. niet verwacht worden.

tabel 3

Eindexamen der Gymnasia in 1966

Opstel	
1. Wij moeten „vaststellen, dat vele landen steeds verder in welvaart bij ons achterblijven. Niet slechts uit politieke noodzaak, maar vooral uit menselijke solidariteit, moeten wij bereid blijven met die landen samen te werken voor hun verdere ontwikkeling, en ons daarvoor grote financiële offers en persoonlijke opofferingen getroosten". (Uit de Troonrede van Koningin Juliana, september 1965). Schrijf onder een zelfgekozen titel een beschouwing naar aanleiding van bovenstaand citaat.	28,9
2. De betekenis van het onderwijs in geschiedenis. Toelichting: Denk aan de verschillende aspecten van de geschiedenis, zoals het politieke, economische, culturele en sociale. Heeft het geschiedenisonderwijs alleen waarde voor de „algemene ontwikkeling", of kunnen wij er ook door gebaat zijn bij het bepalen van onze houding in de wereld van vandaag?	11,8
3. Panem et circenses: toen en nu.	4,6
4. „Het wezen van het schrijverschap is het inzicht van de schrijver dat dat waar het om gaat, nooit te beschrijven is.". G. K. van het Reve, geïnterviewd door H. U. Jessurun d'Oliveira.	3,9
5. „Alleen als het donker is, schijnen de sterren" Winston Churchill.	7,1
6. Favorieten uit mijn discotheek.	7,5
7. Mijn moeder heeft een baan.	12,4
8. Buitenlandse arbeiders.	23,6
Onderwerp onbekend (ziekte e.d.)	0,2

De getallen geven de percentages kandidaten aan die een bepaald onderwerp hebben gekozen.

2.3. Verschillen tussen h.b.s.-Gymnasiumonderwerpen

Behalve dat de spreiding over de verschillende onderwerpen bij de gymnasiasten iets minder ongunstig is, zijn er ook verschillen in de aard van de voorgelegde onderwerpen. Die van de h.b.s. doen meer een beroep op de op school verworven kennis, ze raken althans de schoolvakken. Die voor de gymnasiasten zijn algemener van aard. Men kan zich afvragen of het zin heeft dat h.b.s.'ers en gymnasiasten andere onderwerpen krijgen voorgelegd. Op een lyceum blijken de kandida-

ten die verschillen niet als inherent aan de verschillende opleiding te ervaren. Mijn voorkeur gaat uit naar de onderwerpen zoals die de laatste jaren aan de gymnasiasten zijn voorgelegd, omdat de resultaten frisser kunnen zijn: de onderwerpen zullen niet zo gauw doodgepraat zijn, zodat de kandidaten echt aan iets nieuws kunnen beginnen en niet genoodzaakt zijn oppervlakkige kennis voor de zoveelste maal te herhalen.

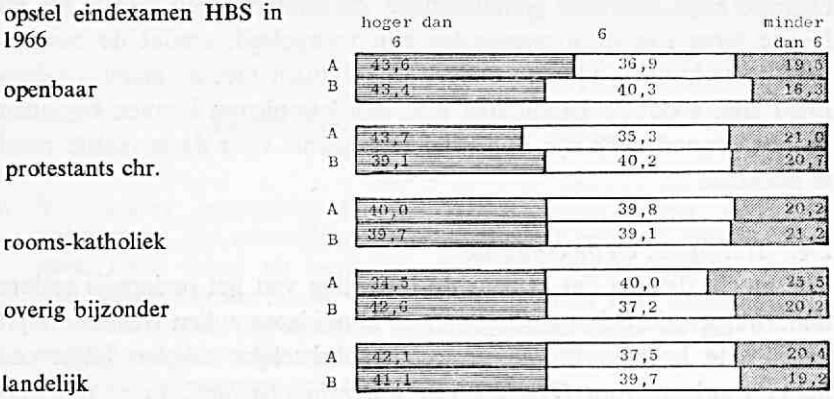
2.4. Het opstel en de confessie

Wie mocht denken dat al naar de inrichting van het onderwijs andere onderwerpen de belangstelling van de kandidaten zullen trekken, blijkt ongelijk te hebben. Bij de protestants-christelijke scholen blijkt een lichte voorkeur voor *Overlast van water in ons land*, maar dat verklaar ik eerder uit een regionaal bepaalde belangstelling. Niet alleen vanwege het omvangrijke werk verbonden aan een herschikking van het materiaal op regionale basis, maar ook omdat een indeling b.v. volgens de provincies mij niet duidelijk genoeg een maatstaf leek en ik geen beter indelingscriterium vond, heb ik een dergelijke herschikking achterwege gelaten. Het lijkt mij niet te verwachten dat er op die wijze veel nieuwe gegevens ter beschikking komen.

2.5.1. De opstelcijfers van de h.b.s.'ers

De spreiding van de gegeven cijfers geeft steeds hetzelfde beeld: het accent ligt op de zes; lagere cijfers worden minder vaak gegeven dan hogere. In tabel 4 is de spreiding weergegeven, ook van de verschillende richtingen. In latere tabellen geef ik alleen landelijke cijfers weer, omdat de verschillen niet duidelijk in een bepaalde richting wijzen, zodat een conclusie moet uitblijven, of het moest die zijn, dat er nauwelijks of geen relevante verschillen zijn.

tabel 4

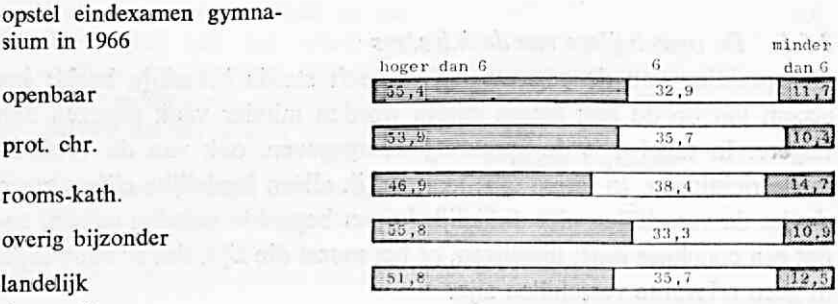


de getallen geven de percentages kandidaten aan

2.5.2. De opstelcijfers van de gymnasiasten

Tabel 5 geeft de verdeling van de cijfers onder de gymnasiasten. De resultaten zijn duidelijk beter dan die van de h.b.s.'ers.

tabel 5



de getallen geven percentages kandidaten aan

3. DE TWEEDE SCHRIFTELIJKE OPGAAF

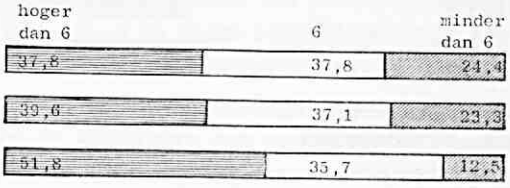
Op het eindexamen h.b.s.-B en gymnasium bestaat de tweede opgaaf, onder de titel tekstbehandeling, uit het maken van een samenvatting van een „betogend of beschouwend stuk", zoals het in het Rapport-1941 [1] heet. Op het eindexamen h.b.s.-A bestaat de tweede opgaaf

[1] *Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school.* Rapport van de commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs.
's-Gravenhage, 1941, p. 92, 104.

uit het maken van een verslag en/of brieven. De tekst die samengevat moet worden, is voor de h.b.s.'ers en de gymnasiasten niet gelijk.

tabel 6

de tweede schriftelijke opgaaf op het eindexamen-1966



de getallen geven percentages kandidaten aan

De tweede opgaaf blijkt moeilijker te zijn dan het traditionele opstel, gezien het grotere percentage onvoldoendes.

Zowel in het percentage kandidaten dat een cijfer boven de zes wist te behalen, als in het percentage onvoldoendes is bij beide onderdelen van het schriftelijk examen h.b.s. en gymnasium de richting terug te vinden, waarin de selectie heeft plaats gevonden.

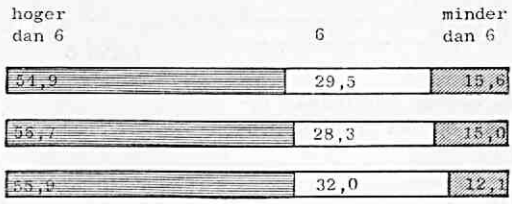
Dat de tekstbehandeling en het maken van brieven en/of verslagen moeilijk vergelijkbaar zijn, is zeker waar. Toch gaat men er van uit dat er ongeveer hetzelfde mee onderzocht wordt. Of deze veronderstelling juist is, kan men betwijfelen, en eveneens of de drie opgaven op hetzelfde niveau liggen. De mate van gelijkheid van de teksten roerde ik aan in mijn artikel in Paedagogische Studiën 44(1967), 366-399. Uit de omstandigheid dat de verschillen tussen de A- en de B-kandidaten wat het opstel en de tweede opgaf betreft, van dezelfde orde van grootte zijn, meen ik een argument te mogen ontlenen voor de gelijkwaardigheid van beide opgaven. Het verschil tussen het mondeling van h.b.s en gymnasium is wèl in de resultaten terug te vinden, zoals blijkt uit de volgende paragraaf (4).

4. HET MONDELING GEDEELTE

Na wat hiervoor al gezegd is, leveren de cijfers voor het mondeling gedeelte weinig nieuwe gezichtspunten. De spreiding van de cijfers geeft een verschuiving te zien in de richting van de hogere cijfers.

tabel 7

het mondeling op het eindexamen-1966



de getallen geven percentages kandidaten aan

Vergelijking van deze tabel 7 met de tabellen 4, 5 en 6 leert dat de prestaties op het mondeling gedeelte duidelijker wat beter zijn dan die voor de beide delen van het schriftelijk examen: met het mondeling kunnen de cijfers wat worden „opgehaald". Toch slaat men ook de mondelinge prestaties van de bezitters van het einddiploma h.b.s. en gymnasium buiten de school niet altijd hoog aan. Dit wijst er op dat er een discrepantie bestaat tussen wat er op het examen gevraagd wordt en wat de maatschappij aan prestaties verlangt.

Bij de beide schriftelijke onderdelen bleek duidelijk dat de gymnasiasten de meeste voldoendes behaalden, dat de kandidaten voor het diploma h.b.s.-B meer voldoendes behaalden dan de kandidaten voor het examen h.b.s.-A. Bij het mondeling gedeelte zet deze tendens zich niet zo voort: 54,9 % van de kandidaten h.b.s.-A behaalde een cijfer hoger dan zes, 56,7 % van de kandidaten h.b.s.-B, en slechts 55,9 % van de gymnasiasten. Ook in 1965 was dezelfde tendens aanwezig, getuige de getallen 56,9, 58,8 en 57,5. Mogelijk is toch het verschil tussen de examenregelingen van h.b.s. en gymnasium hier oorzaak van: op het h.b.s.-examen wordt ook letterkunde, aan de hand van een literatuur-lijstje, gevraagd, maar op het eindexamen gymnasium krijgen de kandidaten alleen een tekst, waarbij de letterkunde zich natuurlijk soms goed laat betrekken, maar letterkunde is geen vast onderdeel. Misschien is toch het mondeling deel van het gymnasiale examen hierdoor iets zwaarder — en tegelijkertijd zeker ook eenzijdiger — dan dat op het eindexamen h.b.s. De verschillen zijn echter wel klein voor stevig gefundeerde conclusies.

5. DE EINDCIJFERS

In de eindcijfers komen de resultaten bijeen. Dat gebeurt op verschil-

lende wijze. De eindexamenregeling h.b.s. schrijft voor, dat uit de beide cijfers voor het schriftelijk deel van het examen eerst één cijfer voor het schriftelijk wordt afgeleid, waarna uit het zo verkregen cijfer en dat voor het mondeling het eindcijfer wordt afgeleid. Op het eindexamen gymnasium wordt het eindcijfer verkregen door de som van de drie cijfers voor de onderdelen door drie te delen. De op deze wijze bepaalde eindcijfers maken dat de eindresultaten van het h.b.s.-examen en dat van het gymnasium niet geheel en direct vergelijkbaar zijn. Op het gymnasiale examen geldt 5 2/3 als onvoldoende, omdat het niet zes is, d.i. „voldoende" volgens de vigerende regeling. Op die wijze verwerft uiteindelijk 16,4 % van de kandidaten een onvoldoende. Passen we op de verkregen eindcijfers de h.b.s.-regeling toe, waarbij een cijfer hoger dan ½ naar boven afgerond wordt, dan heeft maar 7,8 % van de gymnasiumkandidaten een onvoldoende. Het blijkt dus mogelijk op deze wijze enig inzicht te krijgen in de gevolgen van de afrondingsregeling die geldt op het h.b.s.-examen. In tabel 8 zijn de resultaten samengevat; de onderste regel bij „gymnasium" bevat de getallen die vergelijkbaar zijn gemaakt met de h.b.s.-regeling. Volgens deze laatste getallenreeks zet zich de richting waarin de selectie heeft plaats gevonden, tot in het eindcijfer voort.

tabel 8

de eindcijfers voor Nederlands op het eindexamen-1966

	hoger dan 6	6	minder dan 6
HBS-A	50,0	40,0	10,0
HBS-B	52,2	38,8	9,0
gymnasium	65,1	18,6	16,3
gymnasium „als HBS"	49,6	42,6	7,8

de getallen geven percentages kandidaten aan

6. CONCLUSIES

6.1.

De uitkomsten van de proefenquête-1965 en van de enquête-1966 laten zien dat naast enkele verschillen de overeenkomsten in de uitslagen toch wel treffend zijn. Dat lag in de rede, want het is niet aan te nemen dat het beleid van de gezamenlijke examinatoren, gecommitteerden en deskundigen op zo korte termijn veranderd is of is te veranderen, en ook niet dat de samenstelling van de groep kandidaten anders is

geworden. Het was dus te verwachten dat de resultaten vrijwel constant zouden blijken. Daarbij komt nog dat de examinatoren het gemaakte werk beoordelen als examenprestatie van een bepaalde kandidaat, zodat de invloed van een bepaalde opgaaf wordt genivelleerd.

6.2.

Uit de enquête-1965 was het al duidelijk geworden, dat het mogelijk is achteraf te beoordelen of de gekozen opstelonderwerpen een juiste combinatie vormen. Daaraan kan nu worden toegevoegd dat hoezeer er ook bezwaren tegen een gegeven reeks opstelonderwerpen kunnen bestaan, de invloed van een bepaald stel niet groot is. Deze laatste conclusie geldt ook voor de tweede opgaaf: op grond van de vergelijking van de uitslag van het examen in 1965 en 1966 valt weinig te zeggen over de kwaliteit van de opgaven. Mijn in 1966 uitgesproken verwachtingen dienaangaande zijn niet alleen voorbarig maar ook onjuist geweest, want de examinatoren beoordelen het werk in functie van het examen, niet als een op zichzelf staande prestatie. Vooral blijkt dat bij de resultaten van de tweede opgaaf voor h.b.s. en gymnasium, omdat de leesbaarheid, en daarmee een belangrijk aspect van de graad van moeilijkheid, en de lengte van de voorgelegde teksten waardeerbaar is.

6.3.

Beïnvloeding van het examen via de opgaven is geen eenvoudige zaak, als de aard van de opgaven niet verandert. Wel valt het examen via beoordelingsnormen te beïnvloeden, als de weerstand daartegen bij examinatoren, deskundigen en gecommitteerden, en vooral bij het publiek overwonnen is. Deze wijze van beïnvloeding vergt jaren, want eerst zou met tot niets verplichtende normen ervaring moeten worden opgedaan.

6.4.

De h.b.s.- en gymnasiumexamens kunnen wat het vak Nederlands betreft gelijkwaardig worden geacht: steeds is er een schriftelijk gedeelte en een mondeling gedeelte waarop ongeveer hetzelfde van de kandidaten wordt verlangd. Het treft nu dat de resultaten van de gymnasiasten beter zijn dan die van de h.b.s.'ers, terwijl de B-kandidaten het weer beter doen dan de A-kandidaten. Hierover maakte ik al de opmerking dat in het cijferbeeld de richting van de selectie is terug te vinden. Voor het vak Nederlands bleken de resultaten van de kan-

didaten voor het getuigschrift h.b.s.-B maar weinig beter dan die voor het getuigschrift h.b.s.-A.

6.5.

Het maken van een opstel bleek een gemakkelijker opgaaf dan het maken van een samenvatting of het schrijven van brieven en/of verslagen. Doordat het mondeling van het h.b.s.-examen wat veelzijdiger stof omvat dan het mondeling van het gymnasiale eindexamen, leidt het eerder tot wat hogere cijfers.

6.6.

De goede cijfers komen niet steeds bij dezelfde kandidaten terecht, anders zou het percentage voldoende eindcijfers niet hoger kunnen liggen dan de percentages voldoendes voor de onderdelen. We mogen hieruit wel concluderen dat op het schriftelijk en het mondeling gedeelte duidelijk verschillende aspecten van het vak, en ook van de taalbeheersing, worden onderzocht. Van deze zijde bezien mogen we dus concluderen dat het examen een goed examen is.

6.7.

De beide enquêtes hebben geleerd dat naar het gezamenlijke oordeel van examinatoren, gecommitteerden en deskundigen de prestaties op het eindexamen over het algemeen voldoen aan de exameneisen. Degenen die menen dat de taalbeheersing van de abituriënten te wensen laat, dienen dus te ijveren voor een andere inrichting van het examen, dat is vooral voor andere opgaven, andere eisen, waarmee dan de kwaliteiten getoetst worden, die de maatschappij waardeert. Het komt mij voor dat de tweede schriftelijke opgaaf zo'n verbetering is geweest. Het is mogelijk ook het mondeling en de eerste schriftelijke opgaaf te verbeteren, b.v. in de zin van het rapport over de doeleinden van en het leerplan voor het onderwijs in het Nederlands [1].

6.8.

De invloed van de wijze van bepaling van het eindcijfer blijkt groot

[1] In 1966 bracht een commissie van docenten in de didactiek van het Nederlands onder auspiciën van het Onderwijskundig studiecentrum een rapport uit over de doeleinden van en het leerplan voor het moedertaalonderwijs in het toekomstige v.w.o. Rapporteur was dr. J. S. ten Brinke. In een vijftal conferenties is dit rapport, waarin het examen uitgebreid aan de orde komt, in de loop van 1966 en 1967 besproken. Van deze conferenties maakte dr. J. S. ten Brinke een verslag.

te zijn. De h.b.s.'ers zijn daarbij duidelijk in het voordeel boven de gymnasiasten.

Het lijkt redelijk de regeling voor de bepaling van het eindcijfer op de eindexamens h.b.s. en gymnasium meer aan elkaar gelijk te maken. Hoewel de bepaling van het eindcijfer volgens de h.b.s.-regeling duidelijk „voordeliger" voor de kandidaten is dan die volgens de gymnasiale eindexamenregeling, geef ik toch de voorkeur aan die van het gymnasium, omdat die een zuiverder beeld geeft van de prestaties van de kandidaten. De h.b.s.-regeling gaat er onuitgesproken van uit dat beide delen van het schriftelijk hetzelfde toetsen, althans aanvullend werken. Bovendien worden de resultaten van 4½ uur schriftelijk werk gelijkgesteld aan 20 minuten mondeling. Uit dit onderzoek blijkt m.i. dat op de drie onderdelen van het examen verschillende aspecten van de taalbeheersing worden onderzocht.

Men kan zich ook nog voorstellen dat — als op b.v. de eindexamens van de kweekscholen — bepaalde cijfers verdubbeld of verdrievoudigd worden bij de vaststelling van het eindcijfer. Deze methode lijkt mij alleen aanvaardbaar als bewezen is dat het betrokken onderdeel of de betrokken onderdelen in het kader van een bepaalde beroepsopleiding uitzonderlijk gewicht toekomt. Beter lijkt het mij in die gevallen voor het vak twee cijfers te geven, zoals bij wiskunde gebeurt, om te voorkomen dat een volkomen falen op een bepaald gebied gecompenseerd kan worden.

6.9.

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat op deze wijze ons inzicht in de werking van het examen verbeterd kan worden. Herhaling van het onderzoek heeft eerst zin, als straks enkele malen eindexamens gymnasium nieuwe stijl en atheneum zijn afgenomen, als dus een nieuwe rusttoestand is bereikt. Natuurlijk zijn dergelijke onderzoekingen van het m.a.v.o.- en h.a.v.o.-examen voor die takken van onderwijs van gelijke waarde. Het ware te wensen dat in de komende jaren nog enkele collega's een soortgelijk onderzoek voor andere vakken instelden, want daardoor kan stellig ook enig inzicht verkregen worden hoe het examen voor dat vak functioneert, terwijl mogelijk ook de andere gezichtshoek interessante algemene examenaspecten doet uitkomen.

7. NEDERLANDS ONVOLDOENDE OP DE EINDLIJST

Behalve vragen naar de resultaten van het eindexamen Nederlands, bevatten de enquêteformulieren de vraag naar het aantal kandidaten

dat het getuigschrift met een onvoldoend eindcijfer voor Nederlands werd uitgereikt. Achteraf blijkt deze vraag wat ongenuanceerd, maar dat neemt niet weg dat er toch ook op deze wijze waardevolle gegevens zijn verkregen die enige beperkte conclusies mogelijk maken. Een vraag naar het totaal aantal geslaagden ontbrak, en daarvoor heb ik toen de gegevens over de landelijke resultaten gesubstitueerd. Gezien het aantal kandidaten waarover gegevens is verkregen — zie par. 1 — lijkt me dit geen onjuiste handelwijze.

tabel 9

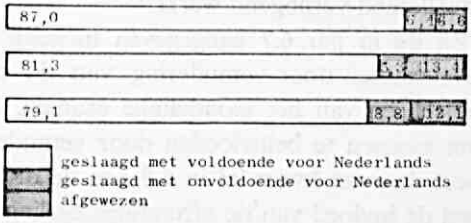
eindexamen 1966
geslaagden met onvoldoende voor Nederlands

	kandidaten enquête	waarvan met onvoldoende geslaagd
h.b.s.-A	3139	212 (= 6,8%)
h.b.s.-B	4517	275 (= 6,1%)
gymnasium	2929	294 (=10 %)

De percentages geslaagden bedroegen over het hele land gerekend voor h.b.s.-A 93,4 %, voor h.b.s.-B 86,6 % en voor gymnasium 87,9 %. In tabel 10 is nu aangegeven welk percentage van het totaal aantal kandidaten met een diploma met daarop een onvoldoende voor Nederlands naar huis gegaan moet zijn.

tabel 10

eindexamen-1966
geslaagden met onvoldoende voor Nederlands

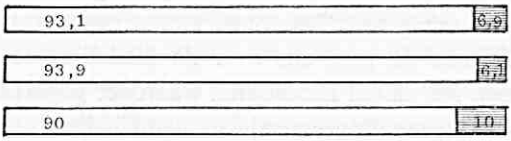


de getallen geven de percentages kandidaten aan

Gaat men uit van het aantal geslaagden, dan moet 6 tot 10 % een onvoldoende voor Nederlands hebben:

tabel 11

eindexamen-1966
geslaagden met onvoldoende voor Nederlands



de getallen geven de percentages kandidaten aan

De duidelijk aanwezige verschillen tussen h.b.s. en gymnasium lijken mij verband te houden met de verschillen tussen de beide examenregelingen: bij de h.b.s. telt in principe ieder vak apart mee, daardoor is de invloed van ieder vak afzonderlijk vrij beperkt. Cumulatie van onvoldoendes werkt snel ongunstig: drie vijven voor b.v. de vreemde talen zijn drie vijven, en niet één, zoals op het eindexamen gymnasium. Een bepaald vak krijgt volgens de h.b.s.-regeling meer gewicht door een splitsing in onderdelen, zoals bij de wiskunde, dat met drie cijfers op de lijst verschijnt. De gymnasiale eindexamenregeling kent een groepenindeling, waardoor een vak een groter „gewicht" krijgt als het een groep vormt, en minder zwaar mee telt als het opgenomen is in een groep van vakken. Doordat er een beperkt aantal groepen is en er nauwelijks gekwalificeerde eisen aan de groep Nederlands zijn gesteld, wordt het eerder mogelijk dat een kandidaat met een „lichte" onvoldoende voor Nederlands slaagt. Vandaar, dunkt mij, op het eindexamen gymnasium het hoge percentage geslaagden met een onvoldoende voor Nederlands. Natuurlijk telt ook mee de afrondingsregeling, die bij het gymnasium ontbreekt en die bij de h.b.s., zo wil het me voorkomen, nivellerend-verhogend werkt.

Bij de in par. 6.7 aangegeven mogelijkheid van verbetering van het eindexamen door verandering van de eerste schriftelijke opgaaf, het opstel, en van het mondelinge examen, komt nu nog de mogelijkheid het examen te beïnvloeden door verandering van de regeling. Eén aspect daarvan kwam al in 6.8 aan de orde, de afrondingsregeling. Hoewel de invloed van de afrondingsregeling op de resultaten van het eindexamen h.b.s. moeilijk is te meten zonder diepgaand onderzoek van alle cijfers en misschien ook van de wijze waarop ze tot stand komen, is het wel duidelijk dat door de vigerende regeling de papieren resultaten van het examen verbeterd worden ten koste van de reputatie van de bezitters van een eindexamengetuigschrift. Afschaffing van de af-

rondingsregeling — en aanvaarding dus van de mogelijkheid van gebroken getallen onder de eindcijfers — naast de aanvaarding van de gelijkwaardigheid van de drie onderdelen van het examen kan tot een lager maar rechtvaardiger cijfer voor Nederlands leiden.

Tenslotte kan men door het stellen van gekwalificeerde eisen aan het eindcijfer voor Nederlands trachten de reputatie van de bezitters van een eindexamengetuigschrift wat hun taalbeheersing betreft te verbeteren. Het eisen van een voldoende of van tenminste een 5, zoals ten tijde van staatssecretaris Stubenrouch is voorgesteld, is daarbij een ruw middel, omdat de verschillen tussen de cijfers voor de drie onderdelen nog groot kunnen zijn. Verlangt men bij een cijfer voor een onderdeel beneden vijf compensatie door als minimum voor de drie onderdelen 17 punten te eisen, dan zou er al wat kunnen verbeteren. Wellicht kan men bij het ontwerpen van de eindexamenregelingen voor gymnasium en atheneum aan dit aspect aandacht besteden.

Abcoude, Meerzicht 24

De schrijver is docent Nederlands aan het Stedelijk gymnasium te Utrecht, het Nutsseminarium te Amsterdam en de Gelderse leergangen te Arnhem.

POLYTECHNISCHE VORMING

M. SANTEMA

Inleiding

De polytechnische vorming vormt in de communistische landen nog steeds een actueel onderwerp.

Uit de literatuur over dit begrip zijn onder meer de volgende vraagpunten te distilleren:

— wat moeten we onder het begrip polytechnische vorming verstaan? — op welke wijze is dit begrip ontstaan? — waarom is dit begrip zo vaag omschreven? — bestaat er verband tussen dit begrip en de ontwikkeling van de maatschappij? — vormt de polytechnische vorming in alle geïndustrialiseerde landen een probleem? — zijn er in de verschillende landen en in de loop der tijd reeds onderscheiden oplossingen gegeven? — heeft de polytechnische vorming een belangrijke functie te vervullen bij het opheffen of althans verzwakken van de tegenstelling tussen hoofd- en handarbeid? — heeft de polytechnische vorming betekenis voor de ontwikkelingslanden?

We gaan uit van de eerste vraag en zullen ons vooral bezighouden met de algemene theoretische fundamenten, de historische wortels en de schoolpolitieke maatregelen ter realisering van de polytechnische vorming in de U.S.S.R.

Het begrip polytechnische vorming

De vraag naar het wezen, de taak en het doel van de zogenaamde p.v. (polytechnische vorming) wordt tegenwoordig overal gesteld. Wat in de communistische landen als p.v. wordt aangeduid, is een zeer „vielschichtig Gebilde" (1; 21)

De Wet van 1958 voerde in de U.S.S.R. naast de algemene vorming en de p.v. een beroepsopleiding in.

In dit verband kwam bij Skatkin (2; 15) de vraag op, hoe deze drie begrippen verbonden moesten worden. Teneinde deze vraag te beantwoorden, bepaalde hij eerst het wezen en de functie van elk.

De algemene vorming heeft ten doel:

— de grondslagen van het weten over de natuur, de menselijke samenleving en het denken te verschaffen, evenals de kundigheden en de vaardigheden, die ieder mens, onafhankelijk van zijn toekomstige beroep, nodig heeft (2; 41).

In een vijftal punten geeft Skatkin het kwalitatieve verschil aan tussen algemene vorming in de kapitalistische en in de socialistische landen. De functies van de algemene vorming in het socialistische onderwijs zijn:

— het scheppen van een nieuwe maatschappelijke orde (vrij van uitbuiting); ieder ontvangt haar.
— het alzijdig ontwikkelen van de persoon (hierbij wordt de tegenstelling lichamelijke-geestelijke vorming overwonnen).
— het verschaffen van een wetenschappelijk verantwoord wereldbeeld.
— het in dienst staan van de morele opvoeding.
— het ontwikkelen van het creatieve denken en het bijdragen tot het zich bewust eigen maken van systematische kennis van de verbinding van het onderwijs en de produktieve arbeid.

De polytechnische vorming heeft ten doel:

— de leerlingen met de wetenschappelijke grondslagen van de produktie, naar het voorbeeld van de voornaamste takken ervan, in kennis te brengen;
— bij hen de vaardigheden in het gebruik van de arbeidsmiddelen te ontwikkelen;
— bij hen de scheppende technische bekwaamheden tot ontplooiing te brengen, hen tot een hoge technische cultuur op te voeden en hen in liefde en respect voor de lichamelijke arbeid te wekken (2;45).

De p.v., die een algemeen technische achtergrond geeft, maakt voor het individu beroepswisseling mogelijk.

Tevens stelt ze hem in staat om een actieve rol bij de technische vooruitgang te spelen.

De beroepsopleiding heeft ten doel:

— speciale kennis en vaardigheden te geven, die de arbeider in een bepaald beroep nodig heeft, en wel op een niveau, dat hem in staat stelt zijn beroep met succes en steeds bekwamer uit te oefenen. (2;46).

De verhouding tussen de drie begrippen:

De ruimere begrippen vormen het fundament voor het engere begrip. Het engere verrijkt en concretiseert het ruimere.

In de kapitalistische landen staan volgens Skatkin de beroepsopleiding en de algemene vorming scherp tegenover elkaar.

Idenburg zegt, dat deze tegenstelling sterk afneemt: de algemene vorming verbijzondert en bij de vakopleiding treedt generalisering op (3;235).

Hij voert daarom de begrippen algemeen onderwijs en beroepsonderwijs in. Hij omschrijft het begrip vakopleiding als de specifieke vor-

ming voor het toekomstig beroep (3; 190); het legt te zeer de nadruk op de technische verrichting, die een bepaalde werkkring verlangt (3; 385). Het beroepsonderwijs daarentegen vormt evenals de algemene vorming de verschillende aspecten van de persoonlijkheid, doch doet dit tegen de achtergrond van een beroep of een groep van beroepen (3; 386).

Shapovalenko (4; 89) wijst er op, dat p.v. een produkt is van het gehele onderwijs (p.v. is dus geen afzonderlijk schoolvak) en van de arbeid buiten schoolverband. Hij noemt vijf taken en vier principes van de p.v. (4; 108). De principes zijn:

— onderschikking van de p.v. aan de doelen van een communistische opvoeding (het voornaamste principe).
— de nauwe band tussen het onderwijs enerzijds en het leven, de arbeid en de praktische opbouw van het communisme anderzijds. Een up-to-date en vooruitziende p.v. is van groot belang. De plaatselijke ondernemingen helpen bij het onderwijs en de opvoeding.
— het verbinden van de p.v. met de algemene vorming en de beroepsopleiding van de leerlingen.
— ieder individueel produktievoorwerp of -proces kan, wanneer het nauwkeurig bestudeerd wordt, gezien worden als de representant van een specifieke klas produktie-verschijnselen.

De school kan dus de leerlingen met de principes van de industrie in het algemeen kennis laten maken door een betrekkelijk klein aantal typische produktievoorwerpen en -processen te bestuderen (exemplarische methode). De vier principes worden gevolgd bij het organiseren van alle aspecten van de p.v.: het kiezen van de leerstof, het voorbereiden van de syllabi, het uitzoeken van typen werk en het bepalen van de methode.

Anweiler (5; 87) wijst erop, dat men zich in Rusland het eerst bezighield met de idee van de p.v., er dit begrip verder ontwikkelde en het probeerde te realiseren. Het polytechnisch vormingsprogram was aanvankelijk niet geheel in de communistische ideologie ingelijfd.
In de eerste jaren na 1917 werden de volgende theoretische principes van de p.v. ontwikkeld:

— het principe van de alzijdige studie van de arbeid in haar moderne industriële vorm op grond van praktische deelname aan het produktieproces (tegen de ambachtelijke arbeidsschool).
— het principe van de wetenschappelijk verhelderde ervaring (tegen het alleen maar „praktijk").
— het principe van de centrale betekenis van de praktische pro-

duktie-arbeid. Dit principe berust enerzijds op de overtuiging van de afhankelijkheid van het inzichtsproces van het handelen en anderzijds op het geloof in de opvoedende waarde van de collectieve produktiearbeid (tegen de louter verbale p.v.).

— het principe van het opleiden van veelzijdig gevormde mensen met een polytechnische horizon, die een beroepsopleiding in de daaropvolgende vakopleiding vergemakkelijkt (tegen professionalisering, die een mono-technische opleiding voldoende acht).

— het principe van het socialistische karakter van de p.v. Dit komt vooral in de opvoeding tot collectieve arbeidsorganisatie in de sociale produktie tot uiting (tegen de op de scheiding van lichamelijke en geestelijke arbeid berustende ongelijkheid in de maatschappij).

Polytechnische vorming en ideologie

Het is van belang goed voor ogen te houden, dat elk communistisch begrip, in casu p.v., alleen geheel begrepen kan worden, wanneer de gehele ideologische horizon ervan wordt meegedacht (1; 31). Om deze reden en om aan te tonen, dat de p.v. in de U.S.S.R. één der belangrijkste filosofisch-pedagogische problemen vormt, is een korte uiteenzetting van de ideologie van het communisme hier op zijn plaats.

De socialistische ideeën waren reeds voor 1880 gevormd (Plato, Th. More, de Franse utopisten, R. Owen, Marx en Engels). Marx poneert in zijn theorie van het historische materialisme, dat de economische factoren het primaat hebben t.o.v. de ideële d.w.z. dat de produktieverhoudingen (de onderbouw) alle andere menselijke verhoudingen en opvattingen (de bovenbouw) bepalen. De mens is dus gebonden aan de materie (de onderbouw). Hij wordt verlost door het dialektisch materialisme, dat hem de natuur als een wetenschappelijk proces doet zien en hem daardoor in staat stelt deze te beheersen, èn door het historisch materialisme, dat hem de wetmatigheden van het sociale ontwikkelingproces doet ontdekken (6; 92).

Dit verklaart het grote vertrouwen, dat men in de U.S.S.R. in de wetenschap en daarmee ook in de mens stelt: alles is bewust te regelen! Het begrip planning staat dan ook met de begrippen arbeid en produktie centraal in de communistische leer. We treffen dit optimisme ook aan in de Sovjet-pedagogiek. (In dit verband zij gewezen op de reflexologie van Pavlow en de wetenschappelijke verklaring (4; 19,20) voor het principe van het combineren van het onderwijs met het produktieve werk.) Dit op zich onjuiste uitgangspunt heeft m.i. het voordeel,

dat minder goede onderwijs- en opvoedingsresultaten eigenlijk alleen aan te beïnvloeden milieufactoren kunnen worden toegeschreven.

Hoewel de betekenis van de individuele begaafdheid en erfelijkheid de laatste tijd steeds meer erkend wordt (7; 29), ligt het accent in de Russische convergentie-theorie nog sterk op het milieu.

De ontwikkeling in de U.S.S.R. tot 1953

Rond 1917 werkten verschillende impulsen in op het onderwijs en de opvoeding:

a. het humanistisch-liberalistisch opvoedingsideaal.
   Dit heeft tot ongeveer 1936 via Krupskaja (de vrouw van Lenin) en Lurnasjevski een vrij grote invloed uitgeoefend.
b. de Amerikaanse en Europese vernieuwingsbeweging (o.a. Dewey, Kerschensteiner en Decroly). Deze was een impuls tot veel experimenteren. Ze had grote invloed van 1917 tot 1923.
c. de Sovjet-patriottistische opvatting (vooral tijdens de regeringsperiode van Stalin).
d. de Marxistische opvatting. Deze drukte het sterkst haar stempel op het Sovjet-onderwijs en de Sovjet-opvoeding. Wij bepalen ons tot deze opvatting.

Het communistische onderwijs is te zien als een reactie op het onderwijs, dat in het midden van de negentiende eeuw in Europa gegeven werd. Een fundamenteel kenmerk van dit onderwijs is, zoals al enkele malen is opgemerkt, de nauwe band tussen de school en de maatschappij. Men wil de kinderen op zinvolle wijze laten deelnemen aan het arbeidsproces, hen er geleidelijk in laten groeien en de lichamelijke en geestelijke arbeid met elkaar verbinden. Robert Owen heeft dit als één der eersten gedeeltelijk met succes in praktijk gebracht. In 1918 schreef P. P. Blonsky (8; 14) over de theorie van de dood van de school. De school was volgens deze extreme communist een instrument in handen van de bourgeois. Hij pleitte voor een arbeidsschool, waar de arbeid het middelpunt van de school was, of zelf school. De school diende zich op te lossen in de maatschappij en de fabriek. Dit thema van de dood van de school zien we in de geschiedenis van het Sovjet-onderwijs steeds terugkomen, hetzij duidelijk, hetzij in compromisvorm.

In de experimentele of romantische fase van 1918 tot 1923 trachtte men de theorie van de dood van de school in praktijk te brengen. Veelal vormden de leerlingen een soort arbeidsgemeenschap met selfgovern-

ment. Men zag de maatschappij als gebaseerd op de arbeid van allen voor allen.

Na 1921, in welk jaar de Nieuwe Economische Politiek van Lenin begint, ontstaat een meer realistische houding. In het onderwijs komt de meer nuchtere visie tot uiting in een terugkeert ot wat meer Westerse vormen. De leerschool keert terug, zij het in een wat gewijzigde versie. In het leerplan blijft de arbeid centraal. Zie voor een bespreking van de complex-methode, die na 1922 enige tijd opgang maakte, Volpicelli (8; 83). In de O.S.S.R. (Oekraïne) daarentegen gaat men zich in deze tijd oriënteren op de fabriek en het beroep. Men wil de maatschappij de nodige technici en specialisten leveren.

De stabilisering van de school gaat omstreeks 1931 samen met een andere opvatting omtrent polytechnische vorming. P.v. wordt tot een opleiding van specialisten voor de industrie. Volpicelli wijst er op, dat de onderwijsstructuur verandert. In 1934 ontstaat de algemene eenheidsschool met voortgezet onderwijs. Tevens ontstaan de teknikumye; scholen die middelbare specialisten en technici opleiden (8; 169).

De p.v. krijgt meer en meer een theoretisch karakter. De arbeid verdwijnt als onderwijsstof. De aandacht wordt gericht op de samenhang van de mathematische en fysische wetenschappen met de produktie (8; 175, 176).

Overzien we de periode van 1917 tot 1953, dan blijkt in deze periode een nieuwe verlichte natie met een sterke economie te zijn opgebouwd. Het onderwijs heeft hierbij een zeer belangrijke rol gespeeld.

De recente ontwikkeling in de U.S.S.R.

Na de dood van Stalin in 1953 herleeft de idee van de p.v. De onderwijshervorming van 1958 bracht:

1. een achtjarige lagere school (7-15 jaar), die in de plaats kwam van de bestaande zevenjarige.
2. een reeks scholen voor voortgezet onderwijs (9; 130 t/m 135).
   - — polytechnische scholen met een algemeen vormende cursus van 3 jaar, waarbij eenderde van de tijd voor produktie-onderwijs bestemd werd.
   - — gespecialiseerde scholen voor de hogere beroepenopleiding (vierjarig).
   - — technische beroepscholen voor het opleiden van industriearbeiders.

   Men probeerde een zo eng mogelijke verbinding van het onderwijs met de praktische produktie-arbeid tot stand te brengen. Tegelij-

kertijd werd het beroepsvoorbereidende karakter van de p.v. onderstreept.

3. veranderingen t.a.v.het hoger onderwijs:
   — de beste leerlingen moeten ook deelnemen aan het toelatingsexamen.
   — leerlingen met 2 jaar praktijkervaring genieten bij de toelating de voorrang.
   — parttime cursussen krijgen meer het accent.

De redenen voor deze hervormingen zijn volgens Grant (9) van economische (o.a. manpower tekort), sociale (de scherpe onderscheiding tussen intellectuele en handarbeid) en onderwijskundige aard (de tienjarige school was te zeer uitsluitend oefenplaats voor het hoger onderwijs).

De ontwikkeling na 1958 wordt beknopt samengevat aan de hand van een aantal artikelen.

Pennar (10; 73) beschrijft eerst de doelen van de hervorming van 1958 en probeert dan de vraag te beantwoorden in hoeverre deze doelen in 1963 gerealiseerd zijn. Zij doet dit aan de hand van een overzicht van de ontwikkelingen sedert 1958 en de invloed daarvan op het onderwijs. Zij noemt:

— het partijprogramma van 1961, dat beoogde voor 1971 het algemeen polytechnisch elfjarig onderwijs praktisch te realiseren en aan de reeds werkende jeugd, die onvoldoende scholing gehad heeft, achtjarig onderwijs te geven.
— nieuwe toelatingsregels voor het hoger onderwijs in 1963: meer studenten toegelaten en de beste 20 % rechtstreeks.
— een resolutie ook van 1963, die stelde, dat een snellere leerkrachtenopleiding, maatregelen tegen overlading, en arbeidstraining in de lijn van de specialisering nodig zijn.
— een decreet van 1964, dat het hoger onderwijs meer bij de economische doelen van het land wilde betrekken (samenwerken met ondernemingen).
— dat geopperd werd de elfjarige school tot een tienjarige te herleiden en de twee jaar werkervaring als toelatingseis voor het hoger onderwijs te laten vervallen.
— verschillende klachten, die voor het merendeel tegen de p.v. gericht waren, hoewel ook enkele betrekking hadden op de kostscholen.

Pennar komt tot de conclusie, dat de schoolhervorming van 1958 gedeeltelijk mislukt is en dat verdere maatregelen zullen volgen.

Grant (9; 133) beschrijft de maatregelen van augustus 1964:

— de algemeen vormende cursus op de polytechnische scholen voor voortgezet onderwijs wordt teruggebracht tot 2 jaar. (In 1966 moeten de leerlingen van 2 jaargroepen in de maatschappij geplaatst worden.)

— het produktie-onderwijs moet verbeterd worden.
Volgens het voorlopige plan is nog slechts een vierde van de totale schooltijd beschikbaar voor het produktie-onderwijs (een vermindering van 50% dus).
Ook de algemene leerstof moet beperkt worden. Dit alles mag echter niet ten koste gaan van het niveau van de algemene vorming en de p.v. De ministeries van onderwijs van de republieken werden belast met het uitwerken van noodzakelijke veranderingen in de leerplans en de werkschema's.

— in de urentabel van de achtjarige school zien we, dat enkele vakken in een of meer klassen per week een uur minder onderwezen worden (o.a. longitudiale leerstofplanning).

— men wil de techniek van het onderwijzen verbeteren.

— het voorlopige plan wordt op grond van de ermee opgedane ervaring herzien.

Voor een nadere bespreking van de maatregelen van '64 en de praktische consequenties er van voor het onderwijs, zij verwezen naar E. Moos (11). Deze besluit zijn artikel met de opmerking, dat de problemen, die de Sovjet-opvoeders thans onder ogen zien, vooral op het gebied van de vak- en beroepsvoorbereiding, niet zonder betekenis zijn voor de andere geïndustrialiseerde landen.

De artikelen van Solevév (12) en Epshtein (1 2) handelen vrij uitvoerig over de problemen, waarop Moos doelt.

Eerstgenoemde schrijft over de wijze, waarop de principiële en praktische problemen betreffende leerplans en syllabi in de algemeen technische en beroepsopleiding, en het produktieve werk van de leerlingen van het voortgezet-onderwijs-dat-„produktie-training"-geeft in de verschillende beroepen en specialisaties, werden opgelost.

In 1959 keurde het Ministerie van Onderwijs van de R.S.F.S.R. een leerplan goed en publiceerde nieuwe voorlopige syllabi voor alle algemeen vormende vakken voor stads- en plattelandsscholen. Men stuitte hierna op 4 problemen:

1. het opstellen van leerplans en syllabi voor de beroepsopleidingen. Voor welke moeten deze worden opgesteld en hoe?
Er werden onder meer 2 leerplans ontworpen: 1 voor beroepen,

waarin werken beneden 18 jaar verboden is en 1 voor beroepen, waarbij dit wel toegestaan is.
Tweederde van de tijd werd besteed aan de algemeen vormende vakken. Voor elk beroep werden kwalificatie-tabellen vastgesteld.

2. de algemene technische opleiding van de leerlingen in de 9e en 10e klas. Als een praktische consequentie hiervan moest iedere stedeling deelnemen aan de cursussen machinekunde en elektrotechniek; op het platteland werd een cursus over de grondslagen van de landbouw gegeven.
3. de coördinatie tussen de algemeen vormende vakken en de algemeen technische vakken, de produktie-training en de produktieve arbeid.
4. het opstellen van leerplans voor de theoretische en praktische produktie-training. Dit is het moeilijkste probleem, daar hier de differentiatie het grootst is.

D. A. Epshtein laat zien, dat de inhoud van het onderwijs bij het voortgezet onderwijs op leerplans en syllabi voor 9 basisvormen van de arbeid gebaseerd kan worden.

Het is de taak van de pedagogiek om uit de inhouden van de 9 toegepaste wetenschappen, waarop alle sociale arbeid gebaseerd is, die kennis te selecteren, die gegeven kan en moet worden en tevens om de plaats er van in het leerplan te bepalen en de relatie met de algemene en speciale vakken en het produktieve werk. Epshtein meent, dat er nog veel onderzoek en experimenteren nodig zal zijn om de gebreken, die nu nog aan de p.v. kleven, te verhelpen.

Ook Shapovalenko (4) vestigt onze aandacht erop, dat tegelijkertijd met de toenemende specialisatie en differentiatie van de produktie een tegengesteld proces van éénwording van de produktietakken-die-met-elkaar-in-verband-staan en van de inhoud van alle werk op één algemeen wetenschappelijke en technische basis plaatsvindt. Hij noemt (4; 81 e.v.) vier criteria voor het kiezen van de belangrijkste produktietakken, die op school bestudeerd moeten worden. Hij ziet er negen.

Polytechnische vorming en Nederland

De maatschappelijke ontwikkeling geschiedde in Nederland meer geleidelijk dan in Sovjet-Rusland. De latere (pas na 1917) en snellere ontwikkeling evenals de communistische maatschappijbeschouwing, droe-

gen er toe bij, dat in Rusland meer de nadruk op de verbinding tussen school en arbeid gelegd werd.

Dit accent op de verbinding tussen school en arbeid was in Nederland in de vorige eeuw vaak sterker dan thans (13), al moeten we de kracht van het intellectualisme niet onderschatten. Zo beschrijft Idenburg het principiële geschil, dat Van Hall en Staring in 1871 hadden (3; 220). Eerstgenoemde was ervoor, theorie en praktijk aan de landbouwkundige school te Groningen te combineren. Staring was, gesterkt door de ervaring in Duitsland, voor uitsluitend theoretisch onderwijs. Zijn standpunt bleek het sterkst.

Een uitvoerig vergelijkende studie tussen de externe en interne (de pedagogisch-didactische) structuur van het Nederlandse en het Russische onderwijssysteem verdient m.i. aanbeveling. Hiervoor pleit o.a.:

— een soortgelijke probleemsituatie, die antwoorden eist, welke veel gemeen hebben (Shapovalenko, Idenburg en anderen).
— diverse klachten over de onderwijsresultaten van ons overwegend op 19e eeuwse leest geschoeide onderwijssysteem:
  — de relatief hoge jeugdwerkloosheid.
  — de geringe adaptabiliteit van de werknemer.
  — een vaak gebrekkige algemene vorming, die de democratisering van het bedrijfsleven (en van de gehele samenleving!) remt.
  — klachten over de onderwijs resultaten der lagere school, vooral bij de middelmatige en zwakkere leerlingen (dissertatie Velema o.a.).
  — het onderwaarderen van het werken met de handen en het veelal niet ontwikkelen van de creatieve mogelijkheden.
  — het verspillen van „intellect" (de aansluitingsproblematiek).

Slotbeschouwing

De polytechnische vorming is een fundamenteel filosofisch-pedagogisch probleem in de Sovjet-Unie. De idee doordrengt het gehele communistische onderwijs en de communistische opvoeding. In dit artikel hebben we geprobeerd dit begrip te verhelderen, door het van verschillende kanten te belichten. We concluderen:

1. dat de idee in de geschiedenis aan schommelingen onderhevig is (sterk in de experimentele fase van 1917-1923, zwakker wordend tot 1953, daarna weer oplevend en thans weer iets aan kracht inboetend).
2. dat de idee zich aanpast aan de maatschappelijke ontwikkeling.

3. dat de p.v. de invloed ondergaat van pedagogische stromingen.
4. dat, wanneer de niet-communistische landen, om de idee van de p.v. pogingen in de communistische landen, om de idee van de p.v. te te realiseren, als een groot „natuurlijk" experiment zien (met allerlei subexperimenten) en zich steeds rekenschap geven van de „jeweilige" contexten, ze er wellicht hun voordeel mee kunnen doen.

LITERATUUR

1. WEHNES, F. J.: Die Theorie der polytechnische Bildung im Marxismus-Leninismus. Uit: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1964, blz. 21.
2. SKATKIN, M. N.: Über die Verbindung von Allgemeinbildung, Polytechnischer Bildung und Berufsbildung. Uit: Vergleichende Pädagogik, Berlin 1964, heft 7.
3. IDENBURG, PH. J.: Schets van het Nederlandse schoolwezen, Groningen 1964.
4. *o.l.v.* SAPOVALENKO, S. G.: Polytechnical Education in the U.S.S.R., Amsterdam 1963.
5. ANWEILER, O.: Polytechnische Bildung und Erziehung. Uit: Zeitschrift für Pädagogik, 1964, blz. 182.
6. STIPPEL, F. e.a.: Ausgangspunkte pädagogischen Denkens, München 1961.
7. GRANZOW, H.: Zum Gang der Sowjetischen Schulreform.
8. VOLPICELLI, L.: Die Sovjetische Schule, Heidelberg, 1958.
9. GRANT, N.: Recent changes in Soviet secondary schools. Uit: International Review of Education, 1965, vol. 11, no. 2.
10. PENNAR, J.: Five years after Khruschev's schoolreform. Uit: Comparative Education Review, 1964, vol. 8, no. 1.
11. MOOS, E.: The changes in Soviet schools in 1964. Uit: Comparative Education Review, 1964, vol. 8, no. 3.
12. ABLIN, F.: Education in the U.S.S.R. II, New York 1963.
13. KLINKENBERG, P.: Socialistische opvoedings- en onderwijsdenkbeelden, Amsterdam 1933.

Curriculum Vitae

M. Santema heeft in 1962 aan de Rijkskweekschool te Leeuwarden de hoofdakte behaald. In 1967 heeft hij met goed gevolg het doctoraal examen pedagogiek van de Rijksuniversiteit te Groningen afgelegd. Als wetenschappelijk medewerker is hij verbonden aan de afdeling Schoolpedagogiek en Onderwijskunde van het Pedagogisch Instituut van voornoemde universiteit.

ONDERWIJSKUNDE.

JAAP TUINMAN

The University of Georgia

1. Binnen het veld van het didactisch denken vallen bij een eerste blik te onderscheiden:

a. het onderwijsproces — een geheel van activiteiten gericht op de realisering van leerdoelen;

b. leerdoelen — specificaties van onderwijsdoelen, concreet, d.w.z. met verwijzing naar tastbare leertaken, leerstof, geformuleerd;

c. onderwijsdoelen — specificaties van een opvoedingsdoel, met name die subdoelen van opvoeding waarvan de verwerkelijking door geïnstitutionaliseerd onderwijs wordt geacht plaats te vinden.

2. Wetenschappelijke theorievorming bij het onderzoek van empirische gegevens is gebonden aan de mogelijkheid tot objectieve toets van relevante hypothesen. Onder relevante hypothesen kunnen i.v.m. de analyse van het onderwijsproces worden verstaan alle hypothesen die een uitspraak doen over het effect van een bepaalde onderwijsactiviteit gericht op realisering van een doel dat operabel gedefinieerd moet kunnen worden teneinde de gewenste verificatie mogelijk te maken.

3. Het onder 1. gemaakte onderscheid tussen onderwijsdoelen en leerdoelen is gebaseerd op het principiële of conditionele verschil in operabele definieerbaarheid van beide doelen. De naamgeving is wat arbitrair. Aangezien leerdoelen instrumenteel worden geacht in het bereiken van onderwijsdoelen en deze de uiteindelijke bestaansreden van geïnstitutionaliseerd onderwijs vormen zou men wellicht van instrumentele en institutionele doelen kunnen spreken.

4. Theoretisch gezien worden de onderwijsdoelen afgeleid uit het opvoedingsdoel. Het stellen van een opvoedingsdoel is principieel een subjectieve keuze, gebaseerd op een min of meer samenhangend geheel van overwegingen van filosofisch-antropologische, theologische, ethische, maatschappij-filosofische aard. Deze keuze valt buiten het bereik van wetenschappelijke toetsing.

5. Terwijl de keuze van het opvoedingsdoel *principieel* buiten het bereik van objectieve evaluatie ligt, geldt voor de afleiding van de

onderwijsdoelen dat zij *conditioneel* aan deze toetsing onttrokken is. Indien het opvoedingsdoel niet operabel definieerbaar is, m.a.w. indien het buiten-empirische elementen bevat zal wetenschappelijk bewijs van het feit dat bereiken van het onderwijsdoel (partiële) realisering van het opvoedingsdoel betekent, onmogelijk zijn. In het geval van een zuiver cynisch-materialistisch opvoedingsdoel echter is evaluatie van het effect van realisering van de onderwijsdoelen op de realisering van de opvoedingsdoelen wel mogelijk. Als in dit hypothetische geval 'volwassen-zijn' betekent 'in staat zijn *f* 2000,— per maand te verdienen' kan zonder veel moeite de mate van succes van op dit opvoedingsdoel (via onderwijsdoelen en leerdoelen) gericht onderwijs worden vastgesteld.

6. Hier ligt het 1e terrein van didactische arbeid. Het bestaat uit:

a. Een, in samenwerking met de theoretische pedagogiek, onderzoeken van in hoeverre een bepaald opvoedingsdoel operabel definieerbaar is.

b. Het uit een gegeven opvoedingsdoel afleiden van onderwijsdoelen; d.w.z. het — in samenwerking met de theoretische pedagogiek — identificeren van die subdoelen van opvoeding die voor hun realisatie afhankelijk zijn van geïnstitutionaliseerd onderwijs.

c. Het verwijzen van de analyse van de relatie tussen operabel definieerbare opvoedingsdoelen en daaruit afgeleide onderwijsdoelen naar de Onderwijskunde.

d. Een filosofisch-analytisch onderzoek van de relaties tussen onderwijsdoelen en niet-operabel definieerbare opvoedingsdoelen.

Een voorbeeld ter toelichting. „De gelovige mens" als opvoedingsdoel is in zijn totaliteit niet operabel te definiëren. Van de „gelovige mens" wordt echter bepaald gedrag verwacht. Dit gedrag, als subdoelen van opvoeding, opent perspectieven voor operabele definities. „Naastenliefde" zou bijvoorbeeld kunnen worden gedefinieerd als: „de gewoonte in 7 van de 10 gevallen dat iemands hulpbehoevendheid wordt waargenomen, hulp te verlenen". Het subdoel van opvoeding „naastenliefde" zou dan kunnen leiden tot het onderwijsdoel: „het kind leren hulp te verlenen". De relatie tussen onderwijsdoel en opvoedingsdoel is hier duidelijk en het effect van onderwijs objectief waarneembaar. Een goede praktijktest die voorziet in een aantal „hulpbehoevendheidssituatie" kan als instrument worden gebruikt. Daartegenover zal het effect van Bijbelkennis (onderwijsdoel) op het geloven-an sich (opvoedingsdoel) immer het voorwerp van speculatie en niet van objectieve evaluatie blijven.

Hierboven worden geen definities voorgesteld. Het gaat er alleen om te trachten te illustreren dat aan een oordeel over de grenzen en mogelijkheden van wetenschappelijk didactische arbeid een onderzoek naar de mate van operabele definieerbaarheid van de doelen van onderwijs vooraf moet gaan.

Het onder 6 a-d afgebakende terrein is een gebied van voornamelijk didactisch-filosofische arbeid. Over het wetenschapskarakter van deze voor de ontwikkeling van het didactisch denken noodzakelijke werkzaamheid kan twijfel bestaan, met name vanwege het feit dat „afleiding" in de praktijk soms „keuze" veronderstelt.

7. Een tweede terrein van didactisch onderzoek wordt gevormd door het analyseren van de relaties tussen onderwijsdoelen en leerdoelen. Een opvoedingsdoel als „de zich van zijn verantwoordelijkheid bewuste staatsburger" is niet zonder meer vertaalbaar in leerdoelen als: „pag. 28 en 29 voor morgen". Er bestaat een keten van tussenformuleringen met aan het ene eind de algemene, vage, weinig concrete onderwijsdoelen en aan het andere eind de specifieke, concrete leerdoelen. Zekerheid over het feit of het bereiken van specifieke leerdoelen leidt tot verwezenlijking van onderwijsdoelen kan alweer alleen op experimentele wijze worden verkregen als de onderwijsdoelen operabel definieerbaar zijn.

De taak van de didactiek hier kan naar analogie met het onder 6 gestelde omschreven worden als:

a. het onderzoeken van de mogelijkheid gegeven onderwijsdoelen operabel te definiëren;

b. het uit een gegeven onderwijsdoel afleiden van leerdoelen;

c. het verwijzen van de analyse van de relatie tussen operabel definieerbare onderwijsdoelen en de daaruit afgeleide leerdoelen naar de Onderwijskunde;

d. een filosofisch-analytisch onderzoek van de relaties tussen leerdoelen en niet operabel definieerbare onderwijsdoelen.

8. Leerdoelen zijn geformuleerd in directe verwijzing naar de taak van de leerling, naar de door deze te verwerken eenheden van informatie. Het instrument waarmee wordt vastgesteld in welke mate het leerdoel is bereikt is eveneens ontworpen in referentie tot die taak, tot die informatie, leerstof. Anders gezegd: leerdoelen zijn operabel definieerbaar, d.w.z. definieerbaar in termen van een toets waardoor de graad waarin en de condities waaronder ze gerealiseerd worden op objectieve wijze kunnen worden vastgesteld. Leerdoelen vormen als

zodanig geen belemmering voor wetenschappelijke analyse van het onderwijsproces.

Opm. 1. Het is hier nuttig te bedenken dat op welke gronden — hoe subjectief eventueel ook — leerdoelen ook geformuleerd worden, het feit dat ze een functie vervullen in het concrete onderwijsproces bovenomschreven kenmerken garandeert.

Opm. 2. Het is misschien niet overbodig hier te herhalen dat ook de invloed van het onderwijs op achter de directe leerdoelen liggende doelen als: „initiatief", „samenwerking", „onderzoekingsdrang aanwakkeren", binnen het bereik van een objectieve evaluatie liggen, zodra precies gedefinieerd wordt wat onder deze termen wordt verstaan, zodra we m.a.w. een aantal situaties kunnen formuleren waarin de mate van het bereiken van deze doelen door de leerling in gedrag demonstreerbaar is.

9. Het specifieke karakter van een bepaald onderwijsproces wordt uitgemaakt door de voor dit onderwijsproces specifieke configuratie van een groot aantal variabelen. Deze variabelen, of identificeerbare eenheden van invloed, zijn te rangschikken in de 3 grote componenten van het onderwijsproces:

a. de leerdoelen
b. de leerling
c. de leermiddelen.

Onder leermiddelen worden verstaan zowel de dragers van de informatie die gerichte verwerking door de leerling beoogt, als de middelen die het begrijpen en verwerken van deze informatie bevorderen. De mogelijkheid de leerkracht inzoverre het zijn onderwijzende functie betreft te beschouwen als leermiddel valt nader te overwegen. (Deze indeling wordt o.a. gehanteerd door Jack V. Edling, Director, Teaching Research Division. Oregon State System of Higher Education in zijn bijdrage aan „Man-Machine Systems in Education" door John W. Loughary, New York 1966).

10. Het derde terrein van didactisch denken wordt gevormd door de analyse van het onderwijsproces, d.w.z. de analyse van de relaties tussen de voor een bepaald onderwijsproces specifiek geheel van variabelen. Hier ligt de taak voor een wetenschappelijke Onderwijskunde.

Deze Onderwijskunde neemt het leerpsychologisch onderzoek in zich op. Het doel van dit onderzoek kan i.v.m. het voorgaande worden geformuleerd als het identificeren van in de leerling te isoleren, voor het leerproces relevante variabelen en hun onderlinge relaties. De vraag in hoeverre de analyse van de relaties tussen deze en de andere het

onderwijsproces medebepalende variabelen nog tot het terrein van de/ een psychologie behoort moet nader worden bezien, maar is van ondergeschikt belang.

De Onderwijskunde heeft tot taak:

a. Het op wetenschappelijke wijze onderzoeken van het onderwijsproces met het doel generalisaties t.a.v. de condities waaronder bepaalde leerdoelen in een bepaald onderwijsproces kunnen worden verwezenlijkt mogelijk te maken.

b. De analyse van de relaties tussen leerdoelen en operabel definieerbare onderwijsdoelen.

c. De analyse van de relaties tussen onderwijsdoelen en operabel definieerbare opvoedingsdoelen.

De Onderwijskunde vormt tesamen met de filosofische-didactiek de Onderwijsleer of Leer der Didactiek.

11. De Onderwijskunde heeft een direct toegepaste functie. Het primaire belang van het vergroten van onze kennis omtrent het onderwijsproces ligt in de daarin besloten mogelijkheid positieve invloed op dit proces uit te oefenen. Onderwijskunde moet een onderwijstechniek mogelijk maken, moet leiden tot verbetering van de onderwijsmethoden.

Een probleem hier ligt in het feit dat het al dan niet bereiken van het leerdoel, en de mate van efficiëntie (tijd, kosten, energie) niet de enige criteria voor het beoordelen van de effectiviteit van een bepaald onderwijsproces zijn. Vergelijk twee manieren van aanpak die beide even efficiënt zijn, beide dezelfde graad van verwezenlijking van leerdoel (bijv. kennis van een bepaalde episode uit de geschiedenis) bereiken, maar waarvan de ene manier door de leerlinge positief en de andere negatief wordt beoordeeld. Mogelijk betreft het hier slechts een schijnprobleem aangezien mèt de leerling die variabelen van emotionele aard die op het onderwijsproces invloed uitoefenen *gegeven* zijn, en daardoor noodzakelijk en niet op grond van een willekeurige beslissing van de didacticus, bij de manipulatie van de componenten van het onderwijsproces invloed uitoefenen. (Zie in dit verband het onder 13 gestelde.)

12. Plaats een leerkracht in een kamer waar zich een verzameling van hem onbekende leermiddelen bevindt. Geef hem de opdracht: „Schrijf in alle details een lesschema op dat voorziet in het gebruik van 5 van deze leermiddelen". Niets meer. De vragen die de leerkracht zichzelf en daarna zijn opdrachtgever zal stellen om deze opdracht uit te kunnen voeren zullen te verdelen zijn in 3 categorieën:

a. Vragen t.a.v. het leerdoel d.w.z. t.a.v. de te onderwijzen *leerstof:*

vragen naar: het type leerstof (geschiedenis)
het leerstofonderdeel (iets uit de 80-jarige oorlog)
het accent (jaartallen, politiek, cultureel)
hoeveelheid (tijdsduur van de les)
etc.

b. Vragen t.a.v. de *leerling(en):*
vragen naar: leeftijd
sexe
intelligentiepeil
voorgaande kennismaking met de leerstof
interesse
etc.

c. Vragen t.a.v. de *leermiddelen:*
vragen naar: hun functie
beschikbare aantallen
effectiviteit in vorige lessituaties
combineerbaarheid
soort zintuiglijke prikkels waarop gericht
etc.

Deze onderwijzer kan beginnen met het samenstellen van zijn les op grond van een zeker minimum aan informatie in alle categorieën. Hoe meer aspecten van leerstof, leerling en leermiddelen hem bekend zijn, hoe groter de kans dat zijn aanpak zal aanslaan en slagen.

Het voorbeeld maakt duidelijk dat wij reeds in de praktijk van het onderwijs:

a. de gegeven aspecten waarvan we verwachten dat ze invloed uitoefenen trachten in ogenschouw te nemen.

b. de manipuleerbare aspecten waarvan we positieve invloed verwachten kiezen met het oog op de gegeven aspecten.

13. In plaats van aspecten spreken we van variabelen: identificeerbare en in experiment en/of statistische analyse isoleerbare eenheden van invloed.

In het onderwijsproces zijn zekere variabelen gegeven: leeftijd van de leerlingen, bepaalde aspecten van intelligentie, attitudes, etc. Anderen kunnen met het oog op het reeds gegevene worden gekozen: omgeving, wijze van aanbieding van leerstof, rol van de leerkracht, andere leermiddelen ,etc.

Het is de taak van de Onderwijskunde allereerst in elk der 3 componenten o.a. door steeds verfijnder definiëren een zo groot mogelijk aantal variabelen te isoleren en vervolgens in reeksen experimenten ge-

steund door (met behulp van computers toe te passen) verfijnde statistische technieken de invloed van elk van deze variabelen op het onderwijsproces vast te stellen.

Opm. Vragen van de zijde van de informatietheorie i.v.m. de leermiddelen zullen ongetwijfeld kunnen leiden tot het onderscheiden van meer variabelen in deze categorie.

14. Kritiek op de mogelijkheid van een Onderwijskunde als waarvan hierboven nog slechts met stippellijnen een omtrek is getekend op grond van het bekende argument dat zowel leerling als leerkracht in hun menszijn onberekenbare factoren binnen het onderwijsproces blijven is slechts valide als ze een antwoord kan geven op o.a. de volgende observaties:

a. Het menselijk gedrag is in bepaalde aspecten met een bepaalde waarschijnlijkheid voorspelbaar. Een Onderwijskunde is reeds gebaat bij het kennen van die waarschijnlijkheden. Het zoeken van zekere regelmatigheden in het onderwijsproces kan ook gezien worden als een poging te komen tot de mogelijkheid met een gegeven waarschijnlijkheid voorspellingen over het effect van het manipuleren met bepaalde variabelen te doen. Het is misleidend een wetenschappelijke poging tot grotere controle van het onderwijsproces te classificeren als een poging tot het formuleren van een mechanistische aanpak.

b. Het bedrijfsleven probeert — en slaagt er tot op zekere hoogte in — man en taak op elkaar af te stemmen. Daartoe is nodig reeds vrij gedetailleerde kennis van variabelen binnen het gedrag van het testobject. Is het feit dat onderzoek op dit terrein i.v.m. de vorming en plaatsing van onderwijzers (vrijwel?) geheel ontbreekt het gevolg van definitieve negatieve resultaten met proefnemingen op dit gebied?

c. Er bestaat een testapparaat voor het bepalen van beroeps- en schoolkeuze. Hoewel de bestaande testgewoonten geen onfeilbare resultaten garanderen is het vertrouwen — ook binnen het onderwijs — in dit soort testonderzoek vrij groot. Kan van de resultaten van soortgelijk onderzoek dan geen gebruik gemaakt worden om de mogelijkheden tot objectieve kennis van het onderwijsproces te komen te vergroten?

d. Het is traditioneel zich bezorgd te maken over de positie van het kind in ons onderwijs. Wie werkelijke verantwoordelijkheid wil dragen t.a.v. zijn relatie tot het kind moet in een positie zijn de consequenties van zijn handelen te voorzien. Moet m.a.w. de uitkomst van dat handelen kunnen voorspellen. Is dat mogelijk? Inderdaad, maar kunnen we in dit opzicht niet verder komen dan we nu zijn? Eerst als een serieuze poging tot een Onderwijskunde is overwogen en ondernomen zal het antwoord op deze vraag mogen worden geformuleerd.

15. *Samenvatting*

Binnen het didactisch denken valt enerzijds te onderscheiden een creatieve filosofische arbeid die gericht is op het formuleren van onderwijsdoelen en op een deductief, filosofisch-analytisch onderzoek van de relaties tussen niet-operabel definieerbare doelen en anderzijds een strikt objectieve, op experiment gebaseerde arbeid, binnen een Onderwijskunde waarvan het object is het onderzoek van de relaties tussen onderwijsproces en operabel definieerbare doelen van onderwijs. Verwarring van het object van beide vormen van didactische arbeid is een der meest fundamentele remmingen voor de verdere ontwikkeling van het didactische denken.

Curriculum Vitae

Jaap Tuinman, geb. 20-1-'41 te Genemuiden. Volledige bevoegdheid als Onderwijzer, Zwolle 1961. Akte m.o.-A Pedagogiek, Paramaribo, 1964. Momenteel studeren voor een Ph. D. in Research Design in Education aan de University of Georgia. Medewerker aan het Algemeen Leerplan Suriname; publikaties in diverse onderwijskundige tijdschriften.

BOEKBEOORDELINGEN

W. KENNETH RICHMOND, *The Teaching Revolution,* Methuen & Co. Ltd., 11 New Fetter Lane, London E.C.4. 1967, 220 p.

Dit boek over nieuwe onderwijsmethoden wordt beoordeeld door een belangstellende ondeskundige. Dat heeft het nadeel dat het niet op zijn wetenschappelijke correctheid kon worden geverifiëerd. Als voordeel mag wellicht gelden dat het is bekeken door één uit de categorie van lezers, die de auteur op het oog heeft gehad. Nieuwe inzichten in het leerproces, nieuwe methoden en nieuwe technische hulpmiddelen melden zich aan de poorten van onze onderwijsinstellingen. Hier en daar vinden ze toegang. In potentie kunnen ze inderdaad leiden tot een revolutie in de werkwijzen van de scholen. De auteur beschikt over de kennis van het bestaande systeem zowel als van de nieuwe technologie in haar verschillende vormen. Hij toont zich een kritisch beoordelaar, die oog heeft zowel voor de mogelijkheden als voor de vele nog onbeantwoorde vragen. Hij zou zijn boek echter niet de, op de realiteit vooruitgrijpende, titel hebben meegegeven indien hij er niet van overtuigd was dat het inzicht in de voorwaarden van succesvol doceren en leren in de jongste tijd aanzienlijk groter is geworden. Daarmede is voor een toenemend aantal leerlingen in principe de weg geopend naar een hoger prestatieniveau. Het boek is een boeiende inleiding tot het begrip van zulke zaken als „new mathematics", modern onderwijs in de natuurwetenschappen, talenpractica, audiovisuele hulpmiddelen, multi-media-communicatiesystemen, geprogrammeerd leren, enz.

PH. J. I.

KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN, *Studien zur Soziologie des Volksschullehrers,* Verlag Julius Beltz, Bergstrasse 9, Postfach 167, 694 Weinheim 1967, 248 S.

Drie studiën omtrent onderwijzers van de West Duitse *Volksschule,* voortgekomen uit het Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung en als zodanig een vervolg op Gahlings-Moering: Die Volksschullehrerin, Heidelberg 1961, und Frank-Rehberg-Hof: Untersuchungen zur Soziologie der Lehrer an berufsbildenden Schulen, Frankfurt am Main 1965. Het gezamenlijk kenmerk van de onderzoekingen, waarvan hier het resultaat thans wordt gepubliceerd, is dat ze zich gericht hebben niet in de eerste plaats op de eigenlijke beroepsuitoefening van de onderwijzers maar op de externe aspecten ervan: hun sociale verplichtingen, hun openbare functies, hun werken aan eigen ontwikkeling en hun bezigheden op de terreinen van wetenschap en kunst. Op dit externe vlak verandert de situatie van de onderwijzer in West Duitsland merkbaar. De waarnemin-

gen beperkten zich tot bepaalde staten en het is, gezien de verschillen, die daarbij aan de dag treden, niet aanstonds duidelijk in hoeverre ze voor de Bondsrepubliek representatief zijn. Dit neemt niet weg dat het interessant is te vernemen hoe de onderwijzers geantwoord hebben op hun gestelde vragen betreffende hun situatie in de school, hun relaties tot de ouders en belangrijke figuren in de gemeente, hun arbeidsvreugde en wat eraan in de weg staat, hun schatting van hun sociale status, hun nevenwerkzaamheden, de waardering van hun opleiding, hun culturele interessen e.d. Eén van de conclusies van de onderzoekingen is dat als gevolg van de opvoering van de onderwijzersopleiding tot het academisch niveau de drang tot verder leren afneemt. Tegelijkertijd blijkt echter dat de bezigheden van wetenschappelijke aard, die onderwijzers vroeger uitoefenden terzake van de geschiedenis en de natuur van de streek, waarin zij werkten, verdwijnen ten gunste van de studie van de psychologische en pedagogische problemen van de school. De onderwijzer wordt specialist op zijn eigen werkterrein.

Het is jammer dat zijn beroep desondanks, in zijn ogen althans, nog niet de ware waardering vindt, een omstandigheid, die zijn zelfrespect ondermijnt.

PH. J. I.

J. M. W. VAN USSEL *Sociogenese en evolutie van het probleem der sexuele propaedeuse tussen de 16e en de 18e eeuw, vooral in Frankrijk en Duitsland.* Gent, 1967, 2 dln.

De uitvoerige titel van deze Amsterdamse dissertatie dekt een even uitvoerig en kloek werkstuk. Van het behandelde onderwerp is zo goed als niets bekend en de schrijver was dus genoodzaakt veel zelfstandig te onderzoeken. Hij moest niet slechts de bronnen bestuderen, maar was ook genoodzaakt deze voor een groot deel op te sporen. Zijn literatuur- en bronnenlijst heeft dus een zeer grote waarde. Van Ussel betoogt dat nog in de 16e eeuw de volwassenen en de kinderen vrijwel het gehele leven met elkaar deelden in een ongescheiden samen zijn, wat zich ook uitstrekte tot het sexuele leven: in de tijd van Erasmus hadden de kinderen vrijwel alles op dit gebied gezien en veel ook meegemaakt. Na de 16e eeuw echter werd het sexuele leven steeds meer verborgen en onzichtbaar en ontstond dus het probleem van de sexuele opvoeding en de voorlichting. Daarmee in verband groeide de afstand tussen volwassenen en kinderen, m.a.w. de sexuele opvoeding werkte infantiliserend. Van Ussel gaat verder na, waarom dit proces van „verpreutsing" verliep, zoals het is gegaan en hij voert een pleidooi voor een grotere openheid in sexuele zaken om zo de volwassenen en de kinderen weer tot elkaar te brengen. Met enige aarzeling plaatsen we bij deze goed gedocumenteerde studie en dit sympathieke pleidooi toch enige aantekeningen. Zijn opvattingen over verpreutsing en infantilisering kunnen we accepteren, maar we zijn er niet van overtuigd dat hij de ontwikkeling juist heeft getekend. Van Ussel gaat soms weinig genuanceerd en historisch te werk. Hij lijkt zich ook beter thuis te voelen in de sociologie dan in de geschiedenis. Dit blijkt

uit het gemak, waarmee hij allerlei moderne categorieën en begrippen als schuld- en schaamtecultuur, sadisme, schizoïdie, pathologisch, Entmythologisierung en derg. hanteert alsof dit aanduidingen zijn voor zaken, die er altijd zijn geweest en alsof het niet juist de taak van de historicus is om dit aan te tonen. Zijn gebrek aan historisch besef maakt ook, dat hij soms verkeerd interpreteert: een vrij emotionele tijd als de Romantiek moet immers als zodanig worden begrepen. Dan maakt men niet de fout een m.i. rustige uiteenzetting van Salzmann over de onanie te zien in het licht van een hevige affectgeladenheid. Woorden als „pompeus", „emfatisch", „pathetisch", „overspannen stijl" zijn dan misplaatst.

Een tweede principiële fout lijkt me, dat de schrijver het proces van de groeiende afstand tussen volwassenen en kinderen vrijwel uitsluitend wijt aan de sexualiteit: ook de school b.v. infantiliseert door haar didactisch proces. En verder groeien ook de volwassenen onderling uit elkaar. Dit alles heeft met de grote maatschappelijke veranderingen in de 18e eeuw te maken, de industriële revolutie, de veranderingen in het gezin, het ontdekken van het pedagogisch verschijnsel enz. Het is bij een dergelijk omvangrijk werk niet billijk om op allerlei detailfouten in te gaan en men mag ook uit de gegeven critiek niet concluderen met een boek te maken te hebben dat onder de maat is gebleven, integendeel. Wel is over de kwesties die de schrijver aanroert het laatste woord nog niet gezegd. Wie zich echter met de historische achtergronden van de sexuele opvoeding gaat bezighouden mag dit werk niet ongelezen laten. N. F. NOORDAM

FR. HORBURGER, *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.* Österreichischer Bundesverlag, Wien und München, 252 p., DM 29,70.

De schrijver tracht de geschiedenis van de pedagogiek te verbinden met de algemene cultuurgeschiedenis. Hij heeft uiteraard nogal aandacht besteed aan de omstandigheden in Oostenrijk. Het boek bevat een goede literatuurlijst en een aantal illustraties, meestal portretten van pedagogen. Het is een betrouwbaar, zij het niet diepgaand boek, dat veel namen en feiten bevat, maar niet steeds de grote lijn in het oog houdt. Ernstiger is dat zo weinig aandacht wordt besteed aan de moderne tijd, voorzover die buiten het Duitse taalgebied valt. Het gaat toch niet aan een man als Dewey in een alinea met kleine letters af te doen en ook het Marxisme weg te duwen in een klein stukje, waarin het typerende van de pedagogiek niet uitkomt. N. F. NOORDAM

DR. M. GROEN, *„Schoolkeuze en Schoolsucces"*. Uitgegeven voor het Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde te Leiden door J. B. Wolters te Groningen, 179 pag., *f* 21,90.

De auteur is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de afdeling Geestelijke Gezondheid van het Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde T.N.O. te Leiden. Hij promoveerde in april 1967 op deze

studie met als titel: „De voorspelbaarheid van schoolcarrières in het voortgezet onderwijs". Promotor was Prof. Dr. A. D. de Groot.

De auteur begint met te stellen, dat de voorspelbaarheid van schoolcarrières voor het voortgezet onderwijs van vitaal belang is. De voorspellingen t.a.v. het schoolsucces bevatten evenwel nog altijd teveel onzekere factoren. Het kind moet daarom het recht hebben, ook onder een geringe succeskans, te worden toegelaten tot de school van zijn keuze. De schoolkeuze is, zolang de voorspelbaarheid onzeker is, een individuele beslissing en de verantwoordelijkheid voor het willen volgen van een bepaalde opleiding moet bij de ouders berusten en niet bij de school. De school kan de verantwoordelijkheid slechts volledig dragen, als zij de beschikking heeft over selectieprocedures waarmee met 100% zekerheid kan worden voorspeld of een candidaat al dan niet zal slagen.

Zowel de toelatingsexamens als de brugklassen hebben onvoldoende predictieve betekenis t.a.v. het antwoord op de vraag of de leerling in staat is de gehele opleiding met succes te kunnen volgen en niet wordt gedwongen, wegens onvermogen, deze tussentijds af te breken of te vervangen door een minder zware opleiding.

Gezien de belangrijke investeringen aan persoonlijke energie en geld bij het onderwijs en voorts in verband met de maatschappelijke toekomst van het kind is het voor ouders en leraren noodzakelijk meer informatie te verkrijgen over diens studiecapaciteiten.

Deze problematiek is voor de auteur aanleiding geweest om objectieve maatstaven voor de voorspelbaarheid van schoolcarrières aan te geven. Daartoe heeft hij een indeling gemaakt van de beslissingsprocedures en is door hem de omstandigheden nagegaan, die de mogelijkheid van prognoses belemmeren. Vervolgens is een schema opgesteld van onderwijsvariabelen. Ook is een aantal Nederlandse onderzoekingen, naar de factoren die studiesucces in het voortgezet onderwijs bepalen, geanalyseerd. N.a.v. deze analyse wordt door Groen geconstateerd dat, op grond van de in de zesde klas der lagere school beschikbare informatie, de voorspelbaarheid van schoolcarrières is toegespitst op het probleem van de distributie der zesde klassers over verschillende bestaande vormen van voortgezet onderwijs. Discutabel wordt volgens hem „door sommigen" geacht de variabele „sociaal-economische milieu van de leerlingen" toe te passen voor de distributie over de onderscheidene opleidingen. Doet men dit dan wordt de huidige toestand geconsolideerd, in plaats van veranderd (pag. 64).

Op pag. 155 merkt de schrijver echter op, dat het uiteraard een principiële kwestie is of men het beroep van de vader al dan niet als basis voor adviezen wil gebruiken. Voor het ogenblik lijkt het hem „echter nauwelijks verantwoord deze variabele weg te laten. Het verlies in voorspelbaarheid zou daardoor niet onaanzienlijk zijn".

Op grond van een empirisch onderzoek, waarover t.z.t. verslag zal worden gedaan, is recensent daarentegen van mening, dat het beroepsniveau van de vader geringe predictieve betekenis heeft voor de schoolopleiding en maatschappelijke toekomst van het kind. De differentiërende betekenis van deze variabele zou daarom nader moeten worden onderzocht, en wel op grond van praktische als principiële overwegingen.

Het is de moeite waard de door Groen behandelde problematiek in vergaderingen van onderwijzers en leraren ter discussie te stellen. Voor de verdere vernieuwing van ons schoolwezen kan zijn boek een belangrijke bijdrage leveren.

J. H. N. GRANDIA

E. W. DIJK, *„Intelligentie en intelligentieverval. Een klinisch-psychologisch onderzoek bij patiënten in een psychiatrische inrichting"*
Assen, 1964. Uitgever Van Gorcum en Comp. N.V., 239 pag., *f* 19,50 geb.

Het boek bestaat uit twee delen.

In het eerste deel worden theoretische beschouwingen gegeven over de intelligentie, haar onderzoekmethoden en het intelligentieverval.

In het tweede deel wordt verslag gedaan van een klinisch psychologisch onderzoek naar intelligentieverval.

Uit het eerste gedeelte van de studie zijn in het bijzonder de theoretische uiteenzettingen over de geschiedenis van het begrip der intelligentie, de typering der intelligentie en de facetten der intelligentie intrigerend. Van de twaalf, door de auteur geformuleerde, conclusies over het intelligentieonderzoek, worden in het bijzonder de volgende ter overweging gegeven:

„Wat door middel van intelligentietest onderzocht wordt, c.q. het testgedrag, is geen autonoom gegeven, doch verwijst naar de intelligentie als aspect van elke menselijke gedragswijze". pag. 65.

„Niet de intelligentietest, doch de psycholoog die deze als onderzoekmethode hanteert, doet een uitspraak over de intelligentie van de onderzochte". pag. 65. Over het intelligentieverval zegt de auteur ondermeer dat, waar sprake is van een prestatieafname, effectvermindering van psychische functies op verstandelijk gebied, dat door hem de term verval wordt geïntroduceerd; mocht het mogelijk blijken het definitieve van dit verval aan te tonen, dan wordt het begrip afbraak voorgesteld. pag. 99.

Voorts wordt door de onderzoeker er op gewezen, dat het complex intelligentie is opgenomen in de totaliteit der persoonlijkheid en dat derhalve iedere isolerende beschouwing onvolledig en kunstmatig is. De intelligentie kan enerzijds alle andere facetten der persoonlijkheid doortrekken, terwijl anderzijds genoemde persoonlijkheidsfacetten op hun beurt hun stempel drukken op het intelligente gedrag. (pag. 30 door de auteur ontleend aan Calon en Prick).

In het onderzoek heeft de vraag naar het intelligentieverval centraal gestaan. Chronische patienten blijken een lager gemiddeld I.Q. te hebben dan zij, wier ziekte nog in een acuut stadium verkeert.

Niet alleen veroorzaken cerebraal-organische stoornissen globaal genomen een afname van het I.Q., maar het behandeld en verpleegd moeten worden in een psychiatrische inrichting beïnvloeden eveneens het intelligentieniveau in negatief opzicht. Deze studie is in het bijzonder geschreven voor de klinische psychologen. Toch is deze voor een grotere lezerskring belangwekkend. Zo zijn de door hem opgedane ervaringen met het test-

materiaal ook voor onderwijsmensen niet weinig interessant.

J. H. N. GRANDIA

F. VERHAGE, *„Intelligentie en leeftijd. Onderzoek bij Nederlanders van twaalf tot zevenenzeventig jaar"*. Assen, 1964, Uitgever Van Gorcum en Comp. N.V., 98 pag. + bijlagen. *f* 14,90 geb.

Het onderzoek is ter hand genomen om een scherper inzicht te krijgen in de relatie tussen de leeftijd en de intelligentie. Voorts is nagegaan in welke levensperioden de mens zijn beste intellectuele prestaties kan leveren. Volgens de auteur overheerste tot 1920 de mening, dat de ontwikkelingscurve van de intelligentie tot ongeveer het 14e levensjaar een stijgende lijn zou vertonen om vervolgens horizontaal te verlopen. Thans wordt aangenomen dat, tot ongeveer het 20e levensjaar, de intelligentiecurve blijft stijgen. Voorts blijkt de daling van de gemiddelde intellectuele prestatie niet in de ouderdom te beginnen maar reeds vroeg in de volwassenheid. De verschillende aspecten van de intelligentie nemen echter niet even sterk met de leeftijd af. Bij hen, die een hogere ontwikkelingsniveau hebben bereikt, wordt een langer stijgen in het begin van de curve gevonden terwijl de daling, na het bereiken van het intellectuele plafond, minder steil is.

In zijn onderzoek heeft Verhave ondermeer het volgende gevonden.

De curve van de algemene intelligentie vertoont vanaf het twaalfde tot ongeveer het twintigste jaar een sterke stijging. Daarna vormt zich een plateau waarbij de curve ongeveer horizontaal blijft lopen tot ongeveer het 48e levensjaar. Daarna gaat de curve omlaag, waarbij de prestaties na het 65e jaar zover kunnen zijn gedaald, dat deze significant beneden die van een twaalfjarige liggen. Verder heeft een verschil in opleiding o.a. tot gevolg een verschil in niveau van de intelligentiecurve.

Een interessante studie, die noopt tot verder onderzoek en wel gedifferentieerd naar de onderscheidene sociale milieus.

J. H. N. GRANDIA

TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

Onder de titel: „Adolescence: Cultural Deprivation, Poverty and the Dropout", heeft David E. Hunt een lezenswaardig en uitvoerig gedocumenteerd artikel geschreven in Review of Educational Research, jrg. 1966, vol. 36, pag 463/473, waaraan het volgende ontleend wordt.

Het aantal studies over leerlingen, die „culturally deprived" zijn, is sterk toegenomen mede i.v.m. de pogingen effectieve onderwijsprogramma's voor hen samen te stellen.

Hunt vestigt in zijn studie in het bijzonder de aandacht op de volgende aspecten van deze problematiek:

- het nagaan en het beproeven van mogelijkheden, om de onderwijssituatie voor deze jongeren te verbeteren
- de leerkrachten, die aan jongeren, afkomstig uit de sociaal lagere milieus, les geven, beter voor te bereiden op deze taak door hen daartoe te scholen opdat zij in staat zijn goede onderwijsresultaten met hun leerlingen te bereiken
- bij de leerlingen, die behoren tot de „culturally deprived group", de motivatie om te studeren te versterken, hun studiemethoden critisch te bezien en deze zonodig te doen wijzigen opdat de leertaken door hen efficiënter worden verricht.

In een vorige jaargang van Review of Educational Research (jg. 1965, vol. 35, pag 377/388) heeft Edmund W. Gordon, onder de titel „Characteristics of Socially Disadvantaged Children", op andere aspecten van deze groep de aandacht gevestigd. In zijn artikel – met bibliografie – merkt hij op dat de meeste onderzoekers hun gegevens over de „socially disadvataged children" plaatsen tegen de achtergrond van opgedane ervaringen met kinderen, die afkomstig zijn uit de „middle class". Daardoor is men geneigd de gedragingen van de „socially disadvantaged children" als sociaal afwijkend te waarderen, hetgeen tot pedagogische ongewenste consequenties kan leiden. Daarentegen wordt te weinig aandacht besteed aan het gedrag en de levensomstandigheden van deze kinderen, die in hoge mate worden bepaald door het sociale milieu waarin zij opgroeien, als gegeven feiten voor de school. De leerkrachten moeten bereid zijn daarmede rekening te houden bij hun onderwijstaak.

Volgens Gordon is het de vraag of er wel een typisch „socially disadvantaged child" is. Volgens hem is het niet uitgesloten, dat deze kinderen als groep een grote variëteit vertonen tengevolge van onderling van elkaar afwijkende gedragspatronen. Hen te beschouwen als een min of meer homogene groep wat mentaliteit en gedragingen betreffen, is dan ook foutief. Een gedifferentiëerde en een niet vooringenomen beschouwingswijze is, t.a.v. deze kinderen en hun problematiek, evenzeer noodzakelijk als op andere gebieden van research.

Tenslotte wordt opgemerkt, dat de aangetoonde correlatie tussen het afkomstig zijn uit sociaal lagere milieus en minder gunstige schoolprestaties niet als een causale relatie mag worden beschouwd.

In Journal of Educational Psychology, jg. 1951, vol. 42, pag. 193/205, is, onder de titel „Study of social class motivation: relationships between anxiety for education and certain socio-economic and intellectual variables", een artikel te vinden van A. M. Hieronymus, dat nog steeds actueel is, gezien o.a. de voorafgaande bespreking.

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek onder 610 „ninthgrade students of four sixyear highschools in a midwestern city".

In het onderzoek onder deze leerlingen is uitgegaan van de sociale status, houding tegenover het onderwijs en het niveau van de sociaal-economische verwachtingen.

Geconcludeerd is dat de sociale status der leerlingen nauwer is verbonden met het niveau van hun sociaal-economische verwachtingen, dan met de resultaten van hun intelligentietest.

Voorts is er een zekere relatie tussen de sociale status der leerlingen en hun houding tegenover het onderwijs. Verder blijkt er een hoge correlatie te zijn tussen de sociaal-economische verwachtingen der leerlingen en hun gedrag op school. Zeer belangrijk is evenwel dat Hieronymus, op grond van zijn materiaal, de conclusie kan trekken dat de relatie, tussen het beroepsniveau van de vader en het onderwijsgedrag van de puber, niet significant is.

In „The Times Educational Supplement" van Friday, june 2, 1967, pag. 1868, is onder de titel „Instability in depressed areas", aandacht gevraagd voor de problematiek van opvoeding en onderwijs in de achterbuurten der grote steden. Voorrang moest worden gegeven aan de in het „Plowden-report" aanbevolen maatregelen. In de daarover gevoerde discussies is, door een hoofd van een „Primary school" in Liverpool, opgemerkt dat de primaire armoede, door tekort aan voedsel en kleding, minder ernstig is dan de secundaire armoede tengevolge van intellectuele verschraling, cultureel onvermogen en sociale isolering. Van de kinderen uit de sociale achterbuurten van Liverpool, wier leerprestaties onvoldoende zijn en deswege zijn geplaatst op een speciale school met een goed getrainde staf en kleine klassen, kon na enige tijd 65 % weer worden verwezen naar een gewone school.

Gewezen is verder op het grote verloop onder leerkrachten, die werkzaam zijn op scholen in de achterbuurten. Dit is weinig bevorderlijk voor een goede gang van zaken. Ook is op deze scholen het tekort aan geschoolde onderwijzers(essen) groot, zodat met veel te grote klassen moet worden gewerkt.

De suggestie is gedaan om een „pressure group" te vormen om verbetering in de toestand aan te brengen.

J. H. N. GRANDIA

TOETSING VAN KENNIS BIJ TECHNISCHE OPLEIDINGEN

L. VAN GENDEREN EN H. F. MULDER

1. INLEIDING

Per jaar neemt Hoogovens (aanduiding voor Koninklijke Nederlandsche Hoogovens en Staalfabrieken en aangesloten bedrijven), 120 à 200 leerling-vaklieden in opleiding voor bankwerker, instrumentenvakman, elektricien en dergelijke. Deze worden in 2 of 3 jaar (afhankelijk van het vak), opgeleid voor diploma's van de landelijke leerlingstelsels van Bemetel en V.E.V. In totaal omvat het leerlingstelsel jaarlijks 350—400 cursisten. De opleiding vindt grotendeels plaats aan de Bedrijfsschool, deels via roulatie in het bedrijf. Naast deze en vele andere opleidingsactiviteiten worden aan het Opleidingscentrum van Hoogovens avondcursussen gegeven op uiteenlopende vakgebieden. Hierbij zijn ruim duizend cursisten betrokken. Het onderstaande heeft betrekking op cursisten van het leerlingstelsel en van het avondvakonderwijs.

In de volgende paragrafen komt een onderwerp aan de orde waarmede bijna elke opleiding te maken heeft, n.l. de noodzaak vast te stellen welke kennis een cursist heeft en welke niet.

Deze behoefte heeft men op verschillende tijdstippen en met verschillende oogmerken:

1. aan het begin van een opleiding, want men moet aansluiten bij het bestaande kennispakket;
2. gedurende de opleiding, teneinde na te gaan wat wel en wat niet is begrepen;
3. het nemen van beslissingen: overgaan naar volgende klas, wel of niet toekennen van diploma.

Ten behoeve van het verkrijgen van inzicht in verworven kennis werd door de meeste leraren van de Bedrijfsschool van Hoogovens huiswerk opgegeven. Daarnaast zijn proefwerken in gebruik.

Leiding en leraren van de Bedrijfsschool zagen en zien het thuis maken van opgaven door de leerlingen als een belangrijk onderdeel van en hulpmiddel bij het leerproces.

Men beoogt er mee:

— dat de leerling zich rustig en in eigen tempo zal bezinnen op de behandelde leerstof;

— dat de leraar zich een beeld kan vormen van de mate waarin de leerling zich de gewenste kennis heeft eigen gemaakt.

Uitvoerige discussies binnen een groep leraren over het thuis maken van sommen e.d., alsmede een enquête onder leerlingen, bracht het volgende aan het licht:

— van rustige bezinning door de jongens komt over het algemeen weinig terecht. Het werk wordt vaak op 't laatste moment afgeraffeld, soms ook overgenomen van anderen. De jongens kijken naar het cijfer of „hoeveel goed?" en niet naar de bijgeschreven kritiek of de aard van de gemaakte fouten.
— Het wel of niet maken van huiswerk of de kwaliteit van het gemaakte werk, had en heeft in de regel weinig consequenties.
— De correctie van het gemaakte werk en de beoordeling ervan gebeurt door de leraren niet op uniforme wijze. Bijv. door de een steeds, door de ander steekproefsgewijs. Bij de een per les, door de ander per serie lessen. De een geeft cijfers, de ander aantallen goed en fout.
  De een laat het werk door de klas nazien, de ander doet het zelf. Van de laatsten waren indertijd velen achter met hun correctiewerk.

Beslissingen t.a.v. bevorderingen en dergelijke werden genomen aan de hand van rapportcijfers, meestal samengesteld op grond van voor proefwerken en werkstukken verkregen cijfers.

In verband met de hele gang van zaken bij de huiswerkopdrachten en de correctie ervan, rees het vermoeden, dat de waarde van het huiswerk maken, de controle daarop, de correctie en de waardering ervan, in de bestaande vorm zeer betrekkelijk zou kunnen zijn.

Anderzijds bleef de mening, dat systematisch nagaan wat wel en niet is geleerd van behandelde lesstof, een essentieel onderdeel moet vormen van het leerproces.

De gesignaleerde bezwaren en moeilijkheden moeten worden gezien tegen de problemen die het maken van huiswerk en proefwerken in het algemeen oproepen, wanneer men vragen en opgaven gebruikt zonder deze te standaardizeren, normeren en ijken. Voorbeelden van de bedoelde moeilijkheden:

— men heeft tevoren geen maat voor de „zwaarte" van de opgaven;
— de cijferwaardering van het gemaakte werk achteraf, gebeurt meestal aan de hand van de „gemiddelde prestatie in de groep" en fluctueert daardoor van groep tot groep;

— het is tijdrovend voor de leerling — er gaat soms een hele lestijd mee heen;
— de correctie kost de leraar veel tijd, een nauwgezette correctie van één proefwerk van een hele klas kost uren;
— tussen afneming van de proef en terugrapportering van de resultaten aan de leerling ligt dikwijls een geruime tijd;
— de kans bestaat op subjectieve waardering van de prestatie.

Dit alles overwegende rees in een reeks gesprekken tussen de schrijvers van dit artikel over dit probleem, de gedachte een poging te ondernemen om de overdracht van lesstof te toetsen op een empirisch-statistische basis. Daarbij werd gestreefd naar aansluiting op ontwikkelingen in deze richting elders en gebruikmaking van ervaring, door de Psychologische Dienst opgedaan bij de constructie van tests.

Met enkele lesonderwerpen werd een begin gemaakt en elke — in overleg geconstrueerde toets — werd statistisch bewerkt. Op de constructiemethode wordt in par. 3 en 4 ingegaan. In par. 5 en 7 worden voorbeelden behandeld van twee soorten toetsen:

1. toets als hulpmiddel bij het leerproces (hierna genoemd lesstoftoetsen, afgekort LT).
2. toetsen voor het vaststellen van rapport- en examencijfers, op grond waarvan beslissingen worden genomen (hierna genoemd kerntoetsen ,afgekort KT).

Tot heden bestaan de toetsen uit een serie vragen. Bij elke vraag worden 4 mogelijke antwoorden gepresenteerd. Eén van deze antwoorden is het juiste. De cursist moet door het plaatsen van een kruisje op een met de vragen corresponderend antwoordblaadje aangeven, welk antwoord volgens hem van toepassing is. Voorbeeld:

Een boor met een veranderende spoedhoek wordt gebruikt omdat:

a. de spanen hier gemakkelijker breken;
b. de spanen niet zo gemakkelijk zullen breken;
c. het koelmiddel sneller de boorpunt bereikt;
d. de boor sterker is.

De drie antwoordmogelijkheden naast het enige juiste antwoord noemt men wel „afleiders".

Vraag plus het juiste antwoord plus afleiders noemt men een item. De 4-antwoorden-vorm is niet principieel. Ook andere vormen zijn mogelijk en zullen in de zich daartoe lenende gevallen stellig worden toe-

gepast. Te denken valt aan vragen waarop slechts één getal of woord het juiste antwoord is. Dit wordt dan opengelaten en op die plaats door de cursist ingevuld, of er worden uitspraken gepresenteerd waarachter staat: juist-onjuist. De leerling moet dan doorstrepen wat volgens hem niet van toepassing is.

Voorlopig concentreren wij ons nog op de meervoudige antwoordvorm ten einde met één vorm grondige ervaring op te doen. Deze uniforme vorm vergemakkelijkt en bespoedigt de scoring, telling en bewerking van de verkregen gegevens.

Momenteel krijgen de LT's de meeste aandacht omdat zij van het grootste belang worden geacht als hulpmiddel bij het leerproces. Met goed geconstrueerde LT's kunnen leerling én leraar snel geconfronteerd worden met slagen en falen bij het overdragen, begrijpen en beklijven van leerstof.

Meting met LT, of bepaalde kenniselementen wel of niet zijn „overgekomen", kost weinig tijd, zodat aan uitleg, herhaling, bijbrengen van nieuwe elementen meer tijd kan worden besteed, dan bij klassieke toetsingsmethoden (huiswerk, overhoren, proefwerken) mogelijk is.

De mogelijkheid om, puttend uit een omvangrijk item-bestand, toetsen te vervaardigen voor het nemen van beslissingen (wel-niet voortzetten van opleidingen, bijv.), zien wij als een welkom bijprodukt van onze werkwijze, doch dit was niet ons hoofddoel, toen wij begonnen te experimenteren met LT. Zoals gezegd, ging het in eerste instantie om de efficiency en effectiviteit van het leerproces.

2. VOORWAARDEN WAARAAN TOETSEN MOETEN VOLDOEN

1. De vragen moeten de vereiste kennis in een *bepaald vakgebied bestrijken.* Bijvoorbeeld: wil men de kennis van de elementaire elektriciteitsleer onderzoeken, dan mogen vragen over de wet van Ohm niet ontbreken.
2. De toetsen moeten *valide* zijn, dat wil zeggen, zij moeten meten wat zij pretenderen te meten. Een mechanicatoets die in wezen een rekentoets is, is als mechanicatoets niet valide.
3. Kennis en de daarmee samenhangende toetsen moeten *per tijdsperiode* (bijv. tussen twee rapporten) *doeltreffend gedoseerd zijn.* Op een bepaald moment t in de opleiding, moet de toets niet minder vragen dan aan kennis is (of kan worden) overgebracht dan tot moment t het geval is (of kan zijn), maar ook niet meer.
4. De toetsen moeten *betrouwbaar* zijn, dat wil zeggen, er moet weinig invloed zijn van toevalsfouten of toevalligheden. De kans op

toevalstreffers moet kleiner zijn dan volgens kansrekening mogelijk is.
(Zie over de begrippen validiteit en betrouwbaarheid o.a. De Groot, lit. 5).

5. De toetsen moeten het vertrouwen hebben van leraren en leerlingen.
6. De toetsen moeten snel en objectief scoorbaar zijn door ondeskundigen. (Bij grote aantallen zal men tot machinale scoring overgaan of een computer inschakelen).
7. De toetsen moeten snel te maken zijn door de cursisten. Voor LT rekenen wij op ongeveer 10 minuten, voor KT op één à anderhalf lesuur.

Deze voorwaarden brengen mee, dat aan de constructie veel zorg moet worden besteed. De door ons gevolgde methode van constructie wordt voor de LT behandeld in par. 3, voor de KT in par. 7. De analyse gericht op voldoen aan eis no. 4 komt in par. 4 ter sprake.

3. LEESSTOFTOETSEN • CONSTRUCTIEMETHODE

Toetsing van de overdracht van lesstof vraagt om een adequate samenstelling van die stof. Deze moet zijn afgestemd op de praktijk. Tussen wat men in de les brengt en het met het leren nagestreefde doel moet een verband bestaan. Daarbij doet het er niet veel toe of de lesstof bedoeld is als hulpmiddel voor andere lessen (meetkunde en gonio als hulpmiddel voor werktuigkunde, bijv.) of voor het leren vervullen van een bedrijfsfunctie (storingsbankwerker).

Ideaal zou zijn: lesstof gebaseerd op een functieanalyse die zo ver in onderdelen is uitgesplitst, dat daaruit de vereiste te leren kennis en vaardigheden kunnen worden afgeleid.

In de praktijk komen deze ideale functie-analyses weinig voor, zodat gesteund moet worden op bestaande lessen, boeken, proefwerken en „in leraren opgeslagen ervaring". Wat hier als een moeilijkheid naar voren wordt gebracht geldt evenzeer de klassieke proefwerkmethode. In de regel komt de zwakte van de relatie tussen proefwerk en „wat de praktijk vraagt" niet vaak aan het licht.

Meestal maken de leraren zelf hun proefwerken, afgestemd op wat zij aan lesstof noodzakelijk achten. Maakt men op een aangepaste wijze gebruik van toetsen, dan is er kans op, dat verschillende leraren in verschillende jaren met dezelfde toets gaan werken. En eventueel verschil in behandeling van de lesstof zou zich dan kunnen wreken. Vandaar dat ten behoeve van lesstoftoetsen veel aandacht moet worden besteed

aan de opstelling van het over te dragen kennispakket. De hierna beschreven werkwijze heeft dan ook het volgende bijprodukt opgeleverd. De lesstof wordt nog eens kritischer bekeken op behoefte en nut, dan in het algemeen het geval is bij het opstellen van proefwerken. Men wordt gedwongen zich te voren rekenschap te geven van de te brengen leerstof.

Scherper dan tevoren vraagt men zich af:
welk kennisonderdeel kan in de praktijk nodig zijn, wat kan worden gemist, hoe moet het kenniselement worden gepresenteerd en overgedragen?

Na deze bezinning op de te behandelen lesstof en op de leselementen waarvan men de kennisoverdracht wil toetsen, worden voor de samenstelling van de toetsen de volgende stappen gezet.

1. Begonnen wordt met een splitsing van het geheel van het te doceren vak in onderdelen en onderwerpen. Dit gebeurt door een leraar die in een bepaald vak les geeft.
2. Daarna wordt de per les te geven stof omgezet in vragen en antwoorden. Voor een gedeelte doet dit een leraar aan de hand van de vragen die hij in het algemeen gedurende de lessen bij huiswerk of proefwerken stelt.

   Voor een deel vindt dit op de volgende wijze plaats.

   Een leraar woont lessen van een collega bij. Hij noteert wat op het bord wordt getekend en de kennis-elementen waarop de lesgevende leraar in zijn les de nadruk legt. Uit deze observatie haalt hij vragen, de juiste antwoorden en de afleiders.

In beide gevallen gaat het proces verder met de volgende stappen.

3. De in stap 2 gevonden vragen worden besproken in een groepje leraren (3 à 4), die dezelfde stof geven aan vergelijkbare groepen leerlingen. De groep leraren wordt bijeen geroepen en voorgezeten door de leraar die de vragen opstelt.

   Een enkele maal wordt een leraar van een hogere jaargroep erbij gehaald. Deze krijgt zodoende informatie over het peil waarop hij de leerlingen „over" krijgt en hij kan wensen t.a.v. het volgens hem vereiste niveau kenbaar maken.

   In het algemeen wordt men het in deze discussie snel eens over de aantallen vragen en de formulering ervan.
4. Per vraag worden door de groep mogelijke antwoorden op de vragen opgesteld. Daarover wordt veelal breedvoerig gesproken. De

voorzittende leraar moet soms knopen doorhakken. Maar dit gebeurt pas nadat *ieder* zijn mening heeft gegeven.

Opm.: de onder 3 en 4 genoemde groepsprocedure heeft de volgende voordelen:

— grotere ideëenproduktie;
— gelijktrekken van lesstofbehandeling;
— zekerheid dat deze leraren in de praktijk met de door hen zelf geproduceerde toetsen gaan werken. Legt men deze wetenschap van buiten af aan hen op, dan komt van een effectief gebruik n.l .weinig terecht.

5. De op deze wijze samengestelde toets wordt getypt en vermenigvuldigd. Het voorlopige karakter van de toets komt tot uiting in de gebezigde reproduktietechniek.
6. De voorlopige toets wordt door de organiserende leraar geprobeerd in een van zijn lessen. Daarbij wordt gelet op de reacties van de leerlingen, teneinde zwakke kanten van de toets te ontdekken en eventuele suggesties voor verbetering op te vangen.
7. De uitkomsten van de toets worden statistisch bewerkt (zie par. 4). Aan de hand van de in de voorgaande stap opgedane ervaringen worden noodzakelijk geachte wijzigingen aangebracht.
8. Andere leraren proberen de toets op andere — vergelijkbare — groepen.
9. De onder 8. verkregen resultaten worden statistisch bewerkt.
10. De toets wordt herzien aan de hand van de uitkomsten van stap no. 9. Deze toets wordt gedurende 1 jaar gebruikt in de verschillende klassen.
11. Statistische bewerking van de via stap 10 verkregen resultaten. De toets krijgt aan de hand hiervan een „definitieve" vorm. „Definitief" tussen aanhalingstekens omdat voortgezet gebruik tot verandering in items en groepering van de items kan voeren.
12. De resultaten, per item verkregen met de toets, worden op een kaart t.b.v. de „Item bibliotheek" vastgelegd.

4. ITEMANALYSE

Elke proefset items wordt onderzocht voor de volgende gezichtspunten:

4.1 De relatie tussen de prestatie bij een item en de totale prestatie bij de toets, uitgedrukt in een correlatiecoëfficiënt r.

4.2 De frequentie van de keuze van de juiste antwoorden; deze levert de p-waarde op.

4.3 Hiervoor zijn de volgende bewerkingen nodig:
verdeel de door de cursisten behaalde scores in 2 groepen met gelijke aantallen, een groep met hoge scores en een evengrote groep met lage scores.

Per item worden de volgende aantallen geteld:

j. goede antwoorden in de groep met hoge scores
k. foutieve „ „ „ „ „ „ „
l. goede „ „ „ „ „ lage „
m. foutieve „ „ „ „ „ „ „

4.4 Berekening van r. Neemt men hiervoor de tetrachorische correlatiecoëfficiënt r_{tet} (bepaald via een cosinus-pi-coëfficiënt) dan is weinig rekenwerk vereist bij gebruik van de daarvoor bestaande tabellen (zie bijvoorbeeld Guilford, lit. 8).

De uitkomst van (j x m) : (k x l) wordt in de tabel opgezocht en geeft meteen de bijbehorende correlatiecoëfficiënt. De gevonden r_{tet} waarden zijn weliswaar benaderend, doch voor ons doel betrouwbaar.
Guilford (lit. 8.) e.a. geven voorts tabellen voor het aflezen van de produkt-moment-correlatiecoëfficiënt, de zgn abac's. De ingangen van deze tabellen zijn: de omvang van het aantal juiste antwoorden bij 27 % van de hoogste èn 27 % van de laagste scores.

Abac's zijn formeel slechts bij grote aantallen proefpersonen bruikbaar, doch kunnen eventueel worden benut bij groepen van ongeveer 100 personen, wanneer men voor een eerste benadering van de betreffende uitkomsten aan de betrouwbaarheid geen hoge eisen stelt.

In lit. 15 wordt de coëfficiënt van Long behandeld als een verkorte rekenwijze voor de benadering van r in de item analyse.

4.5 Vaststelling van de lengte van de toets, ofwel het aantal items. De correlatie tussen score op een item en de totaalscore hangt mede af van de lengte van de toets. De formule van Spearman-Brown biedt gelegenheid om na te gaan hoeveel maal de toets verlengd moet worden om de gewenste betrouwbaarheid te verkrijgen.

Deze formule luidt:

$$r_{nN} = \frac{nr_{11}}{1 + (n-1)r_{11}}$$

Men kan er voorts de nieuwe betrouwbaarheid mee vaststellen als men

een toets met een bepaald aantal items verlengt. (Zie hiervoor o.a. Drenth lit. 3. p. 179).

4.6 Berekening van p

$p + (j + 1) : (j + k + l + m)$.

(Voor andere technieken voor itemanalyse zie Lindquist, lit. 11).

4.7 Voorbeelden van bewerking van itemgegevens

Tabel 1.

Bepaling van gegevens over een denkbeeldig item.

Keuze van de antwoordmogelijkheden in de groepen met	aantal personen	frequentie van de keuze van de antwoorden no.:					onbeantwoord	coëff.
		1	2	3	4	5		
Hoge scores	100	4	18	55	1	21	1	r = .52
Lage scores	100	20	25	22	0	31	2	p = .38
				↑				
				juiste antwoord				

Berekening van r_{tet}

$jm : kl = 55 \times 76 : 44 \times 22 = 4.3$

Bovengenoemde tabel geeft voor jm : kl = 4.3 een rtet van 0.52.

Berekening van p.

$p = 77 : 200 = 0.38$ (afgerond op 2 decimalen).

Opm.: zou in bovenstaand voorbeeld het juiste antwoord (dit is no. 3 van tabel 1) in de groep met de hoge scores bijv. 25 × zijn gekozen en in de groep met de lage scores 30 ×, dan zou dit aanleiding geven het item te herzien.

Dit zou ook moeten gebeuren wanneer de groep met hoge scores bij een bepaald item vaker foutieve afleiders kiest dan het goede antwoord.

Derde mogelijkheid: de frequentie van de keuzen is voor alle antwoordmogelijkheden nagenoeg gelijk.

In het algemeen kunnen bij de itemanalyse dit soort ernstige fouten in de toetsconstructie snel aan het licht komen.

Vatten we het bovenstaande nog eens samen in een overzicht van de met itemanalyse nagestreefde doelen, dan krijgen we het volgende:

— zonder een validatie onderzoek te verrichten kan men toch zien of een item *onbruikbaar* is;

— aanwijzingen verkrijgen voor de definitieve *vormgeving* van de vragen en de antwoorden. Een nooit gekozen afleider of een te frequent gekozen afleider vervangt men door een ander. Sommige afleiders zullen te moeilijk blijken, andere te gemakkelijk. Deze zullen veranderd moeten worden.
— Items die laag correleren met de totale score op de toets zullen in hun geheel moeten worden herzien of moeten vervallen.
— Vaststelling van de moeilijkheidsgraad. Items met een hoge correlatie met de totaal score, doch met een weinig frequente keuze van het goede antwoord, zijn moeilijker dan die met een hoge correlatie, doch een zeer frequente goede antwoordkeuze.
De moeilijkheidsgraad van items kan een richtsnoer zijn voor de bepaling van de volgorde van de items in de toetsen.

(Voor constructie van toetsen zie lit. 1,2,3,4,9,11).

Hieronder is een LT over een gedeelte van het vakonderwerp boren afgedrukt. Links staan de vragen, rechts de antwoorden en afleiders. De letter voor het juiste antwoord is cursief gedrukt.

VAKTHEORIETOETS

Boren I

1. De boren welke in de werkplaats worden gebruikt zijn gemaakt van:	a. gelegeerd koolstofstaal *b.* sneldraaistaal c. hoogwaardig staal d. hardmetaal.
2. De schacht van een boor is:	a. gehard om slijtage te verminderen b. gehard om vreten tegen te gaan *c.* ongehard om breuk te vermijden d. ongehard om de boor goedkoper te maken.
3. Een spiraalboor bezit geleidingsranden:	a. dit zijn tevens snijkanten en helpen hierdoor een gat te maken in staal b. dienen voor geleiding van de boorpunt in ondiepe gaten *c.* dienen voor geleiding van de boorpunt in diepe gaten d. helpen het gat een betere rondheid te geven.

4. De boorpunt van een spiraalboor geschikt voor het boren van staal is:
   a. 90°
   b. 100°
   c. 120°
   d. 130°

5. De spiraalhoek (spoedhoek) van de spaangroeven voor een boor geschikt om staal te boren is:
   a. 15°
   b. 25°
   c. 35°
   d. 45°

6. Als de boorpuntshoek en de vrijloophoek van een boor voor staal goed geslepen zijn, dan zijn de:
   a. hoofdsnijkanten bol
   b. hoofdsnijkanten hol
   c. hoofdsnijkanten recht en niet evenwijdig
   d. hoofdsnijkanten recht en evenwijdig.

7. De lip aan de conische schacht van een spiraalboor dient:
   a. alleen om de boor uit de boorspil te drijven zonder kans op beschadigingen
   b. om de eerste aanzetkracht op te vangen en de boor uit te drijven
   c. alleen om slippen van de boor te voorkomen
   d. voor het opvangen van de aanzetkracht.

8. Als de dwarssnijkant van een spiraalboor niet in het midden zit, dan zijn:
   a. de hoofdsnijkanten even lang
   b. deelt de hartlijn van de boor de boorpuntshoek middendoor
   c. zijn de hoofdsnijkanten niet even lang en deelt de hartlijn de boorpuntshoek niet middendoor
   d. de vrijloophoeken niet gelijk

9. De spaangroeven in een spiraalboor dienen:
   a. voor het vormen van de hoofdsnijkanten
   b. om wrijving te verkleinen
   c. om ronde gaten te krijgen
   d. om de wand van het boorgat gladder te maken

10. De dwarssnijkanten verspanen niet omdat:
    a. de wighoek te groot is
    b. de boorpuntshoek te groot is
    c. de vrijloophoek te klein is
    d. de spaanhoek negatief is.

De eerste bewerking van de gegevens, verkregen met deze LT, is verzameld in tabel 2.

TABEL 2 — Eerste bewerking van gegevens verkregen met lesstoftoets boren I

Frequentie van de keuze van de antwoorden van item no.																																	
SCORE GROEP		1				2				3				4				5															
		ANTWOORD				ANTWOORD				ANTWOORD				ANTWOORD				ANTWOORD															
		a	*b* [1]	c	d	a	b	c		d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	*b*	c	d											
Hoog	1	12	21½ [3]	2	1	5	4	26½	1		8	3	18½		7	0	0	36½	0				10	21	4½	1							
Laag	1	22	7½	3	3	9	3	22½	2		14	6	7½		9	0	1	35½	0				11	21	3½	1							
Som	1	34	29	5	4	14	7	49	3		22	9	26		16	0	1	72	0				21	42	8	2							
P			.40				.67					.36				.99				.58													
r			.60				.20					.51				.03 [2]				.00													

		6				7				8				9				10															
SCORE GROEP		ANTWOORD				ANTWOORD				ANTWOORD				ANTWOORD				ANTWOORD															
		a	b	c	*d*	a	*b*	c	d	a	b	*c*	d	*a*	b	c	d	a	b	c	*d*												
Hoog	1	1	0	1	34½	14½	21	1	0	0	0	34½	2	34½	2	0	0	5	6½	4	21											
Laag	1	2	1	6	27½	28½	5	1	2	1	0	29½	6	32½	3	0	1	5	10½	11	10											
Som	1	3	1	7	62	43	26	2	2	1	0	64	8	67	5	0	1	10	17	15	31											
P				.85				.36				.88				.92				.42													
r				.09 [2]				.34 [2]				.07 [2]				.01 [2]				0.47													

Aantal proefpersonen 73

[1] de correcte antwoorden zijn cursief gedrukt.

[2] Wegens de kleine aantallen in enkele cellen moeten deze correlaties met veel voorzichtigheid worden gehanteerd.

[3] De middelste waarneming in de serie van 73 is voor de helft bij de hoge èn bij de lage scores geteld, daar komen de waarden 1/2 vandaan. I.v.m. besparing van rekenwerk kan men bij een oneven serie waarnemingen, de middelste eventueel ook weglaten, i.p.v. te verdelen over hoog en laag, zoals in dit voorbeeld is gedaan.

De verkregen gegevens kunnen als volgt aangeduid worden:

Bruikbaar zijn de items 1, 3 en 10. Want het juiste antwoord wordt dan door de hoog scorende groep significant vaker gekozen dan door de laag-scorende. Zie ook de r-waarden. De verdeling van de frequenties is redelijk, zij het dat de afleiders c en d bij item 1 wat weinig gekozen worden. Verbetering van deze afleiders is gewenst.

Een of meer afleiders herzien: item 2, 6, 7, 8. Want bij deze items worden sommige afleiders te weinig gekozen. Vraag en correcte antwoord kunnen gehandhaafd blijven, want er is een duidelijk verschil in de keuze van het juiste antwoord tussen hoog en laag scorenden.

Onbruikbaar: items 4, 5, 9. Want: geen verschil in keuze van het juiste antwoord tussen hoog en laag scorenden en/of weinig keuze van

afleiders. Deze items zullen of moeten worden vervangen, of antwoord en afleiders zullen moeten worden herzien.

Waarschijnlijk voldoet t.a.v. vraag 4 de volgende vraagstelling beter:

4. De boorpuntshoek van een spiraalboor, geschikt voor het boren van staal is: (grootte van de hoek invullen).

En voor vraag 5:

5. De spiraalhoek (spoedhoek) van de spaangroeven voor een boor geschikt om staal te boren is 25°, dit is: juist — onjuist.

Voor vraag 9:

9. De spaangroeven in een spiraalboor dienen voor het vormen van de hoofdsnijkanten. Dit is juist — onjuist.

Als voorbeeld hoever men kan gaan met ingewikkelde opgaven waar kan worden volstaan met vragen, waarbij het juiste antwoord bestaat uit één woord of getal, of doorstrepen wel — niet en dergelijke, zie men A. J. Derksen, Leerboek Elektronica, De Muiderkring N.V. Bussum.

6. PROEFWERKEN IN DE VORM VAN TOETSEN - ALGEMEEN

Voor het vaststellen van rapportcijfers worden bij de Bedrijfsschool proefwerkcijfers gehanteerd. Daartoe worden de antwoorden bij proefwerken, bestaande uit vragen en opgaven, door de leraren beoordeeld en in de vorm van een proefwerkcijfer gewaardeerd.

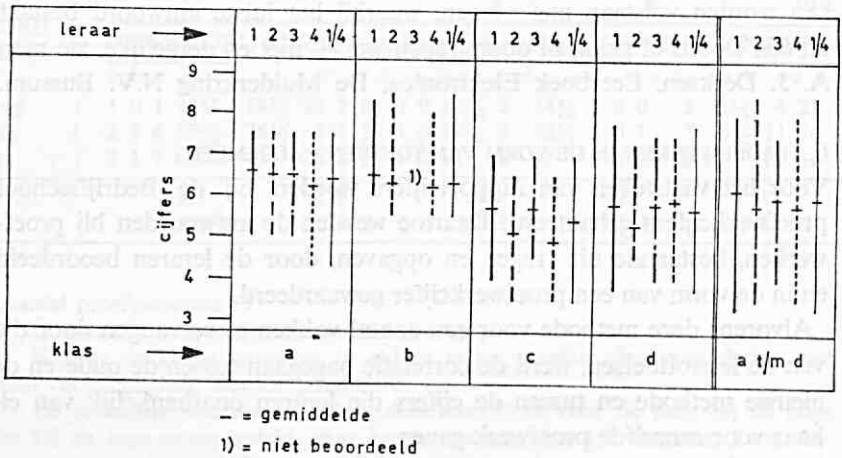
Alvorens deze methode voor een aantal vakken te vervangen door die van de lesstoftoetsen, werd de correlatie nagegaan tussen de oude en de nieuwe methode en tussen de cijfers die leraren onafhankelijk van elkaar voor eenzelfde proefwerk gaven.

Van de door de verschillende leraren gegeven cijfers werden rekenkundig gemiddelden bepaald en de op deze wijze verkregen „gemiddelde leraren cijfers" werden gecorreleerd met de uitkomsten van lesstoftoetsen.

Uiteraard kwamen in deze toetsen dezelfde onderwerpen aan de orde als in de proefwerken het geval was. Als voorbeeld van de resultaten, verkregen bij de oude en nieuwe methode worden hier table 3 en figuur 1 gegeven.

Tabel 3. Proefwerkcijfers vergeleken met toetsresultaten.
Lesonderwerpen: boren, zagen, beitels, vijlen.

Klas	n	gemiddelde leraren-cijfers	correlatie leraren-gemiddelde en toets	p voor de correlatie
a	21	6.4	.46	< 0.05
b	22	6.3	.36	0.10
c	22	5.4	.23	> 0.10
d	22	5.7	.51	< 0.02
a t/m d	87	6.0	.37	< 0.02



Figuur 1 brengt in beeld: de variatiebreedte van de cijferwaardering en het gemiddelde per klas en per leraar, en de cijferwaarderingen per leraar over de 4 klassen samen.

Uit figuur 1 en tabel 3 komt het volgende naar voren:

— een *zelfde proefwerk* wordt door verschillende leraren *uiteenlopend gewaardeerd*, zie bijv. hoe de gemiddelden variëren.
In 19 van de 87 gevallen werd door een of meer leraren een onvoldoende (< 5.5) toegekend, terwijl de overige leraren voor het zelfde werk een voldoende gaven.

— De vier *klassen* worden verschillend gewaardeerd. De rangorde is: a, b, c, d.
Leraren zijn al gauw geneigd deze verschillen aan de kwaliteit

van de groepen toe te schrijven, men spreekt van goede en slechte, ijverige en luie klassen, klassen van hoog en laag niveau, enz.

Het laatste is in ons geval geen afdoende verklaring. Want de intelligentiescores liggen voor de 4 klassen op een zelfde gemiddelde en de vooropleiding van de leerlingen is nagenoeg gelijk.

— de hoogte van de waardering verschilt per leraar.

De volgorde van de hoogte van de cijferwaardering van de leraren is van hoog tot laag: 1, 3, 2, 4.

— het gebruik van de cijferschaal loopt per leraar uiteen. De variatiebreedte (w) is bij de een groter dan bij de ander.

— de uitersten van de cijferschaal werden niet gebruikt.

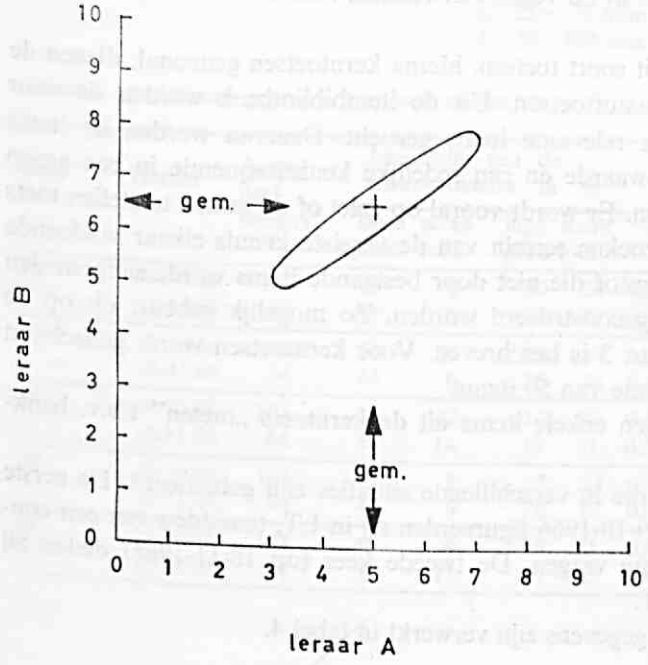
Enkele van de bij toetsen verkregen uitkomsten werden gecorreleerd met intelligentietests.

Correlatiecoëff. kerntoets — G-factor GATB = 0.10

„ „ — „Gereedschappentest" = -0.03

(GATB = General Aptitude Test Battery).

De toetsen correleerden dus noch met de „algemene intelligentie", noch met „kennis van gereedschappen".



De indruk van sommige leraren, dat lesstoftoetsen intelligentie meten i.p.v. schoolkennis, werd niet bevestigd.

De correlaties tussen cijferwaarderingen van diverse leraren verschilden sterk per persoon en vak. Variaties van r = .40 tot r = .90 kwamen voor. De nu en dan hoge correlaties tussen de cijfers van de verschillende leraren werden nog al eens gehanteerd als een argument ten gunste van de klassieke waarderingswijze. Maar deze redenering bleek niet steekhoudend, omdat in deze gevallen de gemiddelde waardering per leraar sterk uiteen liep!

De een hanteerde bijv. een schaal van 5 tot 8 en kwam op een gemiddelde van 6.5, de ander werkte met cijfers van 3 tot 7 en kwam op een gemiddelde van 5. De correlatie was weliswaar hoog, doch in wezen was de waardering verschillend. Figuur 2 stelt zo'n voorbeeld grafisch voor: een hoge correlatie, maar verschillende gemiddelden.

Na een aantal experimenten groeide de overtuiging, dat de argumenten die voor de objectieve toetsmethoden worden aangevoerd ook gelden voor de stof en de cursisten van de Bedrijfsschool van Hoogovens. Alle bevindingen pleitten voor een vervanging van proefwerken door KT. Voor zover daarvoor voldoende itemmateriaal beschikbaar is, vindt deze vervanging daadwerkelijk plaats of is in bewerking.

7. PROEFWERKEN IN DE VORM VAN TOETSEN. CONSTRUCTIEMETHODE EN VOORBEELD

Als basis voor dit soort toetsen, hierna kerntoetsen genoemd, dienen de items van de lesstoftoetsen. Uit de itembibliotheek worden de voor een bepaald vak relevante items gezocht. Daarvan worden de items met een hoge r-waarde en een redelijke keuzefrequentie in een groep leraren besproken. Er wordt vooral op gelet of de samen te stellen toets en het te onderzoeken terrein van de vereiste kennis elkaar voldoende dekken. Voor lesstof die niet door bestaande items wordt aangesneden moeten nieuwe geconstrueerd worden. Zo mogelijk gebeurt dit op de wijze zoals in par. 3 is beschreven. Voor kerntoetsen wordt gedacht in de orde van grootte van 50 items.

Hieronder volgen enkele items uit de kerntoets „meten" t.b.v. bankwerkers.

Het zijn items die in verschillende situaties zijn gehanteerd. De eerste maal, nml. op 19-10-1966 figureerden zij in LT, temidden van een context van verwante vragen. De tweede keer (op 18-11-1966) deden zij dienst in een KT.

De statistische gegevens zijn verwerkt in tabel 4.

20. Bij het meten moet rekening gehouden worden met de:
a. hardheid van het materiaal;
b. de zachtheid van het materiaal;
c. oppervlaktegesteldheid;
d. meetdruk van het meetinstrument;

42. De grootte van het meetgebied van een meetklok is waar te nemen aan:
a. de verdeling van de grote wijzerplaat;
b. de verdeling van de kleine wijzerplaat;
c. de lengte van de meetstift;
d. het opschrift op de schaal.

44. Een meetklok wordt in het algemeen gebruikt voor:
a. het meten van eindmaten;
b. het meten van bewegende onderdelen;
c. het meten van vlakheid;
d. het stellen van werkstukken op een draaibank.

45. Alle soorten winkelhaken behoren tot de groep:
a. meetinstrumenten;
b. controle-instrumenten;
c. hulpgereedschappen;
d. hoekmeetgereedschappen.

46. Het meetgebied van een normale micrometer is:
a. 0— 25 mm;
b. 0— 50 mm;
c. 25— 75 mm;
d. 50—100 mm.

Tabel 4. Statistische gegevens kerntoets meten.

Item no.	Datum afn.	Aantal deelnemers	frequentie van de antwoordkeuze in %. hoge score goed	fout	lage score goed	fout	r	p
20	19-10-66	103	45	5	30	20	0,61	0,75
	18-11-66	64	44	6	27	23	0,62	0,70
42	19-10-66	103	30	20	11	39	0,60	0,40
	18-11-66	64	44	6	16	34	0,80	0,59
44	19-10-66	103	28	22	13	37	0,49	0,41
	18-11-66	64	36	14	19	31	0,52	0,54
45	19-10-66	103	45	5	27	23	0,67	0,72
	18-11-66	64	45	5	28	27	0,67	0,73
46	19-10-66	103	46	4	29	21	0,69	0,75
	18-11-66	64	39	11	27	23	0,42	0,66

Bij de items 42 en 44 ziet men een frequenter keuze van het juiste antwoord in de KT-situatie.

Dit zou op een leereffect kunnen wijzen. Dwz: De cursisten zijn in de LT situatie met een bepaalde vraag geconfronteerd. Bij deze LT situatie behoort feed-back over goed- vs fout-beantwoording en een eventuele nieuwe behandeling van een leselement wanneer velen bij dit element bij de toets falen. Dit is bijv. bij vr. 42 en 44 het geval geweest.

Een maand later krijgt men dezelfde vragen weer, nu in de veel ruimere KT context. Wanneer de vraag dan door meer cursisten juist wordt beantwoord dan in de LT situatie van een maand tevoren, dan zou men van een leereffect kunnen spreken.

Ook bij andere experimenten kwamen wij regelmatig verbeteringen in de resultaten tegen, soms wel van 50 % of meer. Meestal betreft het dan items met een relatief hoge r en een p-waarde tussen .30 en .60.

Bij de items 20 en 45 trad geen verschil op en bij item 46 een verslechtering. Dit vindt vermoedelijk zijn oorzaak in een wat hoge p van deze items. Wellicht zullen deze alsnog worden herzien.

8. TOETSEN ALS EINDEXAMEN

Alvorens er toe over te gaan voor een bepaalde soort cursussen de klassieke manier van examineren deels te vervangen door toetsen, werden als proef 70 cursisten van de voortgezette avondopleiding machinebankwerker bij het eindexamen op de volgende manieren beoordeeld.

1. *Schriftelijk theorie-examen*
   Er waren 10 vragen en opgaven. Daarvan moesten in 1½ uur 8 stuks (naar eigen keuze) worden gemaakt.
2. *Mondeling examen*
   Gedurende een half uur werd door 2 examinatoren mondeling gevraagd over vaktechnische zaken, rekening houdend met de ervaring van de examinandus in het bedrijf. De examinatoren gaven onafhankelijk van elkaar hun cijfers.
3. *Toets*
   Er werden 96 vragen gesteld, in 1½ uur te beantwoorden (oorspronkelijk waren er 100 vragen, doch 4 moesten worden afgekeurd wegens onduidelijkheden in de vraagstelling).

Resultaten:

Op grond van de overeenstemming tussen de behaalde cijfers bij de combinatie mondeling en schriftelijk examen enerzijds en de toetsre-

sultaten anderzijds, werd besloten in 1967 het schriftelijk en mondeling examen voor enkele onderdelen van bepaalde avondcursussen te laten vervallen en te volstaan met een toets.

Voorlopig wordt (als overgangsmaatregel) kandidaten met toetsresultaten tussen vijf en zes, de mogelijkheid gegeven zich via een mondeling (her)examen opnieuw kansen te scheppen. Gemeend wordt hiermede zowel de objectiviteit en waarde van de toets als de belangen van de cursisten recht te doen wedervaren.

Of met herexamens bij twijfelgevallen zal worden doorgegaan is de vraag. Tot nu toe zakten bij het mondelinge herexamen alle cursisten die bij de toets een score tussen 5 en 6 behaalden.

Bijkomend voordeel van de toetsen als examen:

Leraren en bedrijfsfunctionarissen worden voor het afnemen van examens aan hun eigenlijke taak (= lesgeven) onttrokken en het betekent voor velen van hen een zware extra belasting. Voor het afnemen van een toets kan met een ondeskundige surveillant worden volstaan, terwijl de berekening van het examencijfer op kantoor kan gebeuren.

Wat men bespaart op het tijdrovende examineren kan beter aan lesgeven worden besteed.

Constructie van toetsen als examen

Toetsen t.b.v. een examen worden op dezelfde wijze samengesteld als kerntoetsen, het enige verschil is de omvang. Het is n.l. de bedoeling dat zij in het algemeen uit 100 items zullen bestaan, die met elkaar de gehele examenstof dekken.

9. DE CIJFERWAARDERING VAN TOETSEN

Bij de LT worden geen cijfers toegekend. Volstaan wordt met het in de klas bekend maken van de bij het maken van de toets naar voren gekomen knelpunten: waar is de gewenste kennis niet of in onvoldoende mate overgekomen.

Bij de KT zou in principe eveneens kunnen worden volstaan met bekendmaking van de totaalscores per cursist. In de praktijk blijken hieraan enkele bezwaren te kleven. Cursisten — en vooral hun ouders en relaties — weten niet goed raad met dit soort van scores. Als het om proefwerken en examens gaat, blijkt men zeer gehecht te zijn aan schoolcijfers. Een ernstiger bezwaar is het volgende. Voor een aantal vakken geldt nog steeds de klassieke proefwerkmethode en de daaraan verbonden waarderingscijfers.

Een vergelijking van deze schoolcijfers met KT-scores is voor niet-ingewijden bijzonder moeilijk. Het is daarom gewenst de KT-scores te

transformeren, zodat zij voor de „gebruikers" iets van schoolcijfers weg hebben.

Verder is een omzetting gemakkelijk om de scores van uiteenlopende soorten toetsen met elkaar te kunnen vergelijken. Overigens klemt deze noodzaak niet alleen wanneer men met objectief scorebare toetsen gaat werken. In feite zou deze transformatie voor alle door scholen geproduceerde cijfers nodig zijn. Wanneer gemiddelden en standaardafwijkingen van schoolcijfers per leraar verschillen — en men vindt dit overal, zie o.a. De Groot, lit. 6 en 7 — dan zijn deze cijfers onvergelijkbaar. Men zou ze pas naast elkaar mogen zetten na ze statistisch getransformeerd te hebben. Maar waar gebeurt dit? Bovendien zal het niet steeds duidelijk zijn hoe die vergelijking tot stand moet komen.

Aan de gewenst geachte transformatie zitten verschillende problemen vast. Bijv: Moet de kans op toevalstreffers in rekening worden gebracht? Sommige auteurs doen dit door bijv. bij toetsen, bestaande uit items met 4 antwoordmogelijkheden, 25 % van het totaal aantal mogelijke goede antwoorden af te trekken. Anderen bestrijden de noodzaak van deze correctie.

Een tweede vraag is, hoe worden (al dan niet op toeval gecorrigeerde) totaal scores omgezet in punten of „schoolcijfers"?

Sommigen zetten de scores rechtlijnig om in een puntenwaardering. Zijn er bijv. 100 vragen, dan levert 0-9 goed een 1 op, 50-59 goed een 6, enz.

Deze rechtlijnige omzetting van scores in punten wordt door sommige auteurs onjuist geacht. Anderen propageren kromlijnige transformaties.

Seashore geeft in lit. 12 (zie ook lit. 3, pag. 276 e.v.) een groot aantal methoden voor de transformatie van scores, zoals deze bij tests zijn behaald.

Deze in eerste instantie verkregen scores zijn de zogenaamde ruwe scores. Hij noemt als eenvoudigste methode de vaststelling van percentielen en de omzetting van de ruwe score van ieder individu in een equivalente percentielscore. Men telt het aantal personen dat beneden elke ruwe score blijft, telt daar de helft bij van hen die precies de betreffende score hebben en deelt deze som door het totaal aantal personen in de groep.

Men kan dan zeggen: het resultaat van die en die leerling ligt op het n-de percentiel van deze groep.

Zelf werken wij met z-standaard scores. De keuze werd op deze methode bepaald omdat gemiddelde en standaardafwijking toch moeten

worden berekend en de z-score dan niet veel extra rekenwerk meer vraagt. Bovendien biedt deze methode de mogelijkheid een exacte vergelijking te maken met andere gegevens, wanneer daarvan eveneens z-scores worden bepaald.

Als basis voor de berekening van z-scores dient de standaarddeviatie van de ruwe scores,

$$s = \sqrt{\frac{\Sigma(x - \bar{x})^2}{n}}$$

waarin

$\bar{x}$ = het gemiddelde van de ruwe scores
x = de ruwe scores
n = het aantal scores.

(Voor het geval n niet zeer groot is, wordt door sommige auteurs aanbevolen voor de noemer n - 1 te nemen).

Verder volgen wij de vereenvoudige methode voor de berekening van z-scores van Helen A. Heath (lit. 10), met als resultaat constanten voor gemiddelde en standaardafwijking, bijv. resp. M = 50 en s_1 = 10.

$$z_1 = \frac{s_1 (x_1 - \bar{x})}{s} + M$$

$$z_2 = z_1 + \frac{s_1}{9} (x_2 - x_1)$$

s_1 = de aangenomen constante standaardafwijking

M = het aangenomen constante gemiddelde
s = standaardafwijking van de ruwe scores.

Heath berekent z_1 voor de eerste ruwe score uit de reeks scores die men heeft verkregen en zet alle volgende ruwe scores om in z-scores met behulp van z_2.

Wij hebben deze methode nog enigszins verder gesimplificeerd. Uitgaande van M = 6 en s = 1 (empirisch bepaald) wordt z voor de hoogste en de laagste ruwe score berekend. Deze worden op millimeterpapier uitgezet. Voor de overige ruwe scores kan z worden afgelezen.

Deze transformatie wordt intussen niet als een einddoel gezien. Gestreefd wordt naar de bepaling van geslaagd of gezakt bij een examen in een vroeg stadium van de opleiding. Dit soort van beslissingen zou bijv. genomen kunnen worden bij het eerste kerstrapport. Correlatieberekeningen toonden nml aan, dat dit kerstrapport een bruikbaar krite-

rium is voor het voorspellen van slagen en falen bij de opleidingen voor het leerlingstelsel. Wanneer door verder experimenteren de p en r waarden van de items zijn verbeterd, stellen wij ons voor om voor het nemen van beslissingen over te gaan op de caesuurbepaling volgens Prof. Dr. A. D. de Groot (lit. 6b). Dit kan echter pas gebeuren wanneer een examen kan worden opgesteld, dat alle cursusonderdelen op een verantwoorde wijze omvat.

Het zou verbetering van de methodiek en efficiency betekenen, wanneer een objectief geconstrueerd „Kerstrapport" tot het nemen van beslissingen zou kunnen voeren. Daarna zou alle aandacht voornamelijk op het geven van onderwijs kunnen worden gericht en zou selectie in het opleidingsproces geen plaats van betekenis meer mogen innemen. Voor dit verdere onderwijs zouden de LT's en KT's uitsluitend als hulpmiddel bij het leerproces worden gebruikt en KT niet meer als prestatiemeting voor het nemen van beslissingen. (Zie lit. 6 en 7).

10. STAND VAN ZAKEN

10.1 Omvang

Momenteel wordt met een groep van 9 leraren aan en met toetsen gewerkt. Er zijn ± 100 lesstoftoetsen in gebruik (totaal ± 1000 items). Enkele honderden items zijn in bewerking (1 of 2 × geprobeerd). Het betreft hier op mechanisch gebied onderwerpen zoals: beitels, boren, zagen, vijlen, ruimen, lagers, koppelingen, riemen en snaren, pompen, afsluiters, appendages, hefbomen, hoogovenproces, aftekenen van werkstukken, kettingen, meten en meetgereedschap, micrometers, neutrale lijnberekening, passingstelsels, tandwielen- en kasten, tekenen.

Elektrotechnische onderwerpen: gereedschapsleer voor elektriciens, installatiematerialen, vaktheorie, kabels leggen en afwerken, beveiligingen, transformatoren, gelijkstroommachines, draaistroom.

Het aantal lesonderwerpen en items is inmiddels voldoende groot om zonder veel moeite enkele tientallen kerntoetsen samen te stellen. Per maand worden gemiddeld 2 per leerling verschillende soorten lesstoftoetsen en 1 kerntoets afgenomen. Een LT heeft 10-40 items, een KT 40-50. Aan LT werken dan ongeveer 80 cursisten.

10.2 Persoonlijke ervaringen

De leraren, die met objectieve toetsen als hulpmiddel werken, zijn ingenomen met dit middel. Ook in de gevallen waarbij een eerste confrontatie met de uitkomsten „schokkend" was, in de zin van veel meer fouten dan men verwacht had. In enkele gevallen moeten lessen volledig worden herhaald.

10.3 Toetsen — voor- en nadelen

Voordelen:

— de prestatiemeting is betrouwbaar;
— het afnemen kost leerlingen en leraar weinig tijd, dit betekent efficiënter benutten van de lestijden;
— scoring en waardering in cijfers kost de leraar geen tijd, want dit gebeurt op „kantoor";
— leerling en leraar kunnen in enkele minuten een inzicht krijgen in wat wel en niet van de gepresenteerde leerstof „is overgekomen". Dit kan het leerproces versnellen;
— prestaties zijn objectief te scoren;
— prestaties van groepen (klassen, leerlinglichtingen, enz.) worden objectief vergelijkbaar;
— met objectief scoorbare toetsen met een empirisch-statistische basis kan het verband met externe kriteria gemakkelijker worden onderzocht, dan mogelijk is met proefwerken en dergelijke;
— de methode dwingt meer dan de klassieke proefwerken tot grondige bezinning op de leerstof (zie par. 2).

Bezwaar:

De constructie van de toetsen vraagt voorbereidingstijd en vindingrijkheid van:

— de leraren;
— statistisch geschoolde kracht;
— het team dat de toetsen vorm geeft („technicus", statisticus, neerlandicus).

De in de toetsconstructie gestoken tijd wordt zinvoller, naarmate het gebruik van de toets frequenter wordt.

Vergeleken met de klassieke wijze van proefwerken, mag de vele moeite niet als een specifiek voor toetsen geldend nadeel worden gezien. Want proefwerken zouden, teneinde evenals de toetsen betrouwbaar en objectief te zijn, eveneens empirisch-statistisch bewerkt moeten worden. Wat hier als bezwaar wordt genoemd, is niet meer dan een algemene moeilijkheid optredend bij elke verantwoorde fundering van prestatiemetingen: het vele werk.

10.4 Wat nog te doen staat

Naast uitbreiding van de objectieve toetsmethode tot al de lesonderwerpen die zich voor deze werkwijze lenen, staat de vaststelling van de kwalificatie geslaagd-gezakt op uitwerking te wachten. De vraag is nml of een gediplomeerd cursist ook een goed praktijkman is. Maar wil men examencijfers correleren met de praktijk, dan zal men voor dat slagen

of falen in de praktijk over een maatstok moeten beschikken.Naar zo'n praktijkkriterium moet worden gezocht, want personeelsbeoordelingen zijn voor ons doel te onbetrouwbaar (zie lit. 14).

Het vinden van een ander kriterium zal niet meevallen (zie lit. 14 en lit. 3., p. 210 e.v.). Gedacht wordt aan een vergelijking met resultaten bij voortgezette opleidingen, snelheid van promotie of salaristoeneming, analyse van werkkaarten, zelfbeoordelingen en beoordelingen door klasgenoten of collega's.

Op den duur zal ook de samenstelling van lesstof op een meer empirische grondslag moeten plaatsvinden dan nu het geval is. Voorts zal moeten worden nagegaan welk type items (juist-onjuist, open-ended, 3, 4 of 5 afleiders) het beste past bij een bepaald soort lesstof.

Dit artikel pretendeert niet meer dan in grote lijnen aangeven wat op het gebied van lesstoftoetsen bij het opleidingscentrum Hoogovens gaande is en wat de werkwijze is. Daarbij wordt de hoop gekoesterd te kunnen komen tot een uitwisseling van gegevens en ervaringen met andere scholen en/of bedrijfsopleidingen.

LITERATUUR

1. ADKINS, D.: Construction and analysis of achievement tests. H. Maj. Stat. London.
2. BRADLEY, J. I. and MC. CLELLAND, J. N.: Basic Statistical Concepts: A Self-Instructional Text. Chicago: Scott, Foresman, 1963). (Geeft statistische Grondslagen voor tests).
3. DRENTH, DR. P. J. D.: De psychologische test. Van Loghum Slaterus/ Arnhem 1966.
4. Educational Testing Service: Building a test. E.T.S., Princeton.
5. GROOT, PROF. DR. A. D. DE: Methodologie. Mouton & Co., Den Haag 1961.

6a. GROOT, PROF. DR. A. D. DE: Waaraan voldoet een „onvoldoen" prestatie niet? Paed. Studiën 41e jaargang, no. 9, pag. 394–409.

6b. GROOT, PROF. DR. A. D. DE: De Kern-item-methode voor de bepaling van de caesuur voldoende/onvoldoende. Paed. Studiën 41e jaargang. no. 10, pag. 425–440.

7. GROOT, PROF. DR. A. D. DE: Vijven en zessen. Wolters, Groningen.
8. GUILFORD, J. P.: Fundamental Statistics in Psychology and Education. Mc. Graw-Hill Book Comp. Inc. New York, 1956.
9. GUILFORD, J. P.: Psychometric Methods. Mc. Graw-Hill Book Comp. Inc. New York.
10. HEATH, HELEN A: Educ. and Psych. Measurement, Vol. 25, no 2., 1965, pag. 323.
11. LINDQUIST, E. F. (editor): Educational Measurement. American Council on Education. Washington 1955.

12. SEASHORE, H. G.: Methods of expressing test scores. Psychol. Corp. Test Service Bull, no. 48, 1955.
13. SPITZ, J. C.: Statistiek voor Psychologen, Pedagogen, Sociologen. N.V. Noord-Hollandsche Uitgeversmaatschappij, Amsterdam, 1965.
14. WOLFF, DR. C. J. DE: Personeelsbeoordeling. Swets & Zeitlinger, Amsterdam 1963.
15. NAERSSEN, DR. R. F. VAN en BEAUMONT, R. C. VAN: De coëfficiënt van Long als een benadering van de biseriële r in de itemanalyse. Ned. Tijdschrift voor de Psych. Mei '66, p. 308.

Curriculum Vitae

H. F. Mulder, MO-Pedagogiek A en B, Doctoraal examen Sociale Psychologie en Soc. Pedagogiek. Psycholoog bij Hoogovens, IJmuiden, o.a. adviserend t.b.v. opleidingen bij Hoogovens.

L. v. Genderen, NO-akten Nj en NI, assistent-chef technische opleidingen bij Hoogovens, IJmuiden.

H. W. C. A. VISSER EN PESTALOZZI

door

D. JANSSEN

De schrijver van het artikel over de Friese schoolopziener H. W. C. A. Visser (1773-1826) in Paed. Stud. van dit jaar afl. 3 bld. 128 e.v. vestigt er de aandacht op dat tot heden over deze schoolman zo weinig is gepubliceerd. Ik hoop dat het volgende er ook toe mag bijdragen wat meer bekendheid te geven aan de arbeid van deze pionier.

Visser behoort met Wester in Groningen, Nieuwold in Friesland en Schneither in Holland tot de verlichte mannen die in de laatste helft van de achttiende eeuw de grondslagen hebben gelegd voor de latere vernieuwing en verbetering van ons onderwijs.

Nog elf jaar na de dood van Visser, dus in 1837, schrijft inspecteur H. Wijnbeek wanneer hij het achtste schooldistrict in Friesland bezocht: „Hij (d.i. schoolopziener H. Amersfoordt) is de opvolger van wijlen den beroemden Visser, die zich door zijnen ijver eenen grooten naam heeft verworven, doch die de zachtaardigheid miste, waardoor de Heer Amersfoordt zich zoo gunstig onderscheidt." [1]

Wanneer men het door de heer A. H. Joustra besproken werk van Visser, „Verhandeling over de volstrekt noodzakelijke kundigheden, welke in de openbare en armenscholen in het koningrijk der Nederlanden behooren medegedeeld te worden" bestudeert, dan valt het op hoe dikwijls de schrijver zich op Pestalozzi (1746-1827) beroept of diens inzichten propageert. Geen wonder. Visser was een groot bewonderaar van Pestalozzi en heeft met onvermoeide ijver getracht de opvoedkundige denkbeelden van de grote Zwitserse pedagoog bij de onderwijzers, vooral in Friesland, ingang te doen vinden.

De grote bewondering die Visser koesterde voor J. H. Nieuwold (1737-1812), evenals hij schoolopziener in Friesland en die hij zo vaak met Pestalozzi vergeleek, was oorzaak van het eerste schriftelijk contact tussen hem en Pestalozzi. Visser had n.l. in 1814 voor eigen rekening bij Smallenburg te Sneek een boekje doen verschijnen „Herinnering aan J. H. Nieuwold, door H. W. C. A. Visser." Dit boekje zond hij Pestalozzi met een begeleidend schrijven dat hieronder volgt.

[1] Scholen en Schoolmeesters onder Willem I en II, door dr. R. Reinsma. Apeldoorn. z.j. bld. 146.

den 7 November 1815.

IJsbrechtum, bij Sneek (Provincie Vriesland)

Vergeef het mij, achtingwaardige en edele man! dat ik mij de vrijheid geve, hoe geheel onbekend dan ook, U dezen te schrijven. De man, wiens verdiensten ik, in het nevensgaande werkje heb trachten regt te doen, wilde eenmaal voor Vriesland en voor geheel mijn Vaderland datgene zijn, hetgeen Gij voor Zwitserland en geheel Europa zijt. Door eene teedere en godvruchtige moeder opgevoed; van zijne jeugd af gewoon aan miskenning en mishandeling; met reine immer blakende liefde voor God en menschen, door zijne moeder in hem geplant, door de omstandigheden zelve en de ellende des Volks in hem versterkt; door de verbetering van den landbouw eerst nuttig voor zijnen medemensch; vervolgens, sedert meer dan dertig jaren, tot aan zijnen dood, werkzaam in de verbetering van het onderwijs en de opvoeding des Volks, onder velerlei spot en hoon, opoffering van goederen eer- en levensgevaar, mogt het hem slechts gelukken den slagboom der vooroordeelen aanvankelijk te verbreken, en de hardnekkigste pogingen van het Aristocratisme, tot bevestiging van de domheid en ellende des Volks te fnuiken. Hij stierf toen hij eerst de verwachting kon beginnen te koesteren, dat volgende jaren, zijnen arbeid het gewenschte gevolg zouden leveren. Na zijnen dood zijn zijne denkbeelden en zijn onderwijs verder voortgegaan, en is en wordt hij dagelijks, in een steeds toenemend getal van onderwijzers, geregtvaardigd. Met hem Schoolopziener zijnde, was ik tevens zijn vriend en leerling en drong mij mijn hart, om zoowel hem in het nevensgaand werkje mijne hulde te bewijzen, als om zijn voetspoor te volgen, en het goede door hem gesticht, verder te bevestigen en uit te breiden.

Door hem kreeg ik de eerste kennis aan U, Uwe werken en Uwe pogingen, en de eerbied, welke hij aan U bewees, werd de mijne. Hetgeen hij had willen doen, door de mededeeling van Uwe denkbeelden en methode, zoek ik, naar de omstandigheden en de personen dit gehengen [1] onder de Onderwijzers van mijn District (wier getal bijkans honderd is) te doen; en terwijl allen iets van dezelve weten, sommigen daarvoor ongeschikt zijn, zijn er anderen, welke dezelve, bij gedeelten en met gelukkig gevolg, in beoefening brengen, en wier ijver om dieper in dezelve door te dringen onverzadelijk is.

Sedert twintig jaren mij aan het Onderwijs en de Opvoeding toegewijd

[1] verouderd voor: toelaten.

hebbende, uit innig medelijden met den ellendigen en verwrikten zedelijken en verstandigen toestand van vooral de lagere volksklasse, had ik als Predikant en Schoolopziener, hierom vooral van het Aristocratisme veel leeds te verduren. — De geest des tijds, de ontwikkeling der grootste wereldgebeurtenissen, het daardoor versterkt vertrouwen op het bestuur en de leiding van den hemelschen Opvoeder der menschen. gevoegd bij de onwrikbaar gevestigde overtuiging van den besten der Koningen, dien God ons gaf, dat alleen in de verbetering der zedelijke en godsdienstige beschaving des Volks het wezenlijk maatschappelijk heil te vinden zij, beuren mijne hoop op, en doen mij, als zag ik zulks reeds aanwezig, ontwijfelbaar zeker verwachten, dat geene magt der helle de vruchten zal verijdelen van de weldadige pogingen, door U, door Nieuwold en door elken menschenvriend aangewend.

God zegene U edele man! Hij doe Uwen arbeid verder gelukken. Hij geve U in elken Vorst van Europa eenen bewonderaar, en in elken bewonderaar eenen ijverigen voorstander en bevorderaar, en brenge den hemel op aarde en in het menschelijk hart weder terug, dien doling en wreedheid daaruit verbannen hebben.

Ik ben met reinen eerbied

Uw U innig hoogachtende Dienaar
H. W .C. A. Visser. [1]

Ongewoon in de hoogduitsche
of Fransche Taal te schrijven,
heb ik mij gevoegelijkst gemeend
van de Hollandsche taal te
bedienen.

Naar aanleiding van deze brief enkele opmerkingen.

In 1815 was Pestalozzi in ons land geen onbekende. D. van Dapperen en H. Scholten, onderwijzers te Haarlem en te Rotterdam waren van 18 juni 1809 tot december 1810 in het instituut van Pestalozzi te Yverdon geweest. Zijn „Lienhard und Gertrud" en het „Buch der Mütter", in Zwitserland verschenen resp. in 1781 en 1803, werden hier in 1786 en 1804 uitgegeven. Lienhard en Geertrui trok hier zozeer de aandacht dat de M. tot N. v/h Alg. tot tweemaal toe een prijsvraag uitschreef voor een soortgelijk Nederlands werkje, wat ten slotte resulteerde in de uitgave van „Pieter Schijn en zijne dorpgenooten" door

[1] Zentralbibliothek Zürich, Mscr. Pestal. Briefumschlag 378/1 an Pestalozzi.

N. Swart in 1819. Verschillende publicaties over Pestalozzi waren reeds in ons land verschenen, o.a. van P. J. Prinsen. B. L. van Albada (geb. 1795) schrijft in 1875 in zijn „Uit de oude en nieuwe doos, herinneringen van een 80-jarigen oud-hoofdonderwijzer": „Omstreeks deze tijd (1815) zweefde de geest van Pestalozzi over Neerlands scholen en drong er met zijn aanschouwingsleer in door. Met de meeste voortvarendheid werd deze methode aangevat..... De geest zelf inspireerde zoodanig onze scholen, dat die wel nimmer verdwijnen zal."

Wat betreft Vissers mededeling over „de hardnekkigste pogingen van het Aristocratisme, tot bevestiging van de domheid en ellende des volks, en zijn klacht verderop in de brief „had ik als Predikant en Schoolopziener hierom vooral van het Aristocratisme, veel leeds te verduren" moeten we rekening houden met het feit, dat velen in die tijd de mening waren toegedaan, dat men de kinderen niet meer moest leren dan nodig was voorde stand, waartoe zij behoorden. Wel verschilde de norm die men daarbij aanlegde vaak belangrijk. Een voorbeel hiervan vidt men b.v. in Paed. St. 1967 bld. 219 waar J. v. Lennep in zijn oordeel over het onderwijs in de school van de Koloniën van Weldadigheid over de vakken aardr., vad. gesch. en stijl. o.a. zegt: „en welk nut doen zij aan menschen bestemd om achter de ploeg te loopen of de spade in de hand te nemen? Maken zij hun niet te onvrede met hun lot? Bepalen zij hunne gedachten niet tot voor hen onnoodige zaken?"

Maar ook mannen, van wie men het in het geheel niet zou verwachten huldigden tot ver in de achttiende eeuw deze opvatting. De zeer bekwame en buitengewoon ijverige voorvechter van goed onderwijs, de hoofdinspecteur mr. H. Wijnbeek schrijft in 1837 in zijn lezenswaardige rapporten [1] op bld. 16: „In de beide armenscholen (te Leeuwarden) overschrijdt het onderwijs niet de grenzen der kundigheden, welke voor de behoeftige klasse nodig zijn." Over de armenschool te Franeker bericht hij (bld. 45): „Het rekenen en schrijven waren wel matig, doch het was voldoende voor hunnen stand." Zelfs in 1845 nog schrijft hij over de school te Bergum: „Het onderwijs is eenigszins in den ouden trant, doch voor de kinderen van dezen lagen stand is het voldoende." En in hetzelfde jaar zegt hij niet in te stemmen met de opvattingen over het onderwijs van de onderwijzer te Nijelamer (Friesland) waarover hij rapporteert (bld. 75): „Alleen is het onderwijs hier op wat al te hoogen voet voor de boerenkinderen, waarvan ik hem, bij-

[1] Scholen en Schoolmeesters in Friesland tussen 1830 en 1850, door dr. R. Reinsma, Bolsward 1964.

gestaan door den schoolopziener, zoo ik vertrouw, teruggebragt heb."

Tussen de hierboven genoemde brief en de volgende liggen ogenschijnlijk zeven jaar. Maar uit de inhoud blijkt dat Visser nog verscheidene malen geschreven heeft maar geen antwoord ontving.[1] Slechts deze brief van Visser aan Pestalozzi is nog aanwezig in de Zentralbibliothek in Zürich. Deze tweede brief was met Duitse letters geschreven. Daar Visser in zijn eerste brief verklaarde geen Duits te kennen mogen we dus wel aannemen dat iemand voor de vertaling gezorgd heeft. Helaas wemelt deze van de fouten. De brief luidt letterlijk als volgt:

Hochverehrter Herr! 10-1-1822.

Seit mehr wie anderhalb Jahr empfing Ich auf keinen meiner Briefen ein einziges antwort.

Meine zweij lezten schrieb Ich an H. Schmidt.

Beij Ihre gewigtige Bemühungen um die heilige Sache(?) der volkserziehung, möchte Ich von Ihnen keine Briefe abfragen, idem ich glaubte, das, wenn Ich an H. Schmidt meine Briefe richtete, auch mit Ihnen in Briefwechsel zu stehen. Beijm Ausbleiben aller Antwort nehme die Freijheit mich an Ihnen zu adreßieren.

Ich empfing die erste sechs Buchtheilen von die neue ausgaben ihrer arbeit und da Ich selbige größtentheils schon früher gelesen, habe selbige wieder mit erneuerten vergnügen durch gegangen.

Ueberzeugt mit meine gansche Seele der wahrheit Ihre anfangsgründen, wünsche Ich feurig, daß selbige allgemein anerkannt und betracht wird. Inzwischen ist es hiervon noch weit ab.

Es erfreunt sich doch denjenigen die es wohl mit seine nächsten meint, das man mehr und mehr die unzureichende, und die Kräfte des verstands unterdrückende kunstgriffen, welche im unterweisen statt finden, lernt einsehen, und im dunklen nach was beßeres umgreift.

In einige aufsichten und in einzeln örter, nimmt man würklich etwas beßeres beij die Hand.

In die hundert Schulen welche unter meinem Aufsicht stehen, wird für das größte theil die Lehreweise von Ihnen in so fern Modell und Zahl angeht angewandt und mit bester Erfolg.

In die dritte abtheilung meiner Schulen kennt man keine öffentliche Strafen und Geschenken mehr. Vaterliche anführung und absonderliche unterhaltungen mit das Kind haben selbige verfangen.

Die Lehrer welche einmal diesen weg sind eingeschlagen, bezeugen

[2] Toch had Visser in 1819 nog Pestalozzi's redevoering van 24 jan. 1819 ontvangen. Zie: Vad. Letteroef. 1820 bld. 482.

ihr ganzes wohlgefallen darüber, und ihre Schulen unterscheiden sich durch ordnung, anspruchslose Eifer und Liebe.

Nicht alle Lehrer sind was das Herz angeht für solch eine Handlung geschickt.

Für die Sprachlehre wird die handleidung von Niewold gebraucht. Ein Mann, der in Schicksalen, arbeitsamkeit, bezweckungen und vorstellungen so viele übereinkunft hat. Er war ein Lehrer (Prediger). Die Not, die sittliche (moralische) Elende seiner Gemeine zwungen ihm Lehrer zu werden. Er befleisigte sich ein Zeitlang met fleiß auf den Ackerbau zu.

Unter sein Bemühungen über die Kenntniß der Erziehung hielt man ihm für närrisch, und fragte ihm, wenn ihm in den lezten Winter den Kopf nicht durchgelaufen hat. Von den größten und ansehnlichen dieses Landes hat er langen Zeit einen harden und heimlichen und öffentlichen Gegenstand [1] gelitten. Ein theil von seinen Reichthum opferte er an die Sache der Erziehung auf. Seine Mutter unterstütze ihm. Das erste theil seiner nachgelaßene Verhandlungen gebe ich in kurze Zeit aus. Es betrift hauptsächlich die unterrichtung und bildung von kleine Kinder, und das Unterricht in die Sprachlehre und das lernen lesen. Wenn dieses Ihnen von einer Angelegenheit sein kann um dieses zu sehen, werde Ihnen mit vergnügen einen Exemplar zusenden.

Ich verlange sehr nach die folgende theilen Ihrer ausgegebene Bücher, der herrn Cotta hat für die 33 Exemplaren von die sechs erste theilen eine Wechßel gezogen die auf seiner Zeit bezahlt geworden ist.

Täglich thut man bei mir nachfragen ob die werken von Herrn Schmidt noch nicht auskommen. Ich weiß bis jetzt noch nicht was darauf antworten muß. Herrn Cotta wüßte mir darüber nichts zu sagen. Es werden beij mir 17 Exemplaren eingeschrieben und Herrn Schmidt antwortet mir hierüber nicht.

Ebenfalls empfing ich kein antwort auf dasjenige Ich geschriben habe über die Herren van Dapperen und de Raad, welche Herren auf unterschiedene Arten Ihre bemühungen in ein ungünstig licht zu stellen wünschen.

Eben wenig ist mir bekannt ob die verschiedene Bücher, welche ich Ihnen zugesandt habe empfangen sind.

Unter die werken welche von mir erstertages ausgegeben werden ist auch eine feijertag an das Unterweis und Erziehung in Vriesland zugeweiht: auf den Jahrstag der Stiftung von ein Monument an

[1] bedoeld is natuurlijk: Widerstand.

Nieuwold woran die Ansehnlichen dieses landes und Geringeren theil nahmen: und sich mit die Lehrer demnach an einen Disch setzten.

Auch diese werde Ihnen zusenden wenn sie Ihnen von einigen Anbelang sein kann.

Gott! seigne euren Altersthum, und erfreue Ihnen mehr und mehr in die Erkenntenis und umarmung von Ihre für die Volksförmung so allein wahre Ideen von Lehrerweise.

Mein herzlichen Gruß an H. Schmidt, und mit innerliche Hochachtung nenne ich mich

IJsbrechtum in Vriesland
d. 10 Januarij
1822.

Euer ganz ergebener
Dnr.
H. W. C. A. Visser

P. S. Is er keine möglichkeit Ihre Elementar Bücher zu empfangen wie auch das Schreibbuch; daß über die Maß und Zahlenverhältnissen besitze ich. Gerne vernehme ich etwas über den gegenwärtigen Zustand von daß Armen-Institut à Clendy.[1]

Ook hieruit blijkt weer dat Visser de denkbeelden van Pestalozzi, ontwikkeld in „Hoe Geertrui haar kinderen onderwijst" in de praktijk laat toepassen. Hij legde nog eens de nadruk op de tegenwerking der hogere standen, waaronder hij, ook blijkens zijn eerste brief, zo te lijden had. Ook Nieuwold was hieraan niet ontkomen, zoals blijkt uit de zinsnede: „Von den größten und ansehnlichen dieses Landes hat er langen Zeit einen harden und heimlichen und öffentlichen Gegenstand (Widerstand) gelitten."

Maar ook als verdediger van Pestalozzi's denkbeelden treedt Visser op. Van Dapperen en de Raadt hebben zich volgens hem ongunstig over Pestalozzi's streven uitgelaten.

Wat van Dapperen betreft het volgende. In brieven van 27 maart en 28 april 1811 vraagt van Dapperen aan Pestalozzi uitstel van betaling van het bedrag, dat Pestalozzi hem heeft voorgeschoten voor kleding en reisgeld naar Holland. Pestalozzi stemt er in toe: maar hij ontvangt geld noch antwoord en wendt zich dan op 11 sept. 1813 noodgedwongen tot de directeur-generaal v. d. Ende om diens hulp in te roepen tot het ontvangen van het verschuldigde bedrag. Hoewel ik er niets over heb kunnen vinden zou het mogelijk zijn dat v.D. zich in de tijd van deze pijnlijke briefwisseling wat onvriendelijk over P. heeft uitgelaten. Maar

[1] Zentralbibliotheek Zürich, Mscr. Pestal. Briefumslag 378/2 an Pestalozzi.

in 1825 geeft hij in de voorrede tot zijn „Handleiding voor Onderwijzers" een van grote waardering getuigende uiteenzetting over P.'s methode, aan het slot waarvan hij o.a. schrijft: „.....wij zegenen den man, die ons den weg wees, om tot waarheid te komen, en ons leerde, kinderen in het bezit derzelve te stellen."

Of zou er bij Visser sprake kunnen zijn van een weinig jalousie de métier omdat v. D. in dezelfde voorrede schrijft: „Hoe loffelijk dan de bedoelingen van eenige schoolonderwijzers in Vriesland, onder opzigt van den Heer Schoolopziener Visser, om van tijd tot tijd, eenige stukken uit het Hoogduitsch, over de leerwijze van Pestalozzi te vertalen ook zijn mogen, zoo komt het mij echter voor, dat dergelijk stukwerk, weinig blijvend nut kan stichten."

Duidelijker is het geval van dr. P. de Raadt (1796-1863), directeur van het befaamde instituut Noorthey te Leidschendam, gesticht in 1820, waar o.a. de prins van Oranje van 1851-1854 leerling was. [1] In 1819 bezocht de Raadt o.a. Salzmann te Schepfenthal en von Fellenbergte Hofwyl en van 26 juni-7 juli Pestalozzi te IJverdon. De Raadt is de enige Nederlander die zijn bevindingen bij P. in zijn dagboek neerschreef. Voorop zij gesteld dat de Raadt een groot bewonderaar van P. was. Op 26 juni 1819 schrijft hij in zijn dagboek: „Ich kann nicht ausdrücken, mit welchen Empfindungen ich ihm die Hand faßte, dem Mann der unter allen Leiden und Druck, so viel Unglück muthig ertragend, und ohne sich durch Schwierigkeiten abschrecken zu lassen, den Armen so viel Gutes gethan, den Erziehern und Lehrern so viel Wahres gesagt hat." En verder :„Der Gang der Erziehung in der Armenschule ist wirklich musterhaft."

In de Vad. Letteroef. van 1820 ontstaat een polemiek tussen de Raadt en Visser. De eerste had n.l. twee bezwaren tegen het opvoedingssysteem van de arme kinderen in de school te Iferten geuit.

In de eerste plaats vond hij dat de arme kinderen wel „een zorgvuldige opvoeding genieten en dat zij onderwijs erlangen in verscheidene wetenschappen, welke voor den lageren stand minder noodzakelijk schijnen. In één woord, Pestalozzi regelt het onderwijs niet naar den stand, in welken zijne kweekelingen geboren zijn; vraagt niet, wat eenmaal uit hen worden moet: hij beschouwt hen alleen als *menschen* en wil hunne opvoeding en onderwijs alleen uit het zuiver menselijk oogpunt aangezien hebben. Pestalozzi, door aan arme kinderen eene beschaafde en min of meer verfijnde opvoeding te geven, verheft hen

[1] J. H. Kramers, Herinnering aan Petrus de Raadt. R'dam 1863

boven hunnen stand. Maar, bekomen zij tevens de middelen, om zich in dien min lagen stand te handhaven?" En dan vraagt de Raadt zich af: „.... wat er wel van de maatschappelijke inrigtingen worden zoude, indien het ons vrijstond, zoo willekeurig geheele standen uit dezelve weg te nemen? Toen ik aan P. deze bedenking maakte, gaf hij mij alleen ten antwoord: „Daaraan stoor ik mij niet; want ik weet, dat ik niet alle behoeftigen onder mijn dak nemen kan; diegene echter, welke de Hemel in mijne armen werpt, moet ik aannemen, en naar mijn beste vermogen opvoeden en onderwijzen, even zoo goed als hen, welke mij daarvoor schadeloos stellen."

Een tweede bezwaar van de Raadt gold de coëducatie die hij bij P. aantrof. „Jongens en meisjes worden hier, onder hetzelfde dak, gemeenschappelijk opgevoed, en zijn den ganschen dag, in de school, aan tafel en in de uitspanningen bij en met elkander. Voorwaar! eene dergelijke vereeniging der beide geslachten was mij nog niet voorgekomen. Ook kan ik mij niet weerhouden, eenen volkomen afkeer van dezelve te betuigen; daar ik die, na rijpe overwegingen, blijf beschouwen als onwelvoegelijk, nadeelig voor de studiën, gevaarlijk voor de goede zeden, en dus strijdig met de voornaamste grondregelen eener gezonde opvoedkunde". (Het instituut Noorthey werd alleen bezocht door jongens.)

Bij de Raadt is dus slechts sprake van een verschillend standpunt inzake de opvoeding; niet van een mindere waardering van Pestalozzi's werk. In de „Vad. Letteroef." van 1820 bld. 480 noemt Visser in een schrijven van 27 juni 1820 de uitlating van de Raadt over P.'s. Armenschool een „beschuldiging" aan het adres van P. Dit nu wordt door de Raadt bij schrijven van 11 sept. ten stelligste ontkend. Terecht schrijft hij: „Neen waarlijk, *beschuldigen* doe ik P. niet, ten ware dat woord gelijkbeteekenend zij met *van gevoelen verschillen*. Want ik ontveins niet, dat die diepe eerbied en die hooge achting voor den edelen schrijver van Lienhard en Gertrud mij nimmer tot eenen blinden bewonderaar maken zullen van elk voortbrengsel van zijnen geest. Of kan men niet de belangeloosheid, de onvermoeide werkzaamheid ten algemeenen beste, het onophoudelijk streven naar het ware en goede in P. bewonderen en op hoogen prijs stellen, zonder zich te kunnen vereenigen met de middelen, welke hij bezigt, of zijn resultaten als de eenig mogelijke te beschouwen?"

Hieruit ziet men dat er eigenlijk geen feiten zijn om v. Dapperen en de Raadt aan te klagen in zijn brief waar Visser schrijft: „die Herren van Dapperen und de Raad, welche Herren auf unterschiedene Arten

Ihre bemühungen in ein ungünstig licht zu stellen wünchen."

Niettegenstaande deze minder prettige uitlating in zijn schrijven moeten we groot respekt hebben voor de man die ook blijkens deze brieven zo rotsvast overtuigd was van de waarde van opvoeding en onderwijs en die zijn vurige wens, het volk op te heffen uit de ellendige omstandigheden waarin het zich bevond, in zijn vrij korte leven door daden heeft trachten te verwezenlijken.

SCHOOLKEUZE, SCHOOLSUCCES EN MAATSCHAPPELIJKE CARRIÈRE *

M. GROEN

1. *Inleiding*

De veel besproken uitbreiding en intensivering van wetenschappelijk onderzoek is slechts te realiseren als de onderwijsinstellingen voldoende goed opgeleide abituriënten afleveren. Willen de onderwijsinstellingen aan de toenemende vraag naar onderzoekers en hun hulppersoneel op adequate wijze blijven voldoen, dan zullen de nodige hervormingen in ons onderwijssysteem ingevoerd dienen te worden.

Dit soort hervormingen vraagt onderzoek: onderzoek van het onderwijs. Het ligt voor de hand dat de onderwijsinstellingen zelf over onvoldoende mankracht beschikken om naast de zich steeds uitbreidende taak van het onderwijsgeven ook nog grotere projecten naar de effectiviteit van het onderwijssysteem op te zetten. Volgens sommige autoriteiten raakt zelfs de „gewone" research aan de universiteiten in het gedrang (Hellinga, 1967).

Dit is overigens geen specifiek nederlands probleem. Men ziet dat in de meeste westerse landen het wetenschappelijk onderzoek van het onderwijs steeds meer gedelegeerd wordt naar instituten *zonder* onderwijsopdracht, i.c. al dan niet aan een universiteit verbonden researchinstituten. Zo is de west-duitse zusterorganisatie van TNO, het Max Planck Gesellschaft, onlangs overgegaan tot de oprichting van een „Institut für Bildungsforschung, in der Max Planck Gesellschaft" (Robinsohn, 1965), waar o.a. de relatie tussen research, planning en beleid in het onderwijs onderzocht wordt.

Ook op het NIPG-TNO bestaat reeds meer dan 10 jaar een sectie „onderwijsresearch" binnen de afdeling Geestelijke Gezondheid. De plaats van de sectie binnen deze afdeling heeft zijn voordelen. Onderwijshervormingen zijn immers niet alleen van voor- of nadeel voor bedrijven, overheid en researchinstituten, die naderhand hun werknemers uit de abituriënten van de onderwijsinstellingen zullen moeten recruteren, maar vooral ook voor de leerlingen zelf.

Hoewel het overdreven zou zijn te stellen dat de tallozen die menen „hun roeping gemist te hebben", omdat bepaalde opleidingen voor hen

• Dit artikel is eerder geplaatst in het tijdschrift „Mens en Onderneming", 1967, XXI e jaargang, pag. 297/304 en met toestemming van de redactie overgenomen t.b.v. onze lezerskring.

gesloten waren of omdat zijzelf destijds een verkeerde studie kozen, onder een andere onderwijsorganisatie beter tot hun recht zouden zijn gekomen, is het waarschijnlijk dat een groot aantal klagers terecht klaagt. Het is toch evident dat fouten op — betrekkelijk — jonge leeftijd begaan, later moeilijk of in het geheel niet te herstellen zijn (Interimrapport, 1961). Dit geldt niet alleen voor een onjuist dieet of een onjuiste voeding, maar vooral ook voor een onjuiste scholing. Goed onderwijs heeft een sterk preventief karakter ten aanzien van aanpassingsstoornissen.

2. *Schoolopleiding en maatschappelijke carrière*

Dat er een vrij sterke band bestaat tussen schoolopleiding en maatschappelijke carrière zal wel niemand ontkennen. Bepaalde carrières zijn voor kandidaten met een te lichte schoolopleiding vrijwel onmogelijk; omgekeerd vindt men betrekkelijk weinig academisch gegradueerden in laag betaalde functies. De school is dikwijls een springplank voor de latere maatschappelijke carrière; als die springplank te laag of te kort geweest is, blijft men dit gedurende zijn gehele maatschappelijke carrière voelen.

De keuze van een school voor voortgezet onderwijs is daarom bepaald geen onbelangrijke zaak. Het kind dat Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs kiest, heeft een belangrijk grotere kans te belanden op een instelling voor wetenschappelijk onderwijs dan het kind dat zijn voortgezette schoolcarrière elders aanvangt.

Hoewel het v.w.o. niet de enige mogelijkheid is het wetenschappelijk onderwijs te bereiken (vgl. h.t.s., Kweekschool), is het wel de belangrijkste. Men dient zich tevens te realiseren dat correcties van aanvankelijke schoolkeuzen als regel — behalve bij falen — moeizaam tot stand komen. De scholengemeenschappen in oprichting mogen in theorie het „overstappen" ook naar moeilijker opleidingen vergemakkelijken, de praktijk in de angelsaksische landen toont aan dat althans daar van dit overstappen niets terecht komt: voor de meeste leerlingen geldt dat ze alleen van een moeilijker naar een gemakkelijker opleiding overgaan, vrij zelden omgekeerd.

Dit laatste is ook wel begrijpelijk, omdat overstappen toch vrijwel altijd als falen gepercipieerd wordt. En bovendien, als men tot de besten in een minder moeilijke opleiding behoort, waarom zou men dan die plezierige positie prijsgeven voor een nieuwe concurrentiesituatie op een moeilijker opleiding met misschien intelligentere leerlingen? Van de mammoetwet is in dit opzicht weinig vernieuwing te verwach-

ten. Hoewel enerzijds beklemtoond wordt dat overstapmogelijkheden en aansluitingskwesties vergemakkelijkt zullen worden is aan de andere kant het v.h.m.o. omgedoopt in v.w.o., voorbereidend wetenschappelijk onderwijs; een terminologie die volgens professor Husén (1967, vol. I, p. 22) uit de filosofie van het „elite-onderwijs" stamt. In dit type onderwijs — dat overigens in veel westerse landen verdwijnt — deelt men de kinderen op jonge leeftijd (soms 10-jarigen, soms 13-jarigen) min of meer definitief in in groepen, waarvan sommige bestemd zijn het wetenschappelijke onderwijs te bereiken, andere hogere beroepsopleidingen. Op grond waarvan deze groepering bereikt wordt, is meestal onduidelijk.

Het bestaansrecht van elite-onderwijs zou in feite afhankelijk moeten zijn van de mogelijkheid om bij 10- tot 13-jarigen vast te stellen, voor welk specifiek onderwijstype, c.q. welke maatschappelijke carrière deze kinderen later het meest geschikt zullen zijn. De vraag naar de voorspelbaarheid van schoolcarrières is daarbij — als men even de voorspelbaarheid van maatschappelijke carrières buiten beschouwing laat — fundamenteel. Dit klemt te meer omdat, zoals boven betoogd, leerlingen, als ze eenmaal „te laag" zijn ingedeeld, als regel niet meer overstappen naar een „hogere stroom".

Een goede schoolkeuze is niet alleen voor het individu van belang. Als toch selectieprocedures — toelatingsexamens of anderszins — onjuist werken, maakt men een dubbele fout: enerzijds wijst men een aantal potentieel geschikten af, en anderzijds laat men een aantal ongeschikten toe. Beide fouten kunnen steeds minder getolereerd worden. Aan de ene kant „verliest" de gemeenschap talent, en anderzijds steekt men teveel geld en energie in leerlingen die feitelijk ongeschikt zijn. Het eerste heeft te maken met het recht op een zo goed mogelijke ontplooiing van elk individu in een democratische gemeenschap, maar tevens met de toenemende behoefte aan goed geschoolden. Het tweede betreft in hoofdzaak de kosten, en dus de efficiency van het onderwijs.

Wetenschappelijk onderzoek van het onderwijs zal zich daarom enerzijds moeten richten op doorstroming van leerlingen door onderwijsinstellingen en anderzijds op efficiency binnen het onderwijs (onderwijsmethoden, kosten en baten van het onderwijs). Dat vooral kosten- en baten-studies • nodig zijn, bewijst de discussie over studieduur-verkorting, en al evenzeer die over „zittenblijven". In geen van beide gevallen is bewezen dat de voordelen (van studieduur-verkorting of af-

• Hierbij dient niet alleen met het zuiver financiële aspect rekening gehouden te worden, maar vooral ook met de psychische kosten en baten.

schaffing van het zittenblijven) opwegen tegen de nadelen.

3. *Selectie in onderwijs en bedrijfsleven*

Het zal duidelijk zijn dat het selectieprobleem behalve in het bedrijfsleven ook in het onderwijs een grote rol speelt. Het gaat hier niet alleen om selectie in engere zin, maar ook om vragen van bevordering en promotie.

Er is echter een belangrijk verschil tussen de situatie in het onderwijs en die in het bedrijfsleven: de onderwijsinstellingen bestaan namelijk in eerste instantie om der wille van de leerlingen; men kan daarentegen moeilijk volhouden dat de bedrijven hun bestaansrecht ontlenen aan het feit dat er een arbeidsmarkt bestaat. Weliswaar zijn er overgangssituaties denkbaar, bijvoorbeeld als een bedrijf door de overheid gesubsidieerd wordt, *op voorwaarde* dat het zich vestigt in een gebied met werkloosheid. Maar zelfs dan is het wat vreemd te stellen dat het bedrijf bestaat *omdat* er personeel beschikbaar is. De bedrijfsleiding zal immers meestal, ook als er een personeelstekort ontstaat, trachten het bedrijf voort te zetten, bijvoorbeeld door automatisering. Een school zonder leerlingen verliest echter onmiddellijk zijn bestaansrecht.

Dit voor de hand liggende verschil tussen de onderwijs- en bedrijfssituatie heeft uiteraard consequenties voor het *selectiebeleid*. Als het om selectie voor een functie in een bedrijf gaat, staat het belang van die functie, niet dat van de kandidaat voorop. In het onderwijs daarentegen behoort niet het belang van de school, maar dat van de kandidaat voorop te staan. Kandidaten voor een onderwijsinstelling hebben er recht op — voor zover zij geschikt zijn — aangenomen te worden. Dat geldt des te meer als over enige tijd de toelatingsprocedures voor scholen van hetzelfde type gestandaardiseerd zijn (door middel van studietoetsen). Aangezien geen enkele toelatingsprocedure feilloos werkt, zou immers een aantal potentieel geschikten niet slechts door die ene school, maar door alle scholen van dat *type* geweigerd worden. En gezien het belang van de voortgezette opleiding voor het individu — en voor de gemeenschap — zou dit betekenen dat een aantal individuen het recht op optimale ontplooiing ontzegd zou worden, met alle gevolgen van dien.

Onze gemeenschap kan zich een dergelijke fout niet permitteren, tenzij — zoals in de USA — het onderwijs meer op particuliere basis georganiseerd zou zijn. In dat geval stijgt het belang van de school boven dat van de leerling uit. Het „ondemocratische" element in die situatie

wordt daar gecompenseerd, doordat er naast de „goede" scholen met strenge toelatingseisen ook minder goede scholen *van hetzelfde type* bestaan. Een kandidaat kan dus onder het amerikaanse systeem weliswaar ten onrechte afgewezen zijn door een „goede" school (high-school, college of university), maar verspeelt daarmee nog niet zijn kansen op een minder „goede" school van hetzelfde type geplaatst te worden.

Dit systeem is echter typisch on-nederlands, en ik zie er ook geen enkel heil in ons systeem in deze richting om te buigen. Overigens heb ik de indruk dat ook in de USA de tendensen tot gelijkschakeling van de scholen van hetzelfde type — en dus naar meer federale invloed in het onderwijs — groeien. Dit hangt overigens weer samen met het streven naar integratie van bevolkingsgroepen door middel van gezamenlijk onderwijs. Hierop zal ik nu niet ingaan omdat dit een typisch amerikaans probleem lijkt •.

Een van de belangrijkste problemen van het *nederlandse* onderwijs blijft echter het toelatingsbeleid (vgl. de numerus clausus). Wil men een selectief onderwijs behouden, dan kan selectie niet anders dan op een tamelijk willekeurige wijze gebeuren, behalve als er instrumenten — examens, tests, beoordelingen — zouden bestaan waarmee men de geschiktheid van een kandidaat a priori en onomstotelijk kan vaststellen.

Ik meen in mijn proefschrift aangetoond te hebben dat dit soort ideale en waterdichte instrumenten niet bestaat, en ik acht het al evenmin waarschijnlijk dat dergelijke selectie-instrumenten op korte termijn ontwikkeld zullen worden (Groen, 1967).

Dat betekent dat selectie in het onderwijs, in tegenstelling tot die in het bedrijfsleven, er vooral op gericht zal moeten zijn te voorkomen dat aan potentieel geschikte kandidaten de toegang geweigerd wordt. Aangezien uiteraard in het bedrijfsleven al evenmin waterdichte procedures voorhanden zijn, zal daar het accent meer komen te liggen op het voorkomen dat ongeschikte kandidaten aangenomen zullen worden.

Noemt men het eerste systeem een „soepele", en het tweede een „strenge" selectie, dan is duidelijk dat strenge selectie slechts mogelijk is als het aantal kandidaten het aantal plaatsen overtreft. Dit is uiteraard lang niet altijd het geval, zodat ook het bedrijfsleven dikwijls noodgedwongen „soepele" selectiemethoden zal moeten hanteren. Omgekeerd zijn soms de plaatsingsmogelijkheden op één school beperkt, wat dan vaak resulteert in het toepassen van strenge selectie.

• Maar het niet helemaal is. Denk bijvoorbeeld aan de verschillen tussen onze plattelands- en grotestadsscholen, of tussen scholen in bepaalde wijken.

De vraag hoe soepel en hoe streng selectiemethoden in het onderwijs behoren te zijn, mag echter niet afhankelijk zijn van de plaatsruimte. Deze vraag behoort beantwoord te worden op grond van kosten- en batenstudies, waarbij ik niet uitsluitend aan financiële investeringen in het onderwijs denk. Het gaat er met andere woorden om, hoeveel maal men de vermijding van de fout, een geschikte af te wijzen, belangrijker vindt dan de fout, een ongeschikte toe te laten. Op grond van de feitelijke selectieverhouding in het aanbod voor het v.w.o., de voorspelbaarheid van de carrières en een bepaalde geschiktheidsdefinitie kom ik tot de schatting dat in het huidige v.w.o. deze verhouding 3 à 4 tot 1 bedraagt (Groen, 1967, p. 148).

Als dit inderdaad de mate van souplesse der toelatingsprocedures tot het v.w.o. juist aangeeft, betekent dat — bij een voorspelbaarheid van 0,50 — dat er vrij veel ongeschikten toegelaten worden. Het lijkt er op dat deze gang van zaken voor veel onderwijsinstellingen onvermijdelijk is. Op de consequenties van dit resultaat zal ik aan het eind van dit artikel terugkomen. In de volgende paragraaf zal eerst iets nader ingegaan worden op de onderzoekingen, waarop deze resultaten berusten.

4. *De voorspelbaarheid van schoolcarrières*

Men heeft uit het voorgaande gezien dat voorspelbaarheid van schoolcarrières conditio sine qua non is voor het hanteren van selectieprocedures bij de toelating tot onderwijsinstellingen. Als het niet mogelijk is van tevoren de kans op het doorlopen van een bepaalde schoolcarrière te bepalen, is selectie onverantwoord.

Met behulp van materiaal, verzameld in het kader van twee longitudinale projecten, was ik in staat te onderzoeken in hoeverre schoolcarrières in het voortgezet onderwijs voorspelbaar zijn. Het materiaal van het eerste project (in het vervolg NIPG-project genoemd) werd in de cursus 1952/53 verzameld onder leiding van prof. dr. S. Wiegersma, het toenmalig hoofd van de sectie onderwijsresearch aan het NIPG. Het materiaal van het tweede project werd verzameld onder leiding van prof. dr. A. D. de Groot van de universiteit van Amsterdam in de jaren 1952 tot en met 1956.

Het NIPG-project had betrekking op ongeveer 150 kinderen, die zich toen bevonden in de hoogste klassen van zes lagere scholen, verdeeld over een dorp, een forensenplaats en een grote stad. Van deze 150 kinderen werden vijf groepen gegevens verzameld, te weten drie intelligentiequotiënten (1), een aantal gegevens over tempo-concentra-

tievermogen (2), een aantal karakterologische gegevens (3), gezinsgegevens als kindertal, beroep van de vader, leeftijd en gezondheid van het kind (4), en tenslotte een geschiktheidsoordeel van het hoofd der lagere school ten aanzien van de te volgen voortgezette opleiding (5).

Vervolgens werd de school- en beroepscarrière van elk van deze kinderen gedurende zeven à acht jaar geregistreerd. Een gedetailleerd verslag van de ontwikkeling van elk van 150 kinderen werd tenslotte gepubliceerd onder de naam „School en toekomst" (Wiegersma, c.s., 1963).

In het tweede — Amsterdamse — onderzoek verzamelde men eveneens een serie gegevens, maar nu van de kinderen *die zich aanmeldden* voor het Spinozalyceum te Amsterdam, in de jaren 1952 tot en met 1956. Het ging hier in totaal om ongeveer 900 kinderen. Opgenomen werden onder andere (1) gezinsgegevens (leeftijd kind en ouders, beroep vader, aantal kinderen in gezin, oordeel over de werkhouding en gezondheid van het kind), (2) lagere schoolgegevens (cijfers op het laatste rapport, geschiktheidsoordeel, klassegrootte), en (3) testprestaties (intelligentie, geheugen, tempo-concentratie). Ook van deze kinderen werd de verdere carrière gedurende zeven à acht jaar geregistreerd.

In 1964, toen de schoolcarrières van de kinderen inmiddels bekend waren, kon ik de destijds verzamelde gegevens relateren aan de schoolcarrières. Op de problemen die dit met zich mee bracht zal ik hier nu niet ingaan. Dat alles is gepubliceerd onder de naam „Schoolkeuze en Schoolsucces" (Groen, 1967). Ik wil mij hier beperken tot de vermelding van een enkel resultaat, voorzover dat in het kader van dit artikel zinvol schijnt.

In het NIPG-project bleek de beste afzonderlijk voorspellende variabele het advies van het hoofd der school te zijn ($r = 0{,}63$), gevolgd door de leeftijd waarop het kind zich aanmeldt voor vervolgonderwijs ($r = 0{,}59$) en de intelligentie ($r = 0{,}59$). Deze drie variabelen en het beroep van de vader leverden gezamenlijk uiteraard een veel sterker verband met de latere schoolcarrières op ($R = 0{,}77$).

De resultaten van het Amsterdamse onderzoek bleken minder duidelijk, hetgeen te verwachten was, gezien de grotere homogeniteit van de hier onderzochte populatie. Niettemin leverde een combinatie van vijf gegevens (een intelligentietest, een taaltest, de leeftijd bij de toelating, een rapportcijfer en een geheugentest) toch nog een vrij sterk verband ($R = 0{,}49$) met de latere schoolcarrières op.

Ons hoofdprobleem is nu wat er met dit niveau van voorspelbaarheid in de praktijk te doen is.

5. *Enkele praktische consequenties*

Er is al betoogd dat selectie in het onderwijs noodgedwongen eerder „soepel" dan „streng" moet zijn. Bij een strenge selectie wijst men immers te veel potentieel geschikte kandidaten af. Dit geldt in het bijzonder voor de nederlandse onderwijsinstellingen die trachten, voor zover ze tot hetzelfde type behoren, dezelfde eisen te stellen.

De implicaties van een soepel selectiesysteem zijn als regel dat vrij veel „ongeschikte" candidaten toegelaten worden. Weliswaar zijn er aanwijzingen dat na toelating van een groot aantal „ongeschikte" leerlingen de beoordelingen aangepast worden, en aldus het numerieke rendement gelijk blijft, maar het is te verwachten dat bij de invoering van studietoetsen op grote schaal deze zogenaamde Wet van Posthumus (Posthumus, 1940; Brouwer, 1951) ontkracht zal worden.

Hoe dat ook zij, het probleem van een soepel selectiesysteem blijft dat er vrij veel ongeschikten tot de onderwijsinstellingen toegelaten zullen worden. Een soepel selectiesysteem is echter in het belang van kandidaten èn gemeenschap gezien het feit dat het aantal individuen dat het recht op optimale ontplooiing ontzegd wordt, in dat geval minimaal is.

Dat betekent dat een groot deel van de leerlingen van scholen voor voortgezet onderwijs ook in de toekomst hun onderwijscarrières niet met een eindexamen en/of een doctoraalbul zullen afsluiten.

Dit is in zekere zin te betreuren. Wij zijn het echter met prof. Husén eens als hij stelt, dat het in een modern onderwijssysteem er niet om gaat hoevelen een einddiploma behalen, maar hoevelen hoever gebracht worden (Husén, 1967, vol I, p. 23). De introductie van meer formele eindpunten is daarom ook in het nederlandse onderwijssysteem van het grootste belang. Dat geldt minder voor het voortgezette onderwijs — aangezien de leerplichtige leeftijd in de toekomst toch wel verhoogd zal worden — dan voor het hoger onderwijs. Het is tenslotte niet de eerste taak van de onderwijsinstellingen zoveel mogelijk — in termen van percentages der begingroepen — leerlingen van een einddiploma te voorzien, maar om zoveel mogelijk kandidaten een kans te geven. Een leerling heeft er bovendien recht op te ervaren waar de grens van zijn kunnen ligt. Hij dient in dat geval echter niet zonder brevet weggestuurd te worden.

LITERATUUR

BROUWER, W. H.: Selectie en schoolsucces. Groningen, Wolters, 1951
GROEN, M.: Schoolkeuze en schoolsucces. Groningen, Wolters, 1967

HELLINGA, W. GS.: Wetenschappelijk onderzoek door het onderwijs in het nauw gedreven. Folia Civitatis, 7 januari, 1967

HUSEN, T. (ED.): International Study of Achievement in Mathematics; A comparison of twelve countries (2 vol.)
Stockholm, Almqvist, 1967

Interim-rapport: Interim-rapport „schoolgeneeskundige diensten". Verslagen en mededelingen betreffende de volksgezondheid, 1961, p. 1175–1224

POSTHUMUS, K.: Middelbaar onderwijs en schifting. De Gids 104 (1940–2) p. 24–42

ROBINSOHN, S. B.: The newly founded Institute for Educational Research within the Max-Planck-Gesellschaft.
Comparative Education, 2 (1965–1) p. 31–35

WIEGERSMA, S. C.S.: School en toekomst, Haarlem, De Toorts, 1963

Dr. M. Groen is wetenschappelijk medewerker van het Ned. Instituut voor Praeventieve Geneeskunde T.N.O. afdeling Geestelijke Gezondheid.

PEDAGOGISCH NIEUWS

Schooltelevisie in Israël

Voor het verdedigen van zijn bestaan, rechten en vrijheid is het Israëlische volk genoodzaakt sober te leven. Vandaar dat men aan televisie nog niet is toegekomen. Wel is in 1966 een bescheiden begin gemaakt met schooltelevisie-uitzendingen. De financiële bijdragen daarvoor zijn verstrekt door de zgn. Rothschild groep.

Reeds in 1961 heeft Lord Rothschild aan de toenmalige minister van onderwijs, Abba Eban (tegenwoordig minister van buitenlandse zaken), een werkschema voorgelegd inzake schooltelevisie om het onderwijs in Israël nieuwe impulsen te geven en op een nog hoger niveau te brengen. Enige onderwijsmensen, waaronder de bekende dr. M. Schapira hoofd van de Hebreeuwse „University Secondary School", hebben, n.a.v. dit initiatief van Lord Rothschild, een bezoek aan Europa en Amerika gebracht om te onderzoeken, wat daar ten aanzien van de schooltelevisie wordt gedaan. Eén en ander heeft er toe geleid, dat de Israëlische regering in 1963 heeft toegestemd, dat met de voorbereiding van schooltelevisie-uitzendingen een begin zou worden gemaakt.

Na enige jaren van experimenteren is de tegenwoordige minister van onderwijs, mr. Zalman Aranne, overtuigd van de onderwijskundige mogelijkheden en betekenis van de televisie voor de school. De schooltelevisie-uitzendingen dragen er toe bij de educatieve mogelijkheden van het onderwijs uit te breiden en de kennis der leerlingen te verbreden en te verdiepen. Deze uitzendingen maken niet, volgens de minister, de klasseonderwijzer overbodig, noch zullen deze de leerlingen verleiden zich intellectueel minder in te spannen dan voorheen.

De schooltelevisie-uitzendingen zijn vooral bestemd voor de kinderen, die afkomstig zijn uit Oriëntaalse gebieden, die van vele gewoonten en gebruiken uit de Westerse wereld niet op de hoogte zijn. Ook weten zij veel zaken niet die kinderen, afkomstig uit Europa of Amerika of die in Israël zijn geboren, reeds op jonge leeftijd hebben geleerd. Dit geeft bij het onderwijs niet geringe problemen en moeilijkheden in het bijzonder als de helft of meer dan de helft van de klas door leerlingen worden gevormd, die uit de Oriënt geëmigreerd zijn.

Voorts hebben deze kinderen voor hun emigratie in het algemeen geleefd in de meest armoedige omstandigheden. Pedagogisch zijn deze kinderen dan ook verwaarloosd en een deel van de televisie-uitzendingen is op deze problematiek gericht, om de kinderen niet alleen te onderrichten maar ook op te voeden tot volwaardige en gelijkberechtigde Israëlische staatsburgers.

Dit experiment in de audio-visuele opvoeding is als het ware ingepakt in televisielessen in Engels, Biologie en Mathematiek. De leerstof wordt

ontleend aan de leerboeken, die de leerlingen ter beschikking zijn gesteld. De lessen worden gegeven door een zgn. studio-onderwijzer. Het totaal aantal televisielessen is niet gering, nl. de helft van de lessen uit het leerplan van de 32 scholen, die bij het televisie-experiment betrokken zijn. De lessen zijn zo in de lesrooster geregeld dat de onderwijzer 10 minuten vóór de uitzending gelegenheid heeft om het onderwerp te introduceren. Na de televisieles zijn er eveneens 10 minuten beschikbaar voor klassikale discussie en voor het commentaar van de onderwijzer.

De lessen in het Engels zijn gesplitst in litteratuur en spraak. Aan de televisie zijn op basis van free-lance beroepsauteurs verbonden, die de stof van de Engelse les voordragen.

De biologielessen worden visueel geïllustreerd.

Bij het onderwijs in de mathematiek wordt gebruik gemaakt van modellen en mechanische apparaten.

De schooltelevisie is technisch opgezet en wordt geleid door drie specialisten: Dr. Pl. Blumenthal (een voormalig hoofdinspecteur van het ministerie voor onderwijs), Prof. E. Stasheff van de universiteit van Michigan die in het bijzonder is belast met de productie en Mr. Graham Phillips, een B.B.C. ingenieur, die directeur is van de technische afdeling. De rest van de staf bestaat uit Israëliërs.

De schooltelevisie-uitzendingen blijken een geweldig succes te zijn. Niet alleen de kinderen zijn enthousiast maar ook de onderwijzers en hoofden der scholen, die aan dit experiment meedoen, vinden de uitzendingen inhoudelijk belangrijk.

Wel wordt er rekening mee gehouden, dat de meeste kinderen voor het eerst van hun leven met dit medium kennis maken. Zij zijn er vol bewondering voor.

Het is de vraag of de belangstelling niet zal verflauwen. Voor de producers is deze vraag een uitdaging; nl. programma's bieden over de leerstof zodanig, dat het kind geboeid blijft.

De schooltelevisie-dienst is ondergebracht op de door de zon geblakerde heuvels achter de universiteitsgebouwen van Tel Aviv.

Het onderwijs betaalt zichzelf

Dat het onderwijs zichzelf zou betalen, wordt meer verondersteld dan zakelijk geadstruëerd. In Amerika is evenwel een rapport gepubliceerd, onder de titel „Education is Good Business", waarin wordt aangetoond dat het onderwijs, voor de economie van een land, een bijzonder grote bijdrage levert. Het rapport is van de hand van Dr. Charles S. Benson, hoogleraar in de pedagogiek aan de Universiteit van Californië en is geschreven voor de American Association of School Administrators.

In het rapport is ondermeer te lezen dat de U.S.A. slechts 6% van de wereldbevolking telt en 7% van de landgebieden omvat maar de goederen, die in de U.S.A. worden geproduceerd en de diensten, die aldaar worden verricht, maken tezamen meer dan 30% van die van de wereld uit. Het landelijk nationaal product is gelijk aan $ 3.200 per persoon tegen $ 80 in India en $ 32 in Ethiopië.

Dr. Benson verzekert dan ook dat het geen coïncidentie is, dat onderwijs de grootste business is geworden in de U.S.A. Bijna een kwart van de bevolking is er bij betrokken. Het land heeft dan ook gevarieerde mogelijkheden van voortgezet onderwijs en het spendeert alleen al voor het openbare lager en voortgezet onderwijs $ 110 per persoon per jaar.

Voorts heeft Dr. Benson gewezen op de economische beloningen van het onderwijs. Het geschatte gemiddelde, wat men tijdens z'n leven kan verdienen, is voor hen die 8 jaren op een elementary school zijn geweest $ 184.000, die een highschoolopleiding hebben voltooid $ 247.000 en die afgestudeerd zijn op een college $ 384.000.

Deze cijfers zijn voorts nog geadstrueerd met aantekeningen uit de volkstelling van 1960 welke laten zien dat onder personen, welke gelijkwaardige banen hadden, de verdiensten toenamen met de graad van onderwijs.

Verder wordt door Benson gewezen op andere voordelen van het onderwijs als een rijker persoonlijk leven, een gelukkiger gezinsleven, een toenemende welvaart als vrucht van research en zich uitbreidende afzetgebieden. Volgens hem zijn de kosten van het onderwijs, die voorheen zijn beschouwd als een consumerende uitgave, een investering in „menselijk" kapitaal.

Geestelijke gezondheid en sociale verantwoordelijkheid

Enige tijd geleden werden, op de jaarlijkse stafvergadering van de Vereniging van Geestelijke Gezondheid in Londen, mogelijkheden besproken voor de hulp van jonge mensen aan geestelijk en lichamelijk gehandicapten.

Alle sprekers benadrukten dat jonge mensen zich steeds meer bewust worden dat de geestelijke volksgezondheid een sociaal probleem is dat hen allen raakt. Geen reden is er te twijfelen aan de bereidheid van jonge mensen hulp te willen verlenen aan hen, die gehandicapt zijn. Het is evenwel moeilijk om werkzaamheden te vinden, die voor hen de moeite waard zijn om te worden verricht.

Eén der sprekers, een student die, voor hij naar de universiteit ging, eerst negen maanden in een psychiatrisch ziekenhuis had gewerkt, beschreef ongelooflijke toestanden. Eén afdeling bevatte 85 mensen en er was maar 1 verpleegster voor 40 zwaar gehandicapten, om dezen iedere dag te kleden. In al die tijd, dat hij daar werkte, was niet één lid van de plaatselijke gemeenschap gekomen om een ochtend of middag te helpen.

De bijeenkomst werd bijgewoond door een hoofd van een school die 150 leerlingen had, die bejaarden, spastische, en geestelijk zieke mensen bezochten. Hij is van mening dat het te kleine aantal scholen, waar uit gevoelens van sociale verantwoordelijkheid aandacht wordt besteed aan de hulpbehoevende medemens, voor een deel veroorzaakt wordt door de tegenzin van de leerlingen om opdrachten toegewezen te krijgen. Hoewel aan hun idealisme en edelmoedigheid niet behoeft te worden getwijfeld, komen zij niet tot hulpverlening daar zij enerzijds weigeren er op uitgestuurd te worden en anderzijds niet in staat zijn eigener beweging hulp te bieden waar zulks nodig is.

J. H. N. GRANDIA

BOEKBEOORDELINGEN

M. J. LANGEVELD, *„Scholen maken mensen.* De bijdrage der school tot de vorming van het kind".
Uitgever J. Muusses n.v., Purmerend, 1967, 160 pag., *f* 12,50.

Deze publicatie is een vertaling van het in 1960 bij Georg Westermann in Braunschweig verschenen boek: „Die Schule als Weg des Kindes".
De echtgenote van de schrijver, mevrouw T. J. Langeveld-Bakker, heeft de Duitse editie in het Nederlands vertaald.

Twee intenties hebben Langeveld tot het schrijven van dit boek bewogen: nl. de school, die als instituut door volwassenen in het leven is geroepen voor het vervullen van een functie in de menswording van het kind van tegenwoordig, te leren kennen en de betekenis van de school, in het leven van het kind, te onderkennen.

Algemeen wordt tegenwoordig de school als een instelling tot opvoeding beschouwd. Zij vult het gezin aan, maar heeft haar eigen taak: die van het onderwijs. Het is haar taak om het kind in een bepaalde cultuur, in een bepaalde gemeenschap binnen te leiden of het hiertoe voor te bereiden. Voorts heeft de school, als opvoedingsmilieu en middel tot opvoeden, de verantwoordelijkheid om af te wijzen wat niet bij het kind past.

Op school leert het kind zich aan en in te passen in de ordening van de tijd. Een proces dat van het grootste belang wordt geacht in de sociale ontwikkeling van het kind. Zo stelt de school een taak en leert zij het kind aan die taak te werken. Niet alleen leert het kind een taak te volbrengen maar ook, voor het tot stand komen van die taak, zijn tijd te gebruiken en doelmatig in te delen.
Voorts komt het kind, in de wereld van de school, in aanraking met het leermiddel. Het kind moet worden geleerd zich daarvan te bedienen opdat het zelfstandig verder kan gaan t.a.v. het verrichten van leertaken. De taak van de school is niet alleen onderwijzen en het stimuleren van de intellectuele ontwikkeling van het kind. De schoolgemeenschap betekent tevens geestelijke groei door het samenzijn met andere kinderen, het zelfstandig moeten optreden, het leren kennen van de medemens en het ontwikkelen van sociale gevoelens, die niet tot de eigen familie beperkt blijven. Voorts wordt in de groep de persoonsvorming van de individuele leerling telkenmale, door de wisselende situaties, op de proef gesteld. Uit dit alles volgt, dat het de taak van de school ook is de overgang van de jeugd naar de volwassenheid mogelijk te maken, via de brug van sociale en culturele verworvenheden. Een school moet daarom een schoolgemeenschap en geen administratieve instelling zijn. De school

dient nl. een instelling te zijn waar een mensenkind menswaardig kan leven en waardig tracht volwassen te worden. De school is dan ook als instelling, voor de menswording van het kind, van uitzonderlijke betekenis in onze cultuur geworden. De pedagogische taak en verantwoordelijkheid van onderwijzers en leraren zijn daardoor in niet geringe mate toegenomen.

Vanzelfsprekend is het ondoenlijk in dit korte bestek een volledig overzicht van het boek van Langeveld over het kind en de school te geven. Niettemin is het door deze bespreking wellicht mogelijk zich enigermate een beeld over de inhoud van deze studie te vormen.

In het bijzonder voor hen, die zich met onderwijsaangelegenheden bezig houden, blijven er vragen ter discussie over. Hoe kunnen leerplannen voor de scholen niet alleen inhoudelijk worden afgestemd op het toekomen aan een beroepsopleiding maar ook een bijdrage leveren voor de mensvorming der leerlingen? Voorts zou het de moeite waard zijn om in een artikel eens na te gaan, in welk opzicht de door Langeveld ontvouwde gedachten in de toekomstige scholengemeenschappen basis kunnen zijn voor de determinatie en de begeleiding der leerlingen.

Ouders, leerkrachten en zij, die op andere wijze bij het onderwijs zijn betrokken, kunnen van dit boek, dat typografisch fraai door Muusses is uitgevoerd, veel profijt hebben bij hun educatieve taak.

J. H. N. GRANDIA

„*Zicht op de toekomst.* Bijdragen tot de discussie over de ontwikkeling van technisch onderwijs. Grondslagen en Doelstelling". Publikatie van de kerngroep voor onderwijsvernieuwing uitgaande van de Bond van verenigingen tot het geven van nijverheidsonderwijs. Uitg.: J. B. Wolters, Groningen, 1964, 80 pag.

In het boekje staan goede gedachten en rake formuleringen. Zo wordt de ontwikkeling van de mens, aan de hand van begrippen als integratie, desintegratie en reïntegratie, beknopt doch verantwoord behandeld. Voorts worden over het leerproces juiste opmerkingen gemaakt. Maar het sociologisch kader, waarin dit alles wordt geplaatst, is onvoldoende helder van structuur. Dat men de opleiding aan technische scholen wil bezien tegen de achtergrond van „de sociaal-culturele ontwikkeling der arbeidende klasse" kan interessant zijn. Maar om in dit kader een „historisch" overzicht te concipiëren en dan te beginnen met een uiteenzetting over priesters en priesterkoningen, om vervolgens de krijgs- en bestuursadel te behandelen, de emancipatie van de burgerlijke klasse toe te lichten, de arbeidersklasse, boeren en handwerkslieden te beschrijven, de revolutionaire arbeidersbeweging in één regel af te doen om ten slotte een evolutie in het klasse, boeren en handwerkslieden te beschrijven, de revolutionaire arbeidersbeweging in één regel af te doen om ten slotte een evolutie in het opleidingspatroon te schetsen is te oppervlakkig, om als context te dienen voor pedagogische en didactische beschouwingen. Voorts wordt gesproken over „de emancipatie van de arbeidersklasse" die als „laatste-

lijk overgebleven bevolkingslaag" zal toetreden „tot al die maatschappelijke groeperingen, die in een vroegere ontwikkeling reeds tot deze maatschappelijke verantwoordelijkheid waren geroepen" (pag. 59).

Na wat Van Heek, Kuylaers, Haveman, Van Doorn, Grewel, Tulder, – om enkele Nederlandse namen te noemen – en – voor wat het buitenland betreft – Warner, Lunt, Lockwood, Cohen, Hodges, Whyte, etc. etc. hebben onderzocht en gepubliceerd is het niet meer juist om over de „arbeidersklasse" te schrijven als een homogene groep, die nog moet toe treden!

Voorts geeft dit boekje voor een discussie bepaald te weinig. Het is onvoldoende concreet. Wat moet men met uitspraken beginnen dat „verdiepingen en vernauwingen van de leerstof moeten plaatsvinden" (pag. 72). In hoeverre „vernauwt" en „verdiept"? In welk opzicht moet voorts de school „grote aandacht" besteden „aan de sociale en morele vorming van de leerlingen"?

Schiet de tegenwoordige school daarin nu werkelijk tekort? Zeker kan „een bredere en langere schoolopleiding" gewenst zijn. Maar wat betekent zo'n uitspraak als niet is onderzocht welke factoren remmend werken op het deelnemen aan voortgezet onderwijs en men voorts nog niet voldoende heeft onderkend dat ook gezinnen kunnen falen om hun kinderen een goede schoolopleiding te doen volgen. Bovendien ontkomt men niet aan de indruk, dat de commissie de consequenties van haar uitspraken onvoldoende overziet. In ieder geval wordt nagelaten om aan te geven hóe men één en ander wil realiseren. Enerzijds wordt gezegd dat „verdiepingen en vernauwingen van de leerstof moeten plaatsvinden" anderzijds is zij van mening, dat een „bredere" schoolopleiding gewenst is. Zonder nadere adstructie zijn deze uitspraken slechts gemeenplaatsen, die in een discussie dienen te worden vermeden.

Het zou belangrijk zijn geweest indien de studiecommissie was ingegaan op de didactische en pedagogische consequenties van het feit, dat in het bijzonder het lager beroepsonderwijs wordt bezocht door leerlingen wier ouders zelf niet aan voortgezet onderwijs toegekomen zijn en die hun kinderen naar het voortgezet onderwijs zenden daar deze nog leerplichtig zijn. In deze gezinnen is het nog geen „traditie" om voortgezet onderwijs te volgen. De veronderstelling ligt voor de hand dat een deel der leerlingen nolens volens een lagere technische school bezoekt. Voorts zou het van betekenis zijn geweest indien de commissie de motivatie der leerlingen van lagere technische scholen in haar beschouwingen had betrokken of daarnaar een onderzoek had laten instellen, indien zij daarover onvoldoende zou zijn geïnformeerd. Ook is het niet uitgesloten dat, indien dit was nagegaan, tevens zou blijken dat de leerkrachten van het lager nijverheidsonderwijs in het bijzonder aan de sociale en morele vorming van hun leerlingen werken daar een deel der jeugdigen voor de abstracte leerstof minder toegankelijk is en zich deze slechts moeizaam eigen kan maken.

Ondanks een aantal goede gedachten in het rapport is het weinig inspirerend, hetgeen spijtig is gezien de betekenis van het technisch onderwijs voor onze tijd.

J. H. N. GRANDIA

P. POST, *„Taalonderwijs via sociale en culturele verkenningen voor technische scholen".*
Verschenen in de reeks „Zicht op de toekomst". Bijdragen tot de discussie over de ontwikkeling van technisch onderwijs.
Publicatie van de kerngroep voor onderwijsvernieuwing uitgaande van de Bond van verenigingen tot het geven van nijverheidsonderwijs.
Uitg.: J. B. Wolters, Groningen, 1965, 127 pag.

De schrijver van deze studie is jarenlang verbonden geweest aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam. Vanuit deze instelling heeft hij ondermeer in 1950 een onderzoek geëntameerd te Leiden, onder schoolkinderen uit zwak-sociale gezinnen. Hem is toen gebleken de geringe taalbekwaamheid van het kind, dat opgroeit in de volks- en achterbuurten van een grote stad. Voorts heeft hij kunnen vaststellen dat de meerbegaafde kinderen uit zwak-sociale of zwak-culturele milieus niet snel worden ontdekt; als dit tenminste gebeurt. Het onvoldoende taalgebruik van het kind, dat opgroeit in volks- en achterbuurten, belet het zich intellectueel te ontplooien.

Indien ook de ouders weinig of geen belangstelling hebben voor de leerprestaties van hun kind, dan zal deze onvoldoende gemotiveerd deelnemen aan het schoolleven en met weinig animo zijn leertaken volbrengen.

Een deel van deze kinderen gaat naar het lager beroepsonderwijs, minder voor het volgen van een opleiding, dan wel voor het „uitzitten" van de leerplichtige periode. Bijzonder moeilijk is het om deze kinderen te interesseren voor het onderwijs. Niettemin heeft Post daartoe een geslaagde poging ondernomen. Zijn studie over het taalonderwijs heeft enerzijds tot strekking de taalbekwaamheid der leerlingen te vergroten en anderzijds hun belangstelling voor taalonderwijs te wekken. Hij beveelt daartoe aan om gesprekken met de leerlingen te voeren aan de hand van een stuk „stilleesstof", die voor de leerlingen interessant is. Van deze stof geeft hij voorbeelden, die ontleend zijn aan het Handelsblad en het Vrije Volk, over de moeilijkheden die de barre winter van 1962/63 met zich hebben gebracht en over de problematiek van Cuba. Minder gaat het Post om foutloos te leren schrijven, hoewel dit op zichzelf belangrijk is, en meer om de taalgroei van het kind door gesprekken, waarbij het moet luisteren èn spreken. Ook wordt de aandacht gevestigd op de televisie, die, evenals de krant, veel gesprekstof biedt.

Bepleit wordt goede stukken taal uit de krant door de schooladministratie te laten stencillen, dit aan de leerlingen uit te reiken en daarover gesprekken te voeren. Alvorens tot bespreking over te gaan dienen de leerlingen het stuk zelf te hebben gelezen. Ook is het belangrijk het artikel of bericht hardop door een leerling te laten voorlezen. Het leren voorlezen is eveneens van vormende waarde.

Belangrijke suggesties worden nog gedaan over schoolbibliotheken, het uitlenen en lezen van boeken, het maken van notities over boeken, enz.

Deze publicatie, door Post samengesteld en geschreven maar ontstaan uit besprekingen met leerkrachten van het technisch onderwijs, is niet alleen van betekenis voor de leraar van het algemeen vormend onderwijs.

Ook de vakleraren zullen in de omgang met hun leerlingen en voor het overdragen van kennis en kunde, veel nut van deze studie hebben.

Rest nog op te merken, dat de titel van deze studie te compact geformuleerd en daarom niet fraai is.

J. H. N. GRANDIA

PEDAGOGISCH NIEUWS

Het is bijzonder verheugend te kunnen mededelen dat Dr. N. F. Noordam, een gewaardeerd medewerker aan het tijdschrift Paedagogische Studiën, op dinsdag 20 februari 1968 in de Lutherse Kerk een openbare les heeft gegeven, over het onderwerp „Zin en Betekenis der Historische Pedagogiek", bij het aanvaarden van het ambt van lector, in de theorie en geschiedenis van stelsels en stromingen op het gebied van onderwijs en opvoeding, aan de Universiteit van Amsterdam.

Van harte wordt Dr. Noordam met deze eervolle benoeming gelukgewenst.

J. H. N. G.

DYNAMISCHE ONDERWIJSSTATISTIEK[1]

PH. J. IDENBURG

Sinds het begin van de reorganisatie van het voortgezet onderwijs, gemarkeerd door de nota betreffende onderwijsvoorzieningen van minister Rutten, nu al weer bijna 17 jaar geleden!, denken, spreken en schrijven wij over de structuur van het Nederlandse schoolwezen. Daarmede bedoelen wij het relatief statische aspect van de onderwijsorganisatie, dat slechts op lange termijn verandert.

Daartegenover staat het dynamische element, dat zich binnen het door de structuur gestelde kader als continu proces voltrekt. Dat is dan o.m. de binnenkomst der leerlingen, hun gang door de school, waarin zij plaats nemen, hun overgang naar een andere school en hun voortgang aldaar alsmede het eventuele vervolg van deze gebeurlijkheden tot zij het schoolwezen verlaten en de maatschappij binnentreden als beroepsbeoefenaar of als huisvrouw (een functie die wij hoog waarderen, maar nu eenmaal niet als beroep plegen aan te duiden).

Het relatief statische en het dynamische aspect van een onderwijssysteem zijn nauw op elkaar betrokken. De bijdrage, welke een schooltype in het onderwijsproces levert bv. op het stuk van de interne of externe doorstroming — waaronder ik resp. de gang van de leerling binnen de school en zijn overgang naar voortgezette scholen versta — karakteriseert zijn plaats in de structuur en de analyse van die bijdrage en vooral van de ontwikkeling ervan in de tijd kan aanwijzingen geven voor een eventuele herziening van de structuur. Een politiek, die een optimale ontwikkeling der talenten in individueel en nationaal belang voorstaat, zal de doorstromingsverschijnselen daarom met oplettendheid volgen.

Het inzicht, dat hier nodig is, wordt aan de hand van statistische gegevens verworven. Zo heeft het Centraal Bureau voor de Statistiek een en andermaal cijfers verstrekt aangaande toelating en vertrek bij het voortgezet onderwijs, die een wezenlijke bijdrage hebben gegeven tot de kennis van herkomst en bestemming der leerlingen, terwijl de generatiestatistieken van de genoemde instelling licht hebben geworpen op de wijze, waarop de leerlingen met vallen en opstaan de scholen doorlopen. De afdeling culturele statistieken van het C.B.S., onder de be-

[1] Naar aanleiding van Centraal Bureau voor de Statistiek, *Overgangen binnen het onderwijs en intrede in de maatschappij, 1936, 1956 en 1961—1966*, „Matrix", Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage 1967.

kwame leiding van Drs. J. de Bruyn, heeft, naar thans blijkt, haar ambities hoger gesteld. Zij meende niet bij de partiële en incidentele informatie te moeten blijven staan. Zij heeft *alle* leerlingen van het schoolwezen minus die van het kleuteronderwijs en aangevuld met die van het leerlingwezen in haar aandacht betrokken.
Tenslotte wordt — tenzij invaliditeit, emigratie of dood tussen beiden treden — elk vertrek van een leerling gevolgd door een intrede elders of een binnentreden in de maatschappij (waaronder ik nu en straks eenvoudigheidshalve de intrede van de vrouw in het huishouden begrijp). In beginsel is het dus mogelijk om alle leerlingen in een sluitend systeem te vangen: een matrix, waarin van alle vertrekkenden de plaats van hun aankomst naar schooltype of „maatschappij" is vermeld, zodat er niet één ontbreekt. De opzet verschilt van de generatie- of cohortstatistieken in zoverre in de matrix steeds de schoolsituatie op twee opeenvolgende peildata wordt vergeleken zonder rekening te houden met wat voordien heeft plaats gevonden.

Vereenvoudigde onderwijsmatrix, mannen 1965.

Afkomstig van:	vertrokken naar:				Bestand 1964
	buitengewoon l.o.	gewoon l.o.	voortgezet onderwijs	geen onderwijs	
Buitengew. lager ond.	31027	947	2634	4303	38911
Gew. lager ond.	7126	599436	107669	4049	718280
Voortgezet onderwijs	65	0	567495	100066	667626
Geen onderwijs	2091	122979	9267		
Bestand 1965	40309	723362	687065		

Wanneer deze gedachte eenmaal gegrepen is, kan de matrix-idee worden verfijnd. Men kan binnen de schoolsoorten de leerjaren gaan onderscheiden. Er zijn andere specificaties mogelijk. Die naar het geslacht ligt voor de hand. Men kan bij vertrek naar „gediplomeerd" en „ongediplomeerd" onderscheiden. De leeftijd en het sociaal milieu kunnen worden geïntroduceerd. Beperking zal echter nodig blijken want wie de verlokkingen van de matrix niet weet te weerstaan, komt in het oeverloze land terecht. Het aantal cellen, waarmede hij te doen krijgt, gaat zijn spoedig waarnemingsvermogen te boven. Er ontstaan tabellen, die — wil men ze in hun totaliteit overzien — een oppervlakte van een zaal beslaan, waarboven men zich nog slechts zwevend

kan bewegen. Natuurlijk kan de nieuwe rekenapparatuur in zulke gevallen helpen. Men is er op het C.B.S. bij uitstek mee vertrouwd. Voor beleid zijn evenwel niet in de eerste plaats kennis van onnoemelijk veel details maar inzicht en overzicht vereist. Het gaat daarbij om de lijnen der ontwikkeling, die mogelijk tot ingrijpen aanleiding kunnen geven. Het vastleggen van de verschijnselen tot in hun details in de computer, kan een voorwaarde zijn voor het verwerven van dat zicht op de werkelijkheid, maar uiteindelijk moet de onderzoeker de taal der cijfers toch kunnen verstaan en de boodschap, die erin wordt gebracht, kunnen overdragen aan de mensen van het beleid. Daarom: het verdrinken in de cijfers is een reëel gevaar.

Het Centraal Bureau voor de Statistiek is in staat geweest om een deel van het principieel mogelijke te realiseren. Daar heeft het de absolute cijfers voor bijeen weten te garen. Het heeft zich daarbij, zoals gezegd, tot de mutaties van school tot school en van school naar maatschappij, die zich in de tijd van één jaar voltrekken, beperkt. Maar die gegevens heeft het dan bijeengebracht voor de jaren 1936, 1956 en elk der jaren 1961-1966, daarmede aan het gepresenteerde materiaal aanstonds een historisch reliëf gevend. In de in noot [1] genoemde publicatie kan men deze informatie vinden. Er zijn cijfers voor mannen en vrouwen afzonderlijk. Alle schoolsoorten worden vermeld. De vraag naar gediplomeerd of niet is beantwoord. Ook is nog nagegaan of de leerling bij overgang bij dezelfde schoolsoort in hetzelfde of een ander leerjaar terecht is gekomen. Maar in de publicatie heb ik dit laatste aspect niet aangetroffen en dat is vergeleken bij wat er wel geboden wordt geen noemenswaard gemis. Van de potentieel mogelijke verdere ontwikkelingen van de matrix hebben de belangstellenden stellig nog allerlei tegoed. Maar ditmaal zijn de genoemde essentialia voor kennisneming door een groot publiek gereed gemaakt. Dit weinige is trouwens al heel veel. Want naast het boekje, dat thans verscheen, zijn nog vele tientallen gelichtdrukte tabellen afzonderlijk beschikbaar.

De betrachte beperking getuigt van wijsheid. Immers wat thans in 77 bladzijden wordt verstrekt, blijkt hanteerbaar en, voeg ik er aanstonds aan toe, bijzonder informatief. Juist in zijn betrekkelijke soberheid is dit een indrukwekkende bijdrage tot de kennis van het Nederlandse schoolwezen geworden, een bijdrage, die als stuk onderwijsresearch veel detailonderzoekingen, o.a. in de vorm van proefschriften, in de schaduw stelt. Het is als zodanig allerminst de eerste, die door de afdeling culturele statistieken wordt geleverd, maar — als vrucht van een werk van jaren — onmiskenbaar de meest-omvattende en een top in haar werk.

Ik schrijf dit hier neer omdat ik van oordeel ben dat de bijdrage, die de Nederlandse onderwijsstatistiek tot het onderzoek van het onderwijs levert, gemeenlijk wordt onderschat.

Het wordt de gebruiker van dit boekje niet moeilijk gemaakt. Als hij er tegen opziet om de staten met absolute en relatieve cijfers zelf aandachtig te beschouwen en te interpreteren dan is er voor hem een reeks conclusies in gewone mensentaal geformuleerd, waarin de geconstateerde verschijnselen worden samengevat. Het vervolg van dit artikel kan dan ook bestaan uit een selectie uit de gevolgtrekkingen, die het C.B.S. reeds voor ons heeft opgesteld. De orde, die in het navolgende wordt inachtgenomen, is er evenwel een van eigen maaksel.

Wij behandelen eerst wat de matrix ons leert aangaande de functionering van het schoolwezen. Wij letten dus op de leerlingenstroom en releveren wat omtrent haar voortgang en vertakking aan de hand van dit materiaal valt te vertellen. Vervolgens gaan wij na wat deze publicatie bijdraagt tot de kennis van de pedagogische structuur van het schoolwezen. Als derde punt zijn de gegevens aan de orde aangaande de dienst, die het schoolwezen aan de maatschappij bewijst. Er volgt nu een groot aantal cijfers. Ik hoop dat dit de lezer niet zal ontmoedigen. Voor het begrip van ons schoolwezen is kwantificering vereist.

1. De functionering van het schoolwezen

De bewerkers van deze statistiek hebben een classificatie van onderwijsniveaus geïntroduceerd, die de gebruikers kan helpen om in de veelheid der verschijnselen orde te brengen en de ontwikkeling ervan gemakkelijk te kunnen vaststellen. Zij volgt hier:

a Lager:
Buitengewoon lager onderwijs, gewoon lager onderwijs en voortgezet gewoon lager onderwijs.

b Uitgebreid lager:
u.l.o. zonder diploma, de leerjaren 1, 2 en 3 van het v.h.m.o., en lager beroepsonderwijs zonder diploma.

c Semi-middelbaar:
u.l.o. met diploma, v.h.m.o. leerjaren 4 en hoger zonder diploma, lager beroepsonderwijs met diploma, middelbaar beroepsonderwijs zonder diploma, en nautisch onderwijs.

d Middelbaar:
v.h.m.o. met diploma, middelbaar beroepsonderwijs met diploma,

en hoger beroepsonderwijs en opleiding van leerkrachten, beide zonder diploma.

e Semi-hoger:
Gediplomeerden van het hoger beroepsonderwijs en van de opleiding van leerkrachten, en wetenschappelijk onderwijs zonder afsluitend examen.

f Hoger:
Wetenschappelijk onderwijs met afsluitend examen.

Het is een nuttige onderscheiding, waarbij de omschrijving van niveau b. wegens het oneigenlijk gebruik van de naam van een bepaalde schoolsoort evenwel gemakkelijk tot verwarring kan leiden.

Overziet men nu, onder toepassing van deze indeling, het historisch materiaal dan blijkt nog eens opnieuw hoe sterk het volgen van onderwijs na de lagere school in de laatste 30 jaar is toegenomen. De leerlingen blijven langer op school en bereiken hierdoor in het algemeen een hoger onderwijsniveau. Dit geldt met name voor het doorstuderen vanuit de schoolsoorten, die tot het lager en het semi-middelbaar onderwijsniveau worden gerekend. De voortzetting van de opleiding vanuit het hiertussen gelegen uitgebreid lager niveau vertoont niet zo'n sterke stijging als de reeds genoemde, omdat dit niveau, zoals de lezer hierboven heeft kunnen opmerken, uitsluitend leerlingen omvat, die de school zonder diploma verlaten. Dit voortijdig vertrek leidde en leidt nog veelal tot het opgeven van de studie. Het is gelukkig een categorie, die geleidelijk afneemt.

Bij de jongens valt de grote ontplooiing in het voortzetten van de studie voornamelijk tussen 1936 en 1956 en wel in de laagste drie niveaus. Bij de meisjes zien wij een analoge ontwikkeling bij het vertrek uit het laagste onderwijsniveau (toeneming van 46 % in 1936 tot 80 % in 1956), doch in de beide daarop volgende niveaus ligt het zwaartepunt der ontwikkeling eerst in de jaren 1961 en volgende. Eerst dan begint ons land zijn achterstand op het stuk van de meisjesopleiding in te lopen. Nog altijd liggen de percentages voor „verdere studie" allerwegen bij de overeenkomstige cijfers voor de jongens achter. Met de zo juist gesignaleerde ontwikkeling gaat gepaard dat meer volledig dagonderwijs en relatief (niet absoluut) minder part-time onderwijs wordt genoten.

Dit zijn algemene tendenties, die uit het cijfermateriaal welsprekend naar voren komen. Maar wat is er in 1966 aan de hand? Van de mannelijke leerlingen met het diploma v.h.m.o. gingen in 1964 83 % en in 1965 86 % studeren, vanwaar de terugval op 79 % (geschat) in 1966?

En waarom gaan er minder gediplomeerden van de l.t.s. met de studie door dan in vorige jaren (80 % tegenover 91 % in 1965)? Eerst in volgende jaren zullen wij weten of dit meer is dan een incidentele teruggang. Wanneer de matrix-gegevens elk jaar uitkomen, kunnen wij op deze wijze de vinger op de pols der onderwijsontwikkeling houden.

Toelating en vertrek naar verder onderwijs van enkele afzonderlijke schoolsoorten verdienen thans speciale vermelding.

Bij het b.l.o. is een verschuiving opgetreden in de vooropleiding der toegelaten leerlingen. Tegenwoordig komt een kleiner deel van hen van het g.l.o. dan vroeger het geval was. Dit betekent dat de toelating thans meer direct plaats vindt. De leerlingen, die het b.l.o. verlaten, kiezen, naar blijkt, steeds vaker als bestemming het lager beroepsonderwijs. Hun aantal steeg bij de jongens van 400 (7 %) in 1956 tot 2.400 (29 %) in 1966, en bij de meisjes in dezelfde jaren van 150 (4 %) tot 800 (19 %).

Het aantal jongens en meisjes, dat na het verlaten van de school voor g.l.o. verder gaat leren, is sinds 1936 zo sterk toegenomen, dat het g.l.o. tegenwoordig voor (vrijwel) niemand meer eindonderwijs betekent. Bij het volgen van de leerlingen, die in 1966 het g.l.o. verlieten, kan men drie grote stromen onderkennen:

a. de krachtigste stroom is die, welke naar het beroepsonderwijs gaat: 42 % van de jongens en 38 % van de meisjes kiest deze vorm van verder onderwijs;
b. op de tweede plaats komt de stroom naar het u.l.o.: ze omvat 30 % van de jongens en 35 % van de meisjes. Deze percentages zijn de laatste tien jaar vrijwel ongewijzigd gebleven;
c. de stroom naar het v.h.m.o. is weliswaar nog altijd de kleinste van de drie, maar ze heeft zich in de laatste tien jaar zeer krachtig ontwikkeld: van 15 tot 20 % bij de jongens, van 11 tot 17 % bij de meisjes. In het laatste teljaar vóór de oorlog (1936) gingen er 6.400 jongens (8 %) naar het v.h.m.o., thans 21.000.
Voor de meisjes vinden wij respectievelijk 3.200 (4 %) en 18.000 naar het v.h.m.o. vertrokkenen.

Van degenen, die een m.u.l.o.-diploma (A of B) hebben behaald, gaat een deel naar het v.h.m.o.: in 1966 jongens 17 % en meisjes 7 %. Deze percentages liggen veel hoger voor het m.u.l.o.-B-diploma afzonderlijk: jongens 25 % en meisjes 23 %.

Een aanzienlijk deel der gediplomeerden gaat na het u.l.o. evenwel het beroepsonderwijs volgen. Zij, die een A-diploma hebben behaald,

gaan voornamelijk naar het middelbaar beroepsonderwijs (jongens 28%, meisjes 24 %), terwijl degenen, die een B-diploma verwierven, in meerderheid naar het hoger beroepsonderwijs overgaan; dit geldt in veel sterkere mate voor de jongens (44 %) dan voor de meisjes (20 %).

Ook de opleiding van leerkrachten is een belangrijke bestemming na de u.l.o.-school: 17% van de jongens en 21% van de meisjes. Deze verhoudingscijfers liggen voor de diploma's A en B ongeveer op gelijk niveau.

Het m.u.l.o.-A-diploma is voor 23 % der jongens en voor bijna de helft der meisjes eindonderwijs. Dit ligt bij het B-diploma geheel anders. Daar gaan praktisch alle jongens verder studeren en van de meisjes 80%.

Wanneer gegevens als tot dusver besproken regelmatig verschijnen, zullen ze een wezenlijke bijdrage leveren tot de vooruitberekening en planning, waaraan ons schoolwezen behoefte heeft.

2. *De pedagogische structuur van het schoolwezen*

De gegevens omtrent de doorstroming dragen bij tot de typering van de onderscheidene schoolsoorten. Voor een beschrijving van de pedagogische structuur bewijzen ze essentiële diensten.

Zo zagen wij zojuist het b.l.o. in toenemende mate als voorbereiding voor het beroepsonderwijs functioneren. Dat verandert zijn plaats in de structuur.

De omzetting van de lagere school als eindonderwijs voor een aanzienlijk deel der bevolking tot basisonderwijs, waarop voor (bijna) allen een voortzetting volgt, heeft haar beslag gekregen. Wij zijn ons van de consequenties van het verschijnsel voor de inhoud van haar onderwijs tegenwoordig welbewust.

De betekenis van het u.l.o. als tussenschool, opleidende voor het v.h.m.o. komt uit de cijfers duidelijk naar voren. Daarnevens releveren de cijfers de rol, die vooal u.l.o.-B speelt als voorbereiding voor het beroepsonderwijs. De stagnatie in de relatieve groei van het u.l.o. werd boven reeds aangeduid. Sinds jaar en dag gaan 30 % van de jongens, die het g.l.o. verlaten, naar het u.l.o. en 34 à 35 % van de meisjes. Stilstand is temidden van de dynamiek, die de andere cijfers vertonen, achteruitgang. Terecht kreeg deze schoolsoort in de Wet op het voortgezet onderwijs een nieuwe plaats en — naar wij hopen — frisse impulsen.

De matrix-gegevens laten zien hoe het staat met de opklimmingslijn

lager[2] — middelbaar — hoger beroepsonderwijs. Wij zouden het leerlingstelsel daarbij graag apart hebben gezien. Het klinkt wat kryptisch wanneer wordt verklaard: „na het behalen van het een of andere diploma of getuigschrift in het lager beroepsonderwijs gaat iets minder dan de helft der jongens binnen dit lager beroepsonderwijs verder studeren, terwijl ongeveer een kwart van hen van verdere studie afziet". Hier is kennelijk overwegend overgang naar de leerlingopleidingen in het bedrijfsleven bedoeld. Jammer ook dat de relatie hogerberoepsonderwijs — technische hogeschool ontbreekt. De gelichtdrukte tabellen maken deze tekorten goed. Ik kom er op terug. De gepresenteerde cijfers zijn evenwel voldoende om vast te stellen dat de opklimmingslijn door het beroepsonderwijs bij de jongens toch eigenlijk nog maar een mager stippellijntje is en dat er met name niet veel groei in de cijfers omtrent de voortzetting der studie van de gediplomeerden van de l.t.s. valt waar te nemen. Bij de meisjes gaan van de gediplomeerden van het lager beroepsonderwijs heel wat meer in het middelbaar beroepsonderwijs verder en de cijfers vertonen enige toeneming. Daar staat tegenover dat bij de jongens nog altijd 13 % de weg van het middelbaar naar het hoger beroepsonderwijs vindt — en dit is meer dan vroeger — terwijl de cijfers ons releveren dat die overgang voor de meisjes is afgesloten. Wel vinden de meisjes met het middelbaar diploma voortgezette studiemogelijkheden op hetzelfde niveau. Meer dan jongens zelfs.

De gehele materie verdient aan de hand van deze cijfers, juist nu het gehele voortgezet onderwijs op stapel staat, nog eens ernstige overweging. Wij zouden langs deze beroepsopleidingen graag een bredere baan van opstijging zien lopen, al verdient de weg via m.a.v.o. en h.a.v.o. de voorkeur. Uit de gelichtdrukte tabellen blijkt dat in 1966 9½% van de h.t.s. leerlingen naar de Technische Hogeschool is overgegaan, terwijl 18 % nog een partiële vervolgopleiding op de h.t.s. ging volgen.

3. *De dienst van het schoolwezen aan de maatschappij*

Het is uit het voorafgaande duidelijk dat de „onderwijsbagage" van de jongeren, die het onderwijs verlaten, in de loop der tijden aanzienlijk omvangrijker geworden is. Dit kan men het beste aantonen door aandacht te schenken aan het vertrek vanuit het laagste niveau (g.l.o., b.l.o. en v.g.l.o.). Terwijl vóór de oorlog nog ruim een derde van de

[2] inclusief leerlingstelsel.

jongens, die geen verder onderwijs meer ontvangen (28.000) en meer dan de helft der meisjes (42.000), niet meer dan een der genoemde vormen van lager onderwijs had gevolgd, waren deze cijfers in 1956 en 1966 teruggelopen tot resp. 21 % (19.000) en 11 % (12.000) van de jongens, en 28 % (24.000) en 14 % (14.000) van de meisjes. Dit zijn dan in hoofdzaak b.l.o.ers en v.g.l.o.ers maar er waren nog 4.500 jongens en 3.000 meisjes van het g.l.o. bij. Het aantal jongeren, dat vanuit de daarop volgende niveaus het onderwijs verlaat, is door de jaren heen zowel relatief als absoluut sterk toegenomen, vooral vanuit de schoolsoorten, welke samen het middelbare niveau vormen.

Verreweg de meeste jongelui, die het volledig dagonderwijs verlaten, zijn thans afkomstig van een der schoolsoorten, waaruit het semi-middelbaar onderwijsniveau is opgebouwd: in 1966 42 % der jongens en 33 % der meisjes. In rangorde volgt hierop het uitgebreid lager niveau, waaruit 24 % der jongens en 28 % der meisjes afkomstig is. Laatstgenoemde percentages vertonen, zoals eerder werd opgemerkt, een dalende tendentie; die van het semi-middelbare niveau zijn in de loop der jaren licht gestegen.

Betrekt men het aantal leerlingen, dat per onderwijsniveau voor de maatschappij beschikbaar komt, op het totaal aantal jongelui, dat in hetzelfde jaar elk niveau uitstroomt, dan blijken de desbetreffende percentages sinds 1956 over vrijwel de gehele linie gedaald te zijn, als gevolg van het feit dat toenemende verdere studie de jongelui langer in het onderwijs vasthoudt, en daardoor de toestroom naar de maatschappij tijdelijk afzwakt. Het sterkst ziet men dit verschijnsel in het lagere onderwijsniveau, waar tien jaar geleden nog een vijfde gedeelte van de vertrekkenden het volledig dagonderwijs vaarwel zegde en, zoals wij zagen, thans niet meer dan 11 à 13 %.

Het vertrek uit een bepaalde schoolsoort zonder daar een diploma of getuigschrift verworven te hebben, leidt meestal *niet* tot het overgaan naar een andere vorm van volledig dagonderwijs, maar wèl tot overgang naar de maatschappij. De desbetreffende percentages zijn over het algemeen in de laatste zes jaar weinig veranderd, uitgezonderd die aangaande het vroegtijdig vertrek uit het g.l.o. (leerjaren 1-5), het u.l.o. (leerjaar 1) en het v.h.m.o. (leerjaren 1-3), waar men een tamelijk substantiële daling der percentages kan waarnemen. De percentages voor de zo juist genoemde categorieën liggen op een aanmerkelijk lager niveau dan alle andere, hetgeen erop wijst dat men tegenwoordig juist dáár veel vaker het nog eens bij een andere schoolsoort probeert.

De mannelijke beroepsbevolking wordt grotendeels aangevuld vanuit het beroepsonderwijs. Van degenen die jaarlijks voor de maatschappij beschikbaar komen waren er in 1966 43.000 (41%) van het lager beroepsonderwijs afkomstig. Van hen bezat de overgrote meerderheid een getuigschrift van l.t.s., i.t.o. of bedrijfsschool (26.000). De gediplomeerden van het middelbaar en het hoger beroepsonderwijs komen samen op ruim 7 %. In totaal levert het beroepsonderwijs 52 %, welk percentage men desgewenst nog mag vermeerderen met hen, die van het nautisch onderwijs en van de opleiding van leerkrachten afkomstig zijn (samen ruim 6 %). De tot nu toe genoemde percentages betreffende het beroepsonderwijs zijn gedurende de laatste zes jaren langzaam maar gestadig opgelopen.

Het jaarlijks aandeel, dat het algemeen vormend onderwijs aan de beroepsbevolking levert, is sedert 1961 gedaald van 45 tot bijna 37 %. De belangrijkste groeperingen hieronder zijn het u.l.o. (in 1966 15 %, van wie iets minder dan de helft met diploma, sterk overwegend diploma m.u.l.o.-A) en de componenten van het lagere niveau: b.l.o., g.l.o. en v.g.l.o. (in 1966 samen bijna 15 %).

Van de gediplomeerden van het v.h.m.o. kwamen in 1966 slechts rond 3.200 mannen voor de maatschappij beschikbaar; bijna 70 % van hen bezat het diploma h.b.s.-A.

Het wetenschappelijk onderwijs leverde in 1966 bijna 3.400 mannelijke afgestudeerden (3,2 %) op, het hoogste aantal, dat tot nu toe werd bereikt. Uiteraard vloeit aan de maatschappij een jaarlijks wisselend aantal „gesjeesde" studenten toe.

Ook bij de vrouwen levert het beroepsonderwijs veruit het grootste aandeel van degenen, die haar intrede doen in de maatschappij: nl. 46 %. 33 % was afkomstig van het lager, 12 % van het middelbaar beroepsonderwijs. Zo men wil kan men hierbij ook nog 6,5 % afkomstig van de opleiding van leerkrachten rekenen.

Daarnaast komt uit de sector van het algemeen vormend onderwijs nog 9 % uit het v.g.l.o., 12 % uit het u.l.o. zónder diploma en 10 % in het bezit van diploma m.u.l.o.-A.

Verhoudingsgewijze levert het wetenschappelijk onderwijs slechts een zeer geringe jaarlijkse bijdrage: ½ % afgestudeerden en eveneens ½ % zónder afsluitend examen. Elk dezer groepen omvat iets meer dan 500 vrouwen (in 1966).

Zo is de gedachte, dat na het algemeen onderwijs enigerlei vorm van beroepsonderwijs moet volgen aleer de leerling de samenleving binnentreedt, een van de grondgedachten van de reorganisatie van het voort-

gezet onderwijs, reeds voor een groot stuk gerealiseerd.

Zoals bekend is, vraagt de maatschappij steeds meer geschoolde arbeid. Het is daarom van belang om na te gaan hoe het aantal gediplomeerden met een technische opleiding zich ontwikkelt. Onze publicatie doet dit dan ook.

Het aantal mannelijke gediplomeerden met een technische opleiding is sinds 1961 op alle niveaus sterk toegenomen. Daarbij is vooral het aandeel van het uitgebreid lager niveau vooruitgegaan, terwijl dat van het lagere niveau is teruggelopen. Het blijkt dat vooral in het lagere niveau zeer velen na het verlaten van het volledig dagonderwijs nog doorstuderen om een tweede diploma of getuigschrift te behalen.

Uitgaande van de aantallen gediplomeerden kan men vaststellen, dat vooral de verhouding tussen het uitgebreid lagere en het lagere niveau sinds 1961 sterk gewijzigd is. In laatstgenoemd jaar was deze verhouding 1 : 15. Sindsdien is ze regelmatig gedaald, tot 1 : 9 in 1966.

Daarentegen is de verhouding tussen het h.t.s.-niveau en het uitgebreid lagere niveau in omgekeerde zin veranderd: in 1961 was deze nog 1 : 0,8 maar in 1966 is ze opgelopen tot 1 : 1,4.

Het ingenieurs-niveau heeft terrein gewonnen ten opzichte van het h.t.s.-niveau: in 1961 nog 1 : 3,2 doch in 1966 1 : 2,5.

Wij moeten hiermede volstaan. Wie nog meer willen weten, verdiepe zich in de uitgave zelf en het vele materiaal, dat het Centraal Bureau voor de Statistiek nog achter de hand heeft.

WETENSCHAPPELIJKE ARBEID VOOR HET BASISONDERWIJS [1]

J. BIJL

Als een Universitair instituut de taak op zich neemt een bepaalde vorm van onderwijs in het bijzonder te bestuderen met onder andere de bedoeling deskundigen voor dat onderwijs op te leiden, dan kan het niet anders of zo'n instituut moet contact zoeken met belangrijke leidinggevende instanties van dat onderwijs. Deze bijeenkomst kan tot dit contact dienstbaar zijn. Deze gelegenheid willen wij benutten om een globaal maar duidelijk overzicht te geven van wat wij deden, historisch en systematisch.

In het kort willen wij ook aangeven hoe wij ons wetenschappelijk werk als zodanig gestalte gaven en nog geven. Zo'n globaal overzicht kan u oriënteren en stelt ons in staat waar nodig dieper op zaken in te gaan zonder dat men daarbij zicht op het geheel verliest.

Van *samenwerking* tussen inspectie en onderzoek van het onderwijs kan men slechts spreken als men elkaars werk en doeleinden kent en begrijpt. Vandaar het volgende:

1. De unieke plaats die de pedagogiek in het Nederlandse universitaire leven inneemt, danken wij — daarover kan geen twijfel bestaan — aan de arbeid van Kohnstamm.[2] De kwalificatie „unieke" slaat dan op de positie die de pedagogiek in verschillende vergelijkbare landen aan de universiteit inneemt. Bijna uitsluitend richt zich de universitaire pedagogiek op de zorg voor het secundair onderwijs en dan nog weer met name op dat onderwijs, dat leidt naar de universiteit. Alleen in de laatste jaren doen zich in deze hier en daar wijzigingen van enige importantie voor.[3] Onder Kohnstamms leerlingen is het Langeveld geweest die sterk bijdroeg tot de vormgeving van de universitaire pedagogiekstudie in brede zin en die niet meer uitsluitend de leraren-opleiding als voorwerp van wetenschappelijke zorg aanmerkte.

Toch koos Langeveld toen hij de wetenschappelijke pedagogische zorg ging uitbreiden, niet direct het terrein waarop Kohnstamm zich overwegend had bewogen namelijk het onderzoek van het basisonderwijs.

Even sta ik bij dit punt stil, omdat men aan Langeveld heeft verweten dat hij de beoefening van de didactiek in Nederland zou hebben belemmerd.[4] Daarbij moeten drie opmerkingen worden gemaakt:

1. Heeft Langeveld in zijn publicistische arbeid zeer vele didactische themata op vruchtbare wijze bediscussieerd.[5]

2. Langeveld beoefende op baanbrekende wijze de systematische pedagogiek.
   Hij ontwierp daarbij de pedagogiek als een theorie omtrent het opvoedend handelen en arbeidde aan een anthropologie van het kind, een terrein waar pedagogiek en ontwikkelingspsychologie elkaar konden ontmoeten.
3. De grote wetenschappelijke belangstelling van Langeveld ging uit naar de clinisch pedagogische behandeling van het in moeilijkheden verkerende kind en daartoe werkte hij o.a. aan diagnostische middelen en interesseerde zich zeer voor het beeldgebruik van kinderen. [6]

Ook Langeveld kan in onze tijd zich geen universele pedagogische bemoeiing permitteren, ook al is zijn arbeid zeer veelzijdig. De noodzaak van specialisering dringt zich dan ook onweerstaanbaar op.

Juist uit het overzicht van het gehele pedagogische terrein dat Langeveld bezit, kwam het voort dat aan het Utrechtse Instituut het eerste duidelijk specialiserende opleidingen naar voren kwamen. Nadat de clinische pedagogiek er vorm had gekregen, kwamen de sociale pedagogiek en de schoolpedagogiek tot ontwikkeling, en de didaktiek voor het v.h.m.o. in 1956 in een afzonderlijk instituut werd ondergebracht. Ter nadere informatie zij vermeld, dat clinische pedagogiek zich belast met hulpverlening aan ouders en opvoeders voor opvoedingsmoeilijkheden met het individuele kind. Zeer verwant met deze specialisering is de z.g. *orthopedagogiek*, die zich richt op de opvoeding van het gehandicapte kind.[7] De *sociale pedagogiek* is een verzameling van nogal verschillende pedagogische bemoeiingen zoals daar zijn: leiding bij de beroepsbepaling, de zorg voor bedrijfsjeugd, de internaatsopvoeding, de misdadige jeugd enz. [8]

Dat betekent dus bijeengenomen een opmerkelijke uitbouw van de pedagogiekbeoefening en het verheugende is, dat zodanige uitbouw of nagenoeg dezelfde uitbreiding ook aan de andere Nederlandse Universiteiten plaatsvindt.

In het buitenland bleef het beeld van de universitaire pedagogiekbeoefening in hoge mate zich zelf gelijk; men bemoeit zich hoofdzakelijk met het voortgezet onderwijs. Wat voor het primaire onderwijs aan onderzoek gedaan werd, geschiedde en geschiedt meest aan afzonderlijke buitenuniversitaire instituten, die in het gunstigste geval te vergelijken zijn met ten onzent het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam en het Hoogveld Instituut te Nijmegen. (Deze instituten zou men semi-universitair kunnen noemen). Het grote bezwaar in de functie van deze instituten is dat ze niet rechtstreeks kunnen medewerken

aan de opleiding van academisch gevormde deskundigen op het terrein van onderzoek. Deze opleiding ligt nu eenmaal bij de universiteit.

Door de veel grotere eenheid van het bevoegd gezag in het schoolwezen in vergelijkbare andere landen is de bepaling van de didactiek, b.v. het leerplanontwerp op een veel bureaucratischer (men interpretere deze term niet met de bekende ongunstige bijsmaak) wijze tot stand gekomen dan bij ons. Dat heeft voordelen maar ook zeer beslist nadelen. Een belangrijk voordeel is de snellere en uniforme invoering van gewenste verbeteringen. Een nadeel is het gebrek aan een veel genuanceerder structuur van onderwijskundigen, zoals wij in Nederland *bezig zijn te realiseren.*

Zou ons land met de laatst genoemde ontwikkeling te langzaam aan doen dan ben ik er stellig van overtuigd dat wij bij vergelijkbare landen achterop raken.

Het zou mij te ver voeren dit nader aan te tonen aan de hand van de ontwikkelingen die zich in andere landen en bij ons voordeden. Nuttig is zo'n onderzoek *wèl.* Mensen die buitenlandse onderwijsinstellingen bezoeken moeten dit vaak doen op te korte termijn, ze letten daardoor b.v. te weinig op de functie van het hele systeem, bovendien missen ze vaak de kennis van historische achtergrond van het stelsel. Dat is alles dan ook echt niet eenvoudig. De typische uitbouw van onze pedagogiek-beoefening hangt samen met onze eigen onderwijshistorie. Daarom moet ook gesteld worden, dat afkijken hoe andere landen het doen, maar een smalle basis vormt voor de eigen beleidsvorming, hoe geliefd deze soort buitenlandse reizen ook zijn.

Wij (schoolleiding èn wetenschappelijke pedagogiek) staan dus voor de taak ons *eigen* schoolwezen zo efficient als mogelijk is gestalte te geven en de mogelijkheden, die *ons* geboden zijn te benutten. Hoe kan de pedagogiek deze taak op een wetenschappelijk verantwoorde wijze tot een goed einde helpen brengen?

2. Om deze vraag aan te vatten moet ik u wederom wijzen op het werk van Langeveld. Door het aanwijzen van de pedagogische situatie als „object" van de pedagogiek heeft hij eigenlijk gesteld dat pedagogiek een wetenschap is omtrent het *opvoedend handelen.*[9]

De sociale wetenschappen, waartoe de pedagogiek behoort, hebben in wezen (ook al wordt het vaak anders geformuleerd) voor zover ze praktisch worden een specifiek sociaal handelen als hun object.

Al dit sociaal-wetenschappelijk geschoold handelen heeft plaats binnen de gemeenschap. Die gemeenschap wordt in toenemende mate door deze wetenschappelijke practici verdeeld in *werkterreinen.* Zo

hebben de juristen al vanouds hun terrein, namelijk de rechtsbedeling; de sociologen zoeken ook werkterreinen: de vakorganisaties, het gezin, de bevolkingsproblemen, het bedrijf enz. enz.. Tenslotte hebben dan ook de pedagogen zich terreinen afgebakend en een daarvan is het primaire onderwijs en men noemt deze onderwijskundige meestal *schoolpedagoog*.

Wij zouden deze man of vrouw aan het werk willen zien bij de opleiding (kweekschool), de inspectie, de landelijke en plaatselijke pedagogische centra, als leider van een aantal scholen, in schooladviesdiensten enz. en wel als een pedagogisch-didactisch deskundige, dus niet als organisatorische figuur of psychodiagnosticus met name ten opzichte van het personale aspect van de leerling.

De pedagoog handelt dus op zijn werkterrein en als alle bewust menselijk handelen kent dit *doelstellingen*, gaat uit van een *aanvangstoestand* en zoekt *wegen en middelen*.

Hij doet daarbij twee dingen:

1. Zijn werkterrein moet hij kennen en dus *beschrijft* hij dat, uitgaande van de bovengenoemde handelingscategorieën. Prof. Stellwag wil bij dit gedeelte — als het de school betreft — graag spreken van didaxologie). Daarbij kan deze deskundige (de schoolpedagoog) het echter niet laten.
2. Hij ontwerpt ook een *theorie* over de optimale verzorging en functie van zijn werkterrein. Dat wil zeggen, hij stelt het optimale, binnen de grens van het voor zijn gemeenschap mogelijke.

Indien hij dus over *verbeteringen* op zijn werkterrein denkt, dan vergelijkt hij zijn optimale theorie met zijn systematische oriëntatie van het bestaande en werkt vervolgens systematisch aan de verbetering. Iemand, die geboeid is door het Engelse onderwijssysteem, het bevoegd gezag voor het onderwijs in Nederland een andere structuur zou willen aanmeten, zou blijkbaar de historie niet kennend, een vruchteloze poging doen. Men moet bovendien weten te onderscheiden wat in de doelleer of in de middelenleer enz. verandering behoeft en dan zien of 't systeem, zoals het werkt, een vernieuwing verdraagt niet alleen, maar opneemt en vruchtbaar maakt.

Indien men dit hoort zou men tot de veronderstelling kunnen komen dat de schoolpedagoog gezien wordt als de eeuwige vernieuwer. Dat is dan ten dele verkeerd verondersteld. Het primaire onderwijs heeft weinig of geen directe wetenschappelijke zorg gekend. Dat wil niet zeggen dat zijn dienaren zich van wetenschappelijke vindingen gedistan-

tieerd zouden hebben. Die zijn vaak en ook wel doeltreffend aangewend. Maar dat was stukwerk en de algemene aanpak ontbrak, vandaar dat men beseft achter te lopen. Dus is de vernieuwing urgent. Maar ook los van de meer structurele, eenmalige vernieuwing, zal er blijvend hulp nodig zijn voor een aanpak van die problemen, binnen het primaire onderwijs, die buiten de competentie vallen van de gewone leerkracht. Zulke didactische problemen zijn er en derhalve moeten wij er voor zorgen dat de beschikbare staf, die meer rechtstreeks het primaire onwijs verzorgt, ook academici in haar gelederen telt. Bepaalde didactische taken b.v. doelonderzoek, leergangontwerp, voorwaardenonderzoek, moeten op een hoger niveau gaan functioneren. Onze tijd heeft ook *deze* vernieuwingstaak, omdat ze niet alleen over meer universitair geschoolden moet beschikken, maar verlangt dat ons *hele* opleidings- en vormingsniveau een opwaartse beweging doormaakt.

De vraag, die ons nu moet bezighouden, is die naar de mogelijkheid van de wetenschappelijke doorweving van het onderwijzend handelen.

Wij zouden de vraag kunnen stellen, gedachtig aan het punt van uitgang in dit betoog, hoe Kohnstamm deze mogelijkheid zag, om vervolgens uiteen te zetten hoe wij ons deze thans voorstellen.

Iedere pedagogisch-didactisch enigermate geschoolde weet dat Kohnstamm voor de wetenschappelijke „fundering" der didactiek zocht in de richting van de leerstellingen der experimentele denk- en wilspsychologische scholen aan het begin van onze eeuw bloeiende aan enkele Duitse universiteiten. De door deze scholen ontdekte regelmatigheden van het denkverloop, plaatste Kohnstamm o.a. tegenover de gedachtengangen omtrent dat denkverloop, die de Herbartiaanse psychologie huldigde en koos daarbij voor de eerstgenoemde.

Daarbij ontstond zijn stelregel dat de school moest „leren denken onder eigen verantwoordelijkheid". De vrees dat ons volk niet kritisch genoeg dacht, waardoor de democratie in gevaar kon komen, was bij deze didactische voorkeur zijn beweegreden.

De weg die Kohnstamm insloeg om van deze denkpsychologische resultaten te komen tot didactische bruikbaarheden was tweeledig. Enerzijds betrad hij de traditionele weg bij de gangbare didactiek in gebruik en creëerde een aantal ten dele kersverse didactische beginselen. De aandachtigde lezer kan deze vinden aan het slot van Kohnstamms samenvattende lezing, afgedrukt als het zestiende hoofdstuk van de bundel „Keur". Vóór Kohnstamm was er al een keurcollectie van deze beginselen geproduceerd en na hem aanschouwden er nog vele het levenslicht en dit gaat door tot op onze dagen toe. Het is voor de invloed van

Kohnstamms gedachtengangen reddend geweest, dat hij het bij zijn bijdrage tot ons fonds van beginselen voor de didactiek niet heeft gelaten, maar met methodische arbeid is gekomen, namelijk voor het vak „stillezen" en daarmee zijn ideeën rechtstreeks in de arbeid van de school binnendroeg.

Kohnstamm heeft zich echter met de schoolwerkelijkheid en het kind in die school veel dieper ingelaten, zodat hij met dit ene genoemde aspect, namelijk de bevordering van het „leren denken", de taak van de didactiek geenszins voldoende bekeken achtte.

Toen hij zich verdiepte in de studie van het kinderlijk denken en daarbij o.a. het vroege werk van Piaget opsloeg, kwam hij tot veel wijder strekkende denkbeelden omtrent een wetenschappelijke didactiek. Op pag. 91 van „Keur" vinden wij de gedenkwaardige uitspraak: „Het werk van Montessori en Decroly wijst in die richting, maar we staan nog pas aan het begin van een tijdperk, waarbij de didactiek op de uitkomsten der nieuwe kinderpsychologie zal worden gebouwd".

In Utrecht zijn wij aan deze duidelijke koersaanwijzing niet ontrouw geweest. Kohnstamm heeft een bijna profetisch woord gesproken, want inderdaad in allerlei landen is men nu, 30 jaar later, bezig de ontwikkelingspsychologie voor de school dienstbaar te maken; hetgeen — dit zij direct meegedeeld — *een moeilijke onderneming* blijkt te zijn, die echter eenmaal gevorderd, rijke vruchten zal afwerpen en dit reeds bezig is te doen.

Om u nu een globaal beeld te geven hoe wij op voetspoor van Kohnstamm en Langeveld in Utrecht deze onderneming hebben verricht, dan moet ik duidelijk stellen, dat wij geen verrijking hebben gepoogd van het reeds zo wel voorziene beginselen-arsenaal, maar een andere weg insloegen.

Om het falen van de beginselenkunde nog eens duidelijk te maken, willen wij aanwijzen op welke wijze beginselen worden ontworpen. Het zijn algemene tot zeer algemene aanwijzingen voor het onderwijzend handelen, die gededuceerd zijn vanuit psychologische regelmatigheden, of regels voor stofkeuze bevatten, die echter geen samenhang verkrijgen in een algemene didactische theorie, die het gehele onderwijsproces in zijn grondstructuur openlegt; deze samenhang ook niet kunnen krijgen, omdat ze uit regelmatigheden en vooropstellingen voortkomen, die onderling geen samenhang vertonen.

Indien — zoals uit de omschrijving van Langeveld voortvloeit — de didactiek zich bezighoudt met het onderwijzend handelen, dan moet de didactiek als praktische wetenschap niet een *verklarings-theorie* op-

stellen die een aantal gegevens toelicht, maar deze moet een *handelingstheorie* zijn.

Dat betekent dan dat ze een grondstructuur aan het licht brengt door didactische situatie-analyse, zodanig dat zij — dat is die structuur — een hanteerbaar kader vormt, dat didactisch denken in staat stelt met succes in diverse situaties leiding te geven aan het didactisch handelen. Het didactisch handelen wordt daarbij — in eerste aanleg — niet gedacht als een incidenteel geven van een bepaalde les of het kiezen van stof, maar wel als het zoeken van een weg (zo nodig in details) die het kinderlijke bestaan in bepaalde aspecten *vormt* in de richting van het bestaan als volwassene.

Juist omdat het hier een theorie omtrent een handelen betreft, kan de totale theorie verdeeld worden in een doelleer, een leer ter zake van de uitgangspositie en een middelenleer. Bij deze theorie-vorming voor de didactiek stond Langevelds theorie voor de pedagogiek neergelegd in zijn algemeen bestudeerde en zeer weinig bekritiseerde Beknopte Theoretische Pedagogiek, als model voor ogen.

Twee opmerkingen moet ik hierbij maken om niet tot verwarring aanleiding te geven:

1. In een geschrift, dat naar ik hoop binnen afzienbare tijd als publicatie van ons Instituut verschijnt van de hand van Drs. A. J. Beekman en mij, wordt de pedagogiek om het handelingsbelang van haar opzet onmiskenbaar te doen blijken, als *planwetenschap* omschreven.
2. Het kan nuttig zijn er nog eens op te wijzen, dat in een praktische wetenschap een *theorie* een andere dienst verleent dan in een *zijnswetenschap* als b.v. de natuurkunde er een is. Daar tracht een theorie een aantal gegevens samen te vatten in een *verklarende* interpretatie. In een dienstverlenende wetenschap, dient een theorie om het specifieke handelen richting en vorm te verlenen.

Het zou ons nu te ver voeren deze theorie te gaan uiteenzetten. Wel zal het goed zijn, om u een idee te geven waar het om gaat, u één van de grondlijnen te noemen. Bij didactisch werk is het noodzakelijk eerst te vragen naar de stof, verband houdend met zijn doel en daarna vast te stellen „hoe" onderwezen moet worden.

Men kan deze stelling vinden bij Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik — Weinheim 1963, S. 26, en in mijn „Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs", pag. 157.

Deze hoofdlijn kan voor ons doel thans nuttig zijn. Wij waren er aan

toe vast te stellen, dat Kohnstamm de ontwikkelingspsychologie aanwees om de didactiek te „funderen". Men moet dat „funderen" niet misverstaan. Er is niet eerst een psychologische „wet" en dan komt de didactische stelregel. Zo opereerde de beginselenkunde.

Het komt er op neer dat wij ontwikkelingspsychologisch denken zo moeten vorm geven dat didactisch denken er op kan aansluiten. De didactische theorie is er eerst!

De moeilijkheid is dat veel psychologisch denken in het algemeen en meestal ook dat denken ter zake van de ontwikkeling van het kind, *functie*-psychologisch denken is. Het gevolg daarvan is o.a. dat de meeste leerboeken voor de psychologie zo weinig vruchtbaar werden voor de onderwijspraktijk. Men zal direkt begrijpen waar op gedoeld wordt, als wij vragen of men ooit wegen gezien heeft, om de karakterkubus van Heymans voor de schoolpraktijk bruikbaar te doen zijn.

Een ander voorbeeld is de functiepsychologische benadering van het leesonderwijs door Decroly. Deze heeft hem tot kortsluiting in zijn didactisch denken geleid. (Wij komen daar later op terug). Zo zou men voort kunnen gaan en dus de functiepsychologische overwegingen van Herbart, Kohnstamm, Montessori en vele Amerikanen aanwijzen als bron van onvoldoende didactisch resultaat.

Waar dit functiepsychologisch denken tot goede bruikbare resultaten leidde, ziet men dat een of meer redeneringen tussen de functiepsychologische gegevens en de didactische overwegingen zijn ingelast. Wat heeft er dan plaats?

We keren voor de beantwoording van deze vraag nog eens terug tot de belangrijke stelling uit de didactische theorie. Daar leerden wij, het reeds vermelde wat uitbreidend, dat men een levensrelevante stof altijd een *doel*, gelegen in het bestaan van het kind, nu of later, mee in beschouwing neemt. Men betrekt het kind bij stof en doel beide. Daarmee raakt men het kinderlijk bestaan. Zal het kind nu geheel werkzaam worden met deze stof en dit doel, dan moeten wij *eerst* zijn bestaan van nu analyseren en belanden daarna, als wij verder ontleden, temidden der psychische functies.

Wij kunnen eerst dan beoordelen of wij op de juiste tijd een stofdoel aanbieden èn of onze wijze van presentatie het kind zal treffen en activeren. Dat wil dan zeggen, om nog een laatste complicatie aan te brengen, dat ook ons stofdoel, als bestaansmoment geanalyseerd moet zijn, tot in de daaronder gelegen psychische functies. Eerst dan is men volledig in staat te beoordelen of succes op ons onderwijzend pogen verwacht mag worden.

Ter toelichting van dit aaneensluiten van ontwikkelingspsychologisch en didactisch denken zullen we enige voorbeelden bezien, die ons dan tevens leiden naar het nadere doel van deze dag namelijk het kennismaken met een leergang voor het aanvankelijk rekenen.

Ons eerste voorbeeld moet dienen om het meer aannemelijk te maken dat succesrijke (in didactische zin) pogingen om functiepsychologische gegevens te benutten altijd tussen-redeneringen kenden of eigenlijk geen echte functiepsychologische pogingen waren.

Om met dit laatste geval te beginnen, zij op de Selz-Kohnstammiaanse „Lösungsmethoden" gewezen. Vooral door de voorbeelden, die men van deze „denkmodellen" gaf, ontstond het didactisch gebruik. Kohnstamm benutte zeer vaak de in het tientallig stelsel genoteerde getallenrij als exempel. De vraag rijst of men zo'n begrip, dat verwijst naar een cultuur-relevante techniek, die reeds in het kinderbestaan kan meespelen, een functiepsychologisch begrip mag noemen. Eenmaal zo'n model *geleerd*, speelt het een rol als geheugen-inhoud. Functiepsychologische analyse van dit bestaansaspect, dat de getalnotatie is, verwijst eerder naar het geheugen dan naar het denken.

Een ander voorbeeld. Het waren functiepsychologische experimenten, die Decroly tot zijn globaal-methode brachten. Men bespeurde een beter onthouden van woorden dan van afzonderlijke letters. De tussenredenering, die men volgen moet, is gebaseerd op de vraag: Hoeveel woorden moet een kind nu leren om te leren lezen? Deze vraag lokt dan weer andere uit. Decroly sloeg in zijn betoog enkele noodzakelijke stappen over. [10]

Een volgend voorbeeld sluit weer aan bij het eerste. Vragen we ons af: Wanneer moeten wij kinderen de schrijfwijze van onze getallenrij leren? Wij mogen stellen dat als een kind behoefte gevoelt in een schriftelijke uiting getal-notaties op te nemen, het leren van deze notaties succes kan hebben. Dan moeten getallen in het bestaan van het kind een rol spelen, bijvoorbeeld moet het zelf al willen kopen, of wil het weten of het wel krijgt wat het toekomt, wat het aantal betreft, en dus kunnen en willen tellen. Deze bestaansmomenten zijn weer verder te analyseren. Wij analyseren echter eerst wat de getalnotatie op zichzelf genomen veronderstelt. Het kind moet dan o.a. de symboolfunctie begrijpen van de *plaatsing* der cijfersymbolen of — tekens ten opzichte van elkaar. Zal de notatie werkelijk benut kunnen worden als een aanduiding van een aantal, dan zal het kind besef moeten hebben van hetgeen men aantal-constantie kan noemen. Dit is een begrip uit Piagets psychologie. Het blijkt een zeer complex begrip te zijn. De wegen waar-

langs het bij een kind tot functionering komt moeten nog worden nagegaan.

Het kan voorkomen dat een kind wel getalnotaties in zijn schriftelijke uitingen bezigt en ze toch niet anders dan een soort hierogliefen voor hem blijken te zijn. Met zulke schijn-vorderingen komt de didacticus telkens in aanraking.

Dit heeft er toe geleid — en nu nemen wij afscheid van onze voorbeelden — dat wij tot het vaststellen van psychische voorwaarden zijn gekomen, om na te gaan of kinderen met succes een bepaald onderwijsprogramma kunnen volgen.

Het is weer niet mogelijk in dit bestek de verschillende functies te beschrijven, die dit voorwaarden-onderzoek voor de schoolarbeid kan vervullen. Wij zijn — zoals u mogelijk bekend is — met zowel het aanvankelijk rekenen als het aanvankelijk lezen bezig, en werken aan het kind veelzijdig aansprekende leergangen voor deze onderwijstaken. Een derde onderzoek binnen onze afdeling is gericht op het differentiatieprobleem. Wij onderzoeken of een ruim beschikbaar stellen van materiaal voor genuanceerde leergangen voor verschillend toegeruste leerlingen in één groep voor de leerkracht hanteerbaar is. Indien dit wel het geval zou zijn, zou deze oplossing van het differentiatie-probleem een alternatief zijn voor het in Engeland gebruikelijke „streaming"-systeem.

Wij moeten ons betoog besluiten. Wij hebben u op globale wijze laten zien hoe wij een weg gezocht hebben om de problemen van het primaire onderwijs wetenschappelijk te benaderen. Wij hebben gezocht naar een — zoals wij zagen — drieledige theorie omtrent het didactisch handelen. Het voorwaarden-onderzoek is een onderdeel van de leer omtrent de uitgangspositie, zoals trouwens het gehele raam dat wij opstelden om ontwikkelingspsychologie en didactiek tot confrontatie-mogelijkheid te brengen. Helaas waren wij niet in staat de doelleer te bespreken, hoewel deze in onze tijd zeer duidelijk aan een grondige heroriëntatie toe is. Dat houdt verband met het in onze dagen toenemend besef dat ons onderwijs groter — vooral diepgaander — taken moet gaan vervullen dan voorheen het geval was. Daartoe is nodig een doelleer voor een schoolsysteem, die genuanceerd is naar de verschillende oriëntatiemogelijkheden, die tot de geestelijke toerusting van leden van ons volk behoren.

Deze doelsystemen moeten naar de verschillende schoolvormen gedifferentiëerd worden en niet resulteren in vage algemene verlangens, maar in duidelijk omschreven vormingstaken.

Een dergelijke doelleer vergt bezinning èn onderzoek. Indien deze

arbeid goed verricht is, heeft ons onderwijs eerst de plaats verworven, die het temidden van onze gemeenschappelijke bemoeiingen waard is in te nemen.

Aantekeningen.

1 Dit artikel werd samengesteld als discussiestuk, voor een bijeenkomst van leden van het Rijksschooltoezicht in de 4-de hoofdinspectie van het lageronderwijs, 12 maart 1968, te Bunnik.

2 Dat alleen de naam van deze pionier genoemd wordt en niet die van Gunning, Hoogveld, Casimir en Bavink, betekent geenszins dat wij niet zeer dankbaar zouden zijn voor wat zij voor de pedagogiekbeoefening in Nederland hebben gedaan. Door allerlei omstandigheden, die wij nu niet uiteenzetten kunnen, trok het werk van Kohnstamm meer aandacht, en zo aandacht, dat het maatschappelijk aanzien van de pedagogiek er aanmerkelijk door steeg.

3 Zelfs aan Duitse Universiteiten ontwikkelen zich activiteiten ten behoeve van het basis-onderwijs. Ons is stellig niet alles wat daar op betrekking heeft onder ogen gekomen, dus de bemocienissen kunnen verder gevorderd zijn dan wij veronderstellen.

4 Zie: B. Brus. Didaktiek naar menselijke maat; 's-Hertogenbosch 1967.
en B. Brus. „Pedagogica europea" in „Opvoeding, Onderwijs en Gezondheidszorg" XVII.
en Beekman en Bijl. Antwoord aan Drs. Brus in: O.O. en G. XVII.

5 Hoeveel dat wel is, laat zich in dit bestek niet afschrijven; men bezie daartoe Acta Paedagogica Ultrajectina No. XIII en XIII,1.

6 Misschien mogen wij de binnenkort verschijnende Columbus Test als de kroon op dit werk beschouwen.

7 Deze afdeling staat onder leiding van Prof. Vliegenthart.

8 Deze afdeling stond onder leiding van Prof. Perquin, thans onder leiding van Drs. O.C. Wit.

9 Zie: Beknopte Theoretische Pedagogiek 1963[9], pag. 144.

10 Zie: Bijl. Over de leesmethodiek bij Ovide Decroly Pedag. Stud. 1948.

CHRISTELIJKE ARMENSCHOLEN

Een apart type van bijzonder lager onderwijs, uitgaande van de diakonieën, tijdens de republiek.

A. HALLEMA

Een wat navrante combinatie „christelijke" en „armenscholen", begrippen, die weliswaar niet bij elkaar passen maar toch eeuwen aaneen hebben bestaan.

Gelukkig dan maar, zal de lezer zeggen of denken, dat iets dergelijks, tegenstrijdig in wezen, verleden tijd is geworden. Het te wraken standsverschil in de scholen en bij het onderwijs zou de mens en zeker de Christen in het heden kregelig maken. Het voormalige schooltype armenschool, later verzacht tot school voor kosteloos onderwijs, wekt reeds weerstanden op. En als daar dan nog het verheven adjectief christelijk bijkomt, wordt het helemaal erg.

Alles waar en toegegeven, dat deze alleszins billijke bezwaren er dus niet toe opwekken om nog verder zich met dit onderwerp in te laten, moge ik er toch op wijzen, dat ook dit schooltype er in vervlogen eeuwen is geweest als, nou ja, als een noodzakelijk kwaad om toch de „kinderen der armen" het onmisbare elementair onderwijs te doen geven. En verder nog, dat Christenen van de daad, inzonderheid de diakenen van de plaatselijke kerkeraad, het noodzakelijk oordeelden om naast de van overheidswege opgerichte „neutrale" armenscholen ook Christelijke scholen van dit type te doen oprichten. En verder om het daarin gegeven onderwijs te baseren op de Protestants-christelijke religie en kerkelijke geloofsleer, terwijl de kosten er van geheel of ten dele werden gevonden uit de z.g. diakonale buidel en uit de kerkelijke collecten, tot dit doel ingezameld tijdens of na de godsdienstoefeningen.

Verder geeft de zeer spaarzame vakliteratuur over dit onderwerp mij vrijmoedigheid de belangstelling van mijn lezers te vragen voor een schets naar aanleiding van wat oorspronkelijke en dus authentieke bronnen te Groningen daarover in handschrift bewaren. Het is met de geschiedschrijving der armenscholen gegaan als met die van haar tegenhangsters, de doorgaans deftige kostscholen voor „jongeheeren" en „jonge juffrouwen", beide eveneens stiefkinderen in de geschiedenis van onderwijs en opvoeding. Toch zijn zowel over de armenscholen als over de kostscholen dikwijls zeer interessante gegevens te vinden

in de plaatselijke, dus meestal gemeente-archieven en in die van de Hervormde gemeenten, inzonderheid van de diakonie of van de kerkeraad in het algemeen.

Betreffende kostscholen en haar geschiedenis bestaan daarnaast ook nog tal van particuliere bescheiden, naderhand vaak overgebracht in de gemeente-archieven of nog in particuliere handen. Vele kostscholen, vooral in de 18de en 19de eeuw, waren immers privé-bezit van een of ander ondernemende leraar of onderwijzer, die er meer brood in zag dan in een gewone onderwijzersloopbaan, vooral als er een internaat aan verbonden kon worden, waardoor hij zijn gewone inkomsten uit het onderwijs aan zijn pupillen nog aanzienlijk kon vergroten. De meeste instellingen van dit schooltype droegen juist daardoor dan ook een neutraal karakter of wil men het anders, aan dergelijke particuliere, tevens standenscholen, werd niet apart godsdienstonderwijs gegeven. En het onderwijs zelf was niet gebaseerd op enige kerkelijk-godsdienstige opvatting of overtuiging. Met de armenscholen was het van meet af anders gegaan. De oudste, te Brugge en Yperen in de 16de eeuw ontstaan, waren nog R. Katholieke scholen, uitsluitend voor de kinderen van arme ouders opgericht door en onderhouden ten laste van de stedelijke overheid. Vanuit Vlaanderen werd dit type school a.h.w. geïmporteerd in sommige Zeeuwse steden, waarvan Vlissingen waarschijnlijk de eerste was, die namelijk in 1580 zulk een armenschool kreeg, waar echter in Protestants Christelijke geest werd onderwezen. Daarop volgden voor Zeeland Middelburg en enkele Zeeuwsvlaamse stadjes, die een rechtstreeks contact onderhielden met Brugge, Yperen en Antwerpen, oudste centra van de armenscholen en instellingen van burgerlijke armenzorg. In Holland werd Dordrecht de eerste stad met een aparte armenschool. Overal in genoemde steden was het de overheid, die dit type school oprichtte en onderhield, totdat vooral in de 18e eeuw de kerk en speciaal de diakonie er zich mee bemoeide. Het duidelijkst blijkt dit uit het ontstaan van twee Groninger diakoniescholen in 1756.

De inrichting en werkwijze dezer scholen is ons bekend uit een „Ordre op de Arme Schoolen in Groningen, ingelascht in het 2e deel van het Boek der Ordres en Resolutiën voor de Diakenen der Hervormde Gemeente" aldaar, dat in zijn geheel onder No. 225 opgenomen is onder de Handschriften der Bibliotheek van de Rijks-Universiteit te Groningen.

Deze scholen werden gesticht naar het voorbeeld van andere steden, zo lezen we in de aanhef van het stuk, waaruit blijkt, dat in het midden der 18de eeuw het instituut „Armenschool" reeds meer algemeen was

geworden. Het doel der Groninger stichtingen werd in het voorafgaand rapport van onderzoek tot de mogelijkheid en noodzakelijkheid van het onderwijs der armen, en samengesteld door de burgemeester Gockinga „en zijn Edelheids Heren Adressoren", aldus geformuleerd: „om tot meer nut van de Diaconye, en goede educatie der Arme kinderen, naar het exempel van andere Steden, Publique Schoolen op te regten, om de jeugd in de gronden der *Letterkunde* [1], *religie* en *goede Zeden* te onderwijzen, ten einde dezelve in hunne aanwassende jaaren, bekwaam te maaken tot nutte leden van het Societeit", (waarmee de maatschappij bedoeld werd), „en eventuali modo de Diaconye te subleveren".

Daartoe werden twee diakonie-scholen geopend, een aan de noorden de andere aan de zuidzijde der stad, „staande op een luchtige plaatse, en met een ruim vertrek voorzien". Voor een evenredige verdeling der Groninger armenkinderen over beide scholen zou de stad verdeeld worden in twee gedeelten, van 't Oosten naar 't Westen, waarvan de respectievelijke grenzen zich zouden uitstrekken van de St. Jansboog door de straat van die naam over de Groote Markt, tussen beide markten over de Vischmarkt, door en buiten de A-Poort. Het noordelijk gedeelte leverde zijn leerlingen aan de Noorderschool, het andere aan de Zuiderschool.

Het hoofd van elk dezer beide scholen moest zijn: „Lidmaat van de Gereformeerde Kerke, Kundig in Spelden (spellen), Leezen, Schrijven, Zingen en Cijfferen, mitsgaders de grondwaarheden van het Christelijk Geloof", en „van een voorbeeldig gedrag". Hij mocht zich laten assisteren „om de veelheid der Kinderen" door „een bequaamen Ondermeester, hetzij een Vreemden op eigen kosten, of Eenen van de verst gevorderde Scholieren, dog geheel ter zijnen verantwoordinge, en voldoende aan het genoegen der Inspectores". De eersten, die met deze waardigheid van „hoofdmeester" bekleed werden, waren Eyse Sygers voor de Zuiderschool, Roele Wolthuis voor de Noorderschool, beiden geboren en getogen Groningers. Hun lesuren zouden met uitzondering van woensdags verdeeld worden als volgt: 's morgens van 8½—11, 's middags van 1—4 en 's avonds van 5½—8. In de morgenschooltijd stond op de rooster: „het spelden en leezen in 't A-B-boek, Cathegismus, en Trap der Jeugd", met welke laatste titel ongetwijfeld bedoeld werd een bekend schoolboek voor het aanvankelijk leesonderwijs, getiteld: „Carel de Gelliers, Trap der Jeugt ofte Perfecte Manier, om de kinderen ende Oude Perzonen met Fondamenten te leren Lezen en

Schrijven". De auteur er van was schoolmeester te Leeuwarden en gaf zijn werkje ± 1700 voor het eerst in 't licht (nog in 1791 een zoveelste druk!). Het boek droeg een tweedelig karakter; handleiding voor de onderwijzer en oefeningboek voor de leerling. Er waren ook in opgenomen aardrijkskundige namer Zo behelsde de Friese Trap van Gelliers die van Friese steden en dorpen, alsmede die van de stad Groningen c.a. en Ommelanden. Verder enige Bijbelse stof, o.a. de Christelijke „huisgebeden" en sommige der meest bekende „Proverbia Salomonis", dus het boek der Spreuken [2].

De laatkomers onder de kinderen zouden moeten overblijven tot en met de volgende schooltijd, zonder naar huis te mogen gaan. De meester las hier zelf de presentielijst voor, om de verzuimen aan te tekenen. De absenten zouden direkt na de les door de ondermeester of de „kwekeling" moeten worden opgespoord, door informaties in te winnen bij de betrokken ouders. Was de oorzaak van het verzuim niet gelegen in ziekte of dergelijke omstandigheid, maar aan bloot moedwil te wijten, dan moest de absente scholier „naar bevinding de andere dag gecorrigeerd worden in het School". En zo hij zich herhaaldelijk aan spijbelen schuldig maakte, moest zulks ter kennis gebracht worden van de diakenen der kluft, opdat de schuldige „te haren overstaan in het School scherpelik zou worden gestraft". En hadden de ouders van zulk een leerling er een handje in, dan konden dezen voorgedragen worden, om van de „Armen-Lijst" te worden afgevoerd, d.w.z. dat hun ondersteuning werd ingetrokken.

De vlijtige leerlingen konden af en toe een premie behalen, waartoe de diakenen jaarlijks 20 à 25 gulden zouden beschikbaar stellen en waarvan de Inspectoren eens in het kwartaal gebruik konden maken voor een prijsuitdeling van „psalmboeken en Nieuw-Testamentjes".

Op de wekelijkse vergaderingen der diakenen, welke 's zaterdags plaats hadden, moesten de meesters hun schoollijsten en een kort schoolverslag inleveren, welke aldaar door de ondermeesters of „assistenten" konden worden bezorgd. Zo nodig werden de meesters hierover in persoon gehoord. Want bleek het, „dat de meester een quade aanteikening (dus een fout) mogte hebben gehouden, zal (hij) direct voor elke fout 12 st. in de Busse (der diakonie) geeven".

Dat boetestelsel zou wel accuratesse leren! En konden tegen hem bewijzen van ontrouw en insubordinatie worden aangevoerd, dan werd direkt een aanklacht ingeleverd bij de Inspectoren. Aan dit college moest hij elke maand eens een verslag „van den stand zijner School doen, en de nodige Schrijf- en Leesbehoeftens verzoeken". Om de

laatste tot een uiterste minimum te beperken, zou de meester zelf de boeken bewaren, de kinderen tot zuinigheid in de behandeling en het gebruik ervan aansporen, hun namen, met datum en jaar van uitgifte er in aantekenen, „en dezelve in een Kasse bewaaren, uitgezonderd de Catechisatieboeken der Avondschoole". Maar de reiniging en het Schoonhouden der school kwamen te zijnen laste. Ook een eigenaardige bepaling was de volgende. „Om de Meesters en Catechiseermeester tot hun pligt te houden, zullen dezelve alle jaar bij de H.H. Scholarchen voor den 20 Juny continuatie moeten verzoeken, op een testimonium van de Inspectores". Wij zouden hiervan zeggen: een weinig aanbevelenswaardig middel, om iemands plichtsbesef te versterken, zijn verantwoordelijkheidsgevoel te verdiepen, zijn beroepsliefde aan te wakkeren. Doch andere tijden, andere zeden.

Het traktement der onderwijzers beliep 250 gld. 's jaars, dat elk kwartaal voor 1/4 gedeelte werd uitbetaald.

Van dit salaris kwam 3/5 ten laste van de rector der stedelijke triviale school, doordat de armenmeesters deze onderwijsinrichting ontlastten van een groot aantal kinderen, waarover hij anders een of meerdere onderwijskrachten moest aanstellen en bezoldigen in mindering van zijn eigen jaargeld, terwijl het resterende 2/5 deel of *f* 25,— per drie maanden door de boekhouder van de diakonie werd uitbetaald, van wien ook de catechiseermeester 40 gld. per jaar ontving voor zijn dienst aan de kinderen der armen. Verdere emolumenten waren nog vrij wonen of ter vervanging *f* 50,— voor huishuur, eveneens te betalen door de rector uit het Peculium Scholasticum, het algemene fonds voor de schooluitgaven ter plaatse, wijders vrijdom „van alle Stads reële en personele lasten", terwijl ook getracht zou worden hen vrij te stellen van „Capitaal- en Heerdstedegeld". Ten behoeve van hun winterbrand in de school zouden de meesters elk jaar ieder „25 Bak Griemank Torf [3] van de Diakonye" krijgen: „mitsgaders Olie [4] en Schoolbehoeften, dog deze laatste posten op vertekende ordonnanties van de Inspectores".

De benoeming der onderwijzers geschiedde intussen niet door diakonie of kerkeraad maar door Burgemeesters en Raad, op voordracht van de scholarchen en na gedane kennisgeving der opengevallen vakature aan een armenschool door de Inspectoren.

Het hoofdstuk „Van de Kinderen" vangt aan, met vast te stellen, welke leerlingen de beide armenscholen bevolkten: „In deeze Schoolen zullen geene Kinderen mogen gaan, dan van Diakonye Armen, wier Ouderen op de vaste Cedul zijn, tot een zeker getal, bij de Inspectores te

bepalen, op voordragt der Diakonen".

De middagschooltijd moest besteed worden aan het lezen van „zwaardere gedrukte Schoolboeken, mitsgaders de handelinge van 't Schrijven", terwijl des avonds moest worden „geleezen geschreeven Schrift, verders geschreeven, en een Summa of meer uit de vier Specien gecijffert", m.a.w. een of meer sommen uit de 4 hoofdbewerkingen opgelost. Het bidden moest geschieden op dezelfde wijze als in de Haagse armenscholen, terwijl hier de les een aanvang nam met het voorlezen van een hoofdstuk uit de Bijbel door een der scholieren en eindigde met het zingen van een psalm.

De godsdienstlessen werden aldus verdeeld: „Zaterdagochtends" onderwijs „bij kleine gedeeltens in de vijf Hoofdstukken" [5], Vrijdagnamiddags „de verdeelinge van den Heidelbergschen Catechismus, zoo den volgenden Zondag zal worden gepredikt", Vrijdagavonds „een lesse uit het een of ander ligt Categisatieboek, het welke de Inspectores zullen goedvinden en eindelijk moest des zondagnamiddags" in het Diakonie-kinderhuis een Catechisatie worden aangelegd, ten dienste van deze kinderen, waartoe voor als nu wordt benoemd E. Pothof". De laatste bedoelde les moest bijgewoond worden door alle leerlingen der avondschool, benevens de verstgevorderden van de dagschool. De kontrole over deze leerlingen werd opgedragen aan de meesters, die hen een half uur vóór de catechisatie moesten verzamelen voor de onderwijswoningen, ze daarna in het Diakoniehuis brengen, de les met hun tegenwoordigheid vereren, ze na afloop daarvan laten afmarcheren naar ieders school, waarna de troep ontbonden kon worden.

De schoolvakanties werden vastgesteld van Kersttijd — 2 januari, gedurende de Paas- en Pinksterweek en van 20 juni — 20 juli, terwijl op de kerkelijk gevierde Christelijke feestdagen ook vrij afgegeven moest worden. Ter bevordering van de goede zeden moest de „Discipelen" door de „meesters worden ingeprent burgerlijke Gemaniertheid, en schuldige eerbied voor God, zijne Dienaren, hunne Overheden, Ouderen en Meesters".

Reeds meldde ik de wijze, waarop ook hier het getrouw schoolbezoek werd bevorderd. Daarbij werd gebruik gemaakt van model-absentielijsten, waarvan de beschrijving uit die lang vervlogen dagen werkelijk curieus is en die ik hier om die reden laat volgen.

„Te dien einde zullen de respective Diakenen, overgeeven aan elken Schoolmeester (van de armenschool) drie lijsten, voor de morgen, nademiddag en avond Schoole. Vooraan gemerkt met de Kluften, vervolgens met de naamen der Kinderen, Ouderdom en Ouders, en agter de-

zelve met 31 Ruiten, waar boven de Maand staat, en de Datums van die Maand en Dagen, en in welke Ruiten de praesente alle met een streepje zullen werden getekend, de Zieke na informatie voor Ziek, en de andere absente opengelaaten, en welke Lijste bij de respective Diakonen, aan de Uitgave zijnde, zal weezen Vertekend; *alles volgens een model, ten dien einde te Drukken.* Deze Lijste zal Maandelijks, zoo er verandering geschied, door de Diakonen werden gecorrigeerd. De ouders zullen gehouden zijn, de Kinderen naar de Lijste, waar op gesteld zijn, ter School te zenden, na alvoorens wel te zijn gereinigd. Om het welke naukeurig na te gaen, ingeval een Kind van de School gemanqueert heeft met hun weeten, dezelve gehouden zullen zijn binnen vierentwintig uuren, daar van genoegzaame reden van ziekte of ongemak, aan den Diakon van de Uitgave te geeven. Op dat andersins voor een dag verzuim, zullen werden geboet in zekere breuke uit hun weekgeld, en voor meerder naar advenant, met een of meer Springelweeken, waarvan de Diakon, direct uit zijn ontfang, het geld zal werpen in de Diakonye Busse in het Consistorie, om geen verwarringe in de Uitgave te maaken, en hen in praesentie van Diakonen, voor vol betaald aantekenen(!)".

Voorts werd bepaald, dat de boekhouder en diakenen aan dit systeem van kontrole op het geregeld bezoek van de armenscholen trouw de hand moesten houden. Het ontslag der kinderen mocht niet plaats hebben, „dan op advis van de Diakonen van de Kluft, met consent van de Inspectores, na voorafgaande informatie van den Meester".

Het opzicht over de Groninger armenscholen was in de eerste instantie opgedragen aan de diakenen en hun boekhouder alsmede aan de plaatselijke Inspectoren van het Onderwijs. Dezen hadden daartoe het recht, om „gezamentlijk of afzonderlijk ten allen tijden de Schoolen te visiteeren". Op de diakenen, belast met de uitgave, rustte zelfs de verplichting, in elk geval eens per week de scholen te visiteren, „en op de Lijste, bij den dag, wanneer het School hebben gevisiteerd, bijzetten, gevisiteerd: met onderteekeninge van hun naam, welke Lijsten, wanneer door den Meester Saturdaags in Consistorio werden overgelangd, door de Broederen zullen worden nagezien".

Klachten van de meester over zijn leerlingen of hun ouders wegens wangedrag of andere onregelmatigheden zouden eerst besproken worden in de vergadering der diakenen. Doch waren ze zeer ernstig, dan moest de boekhouder zulks ter kennis brengen van de Inspectoren, die ook moesten weten „hetgeen de Diakonen in minderen gevallen hebben verrigt".

Dit college van Inspectoren bestond uit zes personen, t.w. de jongste predikant, de jongste ouderling, „uit de Geleerden en Burgerij", de boekhouder der diakonie en de twee oudste diakenen, „met magt van substitutie, elk uit zijn rang." Eens per maand kwamen ze samen op de consistorie om te disponeeren:

I Over het geen de Boekhouder van wegens de Diakonen in dezen opzigt mogt hebben voor te brengen.

II Over het geen de Meesters mogten hebben voor te brengen.

III Nopens de conduite der kinderen, hunnen Progressen of nalatigheid.

IV Mitsgaders uitdeelinge van Schoolbehoeftens.

V En eindelijk over de conduite van de Meesteren, van al het welke de Boekhouder pertinente aanteekeninge zal houden".

Ook op de verzuimen van diakenen, boekhouder en inspectoren in de uitoefening van hun ambt met betrekking tot de armenscholen, stond een boete, welke in 1757 bepaald werd op 6 stuivers per persoon en per keer. Allen en alles moesten samenwerken, om de arme kinderen binnen de muren der school te brengen en te houden. De strenge middelen, die tot het bereiken van dat doel werden aangewend, werkten dikwijls nog met meer succes dan in onze tijd de bepalingen der Leerplichtwet!

Naar dit model nu waren de Groninger armenscholen ingericht en hebben ze, hopen we, gewerkt tot zegen van menig kind, dat door het lot — hoe wreed dit ons menigmaal ook toeschijnt — gedoemd was, ook in het geestelijke uit de schotel der bedeling gevoed te worden. En toch was er met het bijzondere instituut „armenschool" in de 18de eeuw een verblijdend teken van vooruitgang te bespeuren in de lotsverbetering door middel van onderwijs en opvoeding van het stoffelijk misdeelde kind, vergeleken bij de daaraan voorafgaande eeuwen.

Intussen werd er een wettelijke basis gelegd voor het kosteloos onderwijs. De eerste wet op het Lager Onderwijs van 1801, door prof. Van der Palm ontworpen, onderscheidde achtereenvolgens: *openbare* scholen, welke in stand gehouden werden uit een publieke kas, wanneer de schoolgelden beneden de uitgaven bleven; *bijzondere scholen,* die zulk een ondersteuning niet genoten en geheel moesten drijven op de kurken van het partikuliere initiatief en tenslotte de *nationale* scholen, ook wel *kosteloze* scholen geheten, welke bekostigd werden door het Algemeen Armbestuur, dat hier als algemeen en neutraal lichaam in de plaats trad van de vroeger plaatselijke diakonieën. Daardoor werd overal vanwege het rijk of door partikulieren gezorgd voor de gelegenheid tot

het volgen van schoolonderwijs, hetzij hiervoor vergoeding moest gegeven worden in de vorm van schoolgeld, hetzij dit gratis verstrekt werd. Toch bleven vele diakonie- en stedelijke armenscholen nog wel bestaan en zo wordt het volgende schema van de verdeling der scholen, getrokken uit de Wet van 1806, verklaarbaar:

Scholen
- Openbare
- Bijzondere
  - Bijz. Sch. 1e klasse: Scholen v.e. diakonie, Godshuis, Gesticht van de Maatsch. tot Nut van het Algemeen, van een of meer partikulieren.
  - Bijz. Sch. 2e klasse: Kostscholen, Instituten en scholen voor eigen rekening.

Bij deze Wet werd aan de Provinciale Besturen de taak opgedragen om in hun gewest te zorgen voor voldoend onderwijs, waarvan een ieder zou kunnen profiteren.

Door zulke regeringsmaatregelen is langzamerhand gedurende de vorige eeuw de school gekomen tot het kind, hoe arm, verlaten, verwaarloosd, misdeeld als dit soms ook kon zijn. Wetten en besluiten zouden echter nog niet veel baten om het kind der armen in alle opzichten degelijk onderwijs en een flinke opvoeding te verzekeren, als er geen mensen gereed stonden, om hun liefde te geven, daar waar hieraan dikwijls de meeste behoefte is.

[1] Dit woord natuurlijk zo letterlijk mogelijk op te vatten: spellen, lezen.

[2] Het is ook zeer wel mogelijk, dat in de Groninger armenscholen gebruik gemaakt werd van de te dier stede in 1725 ongewerkte Friese uitgave zonder de naam van de schrijver en verschenen als „Het nieuw verbeterde Trap der jeugd, of maniere om jonge kinderen en oude personen met fondament te leren lezen en schrijven, Groningen, P. Brandsma". Het taaie leven en de buitengewone bruikbaarheid van dit werkje worden nog bewezen door een laatste Friese uitgave van Bastiaan Cramer, „Geheel vernieuwde en verbeterde Trap der Jeugd", 1e st. 25ste druk, Leeuwarden, H. Suringar 1875, hetwelk nog voorhanden is in de Leeuwarder Gemeentebibliotheek. Ik noemde deze beide uitgaven, omdat ze to dusverre weinig algemeen bekend waren.

[3] Een bak turf is een hoeveelheid, die oorspronkelijk als losse veenspecie in de bak verwerkt werd. Zulk een bak werd en wordt nog bij de bereiding van baggelaarturf gebruikt als een kalkbak voor het aanmaken van kalk, de broeibak van een slager, enz. en bestaat uit een plat houten of ijzeren voorwerp met

opstaande zijden. Griemank, eigenlijk grienmank, is een Fries woord voor bont, gemengd, door elkaar gewerkt en duidde hier het soort turf aan, gelijk men ook nog spreekt van bonte turf.

[4] De kaarsverlichting van scholen en kerken gedurende de 17de eeuw werd in de 18e meer en meer vervangen door die met olie.

[5] Hieronder dient men te verstaan: De Dortse leerregels of Oordeel van de Verenigde Nederlanden, gehouden binnen Dordrecht in het jaar 1618 en 1619 over de bekende vijf hoofdstukken der leer, waarover in die kerken verschil is gevallen.

POLYTECHNISCHE VORMING

door

M. SANTEMA *

In het april-nummer van dit blad hebben wij in een artikel „Polytechnische vorming", uitgaande van de vraag wat onder het begrip p.v. (polytechnische vorming) moet worden verstaan, geprobeerd dit begrip te verhelderen door het van verschillende kanten te belichten.

In het eerste gedeelte van dit artikel vermeldden wij dat de p.v. in de communistische landen nog steeds een actueel onderwerp vormt. Wij stelden achtereenvolgens aan de orde: het doel van de algemene vorming, van de p.v. en van de beroepsopleiding; de verhouding tussen deze drie begrippen en de principes van de p.v.

In het tweede gedeelte bespraken wij, na een korte uiteenzetting van de relatie tussen p.v. en de communistische ideologie, de schoolpolitieke maatregelen ter realisering van de p.v. in de U.S.S.R. (de ontwikkeling tot 1953 en de recente ontwikkeling).

Aan het slot concludeerden wij, dat wanneer de niet-communistische landen (in casu Nederland) de pogingen in de communistische landen om de idee van de p.v. te realiseren, als een groot natuurlijk experiment zien (met allerlei subexperimenten) en zich steeds rekenschap geven van de „jeweilige" contexten, ze er wellicht hun voordeel mee kunnen doen. De problemen, die de Sovjet-opvoeders thans onder ogen zien, vooral op het gebied van de vak- en beroepsvoorbereiding, zijn namelijk niet zonder betekenis voor de andere geïndustrialiseerde landen.

In de paragraaf „Polytechnische vorming en Nederland" bevolen wij dientengevolge een uitvoerig vergelijkende studie aan tussen de externe en interne (de pedagogisch-didactische) structuur van het Nederlandse en het Russische onderwijssysteem. We noemden een aantal punten, die hiervoor pleiten.

* Uit de afdeling Schoolpedagogiek en Onderwijskunde van het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit Groningen.

De onderstaande poging tot vergelijking van de urentabel der achtjarige school in de U.S.S.R. met die van de zesklassige openbare lagere school in Nederland vormt hiertoe wellicht een zeer bescheiden begin.

Een poging tot vergelijking van de urentabel der achtjarige school in de U.S.S.R. met die van de zesklassige O.L.S. in Nederland.

Timetable for eight-year schools (tabel I) (1; 286) [1]

Subjects	1	2	3	4	5	6	7	8
A. Russian Language	12	12	12	10	6	5	3	2
Literature	—	—	—	—	2	3	2	3
Mathematics	6	6	6	6	6	6	6	5
History: U.S.S.R. Constitution	—	—	—	2	2	2	2	3
Natural science	—	—	—	3	—	—	—	—
Geography	—	—	—	—	2	2	2	2
Biology	—	—	—	—	2	2	2	2
Physics	—	—	—	—	—	2	2	3
Chemistry	—	—	—	—	—	—	2	2
Technical Drawing	—	—	—	—	—	—	1	1
Foreign Language	—	—	—	—	4	3	3	3
Total	18	18	18	21	24	25	25	26
B. Drawing	1	1	1	1	1	1	1	—
Music and Singing	1	1	1	1	1	1	1	1
Physical Culture	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	4	4	4	4	4	4	4	3
C. Manual and Technical Training	2	2	2	2	3	3	3	3
Socially useful work	—	—	2	2	2	2	2	2
Production practices in grades 5—8	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	2	2	4	4	5	5	5	5
General total	24	24	26	29	33	34	34	34

[1] Betekent: nummer 1 op het literatuurlijstje, pag. 286.

Een urentabel voor de zesklassige lagere school in Nederland (tabel II) (2; 286)

	Vakken	1	2	3	4	5	6
	Godsdienstonderwijs	—	—	—	1	1	1
a.	Lezen	4½	4½	4	4	4	4
b.	Schrijven	3	3	2	—	—	—
c.	Rekenen	3	3	4½	4½	4½	4½
r.	Nederlandse taal	3	3	5½	4	4	4
e.	Vaderlandse geschiedenis	—	—	—	1½	1½	1½
f.	Aardrijkskunde	—	—	1	1½	1½	1½
g.	Kennis der natuur	—	—	—	1	1	1
	Werkelijkheidsonderwijs (aan te geven als e, f, g)	1½	1½	1½	1	1	1
	Inhaaluren (aan te geven als a en d)	1	1	1	1	1	1
h.	Zingen	1½	1½	1½	1½	1½	1½
i.	Tekenen	1½	1½	1½	1½	1½	1½
j.	Lichamelijke oefening	1½	1½	2	2	2	2
k.	Handwerken	1½	1½	1½	1½	1½	1½
l.	Handenarbeid	1½	1½	1½	1½	1½	1½
	Totaal per week	22	22	26	26	26	26

Tijdens het vergelijken der twee tabellen rezen enige vragen, die duidelijk de betrekkelijkheid van een dergelijke vergelijking deden uitkomen. Toch blijven we van mening, dat de genoemde vergelijking een hulpmiddel kan zijn bij het verkrijgen van een helderder beeld van de overeenkomsten en de verschillen, die er tussen het Russische en het Nederlandse „lager onderwijs" bestaan.

Hier volgt een puntsgewijze opsomming van onze gedachtengang:

- In hoeverre zijn de twee urentabellen representatief voor de praktijk? De Leidraad 2; 236 e.v.) geeft twee tabellen. Deze zijn bedoeld als voorbeeld. Wij kozen die welke het meest bij de praktijk aansluit. Wij vergeleken de eerste zes jaar van de Russische school met de Nederlandse. We zagen deze zes jaar niet in de context van het betreffende onderwijssysteem.
- De twee tabellen werden beide in 1958/1959 opgesteld door een officiële instantie.
- Op tabel I ontbreekt godsdienstonderwijs.
- Op tabel II ontbreekt een vreemde taal in klas vijf en zes. In de plaats van „manual and technical training, social useful work", treffen we handenarbeid en handwerken aan, waar relatief weinig tijd aan besteed wordt. Ontvangen de meisjes geen handenarbeid?
- Ieder ontvangt in Rusland in het zevende en achtste schooljaar onderwijs in technisch tekenen en scheikunde.
- Wat is precies de inhoud der vakken?
- De aanduiding der vakken doet in tabel I wetenschappelijker aan. Het feit, dat in het onderwijs in de U.S.S.R. de wiskunde, de natuur-

wetenschappen en de techniek meer beklemtoond worden dan bij ons, komt in de tabellen wel enigszins tot uiting.

- Het vergelijken van de tijden, die in beide landen aan hetzelfde vak besteed worden, leverde onoverkomelijke moeilijkheden op:
- zijn in de tabellen uren of lesuren aangegeven? In tabel I zijn de lesuren aangegeven. Deze duren elk vijfenveertig minuten. Over de pauzes wordt in de begeleidende tekst niet gesproken.
  In tabel II is de tijd in uren vermeld. De pauze gedurende de morgenschooltijd is erbij inbegrepen.
- dezelfde of verwante aanduidingen dekken waarschijnlijk niet precies dezelfde lading. Voorbeeld: mathematics en rekenen. De rekenopgaven in de eerste twee schooljaren in de U.S.S.R. zijn veel wiskundiger. In grote lijnen stemt echter de tijd, die aan vakken besteed wordt, die de tabellen gemeen hebben, overeen.
- Het totaal aantal lesuren per week neemt in de U.S.S.R. van de eerste tot en met de zesde klas meer toe dan in Nederland. Uit de tabellen blijkt, dat dit sneller stijgen voor een deel aan vakgroep C kan worden toegeschreven.

Literatuur:

1. o.l.v. SHAPOVALENKO, S. G.: Polytechnical Education in the U.S.S.R., Amsterdam, 1963.
2. Leidraad samengesteld door de inspectie van het lager onderwijs in de derde hoofdinspectie). Groningen, 1959.

BOEKBEOORDELINGEN

C. VAN CALCAR, *Leren lezen,* J. B. Wolters, Groningen 1967.

Dit psychologische proefschrift is met zeer gemengde gevoelens ontvangen. Terwijl sommige psychologen en artsen, didactische leken dus, er hoog van opgeven, zijn er pedagogen die het boek verwerpen. Het lijkt daarom nuttig een ruimere beschouwing aan dit werkstuk te wijden.

Voorop moge staan dat het boek noch over lezen, noch over het leren daarvan gaat. Met verschillende benaderingen, vooral ook Brus' een-minuut-leestest is nagegaan hoeveel (b.v. eenvoudige eenlettergrepige woorden) kinderen uit eerste klassen in Enschede op bepaalde tijdstippen van het eerste schooljaar konden lezen. Op de methodieken die bij het leeronderwijs in de verschillende scholen gevolgd waren, op de doeleinden die daarbij waren nagestreefd, op wat omstreeks Kerstmis bereikt kan zijn met bepaalde methodieken, wat lezen en dictee (overigens heel iets anders dan lezen, psychologisch en didactisch beschouwd) betreft, wordt niet dieper ingegaan; de vorderingen in december-januari van verschillende leerlingen worden niet in verband gebracht met de toegepaste methodieken en hun doelstellingen. Daarmee zijn de uitkomsten van deze onderzoekingen bij voorbaat al op losse schroeven gezet; wat was immers de doelstelling voor Kerstmis? Het onderzoek gaat dus duidelijk niet over leren lezen, het hoe en waarom van methodieken, en niet over een vergelijking van hun resultaten na 4 en 9 maanden, *en later.* Om kort te gaan, didactisch is de opzet van het onderzoek naïef. Zeker waren de gevolgde methodieken *niet* overal dezelfde. Dat „het" leesonderwijs in Enschede verbetering behoefde (pag. 7) is voorts een onduidelijke aangave: eerst aan het eind durft schr. mee te delen dat de onderwijssituatie in de eerste klassen van Enschede vaak onbevredigend was. Dat is de feitelijke reden van het onderzoek geweest, en dit ongunstige oordeel over dat onderwijs kan niet van de schrijver zelf stammen, maar het komt van de onderwijsdeskundigen in Enschede.

Psychologisch is ons lezen een gecompliceerd iets. Het motorisch-acustische systeem der gesproken taal, omgezet in een geheel ander semiotisch systeem van aaneengerijde optische tekens (grafemen) moet worden terugvertaald in de klanken die door die tekens worden voorgesteld, en deze klanken moeten vervolgens worden gecombineerd tot woordklankbeelden. Het is nogal wat: acustisch en optisch, een oud taalsysteem en een nieuw visueel weergavesysteem; analyse der woorden in klanken en de notatie van die klanken in lettertekens, en omgekeerd opwekken van een spraakklank bij het zien van een gedrukt symbool; synthese van die klanken tot (acustische) woordbeelden, besef, dat de longitudinale sequens van links naar rechts van het gedrukte woordbeeld de volgorde in de tijd van de onderdelen van het gesproken woord weergeeft. Er is dus een ge-

weldig begripmatig inzicht, een stuk denkarbeid, oefening, disciplinering, aandachtsspreiding, bewegelijkheid tussen twee semiotische systemen (gesproken taal en gedrukte weergave) nodig.

Een kind dat dit moet leren kan met allerlei onderdelen moeite hebben. Allereerst met de gesproken taal zelf; vervolgens met het principe der symbolisering in een gedrukt systeem, maar ook met de techniek daarvan; enz. Moeilijkheden kunnen ontstaan bij velerlei schakels, deelprocessen. Die moeilijkheden kunnen liggen aan het kind, dat b.v.b. een stap niet meegemaakt heeft door ziekte (dit is door schr. niet onderzocht); moeilijkheden kunnen het gevolg zijn van een methodiek, die bij vele of sommige kinderen niet „aanslaat"; ook kan het zijn dat een bepaalde methodiek nu juist minder geschikt is voor dialektsprekers. Moeilijkheden kunnen er tenslotte zijn door insufficiëntie, didactische insufficiëntie, van een leerkracht of de leerkrachten (in de eerste klassen) en dàt was wat de onderwijsdeskundigen in Enschede blijkbaar meenden te herkennen, en waar men verbetering in wilde brengen. Om dit te kunnen aanvatten moest men echter materiaal vergaren en dat is een van de achtergronden van het onderzoek in Enschede.

Dit onderzoek is geschied vanuit het Pedagogisch Centrum daar ter plaatse. De training en bevoegdheid van de medewerkers daaraan is in schr.'s boek niet vermeld; in het bijzonder blijft het onduidelijk welke functie de adviserende didacticus(i) had(den) en in hoeverre deze een opleiding hebben gekregen die hen deskundiger maakt dan de klasseleerkrachten, die immers toch ook bij uitstek didactici zijn.

Er werd „voor elke leesmethode, die in Enschede in gebruik is" een cursus voor de leerkrachten opgezet, waarbij „didactische en pedagogische werkwijzen" ter sprake kwamen. Deed de „didacticus" dat, die in 1967 de resultaten van het onderwijs bespreekt? En wie gaf het „leesklinisch" (??) onderwijs, en met welke achtergrond? Wat was de taak van de schoolmaatschappelijk werker in het verband van het onderzoek? Is dat iemand die verstand van pedagogiek heeft?

Om kort te gaan, na een uitgebreide uiteenzetting van de schr. weet men in feite nog niet veel over de werkwijze van het Pedagogisch Centrum en staat men nog aan de buitenkant; zowel buiten het Enschedese schoolwezen, als buiten de scholen. Men weet niets en komt niets te weten van de kinderen die niet goed leerden lezen.

Als men aardappelen sorteert op krieltjes, dan kan het aan de soort, aan het weer, de tijd van het oogsten of aan een aardappelziekte liggen, dat de knollen klein zijn. Alle kleine aardappels bij elkaar te stoppen en als één groep te behandelen is wetenschappelijk onjuist.

Zo zijn er ook domme kinderen, trage kinderen, kinderen met slecht gehoor of gezicht, ziekelijke en zwakke kinderen, kinderen uit primitieve milieus, dialektsprekende kinderen (op dat in Enschede toch belangrijke probleem gaat de schr. bij zijn onderzoek naar de leesresultaten geheel niet in) die moeilijk leren lezen. Men moet ook rekening houden met min of meer specifieke leesstoornissen. Hoeveel zijn er daarvan onder de slechte lezers? Het is geen probleem geworden voor de schr. die het negeert, en slechts wat verouderde literatuur hierover aanhaalt. Hij voegt

al de slechte lezers, ook de gestoorde, samen. Is echte leeszwakte een te verwaarlozen nevengebied? Er bestaat in elk geval een percentage *specifiek* slechte lezers dat een probleem vormt. De gegeven leeshulp in groepjes, 2 maal twintig minuten per week kan daar geen baat brengen. Men kan het met schr.'s eigen conclusie eens zijn, dat de pogingen slecht lezende kinderen in Enschede, onder gebruikmaking van een ambulante „leesbus" te helpen, *moesten* mislukken, omdat de opzet die van een dilettant was.

Dilettant. De schr. heeft veel kritiek te overwinnen gehad van leerkrachten in Enschede, omdat zijn tests niet aansloegen, en niet adequaat geacht werden, zelfs niet door medewerkers van het Pedagogisch Centrum. De schr. meent hierin wanbegrip tegenover zijn methoden en doelstellingen te moeten zien. Dat hij bijgedraaid is, heeft móeten bijdraaien (b.v. wat de Wiegersma-test van het lezen en wat bepaalde testopdrachten betreft) had hem wellicht kunnen leren dat hij als buitenstaander problemen onjuist benaderde, die *hij* onvoldoende kent.

Hij verwijst weliswaar naar didactische methodieken voor het lezen, maar rept daar verder niet over, bij gebrek aan deskundigheid. Men vraagt zich dan ook af of de psycholoog het effect van onderwijsmethoden kan meten, dan wel of de deskundige pedagoog dat moet doen. Ook al is die de onnozele leerkracht, die schr. in hem ziet; de leerkracht die bij zijn verwachtingen over leerlingen „teveel uitgaat van het brave, oplettende, kalme kind" – een vriendschappelijk maar waarschuwend klopje op de schouder voor de domme schoolmeester. – Zou met deze, schr's instelling, zijn contact met die naïeve leerkrachten wezenlijk wel zo goed zijn geweest; zouden die toen in 1965/66 de „begeleidingsstructuur ingevoerd"(?) werd, gewillig hebben afgewacht wat dat zou brengen? Er is hier zeker wanbegrip geweest, maar van wiens kant, vraagt men zich af.

Komen wij thans tot de stof van het boek zelf. De schr. wil op de verschillende scholen, door middel van een *kort*, individueel-psychologisch onderzoek (pag. 14) intelligentiegroepen, als kriterium voor zijn eerste klassers invoeren. Hoewel hij wel vermeldt dat het sociaal-economisch en cultureel milieu thuis invloed heeft op allerlei intelligentieverschijnselen, werkt hij toch heel ouderwets met I.Q.'s, en dat zelfs zonder de standaarddeviaties te geven. Hecht de schr. nog zo sterk aan de rangschikkende waarde van het I.Q.? Het is nauwelijks te geloven, en de vaak afwijkende mening van leerkrachten over de intelligentie van kinderen had hem zich daarop temeer moeten doen bezinnen. Hij gaat er ten onrechte van uit dat zijn I.Q.-bepaling juister aanwijzing geeft dan het oordeel van een leerkracht. De rangschikking van zijn gemiddelde leerlingen op de verschillende standenscholen is aldus star, vooringenomen, statistisch gebrekkig en cultureel onjuist. Als men vervolgens weet dat de schr. intelligentie (gemeten aan het I.Q.) en begaafdheid laat samenvallen in zijn tekst, bespeurt men hoe zijn uitgangsvlak niet slechts zwak, maar zelfs reactionair is. Dat hij niet alleen voor lezen en dictee maar ook bij het testen de problemen van A.B. Nederlands, en dus de dialektfactor vergeet, is een ernstige tekortkoming. Dat enkele leerkrachten en later zelfs kweekschoolleerlingen tests afnamen moet als een verder tekort gelden.

Terwijl de schr. zelf het vage begrip „infantilisme" bespreekt, houdt hij daar bij zijn onderzoek van eersteklassers geen rekening mee.

Ook in zijn psychologische beschouwingen is de schrijver zwak. Hij meent dat slecht lerende kinderen ook moeilijker op school zijn, en wel „door het blijven zitten", zodat hij dat een „normale consequentie" acht (20). Men staat verbaasd over de onjuiste bewering, de pseudo-psychologische uitleg, en de oppervlakkigheid ervan.

Maar men staat telkens verbaasd. Schr. telt begaafdheid(?) niet tot de ontwikkelingspsychologische verschijnselen, maar ze schijnt wel van de persoonlijkheidsontwikkeling af te hangen. Hoe is dat te rijmen? Hij rekent ook met „versnelling van de rijpheid" (24) in de school, alweer een onbewezen bewering. En wat betekent „rijpheid"? Bedoelt hij wellicht rijping? Maar hoe meet hij een versnelling door schoolstimulatie?

Terwijl de schr. zelf (23) vermeldt „dat de onderwijssituatie (?) van de school invloed heeft op de onderwijsresultaten van het kind" „en op de wijze waarop deze worden beïnvloed" (?), laat hij na dat te analyseren als het om de onderscheiden resultaten bij het lezen in de eerste klas omstreeks Kerstmis gaat. Waren de „onderwijssituatie" of de methodiek, de doelstelling der leerkrachten wellicht verschillend wat de leesresultaten na 4 maanden, een half jaar of een jaar betreft? Is dit goed onderzocht? Er blijkt niets van in het geschrift.

Ook didactisch is er veel onbegrijpelijks in het boek. Schr. wil didactische „situaties"(?) vergelijken, maar doet dat niet. Hij spreekt over onderwijs „met zoveel mogelijk succes" (25) – maar wat is daar onder te verstaan? Wat schr. wil, is nl. dat kinderen op de tijd die hèm goeddunkt zo en zoveel „lezen". Al moge aanvankelijk lezen een kernvak zijn in de eerste schoolklasse, wat betekent dit als doelstelling voor december van het eerste schooljaar?

Hoe bepaalt de schr. de schoolrijpheid, en hoe kwam hij aan zijn percentage van gemiddeld 3% niet-schoolrijpen, met grote verschillen op de onderscheiden scholen (27)? Zwakbegaafd vindt hij gemiddeld 4% der kinderen in de eerste klas – op zijn test?, terwijl er 2% gemiddeld onvoldoende lezen. Hoe oppervlakkig de schr. redeneert over intelligentie, blijkt als hij intelligentiescores (is dat het I.Q.?) met leestestscores (*die* leestests moesten later worden vervangen!) vergelijkt. De schrijver spreekt voorts over de leesleeftijd (n.b. voor eersteklassers omstreeks het eind van het kalenderjaar; vergeleken met wat?).

Zijn testonderzoek is niet wel doordacht. Een test naar woordbeheersing wordt vermeld; de schrijver heeft geen rekening gehouden met verbaal of acustisch zwakke (33) kinderen, die op zulke tests veel eerder zullen falen. Wat subtest 3 van de N.I.P.G. psychologisch meet is onduidelijk, vooral als men in aanmerking neemt dat van de kinderen die met bepaalde leesmethodieken werden onderwezen sommigen juist *niet* het gehele woord spoedig herkennen (34). Schr. geeft ook ondoordachte opgaven; als een kind b.v. een woord in het geheel niet kent, zal het ook het gedrukte woordbeeld niet zo gemakkelijk „her"kennen. Om kort te gaan, schr.'s opmerking op pag. 48 „Er zijn aanwijzingen, dat onderwijskrachten niet altijd een adequate opvatting (?) hebben van hetgeen leerlingen van 6 à

7 jaar al aan vaardigheden bezitten (daargelaten waarop dit verwijt precies slaat), zou hij zichzelf hebben kunnen voorhouden.

Op deze basis zijn schr.'s testonderzoeken verricht. De intelligentiequotienten zonder standaarddeviatie golden als indelingsprincipe. Een I.Q. van 102 is dan heel wat hoger dan een van 100! Als men nu maar de standaarddeviatie wist! In elk geval kan I.Q. 100 *gelijk* zijn aan I.Q. 102. Als de schr. meent dat de leerkrachten ten onrechte kinderen met lager I.Q. voor de leeshulp opgaven kan hij ongelijk hebben. Zij zagen de grenzen van normale intelligentie wellicht juister dan hij; hun keuze behoeft in het minst niet onjuist te zijn geweest: zij beoordelen de leerling, de psycholoog de uitkomst van een toevallige test in een toevallige situatie, zonder de deviatiegrenzen aan te geven – een procédé dat sinds lang als gebrekkig wordt beschouwd. Schr. zag zich na een eerste mislukking genoopt over te gaan tot een tweede selectiepoging (54). Dat een leerling met lees- en spelmoeilijkheden faalt op een dictee is geen wonder – het onderzoek haalt eruit wat erin zat, of er niet in zat. De psycholoog meent het steeds beter te weten dan de onderwijzeres (56), zonder dit te bewijzen. Als de leerkracht nu eens gelijk had en Annie bij haar in de klas inderdaad voldoende las? Wie heeft er gelijk, de didactische leek die de psycholoog is, en die een kind leeshulp wil laten geven, of de leerkracht die dit *niet* nodig acht (54)? Er is geen enkel wetenschappelijk argument voor de eerste opvatting te geven. Vindt schr. de onderwijzeres in haar beoordeling primitief, de psycholoog die met een eenmalig testproefje een star I.Q. opstelt, is zeker niet minder primitief.

Hoe dat zij het leesbusexperiment, twee maal per week 20 minuten extra leeshulp, volgens de methode die in de klas van het kind was toegepast!, aan groepjes leerlingen gegeven, had geen positief resultaat (57), geeft de schr. toe (63). Op onwetenschappelijke gronden werd dit experiment toch gecontinueerd (78). Hier ontmoet men de consequentie van het feit dat de schr. niet gedifferentieerd heeft tussen typen en oorzaken van leesmoeilijkheden. Zijn pedagogische adviezen 1 en 2 zijn dan ook lekenadviezen; hij had te weinig rekening gehouden met de didactiek. Om kort te gaan het gehele verslag is tot hiertoe zonder pedagogische betekenis. Schr. werkt steeds meer gegevens uit, maar komt niet tot enig inzicht, want hij houdt geen rekening met de didactiek. Een aantal niet ter zake doende onderzoeken, b.v.b. naar het oordeel van kweekschoolleerlingen, volgt. *

In Enschede was intussen het vernieuwingsonderwijs georganiseerd. Over de aard daarvan, wat het lezen betreft, wordt een korte samenvatting gegeven. Wàt er didactisch gebeurde en wàt dat leerpsychologisch inhield of nastreefde, heeft schr. niet geanalyseerd. Wel geeft hij de testresultaten over I.Q., lees- en rekenprestaties van 17 experimenteerscholen, vergeleken met enige contrôlescholen die niet aan vernieuwing deden, en over wier activiteit (vergeleken met actief experimenteren) bij het lezen leren

* Een test met woorden als „rem" (7), „eed" en „eer", „mul" en „sul" (162) voor de eerste klassers lijkt mij niet zeer geslaagd. Het was maar goed dat deze test onbruikbaar werd geacht; maar het is een veeg teken dat schr. ze beproefd heeft.

hij niets vermeldt. Hij moest toch weten dat elk nieuw pogen door belangstellenden het gemiddeld resultaat verbetert.

Het is onduidelijk hoe en waarom de schr. tot de „voorspelling" kwam dat de eerste beter uit de bus zouden komen. Dat komt uit voor de scholen die „gemeenschappelijke pedagogische begeleiding" vanuit het Pedagogisch Centrum in Enschede hebben, maar niet voor andere vernieuwingsscholen waar toch, naar herhaaldelijk betoogd wordt, uitnemende schoolhoofden de leiding geven. Dit verschil wordt niet verklaard, maar is voor schr. ook geen reden tot nader onderzoek. Hij is tevreden met zijn statistieken, van proefjes deels door leken, zoals kweekschoolleerlingen, afgenomen, die de resultaten der leerkrachten pogen te meten. In elk geval concludeert de schr. uit zijn eigen onderzoek dat de gemeenschappelijke pedagogische begeleiding de juiste weg is. Het eerste deel van het proefschrift heeft met dit alles niet veel te maken; zijn hypothesen (zijn het hypothesen a posteriori?) evenmin. Er is een uitslag van een onderzoek, welks psychologische waarde aanvechtbaar is; en de conclusie is vrijblijvend.

Wàt vroeg goed woordjes kunnen ontcijferen voor het later lezen betekent is niet nagegaan – dat kon ook nog niet. Om kort te gaan, dit geschrift geeft in hoofdzaak resultaten, niet van lezen, niet van leren, noch van leren lezen, maar van didactisch niet-doordachte vergelijkingen.

Een brochure had nuttig kunnen zijn, maar het rechtvaardigt niet deze als meer te beschouwen dan zij is: een betoog van een buitenstaander.

Tenslotte begrijp ik twee zaken niet. In de eerste plaats: was het de schr. die toch didactisch voorgelicht moet zijn geweest, niet bekend dat een zij het gering, aantal kinderen eerst tegen de Paasvakantie redelijk leert lezen, terwijl zij aan het eind van het schooljaar toch voldoende resultaat boeken met lezen? En dat dit verschijnsel, voor zover bekend is, niet kenmerkend behoeft te zijn voor de achterstand in de latere leesvaardigheid? Heeft hij daarover een onderzoek gedaan? Problemen als op toon lezen, worden bij het lezen door de ene leerkracht meer gewaardeerd dan door de andere. Dat wil zeggen dat dat éne aspekt van het lezen, het ontcijferen of verwoorden van gedrukte woordbeelden, niet alleen beslissend is. Dit negeert schr.

In de tweede plaats de Een-Minuut-Test van Brus. Brus[1] geeft zelf aan dat de test geschikt is voor toepassing van het tweede tot en met het vijfde leerjaar van de lagere school. Brus onderstreept dat het nodig is „de grenzen en mogelijkheden van een dergelijk instrument" te kennen. Die grens ligt dus in het tweede schooljaar. Waarom zou Brus het eerste schooljaar en de prestaties na 4 maanden leesonderwijs hebben uitgesloten? Hij had hiertoe zijn reden. Over de woordherkenningstest zegt hij:[2] „Ook hierbij bleek het praktisch niet mogelijk voor het einde van

[1] B. Th. Brus. Een-Minuut-Test (2e druk). Berkhout N.V. Nijmegen, 1966.

[2] Zie ook verder opmerkingen in de inleiding en later nog 13 e.v. Zie b.v.b. Gates over speed of reading. En wat geldigheid betreft is de test... geschikt vanaf het tweede leerjaar (pag. 36).
B. Th. Brus en J. Bakker. Schoolvorderingentest van het lezen. Malmberg. 's Hertogenbosch. 1965.

het eerste leerjaar en later items samen te stellen van een voldoende graad van moeilijkheid." Hij sluit dus de loop van het eerste leerjaar zelf uit. Hij merkt verder op: „Zoals bij alle schoolvorderingentests geldt ook hier dat zij een maatstaf vormen voor het resultaat van het onderwijs, maar dat ze niet noodzakelijk een weerspiegeling zijn van het doel van het onderwijs. Het zou in hoge mate onjuist zijn het leesonderwijs te richten op hoge resultaten bij deze test, b.v. door speciale oefeningen te geven in het „afraffelen" van woordenlijsten. De uitslag van deze test zou dan overigens ook niet betrouwbaar zijn". Hardop lezen van een reeks woorden behoeft geen echt lezen te zijn.

Tegen deze waarschuwingen (Brus en Bakker) heeft schr. gezondigd. Bovendien heeft hij de test gebruikt bij kinderen die pas leerden lezen. Zijn werkstuk is wat dit betreft dus volslagen ondeskundig, en in principe foutief. Zijn conclusies verliezen daardoor elke waarde. Blijkbaar hebben de domme schoolmeesters toch meer benul van lezen leren dan deze buitenstaander met zijn statistieken. De schr. heeft volgens het niet ter zake doende eerste deel van zijn boek vele proeven en opzetten moeten terugnemen, en geeft toe dat ze onvoldoende voorbereid waren. Dat geldt ook voor zijn laatste poging. Maar het resultaat van de begeleiding lijkt immers zo goed? Zoals bekend is, geeft elke intensivering van training resultaten. Wat bewijzen deze resultaten voor het latere lezen leren? Honderd vragen die de schr. niet stelt en waarop hij geen antwoord kan geven. Geef den didacticus wat des didacticus is en den psycholoog wat des psychologen is. Pas als de laatste als didacticus goed beslagen is mag hij zich op het gladde pad der didactiek wagen. De schrijver was slecht beslagen.

F. GREWEL

EDMUND J. KING, *Comparative Studies and Educational Decision*, The Bobbs-Merrill Company, Inc., New York 1968, 182 p.

Dit boek brengt een bezinning op de fundamentele vragen van de vergelijkende opvoedkunde. Het houdt zich o.m. bezig met het probleem van het bestaan van sociale wetten en bespreekt dat van de objectiviteit van onze kennis. Het leunt daarbij aan tegen de theorie van Karl R. Popper. In het kader dezer overwegingen worden dan plaats en taak van de vergelijkende opvoedkunde bepaald. King's betoogtrant is van een springerige breedsprakigheid, die de exactheid en helderheid van zijn uiteenzettingen schade doet. De veelvuldigheid van de kennis van de auteur is evident maar de lijn van zijn denkbeelden valt vaak moelijk te traceren, zij vertoont telkens wendingen, die de lezer vermoeien en ontmoedigen. Erkend moet worden dat Dr. King een punt van belang heeft in zoverre hij de vergelijkende opvoedkunde liëert aan de beslissingen, die in het kader van de ontwikkeling der landen genomen moet worden. Daarin schakelt hij over van de statische benaderingswijze, waarbij onderwijssystemen vergeleken worden zoals zij zijn, naar de dynamische aanpak, waarin wordt nagegaan hoe zij zich ontwikkelen. Hij tast door van de abstractie naar de concrete noden van alle dag.

Maar in dit kader ware het toch nuttig geweest te tonen hoe in de statistische bestudering van verschijnselen-in-ontwikkeling onzekerheden aangaande individuele verschijnselen bezig zijn plaats te maken voor zekerheden ten aanzien van groepen van verschijnselen. Daarmede kunnen in vele gevallen betrouwbare voorspellingen op korte termijn gedaan worden en wanneer deze voorspellingen niet nauwkeurig kunnen zijn dan kan toch de graad van haar waarschijnlijke onnauwkeurigheid worden aangeduid. Dan had toch ook gewezen kunnen worden op de modellen, waarmede bv. econometrici een flink stuk van de functionering van de economie onzer landen doorzichtig hebben weten te maken, zodat er gegevens uit voortkomen, die aan te nemen beslissingen zo al geen zekerheid geven dan toch minder onzekerheid doen kleven dan voorheen.

Wanneer de „comparatists" van deze onderzoekers zouden willen en kunnen leren, zullen ze in het kader van het onderwijsbeleid diensten van betekenis kunnen bewijzen. Hier en daar zijn er daartoe ook wel aanzetten te vinden. In dit boek, dat toch bedoelde over „educational decision" voor te lichten, mist men een stimulerende visie, zoals deze, ten enenmale.

PH. J. I.

W. F. CONNELL, R. L. DEBUS, W. R. NIBLETT, eds., *Readings in the Foundations of Education,* Routledge & Kegan Paul Ltd., Broadway House, 68-74 Carter Lane, London, E.C. 4. 1967, 398 p.

Dit boek brengt een verzameling ontleningen aan boeken, rapporten en tijdschriftartikelen, die betrekking hebben op de fundamentele vragen van opvoeding en onderwijs. Het heeft hoofdstukken betreffende de doeleinden der opvoeding, het terrein der opvoeding, opvoeding en maatschappij, speciale opvoedingsproblemen in de wereld van vandaag, intellectuele ontwikkeling, emotionele en persoonlijkheidsontwikkeling, leren en onderwijzen en de constructie van leerplannen.

Elk van de hoofdstukken begint met een inleiding. Het bevat dan verder een aantal ontleningen aan de klassieken der Europese opvoeding en auteurs binnen het Engelse taalgebied. De bedoeling is om degenen, die opvoedkunde studeren, in aanraking te brengen met belangrijke beschouwingen van vooraanstaande denkers. Het werk is met de uiterste zorg samengesteld met accurate bronvermelding en biografische gegevens omtrent de schrijvers. De uitgever heeft het keurig verzorgd. Ik moet evenwel erkennen dat ik er geen weg mee weet. De aanhalingen zijn beknopt, soms slechts een enkele bladzijde, zelden meer dan 4 of 5 pagina's omvattend. Het is mij niet mogelijk om aan de hand van zulke fragmenten met de schrijvers ervan in communicatie te treden. De stukken beginnen midden in een betoog, dat voor een goed begrip langgerekter aandacht behoeft, en eindigen vóór de lezer heeft kunnen ontdekken, waarop de gedachtengang uitloopt. Ik moet aannemen dat de studenten, voor wie het boek is bedoeld, dezelfde moeilijkheid zullen hebben. Het lijkt mij dat deze vluchtige ontmoetingen met een 100-tal auteurs van Plato tot het Newsom Report niet veel uithalen. Het noodlottige is dat het geschrift zijn ver-

oordeling op de laatste pagina's meedraagt. F. S. Chase is daar aan het woord over Amerikaanse leerplanstudies inzake natuurwetenschap en wiskunde. Hij acht het wezenlijke ervan dat daarin de gedachte aan het aanleren van specifieke kenniselementen plaats maakt voor het overdragen van de fundamentele concepten, van waaruit men verder kan denken. Dat zou ook moeten gelden voor het terrein, dat in het hier besproken werk bestreken wordt. Ik veronderstel zelfs dat de samenstellers zoiets op het oog hebben gehad: ze spreken in hun woord vooraf van „basic ideas", die stimulerend kunnen zijn voor het eigen denken der gebruikers. Maar als er dan 100 belangrijke mensen in al te korte exposé's door elkaar gaan praten, wordt het doel, naar ik vrees, niet bereikt. Misschien kan deze verzameling dienen als literair illustratie-materiaal bij een welgeordende leergang. PH. J. I.

„Rekenonderwijs op de lagere school".
Verslag voor de studiedagen voor hoofden van scholen, 1965 K.P.C.
Referaten van Mej. C. v. Aart, Drs. Chr. Boermeester, W. P. Janssen, Mevr. Drs. Freudenthal-Lutter, Br. Drs. Siardus Bohnke en Chr. Jansen.
Uitgave L. C. G. Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1967, prijs *f* 6,90.

Dit gedegen verslag kan worden beschouwd als een samenvatting van de problemen, die met betrekking tot het rekenonderwijs in deze tijd centraal staan.

Het inleidende artikel: „Pleidooi voor een flexibele school" is onzes inziens terecht als eerste opgenomen. Mevr. Drs. S. Freudenthal-Lutter doet hierin een felle aanval op de overtuiging, dat er een vaste relatie zou zijn tussen geboortedatum en lagere school geschiktheid. Wij citeren: „Te beginnen met de leeftijd van 6 jaar betreedt het kind, gelukkig, omdat het nu eindelijk groot is en vol verwachtingen misschien, de grote school. Als een kind geluk heeft, wordt het elk jaar „verhoogd", als het geen geluk heeft, blijft het zitten. Het starre klassikale systeem moet worden doorbroken. Pedagogische research, wetenschappelijke begeleiding en voorlichting moeten hier uitkomst brengen".

Als tweede onderwerp komt in dit verslag aan de orde de rekendidactiek in de lagere leerjaren. Onderwerpen als voorbereidend rekenen en differentiatie zijn hierbij uitvoerig behandeld. In het hoofdstuk: „Rekenen in de hogere leerjaren", wordt veel aandacht besteed aan het probleem: didactische fouten. De auteur wijst op de volgende, veelvoorkomende gevallen:

a. te snel aansturen op abstractie;
b. te snel aansturen op mechanisatie;
c. het gefixeerd houden van de aanschouwelijke laag aan één bepaald beeld;
d. het vergeten van tijd tot tijd de stap van het abstracte naar het concrete te laten maken;
e. het geven van te veel opgaven van hetzelfde type (achter elkaar);
f. het geven van te weinig oefenstof.

De uitvoerige beschrijving van al deze fouten zien we als een recht-

streekse bijdrage aan het praktische werk in de klas. Het aanduiden van een andere, veelgemaakte fout namelijk: het verzuimen van tijd tot tijd een foutenanalyse te maken brengt ons naar het volgende hoofdstuk: „Inleiding tot de foutenanalyse". Op deze inleiding willen we hier iets dieper ingaan.

De auteur stelt: „Als we uitgaan van het feit dat een klas van het basisonderwijs twee keer per week schriftelijk reken- of taalwerk maakt, dan corrigeert een leerkracht (bij 40 schoolweken) in een klas van ongeveer 30 leerlingen ongeveer 2400 schriftelijke werkstukjes per genoemd vak. Op z'n minst komt dit neer op 400 werkuren. Deze correctie bestaat dan in hoofdzaak uit het nagaan of het antwoord van het kind overeenkomt met het antwoord van het uitkomstenboekje. In een razend tempo worden de fouten aangestreept en daarna opgeteld en vervolgens worden aan de hand van een geïmproviseerde (subjectieve) waarderingsschaal de eindcijfers bepaald. Bij deze activiteit beperkt men zich tot een perifeer didactisch handelen, immers de werkwijze bepaalt zich tot een kwantitatieve benadering. Bovendien is de beoordeling negatief, omdat het hier gaat om een overeenstemming met de inhoudelijke juistheid van de leerstof. De leerstof is kernpunt en uitsluitend die is normgevend. Overigens heeft men bij deze wijze van corrigeren slechts een totaalindruk van de klas, maar niet van de individuele leerling. Het didactisch effect is niet in overeenstemming met de bestede tijd. De nieuwe didactiek echter schuwt de fouten niet, maar probeert er op door te denken; zij wil de fout op een positieve wijze benaderen om aan de hand van de gemaakte fouten de falende leerling te bereiken. Het gaat er immers om de prestaties in het basisonderwijs te verbeteren". Beter is het daarom de huidige wijze van corrigeren te wijzigen en wel in die zin, dat zo nu en dan (liefst na een afgeronde leerstofeenheid) een zogenaamd didactisch diagnostisch localisatieproefje wordt ingevoegd. Hierbij is het mogelijk dat de leerkracht zelf een behoorlijke kwalitatieve foutenanalyse kan opbouwen. Aan de hand van voorbeelden worden enkele proefjes uitvoerig uitgewerkt. Het gehele hoofdstuk is daardoor een staaltje van uitstekende didactische voorlichting geworden.

Hetzelfde mogen we zeggen van het onderwerp: „Rekenmoeilijkheden en hun opvang", waar een bijlage van de D.T.R. van Schonell is toegevoegd.

De hoofdstukken aan het einde van dit verslag: „Differentiatie binnen het basisonderwijs" en „Differentiatie en niveaucursussen" van de hand van Chr. Jansen werden reeds eerder gepubliceerd in „Jeugd in School en Wereld". Dat ze alsnog volledigheidshalve in extenso werden opgenomen in „Rekenonderwijs op de lagere school", pleit ook voor de kwaliteit van deze artikelen.

J. M. WIJLAARS, Rotterdam.

Amsterdamse schooltoetsen.
Verslag van het eerste onderzoek „L.O.-Schooltoets Amsterdam, 1966." Uitg. Wolters - Groningen. Prijs *f* 13,50.

Twee Amsterdamse Instituten, beide zelfstandig maar verbonden aan de

Universiteit van Amsterdam hebben het onderzoek voorbereid en uitgevoerd.

Zo ontstond een degelijke empirische studie over het onderwijs aan zesde klassers in de hoofdstad, waaraan o.a. de professoren A. D. de Groot en Ph. J. Idenburg meewerkten.

6000 stuks leerlingenwerk werd automatisch nagekeken en verwerkt. Het is een prachtig stuk pionierswerk, dat ons informeert over wat een schooltoets eigenlijk is, hoe hij kan worden gebruikt, welke moeilijkheden er bij invoering en toepassing moeten worden overwonnen en zo meer.

Terwijl de methode voor Nederland betrekkelijk nieuw is, is er o.m. in de U.S.A. zeer veel over bekend. Prof. Dr. A. D. de Groot wijst in dit verband op Hilgard's „Introduction to Psychology".

Denkt U zich eens in wat deze schooltoets een selectiemogelijkheden voor het voortgezet onderwijs biedt, maar ook levert de schooltoets gegevens over de stand van het onderwijs, die zeer verschillend kan zijn op de diverse scholen.

Het merendeel der opgaven in de toets heeft de gedaante gekregen van „multiple choice" – of meerkeuze-items. Dit soort opgaven geniet om vakredenen de voorkeur van alle test- en toets-specialisten.

Wie zich voor deze problematiek interesseert kan te kust en te keur terecht in de hoofdstukken 4 t/m 10.

De Universiteit van Amsterdam, de genoemde hoogleraren, de medewerkers van het Nutsseminarium voor Pedagogiek en de Groningse Uitgever hebben het Nederlandse onderwijs een waardevolle bijdrage geleverd tot de oplossing van het moeilijke vraagstuk rond de koers die met zesdeklassers moet worden gevolgd.

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 en het nijverheidsonderwijs
- 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
Geschiedenis, Aardrijkskunde.
Het programma van de gewenste opleiding vóór 5 juli of na 5 augustus aan te vragen bij de administratie, Oranje Nassaulaan 51, Amsterdam-Z., tel. (020) 714489. De nieuwe cursussen beginnen in september.

Bij gelegenheid van de herdenking van de 350e sterfdag van de dichter Gerbrand Adriaensz Bredero (28 augustus 1618) wordt door de stichting „Ons Leekenspel" te Bussum een deklamatiewedstrijd uitgeschreven.

Bij deze wedstrijd is een ruim gebruik gemaakt van de mogelijkheden die geluidsband en gramofoonplaat bieden: de deelnemers zullen hun bijdrage op geluidsband kunnen inzenden: van de bekroningen zal een gramofoonplaat worden vervaardigd die alle deelnemers zal worden uitgereikt. De deklamatiewedstrijd zal worden besloten met een feestelijke herdenkings-bijeenkomst waartoe alle deelnemers zullen worden uitgenodigd.

De jury, bestaande uit de dames Wanda Reumer en G. van Straelen-van Rintel en de heren Hans Andreus, Joop Biekmann, drs. L. v. d. Ham, Jaap Maarleveld en Willem Tollenaar, kan behalve drie bekroningen ook verschillende aanmoedigingsprijzen toekennen.

Nadere inlichtingen en inschrijvingsformulieren zijn verkrijgbaar bij de stichting „Ons Leekenspel", Gudelalaan 2, Bussum, tel. 02159-11947.

Het Pedagogisch Centrum voor het Algemeen Beroepsonderwijs heeft in december 1967 haar 2e voorlichtingscentrum in gebruik genomen in de 2e l.t.s. te Utrecht-Zuilen.

Het is onder grote belangstelling namens de staatssecretaris officieel geopend door de inspekteur algemene dienst, de heer Ir. A. J. Dûermeijer.

Het P.C.A.B. beschikt nu over twee centra, die zijn ingericht in ruimten van de technische scholen te Emmeloord en Utrecht-Zuilen. Met veel zorg zijn hier de leerresultaten van leerlingen van het eerste algemene leerjaar (brugjaar) uitgestald, aangevuld met de gereedschappen en hulpmiddelen

waarmee de werkstukken tot stand zijn gekomen.

Er is een opstelling gekozen om de bezoekers(-sters) een zo duidelijk mogelijk beeld te geven van hetgeen met een moderne methodische en didactische aanpak te bereiken is met leerlingen van het brugjaar van het technisch onderwijs.

Regelmatig organiseert het P.C.A.B. bijeenkomsten in deze centra, waar voorlichting gegeven wordt door de pedagogisch didaktische medewerkers. Primair zijn deze voorlichtingsbijeenkomsten bestemd voor leraren van technische scholen en voor hen die een opleiding hiervoor volgen. De bezoeken duren een halve dag en hebben afhankelijk van de groep bezoekers een algemeen oriënterend of een meer gericht karakter. Successievelijk hoopt men op den duur alle leerkrachten van het brugjaar van het lager beroepsonderwijs – vooralsnog de algemene technische scholen – in de gelegenheid te stellen een voorlichtingsbijeenkomst bij te wonen.

Daarnaast bestaat er incidenteel de mogelijkheid dat ook andere belangstellenden voorlichting ontvangen, voor zover er ruimte en mankracht voor beschikbaar zijn.

Degenen die nadere informatie wensen te ontvangen, kunnen zich wenden tot het Pedagogisch Centrum voor het Algemeen Beroepsonderwijs, Bezuidenhoutseweg 211, Den Haag telefoon 070-854505.

Het hoofdbestuur van het Nederlands Instituut van Psychologen – de landelijke organisatie van academisch gevormde Nederlandse psychologen – stelt U hierbij in kennis van de naamswijziging der vereniging die sedert 1938 luidde: het Nederlands Instituut van Praktizerende Psychologen, als gevolg van een herziening der statuten bij Koninklijk Besluit van 15 december 1967, nr 51 goedgekeurd, gepubliceerd als bijvoegsel tot de staatscourant van 15 februari 1968 nr. 33.

De statutenwijziging behelst voorts in hoofdzaak de instelling van een drietal Raden, te weten die voor Maatschappelijke en Beroepsbelangen, die voor In- en Externe Voorlichting en die voor Wetenschapsbeoefening.

Deze raden hebben niet alleen een adviserende functie, doch kunnen bijwege van delegatie ook met uitvoerende taken belast worden.

De ontwikkeling van deze discipline, zowel in wetenschappelijk als in maatschappelijk opzicht, is na 1945 van dien aard geweest dat behoefte aan grotere zelfstandigheid der onderscheidene specialisatierichtingen werd gevoeld.

Binnen het Instituut, als landelijk overkoepelende organisatie, geven thans zeven Secties gelegenheid tot uitwisseling van wetenschappelijke inzichten en practische ervaring.

Doordat de voorzitters der raden en secties lid zijn van het hoofdbestuur is een essentiële voorwaarde voor communicatie en integratie van het beleid verwezenlijkt.

The International Review of Applied Psychology is the journal of the International Association of Applied Psychology. It commenced publication as the *Bulletin* of the Association in 1952. It is now being made available to non-members of the association and to libraries at the cost

of $7.00, 35F, £3 per annum for two issues. Articles appear in French or English and cover all branches of applied psychology.

Orders may be placed with the Periodicals Department, Liverpool University Press, Liverpool 7, England. Other enquiries to the Editor: Professor L. S. Hearnshaw, 7 Abercromby Square, Liverpool 7, England.

Vol. XVII, No. 1, April 1968. Contents: MCCOLLOM (San Diego, U.S.A.) Industrial Psychology around the world.

P. SIVADON & C. VEIL (Paris) Incidence psychopathologiques des accidents du travail.

KR. HOLT-HANSEN (Copenhagen) A new method of investigating symptoms of dyslexia.

A. ETZIONI & E. LEHMAN (New York) Dual leadership in a therapeutic organization.

De Vereniging voor Huismuziek organiseert in de komende maanden de volgende muziek- en dansweken:

6–13 juli in Huize „Kernhem" te Ede: muziek- en volksdansweek voor jonge mensen 18 jaar en ouder)
(leiding: dhrn. G. H. Hubers en C. Vellekoop)
deeln. prijs *f* 75,– voor leden; *f* 85,– voor niet-leden.

13–20 juli in Huize „Kernhem" te Ede: jeugdmuziekweek (14 t.m. 17 jaar)
(leiding: mv. A. Driessen-Plate en dhr. S. Plat)
deeln. prijs *f* 70,– voor leden; *f* 80,– voor niet-leden.

27 juli–3 augustus in vormingscentrum „Oolgaardt" te Arnhem: week voor gamba- en gitaarspelers (in samenwerking met de Ver. v. Gitaristen „Constantijn Huygens")
(leiding: mej. V. Hampe (gevr.) en dhrn. L. Nijenhuis, C. Vellekoop, H. Verzijl en D. Visser)
deeln. prijs *f* 75,– voor leden en *f* 85,– voor niet-leden.

3–10 augustus in vormingscentrum „Oolgaardt" te Arnhem: muziekweek voor gezinnen
(leiding: mv. T. de Marez Oyens-Wansink en dhr. J. van Biezen)
deeln. prijs *f* 75,– voor volwassenen; *f* 50,– voor kinderen t.m. 12 jaar. Voor niet-leden zijn deze prijzen *f* 10,– hoger.

3–10 augustus in volkshogeschool 't Oude Hof te Bergen (NH): vedelspeelweek o.l.v. dhr. S. Plat en mv. P. Plat-Gardien
deeln. prijs *f* 80,–.

10–17 augustus in vormingscentrum „Oolgaardt" te Arnhem: Duits-Nederlandse muziekweek voor jongeren van 18 t.m. 25 jaar.

(leiding: dhr. Ludolf Lützen (D), dhr. J. Cox (gevr.) en dhr. G. H. Hubers)
deeln. prijs *f* 75, –voor leden; *f* 85,– voor niet-leden.

10–17 augustus in vakantieoord „Ingenetta" te Ede: jeugdmuziekweek (14 t.m. 17 jaar)
(leiding: mej. M. C. Kuster en dhr. Chr. B. Maasland)
deeln. prijs *f* 70,– voor leden; *f* 80,– voor niet-leden.

De volkshogeschool Kasteel Schaloen te Valkenburg (L.) organiseert voor de 11e maal een achtdaagse kursus „muziekinstrumenten maken en bespelen" onder de deskundige leiding van de heren Ad Heerkens en Ligori van 6–13 juli 1968.
Slaginstrumenten, xylofoons, klokkenspelen tambi's, handharpjes enz. worden door de deelnemers/deelneemsters zelf vervaardigd en de bespeling en toepassing ervan beoefend en besproken. De kursus is toegankelijk voor alle belangstellenden m.n. voor diegenen die werkzaam zijn in het onderwijs en het jeugdwerk, en voorts voor allen die op enigerlei wijze muziekaal kreatief bezig willen zijn.
De kosten van de kursus bedragen *f* 70,–. Inschrijven bij: Volkshogeschool Kasteel Schaloen. Oud Valkenburg 7. Valkenburg. (L.) tel. 04459-331.

nieuw in de reeks

Empirische studies over onderwijs

Prof. Dr. S. Wiegersma en Dr. M. Groen

Resultaten van wiskunde-onderwijs

Empirische studies over onderwijs 8

XII + 142 blz. f 13,50

Een verslag van het internationale onderzoek naar de wiskunde-prestaties van 13- en 17-jarige leerlingen van verschillende onderwijsinstellingen. Aan de orde komen successievelijk het 'International Educational Achievement Project', het Nederlands onderwijs in internationaal kader, verschillen tussen schooltypen in Nederland, sociale factoren en leerprestaties, de eindexaminandi VHMO, opinies en attitudes per schooltype, en opinies en attitudes en wiskunde-prestaties

Wolters-Noordhoff

WAT DE ESTHETICA ONS LEERT VOOR DE ESTHETISCHE OPVOEDING

J. QUACKELBEEN

INLEIDING

— We leven in een „beeld-cultuur".
— Schoonheid is niet langer meer een luxe voorbehouden aan enkelen.
— Het probleem van de esthetische opvoeding moet dringend herdacht worden.
— Een vruchtbare studie van de esthetische opvoeding vergt een psychologische en esthetische vorming, maar eist bovenals een empirische en experimentele basis.

Het probleem van de esthetische opvoeding wordt opnieuw zeer actueel.

Reeds herhaaldelijk werd in de loop van de tijden nagedacht over het aandeel van het schone in de totale opvoeding en er is heel wat geschreven over zijn waarde en zijn betekenis voor de ontplooiing van de jonge mens. Dit heeft echter niet belet dat in de pedagogiek een steeds toenemende discrepantie is ontstaan tussen het aantal studies die gewijd worden aan de theoretische vorming en het aantal van diegene die de esthetische vorming betreffen. Met de groeiende belangstelling voor de persoonlijkheidsvorming zijn veel pedagogen zich van het hachelijke van deze toestand bewust geworden. Allerwege ziet men nu in dat het dringend nodig is dat de pedagogiek systematisch en wetenschappelijk het gebied van de esthetische opvoeding gaat bestuderen.

Ook de gewijzigde maatschappelijke toestanden nopen ons de theorie betreffende de esthetische opvoeding op punt te stellen. Zoals het periodisch nodig is zich te bezinnen over de taak van de opvoeder in verband met het zich wijzigende wereldbeeld, zo is het eveneens nodig telkens weer te bepalen welke betekenis aan de theoretische, de sociale, de morele, de praktische en de esthetische beïnvloeding moet worden verleend.

Het hedendaagse leven wordt als het ware overspoeld door het visuele. Van de moderne mens wordt wel eens gezegd dat hij van het visuele is bezeten. [1] De plaats die het beeld in onze cultuur inneemt, is zo groot, dat sommige auteurs menen dat de psychologische structuur van

[1] R. Huyghe: Dialogue avec le visible, Paris, 1956, p. 9.

de mens erdoor gewijzigd wordt. [1] Het appèl dat uitgaat van reclame, foto, film en affiche treft de mens in zijn diepste bewustzijnslagen. Overal zijn er grafieken, illustraties, verkeersborden en verkeerslichten, die van hem een vlugge en trefzekere interpretatie eisen. Vaak hangt zelfs zijn meest essentiële veiligheid af van het vlug waarnemen en precies begrijpen van visuele tekens. Meer dan ooit communiceren de mensen met elkaar langs het visuele beeld om.

De opgang die onze „beeld-cultuur" kent, wordt bijzonder duidelijk geïllustreerd door de evolutie die het schoolboek de laatste jaren heeft doorgemaakt. We zien hoe de illustraties, tekeningen, grafieken, kleurenfoto's, schema's, doorsneden, kaarten, schetsen en plannen, meer en meer de geschreven tekst gaan vervangen.
In belangrijke mate wordt hierdoor het lezen afhankelijk van het juist begrijpen en interpreteren van visuele beelden. Maar nog symptomatischer is wellicht het ontstaan van een internationale visuele symbolentaal. Speciaal naar aanleiding van de Olympische Spelen te Tokyo is men zich gaan bezinnen over de problematiek van dit communicatiemiddel. Doordat een geheel van zichtbare tekens de verbale mededeling vervangt, wordt elk taalverschil opgeheven en is elk verkeerd begrijpen van een uitleg uitgesloten.

In onze maatschappij stellen we tevens de opgang vast van bepaalde communicatiemiddelen die het visuele met het auditieve verbinden. Film en televisie, als verbinding van „klank- en lichtspel", beklemtonen nog eens de belangrijkheid van de visuele opvoeding. Ook op de betekenis van het auditieve element wordt onze aandacht gevestigd. [2]Praktisch elk huisgezin beschikt over een radio en het bezit van pick-up en registreerapparatuur wordt minder uitzonderlijk. Het interpreteren van auditief materiaal onder de vorm van muziek, toneel, poëzie, redevoering en verslag, ligt eveneens besloten in ons cultuurpatroon.

De zojuist geschetste eigenschappen van het maatschappelijk beeld hebben ook de verhouding van de mens t.o.v. de kunst bepaald. Tot in de 18de eeuw werd de kunst grotendeels beschouwd als een luxe, gereserveerd voor een bevoorrechte klasse. Gedurende de 18e eeuw werden „deze hogere verworvenheden van de menselijke geest" wel

[1] H. Lemaitre: Beaux-arts et cinéma, Paris, 1956, Coll. 7e Art, p. 107.
Dat deze hypothese niet in de lucht hangt, bewijst het gemak waarmee jonge West-Europese kinderen puzzel-problemen oplossen. Daartegenover staat het moeizame reorganiseren van de waarneming van het jonge negerkind uit een tribaal milieu.

[2] H. Agel: Le cinéma a-t-il une âme?, Paris, 1952, Coll. 7e Art, pp. 10—20.

door de begoede burgerij geapprecieerd, maar de brede lagen van de bevolking kregen geen toegang tot dit gebied. Heden wordt elke mens op allerlei gebieden met de kunst geconfronteerd. Het zijn de wijzigingen in de sociale structuur die het mogelijk hebben gemaakt dat grotere groepen en bredere bevolkingslagen toegang krijgen tot het gebied van het artistieke.

In de loop van de Renaissance ontstonden samen met de heropbloei van het mecenaat, de privé-verzamelingen. Zij zouden later de basis uitmaken van de verzamelingen der musea. Samen met het ontstaan van het museum greep een grondige wijziging plaats in de houding van de mens t.o.v. de kunst. Het kunstwerk werd immers losgemaakt uit zijn religieuze of sociale context en werd het object van het esthetisch genieten. [1] Voordien had het kunstwerk een funktie als illustratie van het geloof of als uitbeelding van een object. (het portret b.v.) [2] Het kreeg een nieuwe funktie. Waar het kunstwerk voorheen als uitbeelding van iets werd beschouwd, werd het nu een autonome esthetische waarde. Hiermee was een nieuwe levenswaarde aan de orde gesteld. [3]

Vooraleer het museum werkelijk grondig bredere lagen beïnvloedde moest nog een hele weg worden afgelegd. Het is een feit dat het museum in het begin voornamelijk werd opgevat als de plaats waar de culturele erfschat veilig werd bewaard. Vandaar het soms lugubere aspect van de getraliede museumgebouwen. Steeds meer werd de conservator van een museum de organisator van tentoonstellingen, waardoor het museumwezen een meer dynamisch en open karakter kreeg. Men begon tevens te beseffen dat de opdracht van het museum niet alleen kon liggen in het exposeren, maar dat het erop aan kwam de communicatie met het publiek zelf tot stand te brengen.
Vandaar de vele geleide bezoeken en de inleidende spreekbeurten of discussiezittingen. De tijd is nu rijp om resoluut te spreken over de sociaal-pedagogische taak van het museum en om dit probleem wetenschappelijk te doordenken. [4]

De technische middelen, die mede aan onze cultuur een visueel uitzicht hebben gegeven, *lieten ook de kunst niet ongemoeid.*

Een van de rechtstreekse gevolgen ervan was het ontstaan van „Le musée imaginaire", zoals André Malraux de globale verzameling

[1] L. Benoist: Musées et muséologie, Paris, 1960, p. 102.
[2] G. Ulrich: De Wereld van de schilderkunst, Amsterdam, 1965, pp. 31—36.
[3] G. Otto: Kunst als Prozess im Unterricht, Braunschweig, 1964, pp. 28—29.
[4] L. Benoist: op. cit., pp. 20—25.

van gereproduceerde werken bestempelt. De steeds toenemende kwaliteit van de druktechniek stelt ons in staat in één enkel boekdeel, de werken uit meerdere musea en privé-verzamelingen op betrekkelijk getrouwe wijze weer te geven. Daardoor kunnen veel mensen contact nemen met kunstprodukten die ze anders nooit te zien krijgen. De specialist kan met zijn fragmentariserende fototechniek onze aandacht vestigen op relevante details, die bij een museumbezoek veelal verloren gaan. Verder worden teksten opgenomen die de lezer toelaten de illustraties in hun passende context te plaatsen. Dank zij het reconstrueren van de natuurlijke context wordt de verbeelding op gans bijzondere wijze aangesproken. [1]

Ons ingebeeld museum wordt merkwaardig verrijkt door de film. Deze weg van contactname met de kunst is nieuw: de progressie en de uitgebreidheid van onze waarneming wordt door de camera geleid. De camera-man ordent, knipt, isoleert en releveert details, legt zijn ritme op, zodat onze waarneming veel minder persoonlijk bepaald is. Hierin schuilt misschien wel een gevaar, gezien de verminderde mogelijkheden tot kritische bezinning, maar toch moet gezegd dat deze media, wanneer ze door specialisten worden gehanteerd, een ongewoon stimulerende kracht bezitten.

Naast de technische omwenteling die de fotografie en de film hebben gebracht, is er ook de invloed die ze hebben gehad op de esthetische concepties zelf. Waar vroeger het object van de schilderkunst werd opgevat als een weergave, een nabootsing, ziet men nu in dat ze niet kan rivaliseren met het gefotografeerde of gefilmde beeld. Hiermede verloor de opvatting „kunst is imitatie van de werkelijkheid", haar laatste stukje vaste grond onder de voeten. Kunst werd niet langer gezien als een nabootsen maar als een scheppen; kunst bestond niet langer in de realisatie van een schijnwereld, maar in de opbouw van een andere, een persoonlijke wereld.

Het probleem van de esthetische opvoeding is dus opnieuw dringend aan de orde gesteld. De pedagogiek wordt zich bewust van de kloof die tussen de intellectuele en de esthetische vorming is ontstaan en van de achterstand die deze laatste heeft opgelopen. Daarbij ziet men niet alleen in dat deze discrepantie de echte persoonlijkheidsvorming belet, maar het valt moeilijk te loochenen dat men door het esthetische te verwaarlozen, belangrijke kansen op intellectuele en morele vorming voorgoed verspeelt. De gewijzigde maatschappelijke toestand eist met nadruk dat men de jeugd leert zien en luisteren, leert bezien en be-

[1] A. Malraux: Les voix du silence, Paris, 1951, pp. 25—28.

luisteren. De aard van de communicatiemiddelen als radio, televisie en film brengt mee dat onder dit leren zien niet een louter zintuigelijke opvoeding mag verstaan worden, maar wel de vorming van het kritisch en interpreterende waarnemen. De veelzijdige contactpunten tussen mens en kunst in onze tijd, de gewijzigde kunstopvattingen ook, maken het nodig het probleem van de esthetische opvoeding volledig te herdenken.

Hier is dan meteen gesteld dat het probleem zich wel duidelijk situeert binnen de pedagogiek en het is op het probleem zoals het zich stelt binnen de pedagogiek dat deze studie betrekking heeft. Er is dan ook geen enkel bezwaar tegen wanneer de pedagogiek als wetenschap gegevens van elders vrij in behandeling neemt en die verwerkt naar haar eigen aard. [1] Het is ons duidelijk dat esthetica en psychologie voortdurend ons gebied doorkruisen. De esthetische en psychologische gevormdheid van de pedagoog zijn zeker beslissende voorwaarden voor de vruchtbaarheid van zijn arbeid. Het zou o.i. uiterst onvruchtbaar zijn deze gebieden krampachtig te willen omzeilen.

De contactpunten tussen de esthetica en pedagoog-psycholoog zijn zeer zeldzaam. Hoe zou het anders kunnen met een onderwijssysteem waarin de esthetische vorming verwaarloosd wordt. Waar men in de praktijk nog weleens als uitzonderlijke toestand vindt, dat de pedagoog bovendien esthetisch gevormd is, wordt dit uitnemend zeldzaam op het wetenschappelijk vlak. Dit verklaart waarom, naast een stroom van losse empirische gegevens, de wetenschappelijke bijdragen zo schaars blijven. In de pedagogiek is men lange tijd schuil gegaan achter de bewering dat andere onderzoekingen, zoals bijvoorbeeld deze betreffende de intellectuele vorming, het leren en de aandacht belangrijker zijn en daarom de voorrang verdienen. [2] De zeer sterke gedifferentieerdheid die de esthetische ervaring van de mens vertoont naargelang de onderscheiden kunsten, muziek, schilderkunst, poëzie, beeldhouwkunst, dans, bouwkunst, e.a. maken het probleem immers niet eenvoudig.

De esthetici daartegenover — naast de soms duidelijke moeilijkheden die ze ondervinden met de psychologische basis van de door hun gebruikte terminologie — betonen niet zelden een afkeer voor experiment, meting of onderwijskwesties. Het metrische uitzicht van een be-

[1] J. Waterink: „Enkele vraagstukken betreffende de paedagogiek als wetenschap", in: Naar een verantwoorde opvoeding, Album Prof. J. E. Verheyen, Gent, 1959, pp. 188—192.

[2] Dezelfde bewering horen we van psychologische zijde bij:
A. Anastasi: Psychological Testing, New-York, 1954, pp. 425—426.

paald soort onderzoek en het noodzakelijk vereenvoudigend behandelen van ingewikkelde problemen in onderwijssituaties, maakt dat de estheticus zich onwennig of afkerig voelt. Het verzet komt soms uit de primaire opvatting voort volgens dewelke men in het gebied van het schone en de kunst niet kan „meten" of experimenteren. Gelukkig is de opvatting dat kunst en wetenschap onverenigbaar zouden zijn, aan het verdwijnen voor een zinvoller perspectief. Waar de kunst en de etnologie, de geschiedenis, de sociologie en de geografie reeds frequent verbonden worden, vinden we ze zelden op wetenschappelijke basis verbonden met het opvoedingsprobleem.

De geschetste toestand staat de synthese tussen deze beide gebieden in de weg. We mogen echter niet uit het oog verliezen dat ook andere factoren de opgang van het wetenschappelijk werk op dit gebied beletten. Het is een feit dat een vruchtbaar wetenschappelijk werk op dit gebied, slechts kan opgebouwd worden in zeer intiem contact met de dagelijkse onderwijspraktijk. Een schrijftafel-pedagogiek maakt hier een geringere kans daar ze onmiddellijk haar volstrekte onvruchtbaarheid zou tonen. Zowel op pedagogisch-didactisch als op esthetisch-artistiek gebied zou het tekort aan gevormdheid ogenblikkelijk opvallen. In dit perspectief gezien mogen we schrijven dat Dalcrose en Rothe meer gedaan hebben voor de esthetische opvoeding van de mens dan Plato of Kant.

De nood aan een empirische basis op dit niveau illustreert zich voor ons zeer duidelijk aan de enige twee voortreffelijke werken, die over ons onderwerp in Frankrijk verschenen. Lascaris behandelt het probleem van uit een historisch-theoretisch gezichtspunt en verliest zich totaal in de opvatting volgens dewelke het spel en het esthetisch scheppen één zijn. [1] Wojnar herdenkt als het ware dezelfde problemen, vernieuwt het historisch perspectief, geeft een zuiverder overzicht van de esthetica, beschrijft actuele realisaties in de praktijk, maar blijft fundamenteel even weinig uitzichten bieden voor de opvoeding en het leerproces. [2] Twee zeer boeiende werken in vele opzichten; over het typisch pedagogische van het probleem — waaruit esthetische opvoeding bestaat, waarop ze berust, hoe ze moet worden nagestreefd en welke de doeleinden zijn — wordt echter niet gehandeld. Lapidair gezegd, — het is nodig dit duidelijk en scherp te stellen — het zijn werken over esthetische opvoeding, die over het opvoeden zelf niet handelen.

[1] P. A. Lascaris: L'éducation esthétique de l'enfant, Paris, 1928.
[2] I. Wojnar: Esthétique et pédagogie, Paris, 1963.

ESTHETICA EN OPVOEDING

— Kunst leert ons de mens en het leven kennen, brengt loutering en harmonisering, verleent een uitzicht op een mogelijke zin voor het bestaan.
— Kunst is een kind van de totale mens: zowel van de geest als van de hand, zowel van de intelligentie als van het gevoel.
— de evolutie van de esthetica verwijst naar een pedagogiek van de dynamische en open geest, naar een pedagogiek waar de volheid van esthetische stellingname, zowel onder de vorm van het genieten als van oordelen en scheppen, geëerbiedigd wordt.

Een historisch overzicht van de esthetica is hier niet op zijn plaats. Het is wel interessant om, binnen een algemeen kader, te onderzoeken hoe esthetica met het opvoedingsprobleem te verbinden is. Primair is dan het nakijken hoe men doorheen de evolutie van de esthetische opvattingen een gewijzigde kijk heeft gekregen op het schoonheidsmoment in de opvoeding.

Het schijnt ons toe dat er nog een tweede reden is die deze studie rechtvaardigt. Het wordt als vanzelfsprekend aanvaard dat men, om het goed recht van de esthetische opvoeding te verdedigen, steunt op de grote filosofen uit de Griekse en Romeinse Oudheid, uit de Renaissance, enz. Het is echter noodzakelijk dat we ons telkens opnieuw bezinnen over de betekenis die vroegere theorieën hebben voor onze huidige situatie. We moeten ze telkens opnieuw in dit licht herinterpreteren. Aldus krijgt de aansluiting van de opvoeding en de opvoedingstheorie bij de maatschappij optimale kansen.

1. De Griekse Oudheid

Plato (428/27? - 348/47?) legt de ideale schoonheid buiten de waarneembare realiteit. Het ideaal-schone is datgene wat is zoals het behoort te zijn. Het nastreven van het Schone, is in feite een manier om naar eeuwigheid te verlangen. [1] Van Pythagoras tot Demokritos schijnt de Griekse esthetica beheerst te zijn geweest door de begrippen: maat, harmonie, en symmetrie. De wereld en de mensen zouden beheerst worden door de wetten van eenzelfde harmonie. [2] Plato werkt deze ideeën verder uit. Hij vertrekt van de fundamentele eenheid die tussen het

[1] D. Huisman: Esthetica, Utrecht, 1964, pp. 17—18.
[2] E. De Bruyne: Geschiedenis van de Aesthetica, De Griekse Oudheid, Antwerpen, 1952, pp. 20—24.
I. Wojnar: op. cit., p. 15.

mooie, het goede en het ware moet bestaan. Derhalve is voor hem de ideale schoonheid datgene wat behoorlijk is, dus meteen het goede. De zinnelijk waarneembare schoonheid bereikt nooit het hoogste niveau en dikwijls hindert dit de mens in zijn streven naar zuivere schoonheid. (1). Vandaar dat Plato tegenover de kunst steeds met gemengde gevoelens staat. Enerzijds wijst hij op de gevaren, maar anderzijds acht hij toch de muziek geschikt als opvoedingsmiddel. Als voornaamste gevaar vermeldt hij dat de kunst in feite een schijnwereld schept. De kunstenaar tracht vaak slechts weer te geven wat hij ziet en hij bekommert zich niet om de kennis van wat het is. [1] De Griek moet volgens Plato de levende werkelijkheid verkiezen boven de hoogste kunst. Wanneer men in gemeenschap de muze vrije teugel laat, zullen het genot, de wellust en de smart, het verstand en de kritische zin beheersen. De kunst zondigt tegen de waarheid want ze bedriegt de zinnen. De kunstenaar, de nabootser, is een man met duizend gezichten, die in schijn alles is, maar in werkelijkheid niets realiseert. Slechts weinige mensen zullen in het genot, dat de kunst opwekt, al hun denkkracht behouden om het wezenlijke in het schone te aanschouwen. De meeste genieten van de schoonheid als van een droom, als van een schijn-realiteit. Slechts enkelen verwarren niet de blijvende, onvergankelijke en ideale schoonheid met de voorbijgaande streling van de zintuigen. Essentieel zondigt de kunst tegen de wetten van de noodwendigheid en de behoorlijkheid, daar ze een wereld van schijn en overtolligheid oproept. Over haar gevaarlijke invloed op de menselijke gedragingen heeft Plato dus in scherpe taal gesproken. [2]

Ondanks de vele gevaren, sluit Plato de kunst niet buiten de opvoeding. De kunst kan wel een rol spelen bij de vorming van de harmonische, edele, beheerste en bezonnen mens. Ze kan, gezien haar sterk betoverende kracht, ten goede worden aangewend en de deugd in het individu wekken. Vooral de muziek is van uitnemend belang, gezien ze met het ritme en de harmonie de diepste lagen van de ziel beroert. In de muziek kunnen we een maat vinden voor de volkomenheid of onvolkomenheid van hetgeen rondom ons leeft. Maar alles zal afhangen, zo meent de Griekse wijsgeer, van de graad van deugdzaamheid van de kunstenaar. „Waarheen de jongeren ook de ogen en de oren mogen richten, van alle kanten moeten uitvloeisels van schone werken

[1] E. H. Gombrich: Kunst en illusie, Amsterdam, 1964, pp. 87—88.
E. De Bruyne: De Griekse Oudheid, op. cit., pp. 67—100.
[2] E. De Bruyne: De Griekse Oudheid, op. cit., pp. 100—114.
G. J. Hoogewerff: Verbeelding en voorstelling, De ontwikkeling van het kunstbesef, Amsterdam, 1939, pp. 48—51.

toestromen in hun ziel en er onmerkbaar een gesteldheid voortbrengen, die ze aanspoort om al wat schoon is na te bootsen, lief te hebben en zich er mede te harmoniëren." [1]

Vandaar dat Plato meende dat de gemeenschap scherpe controle op het kunstscheppen moest uitoefenen. Drie vragen moesten hierbij gesteld worden:

„Welke is de waarde van hetgeen wordt nagebootst?",

„Is de imitatie juist en gelijkt ze op het model?",

„Welk is de vormende waarde van het werk?" [2]

We zien hoe Plato, uit de aard van zijn uitgangsconceptie, ertoe komt de kunst als een opvoedingsmiddel en tevens als een gevaar te beschouwen. Hij accepteert ze in zoverre ze bijdraagt tot de vorming van de harmonische, evenwichtige, en deugdzame mens, hij verwerpt ze wanneer hij ze strijdig acht met de werkelijkheid. [4]

Aristoteles (384-322) bestudeert eveneens de relatie van de mens tot de schoonheid en hij verlaat daarbij het ideaal-schone van Plato. Schoonheid is datgene wat inzake symmetrie en grootheid voldoet. Beide bestanddelen houden verband met orde en begrensdheid. [4] Aristoteles hecht zeer veel belang aan het al dan niet gemakkelijk kunnen overzien van een voorstelling waardoor het mooier of minder mooi wordt. Hij apprecieert het schone in het machtige, in het talrijke, in het grote op voorwaarde dat het overzichtelijk blijft en niet overweldigt. Aristoteles staat een esthetica voor van de maatvolle grootheid. [5]

De kunst heeft een dubbele aard: ze verlengt de natuur en bootst deze na. De verlenging van de natuur ziet Aristoteles b.v. waar de mens, om beter te rusten, een bed ontwerpt. In andere gevallen geeft de kunst een nabootsing van het bestaande, waarbij het voornaamste genot dan ligt in het herkennen van het uitgebeelde. Hiermee wordt dan meer het accent gelegd op het intellectuele karakter van het esthetische. Herhaaldelijk spreekt Aristoteles over het methodisch denken, het bewuste ordenen, het kiez envan middelen, het aanpassen aan doeleinden bij het verwezenlijken van het schone. De oefening ende gewoonte, evenals de kennis van de theorie en de techniek, zijn beslissend voor het

[1] E. De Bruyne: De Griekse Oudheid, op. cit., p. 118.
[2] E. De Bruyne: De Griekse Oudheid, op. cit., p. 119.
[3] R. Casimir: Geschiedenis der Opvoeding en opvoedkunde, Antwerpen, 1949, p. 33.
[4] D. Huisman: op. cit., p. 22.
[5] E. De Bruyne: De Griekse Oudheid, op. cit., pp. 126—160.

kunstenaarschap. In die zin biedt de kunst mogelijkheden om de wil met de rede te verzoenen.

Aristoteles is minder pessimistisch wat betreft de vormingskansen die de kunst biedt. Hij legt, in de lijn van de Griekse traditie, de nadruk op de therapeutische betekenis van de kunst. Niet alleen biedt de kunst mogelijkheden wat betreft verstrooiing, maar ze heeft een specifiek louterende betekenis voor de mensen die met uitzichtloze problemen worstelen. Voornamelijk in de tragedie zou de mens de verheldering, de verklaring van zijn eigen ondoorzichtige moeilijkheden vinden. Langs de heftige doorleving van de opgevoerde passies zou een loutering worden bewerkstelligd. [1]

2. De Romeinse Oudheid

De esthetica krijgt een typisch Romeinse dimensie waar het schone met het nuttige verbonden wordt. Dit wordt bij *Cicero* (106-43) niet zo expliciet geformuleerd, maar overal vinden we de veronderstelling volgens dewelke elke opositie tussen deze beide ondenkbaar is. Het schone is geenszins in strijd met het nuttige of het doeltreffende. Cicero onderscheidt de kunsten van het nut en deze van het genot en hij meent dat men als rechtgeaard Romein niet uitsluitend deze laatste mag nastreven. [2]

Verder beklemtoont Cicero, in dezelfde zin als Aristoteles, het belang van de technische kennis van de regels van het scheppen. Van uit verschillende richtingen wordt er gewezen op de taak van het verstand bij het genieten van schoonheid. Zo schrijft *Lucianus:* „Het kunstwerk eist een verstandige genieter, voor wie het onmiddellijk genot van de ogen niet volstaat, maar die redeneren kan over wat hij ziet". Iets gelijkaardigs vinden we bij *Callistratus* waar hij zegt dat de kenner „een van die mensen" is „die met fijn gevoel, in een werk al de diverse schoonheden [1], welke het bevat kunnen ontdekken en aan hun uitspraken een oordeelkundig karakter geven" [3]. Cicero eist de hoogst mogelijke synthese tussen de schoonheid, de volmaaktheid van vorm en de aangepastheid van de inhoud. Slechts dan wordt de mens gronding door de kunst gegrepen. [4]

Horatius (65-8) meent dat het hoogste ideaal dat men kan bereiken

[1] I. Wojnar: op. cit., pp. 20—21.
[2] E. De Bruyne: Geschiedenis van de Aesthetica, De Romeinse Oudheid, Antwerpen, 1953, pp. 27—32.
E. H. Gombrich: op. cit., p. 15, p. 54, en p. 321.
[3] Geciteerd bij E. De Bruyne: De Romeinse Oudheid, op. cit., p. 33.
[4] E. De Bruyne: De Romeinse Oudheid, op. cit., pp. 33—64.

ligt in de eenheid van het nuttige met het aangename. Met de Stoïcijnen meent hij dat de wet van de eenheid, van de inwendige samenhang, samen met de eerbied voor de werkelijkheid, de voornaamste eisen zijn die men aan de kunst mag stellen. [1]

Vitruvius (1ste eeuw v. Chr.) meent dat de bouwkunst met dezelfde norm mag beoordeeld worden. De nuttigheid, de stevigheid en de schoonheid zijn drie vereisten die aan elk gebouw kunnen gesteld worden. Daarom moet de architect rekening houden met: distributio, eurhythmia, ordonatio, symmetria, dispositio en decor. Het gebouw moet dus zowel wat verdeling van het geheel in delen, als wat de verhoudingen betreft, aangepast zijn aan de mogelijkheden van de omgeving en van de klant, en moet tevens een symmetrische en welluidende vormgeving als resultaat hebben. Een gebouw kan slechts architecturaal geslaagd heten, wanneer het in overeenstemming is met de juiste evenredigheid en harmonie van het menselijk lichaam. Ook Vitruvius gaat tekeer tegen de kunstenaars die loskomen van de realiteit, van het nabootsen. [2]

Plinius (23-79) ziet in overeenstemming met zijn tijdgenoten, de kunst eveneens als een verlenging van de natuur. Hij geloofde in de mogelijkheden om gevormd te worden tot kunstkenner en hij wees op het feit dat het gewone publiek de schoonheid totaal anders benadert dan de gevormde. [3]

Ook *Quintilianus* (35-69) maakt een onderscheid tussen het genieten van de ongeschoolde en dit van de geschoolde. De eerste gaat in kunst ervaringen zoeken die buiten het schone vallen. De kunstkenner wordt zich rationeel bewust waarom hij bepaalde proporties appreciëert en hij geniet ervan hetzij om henzelf, hetzij om hun psychologische werking. [4]

Tacitus (± 55 - ± 118) meent dat kunst zonder ernstig voorwerp een inhoudloos spel wordt. Derhalve meent hij dat in een tuchtvolle opvoeding, het leren beheersen van esthetische technieken en theorieën, moet gepaard gaan met het zoeken naar een ernstige inhoud. De welsprekendheid valt deerlijk laag, wanneer men niet voldoende kennis

[1] E. De Bruyne: De Romeinse Oudheid, op. cit., pp. 65—68.
[2] E. H. Gombrich: op. cit., p. 320.
E. De Bruyne: De Romeinse Oudheid, op. cit., pp. 81—94.
[3] G. J. Hoogewerff: op. cit., p. 52.
E. De Bruyne: De Romeinse Oudheid, op. cit., pp. 95—98.
[4] E. De Bruyne: De Romeinse Oudheid, op. cit., pp. 99—124.
E. H. Gombrich: op. cit., p. 14, p. 27, pp. 124—128.

heeft van de onderwerpen die men bespreekt [1]

Dionysius van Halicarnassus (± 30 j. v. Chr.) schrijft, in navolging van Theophrastus, dat de zintuigen de toegangswegen zijn tot de ziel: worden ze aangenaam getroffen dan opent zich de ziel, worden ze onaangenaam beroerd dan sluit ze zich af. Om kunst te scheppen is kundigheid vereist; kunst beoordelen kan de mens door zijn natuurlijke zin voor ritme en melos. [2] In Engeland en Frankrijk stond de literaire esthetica onder zijn invloed gedurende de XVIIe en XVIIIe eeuw.

3. De Griekse Renaissance van de IIde en IIIde eeuw

Plutarchus van Chaeroneia (45-125) heeft op esthetisch gebied een ruim eclectisch standpunt ingenomen. Hij ziet de schoonheid als afhankelijk van maat, eenheid, symmetrie, harmonie en orde. Hij staat niet afkerig tegenover het kunstgenot, zolang men zijn handelen maar laat beheersen door de orde en de maat. Plutarchus ziet een nauw verband tussen het schone, het goede en het nuttige. [3]

Marcus Aurelius (128-180) waarschuwt voor overdreven gekunsteldheid en hij komt op voor een kunst die rechtstreeks is, gezond, duidelijk, eenvoudig en functioneel. De objectieve waarde van het schone ligt in de aanpassing van de vorm aan zijn doel. Het diepste wezen van de schoonheid, zo lezen we in de Hermetica, ligt niet in de symmetrie maar in iets onuitspreekbaars dat hij het levende licht noemt. Iets is schoner naargelang het meer getuigenis aflegt van, of dichter staat bij dit „Levende Licht". [4]

Met *Plotinus* (204-269) bereikt de Griekse esthetica weer een hoogtepunt. De hermetische en mystische tendenzen van Marcus Aurelius vinden we er terug samen met een ernstige kritiek op Aristoteles.

Volgens Plotinus schept de kunstenaar in zijn bewustzijn vormen, die het geestelijke ideaal benaderen. Hij tracht dan dit levende verstand in lichamelijke vormen te concretiseren. De schoonheid zelf is dus onstoffelijke vorm, is dus iets van geestelijke orde: de idee, het ideaal. Schoonheid laat dus een andere werkelijkheid vermoeden dan de louter zinnelijke. Schoonheid is objectief bepaald; ze is als het ware de schittering van de idee. Van uit subjectief standpunt, is het schone datgene wat bij de mens bijzondere ontroeringen wekt en hem dichter brengt bij het „licht", bij het „Ene".

[1] E. De Bruyne: De Romeinse Oudheid, op. cit., pp. 124—129.
E. H. Grombrich: op. cit., p. 15.
[2] E. De Bruyne: De Romeinse Oudheid, op. cit., pp. 129—135.
[3] E. De Bruyne: De Romeinse Oudheid, op. cit., pp. 22—212.
[4] E. De Bruyne: De Romeinse Oudheid, op. cit., pp. 213—221.

De kunstenaar schept door zijn verstand, zijn hand en dank zij harde inspanningen, schrijft Plotinus. In de schoonheidsbeleving onderscheidt hij drie trappen. Zoals de Epicuristen zijn er mensen die in de kunst slechts het zinnelijk genot zoeken en dit als criterium hanteren. Een volgend niveau wordt bereikt door zij die in het schone, het bekoorlijke appreciëren en dit, zoals de Stoïcijnen, aan de hand van maatstaven kunnen beoordelen. Op het hoogste plan zou de schoonheid gevat worden als een uitstraling van het „Ideale Zijn". Zelfs binnen de mens kan zijn esthetische waardering drie stadia doorlopen: van een vervoerd genieten, over een redelijk beoordelen, naar het waar beminnen van het diepere. [1]

4. Het Humanisme en de Renaissance

Het Humanisme legt meer dan de Middeleeuwen de nadruk op de beschavende rol van de schone letteren. In de letterkunde leert men de menselijke natuur doorgronden, evenals het verleden en het heden van de mensheid. Volgens *Guarino* (1374 - 1460) zou de letterkunde voor de mens de openbaring van de werkelijkheid en van de zin van het leven inhouden. Men meent algemeen, maar ten onrechte, dat het aandeel van de verbeelding zeer groot is. Wanneer het fabels en mythen betreft is men eveneens ten onrechte geneigd er enkel het werk van de fantasie in te onderkennen, zo leert hij. Ook *Vergerio* (1370 - 1444) meent dat de literaire kunsten ons de mens werkelijk leren kennen [2] „De ware literaire vorming is geen opleiding tot schone woordkramerij maar, langs de meesterwerken, doorgronding van de mens". [3]

Opmerkenswaardig is dat het probleem van de navolging en van de vrijheid van de kunstenaar zich heeft gesteld. De Renaissance-kunstenaars komen op voor een vrije observatie van de natuur.

Alberti (1404 - 1472), als eerste theoreticus van de plastische kunsten, meent dat de kunstenaar niet enkel mag steunen op de methoden die hij in een werkplaats heeft geleerd en die empirisch werden gevonden. Een kunstenaar zou niet alleen moeten weten hoe hij te werk moet gaan, maar hij zou het waarom ervan moeten doordenken. Het is de aanleg die de kunstenaar toelaat zijn werk te concipiëren. Door ervaring doet hij meer kennis op omtrent zijn vak. De oordeelkundige keuze van de mooiste aspecten of delen van een onderwerp is nood-

[1] E. De Bruyne: De Romeinse Oudheid, op. cit., pp. 222—262.
G. J. Hoogewerff: op. cit., p. 54, p. 287.
[2] E. De Bruyne: Geschiedenis van de Aesthetica, De Renaissance, Antwerpen, 1951, pp. 21—30.
[3] E. De Bruyne: De Renaissance, op. cit., p. 26.

zakelijk. Deze gekozen elementen moeten met verstand tot één vorm worden samengesteld. Met technische vaardigheid wordt dan gezorgd voor de afwerking. [1] Alberti hecht uitzonderlijk belang aan hetgeen hij de „concinitas" of het samenklinken der onderdelen tot één geheel noemt. Hij aanvaardt de overvloed en de verscheidenheid der vormen, in de mate dat ze geen onduidelijkheid, noch verwarring in de hand werken. De schilder moet volgens Alberti, de perspectiefleer, d.w.z. de meetkunde en de optiek beheersen met zijn oog. Ook de anatomie is voor hem een onontbeerlijke bron van kennis. [2]

Hetzelfde wetenschappelijk ideaal is werkzaam in *Leonardo da Vinci* (1452 - 1519). Hij schrijft dat de schilderkunst meer een wetenschap van de geest is dan loutere handvaardigheid. De handenarbeid van de kunstenaar is niet enkel empirisch, maar steunt op heldere en overlegde kennis die de hand leidt. Onder deze kennis verstaat hij, zoals Alberti, de anatomie, de meetkunde en de perspectief. [3] Ook *Michelangelo* (1475 - 1564) tracht aan de schilderkunst een wetenschappelijke grondslag te verlenen. De basis van echte kunst is de ratio en de wetenschap, in de zin van duidelijk bewuste en wetenschappelijke kennis [4]

Geen enkele periode heeft meer de klemtoon gelegd op de spirituele grondslag van de kunst, zoals Aristoteles die voorstond, als de Renaissance. Kunst is het gebied waarin het geestelijke in materie wordt geconcretiseerd. De „nabootsing" van de natuur dient in dezelfde zin te worden begrepen, want de kunstenaar imiteert niet de oppervlakkige gelijkenis maar de grondstructuur van de natuur, de dieperliggende idee. Kunst is in de Renaissance een constructie van de geest en is aldus niet door een kloof te scheiden van de wetenschap. Vandaar de poging om de kunst aan te leren langs de systematische en gemotiveerde weg van kennis. Men wil er loskomen van het meedelen van empirische knepen en werkwijzen zoals dit gebruikelijk was in de Middeleeuwen. De Renaissance legt naast het „hoe", de klemtoon op het „waarom". [5]

De Renaissance en het Humanisme hebben zich zeer vlug buiten Italië verspreid. *Albrecht Dürer* (1475 - 1528) ziet de kunst als een

[1] E. H. Gombrich: op. cit., pp. 94—95, p. 256, p. 286, p. 164.

[2] Werken: — De re aedificatoria Libri X. — Della Pittura Libri III. — De re statuaria. — Della tranquillita dell'Anima. — De componendis cifris.

[3] E. De Bruyne: De Renaissance, op. cit., pp. 86—98.
E. H. Gombrich: op. cit., pp. 84—85, pp. 136—137, pp. 150—153.
G. J. Hoogewerff: op cit., pp. 68—70.

[4] E De Bruyne: De Renaissance, op. cit., pp. 98—100.
G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 70—74.

[5] E. De Bruyne: De Renaissance, op. cit., pp. 180—190.

middel om dichter te komen bij de Goddelijke Schepper en om het oog te vormen. Zijn werken — „Von menschlicher Proportion" en „Unterweysung der Messung mit dem Zirckel und Richtscheyt in Linien, ebnen und gantzen Corpora" — bestudeerde vnl. de leer van de proproties. [1]

In menig opzicht heeft hij de Italiaanse meesters geassimileerd en toch is hij een typisch schilder uit het noorden gebleven. [2]

5. Enkele grote figuren

Shaftesbury (1671 - 1713) wijst zeer expliciet op de opvoedende kracht van de kunst. De schoonheid zou op het individuele vlak, langs het enthousiasme dat ze wekt, bijdragen tot een hogere graad van zelfbeheersing. Op het sociale plan zou ze het onderlinge verkeer vergemakkelijken. Shaftesbury tracht een scherp onderscheid door te voeren tussen de kennis en het genot in verband met kunst. De informatie, „het weet hebben van", is geenszins een criterium om kunst mee te beoordelen. Enkel het persoonlijk esthetisch genieten is volgens hem een basis de esthetische appreciatie. [3]

Kant (1724 - 1804) heeft de grote verdienste het probleem van het esthetische oordeel te hebben gesteld. Zijn voorgangers en leermeesters waren Baumgarten, Meier, Sulzer, Mendelssohn, Winckelmann, Lessing en Herder. [4] Ze evolueerden langzaam van een opvatting die kunst beschouwde als een streven naar intuïtieve kennis, en derhalve als inferieur aan de rationale kennis, maar een opvatting die aan de kunst een zekere autonomie en gelijkberechtigdheid verleende. Derhalve is Kant, in navolging van Mendelssohn, gekomen tot het zoeken van een nieuwe basis voor de schoonheidswaardering. Hij loste de dualiteit tussen subjectiviteit en universalteit op door een universele, noodwendige maar effectieve smaak als synthesevorm te introduceren. Deze smaak zou het esthetisch oordeel gronden. [5] Alhoewel men heden de

[1] P. Vaisse: Albert Dürer, Lettres et écrits théoriques, Traité des proportions, Paris, (1964), p. 11, pp. 159—201.
M. Thausing: Albert Dürer, sa viet ses oeuvres, trad. G. Gruyer, Paris, 1878.
[2] E. De Bruyne: De Renaissance, op. cit., pp. 240—247.
K. Manthey: Der pädagogische Gehalt im Werk Albrecht Dürers, Berlin, 1954, (Thesis).
G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 74—77.
E. H. Gombrich: op. cit., pp. 139—141.
[3] G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 125—126, p. 331.
[4] V. Basch: Essai critique sur l'esthétique de Kant, Paris, 1927.
[5] A. Nivelle: Les théories esthétiques en Allemagne de Baumgarten à Kant, Paris, 1955, pp. 356—362.
D. Huisman: op. cit., p. 31. G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 163—185.

uitsluitend effectieve inslag van deze zienswijze niet meer zou delen, wordt daarmee een kapitaal probleem gesteld.

Friedrich Schiller (1759 - 1805) schreef de eerste systematische en filosofische studie over de esthetische opvoeding. Hoewel Schiller in menig opzicht de Kantiaanse esthetica voortzet, is hij verschillend van zijn leermeester door zijn dynamisme en zijn optimisme. Hij gelooft dat de menselijke natuur tot rust en harmonie kan komen in het spel. De analyse van het spel, als levende vorm, maakt dat Schiller tussen kunst en spel zoveel overeenkomsten vindt, dat hij ze met mekaar gelijkstelt. De mens is slechts ten volle mens wanneer hij speelt, schrijft hij. [1] Zijn navolgers zullen er met hem op wijzen hoe alle kultuur een zekere dosis spel vóóronderstelt. De opvatting dat de kunst als het meest geschikte opvoedingsmiddel van de mensheid moet worden beschouwd, vond op pedagogisch wetenschappelijk vlak veel minder ingang. [2]

Hegel (1770 - 1831) wijst in tegenstelling met Kant, op de grote betekenis die de kunst heeft gehad voor de menselijke geest die zoekt te begrijpen. De kunst bewerkstelligt een hogere vorm van bewustwording van de wereld en een inniger contact met het menselijke. Eens deze taak volbracht, zou de kunst voorbijgestreefd worden door de religie en verder door de filosofie. De kunst zou immers in haar zoeken naar waarheid en kennis nooit het niveau bereiken van de wijsbegeerte. Schoonheid is waarheid die de kunstenaar zintuigelijk waarneembaar heeft gemaakt. Zonder het belang van de inspiratie te miskennen, eist hij toch dat de kunstenaar, het formele, de vorm van zijn kunstwerk zou bedenken en trachten te beheersen. „Uit lichtvaardigheid en verbeelding is nooit een waarachtig kunstwerk geboren" zegt Hegel. Juist door de nadruk te leggen op het inzichtelijke en theoretische karakter van de kunst is Hegel gevangen geraakt in zijn systeem. Hij moest erkennen dat het denken en de reflectie uit de wetenschappen, het denken uit de kunst heeft voorbijgestreefd. Daarmee moest hij verklaren dat de kunst in haar hoogste bestemming voorbijgestreefd was. Het is dit aspect van Hegels „Aesthetik", die B. Croce heeft doen spreken over een lijkrede voor de kunst. Deze kritiek slaat echter meer op de over-

[1] F. Schiller: Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme, trad. R. Leroux, Paris, 1943, pp. 160—199.

[2] G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 181—185.
J. Huizinga: Homo Ludens, Proeve ener bepaling van het spelelement der cultuur, Haarlem, 1958, p. 219.

systematisering, dan op de zeer waardevolle inhoud van zijn werk. [1]

Diametraal hiertegenover staat *Schopenhauer* (1788 - 1860). De idee is volkomen intuïtief en is slechts langs deze weg te vatten. [2] De kunstenaar heeft een scherp oog voor de ware toedracht der dingen en kan ons langs fragmentarische beelden leiden naar de zin van het leven. De kunstgenieter moet zich volledig engageren om uit het kunstwerk zijn fundamentele waarde te distilleren. Vandaar het grote belang dat Schopenhauer hecht aan het medevoelen en het sympatiseren. Gans zijn esthetica ligt vervat in de zin: „De kunstenaar leent ons zijn ogen om de wereld te bekijken". [3] Schopenhauer reveleert ons het persoonlijke karakter van de esthetische beleving. [4]

6. *De negentiende eeuw*

Gedurende de negentiende eeuw heeft men verschillende pogingen ondernomen om de betrekkingen tussen kunst en gemeenschap te bestuderen.

De grote naam, hieraan verbonden, is deze van *John Ruskin* (1819 - 1900). De lelijkheid en de barbaarsheid van de industrialisering bedreigen het evenwicht en het geluk van de arbeider. Hiertegen moet gereageerd worden en men moet van het schone een religie maken. Door ook in het kleinste detail de schoonheid te leggen, zal men aan het gehele leven van de mens meer stijl verlenen en de barbaarsheid van het industrialiseringsproces bekampen. Het contact met de natuurlijke schoonheid moet hersteld worden, zodat het evenwicht van de arbeidende mens zich stabiliseert. Uit deze ideeën vertrok de Reform-beweging. De repercussies op de vormgeving van gebruiksvoorwerpen, op de mode en op de kunst waren groot. De stijl, die ermede verbonden werd, moest echter fataal eens worden voorbijgestreefd. [5] Daardoor werd het gemakkelijk Ruskins theorieën achteraf als utopisch te bestempelen. Zijn opvattingen over de sociale betekenis van de kunst en zijn betrachtingen die geleid hebben tot de hedendaagse industriële vormgeving, blijken voor ons nog van zeer reële betekenis. [6]

[1] G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 210—219.
D. Huisman: op. cit., pp. 40—44.
[2] G. J. Hoogewerff: op. cit., pp. 219—221.
[3] D. Huisman: op. cit., pp. 44—45.
[4] I. Woj nar: op. cit., p. 31.
Schopenhauer: Die Welt als Wille und Vorstellung, Leipzig, 1891.
[5] Werken: — The seven lamps of architecture, 1849. — The stones of Venise, 1851—53. — Modern Painters, 1843—60. — Letters and notes on pictures and architecture, 1853.
[6] D. Huisman: op. cit., pp. 49—50, pp. 122—123.

Ook *A. Comte* (1798 - 1857) heeft, net zoals Ruskin, gewezen op de uitzonderlijke betekenis die de kunst heeft voor de gemeenschap en voor de opvoeding. De kunst fungeert bij hem als basis voor de opvoeding, want ze maakt de mens edel en teder, waardoor hij tevens beter kan denken en het gemeenschappelijk leven efficiënter kan organiseren. Dit geluid, komend van een positivist zou menig scepticus tot nadenken moeten stemmen.

Dat van sociologische zijde, de sociale dienstbaarheid van de kunst erg beklemtoond werd, mag ons niet verwonderen. Het is meestal slechts als tegenwicht bedoeld voor de kunst-om-de-kunst-opvatting. Zo schrijft *J. P. Proudhon* (1809 - 1865) dat juistheid en nuttigheid aan de kunst niet totaal vreemd zijn. In de mate waarop hij kunst totaal en rechtstreeks ondergeschikt maakt aan een onmiddellijk sociaal doel, lijkt deze auteur moraliserend en voorbijstreefd. [1]

De socioloog *J. M. Guyau* (1854 - 1888) gaat uit van het standpunt dat de kunst als het ware langs het gevoel, de gemeenschap verlengt en verruimt. Alle kunst is sociaal, gezien de mens zich in de esthetische beleving identificeert met de anderen. Vandaar dat het goede en het nuttige niet van het schone kunnen gescheiden worden. Hij meent dat de kunst kan bijdragen tot universele vrede en tot positieve verstandhouding. [2]

De Russische school is buitengewoon interessant, waar deze de kunst als weerspiegeling van de gemeenschappen tevens als leerschool voor het leven voorstelt. De menselijke communicatie wordt naar diepte en breedte in de kunst verruimd, meent *L. N. Tolstoï (1828 - 1910). Georges Plekhanov* (1857 - 1918) beweert dat de kunst internationale toenadering vergemakkelijkt. [3] De kunst laat de mens ervaringen opdoen omtrent gebieden die hij nog nooit betrad, lezen we bij *N.G. Tchernychevski.* De mens vindt er niet alleen verschillende levenswijzen, maar hij kan er tevens ontdekken hoe het leven behoort geleefd te worden. [4]

7. *Hedendaagse Esthetici*

Hoe strikt persoonlijk *Bergson* (1858 - 1941) het kunstprobleem ook heeft benaderd, toch moet gezegd worden dat hij een zeer bijzondere bijdrage heeft geleverd betreffende het inzicht in de functie van de

[1] I. Wojnar: op. cit., pp. 36—37.
[2] G. J. Hoogewerff: op. cit. pp. 265—271.
[3] G. Plekhanov: L'art et la vie sociale, Paris, 1949.
[4] I. Wojnar: op. cit., pp. 32—42.

kunst in het leven van de mens. Hij meende dat in het kunstgenieten de perceptie van de wereld evenals onze sensibiliteit verscherpt en verdiept kunnen worden. De kunst zou het ervaringsgebied van de mens uitbreiden, door onze aandacht te vestigen op aspecten van de realiteit die ons normaal ontsnappen of door ons in een domein binnen te voeren waar we nog geen toegang hebben. Waar Bergson in de kunst drie categorieën onderscheidt, te weten: het mooie, het dramatische en het komische, wijst hij ons op de mogelijke rol van de intelligentie. Hij schrijft immers: „Le rire, popre à l'homme et en tant que plus grand ennemi de l'émotion, en s'adressant à l'intelligence pure, possède également son caractère esthétique". [1]

De beperking van Bergson ligt in het feit dat hij enkel het kunstgenieten heeft bestudeerd en geen aandacht geschonken heeft aan het creatief proces. Het is dan ook gemakkelijk met *R. Bayer* het kunstscheppen niet uitsluitend aan de werking van de 'élan vital' toe te schrijven. Deze meent dat het kunstwerk veeleer het kind is van de intelligentie en de inspanning. [2]

In de kunstschepping worden onvoorzienbare nieuwe vormen gerealiseerd meent Bergson. We moeten het scheppen dus ook beschouwen als een mogelijkheid om de realiteit om te vormen en te overwinnen. Vooral dit laatste aspect van zijn esthetica lijkt te beantwoorden aan de aspiraties van de hedendaagse jeugd.

John Dewey (1859 - 1952) is resoluter naar de daad toegekeerd. Elk doen is voor hem terzelfdertijd een pogen, een proberen en een toetsen. Het criterium waarnaar men de daad moet beoordelen, ligt in haar vruchtbaarheid, ligt in het verband tussen poging en resultaat. De esthetische ervaring bevat, benevens de algemene kenmerken van de daad, nog de perceptie, de waardering en het genieten. Elke menselijke ervaring heeft een esthetisch uitzicht. De kunst is terzelfdertijd een produceren, een percipiëren en een appreciëren, waaruit blijkt welk een uitzonderlijke rol de intelligentie toebedeeld krijgt door Dewey. Reeds bij het esthetisch genieten is het de intelligentie die ervoor zorgt dat verschillende onderdelen van het kunstwerk gelijktijdig aanwezig zijn in de geest en op mekaar betrokken worden. Het is ook de intelligentie die de genieter op het spoor brengt van de bijzondere betekenis die het voorgestelde heeft gehad voor de kunstenaar en het is ook zij die ons zijn bedoeling laat vatten. De intelligentie komt ook tussen

[1] H. Bergson: Le rire, Essais sur la signification du comique, Paris, 1956, p .16.

[2] R. Bayer: Essais sur la méthode en esthétique, Paris, 1953, p. 102.

bij de bijzondere intensifiëring van details. De uitwerking van het kunstwerk op de toeschouwer, de rijke ervaring van het kunstbeleven, veronderstelt een communicatie met de kunstenaar. De bijzondere, particuliere ervaring van de kunstenaar kan slechts tot ons doordringen, wanneer deze ervaring een objectiveringsproces heeft doorgemaakt. Hetgeen particulier en geïsoleerd is in de ervaring van de kunstenaar, moet gemeenschappelijk worden gemaakt zodat wij aan deze ervaring kunnen participeren en we met de kunstenaar, kunnen communiceren. Communicatie is dus geen louter verstrekken van blote informatie, maar een objectiveren en openstellen voor participatie van hetgeen zeer particulier is in de ervaring. Kunst kan, in deze lijn gezien, als taal worden beschouwd.

De esthetische ervaring veronderstelt van de kant van de kunstenaar, een objectiveringsproces en van de kant van de kunstgenieter een vorm van coöperatie en participatie. Overal ontmoeten we de bijzondere rol van de intelligentie. Het actieve aspect van de esthetische ervaring wordt door Dewey ten volle onderstreept, waar hij in het kunstwerk een vorm van georganiseerde energie onderkent.

De kunst oefent op het menselijk leven een grote invloed uit gezien de mens de kunst gebruikt met allerlei doeleinden. Gezien de communicatie die ontstaat langs het kunstwerk, zal de kunst voor de jongere mens een ervaringsgebied zijn waarlangs hij in de realiteit waarin hij leeft kan doordringen. Kunst helpt dus de barrières tussen de generaties en de mensen opbreken.

De kunst heeft tevens op de mens een activerende invloed. De persoonlijke interesses en behoeften worden aangesproken. De verbeelding speelt in deze confrontatie van de wereld der dingen met de wereld van de geest a.h.w. de rol van verbindingsagent.

De esthetische opvoeding moet in de lijn van Dewey, gezien worden als een gebied waar de mens voldoende kans moet krijgen om zijn persoonlijke interesses te voldoen. Hij wenst voornamelijk de klemtoon te leggen op het activeringskarakter van het esthetische en op de mogelijkheden tot „préapprentissage" die in de kunst besloten liggen. Het is de taak van de esthetische opvoeding de verbeelding te ontwikkelen en te vormen. [1]

De ideeën van Dewey werden verder doorgetrokken door *Thomas Munro*. Hij meent dat de betrekkingen tussen realiteit en kunst niet alleen werkelijk bestaan, maar dat het onze taak is deze betrekkingen te intensifiëren. Door de esthetische opvoeding zou de wisselwerking

[1] J. Dewey: Art as experience, New-York, 1934, pp. 20—267.

tussen kunst en leven meer moeten worden uitgebreid en verdiept. Hoewel een estheet, heeft hij zich ook in het bijzonder met het probleem van de praktische realisatie van dergelijke opvoeding beziggehouden.

De esthetische perceptie verschilt van het gewone waarnemen, meent *Dufrenne*. Hij schrijft: „Percevoir n'est pas enregistrer passivement des apparances en elles-mêmes insignificatives, c'est connaître, c'est á dire découvrir, à l'interieur ou au delà des apparences, un sens qu'elles ne livrent qu' à qui sait les déchiffrer, et c'est tirer de cette connaissance les conséquences qui nous conviennent selon l'intention qui préside notre comportement." [1] Dit laat hem toe van de kunst te verwachten dat ze de waarneming zou verscherpen en verdiepen. De kunst blijkt ook op de totale mens invloed te hebben. Gezien de mens als geheel reageert op het kunstwerk, kan men zeggen dat het hem aanzet ten volle zichzelf te zijn. In de mate dat de kunstwerken die hij geniet algemeen menselijk en groots zijn, in die mate betekenen ze voor hem tevens een introductie tot het universeel menselijke en verlenen ze hem toegang tot de wereld van de spirituele persoon. Aldus wordt de kunstgenieter verruimd, verdiept en geopend naar een wereld van de universele mens. De mens is in de gelegenheid in het kunstbeleven, zijn eigen particulariteit te boven te komen om deel te nemen aan de universaliteit van de mensheid. [2]

Het is de verdienste van enkele esthetici, zoals *R. Bayer*, uitgegaan te zijn van de objectieve realiteit van het kunstwerk als bestaand object. Waar Dewey zegt dat een kunstwerk slechts leeft in de aanwezigheid van een kunstgenieter, beklemtonen zij veel meer het autonome karakter van het kunstwerk. Ze beweren zelfs dat het uitgesproken esthetisch oordeel, in feite niet het kunstwerk als objectief gegeven betreft, maar enkel verraadt tot op welke hoogte de kunstgenieter geëvolueerd is. Aldus zou elk esthetisch oordeel eigenlijk een zelfbeoordeling zijn. Is dit voor de niet-gevormde of voor de verkeerd-gevormde mens zo, toch menen we dat we niet te sterk het object-karakter van het kunstwerk mogen beklemtonen. Het gevaar de artistieke en menselijke betekenis van het kunstwerk te verliezen wordt immers groot wanneer de genieter niet meer oordelen mag. Het blijft evenwel de verdienste van R. Bayer, de aandacht gevestigd te hebben op het gevaar dat erin bestaat het kunstwerk te benaderen van uit vooroordelen of van uit een dogmatisch vooropgestelde opvatting. In die zin zou de esthetische opvoeding

[1] M. Dufrenne: Phénoménologie de l'expérience esthétique, Paris, 1953, vol. 2, p. 420.
[2] M. Dufrenne: op. cit., vol. 2, p. 467.

een uitnodiging moeten zijn tot een rechtstreekse en een zuivere contactname met het kunstverschijnsel. Hij ziet immers wel in dat de kunstgenieter moet leren de kunst waar te nemen.

Verder is het belangrijk te vermelden dat R. Bayer schrijft dat de kunst in de mens de verbeelding en het gevoel aanwakkert, waardoor hij dieper en scherper in zichzelf gaat speuren. Het beleven van het schone, bewerkstelligt in de mens de vloeiende synthese tussen het gevoel en het bedachte, tussen het waargenomene en het begrepene, tussen het gevoel en de intelligentie. Een harmonischer bewustzijn, een beheerster levenshouding zou het resultaat zijn van de esthetische opvoeding. Gedurende de adolescentie — en wij menen ook later — zou men in de artistieke schepping waarden en een mogelijke zin van het leven kunnen ontdekken. [1]

Een voorname zwenking heeft de moderne esthetiek ondergaan waar ze kunst en schoonheid van mekaar heeft gedifferentieerd. Het besef is doorgedrongen dat het schone, als hetgeen aan de zintuigen behaagt, als het bevallige, niet het ganse gebied van het arttistieke dekt. Het is inderdaad noodzakelijk het schone als esthetische categorie niet te identificeren met de kunst. [2] Het mag ons niet verwonderen dat de esthetici aan dit onderscheid veel belang hechten. Toch lijkt het ons mogelijk dit probleem op te vangen door naast het schone als algemene term, ook termen te gebruiken als: het kunstschone, het natuurschone. De categorieën van het kunstschone zouden dan aangeduid worden met afzonderlijke termen zoals: het bevallige, het grootse, het tragische, het groteske, enz.

8. Besluit

Ons besluit zal tweeledig zijn. Vooreerst kunnen we nu de evolutie schetsen om vervolgens een algemene samenvattende basis van de esthetische opvoeding te formuleren.

De esthetica van het schone impliceerde vroeger een mensenbeeld dat onvolmaakt was en zich dus moest perfectioneren. Het ideale wordt hiermee betrokken op een transcendente mens. Men zocht de oplossing in een dogmatisch gekleurde esthetische opvoeding, die steunde op de categorische imperatieven.

De *evolutie* van de esthetica van de kunst, evenals de evolutie van de moderne kunsten zelf, hebben het traditioneel schone, het ideaalschone tot één van de vele categorieën van kunst gemaakt. Voorna-

[1] R. Bayer: op. cit. R. Bayer: Traité d'esthétique, Paris, 1956.
[2] I. Wojnar: op. cit., pp. 68—73.

melijk in navolging van Tolstoï, heeft men de kunst onderzocht op haar sociale betekenis. De moderne kunsten hebben aardig geholpen om het oude gelijkenis-criterium uit de school te bannen. Het transcendente mensenbeeld werd vervangen door de complexe mens, gesitueerd in een complex geheel dat men moet pogen te begrijpen.

Sommigen hebben gemeend dat de evolutie van de esthetiek van het Schone, naar de esthetiek van de kunst, ons verplicht een andere benaming te geven aan de esthetische opvoeding. Ze spreken dan over de opding door de kunst. [1] We menen dat deze nieuwe naam zich niet noodzakelijk opdringt als we maar voldoende omschrijven wat we verstaan onder esthetische opvoeding en onder esthetische vorming. We menen bovendien dat nu allerwege het inzicht doordringt dat het kunstschone niet gelijk te schakelen is met het bevallige of het gelijkende. Tenslotte menen we dat de nieuwe benaming het gevaar inhoudt de continuïteit tussen het natuurschone en het kunstschone te verbreken waardoor we geïsoleerd geraken in een eng estheticisme en waardoor we vlug alle contact met de realiteit kunnen verliezen. Willen we rekening houden met de groei van de esthetica, dan zien we hoe *het dynamische mensenbeeld* dat ze *impliceert*, ook *een pedagogiek van de dynamische en open geest* impliceert.

De Grieken en Romeinen hebben ons een esthetica gebracht van het Ideaal Schone. Doorheen de vele eeuwen die ons van hen scheiden, blijft de stem van Plato als een waarschuwing klinken voor hen die menen dat de pedagogische waarde van de kunst als het ware vanzelfsprekend met haar artistieke waarde zou gegeven zijn. Plato wijst op het niet denkbeeldige gevaar, dat de kunst de mens van de levende realiteit en van de echte daad zou vervreemden en hem zou vangen in een illusionaire droomwereld. Daarbij heeft hij goed gezien dat het uitsluitend beklemtonen van het esthetisch genieten, uitmonden kan in een verscherpte zinnelijkheid. Voor ons blijkt het nu duidelijk hoe doorheen de tijden gepoogd werd deze kritiek van antwoord te dienen. Dewey bijvoorbeeld rekent af met een ivoren toren-mentaliteit en leert ons hoe een goed begrepen *esthetische vorming zich niet beperkt tot het genieten maar ook de daad, het esthetisch scheppen impliceert.* Munro formuleert het als onze bijzondere taak, de betrekkingen tussen kunst en leven, of tussen kunst en natuur, te intensifiëren. Toch behoudt Plato's kritiek een zeer reële betekenis. Namelijk de volgende: de opvoeder moet zich telkens opnieuw de vraag stellen welke vormingskansen een kunstwerk biedt om aldus te beslissen over de geschikt-

[1] I. Wojnar: op. cit., p. XV.

heid of ongeschiktheid in verband met zijn opvoedingsdoel.

Aristoteles lijkt ons in twee opzichten interessant. Vooreerst wijst hij op de louterende betekenis die de kunst heeft in zijn katharsis-theorie. Hij legt tevens de nadruk op de intellectuele grondslag van het esthetische: in het herkennen, in de reflectie, in de ordening en in de coördinatie tussen middelen en doeleinden. In het eerste punt onderschrijft Aristoteles het dynamisch kenmerk van de latere therapeutische en psycho-analytische zienswijze op de kunst. Het tweede punt herkennen we doorheen de ganse Renaissance en vindt nog zijn weerklank bij Dewey en Bergson.

Waar de Griekse gedachte eerder de eenheid tussen het schone en het goede vooropgestelde, hebben de Romeinse denkers het verband tussen het schone en het nuttige beklemtoond. Aldus pogen Cicero, Vitruvius en Plinius in navolging van Aristoteles, aan te tonen hoe tussen kunst en natuur geen kloof maar een continuïteit bestaat. Deze ideeën hebben dichter bij ons, in de Reform-beweging en in de hedendaagse industrial-design, opnieuw hun verdedigers gevonden.

Dat het louter genieten van de kunst een te beperkte instelling is zagen Cicero, Lucianus en Callistratus reeds. Men moet ook leren het schone te bedenken en te beoordelen. Quintilianus meende dat de kennis ven bepaalde regels bij het genieten en beoordelen van bijzondere betekenis is. Plotinus wees op *de gelaagdheid van de esthetische beleving*, die zich spreidt van een zintuigelijk genieten naar een rationeel appreciëren. Aldus wordt een eerste poging geschetst om het rationele in de benadering van kunst op zijn waarde te schatten. Deze ideeën zullen later met Kant, leiden naar het probleem van het esthetische oordeel.

De vrees, die Plato's woorden hebben gewekt, waar deze het als mogelijk zag dat de kunst van de realiteit weg zou leiden, verklaart hoe men lange tijd de realiteit als criterium nadrukkelijk is gaan beklemtonen. Horatius bijvoorbeeld zegt dat de kunst de natuur moet imiteren. De Renaissance daartegenover, geeft aan de imitatie een speciale betekenis, waar ze meent dat niet de uiterlijke schijn, maar de diepere kern moet worden nagebootst. Later neemt het gelijkenis-fanatisme terug de overhand, tot de moderne kunsten er ons op een bruuske wijze van bevrijden. Daarom herinneren we hier dan ook graag aan Tacitus, waar deze meent dat het over-accentueren van het esthetisch formalisme leidt tot een oppervlakkig spel en tot een luchtledig estheticisme. Kunst blijft een inhoud hebben die als het ware de zuurstof en de levenskracht verleent aan de vorm. Waar deze inhoud liggen moet is

niet te bepalen, maar hem uitschakelen ten voordele van een louter formalisme is uiteindelijk onvruchtbaar.

Marcus Aurelius en Plotinus menen dat de diepere kern van de kunst onuitspreekbaar zal blijven. Toch geloven ze dat deze kern ons de diepere zin van het leven reveleert, op voorwaarde dat we deze leren aflezen uit de kunstwerken. Hiermee vinden we de opvatting „kunst is levensschool" duidelijk gesteld. De betekenis die men vroeger aan deze stelling hechtte, moet men zien op grond van het transcendente mensenbeeld dat algemeen als uitgangspunt werd aangenomen. Heden meent men dat men *in de kunst een mogelijke zin voor het leven* kan *ontdekken*, zonder dat deze voor eenieder dezelfde behoeft te zijn.

Als slot van de bespreking van de Griekse en Romeinse Oudheid, vermelden we hoe reeds Dionysius van Halicarnassus schreef dat de kunst bij machte is de ziel te openen. Dit idee vindt nu in de pedagogiek van open geestesattitude haar nieuwe vertegenwoordigers.

Het Humanisme betoogde dat de letteren niet eenzijdig als fantasie mogen worden beschouwd, maar dat ze ons de werkelijke *mens leren kennen* en ons de zin van het leven openbaren.

De Renaissance-kunstenaars willen afrekenen met het blote empirisme van de middeleeuwen. Ze willen naast het „hoe", tevens een zicht krijop het „waarom" der technieken uit de scheppingsdaad. De klemtoon wordt dus gelegd op het beredeneren en op de kennis. Kunst en wetenschap worden niet als onverenigbaar beschouwd, vandaar de pogingen om kunst wetenschappelijk te gronden. De kunstenaar moet de anatomie, de meetkunde en de perspectief beheersen. Men achtte de gesystematiseerde en gemotiveerde kennis voor de kunstenaar van grote betekenis. *Kunst was* immers voor de Renaissance *meer het kind van de geest, dan van de daad*, meer het kind van het hoofd dan van de hand.

Met Shaftesbury komen we schijnbaar in tegenspraak met Quintillianus. Hij zegt dat we kunst niet mogen beoordelen van uit informatiebronnen. Het is inderdaad zo dat dit meestal slechts leidt tot een reproduktie van weetjes en niet een zelfstandig en authentiek esthetisch oordeel. Heeft Kant de grote verdienste dit tot het kernprobleem te hebben gemaakt van de esthetica, toch blijft de basisverklaring nog op zich wachten. Het onderscheid tussen het gevormde oordeel en het oordeel van de niet-gevormde blijkt ondertussen zeer groot te zijn. Wel vinden we in de hedendaagse esthetica, o.a. bij R. Bayer, de waarschuwing voor het beoordelen van kunst vanuit theorie of vooroordelen. Het is inderdaad zo dat het oordeel van de niet-gevormde slechts typerend is voor

zijn niveau en in feite niets vertelt over de waarde van het kunstwerk. We zijn volstrekt akkoord met R. Bayer om te beweren dat we in het onderwijs minder nood hebben aan blote informatie over kunstwerken, dan aan *rechtstreeks contact met de levende kunst*. We zouden eraan willen toevoegen dat het tevens een dringende taak is de *esthetische vooroordelen* te *bestrijden* omdat ze juist het echte esthetisch oordeel verstikken.

Schiller zoekt de basis van de opvoeding in het esthetische, omdat daar de mens, zoals in het spel, op een harmonische wijze zichzelf kan zijn. Hij is als het ware de idealistische voorloper van een hele reeks esthetici, die opkomen voor de sociale betekenis van de esthetische opvoeding. Comte ziet de kunst als de basis van alle opvoeding, want zij is de verlenging van de gemeenschap en derhalve altijd sociaal. Hij hoopt dat ze de mens edeler en tederder zal maken, zoals Ruskin van haar verwacht dat ze aan het barbaarse industrialiseringsproces enige luister en stijl zou verlenen. Kunst zou in de arbeidende mens een hogere graad van harmonisering bewerkstelligen. De artistieke produkten vormen de spiegel van de gemeenschap, zegt Tolstoï en langs identificatie of participatie treedt de kunstgenieter in communicatie met de anderen. Dit heeft een dubbele implicatie voor gevolg. Vooreerst zou de kunst kunnen bijdragen tot menselijk begrip, tot samenhorigheid en tot internationale toenadering en verstandhouding en aldus meewerken aan het tot stand komen van de universele vrede (Guyau en Plekhanov). Daarnaast zou de kunst ook een aantal mogelijke levenswijzen voorstellen en ons aldus helpen bij het kiezen van het levensschema dat ons behoorlijk toeschijnt. Aldus zou de kunst ook een levensschool zijn (Tolstoï en Tchernychevski).

Hegel kent aan de kunst een grote betekenis toe voor de mens die zoekt te weten en te begrijpen. Ze zou immers leiden tot een inniger contact met het menselijke en ze verdiept en verruimt aldus de mens. Bergson meende op dezelfde wijze dat de kunst de mens leidt naar het leven en aldus zijn waardering, zijn sensibiliteit en zijn vatbaarheid voor waarde verscherpt. De vernieuwde en verruimde ervaring, die de mens opdoet in de sfeer van het artistieke, zou de geest openen voor de wereld en het leven. In dezelfde zin, maar nog verder uitgewerkt, ziet Dufrenne de verscherpte waarneming. De kunstgenieter zou in het artistieke verschijnsel betekenissen leren ontdekken, die op het eerste gezicht niet gegeven zijn. Kunst zou volgens hem voor de mens een mogelijke introductie betekenen tot de universele mens.

Bergson stelde dus reeds dat de kunst niet van het leven weg zou lei-

den, maar eerder het contact ermee zou versterken. Hij meende dat de mens in het kunstscheppen juist een mooie gelegenheid vindt om zijn beperkte individualiteit te overtreffen. Het verband tussen kunst en ervaring werd als het ware nog heftiger gesteld door Dewey. Hij ontkwam hiermee aan het onvruchtbare perspectief dat Plato heeft geopend en dat zolang de esthetica heeft beheerst. Hij ziet kunst niet als een bedrieglijke schijnwereld, maar als een gebied waarin de jonge mens nieuwe ervaringen kan opdoen, als een gebied voor de „pre-apprentissage". Bovendien ontkomt hij aan het subjectivisme dat met de Einfühlungs-theorie van Theodor Lipps en Worringer vaste voet aan het krijgen was. Hij onderstreept immers hoe elke communicatie in feite een verobjectivering van de persoonlijke ervaring vereist, zonder dewelke geen begrijpen mogelijk is. Vandaar tevens dat hij de rol van de intelligentie in verband met de esthetische beleving en schepping uitdrukkelijk onderstreept, evenals deze van de verbeelding.

Doorheen dit historisch perspectief hebben we nu een vrij gedifferentieerde kijk verworven op de *betekenis* van het schone voor de mens. In volgende vier punten willen we nu het goed recht van de esthetische opvoeding samenvatten.

1 De kunst activeert en ontwikkelt in de mens een aantal geschiktheden. Zo vinden we reeds vroeg hoe het kunstwerk de opmerkzaamheid vestigt op aspecten van de realiteit die ons normaal ontsnappen. [1] In dit opzicht zou het contact met de kunst leiden tot een verscherpte perceptie van de werkelijkheid, tot hetgeen men vereenvoudigend de vorming van een scherper oog heeft genoemd.

De gekristalliseerde kunstvorm noopt niet alleen tot een intensere waarneming, maar ze intensifieert ook de beleving. Vandaar dat een verscherpte sensibiliteit het resultaat is van een langdurige omgang met het schone. [2] In de sector van het esthetische leert men optimaal te reageren op een minimum van aanduidingen en breidt men zijn ontvankelijkheid uit. [3]

De fantasie wordt er grondig aangesproken en is onontbeerlijk voor de esthetische beleving en de scheppingsact. De verhoogde vatbaarheid voor nuances en het leren ontdekken van betekenissen die niet op het eerste gezicht duidelijk zijn, oefenen een grondige invloed uit op het menselijk denken. De esthetische vorming zou juist in de intelligentie

[1] I. Wojnar: op. cit., p. 233.
H. Bergson: La pensée et le mouvant, essais et conférences, Paris, 1955, p. 150.
M. Marangoni: Apprendre à voir, trad. D. Lombard, Neuchâtel, 1947.
[2] B. Berenson: Esthétique et histoire des arts visuels, Paris, 1955, p. 252.
[3] I. Wojnar: op. cit., p. 235.

het creatieve, het plastische en wendbare moment aanspreken en tot volle ontwikkeling brengen. [1]

2 De kunst harmoniseert de onvolkomenheden, de spanningen en de tegenstellingen in de mens.

De tegenstellingen tussen gevoel en intelligentie, tussen spel en arbeid, tussen vrijheid en plicht worden door het esthetische van hun prangend karakter ontdaan. Het arbeidende individu, opgeslorpt in het soms onverbiddelijk industrialiseringsproces, kan zich na zijn arbeid herstellen van hetgeen zijn evenwicht bedreigt. Kunst kan bijdragen tot bevrijding in de zin dat ze de gelegenheid biedt om te ontkomen aan de drukkende last van het leven. Soms biedt ze compensatie- of sublimatiemogelijkheden voor psychologische probleemkernen, waardoor het individu betrokken wordt in een louterend proces, de katarsis. [2]

Door de kunst worden soms gebieden bereikt (bv. het creatieve) die in het dagelijkse leven zelden aangeboord worden. Het activeren van deze zones of functies is allernoodzakelijkst voor de uitbouw van de harmonische persoonlijkheid.

3 De kunst kan bijdragen tot de verbetering van de mens, al is deze weldadige uitwerking niet vanzelfsprekend.

Sedert Plato wees op het gevaar dat er schuilt in zekere invloeden van de kunst, is pessimisme in dit verband bijna tot mode geworden. Nochtans menen we dat er nog altijd voorname redenen zijn om optimistischer gestemd te zijn.

Kunst kan de mens edeler en tederder maken en hem een grotere zelfbeheersing laten verwerven, evenals een gevoel voor maat, verhouding en een algehele verfijning. Het spectaculaire van de moderne kunst roept wellicht niet dit beeld op, maar de vraag moet toch gesteld of de uiterlijke schijn ons toelaat aan deze fundamentele mogelijkheid van de kunst te twijfelen. [3]

In elk geval zou men in de esthetische sector als het ware verplicht worden inniger en aandachtiger in zichzelf te schouwen. Deze verhoogde

[1] P. Francastel: Peinture ets ociété, naissance et destruction d'un espace plastique: la renaissance du cubisme, Lyon, 1951, pp. 7—10.

[2] Zo lezen we bij Volmat: „Comme tout autre thérapeutique, le thérapeutique par l'art a ses indications, ses contre-indications, ses échecs, ses résultats.. Il serait insensé de trop lui demander ou de lui dénier toute importance."
R. Volmat: L'art psychopathologique, Paris, 1956, pp. 256—263 en in het bijzonder p. 262.

[3] Volgens Muller zou de hedendaagse kunst veeleer opbouwend te zien zijn dan afbrekend. Hij meent dat onder de schijn van desintegratie in feite een nieuwe orde en een nieuwe wereld worden opgebouwd.
J. E. Muller: L'art moderne, s.l., (1963), pp. 70—79.

introspectie zou dan leiden tot een grotere zelfkennis. Verder zou het onbaatzuchtige karakter van de esthetische beleving de mens helpen tenvolle zichzelf te worden.

4 De kunst heeft een bijzonder rijke sociale betekenis.[1]

Zowel in de beleving als in het scheppen overwint de persoon zijn particuliere ervaring om te communiceren met een ander persoon. Deze communicatie is geen verschaffen van blote informatie, maar is een participeren, een deelnemen aan een eenzelfde verschijnsel of een zich identificeren met iets of iemand. Hierdoor kan het kunstwerk werkelijk bijdragen tot het begrijpen van de evenmens en van het menselijke. Daarop kan eventueel een gevoel van samenhorigheid en van internationale verstandhouding groeien, waardoor het verkeer onder de mensen vlotter en soepeler verloopt. In niet geringe mate zou het sociale verkeer bevorderd worden door de attitude van openheid en onbevooroordeeldheid die uit de esthetische opvoeding resulteert.

De kunst is tevens de spiegel van een gemeenschap waaruit allerlei mogelijke levenswijzen zijn af te lezen. Aldus zou de mens geconfronteerd worden met een verscheidenheid van levenspatronen. De gekristalliseerde uitbeelding uit het artistieke kan aan deze levensschemata zulkdanig reliëf verlenen dat ze gretig door de kunstgenieter worden overgenomen. De kunst is een gebied waarin de mens voor zichzelf een mogelijke zin van het leven kan ontdekken. Waar deze zin vroeger als evident werd aanvaard, heeft men heden een genuanceerder visie op deze zin.

De kunst verleent stijl aan het milieu en aan de omgangsvormen van de mensen. Het esthetiseren van levensomstandigheden maakt het leven aangenamer. Vooral in verband met industrialisering en met de uitbreiding van de stedelijke bewoning is dit van belang.

Tenslotte vatten we enkele eisen samen waarmee een goedbegrepen esthetische opvoeding rekening moet houden.

Vooreerst moet men zich hoeden voor enkele uitgesproken negatieve implicaties van verkeerdelijk aangepakte esthetische beïnvloeding. Zo

[1] G. Otto insisteert voornamelijk op dit aspect waar hij meent dat de kunst vooral inzicht verstrekt in de manier waarop de mens in de wereld leeft. Het kunstwerk is „ein Dokument der Welterfahrung einer Zeit". Verder onderlijnt hij ook de bevrijdende kracht van de kunst. „Die Kunst der Gegenwart erzieht den Menschen zu der inneren Bereitschaft, seine Welt durch die Formel hindurch wahrzunehmen, zu reflektieren, als seine Wirklichkeit zu vollziehen. Damit die Kunst diese Funktion im Leben des Menschen übernehmen kann, muss sie gelehrt werden."
G. Otto: op. cit., pp. 26—54.

moet men voornamelijk het dwepen schuwen evenals de ten top gedreven gevoelerigheid. Het benadrukken van het subjectivisme maakt dat de leerlingen zich isoleren in een kunstmatige ivoren-toren-mentaliteit, die ze dan nemen als blijk van hoogste esthetische gevormdheid. Hiermee gaat dan elke communicatie evenals elke uitwisseling verloren, waardoor het leren onmogelijk gemaakt wordt. Even gevaarlijk lijkt ons het opbouwen van een schijnwereld of van een droomwereld waarin, elke daad, elk nuchter woord dan als een bezoedeling zou klinken. Dit leidt alleen tot esthetische gewichtigdoenerij en tot pedanterie.

De schoolman zal om bovenstaande gevaren te ontkomen, niet zelden vluchten in een getheoretiseer. Dit is even gevaarlijk, daar het elk rechtstreeks contact met de levende kunst tracht te vervangen door een „theorie over . . . . ". Heel vaak is dit onderwijs doorspekt van een aantal esthetische vooroordelen, die eerder ons esthetisch oordeel bezwaren dan ons criteria aan de hand doen.

Als laatste negatief geluid waarschuwen we voor een te sterk accentueren van het zinnelijke. Evenwicht tussen esthetisch genieten en scheppen is allernoodzakelijkst. Een gelijkmatige dosering van gemeten beleven, scheppen en oordelen behoedt ons echter voor overdrijvingen.

Nu formuleren we enkele positieve kenmerken.

1 *De esthetische opvoeding moet de continuïteit tussen kunst en realiteit, tussen kunst en natuur eerbiedigen en waar mogelijk, deze wederzijdse betrekkingen intensifiëren. De opvoeder moet rekening houden met de verbanden tussen het natuurschone, het toegepast-schone het* decoratieve en het kunstschone.

2 Het leerproces dat gericht is op esthetische vorming, moet het rechtstreekse en levende contact tussen de leerling en het esthetische object mogelijk maken en als uitgangspunt kiezen. Kennis, die op dit contact is gebaseerd, levert wel een bijdrage tot het gevormd zijn. Het getheoretiseer in het ijle leidt enkel tot pedanterie, snobisme en bevooroordeeldheid en is dus slechts schijn-vorming.

3 De esthetische opvoeding betreft de totale persoon, in de diversiteit van zijn potenties en doelgerichtheden. Het leerproces moet derhalve in zijn geleedheid, naast het esthetisch beleven en genieten, ook het esthetisch oordeel en het esthetisch scheppen bevatten. De opvoeder mag het kind niet uitsluitend leiden tot het esthetisch genieten want dit voert tot een te sterk benadrukken van het zinnelijke, het subjectieve of het gevoelerige. Door de intelligentie en het oordeel te betrekken in het vormingsproces wordt aan het spirituele, het objectieve

en het redelijke zijn goed recht verleend. Door ten slotte ook aan het proberen, het experimenteren, het maken en het scheppen hun rechtmatige plaats te verlenen, wordt een dynamische levenshouding opgebouwd waarin de verschillende functiegebieden tot evenwicht en harmonie versmelten.

4 De esthetische opvoeding mag niet vervallen in een eenzijdig formalistisch estheticisme, maar moet ook de inhoudelijke aspecten — en speciaal deze die voor de vorming van de persoonlijkheid van belang kunnen zijn — tot hun recht laten komen.

5 De opvoeder moet erop bedacht zijn dat het „Schone" slechts één van de vele categorieën is van het esthetische. Ook de andere categorieën — het sublieme, het grootse, het fantastische, het dramatische, het tragische, het komische, het groteske, e.a.m. — kunnen betrokken worden in het vormingsproces.

Curriculum vitae

Geboren in 1935; geaggregeerde van het lager middelbaar onderwijs (1954); licentiaat in de opvoedkundige wetenschappen (1958, Gent).

Hij werd assistent en suppleant professor voor de bijzondere methodiek aan de officiële universiteit van Elisabethstad (1958; vervolgens assistent aan het laboratorium voor psychologische en experimentele pedagogiek van de rijksuniversiteit te Gent (1960–1967). Hij promoveerde er tot doctor in de pedagogiek met een proefschrift op het gebied van de esthetische vorming. Publiceerde verscheidene artikels en een boek over „De plastische vormgeving in het perspectief van de persoonlijkheidsvorming".

Is nu hoogleraar aan de „Université Officielle du Congo" te Elisabethstad (B.P. 1825; Lubumbashi).

UIT DE OUDE EN NIEUWE DOOS
HERINNERINGEN
UIT DE SCHOOL EN HET LEVEN
VAN
EEN 80 JARIGE OUD-HOOFDONDERWIJZER

D. JANSSEN

De schrijver van bovengenoemd werkje was geboren te Leeuwarden, zoals hij zelf zegt „tijdens het Schrikbewind (1793-1794)". Maar ook hier in de Bataafse Republiek bestond volgens hem een soort schrikbewind door het hanteren van plak en pees.
Ongeveer vijf jaar oud wordt hij op de kleuterschool gedaan. Zijn gang daarheen, de ontvangst en zijn verblijf daar de eerste dag zijn te mooi beschreven en te interessant om de schrijver niet zelf aan het woord te laten:

„Omstreeks de lieve Mei van 1797, mijn bloem- en bloeitijd, drentelde ik, aan de hand mijner grootmoê, naar de kleinkinderschool van Feikje moei, in de „Kalverglop" om er de eerste lessen van wijsheid en kennis intedrinken. Hoezeer ik mij ook tegen die strafwandeling verzette, waarmede grootmoê mij honderde malen bedreigd had, wanneer ik wat al te luidruchtig en soms jolig was geweest; het baatte mij niet – de bedreiging zou nu, zonder pardon, ten uitvoer worden gebracht. Sansculotte die ik nog was, want de jongens werden toen ter tijd eerst met hun 7e of 8e jaar in den broek gestoken, en ik had er ruim 5 bereikt, slofte ik nolens volens, grootmoê achteraan, die haar tred verdubbelde en mij met horten en stooten ter strafplaats leidde. Om in mijn dwars humeur het evenwicht wat te herstellen, kocht grootmoê mij bij een koekbakker wat moppen en molboonen. Ik hoorde den man vragen: „zal uw jongetje naar school?" Ja, zei grootmoê, „ik kan geen baas van hem worden, — 'k wil zien of Feikje moê dat kan." „Die kan dat", liet de man er op volgen, – „'k heb er ook een jongen; ze spaart de roede niet — ze weet het rietje te buigen terwijl het jong is."

Onderweg sprak Ootje van „braaf oppassen, zoet zijn, stil zitten en niet pruilen": daarop stopte ze mij twee duiten in den zak, die ik tegen diverse zoetigheden bij Feikje moei moest verwisselen. Nu transigeerde ik en werd wat kalmer. Doch aan de deur van 't asijl gekomen, waarvan de toegang, door middel van een touwtje aan den klink, werd geopend,

deinsde ik terug op 't hooren van een verward kindergehuil en bolderende bedreigingen van de matres. De naam van Tante of Juf was nog niet tot in de Kalverglop overgewaaid, ofschoon de Franschen in 1795 met de bravoure: liberté, égalité, fraternité ons grondgebied hadden betreden. Hun leus paste voor ons gedetineerden bij Feikje moei niet. Ach, waren er toen maar *Calcars, Coronels*[1] en *Fröbels* opgestaan! — Halstarrig als ik was, stiet grootmoê me met een ruk naar binnen, gaf Feikje moei een beteekenende wenk en verdween.

Onder huilen, schoppen, slaan en alarm maken, werd ik in ontvang genomen en op een lage bank, als ware ik een wolbaal, neêrgeploft. Verbijsterd, met wijd opgespalkte oogen, keek ik der matrone vlak in 't gezicht, als wilde ik vragen: „moet dat zoo?" De deur werd achter mij gegrendeld, opdat ik me niet aan desertie zou schuldig maken. Intusschen gluurde ik eens om mij heen, om van 't een en ander notitie te nemen. – De temperatuur van mijn bloed was eenigermate bekoeld, toen ik zag dat een 40 à 50 tal lotgenooten zich gedwee en overwonnen in hun toestand schikten. Feikje moei zetelde in een wijden leunstoel, die op een verhevenheid stond, hangende aan weerszijden er van de attributen plak en pees. – Onder den schoorsteen brandde in een ijzeren pot een turfvuur, waarover een aarden pan hing, wier inhoud pruttelde, kookte en overkookte. Dit verschijnsel wekte den eetlust op en dacht ik aan mijn moppen en molboonen; doch een stilletje in een hoek van 't vertrek geplaatst, dat bij geregelde opvolging werd bezet, benam mij schier allen eetlust. De eerste mop, die ik te voorschijn haalde, werd mij onmiddellijk door mijn nevenman onteigend, en zonder zijn geweten te bezwaren, als een buitenkansje opgeknabbeld. — Om balansrekening te houden, gaf ik hem een muilpeer, die raak was. Sommige jongens, die geen moppen hadden, knaagden op hun „Haneboek" of zogen op den duim altijd met het oog op de pruttelende pan, die een uiachtigen geur over 't schoolgebied verspreidde.

Zoo zal ik een uur onder mokken en wrokken hebben stil gezeten zonder dat Feikje moei naar mij kwam kijken of audientie te verleenen, toen ze mij een Haneboek in de handen speelde met monarchale bedreiging om er niet aan te knagen. Ik beloofde niets.

Van eene hoog hangende plank, boven haar gestoelte, haalde ze een blikken trommel naar beneden, rammelde er meê, en op dat geraas kwamen eenige jongens toeschieten en overreikten haar één of meer

[1] Dr. S. Coronel Sr. schreef in 1864: De bewaarschool. Haar verleden, tegenwoordige toestand en hare toekomst. Zie over deze strijdvaardige figuur de dissertatie van Dr. A. H. Bergink: Samuël Senior Coronel. Leiden 1960.

duiten, waarvoor ze suikerballetjes, koekjes, molboonen of iets dergelijks in ruil gaf. Toen die handel was gesloten, kwam ze bij mij met de vraag: „of ik ook duiten had meêgebracht?" Ik antwoordde toestemmend en bekwam wáár naar geld.

Nu zou de les beginnen, en weldra klonk het tot buiten de school: a, b=ab. e, b=eb. i, b=ib. o, b=ob. u. bub. a, c=ac. e, c=ec. enz. Ik schaterde het uit van lachen toen ik dat abracadabra vernam, te meer, daar de meesten den mond nog vol moppen hadden. – Nadat men dat een en andermaal ad libitum herhaald had, werd op eene aangename vois, in chorus aangeheven: Ps. 65, „de lofzang klinkt uit Sions zalen" of Ps. 100, „Juich aarde" enz. Nooit heb ik recht geweten wat eene Sionszaal was en meende langen tijd dat Feikje moei daarmeê haar schoollokaal bedoelde, dat een vlakte inhoud had van 25 meters met eene hoogte van circa 27 decimeters. Ventilatie was er niet dan door de deur, als die openkwam, en door een paar gebroken vensterruiten. De vunzige lucht, die wij inademden, bracht bij sommigen eene walgelijke uitwerking en uitwerping te weeg. De torenklok sloeg 12, de schooldeur kwam van de klink en de grootste helft van 't personeel stormde, onder luid gejuich, ter deur uit, waaronder ook mijn persoon; anderen werden afgehaald en bleven tot dien tijd in arrest. Halverwege kwam grootmoê mij te gemoet met bevel om in 't vervolg haar aftewachten. De volgende schooltijden waren gelijk de eersten. Ruim een jaar frequenteerde ik het collegie, kende Ps. 65 en 100 op mijn duimpje en had het Haneboek in het hoofd. Van tijd tot tijd zag grootmoeder mij verbleeken, vadzig en lusteloos worden en vreesde dat ik behekst was. Doch een vriend in de buurt bracht haar onder 't oog, dat de oorzaak van dit alles in 't schoolhol van Feikje moei gezocht moest worden en in den daarin aanwezigen athmospheer."

Na deze voorbereiding van ruim een jaar werd besloten dat hij naar de „Meestersschool" zou overgaan. Omdat zijn ouders niet wilden dat hij „der school als een ezel zou binnen treden" kreeg hij enkele boeken, zoals Floris en Blancefleur, het Beleg van Leiden, Willem Y. Bontekoe, de Franse Tiranny en de Geest van Jan Tamboer, waaruit zijn ouders zich beijverden om hem voor te bereiden op de lessen van de meester. In het voorjaar bracht zijn vader hem naar de meesterschool. Hierover laten we eerst de schrijver nog eens aan het woord.

„Vriendelijk werden wij door den meester ontvangen, hij maakte mij een compliment wegens mijn fraai schoolbord en streek mij om de kin. Deze voorkomendheid nam mij terstond voor den man in en ik geloofde, dat ik hier te huis zou zijn. De klok sloeg negen en, met den

laatsten slag, stormden 40 à 50 kinderen, aangedreven door den kweekeling, het schoollocaal binnen, tot blijdschap van de buurt, waarin zoo menig, soms bloedig, standje plaats had. Vader droeg mij aan de zorg van den meester op en vertrok. Op een lage bank, tusschen een 9tal jongens, werd mij eene plaats aangewezen, vlak voor den catheder, in welken de meester altijd post hield. De kweekeling gaf mij een nieuw Haneboek. Daar men door mijn vader wist, dat ik reeds eenigzins gevorderd was, kreeg ik achter in het boek eene taak, n.l.: „het Allervolmaaktste gebed", omdat in stilte te spellen en te lezen, tot zoo lang de meester mij voor den catheder zou roepen.

Ik zag mijn aangewezen taak eens over en verlangde naar 't oogenblik, waarop ik mijne gaven aan den dag zou leggen.

Onderwijl nam ik eens hoogte van mijne omgeving en viel mijn oog op een lang vierkant bord, waarop, in vergulde letters, gepenseeld was: „Leert den jongen de eerste beginselen, naar den eisch huns wegs." Bezijden dit bord was een turfkoker, ieder jongen moest elken dag van Nov. tot Maart een turf meêbrengen, eenige talhouten of een houtblok, — de meisjes brachten haar stoven meê. Nevens dezen koker, in een hoek, was de strafplaats, die meest altijd bezet was. In 't gestoelte hingen handplak en bullepees, de laatste half uitgerafeld. In 't midden van de school stond een vierkante kachel van gegoten ijzer. Achter mij stonden twee lange tafels, waaraan meisjes zaten, die op papier schreven, — aan mijn linkerzijde een paar dito tafels, ook aan weerszijden bezet met schrijvende jongens en aan mijn regterhand zaten jongens, die in *Willem Bartjens* rekenden. De overige zitplaatsen waren voor jongens van mijn slag, die gecondemneerd waren, onafgebroken in hun Haneboek te zien. Leien waren alleen bij de rekenjongens in gebruik, zoodat wij kleinen altijd met ledige handen zaten. Die op 't schrift schreven moesten zich zelven van een inktpot voorzien en pennen en papier van den meester koopen. — De cursus van schoolboeken, dien men moest doorloopen, bestond uit 't Haneboek, nieuw spel- en leesboek, 't Evangelie, de Catechismus, 't slim schoolboek, de trap der jeugd, oude brieven en couranten. Wie dat alles had doorworsteld, heette „doorgeleerd". Elken vrijdag moesten de catechismus-vragen worden beantwoord, de jongens vóór- en de meisjes 's namiddags. — Waren Kersttijd, Paasch of Pinkster op til, dan moesten Lucas 2, Matth. 28 en Hand. 2 van buiten worden geleerd, waarbij men niet mogt haperen, wilde men geen handplak, in multiplo, beloopen. Wijl er kapstokken ontbraken, moesten we altijd met gedekten hoofde zitten, wat in den zomer schrikkelijk lastig was onder een vilten hoed.

Ventilatie was er bijna niet. De vloer bestond uit gebakken, vierkante steenen (estriken) zoodat wij immer met koude voeten te huis kwamen.

Precies om half elf bracht Barbara, de huishoudster van den meester, de koffij met een broodje, wat de oude man smakelijk orberde en ons jongens deed watertanden. We telden letterlijk de beten en kauwden in verbeelding mede, zooals men idealiter geeuwt, wanneer men it een ander ziet doen. Na de laatste beet kwam er een daverende slag met de bullepees op den catheder, en dit gaf het sein, dat we voor den lessenaar moesten verschijnen, negen tegelijk, nl. drie aan elke zijde en drie vóór den zetel, en ieder van dit groepje spelde nu zijn opgegeven taak. Toen elk zijn les gespeld of gelezen had, werd dit getal door evenveel anderen vervangen en zij, die haperden, moesten 's namiddags diezelfde les herhalen en kregen geen kruisje in het boek. Toen het nu ook mijne beurt was, of liever, van de bank waarop ik zat, traden we vóór en begonnen, alle negen tegelijk onze respectieve taak te spellen of te lezen. Een ieder haastte zich, zooveel hij kon, om tot het einde der bladzijde te komen. Dat babelsch babbelen klonk mij vreemd in de ooren; doch 'k moest mijn lachlust onderdrukken. Van een paar jongens bemerkte ik, dat ze nu en dan een gedeelte van of een geheelen regel oversloegen, om elkander den loef aftesteken. Ook ik nam dit middel te baat, om niet achterlijk te blijven, zoodat ik, aan het slot van mijne les gekomen, de woorden kracht en heerlijkheid weg liet en eindigde met a–m–e–n, *men=amen.* De meester slimmer dan ik, had mij gadegeslagen, waarop hij de andere jongens deed aftrekken en mij alleen onder de scheer nam. Dit vreemd gedrag verwekte sensatie in de geheele school, want oogenblikkelijk bedaarde de storm en 't was stil, als de nacht. En wat gebeurde er? Niets anders dan dat de meester aanmerking maakte op mijne spelmethode, naar welke moeder mij onderwezen had. Ik spelde bv. aldus: k, o, ko; - n, i, n, c, k, ninck — r, ij, rij; k,e, ke; *koninckrijke:* en meester; k, o, ko; n, i, n, c, k, koninck; r, ij, rij, koninckrij; k, e, ke, *koninckrijke* met nadrukkelijk bevel, om ook voortaan te spellen met herhaling van iedere lettergreep. Dit stiet me krachtdadig tegen de borst en ik was nu genoodzaakt het geheele Haneboek nog eens te doorloopen. Lezen kon ik wel, dat wist hij; doch hij wilde, dat ik ook grondig zou leeren boekstaven.

Eenige weken verliepen er met deze heroefening en toen ik naar het oordeel van den meester op de bepaalde hoogte stond, werd mij een leesboek met „slimme namen" in handen gegeven en in een halfjaar

kon ik vlug spellen en lezen wat men in Matth. 1 vindt: „Ende Aram gewan Abinadab, — ende Abinadab gewan Naasson enz.". Nu vloog ik, als ware het, den geheelen cursus van schoolboeken door en bekwam, tot mijn groote blijdschap de destijds uitgekomen Chrestomathie [1] door de M. t. n. v. 't algem. uitgegeven met een rekenboek van Mr. Willem Bartjens mitsgaders een paar oude brieven en couranten, terwijl ik tevens aan de schrijftafel werd geplaatst. Met hoeveel lust ik de Chrestomathie las, kan ik beter gevoelen dan beschrijven en nog herinner ik mij met smaak:

„Hoor, Bregtje, morgen trouwen wij,
„Kom, laat ons zingen, lieve meid,
„Dat niets de liefde stuit!
„Piet trouwt haar op een donderdag,
„Op Vrijdag zoent hij Bregt;
„Hij klopt haar af op Zaturdag
„En jaagt haar 's Zondags weg."

Zat de meester soms in de catheder te dutten of verveelden de jongens zich, wat vaak voorkwam, dan vermaakten zij zich met allerlei spelletjes waaraan door de meester nooit een einde werd gemaakt. Hij dacht waarschijnlijk: „'t Is alles goed wat de jongens doen, als ze slechts stil zijn." Natuurkunde, aardrijkskunde, geschiedenis of taalkunde werden niet onderwezen. Het zingen bepaalde zich tot de psalmen: orde en tucht ontbraken en van klassificatie der leerlingen was geen sprake.

Op een goede dag zou hij kennis maken met de *plak*. Het relaas hierover geven wij weer in zijn eigen woorden.

„Eens had ik het wat heel erg verbruid. Ik had nl. in een boos opzet, omdat een tegen mij overzittende jongen mij een pen had ontfutseld, mijn inktkoker op diens Nieuwjaarsbrief uitgestort, dien hij bezig was te schrijven, gelijk wij allen. Wat deed nu de, anders zoo inschikkelijke, ondermeester? Hij liep in drift naar den catheder en riep, met luide stem: „No. 3 aan de 2e tafel bemorst het schrift van No. 5 zoodanig, dat hetzelve onleesbaar is geworden, hetzelve verdient straf, meester; – dunkt U hetzelve ook niet?" Dit was den meester geen doove gezegd, – het hart moest nu eens worden opgehaald. „No. 3 kome hier", sprak

[1] chrestomathie= bloemlezing.
[2] Nederduitsche Chrestomathie, uitgegeven door de M.t.N.v. 't Alg. Zie J. Versluys Gesch. van de Opv. en het Ond. III bld. 311.

hij, terwijl hij de handplak, met deftigen zwier, uit hare rustplaats nam en voor zich neêrlegde, (het was 31 Dec. 1799). Of de onderm. berouw scheen te gevoelen, of dat hij voor de gevolgen eener zamenzwering der grootere jongens vreesde, weet ik niet. Hij ried mij aan, om de handen aan den muur te verkoelen, – een paar haren uit te trekken en die op de verkoelde handen te leggen. Ik had nog even den tij om dat te bewerkstelligen toen de meester weder riep: „Waar blijft No. 3?" Het corpus delicti bewees alles en ik moest nolens volens twee handplakken in ontvang nemen; als een aal kromp ik ineen. Deze executie smartte mij in de ziel, want het waren de eerste en ook de laatste plakken, die mij in de 18e eeuw werden toegedeeld; in het begin der 19e zijn er evenwel meer gevolgd." [1]

Daar zijn vorderingen gering waren besloten zijn ouders hem op een andere school te doen. Hier deed men aan de vernieuwing. Men had de klankmethode ingevoerd, de vier deeltjes van Nieuwolds „Spelend Onderwijs" en de kindergedichtjes van v. Alphen. Het Haneboek werd aan de kant gedaan, de leerlingen ingedeeld in klassen. Men sprak van klassikaal onderwijs, van schoolopzieners, examens, kortom „van een algemene ommezwaai". 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 den goeden man

[1] In „Na vijftig jaar" door Hildebrand lezen we over de plak op blad. 36: „.....die plak schijnt zulk een „ontzettendheid"niet geweest te zijn, als he schrikbeeld, dat een later geslacht zich daarvan gevormd heeft. De geniale G. J. Mulder, die in de eerste jaren dezer eeuw zelf nog met de plak had gehad, heeft ons in zijne grijsheid anders geleerd. Volgens hem was die zoo zeer „uitgekreten plak" een „kostelijk instrument", dat „voor jongens, waar de meester geen raad meer weet, weer behoorde te worden ingevoerd." Hare slagen, die men met schaamte bij den katheder moest komen afhalen, werden in alle bedaardheid op de handpalm — „geen deel van 't kinderlichaam kon er minder hinder van hebben" — toegebracht. „De straf lag in de schande, niet in de pijn." Wat? Men trok, op weg naar den katheder, een haar uit zijn hoofd, kleefde het tem speeksel op de handpalm vast, en voelde de pun niet, of geloofde ze niet te voelen, wat hetzelfde was.
Ook op de Latijnse school werd de *plak* nog gehanteerd. Albada zegt hierover: „dat nooit een kunstdraaier zijn naam beter heeft kunnen vereeuwigen dan door het vormen van dit zoo fraai bewerkt martelwerktuig, gewrocht uit een ongefatsoeneerd stuk mahoniehout."
meester juist bezig was een kind „helder wat" met de *handplak* te geven. „Ik Schoolopziener Th. v. Swinderen 1784-1851 een school waar de
bleef", aldus de schoolopziener, „gelukkig bedaard en verzocht den meester, zonder dat de kinderen het merkten, mij dit strafwerktuig te geven, dat ik daarop in den rok stak en naderhand thuiskomende, verbrandde." De meester beweerde later dat hij dit lichamelijk straffen ook verkeerd vond, maar dat de ouders het wilen. Er zat in dat verbranden van die plak een symbool van de overwinning van de nieuwe tijd. (Gron. Volksalmanak bld. 157 e.v.).

voor waanzinnig hielden en dreigden hun kinderen te zullen wegnemen, zoo hij niet ophield met zijne leerlingen te spelen en te schertsen". Maar de man hield vol, gerugsteund door de schoolopziener ds. van Weemen, die in 1801 met vele anderen was aangemeld al was de algemene roep dat geen rechtschapen schoolmeester een schoolopziener in zijn school zou dulden.

Maar veel vruchten zou de schrijver van de schoolhervorming niet plukken want al spoedig zou hij voor een jaar naar de Franse school gaan en daarna naar het gymnasium.

Dat jongens uit de gewone burgerstand naar de Franse school gingen was een noodzakelijk kwaad. Men moest met de tijd meegaan. De moedertaal werd meer en meer verdrongen; ons land verfranste. Zelfs de schoolprenten [1] verschenen met Franse bijschriften. Boven de deur van kostschoolhouders las men: „Ecole française, pension et demi pension". De onderwijzer werd „Monsieur l'instituteur" genoemd en de schrijver werd „élève extern".

In april 1803 deed hij zijn intrede bij monsieur G. Toen hij binnentrad groette hij met besjoer mesjeu, zoals zijn vader hem geleerd had. Maar hierop reageerde monsieur G. met de opmerking, dat hij alleen Frans moest spreken als het hem gevraagd werd. Hij moest maar eens beginnen de hulpwerkwoorden hebben en zijn in het Hollands te vervoegen. Maar de jonge Albada wist niet wat hulpwerkwoorden waren, noch wat vervoegen was. Toen hij dit zei was het antwoord: „Uw meester is een ezel." Een grote jongen schreef hem de vervoeging op de lei voor en die moest hij uit het hoofd leren. Hij kreeg nu Pierre Marin te lezen, waarbij de secondant hem behulpzaam was. Na enige dagen nam monsieur de proef of hij voldoende gevorderd was. Zo parmantig mogelijk spoot hij op: je suis, tu es.... en j'étais, tu étais... „Assez, assez, c'est bon mon fils." Onder de bedreiging „je vous donnerai des coups" wanneer hij de opgegeven taak niet van buiten kende, werd hij aan het leren van woordjes gezet. Na enige dagen was hij zo ver gevorderd dat hij geen Hollands meer mocht spreken op poene van twee duiten, die in een grote bus met koperen hangslot verdwenen. Wat er met die strafpenningen gebeurde is hij nooit te weten gekomen. Hij las l' Histoire de Joseph par Hulshoff [2] en Robinson Crusoe met

[1] Schoolprenten schijnen in de 2e helft van de 17e eeuw ontstaan te zijn en kwamen gedurende de 18e eeuw meer algemeen in gebruik. Zie Versluys bld. 129.

[2] In 1793 had de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen een prijsvraag uitgeschreven voor een betere behandeling van de geschiedenis van Jozef. Uit 13 antwoorden werd dat van W. van Oosterwijk Hulshoff met goud bekroond. Het

de dictionnaire van Halma. Sloeg de klok acht dan haastten zij zich naar de hoofdwacht om de conscrits te horen zingen!
Allons enfants de la patrie,
Le jour de gloire est arrivé

Daarna huiswaarts om de volgende dag hun Franse loopbaan te vervolgen.
Na een jaar verliet hij de Franse school en legde het admissie examen voor het gymnasium af.

Nog altijd was hij de oogappel van zijn grootmoeder. „Nooit was zij opgeruimder dan wanneer ik mijn Zondagsoortje bij haar kwam halen en ik haar iets voorlas uit haar lievelingslectuur: Vader Cats." Als beloning voor zijn slagen kreeg hij van zijn grootmoeder een spaarpot waarin ze van alle toenmalige muntsoorten er één in gedaan had. „In het bijzonder beval ze mij de scheepjesschelling en het Pietje aan, om die getrouw te bewaren, ter herinnering aan den grooten Piet Hein, die het edel metaal, waaruit deze twee geldstukjes geslagen waren, aan Spanje had ontwoekerd bij de verovering van de Zilvervloot."

Over het gymnasium is de schrijver niet te spreken. Zijn oordeel is ronduit vernietigend. „Zoo pover het er uitzag bij het lager onderwijs vóór en tijdens de schoolhervorming, zoo armoedig stond het geschapen bij de gymnasia .... Alzoo sleten we 5, 6 of meer van onze beste leerjaren, altijd knagende aan dode talen." Pas bij K.B. van 1815 werd het aantal leervakken uitgebreid met aardrijkskunde, natuurkunde, stel- en meetkunde en rekenen. Wel dichtte P. A. de Genestet:

Latijnsche school, Latijnsche poort!
Gezegend en gezellig oord,
O wereld vol illusie!
De goede dagen zijn geweest,
En uitgespeeld het korte feest.

Maar dat was veertig jaar later. De vernieuwing deed toen al geruime tijd haar invloed gelden. Toen mr. H. Wijnbeek in 1816 benoemd werd tot „Commissaris der Latijnsche scholen" trof hij echter nog vele wantoestanden aan.

In 1811 verliet de schrijver het gymnasium om als 18 jarige naar de universiteit van Groningen te gaan. Bij de loting had hij een laag nummer getrokken: „in die dagen bijna gelijk aan een doodsaankon-

boekje heeft zich staande gehouden tot de invoering van de wet van 1857. Zie J. Versluys. Gesch. van Opv. en Ond. bld. 313.

diging." Maar omdat hij theologie ging studeren kreeg hij vrijstelling van militaire dienst.

Van 16–18 oktober 1813 had de Volkerenslag bij Leipzig plaats. Napoleon was verslagen en de voorhoede der Kozakken bevrijdde het westen van Duitsland. Franse ambtenaren vluchtten. „Drie of vier Kozakken waren voldoende om honderden Franschen op de vlucht te jagen."

In die tijd oefende zijn vader aandrang op hem uit de studie van predikant op te geven van wege de slechte vooruitzichten. Er waren legio kandidaten, het salaris van 600 tot 800 gld was te laag, soms kreeg men jarenlang in het geheel geen tractement. Hij ging dan ook terug naar Leeuwarden en werd derde klerk op een kantoor. Doch al spoedig besloot hij door zelfstudie zich tot onderwijzer te bekwamen. Hiertoe kocht hij:

Overberg, Handleiding voor Schoolleeraars te platten lande. Uitg. M.t.N.v. 't Alg.
Campe, Volledig leerstelsel van onderwijs en opvoeding. Verder noemt hij:
H. Curas en *J. M. Schröck:* Einleitung zur Universal Historie. De Ned. vertaling was uitgegeven door de M.t.N.v.'t Alg. 3 dln. 1799–1802.
P. Weiland: Gezellige deugden in de scholen. 1791.
M. Siegenbeek: Verhandeling over de Nederduitsche spelling, ter bevordering van eenparigheid in dezelve. 1804.
J. F. Martinet: Katechismus der Natuur, 1777. 4 dln. Zesde druk in 1827.
Kleine katechismus der natuur, 1779.
Pestalozzi: Lienhard en Geertruid.
C. G. Salzmann: Geschiedenis van den huzaar Zwartmantel. Geschiedenis van Simon Blauwkool. Ernst Haverveld. Koenraad Kiefer.

Deze boeken van Salzmann noemt hij „Juweeltjes van het eerste water". Ze worden uitvoerig besproken in: Paed. Tijdschrift IV blz. 157–176 en 216–235.
Nic. Swart: Pieter Schijn en zijne dorpsgenoten." Bij dit werkje tekent de schrijver aan: „De M.t.N.v.'t Alg. vond Lienhard en Geertruid interessant genoeg, om in de geest daarvan haar Pieter Schijn, waarvan N. Swart de met goud bekroonde schrijver is, uit te geven!"

Op zijn verzoek deed de plaatselijke schoolcommissie een onderzoek naar zijn bekwaamheden. Het resultaat was dat hij het maar eens

moest wagen examen te doen voor de vierde (laagste) rang.

Met een twintigtal andere kandidaten meldde hij zich enige weken later op het examen. „Op een wenk van de pedel opende elk zijn beurs en offerde zijn quota – wij drie en de beide hoogere rangen ieder twee gulden." Er werd geschreven uit de Chrestomathie van de M.t.N.v. 't Alg. en uit de Oden en Gedichten van Feith. Tot slot moesten de 4e rangers een brief schrijven aan ouders, wier kind zich voortdurend tegen de schooltucht bleef verzetten. De 3e rangers maakten een opstel over de ondergang van Pompeji en Herculanum, terwijl die van de 2e rang een opstel maakten over de grootte en omlooptijden der planeten. De volgende dag vernam hij dat hij geslaagd was. Nog in oktober van datzelfde jaar behaalde hij de 3e rang en werd ondermeester te Leeuwarden om zich practisch te kunnen bekwamen.

Zijn eerste sollicitatie was naar Bovenknijpe bij Heerenveen. Op 15 februari 1815 ging de tocht te voet over de half ingedooide zware kleiwegen naar het 32 km verder gelegen doel. In zijn reiszak was proviand voor drie dagen. Het landkaartje dat hem als wegwijzer zou dienen zat in de bol van zijn hoed geplakt. Te Irnsum bleef zijn reisgezel, een veekoper uit Noord-Holland, voor de school staan en zei: „Luister, daar zijn ze waarachtig weer aan het uitgalmen van Pestalozzi's Eenheidstafel $2\times6+6\frac{1}{2}=3\times5$; en $3\times5=2\times6+\frac{1}{2}\times6$; het schijnt dezer dagen een manie te wezen, want waar ik kom verneem ik dat eentonig maatgeluid. Als 't met velen maar niet gaat als met mijn zoon, die bij zijn gemeente geen hoofd heel kan houden, wegens den afkeer die ze heeft van al die Nieuwigheden, zooals ze 't verbeterd onderwijs noemen. Aan spellen en boekstaven wordt niet meer gedaan. Wie heeft ooit gehoord, dat men lezen zonder spellen kan leeren. Daarvoor komt nu de zoogenaamde klankmethode in de plaats en zoo wordt het lezen er in gedraaid door de draaimachine van Nieuwold of door de letterkast van Dellebarre of ook wel, zooals bij mijn zoon, met letterhoutjes." Afgemat en beslijkt klopte hij 's avonds aan bij de onderwijzer te Benedenknijpe. Zijn collega ontving hem gastvrij en nodigde hem uit tot maandag te blijven. Van hem hoorde hij ook dat de schoolopziener Wielandt veel ophad met de methode van Pestalozzi en vooral met zijn Eenheidstafel en met de leerleesmethode van Nieuwold. Veel kans om benoemd te worden zou hij evenwel niet maken, want de tijdelijke onderwijzer zou wel in aanmerking komen. Daar deze echter geen virtuoos in het kerkgezang was, bood zijn gastheer hem aan in zijn plaats de kerkdienst te leiden. Dat ging goed, maar het mocht niet baten. Met tien andere mededingers kreeg hij te horen dat de tijdelijke onderwijzer

benoemd was. Maar hij schepte moed voor de toekomst, „want Aalsum, Wetsens en Nes waren immers nog vacant."

Het pad van een schoolmeester ging in 1815, zoals we zagen, niet over rozen. Ook zijn sollicitatie in Aalsum, ten noorden van Dokkum, zou mislukken, al had hij zich een „costuum der landlieden" aangeschaft, waarmee hij naar het zeggen van een vriend zijn kans met 90% zou vergroten. Welke voorzorgen een sollicitant al niet moest nemen! Halfweg Dokkum ontmoette hij in de herberg een landbouwer uit Aalsum, die de kastelein vertelde „dat er morgen een harddraverij met schoolmeesters zou plaats hebben. Hij twijfelde niet dat de tijdelijke wel met de prijs zou gaan strijken. Zijn voorzingen was zonder voorbeeld. De hoogste tonen in 't gezang, zooals de mi en fa in gez. 49 haalde hij er uit, dat de spreeuwen van schrik de lucht invlogen; de ramen trilden l.l. zondag."

De eerste examenproef, het zingen en voorlezen in de kerk, wordt in deze herinneringen uitvoerig beschreven; we laten in het kort de schrijver aan het woord: „Reeds van verre viel ons eene samenscholing van boeren en arbeiders in het oog, die post hadden gevat bij de kerkdeur, om getuige te zijn van onze examenproef, voor 't *Bordje*. In de school werden 14 nommers gereed gemaakt, waarop de tekst die we moesten lezen, de psalm en 't Ev. gezang bepaald werden. Deze nummers werden door de sollicitanten getrokken uit de ruige pet van de assessor, — en nu ging het drentelend de kerk binnen, naar het doophek, onze pijnbank. Toen No. 1 tot zijn taak werd opgeroepen, kreeg de volkshoop een wenk dat de strijd beginnen zou. Men stroomde naar binnen en nam plaats tegenover het *Bordje*. Met dit kerkelijk examen verliepen een paar uren, toen één uit het volk de vermetelheid had, Ps. 65 aan te heffen, wat onmiddellijk door het gros geaccompagneerd werd. Dit gebrul overschreeuwde het gezag van de autoriteiten." Hierop begaf men zich naar de school om verdere proeven af te leggen; een gedicht van Camphuis overschrijven en de juiste interpunctie plaatsen in de volgende opgave: „Alle menschen in ons land hebben tien vingers aan elke hand, vijf en twintig aan handen en voeten". En in deze zin: „God is de oorzaak der zonde, niet rechtvaardig is zijn oordeel."

's Middags om drie uur werd het onderzoek voortgezet. Een twintigtal jongens was aanwezig om les te kunnen geven. Er werd gelezen uit Gellerts fabelen, drie „rekenkundige voorstellen" behandeld uit de kettingregel, factorie-rekening en regel van menging. Ten slotte kwam ook hier zoals op elk vergelijkend examen, het onmisbare decorum, de tafel der eenheden in practijk." Voorts werden er nog vragen gesteld

over aardrijkskunde, geschiedenis en bijbelse geschiedenis.

Zoals we reeds weten kwam de schrijver hier weer niet in aanmerking voor een benoeming. Op woensdag 1 maart, onbewust van het feit dat op die dag Napoleon van Elba ontvluchtte en te Cannes landde, reisde hij, dit keer per trekschuit, terug naar Leeuwarden, een reis van vier uur.

Veertien dagen later bevond hij zich weer in de trekschuit naar Dokkum, ditmaal om zijn geluk in Nes te beproeven. Maar ook hier ging het mis. De sollicitant die benoemd werd had het gezang beter gezongen dan hij.

Maar in Oude Bildtzijl zou hij ten slotte succes hebben. We vragen ons af waar deze onderwijzer, inmiddels gehuwd, wel van leefde. Hij meende met de *f* 162,50 die hij per kwartaal aan schoolgeld zou innen (de kinderen betaalden een stooter = 12½ ct per week) en *f* 300 die hij van een leen trok, wel een goed inkomen zou hebben. Aan het onderwijs zou wel wat op te knappen zijn. Zijn voorganger was n.l. een horlogemaker „die zijn bedrijf waarnam, terwijl hij op den schooltroon zat." Het huidige lokaal was wel te klein, er was geen ventilatie, de vloer was van steen, het was laag van verdieping en er viel onvoldoende licht naar binnen, maar een verheugend vooruitzicht was dat men plannen had voor een nieuwe school en een woonhuis. De Trap der Jeugd, het Haneboek en Bartjes wilde hij, afschaffen; Hulshoff (de geschiedenis van Jozef), Adriani (Het leven van Jezus), Wester (de vad. geschiedenis), Nieuwold eerste leesoefeningen en de rekenboeken van Brunt zou hij invoeren. Het was alsof hij er een voorgevoel van had, dat hij hier 13 jaar zou blijven.

De verhuizing was spoedig geregeld. De vrouw zou met de meubelen per beurtschip gaan, hijzelf te voet, dan kon hij de vrouw en de meubelen in ontvangst nemen. In tien minuten tijd was de sleep die voor de deur wachtte, ingeladen. Zijn ondermeesters betrekking kon hij gemakkelijk opzeggen, want „destijds had men niet zooveel omzwaai met het aanstellen en ontslaan van ondermeesters. De hoofdonderwijzer nam ze voor zijn eigen rekening aan; de ondermeester ontsloeg zichzelven eervol. Voor 50 of 100 gld. benevens verpleging en verdere opleiding bekwam men een bruikbaren, 16-jarigen helper, zoo hij slechts behoorlijk met een rietje of liniaal wist om te gaan, als surrogaat voor de pees, die van tijd tot tijd naar de achtergrond werd verschoven en eindelijk geheel uit het gezicht verdween." Bij de aankomst in de nieuwe woonplaats hielpen enige mannen en jongens bij het uitladen en spoedig was alles binnen de schoolmuren. Hij was gevestigd op het platteland.

In de school vond hij de tafel der eenheden en de cuben van Pestalozzi.[1] Op het bord schreef hij enige maatoefeningen naar Van Dapperen [2] en een versje van Van Alphen. Hij vermaakte enige bossen schrijfpennen, vulde de inktpotten en het onderwijs kon beginnen. De wijze waarop de school begon wil ik hier nog vermelden, want deze was geloof ik wel een unicum.

In de catheder had Albada een koehoren gevonden. Hij vertelt dan verder: „Mijn horlogie wees half acht, toen drie jongens zich aanmelden met de vraag: „Mag ik den hoorn blazen, meester?" „Neen, ik meester, — hij blaast niet luid genoeg." „Laat mij het doen, meester", solliciteerde de derde knaap, „ik deed het bij meester Jager altijd". Nu werd mij kennelijk, dat de hoorn moest dienen om den schooltijd aan te kondigen, want een dorpsklok bestond hier niet. Geheel het werkmanspersoneel richtte zich naar dat hoorngeluid en regelde daarnaar zijn arbeid. Ouden van dagen, die ik nopens de herkomst van dat gebruik ondervroeg, wisten mij niet anders te zeggen, dan dat ook zij in hun jeugd op dezelfde wijze naar school waren geblazen. De jongen posteerde zich op een centraal punt des gehuchts, zoodat hij van daar het schooluur kon uitbazuinen."

Het zingen bestond in hoofdzaak uit het zingen van psalmen „naar eigen melodie." Maar toen de .t.N.v. 't Alg. Twee zangboekjes[3] uitgaf, gevolgd door boekjes van Van Dapperen, Prinsen en Rijkens geraakten de psalmen op de achtergrond.

In 1818 behaalde Albada de tweede rang. Voor de eerste rang ging hij niet studeren want de ondervinding had hem geleerd dat deze rang hoegenaamd niets voor had bij een vergelijkend examen en zelfs wegens zijn geleerdheid niet overal gewild was.

De hoogste feestdag in zijn ambtelijk leven was de jaarlijks weerkerende algemene vergadering van de onderwijzersgezelschappen. Zijn enthousiaste beschrijving van de vriendschap en de collegialiteit die daar heersten zouden ons bijna naar die tijd doen terugverlangen.

In 1820 woonde hij in de Grote Kerk te Leeuwarden de onthulling bij van het monument, opgericht ter nagedachtenis aan de grote onderwijshervormer ds. J. H. Nieuwold. De bekende schoolopziener H. W. C. A.

[1] Oefeningen met den cubus tot eene handleiding in het aanschouwen, opmerken en vergelijken volgens Pestalozzi, Door H. W. C. A. Visser. Sneek 1817.
[2] D. van Dapperen. Zang-oefeningen voor de lagere scholen, in overeenstemming met des schrijvers Aanvankelijk onderwijs in de muziek en het zingen. A'dam. 1818.
[3] 1813 Gezangen ten dienste der scholen. Eerste stukje, eerste gedeelte.
1817 idem. Eerste stukje, tweede gedeelte.

Visser sprak de herdenkingsrede uit. Hij geeft een uitvoerige levensbeschrijving van deze ook door hem zo bewonderde hervormer van het onderwijs en vermeldt omstandig de bijzonderheden van deze plechtigheid.

In 1828 solliciteerde hij naar Workum. Op 14 april was het vergelijkend examen. Er waren 11 candidaten. Het schriftelijk examen, dat van 9 tot 3 uur gehouden werd, omvatte het maken van een schoonschrift, een taalkundige ontleding, vijf vraagstukken oplossen en het tekenen van een kaart van Frankrijk. Mondeling werd hij ondervraagd over aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde en zingen. 's Avonds om acht uur was het examen afgelopen. Nog diezelfde avond vernam hij dat hij benoemd was. En zo had hij op 16 juni 1828 het „platte land" verruild voor „de stad." Ideaal was zijn nieuwe behuizing niet. Hij woonde onder een toren, waarvan hij het uurwerk moest opwinden en de klok luiden. In de benedenkamer van zijn huis waren de 50 leerlingen ondergebracht. Op 19 juni opende hij zijn school en het aantal leerlingen nam geleidelijk toe tot ongeveer 150. Het gemeentebestuur stelde hem in staat een 17 jarige inwonende ondermeester aan te nemen, waarvoor hij een subsidie van 100 gld. kreeg. De toename van het aantal leerlingen bezorgde hem een welkome salarisverhoging. Het salaris bedroeg 400 gld. Maar een vijftal leerlingen leverde jaarlijks 40 à 50 gld. op; dit „moesten we wekelijks of bij kwartalen uit de eigen handen der lieve jeugd ontvangen, waartoe de hand van den meester zich moest vernederen."

Zo kwam na veel voor- en tegenspoed het jaar 1860, waarin hij met pensioen ging, na meer dan 50 jaar het onderwijs te hebben gediend. Een moeilijke tijd brak voor hem aan, omdat hij voortaan in plaats van ruim 1100 gld. van 700 gld. moest rondkomen. Hij was geabonneerd op *het Christelijk Album, de Stuiverspreeken, De Huisvriend* van Goeverneur, *het Stuivers-Magazijn, het Album der Natuur, de Gids, de Tijdspiegel, het Leeskabinet, de Nieuwe Bijdragen, Het Schoolblad* en *de Wekker*. Deze abonnementen hield hij echter aan om op de hoogte van zijn tijd te kunnen blijven. Hij besloot nu ook zijn levenservaringen op schrift te zetten en ze aan de redactie van Het Schoolblad aan te bieden. Later werden deze bijdragen verenigd tot een interessant en boeiend boekje van 220 bld. waaruit deze stof geput is.

BOEKBEOORDELINGEN

THEO DIETRICH, *Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB. 1966, 344 S.

Dit is een systematische beschrijving van de socialistische opvoedingsleer van de industrie-pedagogiek in de 18de eeuw tot en met het huidige Sowjet-Rusland. Juist het ijveren voor het polytechnisch onderwijs in het schoolwezen van een van de grootmachten in de huidige wereld geeft het onderwerp een bijzondere relevantie. Scherpzinnigheid, exactheid en helderheid kenmerken dit werk. Misschien moet gelden dat het in de weergave van de ideologische gezichtspunten wat sterker is dan in die van de situatie in Sowjet-Rusland in de laatste 10 jaar, maar dat doet niet af aan mijn grote waardering voor dit werk als geheel. Het voorziet bepaald in een behoefte. PH. J. I.

NIGEL GRANT, *Soviet Education*, University of London Press, St. Pauls House, Warwick Lane, London E.C. 4. 1965, 176 p.

Dit boek heeft een merkwaardige levensloop gehad. Vaak wordt een succesrijk werk na in normaal-formaat te zijn verschenen, in een pocket-editie herdrukt. Het werk van Grant is eerst in de Penguin-books uitgekomen en daarna in een normale uitgave. Het is daardoor wel wat duurder geworden. Het is deze bevordering, indien men de gang van zaken zo mag noemen, echter volstrekt waard. Er is, voorzover ik weet, geen werk dat het onderwijs in de Sovjet Unie zo goed beschrijft, als dit. Tegen de achtergrond van de geografische, historische, sociale en politieke situatie biedt het een even heldere als levendige schets van het grootste onderwijsexperiment, dat de geschiedenis kent. Wat in Sovjet Rusland gaande is, verdient de belangstelling van ieder, die zich voor de problemen van school en maatschappij interesseert. Ik meen dat jonge mensen dit tegenwoordig beseffen. Welnu, hier is een betrouwbare gids. PH. J. I.

F. POELMAN – F. NICOLAI – M. VERBEECK. *„Denkend rekenen – rekenend denken"*.
Rekenmethode voor het basisonderwijs met bijbehorende handleiding – handboek en werkboekje voor de leerling.
Standaarduitgeverij, Antwerpen, 1967.
deeltje 1 (eerste en tweede helft),
deeltje 2 (eerste helft).
Bij de opzet van het eerste deeltje zijn de auteurs uitgegaan van de volgende opvattingen:

- Het is fout te denken, dat kinderen die van de kleuterschool naar de school voor basis onderwijs gaan, helemaal niets van rekenen afweten.
- Nooit zullen verschillende kinderen op hetzelfde ogenblik een zelfde ontwikkelingspeil bereiken.

Het is de auteurs aardig gelukt de beginlessen van het eerste deeltje sterk te doen aansluiten bij het kleuteronderwijs.

Uitgangspunt bij dit deeltje is geweest, dat het bij het voorbereidend rekenen vooral om drie belangrijke elementen gaat.

Op de eerste plaats gaat het hier om aanduidingen met betrekking tot het begrip *hoeveelheid* (alles – niets, enzovoort). Vervolgens komen begrippen aan de orde die verband houden met *hoegrootheid* (lang – kort, enzovoort) en tenslotte ook nog de *rangorde begrippen* (vijf komt voor zes, enzovoort).

Steeds wordt deze weg gevolgd: van concrete realiteit („neem drie eikels") via taalgebruik („drie") naar het symbool of de grafische uitdrukking (3). Omgekeerd, moet het aanbieden van het symbool via de taal terugleiden tot de concrete handeling.

Om te komen tot volledige structurering passen de samenstellers de volgende oefeningen toe:

- Wisselen: „Ligging" wisselt – hoeveelheid blijft gelijk:
- Splitsen:
- Afdoen (wegdoen):
- Samenstellen: 4 =
- Groeperen: tellen met gelijke groepjes.
- Verdelen.

De onderwerpen geven vaak aanleiding tot een occasionele behandeling van de leerstof en kunnen tevens opgenomen worden in het werken met centrale leerstof.

In het algemeen is daardoor de leer- en oefenstof nogal sterk uitgebreid.

Hoewel de uitvoering fris is, geven sommige bladzijden een te druk beeld. Met grote belangstelling zien we uit naar de volgende deeltjes.

J. M. WIJLAARS, Rotterdam.

AANGRIJPINGSPUNTEN VOOR ONDERWIJS, DAT GERICHT IS OP LEREN LEREN.*

P. SPAN

(Psychol. Lab. van de Rijksuniversiteit van Utrecht)

Volgens Prof. van den Beld, directeur van het Centraal Plan Bureau, zal de bevolking van Nederland rond het jaar 2000 ongeveer achttien miljoen personen bedragen, waarvan ca. zeven miljoen jonger dan 20 jaar zullen zijn. Volgens van den Beld zal de belangstelling voor het volgen van onderwijs blijven toenemen, het ligt in de verwachting dat omstreeks dat magische jaar 2000 bijna alle jongeren tot 20 jaar aan enige vorm van onderwijs zullen deelnemen. Dat betekent, dat tussen nu en het jaar 2000 het totaal aantal leerlingen met zo'n drie miljoen zal toenemen. [1]

Deze toename houdt in, dat het aantal onderwijzers, leraren en docenten (zo worden ze tenslotte in Nederland onderscheiden!) flink moet toenemen; alleen hierom al zullen hun respectievelijke opleidingen de grootste aandacht moeten hebben. Ook houdt het in, dat verder gezocht moet worden naar steeds gunstiger structurele veranderingen in de organisatie van het onderwijs, waarmee gedurende deze jaren met de wet op het voortgezet onderwijs een begin is gemaakt. Tenslotte, en daar zullen wij ons in dit artikel mee bezig houden, zal met spoed het onderzoek naar efficiënte vormen van overdracht van kennis en kunde, dat hier en daar aarzelend is begonnen, voortgezet moeten worden.

Met betrekking tot dit laatste punt, de efficiënte onderwijsmethoden, zal met name onderzoek moeten plaatsvinden naar de samenhang tussen bepaalde instructie-, dat wil zeggen, onderwijsmethoden en het verloop van het door een docent nagestreefde leerproces bij een leerling. Wat gebeurt er met dat leren, als de wijze van instructie en dat bedoel ik in de ruimste zin van het woord, veranderd wordt? Ik doel hier dus op bijv. grote vrijheid van studeren tegenover studeren onder straffe leiding, werken in groepsverband versus geïsoleerd e.d.

Wat betreft het hoger onderwijs is bundeling van dit soort onderzoek kort geleden gestart en wel met een grote conferentie in Eindho-

* Bewerking van de gelijknamige voordracht gehouden tijdens de Nationale Onderwijs Tentoonstelling te Utrecht op 22 april 1968.

ven in 1966. Rapporten hierover zijn beschikbaar.[2] 13 en 14 september 1968 zal een tweede conferentie in Utrecht gehouden worden.

Spreekt men over efficiëntie wat betreft het leren, dan valt meestal snel de naam van een, laten we zeggen, nogal bijzonder leerproces, het leren leren. Vooral de laatste paar jaren wordt het weer veel genoemd, (het leren leren heeft zo zijn ups en downs), nu vooral in verband met de voorschriften in het brugjaar van het voortgezet onderwijs enige z.g. studie-uren op te nemen. Ik wil graag even een open deur intrappen, door te memoreren, dat de „vulling" van deze uren hier en daar, begrijpelijk, enige problemen oplevert.

Mede daarom ligt het in mijn bedoeling in het nu volgende een overzicht te geven van de onderwerpen die volgens mij te maken hebben met dat leren leren. Bij een oppervlakkig gesprek levert het z.g. leren leren niet zoveel moeilijkheden op, iedereen weet eigenlijk wel zo'n beetje wat er mee bedoeld wordt. Bij nadere analyse echter blijken de zaken niet zo eenvoudig te liggen. Het is zelfs zo, dat een duidelijke definitie ontbreekt; de omschrijvingen die gegeven worden hebben meestal slechts betrekking op een onderdeel uit het grote geheel van het leren leren.

In ieder geval kan ik stellen, dat het leren leren een leerproces is, dat als onderwerp, als datgene wat geleerd moet worden, het leren zelf heeft. Het is kennelijk nuttig te leren leren; heeft men geleerd te leren, kan men leren, dan kan men iets anders béter leren. Het kunnen leren moet dus gezien worden als een leerresultaat en dit leerresultaat kan de voortgang van een ander leerproces, bijv. het leren redekundig ontleden, het leren volley-ballen, het leren een stilleven tekenen e.d., bevorderen. Die leerprocessen verlopen dan beter.

Nu wordt dikwijls, ten onrechte, aangenomen, dat een willekeurig leerproces „als zodanig" bestudeerd kan worden, ik zou haast zeggen, het van alle „d'rum und d'ran" geïsoleerde leerproces. In de dertiger jaren sprak men wel van het z.g. natuurlijke leerproces. Zo'n natuurlijk leerproces bestaat echter niet. Op een lerende persoon werken allerlei invloeden in, die een leerproces mede stuwen en sturen. Er zijn allerlei verschillen tussen leerlingen (intelligentie, persoonlijkheidseigenschappen) en er zijn allerlei verschillende situaties waarin geleerd wordt (verschillende docent, verschillend vak, er is haast bij e.d.).

Willen we leerlingen beter leren leren, dan zullen we die variabelen moeten lokaliseren, die invloed hebben op het verloop van een leerproces. Het is echter duidelijk dat het aantal van deze variabelen ontzettend groot is; ik zal daarom een zo zinvol mogelijke keuze eruit

zien te maken. Ik zal hierbij uitgaan van een schema, dat ik enige jaren geleden in Paedagogische Studiën gepubliceerd heb. [3]

Dát er geleerd wordt, kan men meestal afleiden uit een verbetering van de *prestatie*, er treedt een verschuiving op van een niet of een slecht kunnen naar een steeds beter kunnen. Een leerling kan op een bepaald niveau taalkundig benoemen, een bromfietsmotor in elkaar zetten of een bij honkbal plotseling toegeworpen bal goed opvangen.

Psychologisch gezien ligt er echter aan deze prestatie iets ten grondslag; het is mogelijk de wijze na te gaan, waarop de geleverde prestatie tot stand komt. Het benoemen van een zelfstandig naamwoord gebeurt bijv. op grond van de regel: het zijn die woorden, waar je „de" of „het" voor kunt zetten; de bromfietsmotor wordt in elkaar gezet op grond van een uit het hoofd geleerd schema. Het is Van Parreren geweest die aan deze psychologische structuur van de handelingen de naam *handelingsstructuur* heeft gegeven. [4]

Met het veranderen van de handelingsstructuur kan de prestatie mee veranderen. Het werkelijke leerproces ziet Van Parreren in een kwalitatieve ontwikkeling van handelingsstructuren.

Hoe ontstaat en ontwikkelt zich een handelingsstructuur? Een handelingsstructuur ontstaat door het omgaan van de leerling met de leerstof, hij doet er iets mee. Deze omgang, door mij *aanpak* genoemd, wordt beïnvloed door de instructie, het onderricht dat door een docent of een leerboek gegeven wordt, door een aanlegfactor als activiteit, maar ook door allerlei gebeurtenissen die er aan vooraf zijn gegaan. Een leerling komt niet blanco in een nieuwe leersituatie, hij neemt allerlei verwachtingen, gewoonten en kundigheden mee. Dat wil zeggen, dat hij al op een bepaalde manier ingesteld is met betrekking tot wat komen gaat, er is sprake van een *instelling*.

Ik zou het zó willen stellen, dat de instelling de aanpak beïnvloedt, de aanpak de handelingsstructuur en deze op zijn beurt de prestatie.

Ik zal deze samenhang proberen te demonstreren met behulp van een klein experimentje van de Amerikaan Eagle. [5]

65 proefpersonen kregen de opdracht 20 langzaam voorgelezen woorden in te prenten, zodat ze na het voorlezen zoveel mogelijk van die 20 woorden zouden kunnen opschrijven. 30 van de 65 proefpersonen kregen de instructie dit inprenten te doen op de manier van voortdurend repeteren tijdens het voorlezen door de proefleider; 35 proefpersonen moesten het doen met behulp van het vormen van groepjes van woorden, die volgens hen, bijv. kwa betekenis, bij elkaar pasten. De aanpak van de twee groepen proefpersonen moest verschillend zijn.

Uit de resultaten kunnen we drie punten naar voren halen:

In de eerste plaats blijkt uit de na afloop van het experiment gestelde vragen, dat 15 van de 30 proefpersonen zich niet aan de repeteer-instructie hadden gehouden, ze hadden toch groepjes woorden gevormd. Van de 35 proefpersonen met de groeperings-instructie bleken 8 toch gerepeteerd te hebben. Kennelijk was bij een aantal proefpersonen een instelling aanwezig, die zo sterk werkte, dat een door een proefleider gegeven instructie niet werd opgevolgd. Waaróm dit niet gebeurde, weten we natuurlijk niet, maar dat doet hier ook niet ter zake.

In de tweede plaats mogen we aannemen, dat de twee wijzen van inprenten, de twee vormen van aanpak dus, een verschillende handelingsstructuur tot gevolg hadden: in het ene geval werd de prestatie, dat is hier dus de reproductie van de woorden, verricht op grond van het zich herinneren van een aantal geheel los van elkaar staande woorden, in het andere geval op grond van tijdens het voorlezen gevormde groepjes van bij elkaar passende woorden.

In de derde plaats, dat de twee vormen van aanpak (en dus van handelingsstructuur) een verschillende prestatie tot gevolg hadden: de organiserende, groeperende proefpersonen konden méér woorden reproduceren dan de louter repeterende proefpersonen.

Om nu het leren te bevorderen, om leerlingen te leren leren, dat wil dus zeggen, dat een handelingsstructuur zich sneller en beter kan ontwikkelen, kan men aangrijpingspunten zoeken bij de instelling, bij de aanpak en bij de handelingsstructuur zelf. Laten we ze daarom eens afzonderlijk bekijken.

De instelling

De instelling die iemand meeneemt in een nieuwe leersituatie, wordt bepaald door verscheidene factoren. Ik zal er drie kort bespreken.

In de eerste plaats is daar de algemene *motivatie;* deze bestaat uit alle drijfveren, alle redenen, alle overwegingen om zich te gedragen, om tot handelen te komen. Dus bijv. ook om te gaan leren. Een bekend onderscheid dat hier gemaakt wordt, is dat tussen *intrinsieke* en *extrinsieke* motivatie. Intrinsiek gemotiveerd zijn de leerlingen, die uit werkelijke belangstelling voor de leerstof studeren, werken, extrinsiek gemotiveerd zijn degenen die werken uit angst voor straf, voor zitten blijven e.d. De gemotiveerdheid kan in sterkte variëren, hij kan hoog en laag zijn.

Het is aan iedereen bekend, hoe moeilijk het is een ongeïnteresseer-

de leerling iets bij te brengen, iets te laten leren. Men zou kunnen stellen, dat de energie van die leerling, de drijfkracht om de leertaak aan te vatten, te gering is. In dit geval zal de door die leerling gebruikte aanpak er ook naar zijn: van iemand met een passieve, zelfs weerstrevende instelling is geen actieve aanpak te verwachten.

Bij vele proefpersonen uit het zojuist besproken experiment zal de gemotiveerdheid om zoveel mogelijk woorden te onthouden misschien niet zo groot geweest zijn, de gemiddelde prestaties voor de twee groepen zijn ook maar 10 resp. 12 onthouden woorden. De motivatie zou bij sommige proefpersonen beslist hoger geweest zijn, indien ze voor ieder gereproduceerd woord 5 dollar hadden gekregen.

De motivatie behoeft echter gelukkig niet gelijk te blijven tijdens een leerproces. [6] Een leerling die ongeïnteresseerd begint, kan door de leerstof geboeid worden of door een leraar enthousiast gemaakt worden. Illustraties in leerboeken kunnen een motiverende functie hebben, evenals kleuren e.d. Ook audio-visuele hulpmiddelen als diaprojectie en film hebben dikwijls duidelijk ook een motiverende werking.

Binnen het grote terrein van de motivatie is de laatste jaren een bepaald onderwerp naar voren gekomen, dat van de z.g. *prestatie-motivatie.* [7] A, B EN C.

Het niveau waarop een leerling op school wil presteren, hangt mede af van invloeden vanuit de groep (is er wedijver tussen de leerlingen, heerst er een algemene mening „gymnastiek is niet belangrijk" e.d.), maar ook van factoren als doorzettingsvermogen, geldingsdrang, naar de toekomst kijken e.d.

Deze laatste factoren met betrekking tot de prestatie-motivatie hangen waarschijnlijk samen met de persoonlijkheidsontwikkeling. Het gaat hier dus niet om eigenschappen die in aanleg aanwezig zijn. Onderzoek doet vermoeden, dat de wens van een leerling (kind of volwassene) goed of zeer goed te presteren samenhangt met de eisen die vroeger in het gezin, speciaal door de moeder aan het jonge kind gesteld zijn. Deze eisen gelden bijv. de mate van zelfstandigheid, het proberen van nieuwe dingen, het tentoonspreiden van activiteit en het wedijveren met anderen. Datgene wat in de kinderjaren min of meer wordt vastgelegd, noemt men het *prestatie-motief.*

Nu ligt het voor de hand te veronderstellen, dat leerlingen met een verschillende prestatie-motivatie een verschillende aanpak ten opzichte van een leertaak zullen vertonen. Dat houdt ook in, dat een bepaalde manier van onderwijzen bij de hoog gemotiveerden bijv. wèl zal

aanslaan, maar bij de laag gemotiveerden niet, en omgekeerd.

Indien in die verworven eigenschap, het prestatie-motief, weinig verandering meer gebracht kan worden bij bijv. leerlingen van het voortgezet onderwijs, dan zal hier rekening mee gehouden moeten worden. De gegeven onderwijsmethode zal zich moeten aanpassen bij de bij een bepaalde leerling aanwezige instelling en de daaruit voortvloeiende aanpak. De ene leerling zal bijv. zelfstandig de stof meester willen worden, de andere juist in nauwe relatie met de leraar.

Wil zo'n differentiatie uitgevoerd worden, dan zijn daarvoor, analoog aan de differentiatie met betrekking tot intelligentie, twee manieren, die elkaar volgens mij moeten aanvullen: een oordeel van de docent op grond van een relatief lange observatie-periode en een indeling met behulp van een speciaal daarvoor ontworpen test of vragenlijst. In Nederland wordt op dit ogenblik door Hermans een desbetreffende vragenlijst voor kinderen van 11 tot 15 jaar voorbereid.

In de derde plaats wil ik kort een onderwerp aan de orde stellen, waarvan het discutabel is, of het nu juist binnen het onderwerp van de instelling behandeld moet worden. Ik wil het toch doen, omdat een soortgelijke opmerking gemaakt kan worden, als het bij de bespreking van de handelingsstructuur aan bod zou komen.

Ik doel hier op de z.g. *learning set.* [8] Deze term is in het Nederlands niet adequaat te vertalen (het betekent zoiets als „instelling"), en ik zal hierna dan ook maar de term „set" blijven gebruiken. Vooral in de Amerikaanse literatuur over het leren leren wordt de aandacht gericht op deze learning set. De ontwikkeling van een learning set valt dan samen met het leren leren.

Met behulp van het experimentele voorbeeld zal ik duidelijk maken wat er mee bedoeld wordt.

De proefpersonen behoefden slechts één keer een rij van 20 woorden op een bepaalde manier te leren. Indien zij nu gedurende een aantal dagen, iedere dag zo'n rij woorden zouden moeten leren (telkens een rij andere woorden natuurlijk), dan zou blijken, dat zij langzamerhand steeds meer woorden zouden kunnen reproduceren. Je zou kunnen zeggen, dat de proefpersonen er een soort handigheid in krijgen, woorden op die manier te onthouden.

Er is hier sprake van een invloed, *„transfer"* genoemd, van hetgeen vooraf gaat op hetgeen volgt en wel binnen een serie gelijksoortige problemen. Door voldoende problemen te geven kan men bij een leerling door middel van die problemen een learning set opbouwen; de manier waarop hij bijv. een bepaald soort problemen oplost, ontwik-

kelt zich als het ware vanzelf. Het oplossingsproces verloopt steeds efficiënter. Waar het op aan komt is, dat de leerling onderscheid leert maken tussen wat wèl en wat niet essentieel is met betrekking tot het op te lossen probleem.

Ik zal niet proberen voorbeelden uit de praktijk van het onderwijs te zoeken, ik heb sterk de indruk, dat in Nederland weinig of geen expliciet gebruik wordt gemaakt van zo'n procedure. De buitenlandse literatuur die er over bestaat betreft ook voornamelijk experimentele leerprocessen.

Het enige wat ik er over wil opmerken is, dat een voortdurende wisseling van vakken op school niet bevorderlijk is voor de ontwikkeling van een learning set. Ik weet, dat leerlingen het meestal als prettig ervaren, dat ze na een uur weer iets anders te doen of te horen krijgen, maar het is mogelijk dat dit met de onderwijsmethode samenhangt. Bij een veelvuldige wisseling moet de leerling zich steeds opnieuw instellen, heeft hij die omschakeling volbracht, dan is het uur weer om. Naar mijn mening zijn z.g. blokuren een stap in de goede richting, mits de gevolgde onderwijsmethode een zolang bezig zijn met één vak toelaat.

De aanpak

Het zal duidelijk zijn, dat de instelling van een leerling van grote invloed is op de manier waarop een leerling de leerstof te lijf gaat, waarop hij de leerstof aanpakt.

Op grond van analyses van de aanpak, kan men diverse vormen onderscheiden. Bij wijze van voorbeeld wil ik er één noemen: de z.g. *actief-structurerende aanpak*. Een leerling die deze aanpak vertoont, analyseert de hem aangeboden leerstof uit eigen beweging en indien die leerstof niet of onvoldoende is voorgestructureerd, dan zal hij trachten er een eigen structuur in aan te brengen. Bij ons experimentele voorbeeld waren ook proefpersonen (ik heb ze nog niet genoemd), die gèèn speciale instructie kregen. Bij de navraag bleek, dat een aantal van hen spontaan bij elkaar passende woorden hadden gegroepeerd om ze op die wijze te kunnen onthouden. Dit is duidelijk een actiefstructurerende aanpak.

Ook hier blijkt uit recent onderzoek, dat een aanpak, waarvan wij menen, dat hij gunstig is voor de ontwikkeling van een leerproces, niet zomaar aangeleerd kan worden. In Amerika is na de tweede wereldoorlog onderzoek gestart, dat geheel op dit terrein ligt. Het is het onderzoek naar de z.g. *cognitieve stijlen*.[9] Cognitieve stijlen zijn

voor een persoon kenmerkende, relatief constante wijzen van functioneren met betrekking tot intellectuele activiteiten en met betrekking tot de waarneming. Een voorbeeld van zo'n cognitieve stijl, waar het meest van bekend is, is de analyserende, structurerende wijze van functioneren. Een leerling met een structurerende stijl zal bij het waarnemen van de leerstof, in zijn denken en bij zijn studeren, in het algemeen gesproken, structurerend te werk gaan.

Er zijn aanwijzingen voor, dat zo'n cognitieve stijl, evenals het prestatie-motief, ontstaat in de vroege gezinssituatie. [10] Indien de opvoeding van het kind, met name weer door de moeder, gericht is op differentiatie en structurering (bijv. met betrekking tot de scheiding van zichzelf en omgeving, het lichaamsschema e.d.), dan zal het opgroeiende kind ook structurerend gaan functioneren. Er is helaas nog slechts weinig concreet onderzoek naar gedaan, maar het is heel plausibel te veronderstellen, dat een ontwikkeling vanuit een amorfe, ongedifferentieerde gezinssituatie tot een analyserende, structurerende persoonlijkheid, niet voor de hand ligt. Ook het omgekeerde is moeilijk denkbaar.

Dit houdt in, dat vele kinderen op school benaderd worden met onderwijsmethoden, die niet aansluiten bij hun cognitieve stijl van denken en leren. Leerprocessen, dat wil zeggen, ontwikkelingen van handelingsstructuren, zullen onder invloed van een verschillende cognitieve stijl, verschillend verlopen. In ieder geval moet over dit onderwerp meer onderzoek worden verricht en moet overwogen worden of het dienstig is bij een bepaalde cognitieve stijl een bepaalde onderwijsmethode aan te laten sluiten.

Een leerling met een zeer globale wijze van aanpak zou niet voortdurend gedwongen moeten worden tot structurering. Dit houdt ook in, dat in sommige gevallen de ontwikkeling van de handelingsstructuur verschillend zal zijn, terwijl de uiteindelijke prestatie gelijk is.

Willen we bij een leerling vast kunnen stellen of bepaalde cognitieve stijlen sterk overheersend zijn, dan zullen we moeten beschikken over tests. Over de gehele wereld tracht men de laatste jaren zulke tests te ontwerpen, de ontwikkeling verloopt echter uiterst moeizaam. [11]

En hiermee komen we, nog steeds binnen de paragraaf van de aanpak, tot het punt van de *studie methoden* of *studie technieken*. Met name in Nederland worden „leren leren" en „leren studeren" (waar dan mee bedoeld wordt het leren van de goede studietechnieken), aan elkaar gelijk gesteld. Zoals de lezer zal begrijpen gebruik ik de uitdrukking „leren leren" in een veel ruimere betekenis.

Ook in Nederland bestaat een aantal publikaties over leren studeren, leren huiswerk maken e.d. Opvallend is, dat dit onderwerp de laatste jaren vooral actueel is bij hoger onderwijs. Dit heeft als oorzaak dat veel studie-falen geweten wordt aan een onjuiste manier van studeren door studenten, die wel voldoende intelligentie en belangstelling hebben. Bij het hoger onderwijs gaat men er van uit, dat door vele leerlingen tijdens het v.h.m.o. niet geleerd wordt, hoe gestudeerd moet worden. Ik meen echter te weten, dat soortgelijke verwijten door het v.h.m.o. gericht worden tot het basis onderwijs.

Een heldere analyse van de problemen die samenhangen met het studeergedrag van studenten is geschreven door Peeck en Van der Ree. [12] Als verschijnselen van onjuist studeergedrag noemen zij het aan ons allemaal bekende ordeloze studeren, het feit dat het studeren te langzaam gaat, dat de student veel te veel aandacht heeft voor details of alleen maar de grote lijn ziet, er is te weinig concentratie om enige tijd achter elkaar te studeren, er is een voorkeur voor de langzamerhand gehate mechanische „instamp"-procedure.

Peeck en Van der Ree stellen, dat de student allereerst moet weten, welk *doel* hij wil bereiken, wat hij wil of moet leren. Ik zou hier aan toe willen voegen: als hij dit niet op eigen kracht kan ontdekken, dan zal hem dit op één of andere manier duidelijk gemaakt moeten worden. Uitgaande van dat nagestreefde doel (het opdoen van feitenkennis, inzicht krijgen in methoden, zich verstaanbaar kunnen maken in een vreemde taal, een stuk tekst uit een vreemde taal adequaat vertalen e.d.), zal de student een keuze moeten maken uit de *middelen* die hem ter beschikking staan om dat doel te bereiken. Dit zijn de z.g. *studievaardigheden*. Enkele bekende voorbeelden hiervan zijn: het zich kunnen oriënteren in een bepaalde leerstof, het maken van uittreksels en aantekeningen, het zichzelf vragen stellen over de stof, het repeteren. Hiertoe moeten we ook rekenen het gebruik kunnen maken van een woordenboek, van een atlas, van een kaartsysteem in een bibliotheek e.d.

Ik moet hier overigens duidelijk stellen, dat deze studievaardigheden niet pas actueel worden op universitair niveau, noch op het niveau van het voortgezet onderwijs, maar reeds in het basisonderwijs. Gelukkig zijn er in Nederland reeds vele scholen die hier aandacht aan schenken. Misschien wordt echter te weinig beseft, dat het niet voldoende is een aantal algemene vaardigheden bij te brengen, maar dat het van groot belang is ook vak-specifieke technieken te onderwijzen. Hierbij worden de vaardigheden dus toegespitst op het aan de orde

zijnde vak (vgl. de atlas bij aardrijkskunde, een woordenboek bij vreemde talen onderwijs), en wel op een bepaald niveau van onderwijs.

Eén van de belangrijkste punten in de analyse van Peeck en Van der Ree is, dat de studievaardigheden niet slechts meegedeeld moeten worden, maar dat ze onder leiding gedurende een aanzienlijke tijd geoefend moeten worden. Aan de Universiteit van Utrecht worden daartoe aan kleine groepen studenten speciale cursussen gegeven. Het aanleren van nieuwe studietechnieken en het ontwikkelen van nieuwe studiegewoonten blijkt een tijdrovende zaak te zijn.

In hun publikatie „Studielessen in Osdorp" komen Carpay en Linker[1,3] tot een overeenkomstig einddoel van de studielessen in het brugjaar: „Het kind enig inzicht te geven in zijn eigen leergedrag. Het moeten kunnen onderscheiden waarom hij faalt en waar hij moet bijsturen."

Er zijn nogal wat stemmen in en buiten het voortgezet onderwijs, die de vrees uitspreken, dat de studielessen gebruikt zullen worden voor een cursus „hoe maak je je huiswerk". Het is mij uiteraard niet bekend of deze vrees gegrond is. Indien dit het geval is, zou dit zeer spijtig zijn, daar het leren huiswerk maken op zijn hoogst gezien kan worden als een aspect van het leren studeren.

(Ik vraag mij overigens wel af, of de nu verplicht gestelde studieuren in het brugjaar, evenals trouwens de studie-cursussen aan de universiteit, nodig zouden zijn, als onderwijzers bij het basisonderwijs, leraren bij het voortgezet onderwijs en docenten bij het hoger onderwijs tijdens de gewone les-uren de leerlingen zouden leren studeren.)

De handelingsstructuur

Na enkele aspecten van instelling en aanpak besproken te hebben, rest mij dus nog de handelingsstructuur. De handelingsstructuur is de wijze waarop een prestatie tot stand komt. Met betrekking tot een bepaalde prestatie, bijv. lezen, kan men gunstige en ongunstige handelingsstructuren onderscheiden. In het normale geval is het zo, dat we iets lezen om de inhoud; het is dus gunstig als we die leesprestatie zodanig kunnen verrichten, dat we geen aandacht meer aan het z.g. technische lezen behoeven te schenken. Het direct gericht kunnen zijn op de inhoud van de geschreven woorden is gunstig. In het geval van de corrector is dit echter helemaal niet gunstig, bij vele woorden moet deze juist voorbij zien aan de betekenis en op de exacte schrijfwijze letten.

Wat bij ieder onderwijs-leerproces in de eerste plaats moet worden vastgesteld, is het *doel*: Wát moet er geleerd worden en op welke wijze moet de leerling er over kunnen beschikken. Als we het inhoudelijke, het wat, even voorbijzien, dan kunnen we dus met Van Parreren stellen: Wat is de meest gewenste eindhandelingsstructuur en wat is de beste weg om daartoe te geraken.

In ons experimentele voorbeeld bleek duidelijk, dat het reproduceren op grond van groepjes bij elkaar passende woorden de beste prestatie opleverde. Het is mogelijk, dat dit blijkt op te gaan bij proefpersonen met een structurerende cognitieve stijl, met een structurerende aanpak. Het is dan gunstig proefpersonen met een structurerende stijl een rij woorden te laten leren met behulp van het vormen van groepjes bij elkaar passende woorden. Het is dan te verwachten, dat de reproductie optimaal zal zijn. Het is echter zeer de vraag, of dit ook voor proefpersonen met een z.g. globaliserende stijl de beste aanpak en handelingsstructuur zal zijn. Het is denkbaar dat een andere wijze van inprenten (en daarmee samenhangend een andere handelingsstructuur) bij deze proefpersonen een optimale prestatie tot gevolg zou hebben.

Een belangrijk punt hierbij is de z.g. *wendbaarheid* van de handelingsstructuur. Dit betekent, dat de geleerde handelingsstructuur ook in andere situaties (dan de situatie waarin hij geleerd is) gebruikt kan worden. Indien aan onze proefpersonen uit het voorbeeld een grote lijst met woorden werd voorgelezen, met de opdracht zoveel mogelijk van de 20 geleerde woorden, die zich tussen de andere bevinden, aan te geven, dan is het mogelijk, dat de proefpersonen die groepjes hadden gevormd, tot een betere prestatie zouden komen dan degenen die dat niet hadden gedaan. De door hen in de ene reproductie-situatie (opnoemen) gebruikte handelingsstructuur is ook bruikbaar in een andere reproductie-situatie (herkennen).

In het onderwijs zullen degenen, die dat onderwijs geven, er voor moeten zorgen, dat zij de leerlingen die handelingsstructuren leren, die een optimale prestatie tot gevolg hebben en die eventueel daarná komende leerprocessen zoveel mogelijk begunstigen. Het leren van de leerlingen in een nieuwe situatie moet begunstigd worden door het geleerde in een vroegere situatie. Ze hebben dan geleerd om te leren. (Hier ontmoeten we dus opnieuw de learning set.)

Conclusie

Samenvattend moet gezegd worden, dat het onderwerp van het leren

leren veel uitgebreider opgevat moet worden dan het leren van studeertechnieken, wat er veelal onder verstaan wordt.

Echter: slechts een deel van de variabelen, die er mee te maken hebben, kan in het schoolonderwijs ten dele of geheel onder controle worden gehouden.

Dat is in de eerste plaats de motivatie om te willen studeren. Deze motivatie kan met behulp van goed gekozen leerstof en goed gekozen onderwijsmethoden beïnvloed worden.

Ten tweede is dat het studeergedrag van de leerling. Allerlei noodzakelijke studievaardigheden kunnen bijgebracht en geoefend worden.

In de derde plaats zijn dat de in de studieboeken geconcretiseerde methoden, die bepalen welke handelingsstructuren geleerd worden en hoe efficiënt die functioneren met betrekking tot andere leerprocessen.

Variabelen die zich op dit moment nog aan de controle van de school onttrekken, omdat ze althans ten dele worden vastgelegd in gezinsverband vóór de schoolleeftijd, zijn bijv. cognitieve stijl en prestatie-motief.

Indien het inderdaad zo is, dat deze laatste twee variabelen van grote invloed zijn op leerprocessen, dan zullen er diagnostische middelen moeten komen (dat zijn dus tests), met behulp waarvan leerlingen kunnen worden ingedeeld met betrekking tot cognitieve stijl en prestatiemotief. [14] Het is dan wenselijk, dat voor de op deze wijze te onderscheiden kategorieën leerlingen verschillende onderwijsmethoden gevolgd worden en eventueel verschillende leerboeken geschreven worden. Het komt me voor dat ook dit een werkelijke bijdrage zou zijn tot demokratisering van het onderwijs.

Daarnaast is het echter wellicht mogelijk via het kleuteronderwijs corrigerend op te treden, uiteraard in een van te voren bepaalde richting. In de Sovjet Unie bijv. beijveren Galperin en zijn medewerkers zich zeer voor het aanbieden van in hoge mate voorgestructureerde leerstof in het aanvangsonderwijs. De leerlingen behoeven de structuren dan niet meer zelf te ontdekken, ze leren er als het ware van het begin af aan mee leven.

Naar de persoonlijkheid van de leerling toe gedifferentieerd onderwijs is op de meeste scholen in Nederland op dit moment nog steeds niet uitvoerbaar. Ook met betrekking tot het leren kan Van Gelder geciteerd worden: „Alleen een systematische, de totale structuur en inhoud omvattende vernieuwing kan een oplossing bieden". [15] Het staat echter wel vast, dat deze verandering zich slechts zeer langzaam zal voltrekken. [16] Dit wordt o.a. veroorzaakt door het feit, dat aan-

gebrachte veranderingen in het onderwijs niet of nauwelijks, zoals men dat noemt, wetenschappelijk begeleid kunnen worden. Een eenvoudig aspect hiervan is, dat adequate begeleiders in Nederland nog bijna niet voorhanden zijn.

Willen al die miljoenen kinderen, die de komende decenniën de Nederlandse scholen gaan bevolken, hun na de schooltijd onherroepelijk volgende, steeds ingewikkelder wordende maatschappelijke taak goed verrichten, dan zal zo spoedig mogelijk gestart moeten worden met het opleiden van onderwijzers, leraren en docenten, die psychologische begrippen kunnen hanteren, zodat ze hun leerlingen kunnen observeren en beoordelen; die een didactische methode met betrekking tot één of meer vakken op zijn merites kunnen beoordelen; die in dat vak of die vakken les kunnen geven en die het door hen gegeven onderwijs kunnen evalueren.

Afgezien van allerlei „bijscholingscursussen" lijkt het mij vanzelfsprekend, dat dit moet gebeuren op de kweekschool en op een leraarsopleiding.

En hiermee ben ik gekomen op een probleemgebied, waar ik niet op in zal gaan. Met betrekking tot het probleem van de opleiding, wil ik besluiten met een citaat uit een recent artikel van Van Dam, directeur van het Onderwijskundig Studiecentrum, die een Unesco-rapport over de lerarenopleiding aanhaalt en waarmee we opnieuw in dat jaar 2000 belanden: „Onze tijd verdraagt niet, dat een leraar, in 1920 voor zijn ambt voorbereid met behulp van ideeën van 1900, omstreeks 1958 kinderen leidt, die nog actief aan het leven deel zullen nemen in het jaar 2000". [17]

[1] C. A. van den Beld, Preadvies voor de 184e Alg. Vergad. van de Ned. Mij. van Nijverh. en Handel. Verslag in „Intermediair", 18 - 8 - 1967.
[2] Nationaal congres onderzoek van wetenschappelijk onderwijs, 1966. Deel I, Inleidingen; Deel II, Verslagen. (Technische Hogeschool, Eindhoven)
[3] P. Span, Analyse en beïnvloeding van leerprocessen bij kinderen I en II. Paed. Stud. 1964, 41, pag. 265 - 283 en 321 - 338.
[4] C. F. van Parreren, Psychologie van het leren I, 2e druk 1966, Hoofdstuk II.
[5] M. N. Eagle, The effect of learning strategies upon free recall. Am. J. Psychol. 1967, 80, pag. 421 - 425.
[6] Zie bijv.: C. F. van Parreren, Motivatie als voorwaarde en als resultaat van leren. Gawein 1966, 14. pag. 278 - 291.
[7A] J. W. Atkinson & N. T. Feather (eds), A theory of achievement motivation. J. Wiley & Sons, New York 1966.
[B] H. Hermans, Motivatie en prestatie (diss.). Swets & Zeitlinger, Amsterdam 1967.

[8] H. F. M. Crombag, Studiemotivatie en studieattitude (diss.). J. B. Wolters, Groningen 1968.
[8] J. Deese & H. Hulse Steward, The psychology of learning. Mc. Craw-Hill Book Co., New York 1967.
[9] G. S. Klein, H. L. Barr & D. L. Wolitzky, Personality. Annual Rev. of Psychol. 1967, 18, pag. 467 - 560.
[10] H. A. Witkin a.o., Psychological differentiation. J. Wiley & Sons, New York 1962.
[11] Het eerste onderzoek in Nederland naar leerprocessen, waarbij gebruik wordt gemaakt van de score op een aspect van een cognitieve stijl (n.l. „kategorie breedte") is het vergelijkend onderzoek van leerprestaties bij l.o.m., b.l.o. en g.l.o.-leerlingen door J. M. van Meel, Bedreigd denken; Cognitie bij kinderen met leermoeilijkheden (diss.). J. B. Wolters, Groningen 1968.
[12] J. Peeck & A. J. M. van der Ree, Veranderingen in studeergedrag door een cursus in studiemethodiek. Meded. over studentenzaken, Rijksuniversiteit van Utrecht, no. 1, december 1967.
[13] J. A. M. Carpay & G. Linker, Studielessen in Osdorp. Stichting Onderwijs oriëntatie, J. Muusses, Purmerend 1968.
[14] Met betrekking tot de prestatie-motivatie is het de moeite waard een stelling te citeren van Hermans (zie 7 b): „Maatschappelijk gezien is het belangrijk de testuitslagen van hoog en van laag prestatie-gemotiveerden niet alleen voor selectiedoeleinden te gebruiken maar ook om de prestaties van de laatsten met behulp van een specifieke aanpak op hoger niveau te brengen.".
[15] Rede van Prof. L. van Gelder voor de A.B.O.P. in Scheveningen op 29 - 12 1967. Verslag in „De Volkskrant" van 30 - 12 - 1967.
[16] E. Pelosi in een interview in „De Volkskrant" van 28 - 12 - 1967: „De Centra hebben goed werk gedaan door principieel nieuwe denkbeelden aan de orde te stellen, door wakker te schudden. Dat is hun grootste verdienste. Maar het euvel is, dat ze als landelijke instituten niet doorwerken naar de scholen „in het veld". De contacten blijven beperkt tot de rondom het Centrum aangewezen experimenteerscholen. Kwantitatief dringt de vernieuwing niet door".
[17] A. J. S. van Dam, De opleiding van leraren. Univ. en Hogeschool 1968. 14, nr. 6, pag. 497-506.

Curriculum vitae

Drs P. Span (37) studeerde politieke en sociale wetenschappen en psychologie aan de universiteit van Amsterdam.

Hij is momenteel als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan het Psychologisch Laboratorium van de Rijksuniversiteit van Utrecht. Hij houdt zich vooral bezig met onderzoek op het gebied van de psychologie van het leren en heeft een leeropdracht „Algemene Psychologie" voor studenten in de opvoedkunde.

TERMINOLOGISCHE PROBLEMEN IN VERBAND MET DE ESTHETISCHE OPVOEDING

J. QUACKELBEEN

— Vooral bij abstract denken is het nodig ons af te vragen wat de gebruikte „woorden" eigenlijk betekenen. Laten we eerst ons meesterschap over de woorden vestigen, opdat zij ons denken niet zouden verslaven.
— Nadere studie brengt vaak aan het licht dat men met een begrip enkel verwijst naar een vage, wisselende inhoud die sterk verarmd is in vergelijking met het initiale gebruik.

In de laatste jaren wordt het gebied van de opvoeding waarin de jonge mens in contact met de schoonheid komt, op zeer uiteenlopende wijze benoemd. Bij het nakijken van een twintigtal nummers van eenzelfde tijdschrift, vielen we op niet minder dan zes verschillende benamingen. [1] Het is nodig de terminologie op punt te stellen want van alle kanten dreigt begripsverwarring.

De opvoeding richt zich op de hulpbehoevende mens met het doel de volwaardige en autonome persoonlijkheid te helpen opbouwen, zodat deze bewust deelneemt aan het leven in de dubbele dimensie: de individuele en de sociale. In het geheel der menselijke gedragingen onderscheiden we verschillende momenten en verschillende stellingnamen. [2] Zo kan men ingesteld zijn op het lichamelijke, het theoretische, het esthetische, het sociale, het ethische en in elk van deze gebieden het niveau willen bereiken, dat een optimale deelname aan de menselijke evolutie moet toelaten. [3] In die zin spreekt men over lichamelijke, theoretische, esthetische, sociale en ethische opvoeding.

Gezien opvoeding steeds het besef vóóronderstelt van de te bereiken norm, zouden we hetzelfde probleem ook deductief kunnen benaderen. Vertrekken we dan van de stelling dat alle opvoeding integratie van

[1] Vernieuwing voor Opvoeding en Onderwijs, 1961—1962.
[2] In die zin spreekt F. Copei, in: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg, 1958.
[3] In de lijn van Perquin luidt het dan dat men op elk van deze gebieden de volwassenheid betracht.
N. Perquin: Pedagogiek, Bezinning op het opvoedingsverschijnsel, 1960, Maaseik, pp. 36—38.

waarden in de persoonlijkheid betracht. [1] Naargelang de waardegebieden, het goede, het ware en het schone, zouden we dan opnieuw komen tot morele, verstandelijke en esthetische opvoeding.

Deze beide standpunten — inductief en deductief — laten zich voor de esthetische opvoeding gemakkelijk synthetiseren. Wij formuleren: de esthetische opvoeding behelst dus elke hulp die verband houdt met de esthetische stellingname en met de integratie van de schoonheidswaarden in de totaliteit van de persoon.

De bovenstaande begripsomschrijving is voorlopig zeer algemeen gehouden. Ze biedt het voordeel, dank zij haar algemeenheid zowat als verzamelbegrip te kunnen optreden voor allerhande benamingen met meer particuliere inhoud. Zo moeten we hier achtereenvolgens: artistieke, kunstzinnige en muzische opvoeding, expressie en vrije expressie, kinderkunst en creativiteit behandelen. Vooraleer we bovenstaande termen kunnen bespreken moeten we eerst twee belangrijke opmerkingen maken.

1. De differentiatie van het begrip „schoonheid"

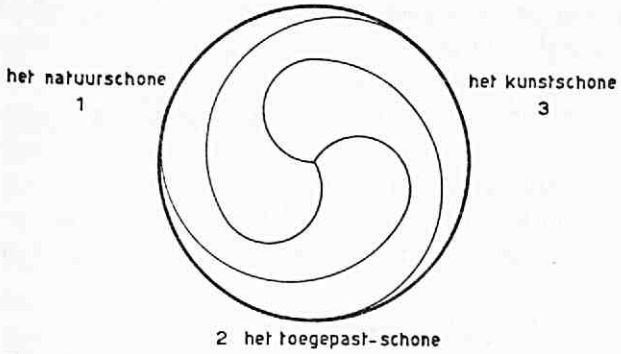
Differentiëren we even de schoonheidswaarde. Er zijn inderdaad veel soorten schoonheid die elk in verband staan met zekere vormen van pedagogische beïnvloeding. Zo kan men het schone zoeken in de natuur, in de dagelijkse gebruiksvoorwerpen, in industriële produkten, in de kunst. [2] Ligt er een zekere kloof tussen het natuurschone en het schone of vormen deze enkel eindpunten van een aantal gradaties? [3] In het volgende schema hebben we de drie gebieden binnen het esthetische voorgesteld. [4]

[1] D'Espalier: „Opvoedend Onderwijs", in: Kath. Encycl., Antwerpen, 1950, Dl. III, p. 277.
„Opvoeding is de hulp van de volwassenen aan de onvolwassenen, bij de opbouw van hun persoonlijkheid. Persoonlijkheid veronderstelt integratie van denken, willen, handelen rond een blijvende waardekern".

[2] E. De Bruyne: Philosophie van de kunst, Antwerpen, 1940, pp. 13—18. E. De Bruyne: Het aesthetisch beleven, Antwerpen, 1942, pp. 130—135.

[3] G. Colle: Bestendigheden, vertaling H. Van Crombruggen, Brussel, 1945, pp. 49—55.
Deze schrijver is van mening dat hier geen scheiding mocht worden doorgevoerd, ook al zijn er zekere verschillen. De kunst biedt een gunstiger positie om het schone te vatten door haar onbeweeglijkheid, haar uitsluitende gerichtheid op één zintuig.

[4] Deze gebieden van het schone zijn niet gelijk te stellen met de verschillende categorieën van het schone.
E. De Bruyne: Het esthetisch beleven, op. cit., pp. 302—314.

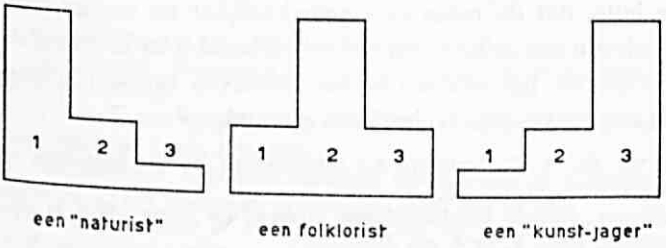


Geen scherpe afgrenzing maar een kans op wederzijdse beïnvloeding hebben we willen afbeelden. Tal van genuanceerde overgangsvormen vallen aan te brengen op de cirkelomtrek. Meer naar de kern toe, dieper geïntegreerd in de persoon worden de onderlinge betrekkingen veel gecompliceerder en moeilijker te ontwaren. Genetisch zijn er redenen om aan te nemen dat de schoonheidservaring van het jonge kind zich het eerst en het diepst differentieert in contact met de natuur.

De schoonheid als afzonderlijke eigenschap van de gemaakte dingen zou minder vlug en minder vaak worden beleefd. Het kunstschone, als hoogste niveau van geestelijke evolutie, zou een veel beperktere rol spelen. Hypothetisch stellen we dit voor een zesjarig kind schematisch als volgt voor:



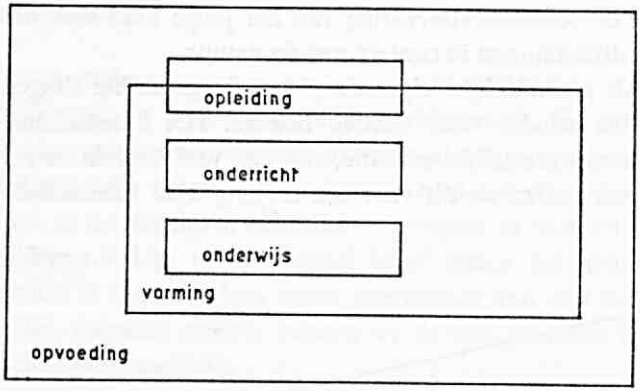
De verschillende prikkelgebieden zijn simultaan aanwezig, maar hun respectieve invloed verschilt. Bij de „volwassen" mens zijn allerlei patronen mogelijk naargelang de instelling. Zo kunnen we bijvoorbeeld drie extreme types schetsen.



Het onderscheiden van de verschillende gebieden van de schoonheid biedt ons een helder inzicht in de verschillende gebruikelijke benamingen. De „esthetische opvoeding" beslaat het gehele gebied van het schone, zowel in de natuur als in de kunst en in de gemaakte dingen. Niet alleen het artistiek-schone, maar ook het decoratief-schone, het toegepast-schone, de industrial-design en de mode vallen eronder te rekenen. De „kunstzinnige of artistieke opvoeding" staat uitsluitend in verband met het kunst-schone. Deze termen hebben dus een beperkter betekenis.

2. *De differentiatie van het begrip: pedagogische hulp*

We moeten er bovendien nog even op wijzen dat ook de termen opvoeding, vorming, opleiding, onderwijs, onderricht achteloos door en voor mekaar gebruikt worden. Zonder hier de brede discussie omtrent deze termen te willen openen, moeten we toch een praktisch bruikbare afgrenzing vooropstellen.



We verstaan onder *opvoeden* elke hulp die de mens in staat stelt meer mens te zijn, die de ontwikkeling op elk plan van het leven uitlokt, bespoedigt en richt. De hulp is niet uitsluitend gebonden aan een opzettelijke intentie. Ook door het milieu wordt immers een erfschat overgedragen. [1] Bovendien blijkt tevens hoe zonder een factor „zelfopvoeding" geen integratie tot stand komt. Opvoeden bestaat uit het bieden van zulkdanige hulp, dat de mens zich gemakkelijker en sneller aanpast aan de wisselende constellatie van het wereldbeeld. Het is tevens de hulp bij het concipiëren, het wijzigen en het uitwerken van een levenshouding in volle respect voor de vrijheid van een ander. [2]

[1] K. Mannheim en W. A. C. Stewart: An introduction to the sociology of education, London, (1962), pp. 15—18.

[2] J. A. Quackelbeen: „Enkele beschouwingen omtrent de vraag: Wat is opvoeden?", in: Vorming, 1966, V, nr 4, pp. 216—226.

Opvoeden is een complex proces, dat zich in de praktijk onder allerlei vormen voltrekt. [1] Een brede bepaling van het gebied is nodig. [2] Voor ons liggen vorming, opleiding, onderwijs en onderricht immers binnen het gebied van de opvoeding. [3] Sommige auteurs trachten deze factoren van mekaar te onderscheiden door ze tegenover elkaar te stellen en ze te situeren in verschillende gebieden. [4]

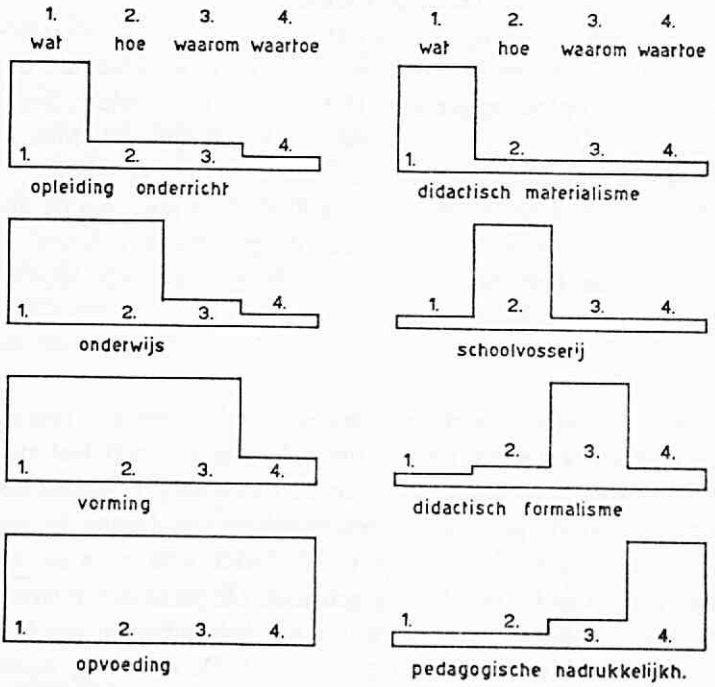
Vorming is het deel van de opvoeding dat, binnen de school, zo systematisch en planmatig mogelijk wordt verstrekt door leerkrachten die daartoe een speciale opleiding genoten. Het doel, de gevormde cultuurmens, maakt dat vooral met cultuurgoederen wordt gewerkt. Men is echter gaan inzien dat het verabsoluteren van het cultuurgoed niet in overeenstemming is met het bovenvermelde doel, daar men van de gevormde cultuurmens ook veronderstelt dat de psychische functies — waarnemen, oordelen, begrijpen — tot op een hoog niveau zijn ontwikkeld. Een cultuurpatroon behelst immers niet alleen bepaalde inhouden, bepaalde kennissen, maar ook bepaalde vormen, zoals bijvoorbeeld de kritische bezonnenheid.

Opleiding staat in verband met het bekwaam maken om een precies omschreven taak uit te voeren. Degene die opleiding verstrekt laat zich in zijn handelen volkomen beheersen door de toekomstig te stellen beroepseisen en ziet aan de persoonlijke belangstelling van degene die opgeleid wordt voorbij. Vooral specifieke vaardigheden worden in de opleiding aangesproken en tot ontplooiing gebracht. De persoon zelf wordt in de grond niet veranderd maar hij wordt wel bekwamer en geschikter om iets welbepaalds efficiënt uit te voeren. [5] De opleiding wordt meer en meer binnen de school verstrekt, maar toch blijft het nog altijd mogelijk dit buiten de school te laten gebeuren.

Onderwijs en *onderricht* betreft het overdragen van kennis en informatie. Valt de klemtoon op „hetgeen" geleerd wordt, op het „wat" dan

[1] A. Kriekemans: Algemene Pedagogiek, Leupen, 1962, p. 11.
[2] K. Mannheim en W. A. C. Stewart: op. cit., pp. 19—32.
[3] Zie ook:
A. Kriekemans: op. cit., pp. 11—37.
J. De Miranda: „Opvoeden door onderwijzen", in: Paedagogische Studiën, 1966, nr. 2, pp. 83—89.
[4] A. De Block: „Opvoeding, vorming en onderwijs", in: Paedagogische Studiën, 1966, nr. 3, pp. 120—128.
H. Nieuwenhuis: Algemene inleiding. Grondslagen en Grondbegrippen van vernieuwing in het onderwijs, Groningen, 1959, pp. 29—42.
[5] A. Mannheim en W. A. C. Stewart: op. cit., pp. 12—14.
A. Kriekemans: op. cit., pp. 11—12.

spreken we over onderricht. [1] De ordening van de stof wordt dan uitsluitend beheerst door zijn innerlijke logische structuur. Blijft de persoonlijke relatie tussen de lesgever en leerling een rol spelen, dan verkiezen we de term *onderwijs*. De ordening van de stof wordt dan mede beïnvloed door leerpsychologische motieven. [2]



Bovenstaande uitleg helpt ons aan een duidelijke nuancering van de meest gangbare begrippen die de verschillende vormen van pedagogische hulp aanduiden. In concreto zitten deze verschillende vormen in het opvoedingshandelen op uiteenlopende wijzen verweven zoals blijkt uit het bovenstaande schema. Valt de klemtoon op „wat" geleerd wordt dan staan we hoofdzakelijk voor een onderrichts- of opleidingssituatie. (fig. 1) Laat men zich uitsluitend domineren door leerstof dan vervalt men in het didactisch materialisme. (fig. 1[1])

De vorm onder dewelke de leerstof wordt aangeboden, krijgt aandacht in onderwijssituaties. (fig. 2) Gaat men zich al te nadrukkelijk met dit „hoe" bezighouden dan verzeilt men gemakkelijk in „schoolvosserij" en werkt men een verdere „vermethodieking" in de hand. Het is typisch voor een gezonde vormingssituatie dat niet alleen het

[1] A. Mannheim en W. A. C. Stewart: op. cit., p. 14.
[2] A. Mannheim en W. A. C. Stewart: op. cit., pp. 14—15.

„wat" en het „hoe", maar ook het „waarom" aan bod komt. De leerkracht die vorming op het oog heeft weet dat men niet enkel door een bepaald weten een cultuurmens wordt, maar vooral door begrijpen en denken. Hij zal derhalve niet alleen een zekere vulling nastreven, (cultuurbestendiging) maar ook aandacht schenken aan de ontwikkeling van de functies (cultuurvermeerdering). (fig. 3) Legt hij uitsluitend de nadruk op de vorming van de functies dan kan hij verzeild geraken in het verwerpelijk didactisch formalisme. (fig. 3[1])

De opvoeder tracht boven dit alles zijn handelen ook te laten leiden door een idee omtrent het uiteindelijk „waartoe", het doel van de opvoeding. (fig. 4) Gaat hij zich uitsluitend centreren op deze laatste vraag, dan is het gevaar niet denkbeeldig dat hij in een van prekerige pedagogische nadrukkelijkheid vervalt. (fig. 4[1]) Het is een feit dat men deze vorm van overdrijving dikwijls aantreft in de natuurlijke opvoedingssituaties bij de ouders. Elke vorm van verwording moet uit de school worden geweerd en daaronder rekenen we niet alleen het didactisch-materialisme en het didactisch-formalisme.

3. *Artistieke opleiding en vorming, kunstzinnige en muzische opvoeding*

Het lijkt ons uit pedagogisch standpunt niet gewenst te spreken over artistieke opvoeding omdat hier meteen het zeer algemeen begrip opvoeden, gekoppeld wordt aan het meer specifiek gebied van de artiest. Bedoelt men er mee het bekwamen van de kunstenaarspersoonlijkheid teneinde de specifieke levenstaak van artiest te kunnen vervullen, dan verkiezen we de term *artistieke opleiding*. Men bekommert zich dan enkel om de toekomstige taak, waardoor het interesseveld, de beïnvloedingssfeer en de geboden hulp zich sterk verengen tot hetgeen mendenkt van node te zijn om met succes een kunstenaarsberoep uit te oefenen. [1] Men tracht iemand te bekwamen en uit te rusten voor een specifieke taak. Men vertrekt van in het begin met een hoge graad aan begaafdheid en voortdurend doet men erop beroep, zonder evenwel zelf de kern van de persoon opzettelijk te willen verrijken.

In de mate dat men wel deze kern van de persoon wenst te verrijken en men dus de kunstenaarspersoonlijkheid zelf wil vormen, zouden we spreken over *artistieke vorming*. Deze zou dan vooral op het oog hebben al hetgeen ook binnen de kunst, het openbloeien van de kunstenaars persoonlijkheid bevordert. Deze hulp zou niet zozeer beheerst

[1] K. Mannheim en W. A. C. Stewart: op. cit., pp. 12—14.

worden door beroepseisen of door het idee dat men zich vormt omtrent de onmiddellijke kunstenaarstaak. De technieken bijvoorbeeld worden dan niet geleerd om henzelf, maar als middelen die de persoonlijkheid in staat stellen zich uit te drukken, die de persoonlijkheid toelaten gestalte te geven aan zijn artistieke conceptie. Het interesseveld blijft breed gehouden en de studenten krijgen veel artistieke exploratiemogelijkheden geboden. De kennis wordt er om haarzelf, belangeloos nagestreefd, zodat ze dieper geïntegreerd ligt en het „Zelf" van de persoon treft. [1]

Artistieke opleiding en vorming worden aan de conservatoria en de academies verstrekt. Aldus liggen de problemen die ermee verbonden zijn buiten het algemeen vormend onderwijs. [2]

We willen het onderscheid even toelichten aan de hand van een voorbeeld. Men kan zich voorstellen dat een kunstschilder op een bepaald moment interesse krijgt voor steendruk en een cursus in steendruk gaat volgen aan een academie, een nijverheidsschool of een werkatelier. Hij zal dan de opleiding genieten van een steendrukker en daarbij alle klassieke technieken van het vak leren zodat hij als vakman op niveau staat en vaktechnisch op de hoogte is. Deze kunstenaarssituatie is totaal anders dan die van de academiestudent die in de loop van zijn artistieke vorming kennis maakt met de techniek van de steendruk. Deze laatste zal ook wel de techniek leren, maar hij zal deze slechts als een mogelijk exploratieveld beleven, en de leerkrachten zullen deze technieken benutten om hem artistiek fundamentele kennissen, inzichten en methoden te laten verwerven. Bovendien zal dan voornamelijk de culturele rol die de steendruk heeft vervuld, worden belicht.

Deze beide vormen van beïnvloeding bevatten het artistieke en het artisanale in verschillende verhouding en dosering.

De *kunstzinnige „opvoeding"* dient ruimer gezien te worden dan opleiding en vorming. Het zou een deel van de esthetische opvoeding zijn dat gericht is op het kunstschone en van de kunst vertrekt, doch steeds met de bedoeling de gehele persoonlijkheid op te bouwen. Hierbij worden het toegepast-schone, en het natuurschone als vormende krachten niet aangesproken, terwijl de *„esthetische opvoeding"* deze krachten wel benut. Waarom het ene begrip — het kunstzinnige — in de plaats van het andere — het esthetische — is komen te staan, is niet duidelijk. Wel lijkt ons hier de opvatting, dat men de totale opvoeding door de

[1] A. Kriekemans: op. cit., p. 12.

[2] J. E. Verheyen: „Aesthetische opvoeding", in: Paedagogische Encyclopaedie, Antwerpen, 1939, Dl. 1, p. 87.

kunst kan verstrekken, de accentsverschuiving van het breed esthetische naar de kunst te hebben bewerkstelligd. Pedagogisch is het een beperking van de mogelijkheden en didactisch leidt het tot het invoeren van systemen die in de praktijk niet duidelijk meer zijn.

Sommigen menen dat kunstzinnige opvoeding en artistieke vorming verward zouden kunnen worden en men dus beter over muzische opvoeding spreekt. [1] In elke mens schuilt het muzische en dit moet, afgezien van de verschillende begaafdheidsgraden, in de mens worden ontwikkeld. [2] Wat men precies onder het „muzische" moet verstaan, wordt dan echter opnieuw een twistpunt en vergt uitleg. Op het eerste zicht zou men menen dat deze term verwijst naar een onderscheid tussen muzische en plastische kunsten. Het begrip is echter uitgebreider. De „muze" zou de mogelijkheid tot scheppend handelen zijn en zou zich bij het kind uiten door volledige overgave en het zichzelf vergeten in het spel, door het innig contact met de dingen. [3] Om dezelfde redenen poogden Nederlandse conferentiedeelnemers het begrip „muzische vorming" te specifiëren, maar zij vielen hierbij terug op „kunstzinnige vorming". Ze kwamen dan tot de formulering: „Onder kunstzinnige vorming moet verstaan worden: het helpen om te komen tot een zo volmaakt mogelijke creatieve en receptieve schoonheidsbeleving als hulp bij de uitgroei naar volwassenheid". [4] Hieruit blijkt hoe het einddoel, de volwassenheid en de schoonheid uit onze begripsomschrijving ook hier nagenoeg te vinden zijn. Dat niet over de kunstbeleving of over het kunstschone wordt gehandeld laat ons een ogenblik hopen dat het probleem breder werd gezien. Verder wordt echter alles opnieuw beperkt tot de kunst. Dit blijkt wanneer ze de drie taakopgaven van de kunstzinnige vorming omschrijven als:

1. de expressieve en creatieve vermogens in ieder kind ontwikkelen;
2. de receptieve vermogens ten aanzien van de kunst, dus de ontvankelijkheid voor kunstwerken, opvoeren;
3. de smaak ontwikkelen. [5]

De vaagheid van deze formuleringen ergert ons. Zij steunen op drie

[1] L. Hoefnagels: „De mening der conferentiedeelnemers", in: V.V.O., 1962, nr. 194, pp. 29—47.

[2] In Duitsland kent deze term grote opgang.
O. Haase: Musisches Leben, Hannover 1951.
F. Romer: Zur musischen Bildung, Ratingen, 1956.

[3] F. Seidenfaden: Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen, Münster, 1958, pp. 4—18.

[4] L. Hoefnagels: ibid., p. 29.

[5] L. Hoefnagels: „Commissie voor kunstzinnige vorming van de jeugd", in: V.V.O., 1961, nr. 187, p. 7.

termen, expressie, creativiteit en smaak, die heel vaak worden gebruikt zonder dat men precies afspreekt wat men eronder verstaat. We weten welke weerklank ze hebben gekregen. We stellen vast dat ze niet meer in ondergeschikt verband worden gebruikt, maar eerder bedoeld zijn om als „vrije expressie", als „creatieve expressie", of als vorming van de „goede smaak", het gehele gebied van de esthetische opvoeding te beslaan. Laten we zelf nagaan wat hier met de termen kan worden bedoeld.

4. Expressie en creativiteit

De term *„expressie"* vond afzonderlijk of in allerhande combinaties een zeer brede weerklank. Reeds door de positivisten werden de uitdrukkingsverschijnselen als objectieve feiten bestudeerd, waaruit men het innerlijke van de mens kon kennen. Zo trachtte Charles Darwin in zijn „Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei den Tieren und Menschen" voor de uitdrukkingen en bewegingen een causaal-evolutief verklaringssysteem te vinden. [1]

Dezelfde positivistische bekommernis kenmerkt de psychologen die in de uiterlijke vormen (niet de bewegingen) de psychische structuur wensten terug te vinden.

Carus, later Kretschmer en nog later Sheldon, hebben beklemtoond hoe de lichamelijke en geestelijke verschijnselen slechts verschillende verschijningsvormen zijn van de eenheid van de persoon. Derhalve drukken somatische verschijnselen ook psychische inhouden uit en valt het innerlijke van de mens langs deze weg te bestuderen. [2]

Noch de positivisten met hun causale verklaring van de uitdrukkingsbewegingen, noch zij die de somatische verschijningsvormen in verband met de psyche brachten, hebben de expressiebeweging op gang gebracht. Daartoe is hun streven te nuchter en te zakelijk gericht.

De expressiebeweging werd geschraagd door een *vitalistische filosofie* en *psychologie*. Begrippen als expressie werden overgeheveld naar de pedagogiek, zonder dat men zich kritisch bezon over de inhoud van het woord. Kritische bedenkingen werden in dit verband bestempeld als

[1] Ch. Darwin: Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei den Tieren und Menschen, 1872.
T. Piderit: Mimik und Physiognomik, Detmold, 1886.
L. Klages: Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck, Bonn, 1950 [7], pp. 199—219.

[2] C. G. Carus: Symbolik der menschlichen Gestalt.
E. Kretschmer: Körperbau und Charakter, Berlin, 1921.
W. H. Sheldon en S. S. Stevens: Les variétés du tempérament, Paris, 1951.

levendodende rationalisaties en beschouwd als heiligschennis. De vitalisten vertrokken immers van de tegenstelling tussen ziel en geest. [1] Het is dan ook niet vreemd dat men zowat overal een „eredienst" van de expressie vindt, i.p.v. een wetenschappelijk gefundeerde didactiek. Men spreekt immers over het „geloof" in de expressie en over de tegenstanders ervan. Dat men hiermee de wetenschappelijke dimensie verlaten heeft, verveelt menig ernstig pedagoog.

In dit verband dienen we L. Klages te vermelden. De door hem gekozen uitgangsstelling, met de oppositie tussen geest en ziel, is achteraf onvruchtbaar gebleken. [2] Ten opzichte van het tekenen en schilderen is zijn theorie totaal waardeloos zoals Altera reeds opmerkt. [3] Deze laatste voegt eraan toe, dat zelfs de meest buitensporige expressionist het niet zou aandurven zich uitsluitend te beroepen op een door de „Seele" aangedreven mechanisch tekenen. [4]

Interessant blijft evenwel het onderscheid tussen onmiddellijke en middellijke expressie. De eerste wordt rechtstreeks verstaan, terwijl de andere vorm een duidelijke mededeling bedoelt. Verder onthouden we graag dat de *expressie* zich rechtstreeks verhoudt tot de *prikkelingstoestand* en onrechtstreeks tot de *weerstand*. De opvoeding dient te zorgen voor een vermindering van weerstand zodat het kind zich kan uiten. Sommigen hebben gemeend in dezelfde verhouding E = P/W een zeker motief te moeten zoeken voor het opvoeren van de prikkelingstoestand. Hierover hebben we het verder nog.

Tegenover het mechanisch principe van de intelligentie stelde Bergson het handelende van de scheppende intuïtie. [5] Al zag deze auteur de tegenstelling niet zo scherp als Klages en al zag hij filosofisch deze twee polen als onvervreemdbare fragmenten van het leven, toch is hij in de pedagogiek hoofdzakelijk bekend als één der hoofdmomenten uit de reactie tegen het overheersend intellectualisme van de 19de eeuw. [6]

De „elan vital" is in de mens de drijvende kracht, die leidt tot een scheppende evolutie. De expressie is de manifestatie van de vitale bron, die intuïtief is bepaald. Het is dan ook begrijpelijk dat in een pe-

[1] L. Klages: Der Geist als Widersacher der Seele, 1932.
[2] L. Klages: Ausdrucksbewegungen und Gestaltungskraft, 1913.
L. Klages: Die Probleme der Graphologie, 1910.
L. Klages: Mensch und Erde, 1920.
[3] J. Altera: Tekenen als expressievak, Groningen, 1953, p. 6.
[4] In de moderne poëzie treft men nochtans het verschijnsel aan van de zogenaamde „poésie automatique", ook het lettrisme komt dit zeer nabij.
[5] J. Bergson: L'Evolution creatrice, Paris, 1907. [3]
[6] H. De Vleeshauwer: „Bergson", in: Paed. Encycl., op. cit., Dl. 1, p. 229.

dagogiek die steunt op deze filosofie, geen plaats wordt gelaten aan het intellect.

De overschatting van de intuïtie had echter op didactisch terrein zeer zware gevolgen. Zo ontstond een algemene verwarring omtrent de vraag of in het kindertekenen wel fouten zouden schuilen. [1] Zij die het dichtst stonden bij de vitalistische filosofie en die in de intuïtie de ware continue kernbron wensten te zien, meenden dat men enkel kon spreken over „eigenaardigheden". Zij die aansloten bij de empirische pedagogiek, konden deze zienswijze moeilijk aanvaarden daar zij heel goed wisten dat een kind heel dikwijls zijn onvermogen en zijn falen beseft en om hulp vraagt.

Waar kleine en persoonlijke didactische ondervindingen moeten argumenteren tegen hoogstaande filosofische theorieën is de strijd natuurlijk ongelijk. Van uit *kinderpsychiatrische* en *psycho-therapeutische richting* kwamen belangrijke argumenten, die gedeeltelijk aansloten bij het bovenstaande en die de expressiebeweging in het gelijk schenen te stellen. De loutering, de katharsis, werd in de expressie onderkend, *Breuer* vond dat het mogen afreageren van conflicten onder hypnose therapeutische waarde had. Na hem zag *Freud* hoe het heropnemen van conflicten in de psychisch gestoorde een openheid bewerkstelligt, die heilzaam is voor een vernieuwd sociaal verkeer. [2]

De expressie vervulde hier dus een therapeutische rol. Het is in dit perspectief dat men het kind ook uit zijn expressie, uit zijn tekenen b.v. wilde leren kennen. Aanduidingen van conflictsituaties, van regressies, van agressiviteit, van gestoord contact met de werkelijkheid, werden overal ijverig opgespoord en bijna dankbaar aangegrepen. Het is nu algemeen aanvaard dat het tekenen een diagnostische betekenis heeft. Het is echter evenzeer waar, dat de leerkracht moeilijk de stappen van de psychiater kan volgen. Daarbij wordt het duiden van kinderlijke expressie moeilijker naarmate men met oudere subjecten werkt.

Kritische bedenkingen werden over het hoofd gezien. Zo bleef men vastkleven aan een therapeutische en diagnostische opvatting omtrent de expressie. De „individuatie" van Jung, die toch ook een dieptepsycholoog is, had hier opnieuw naar de pedagogische taak kunnen verwijzen. *Jung* wilde niet alleen aan stoornissen verhelpen, maar eiste dat elk individu de totaliteit van zijn persoonlijkheid verwezenlijkt, zijn Zelf zou

[1] Deze vraag werd uitvoerig betwist op het Internationaal Congres voor Tekenonderwijs dat in 1937 te Parijs werd gehouden.

[2] B. G. Palland en J. Jonges: Beknopt leerboek der psychologie, Groningen, 1959, pp. 223—247.

ontplooien. Dit helpen verwezenlijken is een bij uitstek opvoedende opdracht.

De expressierichting heeft zich gemakkelijk ingebed in de beweging „vom Kinde aus" en is misschien wel een hoogtepunt ervan. Voegt men bij de therapeutische, diagnostische en vitale betekenis van de expressie nog de grote drang naar voller leven, die na de eerste wereldoorlog openbloeide, dan begrijpt men dat deze termen carrière moesten maken.

Gezien de grote vrijheidsbeweging, die parallel liep met het filosofisch streven van de laatste vijftig jaar, is het normaal dat men sprak over *„vrije expressie"*. De twee termen, die elk zeer absoluut gericht zijn, houden in zich het naïeve geloof in de almacht van het zich autonoom ontwikkelende kind. De vrijheid van het kind, werd er gezien als een volstrekte ongebondenheid en losheid t.o.v. de evolutie, de norm, de waarde en de volwassenheid. Dergelijke vrijheid is een utopie, waarin het kind nog vlugger ten onder gaat dan in de dwang- en tuchtschool. Het onderscheid tussen de blote vrijheid, die eigenlijk neerkomt op onvermogen, onbeheerstheid, tuchtloosheid, en de gebonden vrijheid, die in feite een begrensde maar opbouwende vrijheid is, werd aanvankelijk niet gemaakt. Dit alles was immers reactie: de expressie reageerde tegenover het intellectualisme en de vrijheid stelde zich tegenover het dwangsysteem van de oude school. Vandaar het overdreven en mateloze karakter van deze beweging.

Jaspers heeft speciaal de aandacht gevestigd op het communicatieve karakter van de expressie. Hij onderscheidt drie vormen van expressie:

1. De uitdrukkingsfenomenen als mimiek, pantomimiek, geschrift, e.d.
2. De menselijke handelingen en gedragingen waardoor wij in contact treden met anderen.
3. De objectieve inhouden die vastgelegd worden in werkstukken. [1]

Hierbij aansluitend willen we graag in de esthetische expressie het volgende onderscheid maken:

1. De persoonlijk-subjectieve dimensie, met daaronder projectie, het afreageren, het compenseren.
2. De persoonlijk-sociale dimensie met de mededeling en het gericht zijn naar anderen.
3. De persoonlijk-objectieve dimensie, waaronder de uitbeelding en het waardestreven gerekend worden.

Het is interessant om, op grond van dit schema, de intelligibiliteit van

[1] C. Jaspers: Allgemeine Psychopathologie, Berlin, 1947, p. 212.
[2] D. J. Van Lennep: Psychologie van projectieve verschijnselen, Utrecht, 1948, pp. 9—19 en pp. 21—23.

het expressieverschijnsel te belichten. Binnen de eerste dimensie valt zeker de projectie, wanneer ze beschouwd wordt als het verschijnsel, waarbij men aan één of meer personen eigenschappen, affecten, gedragswijzen en houdingen toekent die meer van toepassing moeten worden geacht op de oordelende dan op de beoordeelde persoon. [1] De Amerikanen en voornamelijk Rapaport en Lewin hebben het begrip projectie uitgebreid en dit gelijk gesteld met elke menselijke uiting. Terecht wijst Van Lennep deze uitbreiding van het begrip van de hand en stelt hij projectie tegenover communicatieve uitingen. De persoon die zich projecteert, is niet in communicatie met een „gij", maar hij ziet eigenschappen in iemand, wanneer deze er niet noodzakelijk aanwezig zijn. Dit bewijst dat de projecterende geïsoleerd is. [2] Laten we aannemen dat de projectie de mens wel tijdelijk een gevoel van bevrijding schenkt. In het onderwijs zou het voortdurend projecteren een gewoonte worden die de mens scherper en scherper isoleert. Iemand die zich overal en in alles projecteert, verliest elk wezenlijk contact met de wereld en de anderen, daar hij deze beweging niet meer onder controle weet te houden. Projectie schrikt de anderen af en op de duur ondergaat het subject zijn eigen projectie. Het zou als gewone opvoedingspraktijk betekenen dat men elke objectieve kijk op het leven verliest. Het is duidelijk dat opvoeding die steunt op projectie met haar onzekerheid, geen zelfzekere en gebonden persoonlijkheid kan vormen. Ze leidt naar ontdubbeling, naar een spiegelbeeld.

Didactisch gezien is het mogelijk het kind de weg van het persoonlijk-subjectieve zo sterk op te sturen, dat het verzeild geraakt in de hierboven omschreven geïsoleerde positie van de projectie. Dit zou natuurlijk aan de expressie alle louterende waarde ontnemen en psychisch uitzichtloos zijn. Het kind wenst te begrijpen en begrepen te worden, het heeft nood aan communicatie en wenst niet geïsoleerd te worden in een nare ivoren toren, waarvan het zeer vlug de beklemmende sfeer aanvoelt. Het is de grote verdienste van J. Altera dit te hebben ingezien. Spijtig is het echter, dat hij een tegenstelling heeft willen zien tussen projectie en expressie. [3] Expressie omvat projectie, maar is tevens veel meer.

Verder vallen binnen de eerste dimensie van de expressie nog andere belangrijke aspecten zoals de compensatie, het afreageren, de sublimatie. Het voorbeeld van de projectie heeft ons echter bewezen hoe men

[1] D. J. Van Lennep: op. cit., p. 240.
[2] J. Altera: Tekenen als expressievak, op. cit., p. 38 en p. 40.

zich ervoor moet hoeden het subjectieve te sterk te beklemtonen. [1]

In de tweede dimensie bevat de expressie de wijze waarop het kind „in de wereld is met de anderen". Ook hier is heel wat persoonlijks. Het is echter vruchtbaarder dan het voorgaande daar het kind zijn verhouding tot de dingen en de personen bepaalt in een communicatief perspectief.

In de derde dimensie wordt de expressie meer normatief gericht. Ofwel wordt ze gecentreerd op het begrijpelijke en wordt ze eerder zakelijk. Ofwel wordt ze gericht op het realiseren van waarden en wordt ze, naar boven toe, creatief. Hieruit blijkt dat expressie door normen kan beheerst zijn, maar dit niet steeds is. Ook hier zijn we het dus niet eens met Altera, wanneer hij alle expressie wou zien als gericht door normen. De zin: „Bij expressie acht men zich gebonden aan normen, bij de projectie komen deze nauwelijks in aanmerking", moet gezien worden in het licht van zijn reactie tegen een te subjectieve richting van de expressiebeweging. [2]

Zo scherp gesteld is dit dus vatbaar voor kritiek. Verder dient gezegd dat Altera tevens de term creativiteit van de hand wijst, alleen op grond van het argument dat aan het „scheppen" in eigenlijke zin nog niet mag worden gedacht. [3] De onderschatting van de mogelijkheden van het kind heeft hem hier belet het normatieve, de creativiteit en de expressie op mekaar te betrekken.

De voorschoolse opvoeding is door de expressie-beweging niet grondig beïnvloed geworden. Ten hoogste kan men bij de ouders een gunstiger houding tegenover kindertekeningen opmerken. In de kindertuin viel de expressiebeweging goed samen met de zintuiglijke en motorische ontwikkeling, die een groot deel uitmaakt van haar opdracht. De didactiek van de kindertuin ruimt een zeer grote plaats in voor de vrijheid en de expressie krijgt een zeer breed veld toegemeten. Binnen het lager onderwijs stond men echter niet in dezelfde situatie. Het kind moet er leren rekenen, schrijven, lezen, het moet er geschiedenis, aardrijkskunde, Frans leren. Daarbuiten kan men nu eenmaal niet. Binnen het programma schenen tekenen, muziek en handenarbeid zowat de mooiste kans

[1] Verder moeten we hier reeds erop wijzen hoe wij een onderscheid maken tussen het differentiëren van de subjectiviteit en het beklemtonen van de subjectiviteit. Door een verdere doordifferentiëring, door een diepere nuancering van de subjectieve ervaring wordt men immers juist meer ontvankelijk voor menselijk begrip en communicatie. Het overbeklemtonen zonder differentiatie maakt dat men zich verliest in subjectivisme.

[2] J. Altera: Tekenen als expressievak, op. cit., p. 39.

[3] J. Altera: Tekenen als expressievak, op. cit., p. 31.

aan de expressie te bieden. In het tekenen verloste deze stroming de leraar van het vervelend voorbeelden-tekenen. Een groot gebrek in de opleiding tot onderwijzen viel meteen weg. Men is immers vlug voorbereid om de leerlingen „te laten doen".

Ook muziek onderging deze richting, tot men aan de instrumentale muziek begon. Men kwam hierop terug daar men ervaarde dat minstens de techniek moet geleerd worden.

Tekenen heeft echter veel langer de invloed van de vrije expressie-beweging ondergaan.

De leraars zijn zich ten slotte toch onbehaaglijk gaan voelen in hun rol van „overbodige" toeschouwer. [1] Vandaar het zoeken om aan de vrije expressie toch maar enige vorm te geven.

Ondertussen is men tekenen, muziek en handenarbeid als *„expressievakken"* gaan bestempelen. Hiermede is men volop in de inconsequenties beland. Er is fundamenteel tegenspraak tussen „expressie" en „vak". Het ene is een didactisch principe, het andere slaat op een afgebakend kennisgeheel. Expressie in zijn subjectieve sociale en objectiefwaardestrevende dimensie, kan niet beperkt worden tot een of ander vak. In alle vakken, zowel in rekenen als in tekenen, moet het kind zich mogen uitdrukken. Slechts hierdoor kan men enig gezicht krijgen op de graad en de wijze waarop het leergebeuren door de leerling verwerkt wordt. [2]

Zolang men de expressie uitsluitend ziet als een zich projecteren, als het uitdrukken van problematisch geladen spanningen, steunt men zich al te eenzijdig op één deelaspect van het begrip. Expressie ontspringt niet alleen aan de drang om zich bloot te geven, maar berust tevens op de nood aan communicatie met anderen. Expressie bevat projectie en mededeling van betekenissen, heeft een subjectief en een objectief aspect.

Ondertussen heeft de ontwikkeling van de moderne kunst zulk een opmerkelijke zwenking genomen, dat de tot hiertoe heersende esthetische beoordelingsvormen werden gerelativeerd. Men kreeg oog voor grotschilderingen, voor de kunst van onderontwikkelde volkeren, voor de kunst van verdwenen culturen. [3] Het parallellisme tussen deze verschijn-

[1] J. Heuninckx: „Karikatuur van de vrijheid", in: De tekengids, nr. 45, pp. 15—18.

[2] R. Verbist en A. De Block: Experimenteel-didactisch onderzoek naar de waarde van denkpsychologisch georiënteerd rekenonderwijs, Amsterdam, s.d., p. 17.

[3] De ontdekkingen van grotschilderingen te Lascaux en in Zuid-Afrika werden met belangstelling door het grote publiek gevolgd.

selen en de kinderlijke expressie werd het studieobject van menig onderzoeker. Deze studies werden geplaatst in het perspectief van de biogenetische wet van Haeckel. Aldus wees Max Verworm op de verregaande overeenkomsten tussen de tekeningen van kinderen en deze van de onderontwikkelde volkeren. Verschillende stadia uit de kunst van „primitieven" waren weer te vinden bij het kind. In grote lijnen verloopt de evolutie van een ideoplastische uitdrukking, die vrij los staat van de zintuigelijk waarneembare wereld naar een meer natuurgetrouwe fysioplastische uitbeelding. Van een voorstellingsbeeld komt men tot een waarnemingsbeeld. Verdere ontdekkingen bewezen echter het bestaan van een vroegtijdige fase van naturalistische, fysioplastische uitbeelding. De vergelijking ging dus schijnbaar niet meer op. Doch nadere observatie van kindertekeningen toonde aan, dat zulk een periode ook bij het jonge kind te onderkennen valt. Ze zou echter door de verdere ontwikkeling van de taal en de intelligentie in het gedrang worden gebracht en vlug verdwijnen. Met dit alles is de eenheid van alle psychisch leven nogmaals beklemtoond en werd nieuw materiaal ter bevestiging van de biogenetische wet van Haeckel aangevoerd.

Bovenstaande bedenkingen werden echter in dit verband zelden gemaakt. De mogelijke psychologisch-wetenschappelijke gevolgtrekkingen werden over het hoofd gezien ten voordele van de artistieke perspectieven die door deze feiten werden geopend. De produkten, die uiting geven aan het psychisch leven der onderontwikkelden werden erkend als kunst en de overeenkomsten ervan met het kinderwerk werden aangetoond.

Van alle kanten wordt men aldus naar het begrip „*kinderkunst*" gedreven. De belangstelling die de schilders aan de dag leggen voor het kinderwerk blijkt o.m. uit het geraffineerd gebruik dat zij maakten van kindertekeningen, vooral als inspiratiebron. Voor het werk van Paul Klee is dit overbekend. De tentoonstellingen van kinderprodukten, door schilders ingericht, werkten ijverig mee om het idee „Kinderkunst" te propageren.

Als enthousiasten de lijn nog verder doortrekken en spreken over het kind als kunstenaar wordt het bedenkelijk. Zonder de wezenlijke esthetische en soms artistieke kwaliteiten uit het kinderwerk te miskennen, moeten we toch enige bezwaren naar voren brengen. Het toevalligheids-

De kunst van de negers, van de Polynesische eilanden, van de eskimo's, van vele onderontwikkelde volkeren kenden elk hun beurt om in het brandpunt van de belangstelling te staan. Aan de cultuur van de Inca's en van andere verdwenen volkeren, werden grootsopgezette exposities gewijd.

karakter van de hoogstaande creatieve momenten bij het kind belet ons het kind te zien als een kunstenaar. Het is ook in die zin dat A. Malraux schreef: „l'Enfant n'est jamais un artiste; il peut occasionnellement produire des oeuvres d'art." [1] Het is duidelijk dat een didactiek niet kan steunen op hetgeen eerder het onberekenbaar spelen van het toeval is. Een opvoeder mag het leren van een gehele klas niet opofferen voor enkele geslaagde werkjes. Doordat men vanuit een beperkte esthetische gezichtshoek vertrekt gebeurt dit helaas dikwijls. Vanuit opvoedkundig oogpunt is dit nastreven van persoonlijk esthetisch genot uitzichtloos.

Verder blijkt deze opvatting ook niet te stroken met het inzicht dat de kunstenaar een wezen is, bewust van zijn verantwoordelijkheid op het sociale vlak. Dat bewustzijn bestaat uiteraard bij het kind nog niet. Heel de discussie rond het kind-kunstenaar getuigt van een ontstellend gebrek aan psychologisch inzicht in het scheppingsproces van het kind. Zij die het kind als kind willen zien, doen het tenslotte groot onrecht aan door het als kunstenaar voor te stellen.

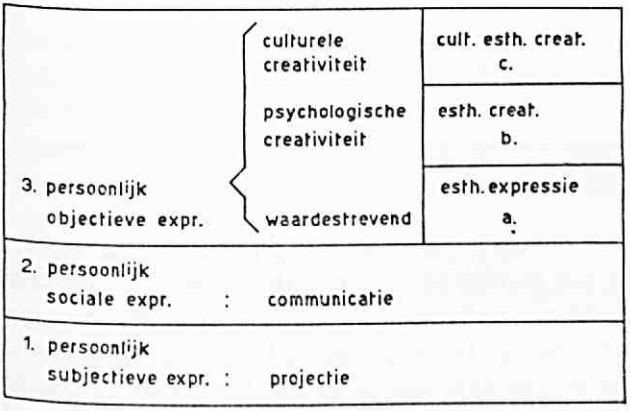
Toch moet gezegd dat de beweging rond de kinderkunst de openbare opinie gunstig heeft bepaald t.o.v. kinderwerk. Dat binnen de huiskring een meer waarderende houding wordt aangenomen tegenover de tekeningetjes van zoon of dochter, is uitermate belangrijk voor de interessevorming en voor de liefde voor het schone. Door het beklemtonen van de esthetische waarde in de werkjes opende deze beweging ook bij de leerkracht een vernieuwde waardering. Ten slotte moet gezegd dat deze esthetische waardering een interessant tegenwicht vormt voor de al te sterk diagnostische inslag van sommige opvattingen. Als basis voor een didactiek biedt het echter geen rijke uitzichten.

Heel dikwijls werden expressie en *creativiteit* door en voor mekaar gebruikt. Velen meenden dat elke schepping een vorm van expressie was en dat er derhalve geen onderscheid moest worden gemaakt. Keert men de bevestiging om en vraagt men, of alle expressie creatief is, dan blijkt onmiddellijk dat er een verschil tussen beide moet bestaan.

Wanneer een kind op een of ander voorval reageert met verdrietig schreien dan geeft het uiting aan zijn droefheid. Hoe persoonlijk, hoe eigen en hoe „einmalig" dit verdriet ook is, deze vorm van expressie kan niet creatief worden genoemd. Ze volgt ervoor teveel de conforme en algemeen bekende paden. Veronderstellen we een ogenblik dat het kind een zeer agressief schilderwerk maakt, vol kleurenvlekken, strepen

[1] A. Malraux: Le musée imaginaire, Paris, 1946, p. 126.
A. Malraux: Les voix du silence, Paris, 1951, pp. 283—286.

en ongecontroleerde lijnen. Dit is misschien volop projectie en expressie, maar het is niet noodzakelijk creatief want het kan mislukt zijn of berusten op een na-doen van wat is voorgedaan. Lucht het zijn droefheid in een portret met grote traanogen, met geklemde handen om een zakdoek dan is dit misschien wel creatief werk. De originele dimensie, het nieuwe, althans het nieuwe van uit psychologisch oogpunt, is hiervoor nodig. Van zohaast het kind zijn eigen schepping beleeft als nieuw, kunnen we spreken van psychologische creativiteit. Het objectief nieuwe, het nieuwe voor allen en het daardoor vernieuwde, is hier niet vereist. We onderscheiden dus tevens de „culturele" creativiteit, die als hoogste niveau van geestelijk leven, genetisch eerst later wordt bereikt.



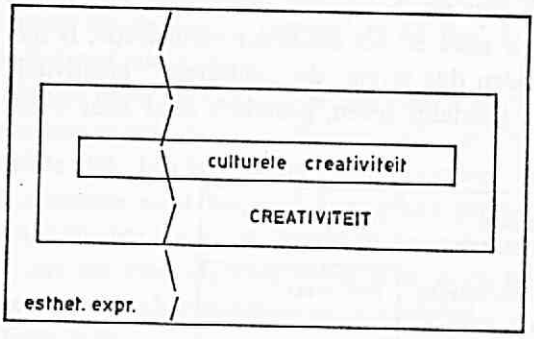
EXPRESSIE-CREATIVITEIT

Het is nu duidelijk dat alle creativiteit binnen het veld van de expressie valt, doch daarin een speciale plaats bekleedt. Voor haar staat de norm hoger: het moet nieuw zijn, origineel, het is nooit een na-doen. De creativiteit vergt dikwijls hogere inspanning dan de doorsnee-expressie, zij is meer bedoeld, meer doelgericht, meer opzettelijk gewild. Voor de pedagoog blijft creativiteit een ideaal dat hij nastreeft: dat zou hij in elk persoon willen bereiken om ten volle het succes van de opvoeding, cultuur-bestendiging en -vermeerdering, te kunnen realiseren. Expressie is voor hem slechts het middel en de weg hiertoe. Hij weet ook dat de kansen dat hij hierin ten volle slagen zal, begrensd zijn. Toch zal hij zich niet te sterk fixeren op de antithese die men zeer graag ziet tussen executieve en creatieve types. Pedagogisch gezien ligt de ontwikkeling van de creativiteit binnen de persoonlijkheidsvorming. [1]

[1] L. Hoefnagels: „De mening der conferentiedeelnemers", ibid., p. 29. Nadere analyse van de zin: „Alle creatieve uitingen moeten worden gezien als bijdragen

5. Besluit

Vatten we nu al hetgeen we weten omtrent de verhouding expressie-creativiteit samen in een schema. Het is duidelijk dat men met „vrije expressie" meestal de onderste laag bedoelt. We leerden echter reeds bij Read dat slechts de bovenste laag als „vrij", onbaatzuchtig en gedesinteresseerd kan worden beschouwd. Hoever men in het onderwijs in deze hiërarchische ordening kan opklimmen werd nooit bepaald.



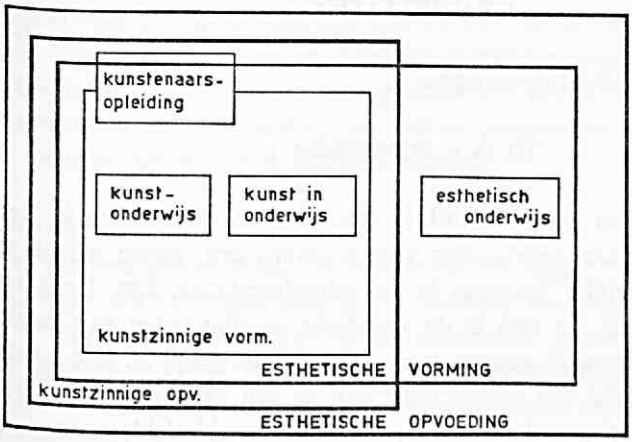
EXPRESSIE

Het begrip „expressie" verwijst naar de uiting van innerlijk psychisch leven, slaat dus op een psychische functie. Van „esthetische" expressie spreken we slechts bij een welbepaalde vorm van uiting. Wij beperken dan de psychische functie van het zich uiten tot het gebied van het esthetische. Naast de esthetische expressie onderscheiden wij echter ook het esthetisch beleven en het esthetisch oordeel. De esthetische creativiteit ligt binnen de esthetische expressie maar onderstreept duidelijker het bewustzijn van normen. Men denkt immers bij het woord expressie meer aan het bevrijdende van de uiting, aan de psychische beweging van binnen naar buiten. Creativiteit verwijst directer naar het realiseren van een doel, naar het scheppen van nieuwe, originele gestalten die eventueel een culturele waarde kunnen bezitten.

Ook de termen die de vorm van pedagogische hulp aanduiden kunnen in een schema worden samengevat.

De benaming „esthetische opvoeding" is het best geschikt om het totale gebied van het schone in de opvoeding aan te duiden. Deze brede term slaat dus op elke hulp die in verband staat met de esthetische stelling-

tot de vorming van de persoonlijkheid; ze zijn dus slechts middel, geen doel." Dit zal duidelijk maken dat het bovenstaande slechts in schijn eraan tegengesteld is. Het spreekt immers vanzelf dat creativiteit van ondergeschikt belang is t.o.v. persoonlijkheidsvorming, maar toch zien we haar liever als onderdeel of interessante dimensie ervan.



name en met de integratie van de schoonheidswaarde in de persoon. Wordt deze beïnvloeding systematisch, planmatig en doelbewust verstrekt binnen de school, dan spreken we over „esthetische vorming". Wanneer men enkel het kunstschone op het oog heeft kan men bovenstaande termen respectievelijk vervangen door kunstzinnige opvoeding en kunstzinnige vorming.

Hierbij wordt dan het kunstschone als opvoedingswaarde en als vormingswaarde gezien in betrekking tot de totale persoon. Het kunstonderwijs en de kunstenaarsopleiding zijn veel beperkter en meer een kwestie die de kunstenaarspersoonlijkheid en zijn taak betreft. De term „muzische vorming" wenst iets breder te zijn, maar verliest hierbij elke precies omschrijfbare begripsinhoud, dit blijft dus een synoniem voor kunstzinnige vorming.

De problematiek die in onze studie in behandeling wordt genomen betreft dus de esthetische opvoeding en vorming en in enkele gevallen waar we ons tot het kunstschone beperken deze van kunstzinnige opvoeding en vorming.

Een vorm van begeleidingsgroepen

TH. G. A. HOOGBERGEN

Na de periode van studie-instruktie van ongeveer zes weken blijken leraren bij geregelde uitwisseling van gegevens een eerste indruk te hebben van mogelijke tekorten in de schoolprestaties. Het heeft tot dat moment weinig zin zich in de specifieke moeilijkheden van iedere leerling te verdiepen, al aangenomen dat zulks mogelijk is. Het eerste voorlopige overzicht van schoolcijfers kan na een week of zes wel beschikbaar zijn. Op grond daarvan plaatst de brugklasleider sommige jongelui in de begeleidingsgroepen, die per groep ten hoogste vijftien leerlingen tellen. Er valt weinig tegenspraak te duchten, als gesteld wordt dat voor de begeleidingsgroepen de vakken Nederlands, Frans, Engels en Wiskunde het eerst in aanmerking komen. Overigens menen wij, dat de aanpak in een bepaald vak, zeker voorzover deze wezenlijk gericht is op correctie van een onjuiste studie-houding, ten gunste van andere vakken zal doorwerken.

De inrichting van begeleidingsgroepen voor Nederlands, Frans, Engels en wiskunde vindt haar grond voornamelijk in het feit, dat juist deze vakken in de brugklas het meest selectief worden geacht, dat daarvoor de meeste onvoldoende cijfers vallen en dat met name voor Wiskunde, Frans en Engels de spreiding van de cijfers het grootst is. Voor deze laatste vakken geldt bovendien, dat zij in de meeste gevallen op de basisschool niet zijn onderwezen, zodat hun leerdiscipline alle kinderen het minst bekend is.

Geen bijlessen

Jongelui, die voor één of meer vakken onvoldoende cijfers behalen, komen in ieder geval in aanmerking voor plaatsing in een begeleidingsgroep voor drie lessen per week. Begeleiding gedurende zes weken kan uitsluitend plaatsvinden voor één vak. Het is daarbij van belang deze begeleidingslessen niet te zien als een in de rooster geïntegreerde vorm van bijlessen, een soort gesublimeerde huiswerkcursus, die de ouders bovendien niets kost. In de opvatting immers past een beleid, dat erop gericht schijnt te zijn, de aanwezige gaten in de kennis zo snel mogelijk te stoppen met snelle herhalingscursusjes van bepaalde onderdelen. Stellig is het effect op korte termijn merkbaar in een

stijging van de cijfers voor dat vak en een opvoering van het rendement. Het is echter de vraag of bij een dergelijke aanpak van een duurzame verbetering kan worden gesproken. Het geven van bijlessen moet zeker leiden tot teleurstelling bij ouders, jongelui en docenten, omdat de tekorten niet wezenlijk zijn gecorrigeerd.

Individuele relatie

Het verdient aanbeveling, dat leraren in het begin van het schooljaar het falen van leerlingen niet al bij voorbaat toeschrijven aan een gebrek aan intelligentie, maar op de allereerste plaats aan tekorten in de studiemethodiek. Het blijkt dan van fundamenteel belang deze feiten overzichtelijk te diagnostiseren om samen met de leerling aan de therapie te werken.

Een werkplan in overleg tussen begeleidende docent en leerling opgesteld, lijkt een vruchtbare basis tot verbetering, omdat men pas van een duurzaam effect kan spreken als de foutieve methodiek systematisch wordt aangepakt. Bovendien kan dit werkplan in een goede individuele relatie tussen docent en leerling voortdurend een onderwerp van discussie vormen.

Het is onmogelijk om op korte termijn een gewijzigde studiehouding te verwachten, tenzij deze is opgebouwd in samenspraak en in samenwerking met de leerling. Adviezen en richtlijnen aan de hele klas gegeven mogen dan enige zin hebben, het blijvende resultaat van een dergelijk optreden is meestal omgekeerd evenredig met de tijd, de moeite en de woordenstroom, die de goedbedoelende docent aan deze aktiviteiten besteedt. Beïnvloeding door leraren terzake van een betere studie-attitude is wezenlijk en grondige beïnvloeding komt vooral tot stand langs de weg van de discussie. Deze kan weer uitsluitend plaatsvinden in kleinere groepen.

Oorzaken van falen

Er komen verschillende factoren in aanmerking, die als oorzaak voor het falen van leerlingen kunnen gelden. Bij brugklasleerlingen, die in overgrote meerderheid nog over jeugdig enthousiasme beschikken, stuiten wij op een foutieve werkmethode, maar ook op talrijke emotionele problemen, waaronder gevoelens van onzekerheid en angst een grote rol spelen. Soms spruit deze onzekerheid voort uit de wetenschap ternauwernood steun van de ouders te mogen verwachten, omdat deze uitsluitend een lagere schoolopleiding genoten. Van tijdelijke aard blijkt de onzekerheid, die het gevolg schijnt te zijn van een zekere

ruimte-vrees in de nieuwe situatie. De vertrouwde vriendenkring van de basisschool ontbreekt soms helemaal. De zekerheid in leerprestaties boven een groot deel van de klas te staan, is aangetast. In hun nieuwe omgeving zijn zij duidelijk de „broekjes", terwijl zij juist in de hoogste klas van de basisschool bepaalde privileges genoten op grond van hun ancienniteit. Van alleswetende senioren degraderen ze tot hulpeloze junioren!

Overgeleverd te zijn aan een vijf- tot tiental docenten in plaats van aan één of twee onderwijzers lijkt in de praktijk van minder invloed dan leraren gewoonlijk denken.

In toenemende mate geldt de storende invloed van het milieu als een belangrijke oorzaak voor onvoldoende schoolprestaties: het ontbreken van regelmaat in het gezin, soms de afwezigheid van een duidelijk voorgeleefde hiërarchie van waarden, veelvuldige uithuizigheid van vaders en moeders, gezagsconflicten tussen ouders en kinderen, de enorme invloed, die de moderne communicatiemiddelen vaak ten goede, maar soms ook ten kwade op de concentratie van de jongelui uitoefenen; om maar te zwijgen van de bijna onoplosbare problemen, die manifest slechte verhoudingen tussen de ouders veroorzaken.

Tegenover veel van deze problemen staat de school als instituut geheel of gedeeltelijk machteloos. Bovendien blijken de oorzaken van het falen meestal complex van aard te zijn. Aandacht voor de puberteitsmoeilijkheden van de jongelui en een individuele begeleiding zijn de enige concrete aangrijpingspunten, die in veel gevallen leiden tot een moeizame, maar uiterst dankbare vorm van contact, waarvan duurzame correctie in het leergedrag vaak het aanwijsbare gevolg is.

Goede persoonlijke relatie

Als hoofdoorzaak van duidelijk falen geldt uiteraard de verkeerde studiemethodiek of beter het ontbreken van ieder systeem van aanpakken. De aandacht, die wij in de begeleidingsgroepen aan de leerlingen besteden, zal vooral gericht moeten zijn op het aankweken van een goede werkhouding. Het gaat daarbij niet aan elementaire zaken als leren wat werken is, plichtsbesef en het zich verantwoordelijk weten voor een gegeven opdracht min of meer discutabel te stellen. Het zijn de fundamenten, waarop een zakelijke, maar vooral een menselijke benadering steunt. Een systematische aanpak van de verkeerde studiemethodiek kan alleen met vrucht geschieden, als de begeleidende docent een helder inzicht heeft in de doelstelling van deze studieuren, in de oorzaken van falend leergedrag bij zijn pupillen en de

overtuiging bezit de studie-attitude metterdaad te kunnen corrigeren. Wie niet in de mogelijkheden van begeleiding gelooft, kan er beter niet aan beginnen, hij schiet immers op een wezenlijk punt tekort: het scheppen van het juiste groepsklimaat en het leggen van een goede relatie tussen leerling en begeleidende leraar.

Begeleidende docenten kunnen natuurlijk nagaan, hoe leerlingen hun studie inrichten, hoeveel tijd ze aan hun werk besteden, waar ze studeren en onder welke omstandigheden. Nuttige zaken, maar niet wezenlijk als men er niet in slaagt het leergedrag van leerlingen te analyseren en hen leert hun studie op juiste wijze te organiseren.

Het verwerven van een goede studie-attitude zal moeten beginnen bij het openleggen van de intrinsieke motivatie bij iedere leerling. Waarom studeert hij en waarom deze vakken? In de introduktie-motivatie-lessen zal voortdurend bij talrijke gelegenheden moeten worden gewezen op het belang van studie in het algemeen en van ieder vak in het bijzonder. Normatieve en utilitaire aspecten dienen begeleidende docenten zowel te noemen als te onderscheiden.

Samenwerking brugklasdocenten

Uiteraard is het belangrijk dat docenten inzicht hebben in de didaktiek van hun collega's, zeker als deze tot dezelfde vakgroep behoren. Daartoe is de institutionalisering van de vak-secties, waarover in de inleiding al is gesproken van doorslaggevend belang, maar zeker niet minder het bijwonen van lessen van vakcollegae. Een uitstekende gelegenheid op de hoogte te geraken van de wijze van lesgeven van collega's bieden de lesanalyses, die docenten-auditores aan leerlingen geven tijdens de oriëntatiedagen.

Begeleidingslessen verlopen, zo leert de praktijk, het best, indien zij gegeven worden door vakcollegae, die niet tegelijk voor dezelfde leerlingen in het normale weekrooster optreden. Men kan zich de organisatie van brugklassen dan voorstellen als een groepsgewijze indeling van twee, drie of vier eerste klassen. In de eerste groep van bijvoorbeeld drie brugklassen geeft de ene docent Engels, terwijl zijn vakcollega voor leerlingen uit deze klassen de begeleidingsles verzorgt.

De oorzaken die tot slechte studieprestaties aanleiding geven, mogen dan vastgesteld zijn en blijken uit een zwakke intrinsieke motivatie, uit een gering vermogen tot concentratie, uit aanwijsbare slordigheid (slecht schrift, rommelige indelingen), uit gebrek aan organisatievermogen, daarmee is met de therapie, de verbetering van de studie-attitude, nog geen begin gemaakt.

Een viertal wezenlijke bestanddelen met als hoofdelement de foutenanalyse en daarnaast de gespreksbegeleiding, de geprogrammeerde instruktie en de geconcentreerde leeropdracht-ter-controle dienen voortdurend min of meer doorzichtig aan de orde te komen.

De foutenanalyses kunnen het best gemaakt worden aan de hand van gemaakte proefwerken. De schriftelijke werken zijn een goed uitgangspunt voor nadere analyse. In deze werkstukken zal de stof voor een goed deel zijn samengevat. De leerlingen dienen deze proefwerken dan ook te bewaren.

Een krachtige steun voor de begeleidingsgroepen bieden korte geprogrammeerde cursussen, die allerlei onderdelen opnieuw en langs een andere weg aan de orde stellen. Het zou te wensen zijn, dat op korte termijn voor ieder vak van deze geprogrammeerde leergangen-ter-herhaling op de markt kwamen.

Ook het speuren naar oorzaken van aanwezig „under-achievement" behoort tenslotte tot de opdrachten van de begeleidende leraar.

(Voor uitvoeriger informatie wordt verwezen naar M. L. Dankers - Th. G. A. Hoogbergen - A. W. Parent „Over de Brug helpen II", Wolters-Noordhoff, Groningen.)

BOEKBEOORDELINGEN

LOUIS MILLET: *La pensée de Rousseau.* Uitgave Bordas 1966; 175 p.

In de serie *Pour connaître la pensée* onder redactie van Georges Pascal schreef Louis Millet, Professeur à la Faculté des Lettres de Grenoble, als no. 18: *La pensée de Jean-Jacques Rousseau.* Het gaat dus om een karakteristiek van Rousseaus denken. Dat denken wordt volgens Millet beheerst door vier thema's: 1. Natuur; 2. Genealogie van het kwaad; 3. Politieke filosofie; 4. Opvoeding. Goed gekozen en daardoor aanvaardbare grondthema's. Maar in de uitwerking van het aangegeven schema is de auteur niet gelukkig. De fout is, lijkt ons, dat hij in het eerste, als inleiding bedoelde, hoofdstuk reeds vrij diep op de materie ingaat, essentiële elementen naar voren schuift, die hij gedeeltelijk herhaalt in latere hoofdstukken en dan tegelijk andere elementen in de behandeling betrekt. Hij raakt min of meer in de veelheid van de stof en de niet eenvoudige analyse van de stof verward.

Ter illustratie. Het tweede thema draagt in hoofdstuk I – zie boven – de titel: Genealogie van het kwaad, onderverdeeld in vier paragrafen:

1. Rencontre du mal
2. Les mauvaises institutions
3. Métaphysique du mal
4. Le coupable et sa victime.

Hoofdstuk VII, waarin de nadere uitwerking volgt, draagt niet de titel Genealogie van het kwaad, maar tout court – en juister – Het kwaad. Hoofdstuk VII wordt onderverdeeld in drie paragrafen:

1. La conscience
2. Généalogie du mal
3. Métaphysique du mal.

Het aanvankelijke grondthema ondergaat, systematisch gezien, een degradatie. Dit zou op zich zelf niet zo'n schokkend feit zijn, maar door de gesplitste behandeling, de versnippering van de stof, maakt Millet het de lezer moeilijk een juiste kijk te krijgen op wat een der boeiendste problemen van Rousseaus maatschappijbeschouwing en filosofie is, zijn theodicee.

Het vierde grondthema: Education, vindt men in feite niet terug. Na de behandeling van thema 3: Politieke filosofie in hoofdstuk VIII, vindt men als hoofdstuk IX Dieu et la religion en als hoofdstuk X: La philosophie. Natuurlijk wordt in hoofdstuk IX – trouwens ook reeds in voorgaande hoofdstukken – de Profession de foi du vicaire savoyard veel geciteerd, maar wat wij gewoon zijn als de essentie van Rousseaus opvoedkundig denken te beschouwen, missen wij tot ons leedwezen.

Niettegenstaande onze grote bezwaren tegen het gebrek aan systematiek

en de negatie van een uiterst belangrijk aspect in zijn denken is er toch veel in dit boek dat we waarderen. Wat we waarderen ligt op het terrein van de begripsanalyse. Op dit terrein voelt de auteur zich klaarblijkelijk thuis. Hij heeft eigen opvattingen waar men het mee eens kan zijn of niet, hij beschikt over exegetische vermogens, over voldoende souplesse om op niveau het samenspel met Rousseau te spelen, over een grote belezenheid die hem altijd weer toestaat zijn opvatting met aangepaste citaten te illustreren. Het begrip „perfectibilité" geldt in de Rousseau-literatuur als op zichzelf moeilijk te begrijpen en functioneel als moeilijk te waarderen in zijn betekenis in Rousseaus afzonderlijke werken. De paragraaf waarin Millet dit kernbegrip bespreekt heeft mij bijzonder voldaan. Meer dan in hoofdstuk VI: Le moi solitaire, de asiel-beschouwingen rond Rousseaus verblijf op Saint-Pierre.

Als geheel genomen: Wat prikkelende lectuur, en als zodanig welkom in de Franse Rousseau-literatuur.

VAN DER V.

DR. J. J. DUMONT: *De ontwikkeling van de intelligentie*. Uitg. L. C. G. Malmberg. 's-Hertogenbosch 1966. Prijs *f* 25,–.

Dr. Dumont heeft in 1961 de handschoen van Professor Dr. S. Strasser van de R.K. Universiteit opgenomen. Het ging tijdens een werkcollege over critiek op Piaget, de bekende kinderpsycholoog van het Institut Jean Jacques Rousseau in Genève en diens visie op de intelligentie. De Nijmeegse professor zei toen tijdens dit college: „Dit zou men precies moeten uitzoeken".

Welnu, Dumont heeft de zaak precies uitgezocht en 't resultaat is een waardevolle dissertatie, door Malmberg te 's Hertogenbosch uitgegeven als Bijdrage 5 van „Nijmeegse bijdragen tot de opvoedkunde en haar grensgebieden". – Het is dus een monografie over de psychologie van *Jean Piaget* geworden, wiens werk in Amerika – vooral in de laatste jaren – veel meer aandacht ontving dan in Europa. Ook in Nederland is eigenlijk niet veel van hem bekend. Geen enkel werk van hem werd in het Nederlands vertaald. Bovendien is Piaget's werk moeilijk toegankelijk, 't vormt een *gesloten systeem*, waarbij men zich dan al gauw afvraagt: waar moet ik beginnen?

Na een interessante biografie gaat Dumont de historische ontwikkeling van Piaget's werk na en onderscheidt Piaget's wetenschappelijke arbeid in drie perioden nl. tot 1935, van 1935–1955 en vanaf 1955, waarbij in hoofdzaak de 2e fase belicht wordt.

Dumont wil aantonen hoe Piaget's werk zèlf een ontwikkeling doorgemaakt heeft, anderzijds wil hij de samenhang van de onderscheiden perioden laten spreken. We zien, dat de kinderpsychologie over de ontwikkeling van de intelligentie een nuttige bijdrage kan leveren aan de didactiek.

In 1966 werd Piaget bij zijn 70e verjaardag in Moskou gehuldigd.

Hij begon destijds niet met psychologie, maar met biologie, promoveerde in 1918 op een dissertatie over het adaptatiesysteem bij de bergslakken

in het Zwitserse kanton Wallis en pas daarna ging zijn activiteit uit naar de ontwikkelingspsychologie.

Dumont geeft een meesterlijke weergave van Piaget's systeem, waarin de *intelligentie* als *adaptatie- of aanpassingsmechanisme* zo'n belangrijke plaats inneemt. Adaptatie is de verhouding tussen assimilatie en accommodatie. Piaget vatte deze gedachten in 1947 samen in zijn boek „La Psychologie de l'intelligence". Bekend zijn de *vier perioden* in de *ontwikkeling van de intelligentie*. (p. 73 e.v.) waarop Dumont – ook proefondervindelijk – uitvoerig ingaat.

1. de periode van de senso-motorische intelligentie (0–2 jaar)
2. de periode van de symbolische, intuïtieve intelligentie (2–7 jaar)
3. de periode van de concrete operaties (7– ± 12 jaar)
4. de periode van de formele operaties en het hypothetico-deductieve denken, vanaf 11–12 jaar).

De fasen overlappen elkaar en worden getypeerd door het formeren en verwerven van een bepaalde structuur van intellectueel functioneren.

't Evenwicht door de wilsakt wordt centraal begrip in Piaget's behandeling van deze perioden. In elke fase moet eerst een zeker evenwicht ontstaan, voordat je in de volgende fase komt. Deze „equilibration" is dus een actief proces van zelfregulatie in de mens. *J. S. Bruner* heeft grote bezwaren tegen dit begrip evenwicht naar voren gebracht.

Piaget onderscheidt zich van de meeste kinderpsychologen door zijn interesse voor de intelligentie. Hij is niet zo geïnteresseerd in gedrag en milieuinvloeden maar vooral in de ontwikkeling van de denkstructuren, die logische correlaten hebben. Piaget redeneert volgens velen te logicistisch, te biologistisch, te adultomorf, is te cognitief gericht en lijdt aan systeemdwang.

Dumont sluit zich aan bij Aebli, Langeveld (die drie studies aan Piaget wijdde in „Verkenning en Verdieping"), Bruner, Parsons, Isaacs e.a. in hun critiek op Piaget's werk, hoewel Dumont opmerkt dat in sommige critieken Piaget's opvatting niet altijd tot zijn recht komt. Vooral Langeveld, Bunt en Van Hiele gaven in hun critiek op vele punten een *vertekend beeld van Piaget,* hetgeen verdere Piaget-studie in Nederland nauwelijks bevorderd heeft. (p. 340!) Als Dumont positieve en negatieve critiek op Piaget tegen elkaar afweegt kan de waardering het niet moeilijk winnen van de bedenkingen.

Piaget heeft aangetoond, hoe de latere intelligentie en de meest abstracte denkhandelingen *genetisch* verbonden zijn met het senso-motorische, praktische handelen van de allereerste periode! Alleen daarom al verdient Piaget's theorie meer belangstelling van de beoefenaars van de ontwikkelingspsychologie in Nederland. Dit zal ook het praktische werk zelf verder kunnen ontwikkelen – b.v. in de kleuterschool – doordat zij een nieuwe aanpak van ontwikkelingspsychologische problemen mogelijk maakt.

Pedagogiek en didactiek zijn dus wèl gebaat bij Piaget's systeem – hoewel het moeilijk zal blijven directe didactische consequenties aan Piaget's visie te ontlenen.

Piaget's voornaamste betekenis zal liggen op het gebied van de theore-

tische ontwikkelingspsychologie. Hij is een groot ontwikkelingspsycholoog, wiens opvatting over de *ontwikkeling van de intelligentie* door Dumont gaarne wordt getypeerd als: evenwichtige psychologie.

Utrecht A. E. VAN EEDEN

TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

Levende Talen, dec. 1967.

Mr. L. B. van Ommen, plv. directeur-generaal Volksontwikkeling en recreatie van het Ministerie C.R.M. hield voor de Stichting voor Toegepaste Taalwetenschap een lezing over de *Raad van Europa en Taalonderwijs*. De Raad van Europa ziet het moderne taalonderwijs als een essentieel onderdeel van haar cultuurpolitiek in het kader van de éducation permanente. Enkele concrete wensen liggen op het terrein van het wetenschappelijk onderwijs, van onderwijs en vorming buiten schoolverband, van het lager, middelbaar en technisch onderwijs.

F. Jansonius klaagt *Over de vorming van de neerlandicus*. Iedere rasechte neerlandicus draagt „als een brandmerk in zijn ziel" de woorden van Nijhoff met zich mee: „de Nederlandse taal is de slechtst onderwezene in Europa", al heeft Nijhoff hier vermoedelijk aan literatuuronderwijs gedacht. Aan het eind van zijn artikel ontwikkelt Jansonius een program in vijf punten.

Vermeldenswaard is uit cultuurhistorisch belang het korte verslag van P. J. Buynsters over *Het tweede internationale congres over de Verlichting dat in 1967 in St. Andrews (Schotland) werd gehouden. Voor de eerste* maal kwam dit congres bijeen te Genève in 1963. Twaalf landen waren *vertegenwoordigd met meer dan 350 deelnemers in totaal. De belang*stelling uit Nederland was „minimaal". Buynsters betreurt dit omdat de Verlichting een Europees en zelfs een transatlantisch verschijnsel is. De Verlichting is ook niet een specifiek literairhistorisch verschijnsel; „de aanwezigheid van sociologen, historici, „scientists", filosofen, literatuuronderzoekers maakte dit congres in dubbele zin tot een cosmopolitische aangelegenheid". Zijn er geen pedagogen aanwezig geweest?

Iets uitvoeriger schrijven we over het artikel van drs. C. M. Bolle: *Het onderzoek van de kindertaal*. Het eerste gedeelte geeft vooral bekend (historisch) materiaal van vreemde bodem. Nederlandse onderzoekingen worden niet vermeld. In het tweede gedeelte geeft de schrijver gedetailleerd verslag van eigen research op twee Rotterdamse scholen, daterend uit 1960–1962, in twee tweede en twee zesde klassen. Hiermede is tegelijk de aard van het artikel aangegeven; het is een kwantitatieve vergelijking tussen tweede klas productie en zesde klas productie op grond van 98 opstelletjes. Verschillende taalaspecten worden onderzocht: „Van belang is te weten in welke verhouding de diverse categorieën voorkomen en hoe de verhoudingen zich eventueel gedurende de lagere schoolleeftijd wijzigen".

Enkele voorbeelden. De tweedeklassertjes gebruikten gemiddeld 74,2 woord per opstel; de zesdeklassers gemiddeld 148,2 woord. De opstellen van de meisjes telden iets groter aantal woorden dan die van de jongens. Bij de tweedeklassers komt het voornaamwoord als onderwerp veel vaker voor dan het zelfstandig naamwoord. De preferentie voor het voor-

naamwoord wordt geleidelijk ondergraven; het aandeel van het voornaamwoord daalt van II naar VI van 77,7% naar 72,9%.

De kinderen uit de tweede klas maken hoofdzakelijk gebruik van de nevenschikkende zinsconstructie met het aaneenschakelende „en"; in de zesde klas neemt de onderschikking in de zinsstructuur een ruimere plaats in.

Aan het slot geeft Bolle een overzicht van een aantal woordcategorieën:

	percentages van totaal aantal woorden	
	2e klas	6e klas
substantieven	15,9	16,7
pronomina	14,5	12,8
verba	22	20
adverbia	18	17,3
adjectieven	1,3	2,9
conjuncties	8,9	6,4

Uit alles blijkt dat Bolle uiterst nauwkeurig te werk is gegaan. Bepaald nieuwe gegevens zijn niet aan het licht gebracht. Dat is ook niet zijn opzet geweest. Hij bedoelt „met deze keuze uit de verkregen gegevens... mogelijkheden te verkennen en een nog te bewerken onderzoeksterrein aan te geven". Hij acht het noodzakelijk „spoedig en efficiënt de schoolkindertaal in kaart te brengen", teneinde het rendement van het moedertaalonderwijs te verhogen. Hij zal het met ons eens zijn dat voor dit hoge doel méér nodig is.

VAN DER V.

Pedagogisch Forum, eerste jaargang, nr. 1–4.

Het Katholieke tijdschrift *Opvoeding Onderwijs Gezondheidszorg* is na zijn zeventiende jaargang voortgezet onder de nieuwe naam *Pedagogisch Forum*. Twee motieven hebben redactie en uitgever tot deze omzetting gebracht. In de eerste plaats was aanpassing, nadere precisering van de doelstelling noodzakelijk; in de tweede plaats bood het aanbod van vier protestants-christelijke hoogleraren tot medewerking de mogelijkheid de werkbasis te verbreden. Centraal thema blijft de school zoals zij reilt en zeilt. Daarnaast zal aandacht worden geschonken aan algemeen-pedagogische vraagstukken, aan de ontwikkeling van verwante disciplines, zo orthopedagogiek en sociopedagogiek. De vier nieuwe protestants-christelijke medewerkers zijn de hoogleraren Dr. J. W. van Hulst, Dr. L. de Klerk, Dr. F. W. Prins, Dr. G. Wielenga. Deze toetreding „lag in de lijn van de oecumene, die ook in het onderwijs sterke weerklank heeft gevonden". Ongetwijfeld en terecht, maar het geldt hier dan toch oecumenische gezindheid in beperkte zin.

Het eerste nummer opent met het herdenkingscollege naar aanleiding van het overlijden van Prof. Dr. J. Waterink, uitgesproken door Wielenga: *Waterink als man van wetenschap*. Dit herdenkingswoord treft door eerlijkheid en openhartigheid. Wielenga spaart Waterink noch als mens, noch als man van wetenschap, maar zijn waardering gaat toch ver boven zijn kritiek uit. Hij beschrijft zijn oud-collega als een man met een „typisch

intuïtief geaarde begaafdheidsstructuur", wie een „enigszins autoritair aandoend poneren van de waarheid" niet vreemd was, maar wiens antropologie, de mens ziende als beelddrager Gods, „welbewust basis en uitgangspunt van zijn gehele wetenschappelijke arbeid werd". Zo heeft, menen ook wij, de „buitenwereld" Waterink gekend.

Algemeen-pedagogische problemen komen aan de orde in de discussie die Brus voert met drie Utrechtse prominenten, Bijl, Kohnstamm en Beekman. De aanleiding tot deze discussie is het inleidend artikel van Langeveld geweest in de eerste jaargang van het „Europäisches Jahrbuch für pädagogische Forschung", *Paedagogica Europaea* 1965. Dit artikel droeg de titel *„In search of research"*. Brus meent dat dit inleidende redactionele artikel duidelijk het stempel droeg van „het autonoom pedagogisch denken". Voor hem „een zienswijze, welke in Nederland heeft bijgedragen tot het ontstaan van een onduidelijke en weinig vruchtbare situatie op het gebied van het pedagogisch-didactisch onderzoek."

Het tweede nummer is een thematisch nummer. Het is gewijd aan het thema opvoeding, onderwijs en taal. In het dubbelnummer (3/4) herdenkt Gielen de overleden inspecteur van het lager onderwijs, P. A. Eggermont als een uiterst bescheiden, door en door vroom man en als een zeer bekwaam praktisch pedagoog. Een nummer met zeer gevarieerde inhoud. Veltman schrijft over Heinrich Roth's pedagogische antropologie; Van de Laar over Geprogrammeerde instructie en didactische scholing van kwekelingen, Hulsman over Machinaal verwerkbare psychologische tests als selectiemiddel voor het v.h.m.o., Van Renes en Schroevers over Agromisa-Landbouwonderwijs in ontwikkelingsgebieden.

Een tijdschrift dat zich in zijn nieuwe vorm zal weten te handhaven.

VAN DER V.

PEDAGOGISCH NIEUWS

Overzicht geslaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam – 26 april 1968

voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

C. J. Baarda	(scriptie: „Een onderzoek naar de beroepskeuzemotieven van leerlingen van de Hogere Zeevaartschool.")
A. Bossers	(scriptie: „Het Project. Een onderzoek naar de waarde van de projectmethode, zoals toegepast op de contactscholen van het Algemeen Pedagogisch Centrum.")
J. D. Geel	(scriptie: „Een onderzoek naar: De waardering van gedichten en de wijze van waarderen en een manier van beïnvloeden daarvan bij leerlingen van een Chr. Landbouwhuishoudschool.")

A. J. van Houte	(scriptie: „Een poging om de orthografie van de veranderlijke woorden in de eindgroep van een l.o.m.-school te verbeteren.")
Mej. C. A. van den Houten	(scriptie: „Een empirisch-exploratief onderzoek naar de mogelijkheid van het ontwerpen van een leerschema voor de fase van voorbereidend onderwijs aan blinde kinderen met ernstige leer- en gedragsstoornissen".)
C. A. de Nobel	(scriptie: „Een facet van de manuele expressie als bijdrage tot het persoonlijkheidsonderzoek".)
C. W. Oosterhof	(scriptie: „Muzikale vorming op de l.t.s.")
F. Spanjerberg	(scriptie: „Verantwoording van een proeve van een vorderingentest in verband met het toelatingsonderzoek voor een school voor moeilijk lerende kinderen".)
Mevr. L. P. E. Wesselius-van Zwam	(scriptie: „Televisie en bejaarden. Een onderzoek naar de waardering van het T.V.programma „Kunstgrepen" van Pierre Janssen door de bejaarden van twaalf tehuizen in Amsterdam.")
B. J. de Wilde	(scriptie: „Een onderzoek naar de houding van twee groepen van de bevolking van het dorp Callantsoog ten aanzien van de toename van het toerisme.")
W. F. J. Wildeman	(scriptie: „Een onderzoek naar verbetering van leerprestaties in de zesde klassen van een lagere school met behulp van de zgn. „Verbeteringsmethode".)

voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:

W. Hoeksema	(scriptie: „Het vormingswerk voor de mannelijke bedrijfsjeugd in Nederland.")
Mevr. C. B. P. van Poppel	(scriptie: „De Amsterdamse Provo's uit de jaren 1965–1967.")
Mevr. O. R. Varkevisser-de Boer	(scriptie: „Humanistisch vormingsonderwijs en zedelijke vorming.")

HENDRIK WESTER, SCHOOLHERVORMER VAN GRONINGEN

R. TURKSMA

Inleiding

Hoogstwaarschijnlijk zal er wel geen tijd geweest zijn, waarin niet geklaagd werd over het onderwijs dat aan de „spes patriae" gegeven werd. Vandaag de dag worden door deskundigen en niet-deskundigen fiolen van toorn geworpen op de zgn. „onderwijsvernieuwing" die soms door hen als „onderwijsvernieling" wordt gekenschetst en die de oorzaak van de achteruitgang van het onderwijs wordt genoemd. Ook reeds rond 1800 werden zulke klachten vernomen en ook toen was hier en daar een streven merkbaar om het onderwijs op hoger plan te brengen.

Onder deze „onderwijsvernieuwers" anno 1800 neemt Hendrik Wester een zeer vooraanstaande plaats in. Voordat we iets over de grote verdiensten van Wester zullen vertellen, lijkt het ons gewenst een korte situatie-schets van het lager onderwijs in ons vaderland te geven. Zowel de antwoorden op de prijsvraag, die het Zeeuws Genootschap der Wetenschappen in 1778 had uitgeschreven, als de rede die de Agent van Nationale Opvoeding op 16 juli 1801 hield voor de pas benoemde schoolopzieners, als H. Wester in zijn boek „Over de gebreken in de burgerscholen" tonen in niet mis te verstane bewoordingen de desolate toestand van het onderwijs aan.

Het oordeel van de laatstgenoemde over de schoolmeesters is verre van vleiend, getuige deze zinsnede: „Er bevindt zich een groot aantal weetnieten onder hen, en sommigen van hen kunnen zelfs niet behoorlijk lezen en schrijven" (a.w.; pag. 71). Een vereniging die op het gebied van de verbetering van het onderwijs onsterfelijke roem verworven heeft, is buiten kijf de Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen, in 1784 opgericht door Jan Nieuwenhuyzen, doopsgezind predikant te Monnikendam. Deze vereniging is ontstaan uit een klein groepje mannen dat wekelijks samenkwam om met elkaar onderwerpen „voornamelijk den Natuurlijke Godsdienst betreffende" te bespreken, en het is vooral de zoon van de oprichter, Martinus Nieuwenhuyzen, geweest, die aangedrongen heeft op pogingen tot verbetering van het „Schoolwezen" en de opvoeding van de jeugd. (Gedenkboek der „Maatschappij Tot Nut van 't Algemeen"; 1784-1934; pag. 80.) Hoe verleidelijk het ook is, iets meer van de activiteiten van het Nut

te vertellen,[1] we zullen ons nu eerst richten op de levensloop van een van de meest actieve Nutsleden in het noorden van ons land: Hendrik Wester.

Wester te Ten Boer

In het doopprotocol van Garmerwolde vonden we in de lijst van gedoopten van het jaar 1752 deze aantekening:

„23 Jan.: Hindrik E, z.v. Roelf Jans en Weke Hindriks bovengen." Westers vader bezat te Garmerwolde een boerderij, welke op een half uur afstand van Ten Boer lag. Daar de wegen des winters vaak onbegaanbaar waren en R. Wester vroeger als kind uitstekend onderwijs genoten had, gaf hij zijn zoon Hendrik huisonderwijs in lezen, schrijven, zingen en in de beginselen van rekenen. (6b; 4)

Hendrik bleek een begaafde jongen te zijn: toen hij op tienjarige leeftijd naar meester Winkelman te Ten Boer ging, was hij weldra de knapste leerling van de school en evenaarde zijn leermeester in kennis. (6b; 6)

Het is jammer dat de knaap zich niet wat meer toelegde op de kunst van slootje springen en boompje klimmen; nu zat hij, wanneer hij om vier uur thuis kwam, dadelijk weer met zijn neus in de boeken en in geen kinderboeken, maar in Wagenaars Vaderlandse Historie, een kerkgeschiedenisboek en in de Bijbel, literatuur die voor een kind toch te moeilijk is (6c; 3)

De stille, verlegen en hypergevoelige jongen voelt niet veel voor het werk op de boerderij van zijn vader en daarom gaat hij op zeventienjarige leeftijd naar Groningen om daar opgeleid te worden in de handel. Ook in de stad sluit de jongeman zich niet aan bij zijn collega's en besteedt al zijn vrije tijd aan het lezen, vooral van godsdienstige boeken. (6b; 32. 6c; 5) Op twintigjarige leeftijd zien we hem terug op de boerderij van zijn vader; hij is herstellende van een kwaadaardige verzwering en blijft nog lang zwak. (6b; 6)

Juist tijdens Westers ziekte sterft de schoolmeester van het dorp, die een behoeftige weduwe en enige minderjarige kinderen achterlaat. De collatoren van de school te Ten Boer hadden medelijden met haar en vonden het goed dat zij nog geruime tijd in haar huis bleef wonen, onder deze voorwaarde dat zij iemand zocht die bereid en in staat was de kerk- en schooldienst tot genoegen van de gemeente waar te

[1] *Noot van de redactie:* Over „De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en het Volksonderwijs" schreef het redactielid Dr. I. van der Velde in Paed. Studiën 1959, ter gelegenheid van het 175 jarig bestaan van het Nut, blz. 481-497.

nemen. Haar oog viel op de jonge Wester en tot hem richtte zij zich dan ook met het verzoek tijdelijk onderwijzer te worden. Eerst weigerde Wester, maar uiteindelijk nam hij de tijdelijke betrekking toch aan en toen hij bespeurde dat zijn patroon in Groningen een andere winkelknecht had aangetrokken en hij het schoolwerk met groot genoegen verrichtte, voelde hij er wel wat voor voor vast benoemd te worden. (6b; 7, 8)

Van de vier collatoren die de onderwijzer te Ten Boer mochten benoemen, was er slechts een op Westers hand en het was deze collator die het voorstel deed het lot te laten beslissen, wie van de vier heren de nieuwe schoolmeester mocht benoemen. Westers tegenstanders trokken ieder een o, en dus mocht Westers voorstander benoemen. Wester trok als gelovig Christen uit dit gebeuren de conclusie dat God hem als onderwijzer der jeugd bestemd had. (6b; 8)

Het duurde niet lang of de jonge onderwijzer probeerde intuïtief in zijn klas van maximaal vijftig leerlingen het onderwijs te verbeteren. In de eerste plaats zorgde hij er voor dat orde en rust in het lokaal heersten, iets wat in die tijd zelden voorkwam. (6c; 8) Het godsdienstonderwijs werd vervolgens verbeterd: in plaats van de kinderen uit vragenboekjes erg lange en moeilijke vragen en antwoorden te laten leren, begon Wester te catechiseren over de korte vragen en antwoorden van Borstius die achter de Heidelbergse Catechismus stonden en zorgde er voor dat de kinderen de stof begrepen. (6b; 9)

Een moeilijk probleem voor Wester was het feit dat de jongens en meisjes in de dorpsschool te Ten Boer bij het lezen het Groningse dialect gebruikten; alleen de kinderen van de dokter en de dominee leerden de zuiver Nederlandse uitspraak. Wester stelde zich ten doel het Algemeen Beschaafd aan alle kinderen van het dorp te onderwijzen en met veel tact en geduld gelukte hem dat, hoewel er toch bevooroordeelde ouders overbleven. We lezen in de „Levensberigten van H. Wester" dat Ds. Van Eerde op zekere dag in zijn gemeente een vrouw bezocht die een paar kinderen bij Wester op school had. De predikant trof een van de kinderen niet thuis aan en vroeg waar het was. „Dien heb ik daar achter aan dien grooten boom opgehangen", luidde het antwoord, „want die jongen heeft mij vanmorgen uit den Bijbel voorgelezen; maar het was een geheel ander Bijbel: en dit alles leeren de jongens van dien nieuwen Koster." (6c; 7, 8)

Ter geruststelling van de lezers zij vermeld dat het touw zich niet om de hals van de jongen, maar onder diens armen bevond. Ook het leesonderwijs had Westers hartelijke belangstelling. Er werd in die

tijd op de school mechanisch gelezen; nooit of te nimmer werd over het gelezene een vraag gesteld, met het gevolg dat de leerlingen slechts weinig van het gelezene begrepen en ze lezen een saai vak vonden. Wester trachtte daarentegen het verstand van zijn pupillen te ontwikkelen door over de leesstof geheugen- en denkvragen te stellen; de slechte leesboeken verving hij door betere. (6b; 10)

Niet alleen het lezen, ook het schrijfonderwijs en de zaakvakken hadden Westers aandacht. Om zijn leerlingen kaartkennis bij te brengen schafte de energieke Wester verschillende landkaarten aan en gaf les aan die scholieren welke het verst met de andere vakken gevorderd waren, voorwaar een progressieve werkmethode, vooral als we bedenken dat het vak aardrijkskunde pas bij de l.o. wet van 1857 verplicht gesteld werd.

Wester had het uitstekend naar zijn zin in Ten Boer, hetgeen blijkt uit het feit dat hij voor een benoeming in zijn geboorteplaats Garmerwolde bedankte, hoewel hij daar aanmerkelijk meer salaris kon verdienen. (6c; 16) Toch zou de ijverige schoolmeester niet altijd in Ten Boer blijven.

Op zeker dag van het jaar 1783 bezocht de pas bevestigde predikant van Lellens, Ds. Chevallier, zijn collega Ds. Spandaw te Ten Boer. Het was een warme zomerdag en beiden zochten wat verkoeling in de tuin. Het tuinpad liep langs het raam van Westers school en daar Wester het schuifraam opengeschoven had, konden de beide wandelende predikanten horen dat de schoolmeester van het dorp leesles gaf aan de hoogste klas. Het viel Ds. Chevallier dadelijk op, dat orde en stilte in het lokaal heersten en nadat hij Wester gevraagd had, of hij een poosje mocht blijven staan luisteren, viel het hem op, dat de leerlingen van de hoogste klas vlot, keurig op toon en, wat in de provincie Groningen een zeldzaamheid was, met een zuivere Nederlandse uitspraak lazen. De jonge predikant was een zoon van Professor Chevallier te Groningen en de laatste hoorde weldra dat Westers school te Ten Boer een modelschool was en hij aarzelde dan ook niet Westers naam door te geven aan de stadsregering van de stad Groningen, die juist in die tijd in de vacature van onderwijzer te Oude Pekela trachtte te voorzien. (6b; 11, 12)

Enige tijd later kreeg Wester, die om 180 gulden salaris gevraagd had, de benoeming en na enige aarzeling nam hij deze tenslotte aan. Voordat de geliefde schoolmeester uit Ten Boer vertrok, nodigde hij nog eenmaal zijn leerlingen en oud-leerlingen in de school uit en sprak tot hen naar aanleiding van Pred. 12: 1. (6c; 18)

Wester te Oude Pekela

In 1784 begon Wester met zijn schoolwerk in zijn nieuwe woonplaats. Het volgende jaar trad hij in het huwelijk met Annechyn Doedens uit Oude Pekela. De school in Oude Pekela was veel groter dan het dorpsschooltje te Ten Boer; was in de laatstgenoemde plaats het maximum aantal leerlingen slechts 50 geweest, in Oude Pekela begon Wester met 160 kinderen, welk getal later opliep tot ruim 200.

Ook in zijn nieuwe standplaats voerde de nieuwe meester verschillende verbeteringen in. Doordat Wester te Oude Pekela meer salaris ontving dan te Ten Boer, kon hij boeken aanschaffen voor zijn verdere vorming.

Hij schreef daar enige nieuwe schoolboekjes en kreeg n.a.v. zijn verhandeling over de gebreken in de burgerscholen en zijn schoolboek over de vaderlandse geschiedenis twee gouden erepenningen die het Nut uitgeloofd had, waardoor Westers naam in geheel Nederland bekend werd. (6b; 12) Tot ongeveer 1800 vervulde Wester zijn taak met het grootste genoegen. Toen gebeurde er echter iets, waardoor hij plotseling een hevige tegenzin in het lesgeven kreeg. Wat was het geval? Wester had twee bekwame „ondermeesters", zodat het wel eens voorkwam dat hij de school met het volste vertrouwen aan deze twee mannen kon overdragen. Dit gebeurde twee keer kort na elkaar. Een paar belhamels hadden van Westers afwezigheid gebruik gemaakt om de boel op stelten te zetten. De onderwijzers hadden hen daarvoor gestraft, maar de ouders van deze kinderen namen dat niet, hetgeen ze aan het hoofd der school meedeelden. Dit griefde Wester erg. Een en ander was oorzaak dat Wester God bad of hij van het lastige werk ontslagen mocht worden. (6c; 23)

In de voorzomer van 1801 klopte Guyot, die korte tijd daarvoor tot schoolopziener benoemd was, aan de deur van Westers woning en vertelde hem dat de Agent van Nationale Opvoeding Van der Palm een vergadering van de pas aangestelde schoolopzieners te Den Haag had uitgeschreven om met hen te beraadslagen over de schoolhervorming. Guyot voegde erbij: „Ik neem dien post niet aan, zoo gij mij niet beloven wilt, nevens mij hier Schoolopziener te willen wezen." (6c; 24)

Wester wist eerst niet wat hij doen zou: aan de ene kant wilde hij graag zijn ontslag als hoofd der school aanvragen, maar aan de andere kant zag de nederige man hoog tegen de post van schoolopziener op, en bovendien zou hij meer dan de helft in salaris achteruitgaan. Eindelijk nam hij na rijp beraad de nieuwe betrekking aan. Het aan Wester opgedragen district was bijzonder groot; het bestond uit het gehele

Oldambt en Westerwoldingerland, het gehele Fivelingo (behalve Scharmer en de Harkstede) en verder nog zestien dorpen in Hunsingo en vier scholen in het Goorecht, in het geheel meer dan honderd vlekken en dorpen. (6c; 25)

Om zich geheel aan zijn nieuwe taak te wijden, vroeg hij in 1802 ontslag als hoofd der school. Van dat jaar af leefde Wester geheel voor de onderwijzers van zijn district en voor zijn studie. Zijn schaarse vrije uren werden nog gewijd aan de opleiding van jonge onderwijzers en aan het lesgeven aan een paar kinderen. (6c; 10)

Wester als schoolopziener

De schoolopzieners hadden van de Agent van Nationale Opvoeding de opdracht gekregen de onderwijzers van hun district bij gedeelten samen te roepen en met hen de maatregelen te bespreken om tot beter onderwijs te komen. In Westers district werden in het geheel negen vergaderingen gehouden, waarop bijna alle leerkrachten van het lager onderwijs acte de présence gaven. De schoolopziener sprak op elke vergadering n.a.v. een 25tal vragen ongeveer vier of vijf uren achtereen met hen. Met vriendelijkheid en bescheidenheid probeerde hij hun genegenheid te winnen en nam meer de houding aan van vriend en raadgever dan van autoritair persoon. (6c; 26, 27)

Tot Westers grote blijdschap waren in elke vergadering wel een paar onderwijzers die reeds verbeteringen in hun scholen hadden ingevoerd, en het waren deze mannen die Westers toespraak ondersteunden.

Hoe vond in die tijd een schoolbezoek plaats? Als Wester een klas binnenkwam, verzocht hij terstond stilte en hield daarna een korte toespraak tot de leerlingen. Aangezien er in het begin nog oude leerboeken in de scholen aangetroffen werden, die ver boven het bevattingsvermogen der kinderen lagen, kon hij over het gelezene geen vragen stellen, maar dan haalde hij een paar aardige boekjes voor de dag en las hieruit voor. Tijdens het mooie voorlezen van de schoolopziener werden de ogen van de kinderen groot van verbazing; dit was de eerste keer van hun leven dat ze iets van het gelezene begrepen. Na de les sprak hij met de onderwijzers over de manier, waarop ze verbeteringen in hun school konden invoeren. (6c; 34, 35)

Wester, die ons in de bronnen getekend wordt als een zachte, ietwat verlegen man, kon toch wel eens uit zijn slof schieten, vooral wanneer hij in aanraking kwam met leerkrachten die probeerden zijn plannen tot verbetering van het onderwijs te dwarsbomen. Dan gebeurde het soms dat hij op dreigende toon begon te spreken. Op den duur

bemerkte Wester toch dat zijn werk rijke vruchten begon te dragen, hetgeen alom erkend werd. Willem I eerde Westers verdiensten voor het onderwijs door hem in 1815 te benoemen tot Broeder in de orde van de Nederlandse Leeuw. (5; 155) Op 19 februari 1821 stierf Wester op 69jarige leeftijd. (5; 155) De 10e juni 1823 werd ter ere van de grote schoolopziener in de Martinikerk te Groningen een monument onthuld, bestaande uit een urn van wit marmer, die geplaatst werd in een nis van donkere steen, met daaronder de volgende woorden:

Aan Wester
Den Schoolhervormer
De nakomelingschap volmake
Het geen hij begonnen heeft.
Geb. XXIII Janr. MDCCLII
Gest. XVIIII Febr. MDCCCXXI

Ook in de Hervormde kerk te Oude Pekela werd een gedenksteen ter ere van Wester onthuld. (5;639, 640, 642, 643)

Wester als schrijver

Mogen we Westers collega-schoolopziener Prof. Van Swinderen geloven, dan is Wester de man geweest, die het eerst in de behoefte aan goede schoolboeken, die in ons land bestond, voorzien heeft. (6b; 22) We zullen eerst de didactische geschriften van Wester onder de loep nemen. Zoals we reeds vertelden, heeft Wester een prijsvraag, door het Nut uitgeschreven, beantwoord. Deze prijsverhandeling werd met goud bekroond. In het jaar 1790 ontstond in het departement Utrecht van de genoemde vereniging de wens dat aan het publiek de volgende prijsvraag ter beantwoording zou worden opgegeven: „Welke zijn de gebreken in de scholen, waar in de jeugd van den gemeenen burgerstand onderwezen wordt?" Wester bespreekt in zijn verhandeling drie schoolgebreken, t.w.

a. ongeschikte leerboeken,
b. onbekwame leermeesters, en als gevolg daarvan:
c. gebrekkig of slecht onderwijs.

Wester beschrijft hoe het spellen op veel scholen geleerd wordt. „Leest Uw lessen kinderen!" roept de meester met verheffing van stem. De leerlingen „vatten daarop elkaar in de armen", buigen zich allen tegelijk voor- en achterover en schreeuwen luid de letters door de klas.

Iedere medeklinker wordt uitgesproken, alsof ze een tweelettergrepig woord is, b.v. emme, esse enz.

Na het spellen bespreekt Wester het schrijven, het psalmzingen, het rekenen en het godsdienstonderwijs, welke vakken al even slecht onderwezen worden als het spellen.

In het tweede gedeelte van Westers verhandeling worden achtereenvolgens de volgende onderwerpen besproken:

a. geschikte leerboeken,
b. bekwame schoolmeesters, en
c. behoorlijk onderwijs.

Uit dit gedeelte blijkt dat Wester een voorstander van de spelmethode blijft. Wel wil hij een „trapsgewijze opklimming". Na het spelonderwijs mag niet, zoals in veel streken van ons land te doen gebruikelijk was, begonnen worden met een catechisatieboekje of een evangelieboek. Wester vindt het beter dat begonnen wordt met gemakkelijke leesboekjes, b.v. een boekje met korte lessen en spreuken.

Daarna schetst Wester het beeld van de goede onderwijzer. Hij moet een man van kunde, goede smaak en bekende braafheid zijn, die zijn gewichtige betrekking „gemoedelijk" en met lust waarneemt. Tevens moet hij een grondige kennis hebben van de hoofdwaarheden en plichten van de godsdienst en in het bezit zijn van kennis van het menselijke hart in het algemeen en van dat van de kinderen in het bijzonder.

Verschillende moderne didactische principes worden in het laatste gedeelte uitvoerig behandeld. We noemen er slechts enkele:

a. *Motivatie:* Is de vader van een leerling timmerman, aldus de schrijver, dan is het gewenst dat de meester aan dit kind sommen geeft over balken, spijkers enz. Woont een andere leerling op een boerderij, dan dient men dit kind vraagstukjes op te geven over boter, kaas en vee.
b. *Zelfwerkzaamheid:* De onderwijzer moet de sommen niet dadelijk geheel uitwerken, maar het is beter aan zijn pupillen korte aanwijzingen te geven en dan moeten zij zelf aan de slag.
c. *Activering tot denken:* Tijdens de leesles moet de onderwijzer zo nu en dan vragen stellen om te controleren of het gelezene begrepen is en dan niet alleen geheugen-, maar ook denkvragen. Ook bij het godsdienstonderwijs en het leren van psalmversjes moet het verstand ontwikkeld en getraind worden. In het algemeen gesproken, moet de meester beginnen met zichtbare en zintuigelijk waarneembare dingen, en dan overgaan tot de meer abstracte

begrippen. Is het niet of we de vertegenwoordigers van de Keulse denkschool Sassenfeld en Frohn aan het woord horen?

Tenslotte bespreekt de schrijver nog de middelen om tot schoolhervorming te komen. Hij beseft dat vernieuwing van het onderwijs uiterst langzaam van de grond komt en wij, leerkrachten van de zestiger jaren van de twintigste eeuw, kunnen met Wester meevoelen, als hij de wet van de inertie die bij het onderwijzerscorps zulk een grote rol speelt, met name noemt. Vele mensen hebben nu eenmaal vooroordelen tegen alles wat nieuw is, aldus Wester. Toch wanhoopt hij niet. „Sinds een halve eeuw is er al verbetering te bespeuren en het aantal analfabeten is afgenomen", aldus de schrijver.

Hoewel het zeer verleidelijk is de in het jaar 1813 verschenen „Redevoeringen over de Algemeene Schoolorde en de Bijzondere Schoolorde in het departement de Wester-Eems" aan een onderzoek te onderwerpen, zullen we, omwille van de ruimte, slechts enkele punten aanstippen. In dit werk werden besproken de „reglementen van orde voor de openbare scholen binnen de Bataafse Republiek", welke opgesteld waren n.a.v. een bijeenkomst van schoolopzieners onder leiding van de Agent van Nationale Opvoeding, J. H. van der Palm, te Den Haag. Wester gaat een hele redevoering wijden aan het 16de artikel van de Bijzondere Schoolorde, waarin stond dat de onderwijzer zijn leerlingen eenmaal per week opzettelijk moest spreken over enige waarheden en plichten van de Christelijke godsdienst. Ook in dit onderwijs, zo betoogt Wester, moet de leerkracht „mens- en kinderkundig" te werk gaan, duidelijk en beknopt zijn; hij mag niet op straffe toon en met een stuurs gezicht met hel en verdoemenis dreigen. Tevens is het hem verboden zijn scholieren te spreken over de verschilpunten tussen de onderscheiden kerkgenootschappen. De meester moet, conform de onderwijswet van 1806, die waarheden en plichten van de Christelijke religie bespreken welke door alle Christgelovigen worden aangenomen, terwijl het leerstellige behandeld dient te worden door de predikanten en pastoors.

In de redevoering over het 18de artikel wordt gesproken over het straffen van kinderen en het behoeft ons niet te verwonderen dat Wester er op aandringt dat steeds met de grootst mogelijke onpartijdigheid gestraft moet worden en dat lichamelijke straffen zo weinig mogelijk moeten worden toegediend. In een noot leest men hoe men in die tijd met kinderen meende te moeten „redeneren". Daarin wordt n.l. verteld, dat toen Wester in 1784 te Oude Pekela kwam, hij tot zijn klas

aldus sprak: „Kinderen, ik wil wel een accoord met U maken. Ik wil de strafwerktuigen op de zolder brengen, en die er niet meer afhalen, voordat gij zelf mij hiertoe noodzaakt." Wanneer hij naderhand eens een touw tot straffen moest gebruiken, vroeg hij eerst: „Kinderen, waar is dit touw van gemaakt? Wie maakte het?" Nadat de kinderen hierop geantwoord hadden, vervolgde Wester: „Wat dunkt U, zouden de boer, die deze hennep op zijn land bebouwde, en de touwslager, die dezelve tot touw maakte, wel ooit gedacht hebben, dat hiermede nog *mensen* geklopt zouden worden, ruggen van mensen, redelijke wezens! Wie schrikt niet? en evenwel tot zulk een onnatuurlijk werk noodzaakt gij, kwaaddoeners, mij. Ja kinderen, de roede is voor de rug der zotten".

Wester heeft voor elk vak van de lagere school boekjes geschreven. We zullen de voornaamste daarvan bespreken:

a. Godsdienstige werkjes:

„De Geschiedenis der Israëlieten of Joden", ontstaan uit twee redevoeringen over de geschiedenis der Joden, die de schrijver gehouden had voor het departement Pekela van het Nut en die hij na de eerste druk omgewerkt had voor de school.

Naast dit werkje schreef hij nog: „Nieuw Schriftuurlijk Schoolboek met leerzame Aanmerkingen" en „De Bijbelgeschiedenissen voor de Nederlandsche Jeugd", een soort kinderbijbel, en het vragenboekje: „De merkwaardige Bijbelgeschiedenissen in vragen en antwoorden voor jonge kinderen". Dat dit boekje veel gebruikt werd, blijkt wel uit het feit dat we de 87ste druk gelezen hebben, nog in 1909 bij de firma J. Noorduyn en Zoon te Gorinchem uitgegeven. Ook voor de geloofsleer heeft Wester enige vragenboekjes samengesteld. Behalve deze vragenboekjes, verschenen ook nog zijn „Gebeden voor kinderen", en enige gezangenbundels.

b. Spellen en lezen:

In Westers tijd werd er een felle strijd gevoerd tussen de voorstanders van de spel- en die van de klankmethode. Wester schaarde zich welbewust achter de propagandisten van de spelmethode. Weliswaar heeft hij deze methode door meer geleidelijke oefeningen en het vermijden van zinloze letterverbindingen aanzienlijk verbeterd, maar al deze verbeteringen waren er juist de oorzaak van dat vooral in het noorden van ons land de invoering van de klankmethode een halve eeuw later plaatsvond. Ds. Nieuwold, de schoolhervormer van Friesland,

was het in dezen niet met zijn collega-schoolopziener eens en toonde in zijn geschriften de grote waarde van de klankmethode aan. Later gaf de directeur van de Haarlemse kweekschool, Prinsen, ook een klankmethode uit, die alom in den lande de naam spa-a-methode kreeg. Slechts langzaam hebben deze beide methodes de oude spelmethode van Hendrik Wester verdrongen.

Wester heeft verschillende spelboekjes het licht doen zien. Deze boekjes werden vaak „haneboeken" genoemd, omdat op het titelblad van deze werkjes een haan als symbool van de vlijt stond afgebeeld en daaronder of daaromheen was een versje geschreven. Dat deze spelboekjes vaak herdrukt werden, blijkt wel uit het feit dat we van twee spelboekjes de 41ste en de 46ste druk aantroffen. Behalve al die spelboekjes heeft Wester voor de jeugd ook leesboekjes geschreven. Het rationalisme had in de tweede helft van de 18de eeuw het zedekundig leesboek in de school gebracht. Deze wijsgerige stroming verwachtte veel van de macht der opvoeding en het meest van het voorbeeld van braafheid en deugdzaamheid. Ook Westers leesboeken behoren tot dit genre. Nemen we als voorbeeld „Het voorbeeldige schoolkind". De naam van dit voorbeeldige kind is Lotje. Nooit was dit meisje verdrietig en op school was ze natuurlijk erg gehoorzaam. Ze had ter ondersteuning van haar geheugen een schrijfboekje gekocht en daarin tekende ze aan wat ze niet graag wilde vergeten. Voor het geld uit haar spaarpot schaft zij zich een kleine verzameling nuttige boekjes aan. Het behoeft ons niet te verbazen dat dit ideaalkind ook nog erg vroom was: elke zondag ging ze getrouw naar de kerk en op zeer jonge leeftijd deed ze reeds belijdenis van haar geloof. Toen ze zestien jaar was, werd Lotje erg ziek en korte tijd daarna stierf ze. Op haar graf kwam het volgende grafschrift te staan:

„Hier rust nu Lotje, die de deugd
Beminde in haar vroege jeugd:
Hier rust haar lichaam in het stof:
Haar ziel geniet in 't hemelhof
Bij God het eeuwig zalig leven;
Tracht, kinderen, Lotje na te streven!"

Het staat voor ons vast dat onze schooljeugd zulke boekjes onuitstaanbaar zou vinden en wij kunnen hun geen ongelijk geven.

d. Taalonderwijs:

Ook voor het taalonderwijs in engere zin heeft Wester zich verdien-

stelijk gemaakt: hij heeft daarvoor een schoolgrammatica en een woordenboekje geschreven. Zijn schoolgrammatica draagt tot titel: „Bevattelijk onderwijs in de Nederlandsche Spel- en Taalkunde voor de Schooljeugd". In dit werkje bedient de schrijver zich van veel voorbeelden, omdat hij ervan overtuigd is dat daardoor de spraakkunst veel gemakkelijker begrepen wordt. Evenals Carel de Gelliers begint Wester met een uitvoerige behandeling van de indeling en het gebruik van de letters: 36 van de 92 pagina's worden hieraan gewijd. Wester bespreekt niet vier, maar evenals in het Latijn, zes naamvallen, n.l.:
eerste naamval: Werker: God regeert alle dingen;
tweede naamval: Eigenaar: De geheele aarde is Gods gewrogt.
derde naamval: Ontvanger: Aan God moet al het redelijk schepsel eer geven.
vierde naamval: Lijder: Wij moeten God verheerlijken.
vijfde naamval: Toehoorder: O, God, wat zijt Gij mild en goed.
zesde naamval: Derver: Van God hebben wij al het goede.

Daarna volgt een bespreking van woorden die in betekenis verschillen, maar vaak met elkaar verward worden, zoals vuur en vier. We kunnen allerminst zeggen dat dit grammaticaboekje een succes is.

Het andere werkje draagt de wijdlopige titel: „Woordenboekje, behelzende een lijstje van minbekende Nederlandsche woorden, en één van meest in gebruik zijnde Bastaardwoorden, en die uit andere talen ontleend zijn. Een schoolboek voor gevorderde leerlingen." Er zijn volgens de schrijver in onze taal een aantal woorden die om hun „oudheid of nieuwheid" of wegens hun „zeldzaamheid of hoogdravendheid" minder algemeen bekend zijn en daarom vond hij het nuttig de verklaring van dergelijke woorden te geven.

e. Geschiedenisonderwijs:

Wester heeft ook enkele geschiedenisboekjes geschreven. Het eerste boek had hij samengesteld n.a.v. een prijsvraag in 1799 door het Nut uitgeschreven om „een schoolboek over de Geschiedenissen van ons Vaderland te vervaardigen, hetwelk klaar, voor weinig ervarenden bevatbaar, in één woord, geheel in de volksstijl of populair zamengesteld zij".

In een zestiental gesprekken wordt de vaderlandse geschiedenis besproken. Deze gesprekken worden gevoerd door Vader Kroostlief en zijn drie kinderen. Het is jammer dat de geschiedenissen zo kort en zakelijk verteld worden; het verhaal van de ontvluchting van Hugo de Groot wordt slechts in een paar zinnen afgedaan. Nergens vinden we

een boeiend verhaal. Aan het feit van de Reformatie wordt bijna stilzwijgend voorbijgegaan; alleen wordt vermeld dat enige geestelijken zich van de Roomse kerk afzonderden en vele aanhangers verkregen die naderhand Protestanten genoemd werden. De namen van de martelaars van beide zijden worden niet eens genoemd. Dit boek, dat door het Nut met goud bekroond werd, eindigt met dit spreukje:
„De lotgevallen van ons Land
Vertoonen ons des Hoogsten hand" welk spreukje we anno 1968 Wester niet zo vlot na zullen zeggen. Naast dit geschiedenisboek werd ook nog geschreven: „Proza en Gezangen voor de Nederlandsche jeugd tot opwekking van Dankbare Vaderlandsliefde". Westers bedoeling met dit boekje was de jeugd Gods hand in de verschillende verlossingen (van het Spaanse en van het Franse juk) te doen opmerken: Het is te betreuren dat we in deze gezangen dezelfde klinkklank en gezwollen taal aantreffen als in het „Wien Neerlands bloed" en andere vaderlandse liederen.

Slechts één werk heeft Hendrik Wester aan de algemene geschiedenis gewijd; het heet „Kort Overzigt van de voornaamste Oude en latere Volken of Landen op den Aardbol". De schrijver behandelt voornamelijk de geschiedenis van die volken die in de Bijbel en in de vaderlandse geschiedenis voorkomen: zoals Babylon, Perzië, Egypte, de Feniciërs, Karthago, de Grieken, de Romeinen en andere volken van Europa. Aan het slot van dit werkje vinden we nog de aanduiding aangaande de woeste bewoners van het vijfde werelddeel die behoren „tot het allerdierlijkste soort van menschen."

Samenvatting:
Het blijkt uit zijn geschriften dat Hendrik Wester een vroom Christen was. Zijn godsdienst stond niet los van zijn dagelijkse arbeid, maar was daarmee nauw verweven. Elke dag zonderde hij zich enige tijd af om een gedeelte uit de Bijbel te lezen. (6b; 33) Rotsvast geloofde hij dat zijn Hemelse Vader voor hem zorgde. Dit blijkt uit het volgende: een van Westers collega-schoolopzieners, Prof. Van Swinderen, vertelt dat bij een op handen zijnde organisatie het gerucht de omloop deed dat Wester niet meer als schoolopziener zou worden benoemd. Dit gerucht kwam Prof. Van Swinderen ter ore. Deze ging op informatie uit en nu bleek dat het gerucht van alle grond ontbloot was, hetgeen hij aan zijn collega meedeelde. Wester antwoordde daarop: „Ik ben U wel zeer verpligt voor de moeite, om mijnent wil aangewend, betrekkelijk het Schoolopzienerschap-Het spijt mij echter, dat gij er

u zoo zeer om ontrust hebt-Ik niet-Ik konde mijn lot aan de Voorzienigheid gelaten toevertrouwen". (6; 52) Ds. Adriani van Oude Pekela zegt dit van Wester: „Niet besmet door de onzalige drogredenen eener valsche wijsbegeerte, niet bedwelmd door eene zich noemende hoogere verlichting, of liever verduistering, welke met versmadende verachting nederziet op de verkondiging van het Evangelie, was Wester een voorstander en vlijtig bijwoner van de openbare godsdienstoefeningen, uit welke hij ook niet henen ging als een vergetelijk toehoorder, maar als een dader des woords", en nadat Adriani over Westers boezemzonde, de eerzucht, gesproken had, vervolgde hij: „Zich voor God verootmoedigende, beleed hij in het eenzame zijne te kortkomingen en zonden; maar vertrouwde op de Goddelijke genade in Jezus Christus, wien hij als zijnen Verlosser en eenigen Zaligmaker erkende en met al zijn hart vereerde." (6a; 26)

Het verwondert ons dan ook niet dat Wester de godsdienstig-zedelijke vorming van zijn leerlingen beschouwde als het belangrijkste aspect van de opvoeding. In zijn „Redevoeringen" raadt hij dan ook de onderwijzers van zijn district aan de religieus-ethische vorming hunner leerlingen voorop te stellen en alle aanlering van kundigheden schade te achten, als deze daarbij moest achterstaan. (6b; 24)

In verband met de centrale plaats die dit aspect van de opvoeding inneemt, is het voor Wester van kardinaal belang dat de onderwijzer zelf een religieuze persoonlijkheid is. Lichamelijke straf mag men het kind pas dan geven, als alle tuchtmiddelen hebben gefaald, een opvatting die lijnrecht indruiste tegen de heersende meningen.

Niet alleen de religieuze en de ethische opvoedingsaspecten hadden Westers belangstelling, ook de *intellectuele vorming* ontsnapte niet aan zijn aandacht. Een dom mens werd door hem een verachtelijk mens genoemd, want zo betoogt hij: „door onkunde en domheid komt men nader aan de redelooze beesten, en is dit niet tot schande van een redelijk wezen?" O.i. komt hier wel sterk uit dat Wester, vermoedelijk als leerling van Ds. Van Eerde en door het lezen van Wolff's „Metaphysica", onder invloed heeft gestaan van de ideeën van de Aufklärung, wier aanhangers vaak de stelling: Kennis is deugd, poneerden.

Dit intellectuele aspect moet reeds in het gezin geoefend worden: de ouders moeten door het stellen van goede vragen hun kinderen laten nadenken. Ook op school neemt de verstandelijke vorming een voorname plaats in. Vooral het rekenen is zeer geschikt om het verstand te oefenen. Af en toe moet de onderwijzer over het gelezene enkele vragen stellen; ook kan hij over een versje of een gelijkenis zijn leer-

lingen ondervragen. De leerlingen moeten die vragen dan schriftelijk beantwoorden. Het is jammer dat het intellectuele aspect van de opvoeding in Westers boeken wel eens overtrokken wordt. Een weetniet kan volgens Wester niet gelukkig zijn; hij is in het tijdelijke immers bijna nergens voor geschikt en zulk een onverstandig mens kan noch God zijn Schepper, noch zijn plicht kennen en dus ook niet betrachten, en hoe zou hij dan eeuwig geluk kunnen verwachten?

De *esthetische opvoeding* werd door Wester niet verwaarloosd. Wester leerde zijn leerlingen keurig op toon te lezen en dit advies gaf hij later als schoolopziener ook aan de onderwijzers van zijn district door. Dit keurig op toon lezen was een grote verbetering, want voor die tijd werd veelal op dezelfde dreuntoon, half zingend of halfschreeuwend gelezen. Niet alleen het lezen, ook het zingen op school werd door Wester verbeterd. Wester raadt de kinderen aan veel te zingen, maar ze moeten nooit iets zingen dat voor een Christen onbetamelijk is.

De tijdgenoten van Wester hebben hem tijdens en na zijn leven geëerd als een van de grondleggers van het verbeterd onderwijs. Wij lezen in de „Nieuwe Bijdragen" van hem: „Welke vorderingen en verbeteringen ook naderhand door anderen in het vak van onderwijs gemaakt zijn, men kan Wester de roem niet ontzeggen van de gronden te hebben gelegd tot het verbeterd onderwijs in ons Vaderland." (5; 155)

Literatuur:

1. W. H. BOSGRA: Hendrik Wester; in maandblad „Groningen"; derde jaargang; pag. 222 t.m. 224.
2. HENDRIK WESTER: in School en Wet; Alphen aan de Rijn; 19de jaarg. no. 4 en 5; schrijver: onbekend.
3. P. G. BOS: Schooltoestanden in Groningerland van voor honderd jaren; Groningsche Volksalmanak voor het jaar 1911. Groningen; 1910; pag. 157 t.m. 183.
4. A. H. HOMAN: Lezingen over H. Wester; in de Bibliotheek voor het Christelijk onderwijs.
5. Nieuwe Bijdragen; 1821.
6. TH. VAN SWINDEREN: Ter Gedachtenis van H. Wester; Groningen; 1821.

   a. Rede van Ds. M. J. Adriani;
   b. Rede van Prof. Van Swinderen;
   c. Levensberigten van H. Wester.

7. J. S. VERBURG: Hendrik Wester; Paedagogisch Tijdschrift; 1ste jaarg. 1909; pag. 257 t.m. 267; 321 t.m. 334.

8 DR. J. WATERINK: Inleiding tot de Theoretische Paedagogiek; Kampen; z.j. deel 2; 4de stuk; blz. 886; 887.
9. Weekblad voor de zoogenaamden gemeenen man; uitgegeven door het departement Stad en Lande;
a 1797; b. 1798; c. 1799; d. 1800.
10. J. C. WIRTZ CZN.: Hendrik Wester; in Paedagogisch Tijdschrift voor het Christelijk Onderwijs; 26ste jaarg. (1933-1934) pag. 238 t.m. 243.

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. kweekschool te Dordrecht.

Bevoegdheden: de hoofdakte, de akten Frans, Duits en Engels l.o.; de middelbare akten Pedagogiek A en B. Na een colloquium doctum toegelaten tot de faculteit der letteren en wijsbegeerte aan de Vrije Universiteit te Amsterdam; 1955 kandidaats-, 1956 doctoraal examen Pedagogiek afgelegd. In 1961 gepromoveerd op het proefschrift „De Geschiedenis van de Opleiding tot Onderwijzer in Nederland aan de Openbare Protestants-Christelyke en Bijzonder-neutrale instellingen."

ROUSSEAU: LITERAIRE AANLOPEN NAAR DE EMILE

I. VAN DER VELDE

Het mag langzamerhand als bekend worden verondersteld, dat de *Emile* minder produkt is van een scheppingsexplosie zo rond de jaren 1760 dan wel van een traag verlopend maar ononderbroken groei- en rijpingsproces. Vier grondtendenties hebben ten slotte de substantie vorm gegeven. Wij hebben ze in *Jean-Jacques Rousseau Pedagoog* omschreven als volgt:

> De mens als fundament
> Begeleiding naar de volwassenheid
> Suivre la nature
> Conscience de soi. [1]

Dat groei- en rijpingsproces strekt zich uit over een periode van ongeveer twintig jaar, vanaf het *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie* dat van 1740 dateert, tot de voltooiing van de *Emile* in 1760. Rousseau zegt er zelf wat geërgerd van, naar aanleiding van de revenuen die hij ontving voor zijn succesvolle opéra comique: *Le devin du village* „. . .dat intermezzo kostte me niet meer dan vijf, zes weken werk, maar het bracht me evenveel op als de *Emile* die mij twintig jaar overpeinzing en drie jaar arbeid kostte."

Men kan deze woorden letterlijk nemen. Het valt inderdaad te bewijzen dat opvoedingsproblemen hem „twintig jaar overpeinzing" hebben gekost. Daardoor wordt ook begrijpelijk dat er tussen de inhoud van de werken, geschapen tussen 1740 en 1760, en de inhoud van de *Emile* verwantschap moet bestaan. Het is psychologisch èn materieel onmogelijk dat de *Emile* een volkomen separate creatie zou zijn, naar inhoud en affectie onafhankelijk van en onbeïnvloed door zijn overige werk. Rousseaus werk wordt tegenwoordig in zijn geheel als eenheid aanvaard en binnen deze eenheid neemt de *Emile* de centrale plaats in.

Nu heeft de speurzin van Rousseau-exegeten zich na het *Projet* vooral gericht op de politiek-theoretische geschriften, de *Discoursen* en de *Economie politique*. Daarin zijn inderdaad een aantal pedagogisch-

[1] Agon Elsevier, Amsterdam 1967. Zie aldaar hs. XI: Emile ou De l'éducation. Blz. 127-138.

didactische problemen aan de orde gesteld. [1] Typerend voor deze geschriften is de abstracte vorm. Rousseau schrijft over dè staat, hèt vaderland, dè burger, dè medeburger, dè deugd. Merkwaardig is dat er zelden of nimmer, voorzover ons bekend, hier te lande zeker niet, aandacht is geschonken aan de mogelijkheid dat ook Rousseaus veelzijdige literaire arbeid in materiële en ide le zin in relatie staat tot de *Emile*.

Een uitzondering moet dan gemaakt worden voor de bekende brief in *La Nouvelle Héloïse* aan Milord Edouard (cinquième partie, lettre III), die als samenvatting van al deze verspreid liggende gedachten tot op zekere hoogte beschouwd kan worden als prototype van de *Emile*.

Hoe dieper men echter graaft, hoe sterker de innerlijke samenhang blijkt te zijn. Een stelling die gemakkelijk te bewijzen valt, als we een drietal gevarieerde produkten van Rousseaus literair-kunstenaarsschap aan een vergelijkend onderzoek onderwerpen. We kiezen daartoe:

a. *Le verger des Charmettes* — het gedicht van zijn geestelijke groei in de dertiger jaren;
b. *Le devin du village* — de opéra comique, waarvan hij tekst en muziek leverde;
c. *La reine Fantasque* — staal van zijn kritisch-persiflerende vertellerskunst in het korte verhaal.

In hen treffen we opvattingen en beginselen aan, die we in de *Emile* terugvinden: politiek, pedagogisch, godsdienstig. Deze opvattingen en beginselen in dit aan de *Emile* voorafgaand letterkundig werk noemen we nu maar „literaire aanlopen".

Le verger des Charmettes

Rousseau wist van zichzelf dat hij geen groot dichter was; zijn verzen „n'annoncent pas un homme fort empressé de la gloire d'être un bon poéte". Maar hij beleefde op Les Charmettes dagen die tot de gelukkigste van zijn leven behoorden; dus dichtte hij.

> Verger cher à mon coeur, séjour de l'innocence,
> Honneur des plus beaux jours que le ciel me dispense,
> Solitude charmante, asile de la paix,
> Puissé-je, heureux verger, ne vous quitter jamais, etc.

[1] T.a.p. hs. VI en VII. Blz. 69-94.
[2] T.a.p. hs. VIII. Blz. 95—112.

Het vers is een lofzang op Mme de Warens, ofschoon hij zegt geen „panégyriste", geen lofredenaar, te zijn. Desondanks siert hij zijn beschermvrouw met vele deugden en met grote wijsheid: „Sage Warens, éléve de Minerve". Hij beschouwt het gedicht zelf als werk van zijn hart, niet van zijn geest. Dit oordeel kan gelden voor de aanhef. Hier spreekt inderdaad zijn hart, wat retorisch „séjour de l'innocence", wat pathetisch „Verger cher à mon coeur", wat conventioneel ook, de beek en Philoméle, de nachtegaal, ontbreken niet. Hij verheerlijkt het leven op Les Charmettes — de liefde voor de natuur is hem zijn hele leven bijgebleven — maar de betekenis voor ons ligt in de nauwkeurige opsomming van de wetenschappelijke literatuur die hij bestudeert, een overzicht waarbij de geest meer spreekt dan het hart.

In de *Confessions* komt hij uitvoerig op *Le verger* terug; hij beschrijft zijn dagindeling en zijn studierooster. Hij stond 's morgens vroeg op, „avant le soleil", ontbeet langdurig in gezelschap van Madame. In de morgen studeerde hij eerst filosofie, daarna elementaire geometrie, tenslotte Latijn, „mon étude la plus pénible". Tot twaalf uur werkte hij door. In de middag kwam eenvoudiger stof aan de beurt: geschiedenis, aardrijkskunde, astronomie. Hij legde contact met filosofen, oude en moderne, met Socrates en Plato; met Descartes, Locke, Malebranche, Leibniz; met klassieke moralisten als Epictetus, Plutarchus, welke laatste hij reeds uit zijn kinderjaren kende; met pedagogen, Montaigne en La Bruyère, met literatoren, historici, biologen, mathematici en astronomen. Een enkele illustratie:

> Sous un arbre touffu je cherche la fraîcheur;
> Là, portant avec moi Montaigne ou La Bruyère,
> Je ris tranquillement de l'humaine misère;
> Du bien, avec Socrate et le divin Platon,
> Je m'exerce à marcher sur les pas de Caton.

De jaren op Les Charmettes doorgebracht zijn jaren geweest van vruchtbare geestelijke expansie. Een autodidact met ongekende studielust en onbegrensde capaciteit, maar die zijn geestelijke onafhankelijkheid angstvallig hoedt. Ongeveer dertig jaar later zal hij in de *Confessions* in alle oprechtheid trots verklaren: „Quand j'ai publié mes propres idées, on ne m'a pas accusé d' être un disciple servile et de jurer in verba magistri". Die eigen ideeën verovert hij in de strijd met anderen en de harde ervaring van het leven. Dan zal de stoïcijnse trots van Epictetus zijn levensspiegel zijn, de trots waarmee hij het gedicht (bijna) besluit.

D'Epictète asservi la stoïque fierté
M'apprend à supporter les maux, la pauvreté

Vrijwel alle groten, hierboven genoemd — en andere — vindt men in de *Emile* terug. Enkele voorbeelden.

Socrates. In de Profession de foi du vicaire savoyard (boek IV, blz. 379-380) vergelijkt hij leven en dood van Socrates met leven en dood van Jezus. In feite zijn zij onvergelijkbaar. Hij besluit deze beschouwing aldus: „Oui, si la vie et la mort de Socrate sont d'un sage, la vie et la mort de Jésus sont d'un Dieu".

Plato. Plato noemt hij herhaaldelijk. Reeds direct in het begin (blz. 10) prijst hij de *Republiek* als „le plus beau traité d' éducation qu'on ait jamais fait". Hij is echter niet zonder kritiek. In het Ve boek stelt hij de opvoeding van het meisje aan de orde; van een eenheidsopvoeding wil hij niet weten. Dus verwerpt hij relevante elementen in Plato's opvoedingssysteem: „Platon, dans sa *République*, donne aux femmes les mêmes exercises qu' aux hommes; je le crois bien. Ayant ôté de son gouvernement les familles particulières, et ne sachant plus que faire des femmes, il se vit forcé de les faire hommes" (blz. 452).

Descartes. De vicaris (boek IV) heeft een moeilijke periode doorgemaakt, eer hij er in slaagde zijn geloofsbelijdenis te formuleren. „J'étais dans ces dispositions d'incertitude et de doute que Descartes exige pour la recherche de la vérité" (blz. 321).

Locke. Over Locke en Rousseau schreven we uitvoerig in onze studie *De verhouding Rousseau-Locke. Rousseau: epigoon of opponent?* (Paedagogische Studiën 1962). Volledigheidshalve hier enkele opmerkingen.

Rousseau noemt Locke met instemming voorzover het het fysieke welzijn betreft; dan spreekt hij graag en oprecht gemeend van „Le sage Locke". „Le sage Locke, qui avoait passé une partie de sa vie à l' étude de la médicine, recommande fortement de ne jamais droguer les enfants, ni par précaution ni pour de légères incommodités" (blz. 31). „Le sage Locke, le bon Rollin, le savant Fleury, le pédant de Crousaz, si différents entre eux dans tout le reste s'accordent tous en ce seul point d'exercer beaucoup les corps des enfants" (blz. 129).

Van Locke's wijsheid blijft voor Rousseau niet veel over, zodra hij zich buiten de behartiging van het engere fysieke welzijn waagt. Locke redeneert graag, ook met jonge kinderen: door inzicht tot deugd. Voor Rousseau op deze leeftijd een ketterij: „Raisonner avec les enfants

était la grande maxime de Locke; ... et pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné" (blz. 76). Locke dwaalt helemaal in de rangorde der essentiële opvoedingsopbouw. Rousseau stelt uitdrukkelijk de prioriteit der lichamelijke opvoeding, maar „Locke veut qu'on commence par l'étude des esprits, et qu'on passe ensuite à celle des corps". Rousseau wijst onverbiddelijk af: „Cette methóde est celle de la superstition, des préjugés, de l'erreur" (blz. 307). Hij zweert inderdaad niet „in verba magistri".

Plutarchus. Plutarchus heeft hij zijn hele leven lief gehad. Hij was de aanbeden held in zijn jeugd; het onnavolgbare voorbeeld in zijn rijpe jaren; de steun in zijn ouderdom. Zijn bewondering is onbegrensd: „Il a une grâce inimitable à peindre les grands hommes dans les petites choses; et il est si heureux dans le choix de ses traits, que souvent un mot, un sourire, un geste lui suffit pour caractériser son héros" (blz. 286).

Tenslotte *Montaigne.* Rousseau haalt hem aan als hij peinst over lijden en dood. Hoe meer men zich gewent aan de mogelijkheid van komend leed, „plus on leur ôtera, comme eût dit Montaigne, la pointure de l'étrangeté; et plus aussi l'on rendra son âme invulnérable et dure" (blz. 136).

Aan al deze citaten zal duidelijk zijn geworden, met hoeveel vrucht Rousseau zijn schrijvers heeft bestudeerd. In zijn „twintig jaar overpeinzing" heeft hij hun gedachten kritisch overwogen; geabsorbeerd voorzover hij ze kon aanvaarden; waar nodig heeft hij tegen de woorden van de meesters in zich een eigen mening gevormd. Hij heeft, eclecticus die hij was, zijn onafhankelijkheid bewaard. En de *Emile* is aan „de boomgaard van Les Charmettes" veel verschuldigd.

Er is een passage in *Le verger* met een profetisch karakter, veel belangrijker voor Rousseaus toekomstig leven en voor de Westeuropese samenleving die zijn invloed zal ondergaan dan de hierboven weergegeven uitspruitsels van voorafgegane studie; zij geeft een kijk op zijn innerlijk als 27-jarige jongeman, op zijn metafysische gegrepenheid. Hij peinst dan reeds over levensbeschouwing, wereldbeschouwing, godsbeschouwing. Hij prijst zich gelukkig dat hij door gaven van hoofd en hart kon uitstijgen boven alles wat vulgair is:

„Tantôt en m'élançant jusqu'à l' Etre suprème,
Tantôt en méditant, dans un profond repos,

Les erreurs des humains, et leurs biens et leurs maux;
Tantôt, philosophant sur les lois naturelles,
J' entre dans le secret des causes éternelles,
Je cherche à pénétrer tous les ressorts divers,
Les principes cachés qui meuvent l'univers."

Wat studie en denken hem toen en later hebben geopenbaard omtrent 's mensen diepste levensproblemen, vinden we in boek IV van de *Emile*, de Profession, terug. De beginselen der natuurlijke godsdienst, zijn godsbegrip en de godsbewijzen, zijn theodicee, de wetten die het heelal beheersen. Deze problematiek heeft hem in de „twintig jaren overpeinzing" nimmer losgelaten en hij heeft om te getuigen wereldlijke en kerkelijke overheden getrotseerd, Katholiek èn Protestant.

Maar we moeten niet vergeten dat hij de lof zingt van Mme de Warens; hij vergeet niet wie hij meent heel zijn vorming te danken te hebben:

„Si, dis-je, en mon pouvoir j'ai tous ces avantages,
Je le répète encore, ce sont là vos ouvrages,
Vertueuse Warens; c'est de vous que je tiens
Le vrai bonheur de l'homme et les solides biens."

Het hoeft na dit betoog, dat tracht de verwantschap tussen de inhoud van een der vormen van zijn literair kunstenaarsschap en de *Emile* te demonstreren, niet te verwonderen, dat het gedicht sluit met een der sleutelwoorden van de *Emile:* vertu.

Le devin du village

In 1752 en 1753 werd *Le devin du village* ten tonele gevoerd, tweemaal te Fontainebleau voor Lodewijk XV en zijn hofhouding, onder wie Mme de Pompadour, voorts te Parijs door de Académie royale de Musique. Rousseaus voorbeeld was de Italiaanse opera buffa, die ook in Frankrijk een zekere populariteit genoot. Hij ontwierp de eerste schetsen tijdens een verblijf buiten, te Passy.

Le devin is een herdersgeschiedenisje. Colin, bekoord door „la dame de ces lieux", is Colette ontrouw geworden, maar de dorpstovenaar leidt hem terug naar zijn eerste geliefde:

„Je vais revoir ma charmante maîtresse.
Adieu, châteaux, grandeurs, richesse,
Votre éclat ne me tente plus."

Colette accepteert de boetvaardige minnaar verheugd; zij vergeeft hem gaarne de tijdelijke afdwaling nu de betovering van rijkdom en weelde geweken is:

„Ici de la simple nature
L' amour suit la naïveté;
En d' autre lieux, de la parure
Il cherche l' éclat emprunté."

De dagen van de opvoeringen waren voor Rousseau dagen van glorie. Hij voelde zichzelf de tovenaar van het dorp, zelf de man die menselijk bestaan kon drenken in puur geluk. Hier zag hij èn een zedelijk èn een sociaal ideaal vervuld. Er is o.i. geen sprake van dat hij zichzelf in deze korte opera ontrouw geworden is, dat hij zijn vroegere overtuiging zoals hij die uitsprak in het *Discours sur les sciences et les arts,* zijn latere overtuiging zoals hij die uit zal spreken in het *Discours sur l'inégalité* en in de *Emile,* verloochent. Tegenover de steedse en hoofse atmosfeer, vergiftigd door veinzerij en intriges, stelt hij en blijft hij stellen het onbedorven leven buiten, in zijn eerlijke genietingen pleidooi voor een zedelijke opstanding van het menselijk geslacht.

Lodewijk XV en Mme de Pompadour waren enthousiast; Mme de Pompadour dacht er over zelf de rol van Colin te spelen. Rousseau zal aan de koning worden voorgesteld, een jaargeld is hem toegezegd: de morgen van de presentatie reist hij af, verspeelt het jaargeld. In dit jaargeld zag hij een bedreiging van zijn onafhankelijkheid, zag hij zich gekluisterd aan het hof, veroordeeld tot het dragen van een masker. Het jaargeld zou voor hem betekend hebben: „Adieu la vérité, la liberté, le courage", zoals hij later in de *Confessions* schreef. „J'ai vu beaucoup de masques, quand verrai-je des visages d'hommes?" Hij wil gezichten van mensen zien en het zijne in alle openheid tonen, hij blijft „l'homme de la nature". „Son coeur, transparant comme le cristal, ne peut rien cacher de ce qui s'y passe", schrijft Burgelin [1]. Toen hij het jaargeld had afgewezen, kon hij zichzelf blijven.

Le devin hield repertoire tot aan het einde der achttiende eeuw, met onafgebroken succes. In de stormen der Franse revolutie is het stuk ondergegaan. Toen moèst het wel vallen.

[1] P. Burgerlin: La philosophie de l'existence de J. J. Rousseau. Paris 1952, p. 294.

Het grondmotief van *Le devin* is een der grondmotieven van de *Emile:* verheerlijking van het platteland, afkeer van de steden. In dit opzicht lopen beide werken volkomen parallel en gezamenlijk weer parallel met *La Nouvelle Héloïse.* Rousseau wil de mensen leren zich gelukkig te voelen in een leven van eenvoud, vrede en rust. Daarom moet Emile buiten worden opgevoed: „C'est encore ici une des raisons pourquoi je veux élever Emile à la campagne" (blz. 85). De tegenstelling platteland-stad keert vaker terug. Op blz. 439 schetst Rousseau hoe hij zich het buitenleven voorstelt. „Sur le penchant de quelque agréable colline bien ombragée, j'aurais une petite maison rustique, une maison blanche avec des contrevents verts... J'aurais pour cour une basse-cour, et pour écurie une étable avec des vaches, pour avoir du laitage que j'aime beaucoup. J'aurais un potager pour jadin, et pour parc un joli verger." Rousseau loopt hier weer tweehonderd jaar op de toekomst vooruit; hij schildert „de tweede woning" van 1968.

De gouverneur en Emile verlaten daarentegen Parijs zonder hartzeer. Het slot van boek IV luidt: „Adieu donc, Paris, ville célèbre, ville de bruit, de fumée et de boue, où les femmes ne croient plus à l'honneur ni les hommes au vertu. Adieu, Paris: nous cherchons l'amour, le bonheur, l'innocence; nous ne serons jamais assez loin de toi" (blz. 444).

La reine Fantasque

In de speelse stemming van het succes der jaren 1755/1756 heeft Rousseaus neiging tot spot en hekeling hem een verhaal gedicteerd, een fantastisch verhaal met vernuftige vondsten en geestige verwikkelingen, met toch wat wijsgerige achtergrond zoals Diderot en Voltaire dat konden schrijven. *La reine Fantasque* is het resultaat van een weddenschap: Rousseau wenste aan te tonen dat het hem mogelijk was een bekoorlijk, zelfs boeiend verhaal te schrijven zonder intrige, zonder liefde en huwelijk, zonder schelmerij. Aan deze voorwaarden heeft hij zich maar matig gehouden. Zelf omschrijft hij het in een brief aan Vernes als een verhaal „si gai et si fou, qu'il n'y a nul moyen de l'employer". Onbruikbaar dus. Tien jaar later zal hij, schrijvend uit Engeland, de publicatie betreuren, omdat hij èn voor zijn uitgever Marc-Michel Rey èn voor zichzelf nieuwe „tracasseries", nieuwe plagerijen, vreest. Niet denkbeeldig inderdaad, deze vrees. Was het verhaal alleen maar „gai" en „fou", dan zouden Rousseaus vijanden en tegenstanders er een nieuw motief voor zijn onberekenbaarheid, zijn

grilligheid en gebrek aan ernst aan hebben kunnen ontlenen, een nieuw argument om te twijfelen aan de ernst van zijn vroegere geschriften, met name de beide *Discoursen*. Maar hij valt in dit dwaze stuk politieke en religieuze overtuigingen aan. Hij spot met het goddelijk recht der erfelijke troonopvolging, met „religieuze overtuigingen", die volgens hem berusten op geografische toevalligheden. Redenen genoeg om in 1766 nieuwe plagerijen te vrezen, waarvoor hij zich op dat moment, na de vervolging om de *Emile*, nog overgevoelig weet.

Koning Phoenix en koningin Fantasque waren lange jaren gehuwd geweest, maar het geluk van een troonopvolger was hun ontzegd. Hovelingen en artsen, ook monniken en derwischen werden geraadpleegd. Ten laatste werd de bede verhoord! Fantasque werd zwanger. Steeds had zij er een wat diabolisch behagen in geschept haar echtgenoot door haar grilligheid in verwarring te brengen: nu spitst haar boosaardigheid zich toe. Hij begeert een zoon, daarom wenst zij een dochter. Ten einde raad wendt de koning zich tot de fee Discrète, beschermvrouwe van het rijk.

Fantasque baart gelukkig een tweeling, misschien door interventie van de fee — een zoon en een dochter. Maar als het gehele hof zich voorbereidt op de plechtigheden der kerkelijke inschrijving, doen zich moeilijkheden voor: Wie wordt er in het koninkrijk aanbeden, Jupiter, Mohammed of de Heilige Maagd? „Apprends-moi, je te prie, en quel lieu nous sommes. Je sais bien", vervolgt de verteller, „que les lois de la géographie qui réglent toutes les religions du monde, veulent que les deux nouveau-nés soient muselmans; mais on ne circoncit que les mâles, et j'ai besoin que mes jumeaux soient administrés tous deux; ainsi trouvez bon que je les baptise". Hetgeen geschiedt.

Dit slot nu roept herinneringen op aan de *Emile* en wel aan een passage die vrijwel onmiddellijk aan de Profession de foi voorafgaat. „La foi des enfants et de beaucoup d' hommes est une affaire de géographie" (blz. 310-311). In de Profession zelf komt hij op deze stelling terug. „Si le fils d'un Chrétien fait bien de suivre, sans un examen profond et impartial, la religion de son père, pourquoi le fils d'un Turc ferait-il mal de suivre de même la religion du sien" (blz. 377). En over het koningschap schrijft hij (in 1762!): „Nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions". In een noot voegt hij hier aan toe: „Je tiens pour impossible que les grandes monarchies de l'Europe aient encore longtemps à durer: toutes ont brillé,

et tout état qui brille est sur son déclin". Dat is de „révolution prédite" (blz. 224).

Een andere grilligheid van Fantasque staat op haar creditzijde. Zij voedt n.l. haar kinderen zelf, wat voor haar gehele omgeving een afschuwelijk voorbeeld is, een „exemple odieux". Fantasque's „allaitement" prikkelt, ontstemt, ergert haar gehele omgeving. Nieuw is dit pleidooi voor zelfvoeding niet; Plutarchus heeft er reeds voor gepleit en jaren voor Rousseau Hecquet [1]. Hij was dus voorzeker niet de eerste, al wordt hem de roem der prioriteit trouw nagedragen. Zelfvoeding past in de natuurlijke opvoeding en daarom moest hij voeding door gehuurde minnen afwijzen. In de *Emile* herhaalt hij zijn pleidooi op serieuzer wijze (blz. 16, 17, 18), maar aanvaardt de verzorging door een min als bestaand feit (blz. 33): „S'il nous faut une nourrice étrangére, commençons par la bien choisi".

Met *Le Verger des Charmettes, Le devin du village* heeft dus ook *La reine Fantasque* bouwstof geleverd voor de *Emile,* literaire bronnen waarvan men de betekenis misschien niet heeft vermoed. Zowel op zichzelf als binnen het kader van Rousseaus werk als totaliteit bewijs van de grote samenhang die dit oeuvre kenmerkt. Het blijkt steeds weer: Zijn werk is een eenheid. Hij heeft dit zelf ook meer dan eens en met grote nadruk betoogd. In 1762 in zijn antwoord aan de aartsbisschop van Parijs, Christophe de Beaumont, direct na diens veroordeling van de *Emile,* later in de *Dialogues,* vallende tussen 1772 en 1775/1776. Aan Christophe de Beaumont schrijft hij: „J'ai écrit sur divers sujets, mais toujours dans les mêmes principes; toujours la même morale, la même croyance, les mêmes maximes, et, si l'on veut, les mêmes opinions". [2] Ruim tien jaar later volgt een nog steeds overtuigde bevestiging. Zijn boeken vormen „un systéme lié". Rousseau laat zijn Fransman zeggen: „J'avais senti dés ma premiére lecture que ces écrits marchaient dans un certain ordre qu'il fallait trouver pour suivre la chaîne de leur contenue". [3] Een schakel in deze ketting vormen de hierboven besproken literaire geschriften.

[1] Reeds in 1708 schreef Philippe Hecquet zijn *De l'Indécence aux hommes d'accoucher les femmes, et de l'Obligation aux femmes de nourrir leurs enfants.* Uit hetzelfde jaar dateert Guillaume Mauquest de la Motte: *Dissertation sur l'obligation aux mères de nourrir leurs enfants.*

[2] Oeuvres complètes. Hachette Paris 1864. Deel II, p. 331.

[3] Idem. Deel VI, p. 388, 389.

OVER IMITATIE, ENKELE OPMERKINGEN EN EEN EXPERIMENT

E. ACKERMANS

1. INLEIDING

In zijn inaugurele rede als gewoon hoogleraar in de ontwikkelingspsychologie, de paedologie en de speciale paedagogiek vestigde De Wit onder meer de aandacht op de experimenten van Bandura.

„De laatste tijd heeft men in de ontwikkelings-psychologische literatuur bijzondere belangstelling voor het proces der imitatie. Zo stelt Bandura dat veel sociaal leren bevorderd wordt doordat men in 't dagelijks leven mensen zich ziet gedragen." (De Wit, 1967, p. 13)
„Ook via het mechanisme der imitatie ontleent het kind aan de volwassene allerlei gedragspatronen." (De Wit, 1967, p. 14)

Bandura toont door een reeks knap bedachte proeven op overtuigende wijze de houdbaarheid van deze beweringen aan: het kind is in zijn gedragingen te beïnvloeden door een model, indien dit model althans aan bepaalde voorwaarden voldoet.

„Wil een model succesvol zijn in het oproepen van imitatie dan dient aan zekere voorwaarden te zijn voldaan (.....). De laatste tijd legt men er de nadruk op dat naast nurturance met name een zekere power aanwezig moet zijn (....) ..... het houdt in: competent zijn, attractief zijn, enz." (De Wit, 1967, p. 14)

De Wit wijst er dan verder op, dat er nog een lacune is in deze onderzoekingen wat betreft informatie over de condities waaronder het imitatieve leren plaatsvindt. Een van die condities is de leeftijd van het kind. Toevalligerwijs deed zich tijdens een cursus „inleiding in de sociale wetenschappen" de kans voor om buiten de colleges om een experiment te doen betreffende imitatie op oudere leeftijd. Men kan in ons geval, zoals we nader zullen beschrijven, niet bepaald meer van kinderen spreken, eerder van adolescenten: de gemiddelde leeftijd van onze proefpersonen was 17 à 18 jaar. Waar het ons echter om gaat is het vinden van grenzen waarbinnen dit imitatie proces zich op geprononceerde wijze manifesteert. De Wit zelf doet b.v. een poging een mogelijke onder-grens aan te geven:

„Recent ontwikkelingspsychologisch onderzoek geeft steeds meer steun aan de opvatting dat vanaf het vierde jaar zeer fundamentele veranderingen in het leerproces optreden. Ook binnen de leerpsychologie is men

derhalve van mening dat vanaf die leeftijd de simpele stimulus-response-mechanismen onvoldoende verklaring bieden." (De Wit, 1967, p. 12)

2. DE EXPERIMENTELE SITUATIE

De toetsing van een algemene veronderstelling blijft in een onderzoek altijd gebonden aan de experimentele situatie.

Het experiment vond plaats voorafgaande aan een serie colleges over de sociale wetenschappen op het Koninklijk Instituut voor de Marine te Den Helder.

Aan 71 eerste jaars adelborsten werd gevraagd een schriftelijke keuze te maken tussen telkens twee boeken: een boek heeft betrekking op de sociale wetenschappen, het andere heeft betrekking op de technische wetenschappen. Nadat de groep klassikaal zijn keuzen gemaakt had, bleek het mogelijk twee groepen, elk van 18 personen, te kiezen, die een uitgesproken voorkeur hebben voor een van beide soorten boeken.

Gesteld dat we met de zojuist beschreven procedure een soort voorkeursgedrag vastgelegd hebben, is het dan mogelijk om door middel van een competent model dit gedrag te beïnvloeden? Als model fungeerde een marine-officier. De situatie waarin geprobeerd werd het voorkeursgedrag van de adelborst te beïnvloeden was als volgt: de proefpersonen werden uitgenodigd om individueel nogmaals een soortgelijke keuze te doen; dit gebeurde mondeling. Op het moment dat hij wil beginnen komt „toevallig" de marine-officier binnen. De proefleider legt omstandig uit dat aan dit onderzoek ook wordt deelgenomen door oudere marine-functionarissen. De adelborst wordt verzocht even terzijde plaats te nemen, zodat de vragen eerst aan de officier gesteld kunnen worden. De keuzen die het model zal maken zijn van tevoren afgesproken en tegengesteld aan de reeds bekende voorkeur van de aanwezige adelborst.

Aangezien de beantwoording door de officier ook mondeling geschiedde, kon de terzijde aanwezige adelborst daarvan kennis nemen. Na het vertrek van het model maakt de proefpersoon zijn eigen keuze kenbaar. Ter controle werd aan eenderde van beide groepen met een extreme voorkeur tijdens deze tweede fase gevraagd om eveneens individueel maar zonder de aanwezigheid van een model een soortgelijke keuze te doen als in de eerste fase.

De procedure bleef zo gelijk mogelijk aan een soortgelijk experiment van Bandura (Bandura, 1965), waarin hij probeerde de keuze van jonge kinderen te beïnvloeden. De keuze betrof het verkrijgen van

een kleine beloning op korte termijn of van een grotere beloning op langere termijn.

Indien nu het imitatie proces op deze leeftijd zich op geprononceerde wijze manifesteert zouden we duidelijke verschillen moeten zien in het voorkeursgedrag van de experimentele groep voor en na de confrontatie met het model. En niet alleen dat: de verschillen zullen ook groter moeten zijn dan eventuele toevallige schommelingen in de controlegroep.

3. RESULTATEN*

Een duidelijk verschil was alleen aanwijsbaar bij de groep met een technische voorkeur: in de tweede fase kozen zij meer gedragswetenschappelijke boeken. Dit verschil verdween echter weer na verloop van enige tijd. In alle andere gevallen waren er gemiddeld genomen onbelangrijke verschillen in de gewenste richting. Deze verschillen zijn echter niet duidelijk groter dan de toevallige schommelingen, die zich in de controlegroep voordoen.

4. DISCUSSIE

De gegevens uit het hierboven omschreven experiment bieden geen ondersteuning aan de veronderstelling dat het gedrag zich op oudere leeftijd door middel van imitatie van modellen duidelijk laat beïnvloeden. In ieder geval was er in ons experiment nergens sprake van zeer duidelijke verschillen, zoals Bandura die bij herhaling vindt bij jongere proefpersonen onder soortgelijke experimentele condities. Het kan daarom mogelijk zijn dat het imitatie-beginsel prominent is als verklaring van kindergedrag, maar minder op de voorgrond treedt bij ouderen. Men bedenke hierbij dat deze conclusies getrokken worden op grond van een enkel experiment. Slechts indien bij herhaling soortgelijke resultaten gevonden worden kan men met meer zekerheid spreken. Het onderhavige experiment vond plaats bij adolescenten in een militaire setting. Soortgelijke experimenten lijken echter ook realiseerbaar in een schoolklas situatie.

* Voor gedetailleerde gegevens wordt verwezen naar het rapport „Gedragsbeïnvloeding door imitatie". (Zie literatuurlijst.)

LITERATUURLIJST

ACKERMANS, E. (1968): Gedragsbeïnvloeding door imitatie. Den Helder, 1968.

BANDURA, A. & MISCHEL, W. (1965): Modification of self-imposed delay of

reward through exposure to live and symbolic models. J. Pers. soc. Psychol., 2 (1965), no. 2. 698–705.
WIT, J. DE (1967): Balans en perspectief. Groningen, 1967.

Curriculum vitae

De schrijver is wetenschappelijk medewerker van het Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde TNO afdeling Geestelijke Gezondheid, hoofd: Prof. Dr. J. Koekebakker. Tevens is hij als docent verbonden aan het Koninklijk Instituut voor de Marine afdeling Sociale Wetenschappen, hoofd: Dr. M. R. van Gils.

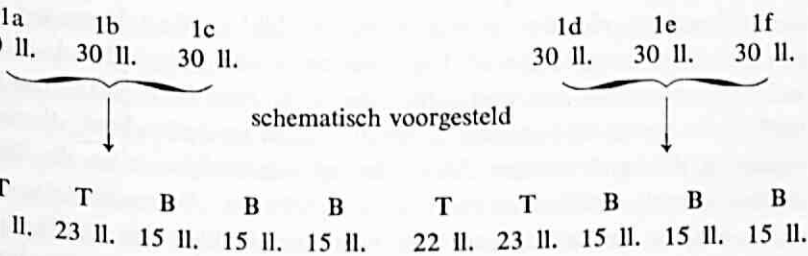
STUDIELESSEN (TAKENGROEPEN)

TH. G.A. HOOGBERGEN

Dit artikel is een bewerking van een hoofdstuk uit „Over de brug helpen II", M. L. Dankers, Th. G. A. Hoogbergen en A. W. Parent, Wolters-Noordhoff, Groningen. Tegelijkertijd verschijnt onder redaktie van dezelfde schrijvers een drietal takenboeken „Op de brug II, III en IV", die ieder een dertigtal taken bevatten.

Het lijkt noodzakelijk om de brugklas voor m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. tijdens de studielessen in het begin van het schooljaar met enige weken klassikele studie-instruktie te doen aanvangen. Er zijn met leerlingen, komend van het basisonderwijs, zoveel verschillende zaken te bespreken, dat men deze algemene en studie-organisatorische inleidingen niet straffeloos achterwege kan laten. Onze ervaring tendeert naar een periode van ongeveer zes weken, waarin een systematische behandeling van de meest voor de hand liggende moeilijkheden aan de orde komt *.

Bovendien zal het nodig zijn, dat de brugklasleider en liever nog het team van docenten, dat in de brugklas samenwerkt, een voorlopig inzicht krijgen in de studiecapaciteiten van hun eerste-klassers. De uiterst gebrekkige, want zeer subjektieve cijfergeving, kan, zo leert de praktijk, toch een vrij redelijke aanwijzing geven de jongelui op dat moment in twee groepen te splitsen: leerlingen, die wij omdat zij extra zorg behoeven een plaats geven in begeleidingsgroepen en anderen, die wij, althans op dat moment, op grond van hun voldoende tot goede schoolprestaties voor de duur van de komende zes weken in een takengroep indelen. De omvang van deze takengroepen zou ook weer



* Voor oefenstof in deze instruktieperiode, M. L. Dankers, Th. G. A. Hoogbergen, A. W. Parent, „Op de Brug I", J. B. Wolters, Groningen.

niet te groot moeten zijn (ongeveer 25 leerlingen). Situatie bij bijvoorbeeld zes brugklassen.

Er is na enige tijd bij de brugklasleraren een zeker verwachtingspatroon ontstaan — iedere zes weken opnieuw te corrigeren — ten aanzien van de leerprestaties van de jongelui. Leerlingen in de takengroep blijken de extra training in studiemethodiek voor een bepaald vak (nog) niet nodig te hebben, maar eerder te opteren voor een rijker en uitgebreider programma, dan leraren ze in de gewone lessen kunnen en mogen bieden. De studielessen geven op ruime schaal de kans om aan dit aspect van de guidance speciale aandacht te schenken. Ze scheppen de mogelijkheid de nadelen, die aan het klassikale systeem voor goede leerlingen inherent zijn, te compenseren door ook deze groep jongelui op geïndividualiseerde wijze te begeleiden met taken en opdrachten, die een beroep doen op hun in onvoldoende mate aangesproken capaciteiten.

Daarmee wordt het argument ontzenuwd dat de mammoetwet alleen hulp biedt aan de zwakken en de middelmatigen en de rijkst getalenteerden schromelijk verwaarloost. Zo kunnen leerlingen, die in het kader van het gewone lesprogramma een voor hun aanleg en begaafdheid sober dagelijks menu krijgen voorgeschoteld middels de studielessen op wat ongewone wijze proeven van wat exotischer gerechten.

Enrichment

Enkele keren per week kunnen deze jongelui buiten het normale klasseverband deelnemen aan opdrachten en taken, die uitdrukkelijk moeten zijn samengesteld met de bedoeling aanwezige interessen uit te diepen, maar zeker ook om het terrein van hun belangstelling te verbreden, nieuwe gebieden in hun interessesfeer te exploreren en bouwstenen aan te dragen die tot zelfstandiger denken stimuleren.

Daarbij zou voorop moeten staan, dat zo mogelijk in dit rijkere en vooral minder schoolse programma het spel-element een biezondere plaats inneemt, niet dat daardoor het verblijf in de takengroep tot een plezierig, maar infantiel bezighouden wordt gedegradeerd, maar wel dat het werken aan opdrachten een krachtiger beroep doet op de intrinsieke motivatie van deze jongelui. Taken en opdrachten, die verveling in de hand werken, frustreren op jammerlijke wijze de doelstelling van de studie-uren voor deze leerlingen. Wanneer de werkstukken voor de takengroep met enige originaliteit en vindingrijkheid zijn samengesteld, zullen deze in hoge mate de aanwezige leergierigheid bevredigen, ze zullen de leeslust prikkelen en aanzetten tot

een intensief bezig-zijn met de voorwerpen van aanwezige of gewekte belangstelling.

Het is niet mogelijk taken en opdrachten samen te stellen, die met vrucht functioneren als deze opgebouwd worden aan de hand van in de gewone lessen gebruikte leerboeken. In dat geval immers zou iedere school gedwongen worden dezelfde leerboeken aan te schaffen.

Enerzijds zou dit de afstand tussen leerlingen uit de begeleidingsgroepen en die uit de takengroepen voor wat de brugklasleerstof betreft aanzienlijk vergroten, als wij goede leerlingen aan de hand van de voorhanden leerboeken meer stof gingen bieden, anderzijds accentueert het hanteren van schoolboeken ternauwernood het biezondere karakter van deze lessen.

Zelf-determinatie

Een van de belangrijkste functies die de studie-uren, doorgebracht in takengroepen, moeten en naar onze stellige overtuiging ook kunnen vervullen, is de determinatie van de leerlingen en liever nog hun zelfdeterminatie. Wie de normale leerstof beter en sneller verwerkt dan zijn medescholier, bewijst slechts dat hij het onderwijs in dit cursusjaar gemakkelijk volgt; hij geeft daarmee alleen nog geen bewijs van eventuele geschiktheid voor het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, een of andere vorm van algemeen voortgezet of voor het beroepsonderwijs.

Met name deze zelf-determinerende functie lijkt van het allergrootste belang voor het verblijf in de takengroepen. Leerlingen, van wie wij op grond van onze gebrekkige en voorlopige waardering menen, dat zij over grotere leercapaciteiten beschikken, kunnen deze pas metterdaad tonen door op een uitgebreider terrein van kennis aktief te zijn. Taken en opdrachten dienen doelbewust de geijkte schoolstof te overschrijden. Ze moeten trachten een wezenlijke bijdrage te leveren tot verdieping en verbreding van belangstelling en als zodanig de leerling te helpen zichzelf te determineren. De wijze van presentatie staat uiteraard in onmiddellijk verband met de functie, die wij aan de takengroepen toekennen. De opdrachten zouden daarom zó ingericht moeten zijn, dat de jongelui ze zelfstandig kunnen uitvoeren.

Bij gebrek aan voldoend selectief en determinerend materiaal neigen sommige scholen er toe om de geschakelde studielessen te gebruiken (te misbruiken?) voor synchroon te geven proefwerken. Hoezeer deze intersubjektieve peiling van de kennis van de jongelui in deze gelijkgeschakelde proefwerken ook te waarderen valt, toch lijkt het van

weinig vindingrijkheid te getuigen om de kostbare tijd van de studielessen hieraan te besteden. Het onderwijs kent wezenlijker aspecten, die vooral in deze uren intensief aan bod moeten komen.

Er zijn scholen die de studie-uren voor de goede leerlingen geen speciale bestemming geven, of het moest zijn, dat het maken van huiswerk op school onder toezicht van een leraar als zodanig geldt. Van meer inzicht en creativiteit getuigt in ieder geval het streven om de goede leerlingen gedurende deze studielessen een extra stuk vorming te bieden door het schraal toebedeelde aantal uren in de expressievakken op te voeren met speciale lessen tekenen, muziek en handvaardigheid, voordracht, dramatische expressie enz. In dit verband past de vermelding van een inrichting van takengroepen, die hoofdzakelijk bestaat in het laten lezen van boeken, gevolgd door het uitbrengen van een mondeling of schriftelijk verslag.

Op deze wijze komen belangrijke facetten niet of nauwelijks aan de orde. Bovendien dragen de zo bestede uren weinig bij tot een enigszins valide zelfdeterminatie voor verder te volgen onderwijs. Er wordt geen duidelijk bestek uitgezet, waarbinnen velerlei capaciteiten kans krijgen zich te manifesteren.

Een speciale categorie jongelui — bij de toenemende democratisering van ons onderwijs gelukkig ook een sterk-stijgende groep — blijkt intellectueel biezonder begaafd. Hun schoolprestaties laten dat ook zien. Toch constateren wij met name bij deze kinderen, zeker wanneer zij uit sociaal lagere milieus komen, weinig mogelijkheden om hun persoonlijkheid te ontplooien. Studielessen met gerichte taken buiten de onmiddellijke lessfeer bieden unieke kansen juist voor deze begaafde leerlingen. Hierdoor raken deze jongelui spelenderwijs bekend met leefwerelden, waarvan zij het bestaan misschien niet eens kenden en worden zij vertrouwd met de taal, die in bepaalde culturele milieus gebruikt wordt.

Individualisering

De aanpak van leerlingen in de takengroep komt duidelijk tegemoet aan het gerechtvaardigde verlangen naar individualisering. Iedere leerling kan immers aan een eigen taak werken. Bovendien biedt een reeks opdrachten een zodanige verscheidenheid, dat een keuze door leerlingen of leraar niet alleen mogelijk blijft, maar zelfs gewenst kan zijn. De duidelijk aanwezige huiver om de opdrachten te identificeren met de geijkte leerboekenstof biedt het voordeel om de begaafdheid en de richting van de belangstelling van iedere leerling op on-

vermoede wijze te peilen.

Taken met een typisch spelkarakter mogen niet ontbreken. In dit verband wijzen wij op de kansen die het schaken-op-school krijgen kan. Terecht hebben wiskunde-leraren gewezen op het belang van het schaken. Middels de noodzakelijke informatie die schaak-taken bieden, wordt duidelijk een beroep gedaan op de intelligentie en het combinatie-vermogen van leerlingen.

Een ander facet dat in een serie taken tot zijn recht zou moeten komen is de techniek van het discussiëren. Modern onderwijs vergt immers een voortdurende dialoog tussen leerling en leraar.

Discussie-taken doen een appel op het samenwerken binnen de groep, een element, dat ook in de opzet van de begeleidingslessen sterk spreekt. Bij de begeleidingsgroepen valt de nadruk meer op de tekorten in de studiemethodiek en de leidinggevende leraar, maar in wezen wordt in beide soorten lessen hetzelfde beoogd: de leerling er toe te brengen zijn eigen of andermans probleem onder woorden te brengen en daarbij acht te geven op wat aan argumenten door de andere sprekers ter tafel wordt gebracht.

De beoogde zelfdeterminatie van de leerlingen kan relief krijgen. De begeleidende docent kan uit de waardering, die de gecorrigeerde opdrachten ontvangen, uit het aantal taken, dat binnen een bepaalde tijd gemaakt is en uit de verscheidenheid van werkstukken mogelijkerwijs afleiden in welke richting de betrokken leerling zichzelf determineert.

Het waarderen van de taken is naar onze mening een noodzakelijke bekroning van de inspanning en de toewijding door de leerling eraan besteed, maar vooral omdat determinatie en advisering ten zeerste gebaat zijn met een gedetailleerd overzicht van zijn prestaties in de takengroep.

Heel speciaal lijkt ook hier een factor aanwezig van intrinsieke motivatie, die erop gericht zal zijn het verblijf in de takengroep te continueren. In deze opzet werkt het systeem vruchtbaar: handhaving van goede klasseprestaties door het verlangen zich in de takengroep waar te maken.

PEDAGOGISCHE KRONIEK

EEN MERKWAARDIG „HANDBOEK".

In 1846 verscheen bij Gebr. Muller te 's Hertogenbosch een

„Handboek
voor
Schoolopzieners, Gemeente-besturen, Plaatselijke Schoolcommissiën, Commissiën van Toezigt, Onderwijzers en Onderwijzeressen
in de
Provincie Noord-Braband."

Het bevat de „Algemene Wetten en Besluiten aangaande het Lager Onderwijs", benevens „Al de Provinciale Reglementen, Besluiten en Verordeningen, betrekkelijk het Lager Schoolwezen in Noord-Braband". Het richt zich dus, in zijn functie van voorlichter, tot allen die direct en indirect bij het lager onderwijs zijn betrokken. Voor wat de rijkswetgeving en koninklijke besluiten betreft, geeft het geen nieuws. De schoolwetten van 1801, 1803 en 1806 kennen we uit Van Hoorn: De Nederlandse Schoolwetgeving voor het Lager Onderwijs, 1796-1907, (Groningen 1917), de koninklijke besluiten eveneens. Dat in 1814 nog gesproken wordt van „Besluit van den Souvereinen Vorst" is in overeenstemming met de historie. Wat dit „Handboek" opmerkelijk maakt is het inzicht dat het ons verschaft in de activiteiten van het provinciaal bestuur.

Van het aandeel dat de provinciale besturen in de eerste helft der negentiende eeuw hebben genomen in de verzorging van het lager onderwijs, is voorzover wij weten, in het algemeen weinig bekend.

A. H. Bergink verschaft in zijn *Schoolhygiëne in Nederland in de negentiende eeuw*, [1] op het in de titel aangegeven terrein enige informatie omtrent deze periode. De rol der provinciale besturen schijnt ons toe tweezijdig te zijn. Ze fungeren als doorgeefinstantie, maar althans voor het provinciaal bestuur van Noord-Brabant geldt, dat het ook eigen initiatieven neemt.

Een van de punten, die zowel „Zijne Excellentie den Heere Minister van Binnenlandsche Zaken" als Gedeputeerde Staten der Provincie

[1] We bespraken dit boekje in *Paedagogische Studiën* 1967, blz. 453.

Noord-Braband hebben beziggehouden, blijkt, om nu maar op bovengenoemd terrein te blijven, inderdaad te zijn de schoolhygiëne. Bijzonder bezorgd hebben beide instanties zich betoond wat de doorvoering van de koepokinenting betrof. Men weet dat de Engelse geneeskundige Edward Jenner in 1796 inenting van koepokstof bij mensen toepaste, met succes. Bergink vermeldt een K.B. van 1818 (blz. 15) en citeert vermoedelijk naar Van Hoorn, art. 5 van dit K.B.:

„Zodra de kinderziekte zich in een huis openbaart, zullen gene kinderen uit zodanig huis op enig school hoegenaamd mogen worden gezonden of toegelaten, zolang die besmetting duurt. Alle ouders, voogden of toezichthebbenden, alsmede de schoolhouders en schoolhouderessen zullen, ieder voor zoveel hun aangaat, voor de stipte uitvoering dezer bepaling moeten zorg dragen."

De auteur van het Handboek kent dit K.B. klaarblijkelijk niet. Maar als Van Hoorn het na zoveel jaren kon terugvinden, had het de samensteller van het Handboek niet mogen ontgaan. Van 1823 af toont hij zich op dit punt echter een nauwgezet historicus. Hij citeert een besluit van dit jaar, „houdende bepalingen ter bevordering der Koepokinenting" en wij citeren hem, althans slechts één zin, de considerans van het K.B.:

„De Gouverneur der Provincie *Noord-Braband,* ontvangen hebbende ene missive van Z.E. den here Minister voor het Publieke Onderwijs, de Nationale Nijverheid en de Koloniën [1], van de 30e augustus j.l. no. 15, houdende kennisgeving, dat Z.M. is onderricht geworden, dat in sommige provinciën, alwaar de natuurlijke kinderziekte zelden meer heerst, zorgeloosheid of onverschilligheid ontstaat, omtrent de koepokinenting; dat Hoogstdezelve, door het geen, in het voorjaar, te *Amsterdam* met deze ziekte heeft plaats gevonden, op nieuw overtuigd is van de noodzakelijkheid, dat aan de bevordering dier heilzame kunstbewerking de hand worde gehouden, en dat, onder de tot dit doel strekkende middelen, het Zijne Majesteit behaagd heeft te bepalen, dat alle de onderwijzers en onderwijzeressen, reeds aanwezig of verder toe te laten, aan de belofte zullen worden onderworpen, van gene kinderen op hunne scholen te ontvangen, dan die voorzien zijn van het bewijs, dat zij de koepokinenting ondergaan, of de natuurlijke kinderziekte gehad hebben: – wordende de Gouverneur door welgemelden here Minister verzocht, om tot in het werk stellen van dat middel de nodige aanschrijvingen te doen.

Besluit:

enz.

[1] „Onderwijs" heeft klaarblijkelijk na 1818 een andere heer gekregen. Overigens een rammelende combinatie.

Het is niet „Den Haag", maar 's Hertogenbosch dat deze zin geproduceerd heeft. Er schijnt onzekerheid te hebben bestaan over de interpretatie van het K.B. Althans een besluit van 1824 geeft nadere informatie: Er moet t.a.v. de *werkelijk ter schole gaande* kinderen „enige inschikkelijkheid" worden betracht. Een vrijwel onmiddellijk volgend besluit, gedateerd 1825, schrijft daarentegen weer straffere maatregelen voor; er moet op worden toegezien „dat gene kinderen op de naai- en breiwinkels en op de speel- en kinderschooltjes worden toegelaten, dan die van het hiervoor gemelde bewijs voorzien zijn".

Een gevolg van dit wat onzeker beleid schijnt te zijn geweest, dat er „bij vele schoolonderwijzers nalatigheid" is ontstaan „in het opvolgen van de door hen afgelegde belofte". Stedelijke en Plaatselijke besturen wordt in 1842 voorgeschreven „de hierin nalatige onderwijzers, aan hem Gouverneur kenbaar te maken". Helaas wordt niet vermeld wat deze „nalatige onderwijzers" boven het hoofd hing.

Het is toch wel interessant, zo'n onbekend stukje provinciaal onderwijsbeleid, strijd om een stukje openbare gezondheidszorg, hier op het gebied van schoolhygiëne, op de voet te volgen. Het „Handboek" bevat ook enkele besluiten, betrekking hebbend op besmettelijke ziekten. Bij het eerste schijnt sprake te zijn van eigen provinciaal — of moet men schrijven Gouverneurlijk? — initiatief.

In 1826 verschijnt een besluit van de Gouverneur, „houdende aanschrijving tot het nemen van voorzorgen, ingeval van besmettelijke ziekten". „Niet altoos (wordt) de voorzorg gebruikt, om de kinderen uit de met die ziekten besmette woningen, van de scholen verwijderd te houden, hetwelk voor de gezondheid der overige te school gaande kinderen, en der huisgezinnen waartoe de laatstbedoelde behoren, de nadeligste gevolgen kan hebben, welke het mitsdien nodig is, zoveel mogelijk voortekomen."

In het volgend jaar, 1827 dus, verschijnt een nieuwe, thans Haagse, missive, „houdende mededeling van een reglement, strekkende om de verspreiding van hoofdzeer en andere huidziekten voor te komen."

„Alle kinderen en jongelieden, welke door hoofdzeer, schurft of enige andere huidziekte zijn aangedaan, zullen tot aan derzelver volkomen herstelling, van de openbare scholen worden geweerd." Genieten zij of hun ouders „uit enige armen-fondsen bedeling of onderstand", dan zullen zij verplicht zijn, „zich te onderwerpen aan de geneeskundige behandeling van de geneesheer of heelmeester, met de behandeling van minvermogenden belast".

Men kan uit een boekje als dit veel bijzonderheden halen, die voor de kennis van onze onderwijsgeschiedenis in ruimere zin toch niet zonder betekenis zijn. We hebben dit op één punt willen illustreren, op het gebied der schoolhygiëne. Maar het boekje is ook gericht tot Schoolopzieners en Commissiën van Toezigt. Voor hen zal dan bedoeld zijn de

Opgave van enige punten, waarop men, bij het bezoeken ener school, vooral moet letten.

Het zijn zestien punten in totaal.

VAN DER V.

Studerenden voor opvoedkunde

Mededelingen no. 7549, mei 1968, van het Centraal Bureau voor de Statistiek verschaft informatie omtrent de aantallen ingeschreven studenten omstreeks 1 april 1968. Bovendien zijn ook gegevens opgenomen omtrent de aantallen studerenden voor een universitair m.o.-akteexamen naar de toestand eind oktober 1967. Van de vele gegevens interesseren ons hier thans uitsluitend die welke betrekking hebben op opvoedkunde. Wat hieronder volgt wordt ontleend aan de tabellen 2, 3 en 6. Tabel 6 heeft betrekking op de universitaire m.o.-akteexamens.

Tabel 2. Studenten naar studierichting, per universiteit (toestand omstreeks 1 april).

	1967		1968		
totaal	*m*	*v*	*totaal*	*m*	*v*
1225	580	645	1598	698	900
R.U. Leiden			205	40	165
R.U. Utrecht			419	161	258
R.U. Groningen			228	124	104
Gem. U. Amsterdam			267	93	174
Vrije U. Amsterdam			109	60	49
Kath. U. Nijmegen			370	220	150

Bij bestudering van deze cijfers valt het overwicht der vrouwelijke studenten op; een, althans wat de jaren 1967 en 1968 betreft, toenemend overwicht. Het percentage vrouwelijke studenten ten opzichte van de mannelijke studenten steeg in deze jaren van 111 % tot 129 %.

Op drie van de zes universiteiten was het aantal vrouwelijke studenten groter, te Leiden, Utrecht en Amsterdam (G.U.). De verhoudingscijfers zijn respectievelijk ongeveer 1 : 4 (!), 2 : 3, 1 : 2.

Tabel 3. Eerstejaarsstudenten naar studierichting, per universiteit (toestand omstreeks 1 april).

1967			1968		
totaal	*m*	*v*	*totaal*	*m*	*v*
357	161	196	452	181	271
R. U. Leiden			63	17	46
R. U. Utrecht			112	34	78
R. U. Groningen			68	37	31
Gem. U. Amsterdam			74	25	49
Vrije U. Amsterdam			36	15	21
Kath. U. Nijmegen			99	53	46

De inschrijving van 1968 heeft bovenomschreven tendentie versterkt. Het aantal ingeschrevenen steeg van 357 tot 452, ten opzichte van 1967 tot 127 %. Maar het aantal mannelijke studenten steeg tot 113 %, het aantal vrouwelijke tot 138 %. In Leiden, Utrecht, Amsterdam (G.U.) bleef het aantal vrouwelijke studenten groter; de V.U. te Amsterdam „ging om": 15 mannen tegenover 21 vrouwen. Te Groningen en Nijmegen bleven de mannelijke ingeschrevenen in de meerderheid, maar krap: 37-31; 53-46. Wat nu nog een randstadverschijnsel genoemd mag worden, zal, naar het zich laat aanzien, in 1969, 1970 landelijk verschijnsel zijn.

Tabel 6. Studerenden voor een universitair m.o.-akte-examen, per universiteit (toestand eind oktober 1967).

alle studenten	m	v	Eerstejaarsstudenten	m	v
150	18	132	44	7	37
R. U. Groningen 23			—		
Kath. U. Nijmegen 127			44		

Bij de studerenden voor een universitair m.o.-akte-examen treedt het verschijnsel in versterkte mate op: 12 % tegenover 88 %; bij de eerstejaars 16 % tegenover 84 %.

We wagen ons niet aan een verklaring, noch durven we aan te geven of, en zo ja welke, consequenties het geconstateerde feit kan hebben?, behoort te hebben? We constateren slechts. *Van der V.*

BOEKBEOORDELINGEN

HARGREAVES, DAVID H., *Social relations in a secondary school,* Routledge and Kegan Paul, London, 1967.

De vluchtige eerste indruk van het boek: een sociometries onderzoek op één enkele school voor voortgezet onderwijs met nogal veel gezwam er omheen. Na lezing blijkt het toch om iets anders te gaan: een verslag van een partisiperende observatie-studie, aangevuld door gegevens en sitaten uit gesprekken met leerlingen en ondersteund door kwantifiseerbare test- en interviewresultaten. Hierbij heeft de auteur zozeer het materiaal en de leerlingen „laten spreken", dat het boek ongemeen boeiend is zonder aan empiries wetenschappelijke normen af te doen. Bovendien is het eenvoudig geschreven en maakt de uitleg van begrippen als norm, groepsstruktuur, status, duidelijk dat het boek niet in de laatste plaats bestemd is voor leraren en kwekelingen.

De auteur heeft als leraar-observator-onderzoeker gewerkt op „the Lumley secondary modern school for boys" (een school voor zoiets als Mavo en Lavo) in een industrieplaats in Noordengeland. De school bevindt zich in een „problem area", een grauwe volksbuurt omsloten door industriekompleksen, en betrekt het overgrote deel van zijn 450 leerlingen uit dit stadsdeel. Vrijwel alle kinderen komen uit handarbeidersmilieu, bijna de helft uit on- of halfgeschoold arbeidersmilieu. De 26 leraren wonen voor het grootste deel buiten de stad en kunnen gerekend worden tot „middle class" milieu. De school telt 4 leerjaren en past „streaming" toe. Dit laatste betekent dat de leerlingen van elk leerjaar zijn verdeeld in 5 „stromen" (A t/m E) volgens begaafdheid en vooral prestatienivo. In de A-stroom zitten de uitblinkers, de C- en D-stromen bevatten „slechte" leerlingen, terwijl in de E-stroom zo sterk achtergebleven leerlingen zitten dat deze stroom apart van de andere stromen een soort buitengewoon onderwijs ontvangt. Ook de A, B, C en D-stromen krijgen de meeste lessen apart, zodat interaktie tussen de leerlingen van één leerjaar voor het grootste deel plaats vindt binnen de eigen stroom. Het is deze voorgegeven organisatie-struktuur van de school die, zoals zal blijken, een sterke invloed uitoefent op de sociale relaties tussen leraren en leerlingen en tussen de leerlingen onderling.

Hargreaves heeft zijn onderzoek uitgevoerd in de A tot en met D-stroom van het 4e leerjaar; het gaat hier om een honderdtal jongens in hun laatste schooljaar. Via een minutieus sociometries onderzoek naar de vriendschapsrelaties en de informele statusstruktuur binnen elk van de 4 onderzochte stromen, gesprekken met de leerlingen over de kriteria die ze hanteren bij hun vriendschaps- en leiderschapskeuzen en een kwantitatief onderzoek naar de verschillen tussen de 4 stromen wat betreft schoolbinding van de leerlingen (gegevens over schoolverzuim, gedragsbeoordeling door leraren, zin of tegenzin in de school e.d.) en de gerichtheid van de leerlingen op door de school gewenste normen, komt de

auteur tot de volgende konklusie:
„the higher the stream, the greater the extent of pupil commitment to school, satisfaction with school life, and conformity tot the expectations of the teachers. Boys in low streams tend to be the reverse of high stream pupils in these respects. Secondly, our analysis of normative differences *within* streams has geen broadly substantiated: the higher the stream, the greater is the tendency for high status to be associated with attitudes, values and behaviour expected by the school; in low streams, high status is negatively associated with conformity to school expectations."

Dergelijke verschillen tussen de A-groep tegenover de C en D-groepen (de B-groep hangt er een beetje tussenin) komen in volgende hoofdstukken steeds weer terug. Zo blijken de leerlingen van de A-stroom en de D-stroom over en weer sterk negatieve stereotiepieën te hebben ontwikkeld. Deze vijandigheid tussen de stromen heeft onder meer tot gevolg dat leerlingen in de lagere stromen geen prijs meer stellen op bevordering naar een hogere stroom. Ook de verhouding tussen leraren en leerlingen is slechter naarmate de stroom lager is. In de lagere stromen bestaat een sfeer van wederzijds wantrouwen. Het orde-probleem overheerst hier en leraren passen zich aan op twee wijzen: door een laissez-faire houding, het discipline probleem wordt vermeden door het te ontkennen, of door het handhaven van een strenge tucht. De stroom-indeling wordt op deze wijze versterkt: de leerlingen met geringe prestaties, de C- en D-leerlingen, krijgen het slechtst les, worden het negatiefst beoordeeld, ontwikkelen een negatief zelfbeeld en worden nog lastiger dan ze al zijn.

Een soort kollektief verzet tegen het schoolsiesteem en de waarden die dit vertegenwoordigt is de vorm van zelfhandhaving die deze jongens overblijft. Deze veronderstelling vindt steun in gegevens over het gedrag van de leerlingen buiten de school, in het bizonder onwettig gedrag. De dominerende kliekjes in de klassen 4C en 4D blijken samen één vriendengroep te vormen die zich kenmerkt door „misdadig" gedrag als winkeldiefstallen en vernielingen. Verder blijken jongens uit de lagere stromen minder tijd tuis door te brengen, minder tijd aan huiswerk te besteden, minder te lezen en naar de televisie te kijken, minder deel te nemen aan aktiviteiten van jeugd- of sportverenigingen en een voorkeur te hebben voor „long-haired popgroups", The Rolling Stones vooraan.

Op grond van deze gegevens en van de vriendschapskeuzen tussen de 4 stromen komt de auteur tot de stelling dat er binnen de school een negatieve polariteit van subkulturen bestaat tussen de hogere (A en B) en de lagere (C en D) stromen, en wel: een „academic" (schoolse) subkultuur, met waarden die gericht zijn op school en leraren, en een „delinquescent" (het best te benaderen met het woord „nozem") subkultuur, waarin een omkering van waarden plaats vindt.

De schoolse subkultuur ziet Hargreaves duidelijk gevormd naar het model van de heersende „middle-class" of burgerlijke kultuur met zijn hoge waardering voor ambitie, individuele verantwoordelijkheid en prestaties, hard werken, uitstel van direkte bevrediging van behoeften, nette manieren en een net uiterlijk, het beheersen van lichamelijke agressie, geor-

ganiseerde vrijetijds besteding („gezonde" rekreatie) en ontzag voor bezit.

De verschillen tussen de A-stroom en de C/D-stromen blijken steeds te bestaan in een aanvaarden tegenover een afwijzen van deze burgerlijke waarden. Vergeleken met de A-leerlingen worden C/D-leerlingen gekenmerkt door het ontbreken van beroepsaspiraties en ambities, het meer belang hechten aan gezamenlijke aktie dan aan individuele verantwoordelijkheid, weerzin tegen schoolwerk, de opvatting dat plezier gaat voor schoolpresteren (in A-groep andersom), een soort kultiveren van onbeschaafdheid en grofheid, het op school dragen van door de leraren verafschuwde spijkerbroeken en lang haar i.p.v. de stropdassen en blazers van de A-leerlingen, weerzin tegen hobbies en rekreatie in klupverband en voorkeur voor de informele vriendengroep, en een heilzaam ontbreken van respekt voor bezit (veel diefstal en vernieling).

Lichamelijke agressie neemt een bizondere plaats in. In de hogere stromen heeft de informele status van de leerlingen vooral te maken met schoolprestaties en niets met vechtkapasiteit, vechtgedrag wordt hier als afwijkend beschouwd. In de lagere stromen daarentegen is juist vechtkapasiteit de belangrijkste prestige verlenende faktor. Toch is de houding tegenover geweld dubbelzinnig, degene die het teveel gebruikt verspeelt daarmee simpatie. Enkele jongens zien dan ook bewust af van het gebruik van hun kracht omdat ze meer prijs stellen op vriendschap dan op angst.

De stelling van Hargreaves is dat de negatieve polarisatie van beide subkulturen voor een groot deel voortkomt uit de wijze waarop het stroomsiesteem in de school funktioneert. De school met vrijwel uitsluitend kinderen uit handarbeidersmilieu, kan hierbij worden gezien als middelaar van burgerlijke waarden. Dit lukt het best bij de leerlingen die tenslotte in de A-stroom terechtkomen, terwijl de leerlingen in de lagere stromen zich in toenemende mate tegen deze waarden verzetten. Deze negatieve polarisatie is een proces dat zich in de tijd afspeelt: De „kulturele" verschillen tussen de vier stromen blijken in het 2e leerjaar veel geringer te zijn dan in het 4e leerjaar.

Als faktoren die de polarisatie bevorderen kunnen nog genoemd worden:

- de verdeling van de leerlingen over de stromen die steeds minder op begaafdheid en steeds meer op gedrag en mentaliteit is gebaseerd; de spreiding van IQ's binnen elke stroom blijkt in het 4e leerjaar beduidend groter dan in het 2e leerjaar; ook zelfselektie komt voor: enkele intelligente jongens zijn gaan onderpresteren om in een lagere stroom te komen,
- de toenemende invloed van de „peer-group" als gevolg van het „puber-sindroom"; hierdoor wordt een homogenisering van normen binnen elke stroom bevorderd.

Volgens de auteur zouden de twee doelen van het onderwijs moeten zijn: de school zo te organiseren dat *alle* leerlingen onderwijs krijgen dat leidt tot volledige ontplooiing van hun mogelijkheden en de leerlingen zo te integreren in het sociale leven van de school dat zich goede samenwer-

kingsrelaties ontwikkelen tussen leerlingen en leraren en tussen leerlingen van verschillende stromen onderling. Het is duidelijk dat geen van beide doeleinden in deze school worden bereikt: de jongens in de lagere stromen raken tegen het 4e leerjaar onnodig versneld achterop en hun relaties met zowel leraren als jongens uit de hogere stromen zijn vijandig. Hargreaves vermoedt dat deze situatie zich ook op andere schol envoor voortgezet onderwijs voordoet en acht verder onderzoek nodig om dit te toetsen. Verder doet hij enkele aanbevelingen voor een aanpak van de beschreven problemen.

Intussen zijn bij mij een paar vragen opgekomen:

- In het hele boek komt niet alleen binnen maar ook buiten de school het vrouwelijk geslacht niet voor. Een beetje raadselachtig, het onderzoek betreft immers jongens in hun puberteit. Of verraadt zich hier bij Hargreaves zelf een burgerlijk victoriaans trekje (werk gaat voor het meisje)?
- Gegeven het feit dat ook in ons land het voortgezet onderwijs nog grotendeels wordt beheerst door de hierboven besproken burgerlijke waarden, kan men zich afvragen of dit ook in ons l.t.o. en m.u.l.o. leidt tot een polarisatie van subkulturen.
- Nu de omgekeerde waarden in steeds heftiger mate zelfs onze universiteiten schijnen binnen te dringen, wordt het wellicht tijd voor een totale herziening van de impliciete waarden die aan ons onderwijsstelsel ten grondslag liggen. Maar deze vraag valt al te duidelijk buiten het bestek van het hier besproken boek.

amsterdam SIBE SOUTENDIJK

DRS. S. J. C. FREUDENTHAL-LUTTER: *Naar de school van morgen.* Nautareeks. N. Samsom N.V. Alphen aan den Rijn 1968. Paperback *f* 9,90. 247 blz.

„*Naar de school van morgen*" begint, zegt de omslag, „met een ongewoon exposé van schoolwerkelijkheid en idealen rond 1800 en besluit met een duidelijk perspectief op nieuwe mogelijkheden voor de toekomst". Met deze beide constateringen is de inhoud van het boek voor een groot gedeelte weergegeven. Mevrouw Freudenthal schrijft uitvoerig over „het brongebied van de huidige lagere school", over de pedagogische en didactische denkers van die tijd, over de vormen die het onderwijs aan „de tedere Bataafse jeugd" in onze oudste onderwijswetten aangemeten kreeg. In het voorlaatste hoofdstuk volgt dan een uiteenzetting van „Het Jenaplan – een conceptueel schoolmodel", waarop hierboven reeds werd gezinspeeld. Het slothoofdstuk „Jeroesjalajim" is geïnspireerd door een rede van Idenburg.

De schrijfster heeft zich met vrucht verdiept in de literatuur betreffende ons onderwijs rond 1800. Vele bekende, maar ook vele minder bekende gegevens heeft zij in haar boek bijeengebracht en geordend tot een betoog dat de grondslag moet vormen voor haar grondthema. Haar boek heeft n.l. een zeer persoonlijke tendentie, die zij meer dan eens onder

onze aandacht brengt. Zo op blz. 156: „Ik wilde (veeleer) de pedagogen van vroeger, aan wie onze school van nu verantwoording schuldig is, zelf in de discussie omtrent De school van morgen laten meespreken."

Welke pedagogen betrekt zij in de discussie?

Van de Nederlanders o.a. Wester, Nieuwold, Visser, Brugsma; van de lateren vooral Ligthart; van de buitenlanders o.a. Von Rochow, Denzel, Herbart. Natuurlijk vindt men bij deze auteurs denkbeelden, pedagogisch en didactisch, die voor „de school van morgen" betekenis hebben en waarvan sommige in „de school van morgen" naar het model Petersen ook een plaats hebben gevonden. De historie is nu eenmaal tot op zekere hoogte leermeesteres van heden en toekomst. De grote grief van de schrijfster is echter, als wij haar goed verstaan, dat de Nederlandse twintigste-eeuwse basisschool zich niet de denkbeelden der negentiende-eeuwse voortrekkers heeft eigen gemaakt. Concreter: dat zij een klassikale school is geworden terwijl bij de auteurs die zij bespreekt, reeds mogelijkheden tot individualisering aanwezig waren: „Zaten er in de onderwijsvernieuwing van 1801 structuurlijk beschouwd dus ongekende, maar op de duur ook ongegrepen kansen, ook pedagogisch was er veel waarop de huidige lagere school jaloers zou mogen zijn." (blz. 64).

Naar onze mening heeft Mevr. Freudenthal deze „ongekende kansen", op blz. 60 spreekt zij van „potentiële krachten", toch wel zeer overschat. Theoretisch kan men ze, uitgaande van midden-twintigste-eeuwse visie, aantonen en hier en daar exempelen van gegrepen kansen aanwijzen. Maar – nationaal gezien – praktisch volstrekt onuitvoerbaar. Het hoofdstuk „In het brongebied" levert daarvoor bewijzen te over. Landelijk „individualiseren" – met déze onderwijzers, met déze pedagogisch-didactische opvattingen, met déze leermiddelen, met déze ouderlijke milieus, in déze „schoolgebouwen"? Zij stelt een onmogelijke eis. Het komt ons voor dat klassikaal onderwijs voor dié tijd de enige mogelijkheid was iets van het onderwijs te maken. Waren andere mogelijkheden reëel aanwezig geweest, zouden er dan onder de toenmalige schoolopzieners die zo „geploeterd" hebben (blz. 60), die hebben „gezwoegd als paarden" (blz. 108) die andere, ook voor ons persoonlijk, betere wegen niet voor zichzelf hebben ontdekt en aan de onderwijzers hebben gewezen? Deze erudiete figuren hebben de „profeten" die zij noemt toch ook gekend? Met alle waardering voor de arbeid die Mevrouw Freudenthal zich getroost heeft èn voor het exposé dat zij ons voorlegt, in haar grondthema onderschat zij de kracht der begrenzingen die de realiteit stelt. De begrenzingen der realiteit maken realisering zoals de „profeten" zich die denken, illusoir.

Dat moet deze priesteres der profeten toch zelf constateren: „Is Petersen in feite niet een roepende in de woestijn gebleven?" (blz. 83). En geldt hetzelfde – helaas – in ruimer verband niet voor de twintigste-eeuwse onderwijsvernieuwing: „Het is welhaast tragisch te noemen, dat na de reeds bijna zestigjarige periode van het streven naar vernieuwing van het onderwijs, onze scholen in grote meerderheid nog een traditionalistisch karakter vertonen". (Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen, blz. 89).

Tot slot nog twee kritische opmerkingen.

1. Er is o.i. dus weinig grond voor de banbliksems waarmee de schrijfster nogal kwistig rondzwaait. Blz. 163 b.v. is niet vrij van grofheid ten aanzien van een figuur als Kohnstamm.
2. De geschiedschrijving zoals de W.V.O.- en internationaal de N.E.F. – die toepast, is in hoge mate eenzijdig. We wezen op deze eenzijdigheid reeds in onze beoordeling van William Boyd and Wyatt Rawson: *The Story of the New Education* (Paed. St. 1965, blz. 523). De geschiedenis van de New Education bleek de geschiedenis van de N.E.F. te zijn. Ditzelfde bezwaar geldt het boek van Mevrouw Freudenthal. Naast de W.V.O. is er weinig. Op blz. 149 (een enkel voorbeeld) memoreert zij de W.V.O. conferentie op Rhederoord (1945). Zij zou, als zij deze bijeenkomst het vermelden waard acht, o.a. ook hebben kunnen wijzen op het grote Groninger Vernieuwingscongres van voorjaar 1946, waar ongeveer 1800 Noordnederlandse docenten van kleuteronderwijs tot v.h.m.o. bijeenkwamen. Zij vindt het verslag in Paed. St. 1946, blz. 112 e.v.

Summa summarum: Mevrouw Freudenthal heeft een waardevol, instructief boek geschreven, maar men hantere het met waakzame voorzichtigheid.

VAN DER V.

JEAN CAPELLE, *Tomorrow's Education, The French Experience*, Pergamon Press Ltd. 1967, 229 p.

Dit boek heeft dubbele waarde. Het is een bron van informatie aangaande de ontwikkeling van het Franse onderwijs sinds de Tweede Wereldoorlog, een ontwikkeling, die in grote lijnen kan worden gezien als de verwerkelijking van het aanvankelijk door velen verguisde rapport Langevin-Wallon (1947). Het is anderzijds een beschouwing over de gang van het schoolwezen in een tijd, die gekenmerkt wordt door een explosie van kennis en een indrukwekkende toeneming van het aantal jeugdigen, dat voortgezet en hoger onderwijs geniet. Ook daarover kan deze vroegere directeur-generaal aan het Franse Ministerie van Onderwijs met gezag schrijven. Ik vermeld uit talrijke opmerkingen over de noodzakelijke onderwijsvernieuwing er een met een vraagteken, terwijl ik bij een andere ten bewijze van mijn instemming een uitroepteken plaats. De auteur bespreekt drie factoren, die voor het evenwicht in het schoolwezen van wezenlijk belang zijn: a. de „natuurlijke" verdeling der bekwaamheden der leerlingen, b. de verdeling van de kwaliteitsniveaus, waarom de maatschappij vraagt, en c. de verdeling van de ambities, welke ouders ten aanzien van hun kinderen koesteren. Ik plaats bij a. „natuurlyke" tussen aanhalingstekens, omdat ik minder dan de auteur in een door de natuur gegeven bekwaamheidsverdeling geloof: de milieu-factor speelt hier een gewichtige rol. De gedachtengang is nu dat in 1940 vele talenten (a) ongebruikt bleven en b. en c. in overeenstemming waren wijl de ambities der ouders de maatschappelijke behoeften niet overtroffen. In 1975 daarentegen zullen de ongebruikte talenten (a) ten volle geëxploiteerd en de maatschappelijke kwaliteitsbehoeften (b) daarmede in overeenstem-

ming zijn, maar de ambities der ouders zullen de mogelijkheden van a. en b. verre te boven gaan. Prof. Capelle ziet deze aandrift met zorg. Toch lijkt mij het grote probleem van de toekomst dat de ontwikkeling der talenten niet gegarandeerd op de maatschappelijke behoeften zal passen. De harmonie tussen a. en b. is niet providentieel gegeven. In Zweden, Sovjet Rusland en Japan is men voor dit probleem geplaatst: er zijn meer mensen opgeleid dan de maatschappij op het door hen bereikte niveau kan gebruiken. Terwijl ik dit schrijf zijn de Franse studenten in opstand waarschijnlijk mede vanwege partiële disharmoniën tussen a. en b. en daaruit voortkomende frustratiegevoelens. Op dit punt twijfel ik dus enigszins aan de analyse van de auteur.

Met volledige instemming daarentegen constateer ik dat Prof. Capelle het peil van de onderwijzersopleiding aanzienlijk wil verhogen en de leraren beter voor hun taak wil opleiden. Raak lijkt mij zijn beschouwing over de positie van de leraren: „Our educational establishments do not welcome teachers sufficiently. Thus they do not feel in any way at home after their teaching stint is over and when the classroom, which for a moment has been their own domain, must be handed over to a colleague. The idea of a staff common room cannot constitute a satisfactory solution to this problem, at least, from the maturity phase onwards. The lycée teacher, like the teacher in higher education, should have a study in which to work, to interview his pupils and if necessary, their parents; the material services necessary for the carrying out of his work and for attending to mail and publications should be made available to him.

If these conditions are one day fulfilled, then the teachers will be fully integrated into the school community and will be able more effectively to exercise their role as mentor to their pupils and if necessary, to their assistants, in a sphere where tape recorders and teaching machines cannot compete. There is no question of subjecting teachers to the time clock, but of making them at ease in a place where they should feel themselves fully at home, with a social status which guarantees their standard of living and the independence of their judgements." (p. 160). Dr. W. D. Halls, die zelf een goed boek over het Franse onderwijs heeft geschreven, vertaalde en annoteerde dit werk. Hij schreef er een heldere inleiding bij.

PH. J. I.

HERBERT PASSIN, *Society and Education in Japan*, Teachers College, Columbia University, New York 1965, 347 p.

Het gaat bij de vergelijkende opvoedkunde niet om het verzamelen van wetenswaardigheden omtrent buitenlandse onderwijssystemen zonder meer. Zelfs het vergelijken van die systemen is geen bezigheid, die haar doel in zichzelf draagt. Plaatst men deze discipline in het kader van de studie van de ontwikkeling van de landen en de culturen, die zich daarin manifesteren, dan verwerft zij daarmede evenwel ongekende actualiteit en wezenlijke relevantie. Het is de verdienste van dit boek van Herbert Passin, dat het op deze wijze Japan benadert, het enige niet-Westerse onderontwik-

kelde land, dat zich met beslistheid aan zijn modernisering heeft gewijd en in dit streven is geslaagd. De auteur is een bezadigd man: nergens beveelt hij het Japanese voorbeeld als model voor andere landen aan. Japan is reeds aanstonds van een heel ander uitgangspunt vertrokken dan die andere landen. Aan het onderwijs in het Japan van de Tokugawa-heersers wordt terecht veel aandacht besteed. De ontwikkeling van het onderwijs in het moderne Japan wordt daarna in grote lijnen beschreven. Daarbij kan het niet anders of het eigenaardige dualisme in het beleid komt telkens weer naar voren: dat tussen het verlangen naar Westers eweten-schap en techniek ener- en de wens tot het behoud van traditionele zedelijke waarden anderzijds. Japan is een van de koplopers wat de ontwikkeling van het voortgezet onderwijs en het aantal studenten aangaat. De auteur laat niet na om de maatschappelijke problemen, die een onevenwichtige groei van het schoolwezen in zijn secondaire en tertiaire vertakkingen met zich mee kan brengen, in het licht te stellen. Het boek presenteert een aantal documenten uit de geschiedenis van het Japanese onderwijs, die men elders niet of moeilijk kan vinden. Het bevat schema's van de pedagogische structuur van het schoolwezen vóór en na de Tweede Wereldoorlog, het geeft een bibliografie en een woordenlijst en is van een goed register voorzien. Een voorbeeldig, boeiend werk. PH. J. I.

AAN DE LEZERS VAN PEDAGOGISCHE STUDIEN.

In één van haar vergaderingen in 1967 heeft de redactie, n.a.v. een nota van haar lid Dr. K. Rijsdorp, besloten om dit jaar een thematisch nummer uit te geven over het onderwerp „Recreatie en Educatie". Tengevolge van niet voorziene moeilijkheden is de omvang van dit nummer beperkter dan aanvankelijk de bedoeling is geweest. Niettemin bieden de hierbij aangeboden artikelen, geschreven door terzake deskundigen, naar onze mening instructieve gedachten die in het bijzonder van betekenis kunnen zijn voor hen, die op het gebied van de recreatie en educatie werkzaam zijn.

De eerste bijdrage is van Dr. K. Rijsdorp, rector van de Academie voor lichamelijke opvoeding in Den Haag, waarin onder andere de vraag wordt gesteld en beantwoord of recreatie een probleem is. Vervolgens wordt nagegaan de verhouding tussen recreatie en educatie en hij eindigt met een beschouwing over schoolrecreatie.

De tweede bijdrage is van Drs. de Haas, wetenschappelijk medewerker van de Moderne Jeugdraad te Amsterdam, die onder meer constateert dat de paedagogiek is achtergebleven bij de sociologische reflectie op de snelle veranderingen die in de tweede helft van de vijftiger jaren in het jeugdgedrag zijn opgetreden. Voorts wordt in dit artikel het jeugdgedrag geplaatst tegen de achtergrond van de maatschappelijke en ideologische problematiek van deze tijd. Een boeiende confrontatie.

De derde bijdrage is geschreven door H. Cammaer en L. Buyck. De eerste is drs. in de psychologie en filosofie en werkzaam als docent aan het hoger instituut voor maatschappelijk werk te Antwerpen. De tweede auteur is psychologisch assistente en als zodanig verbonden aan het Interuniversitair Centrum voor Jeugdproblematiek te Leuven. Beide auteurs geven in het bijzonder een overzicht van de mogelijkheden voor de besteding van de vrije tijd, die Vlaamse onderwijsinstellingen aan hun leerlingen bieden. Critische opmerkingen worden gemaakt ten aanzien van de wijze, waarop deze activiteiten worden verricht.

De vierde en laatste bijdrage is van Herman Wouters, doctor in de rechten en als bestuursdirecteur werkzaam bij het Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur te Brussel. In zijn artikel wordt een boeiend en instructief overzicht geboden van de schoolclubs in België.

Het ligt in het voornemen van de redactie van Paedagogische Studien in het komende jaar nog enige artikelen, over enkele andere aspecten van deze materie, in haar tijdschrift te publiceren.

De Redactiesecretaris.

EDUCATIE EN RECREATIE

K. RIJSDORP

Recreatie een probleem?

Voor wie zich werkelijk recreëert, is recreatie geen probleem. En de recreatieleider recreëert zich niet, ook al heeft hij plezier in zijn werk. Trouwens, „geleide" recreatie lijkt (op het eerste gezicht althans), een contradictio in terminis. Want geleid worden betekent *volgen*, en bij de term „recreatie" barst aan alle kanten de *vrijheid* er uit.

Zo gauw men gaat *denken* over de recreatie, is het *probleem* geboren. Is het niet beter, er wat minder over te denken?

Op dit punt raken opvoeding en recreatie elkaar op treffende wijze. Nooit is het denken over opvoeding, nooit is de pedagogiek zo'n centrale plaats toegekend wellicht als in onze tijd, terwijl opvoeden in diepste wezen toch meer een kwestie van *ontmoeting* is, dan van het volgen van een ingenieus bedacht systeem. En toch ligt de betekenis en noodzaak van pedagogiek in onze samenleving, met haar open communicatie en haar veelvuldigheid van aangehangen, verworpen, groeiende, nog-niet-doorziene, vage, vaste en vicieuze waardensystemen, voor de hand. De pedagogiek bloeit bij de gratie van het onvermogen tot ontmoeting.

Ik weet, dat dit te apodictisch gesteld is. Maar de relativering van beleden waardesystemen leidt ongetwijfeld tot minder duidelijke contouren en keuzen, zowel bij de opvoeder als bij de opvoedeling. En de vervaging van een heldere samenlevingsstructuur leidt tot perspectiefverlies, d.i. tot toekomstverlies. Daarbij zwakt de behoefte aan het zich-op-iets-richten af. En de zekerheid zwakt af. Ook de zekerheid van de waardenoverdracht, en de zin daarvan, zelfs het recht daarop.

In ditzelfde kader van de bloeitijd der pedagogiek is ook de recreatieproblematiek gesitueerd.

Een probleem is altijd een perspectivisch fenomeen. Zonder zicht op een verder liggend punt (hetzij verder teruggaande of voortgaande) is er geen probleem.

De continue, probleemloze love-in, zoals we die b.v. in de „hippe" wijk van San Francisco, het oude Victoriaanse Hashbury (Haight-Ashbury) aantreffen, is dan ook een waarde-loze uitlieving en uitleving (als ik het zo waarde-benaderend zeggen mag). Op een der deuren van Hashbury staat geschreven: „Wegens gebrek aan belangstelling is de dag van morgen afgelast. . . ." Men ontgaat de druk van morgen door de

„drug" van vandaag.

De verworven ontspanning is voor deze lieden, voorzover die *hier en nu* ervaren wordt, geen probleem. Te zeggen, dat deze recreatie (herschepping) illusoir is, moge ook naar mijn overtuiging *waar* zijn, maar het is een gezichtspunt vanuit een standpunt.

Hiermede stoten we op de fundamenten van de recreatieproblematiek. Zij hangt altijd samen met ons zicht op de mens, de plaats van de mens in de samenleving en uiteindelijk de zin van het leven. En daarmede is alweer een raakpunt van recreatie en educatie aangewezen.

De ontwikkeling van de maatschappij leidt tot meer vrije tijd. Of men zich derhalve méér zal moeten recreëren kan op zichzelf problematisch gesteld worden. Maar in ieder geval zal men méér vrije tijd moeten besteden. En *hoe* men die vrije tijd besteedt, is maatschappelijk niet onverschillig en voor de pedagoog (ook de sociaal pedagoog) van betekenis.

Nu is het een ervaringsfeit, dat de moderne westerse cultuurmens, doortrokken van een arbeidsethos als hij is, moeilijkheden vertoont bij de vrije besteding van zijn tijd [1] In Amerika wordt gezegd: „Millioenen mensen verlangen naar de onsterfelijkheid, maar ze weten niet wat ze met zichzelf moeten doen op een eenzame zondagnamiddag." [2] In ons land spreekt men wel over de zondag als „een gat in de week".

Velen moeten kennelijk *leren* iets met hun vrije tijd te doen. Maar dan komt er een reeks van vragen los voor de leermeester: *Wat* moet hij de mensen leren? Moet recreatie onschadelijk zijn voor degene die zich recreëert? Of althans voor de gemeenschap? Moet ze wellicht vormend of opvoedend zijn? Moet de recreatie aansluiten bij het maatschappelijke en culturele gedragspatroon, of mag ze in dit opzicht revolutionair zijn?

Ook van deze zijde wordt de recreatie tot een probleemgebied.

Voor de opvoeder is het interessant, een antwoord te krijgen op de vraag, of er in de recreatie educatieve momenten aanwezig zijn, en of die er in *gezocht*, eventueel zelfs in *gelegd* mogen worden. Met andere woorden: kan en mag de recreatie gehanteerd worden in educatieve zin? Is dit een mogen, een moeten, of een niet-anders-kunnen? En waar ligt de grens van deze bewuste hantering?

Wat is recreatie?

Amerika kent een vrij omvangrijke literatuur op het gebied van de recreatie. Aan vele universiteiten is het een studievak, en het is dan ook geen wonder, dat menig boek begint met de vraag: Wat is recreatie?

Dit wil echter nog niet zeggen, dat de lezer een plausibel antwoord krijgt op die vraag.

Allereerst zit men veelal in de knoop met de „synonieme" begrippen: spel, vrije tijd (leisure) en recreatie.

Spel en recreatie worden dikwijls synoniem gesteld, met dien verstande, dat wat het spel voor de kinderen is, recreatie voor de volwassenen zou zijn. [3]

De pedagoog Jenny is met deze onderscheiding niet gelukkig, want volwassen mensen spelen óók. Voor hem is recreatie „het programma dat voorziet in de vrijetijdsbesteding van de mens". [4]

Dat is echter een omschrijving, die b.v. voor Fitzgerald (jarenlang leider van de amerikaanse „recreationists" als voorzitter van de National Recreation Association) niet genoeg is. Want vrije tijd en recreatie zijn voor hem niet een en hetzelfde. Prostitutionele omgang, gokken en jeugdcriminaliteit zijn bezigheden, die men in zijn vrije tijd verricht, maar ze zijn geen recreatie [5].

Om vrijetijdsbesteding recreatie te noemen, moeten de activiteiten „moreel gezond, geestelijk en lichamelijk opbouwend, anderer rechten respecterend, uit vrije wil gemotiveerd (zijn) en een gevoel van lust en voldoening geven". [6]

Duidelijk is de bedoeling, om alleen dan van recreatie te spreken, als er positieve waarde aan de vrijetijdsbesteding gehecht kan worden. En ofschoon andere schrijver van naam op dit gebied het minder expliciet stellen, de lezer kan de tendens naar positieve inhoudgeving aan het begrip ook daar wel bespeuren.

Butler definieert weliswaar zeer neutraal: Recreatie is iedere vorm van ervaring of activiteit, welke een individu zoekt om redenen van persoonlijk plezier en de voldoening die het hem rechtstreeks schenkt. [7] Maar als hij de recreatie nader karakteriseert, kunnen we de volgende punten bij hem optekenen:

1. men zoekt geen beloning buiten de activiteit zelf.
2. vrijetijdsbesteding.
3. ze moet een uitlaat bieden voor lichamelijke, geestelijke of creatieve krachten.
4. men zoekt de activiteit vanwege een innerlijke wens, niet vanwege een uiterlijke verplichting.

In het derde punt komt de neiging om iets positiefs in het begrip te leggen, weer tot uitdrukking.

Eigenlijk is men in de theoretische doordenking van de recreatie in de amerikaanse literatuur dikwijls nog niet zo heel veel verder, dan de

amerikaanse pionier op dit gebied, de legendarische Howard Braucher, die in 1931 schreef: We hebben een woord nodig als handelsmerk, een vlag om op te houden. [8]

Brightbill en Meyer doen een handzame greep, door onderscheid te maken tussen „recreation" en „community recreation". Recreatie is de in de vrije tijd vrijwillig aangegane activiteit, die allereerst gemotiveerd is door de voldoening of het plezier ervan. [9] En „community recreation" is sociaal aanvaardbare recreatie, gepland, tot stand gebracht en uitgevoerd op georganiseerde wijze en ontworpen om de recreatiebelangen te dienen van personen, die gemeenschappelijke interesses hebben. [10]

De vraag naar een *definitie* lijkt mij overigens niet zo'n erg wezenlijke met betrekking tot het fenomeen recreatie. Maar om de term operabel te maken, is een doorlichting op de meest kenmerkende caracteristica wel van betekenis.

Meyer en Brightbill zijn, dunkt me, op de goede weg als ze een onderscheid zien tussen individuele recreatie in de ruimste zin van het woord en „community recreation". Zij zoeken het verschil echter in de richting van de *organisatie*: eigen recreatie en georganiseerde recreatie. Daardoor raken zij het spoor weer bijster, omdat de criteria geen duidelijke onderscheiding waarborgen.

De gestelde onderscheiding is ook de kern van de vraag niet. Waar het om gaat is dit: Waar wordt de recreatie een *probleem?* En welke caracteristica gelden *dan?* Ik zou het antwoord op deze vraag aldus willen geven:

Recreatie in de ruimste zin is iedere activiteit die men uit vrije wil bedrijft om de voldoening die zij schenkt. Deze voldoening kan van lichamelijke, mentale of sociale aard zijn. Of uiteraard een combinatie daarvan. Zij kan spontaan of bedacht zijn, georganiseerd of ongeorganiseerd.

Zodra nu de gemeenschap de werking van de recreatie der enkelingen of van groepen ondervindt, doordat de gevolgen of de behoeften in werken op de vrijheid of de mogelijkheden van anderen of van de gemeenschap als zodanig, is er sprake van een recreatieprobleem. [11]

De recreatieproblematiek is een sociale problematiek. Bij het toelaten of bevorderen van recreatievormen heeft de gemeenschap niet voldoende aan de caracteristica, die gegeven zijn voor de recreatie in de ruimste zin van het woord. Het gaat in de recreatieproblematiek om die recreatie, welke de volgende factoren inhoudt:

1. de activiteit wordt uit vrije wil bedreven.
2. ze wordt gezocht om de voldoening die ze schenkt.
3. de recreatievorm moet sociaal aanvaardbaar zijn.
4. ze moet de mens in positieve zin bezig houden.

Recreatie en Educatie

Ik zou mij kunnen voorstellen, dat de opvoeder in het laatstgenoemde punt (Recreatie moet de mens in positieve zin bezig houden) een springplank ziet naar de educatieve activiteit. De altijd parate opvoeder ziet hier zijn kans! Maar is zulk een maatregelen-en-kaders-aandragende pedagogiek in ons tijdsbeeld niet wat inadequaat?

Het inpalmingsmotief heeft in vervlogen tijden welig getierd in de jeugdorganisaties: de sjoelbak lokte de jeugd naar de bijbelinleiding, de lichtbeelden en de handenarbeid naar het onthoudersideaal. Aanvankelijk ging dat goed. Maar met het kenteren der tijden en de toeneming der belangrijkheid (en erkenning van belangrijkheid) der recreërende belevingsinhouden zag men de gymnastiekclub van de jeugdorganisatie zich afsplitsen en zelfstandig worden, en kreeg men de danslievende jeugd niet eens meer op de dansavonden van de politieke jeugdorganisatie, omdat men elders méér dansbeleving kon ervaren dan juist in dat politiek gekleurde milieu.

De jeugdorganisaties moesten overstag. En ze *gingen* overstag. Ze ontvangen nu ook grotendeels slechts dat gedeelte van de jeugd, dat zich in het *feitelijke* kader van zo'n organisatie thuis voelt. Een kwantitatieve reductie, maar qua omgangssituatie eerlijker en opener.

De recreatie als lokaas der pedagogen waarborgt geen pedagogische situatie. Jan Ligthart heeft zijn „beduvel-ze-maar" methode niet zó bedoeld.

Zodra men de recreatie een institutionering opdringt, die pedagogische *waarborgen* biedt, loopt men kans de recreatie zelf te verliezen. Het recreatiegebied is in deze zin geen „bewaarschool".

Wij moeten het wagen (pedagogisch gezien) met de recreatie *haar eigen waarde* te laten. In de erkenning van de eigen waarde der recreatie ligt een pedagogische kans. Maar als we nu toch weer pedagogisch missionair *iets anders* bedoelen, vervluchtigt die kans op hetzelfde ogenblik. De pedagogische kans ligt in de recreatie zelf.

De vraag naar het verband tussen recreatie en educatie is niet: Hoe kunnen we de recreatie zo inrichten, aanpassen en beteugelen, dat ze zich in ons pedagogisch straatje voegt. We moeten veeleer vragen, of de opvoedingssituatie zich in het recreatieve activiteitenveld voordoet of

kan voordoen. De goede verstaander zal een antwoord vinden in de opmerking, dat de omgang óók in het recreatieve activiteitenveld een pedagogisch gepraeformeerd veld is. [12]

Maar dat wil nog niet zeggen, dat er een *bijzondere* band is tussen recreatie en educatie. Die valt echter wel uit de pedagogische situatie zelf af te leiden.

De opvoeder heeft te maken met de *complete* (jonge) mens. Vanzelfsprekend met het ken-leven van de mens. Zijn wereld-ontdekkende en wereld-bewerkende positie, kortom zijn ontwikkeling en zijn cultuur, wordt voor een spectaculair deel bepaald door zijn kennis, ofschoon zijn streven, zijn gerichtheid, zijn openheid daarin mede bepalend zijn. De gerichtheid op productie, op arbeid, ook op intellectuele arbeid, speelt hierbij een grote rol. Maar de complete mens is door het sapiens- en faber-karakter van zijn existentie niet afdoende gekenschetst. Ook zijn *ludieke* instelling is fundamenteel. De speeldrang is een gegevenheid: fundamenteel als factor in de cultuur [13], maar evenzeer fundamenteel voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Dat is geen aangevochten zaak meer. Maar de konsekwenties in het opvoedingsklimaat (en in de school) worden nog al eens doorkruist door een allesoverheersend arbeidsethos.

Van die principiële instelling uit wordt de recreatie wel aanvaard als *compensatie* van de arbeid, als ontspanning na inspanning. Ik zal de laatste zijn, het gewicht van dit levensritme te onderschatten. Maar het doet geen recht aan het uitgangspunt, dat in de complete mens de ludieke factor een eigen plaats en waarde heeft. En eerst als ook dit facet, deze „kant" van het menselijk leven tot zijn recht komt, komt de complete mens aan zijn trekken.

Dat is één gezichtspunt met betrekking tot de innerlijke band tussen recreatie en educatie. Er is nog een tweede gezichtspunt.

De opvoedingssituatie heeft behoefte aan een ervaring van geborgenheid, een gevoel van fundamentele zekerheid. Zonder die zekerheidsbeleving is de vaste grond aan een opvoedingssituatie ontnomen. Dat geldt trouwens niet alleen voor de opvoedingssituatie, maar is daar toch wel heel essentieel.

Bovendien is de opvoeding er op gericht, dat de opvoedeling in de existentiële samenhang met zijn omringende wereld en de eigen lichamelijkheid tot integratie komt, zodat zijn leefsituatie hem vertrouwen biedt. De fundamentele zekerheid, waarvan ik sprak, is dus m.m. basis en doelstelling in de opvoeding.

Bastiaanse spreekt van een *dynamisch evenwicht*, dat zich uit in een

soepel bewegen, soepel functioneren en een soepel contact, en dat van de mens vóór alles vertrouwdheid vraagt met eigen geestelijke en lichamelijke structuur. [14]

Vooral in onze cultuur ontstaan psychosomatische stoornissen als uitdrukking van gestolde beweging en van gestold contact. Bovendien zien wij in onze cultuur, mede als gevolg van de activiteit van de humane remsystemen (geweten, norm, mores), dat de niet te uiten agressie tegen de eigen persoon wordt gekeerd.

Tegen deze achtergrond ziet Bastiaanse de betekenis van de recreatie. Mij dunkt, dit moet de opvoeder raken, als hij zijn opvoedeling in de huidige samenleving tot dynamisch evenwicht wil helpen komen.

Daarmee zijn uiteraard de problemen niet uit de wereld. Ze zijn er juist levensgroot door geworden. Ruimtelijke ordenaars, stadsplanners, architecten en plantsoenisten merken pas goed, hoezeer zij ruimten voor volwassenen ordenen en structureren, wanneer zij zien dat kinderen op een geheel andere manier ruimte scheppen, aldus Rupp: „Hoe volwassen wordt uw plantsoen b.v. op het moment dat kinderen zich niet langs maar over uw grasgazon, achter uw heesters en in uw bomen begeven". [15]

Een probleem roept onmiddellijk ook andere problemen op. Men kan stellen, dat de jeugd ook moet leren leven binnen de volwassenenleefruimte. Men kan pedagogisch stellen, dat innerlijke ordening een zekere ontmoeting van uiterlijke orde behoeft om tot stand te komen. [16]

Er zijn problemen genoeg. Maar juist de complexiteit van het recreatie-probleem in onze eigen tijd en in de naaste toekomst leidt ertoe, aandacht te vragen voor een stelling van de sociaal-hygiënist Trimbos: „Opvoeding en vorming tot beroepsarbeid" — onze nationale trots — dienen geleidelijk aangevuld en zelfs gedeeltelijk vervangen te worden door professionele (en niet langer amateuristische) opvoeding en vorming tot „beroepsvrije tijd". [17]

Schoolrecreatie

De stelling van Trimbos voert de gedachten onwillekeurig ook naar de school.

De schoolrecreatie en de mate, waarin recreatie van scholieren in het kader van de school wordt geapprecieerd en bevorderd, hangen samen met de maatschappelijke culturele situatie, alsmede met de dominerende opvoedings- en vormingsinzichten. Ik geef twee motiveringen van schoolrecreatie, die dit illustreren; beide uit het Verre Oosten.

De Japanner Ebashi schrijft over de stijgende betekenis van „outdoor

education" in de japanse scholen: „samengaande met de ontwikkeling van industrialisatie, urbanisatie en de toeneming van vrije tijd". [18]

Prof. O-joong Kim uit Zuid Korea schrijft over de rol van de school in de recreatie, „aangezien er onverbrekelijke en wederzijdse banden tussen opvoeding en recreatie zijn". [19] Hij kan daarbij gemakkelijk steunen op de heersende opvoedingsinzichten in zijn land, waar art. 2 van de Koreaanse opvoedingswet voorschrijft: „De bevordering van een kameraadschappelijk en vreugdevol leven door het beste gebruik van de vrije tijd".

Wij kunnen ons een zo expliciet gesteld principe-artikel in een nederlandse onderwijswet nog niet zo goed indenken. Wat op school of van de school uit gebeurt, wordt hier trouwens gaarne streng gescheiden van de buitenschoolse activiteiten en buitenschoolse instanties. Daar zit iets positiefs in: behoud van de sfeer, en afweer van allerlei instantie die in de schooljeugd (via de school) een gemakkelijk grijpbaar object van bemoeiingen vinden. De school moet geen recruteringsveld worden. Er kan in die beschermende houding echter ook iets verstarrends en isolerends zitten.

In Amerika wordt dit probleem zeer verschillend opgelost. Er zijn plaatsen, waar schoolrecreatie en buitenschoolse recreatie vrij duidelijk gescheiden blijven. In andere plaatsen echter is de schoolrecreatie helemaal ingeschakeld in het recreatie-programma der gemeentelijke overheid. Maar één ding staat voor héél Amerika vast: de schoolsport wordt er (evenals de gehele schoolrecreatie) belangrijk geacht en neemt *ook in feite* een voorname plaats in het schoolleven in.

Dat kan men in Nederland niet zeggen. Hier kan het voorkomen, dat er een rapport „Scholier en Sport" verschijnt, waarin over georganiseerde en ongeorganiseerde sportbeoefening door scholieren geschreven wordt, zonder dat van „schoolsport" gerept wordt. [20] Deze opmerking is geen critiek op dit amsterdamse onderzoek, dat zichzelf kennelijk een beperking van onderzoekingsobject heeft opgelegd. Maar het toont wel aan, dat de schoolsport zelfs in Amsterdam (op dit punt een van de toonaangevende gemeenten) niet zó belangrijk is, dat een onderzoek naar het sportgedragspatroon van scholieren met uitsluiting van de schoolsport wel zinvol wordt geacht. Dat zou in Amerika niet zinvol zijn.

In Oostduitsland, waar ik kortelings de situatie bestudeerde, zou het helemaal niet kunnen, aangezien jeugdsport en schoolsport daar hand in hand gaan, evenals trouwens de jeugdorganisatie, en de recreatieve activiteiten op artistiek en intellectueel gebied. Dit hangt uiteraard samen met de maatschappelijke structuur en de opvoedingsopvattingen.

Maar in een land als Noorwegen, dat qua geestelijk klimaat het onze meer nabij komt, kent men ook een gemeenschappelijke (van de volwassenen gescheiden) organisatie van school- en jeugdsport.

In Nederland is de organisatie van de schoolrecreatie nog erg toevallig: soms schoolsgewijs, soms locaal, soms landelijk; soms leerlingenzaak, soms commercieel.

Er is ook gemeentelijke bemoeiing met stukken schoolrecreatie, en daaraan nemen dan ook wel particuliere instanties deel. Een goed voorbeeld daarvan is de Centrale Schoolsport Commissie in Den Haag. Hierin werken gemeente, onderwijs en sportbonden samen, om de schoolsport van alle openbare en bijzondere scholen in Den Haag te bevorderen en te organiseren. Op het gebied van de schoolsport komt deze figuur trouwens veelvuldig voor.

Er zijn schoolclubs. Er zijn ook wel landelijke bonden van scholieren voor bepaalde schooltypen (gymnasia, h.t.s.,) of bepaalde activiteiten (natuurlijke historie, archeologie). Soms concentreert zich een activiteit rond een tijdschrift (wiskunde).

Uit gemeentelijk initiatief ontstaan zijn b.v. de schoolrecreatie-clubs in Rotterdam en Den Haag voor leerlingen van lagere scholen, met verschillenderlei activiteiten, en het jeugdpaspoort voor kunstvoorstellingen, waarvan ik (alleen vanwege de persoonlijke bekendheid) Den Haag maar weer als voorbeeld noem. Er is in een aantal gemeenten schoolmuseumbezoek.

Het vakantiewerk krijgt duidelijk een ander gezicht. De betekenis van schoolreisjes neemt af. De kindervakantiebezigheid (door particuliere organisaties met overheidssteun) leidt een instabiel bestaan.

De sportinstuif (b.v. Amsterdam) en de instuif voor activiteiten van allerhande aard (b.v. Rotterdam) trekken veel belangstelling.

Overzichtelijk is dit alles bepaald niet. Het is trouwens de vraag of het in alle opzichten zo overzichtelijk zou moeten zijn. Maar een *inventarisatie* van wat er aan schoolrecreatie is (en mogelijk blijkt), zou stellig nuttig zijn. Trouwens, meer gerichte belangstelling op landelijk niveau voor de problematiek van de schoolrecreatie zou de *feitelijke* betekenis van deze zaak in Nederland stellig ten goede komen.

Gevolgtrekkingen

De schoolrecreatie is als organisatorisch vraagstuk uiteraard slechts een facet van de gehele problematiek rond recreatie en educatie. Ik wil daarom eindigen met enkele gevolgtrekkingen uit het voorafgaande te maken:

1. Recreatie heeft op zichzelf het educatieve niet nodig.
2. Waar de recreatie een sociaal probleem wordt, gaan de sociale aanvaardbaarheid en het positieve effect onmiddellijk meespelen.
3. De sociale situatie vraagt om vorming tot en organisatie van recreatieve bezigheid.
4. Opvoeding van haar kant vergt onder de huidige cultuuromstandigheden aandacht voor het recreatieve levensaspect.
5. De opvoeder, die de recreatie niet om haar zelfs wil, maar als (lok) middel tot iets anders hanteert, ontneemt de recreatie haar fundamentele recht.
6. Schoolrecreatie is een konsekwentie van de beschouwing van de school als opvoedingsinstituut.
7. Bevordering van de schoolrecreatie zou gediend zijn met een inventarisatie van wat er is, en een meer gerichte belangstelling op landelijk niveau voor de problematiek.

LITERATUUR

1. Voor deze nuancering van het vrijetijdsprobleem zie men mijn *De tweede weg in de sport* in „Recreatieve Sport"; Rotterdam 1965.
2. DR. DAVID D. HENRY, Recreation and Higher Education; NRA Proceedings, Chicago 1959.
3. JAY B. NASH, The Philosophy of Recreation and Leisure; St. Louis 1953.
4. J. H. JENNY, Introduction to Recreation Education; Philadelphia 1956.
5. GERALD ?. 7(2èá19350, Community Organization for Recreation New York 1949.
6. C. E. DOELL and G. B. FITZGERALD, A brief History of Parks and Recreation in the United States; Chicago 1954.
7. G. D. BUTLER, Introduction to community Rcreation; New York 1949.
8. HOWARD BRANCHER, A Treasury of Living; NRA 1950.
9. C. K. BRIGHTBILL and H. D. MEYER, Recreation; New York 1953.
10. H. D. MEYER and C. K. BRIGHTBILL, Recreation administration; Englewood Cliffs 1956.
11. Zie ook mijn artikel *Recreatieprobleem* in Algemene Winkler Prins, Supplement 1960.
12. DR. M. J. LANGEVELD, Beknopte theoretische pedagogiek; Groningen 1965.
13. J. HUIZINGA, Homo ludens; Haarlem 1940.
14. PROF. DR. J. BASTIAANSE, De mens in zijn dynamisch evenwicht; in „Recreatie, Beweging, Sport"; ANWB 1966.
15. DRS. J. C. RUPP, Spelen en leren spelen; id.
16. Zie mijn *Samenvatting* in dezelfde voordrachtenbundel.
17. DR. C. J. B. J. TRIMBOS, Vrije tijd, nu en morgen; id.

18. PROF. SHINSHIRO EBASHI, Outdoor Education and Camping in Japan; Branchville N.J. 1967.
19. PROF. O-JOONG KIM, Present Status of Recreation in Korea; Seoul 1966.
20. DRS. P. J. VAN DER HAM en P. PORCELIJN, Scholier en Sport; Gemeente Amsterdam, Commissie Sportaccomodatie. 1966.

DE VIERVOUDIGE REVOLUTIE

Enkele opmerkingen over hedendaagse jeugdcultuur

G. C. DE HAAS

Vanzelfsprekend kunnen wij de bespreking van hedendaagse vormen van jeugdcultuur niet losmaken van de maatschappelijke en culturele context waarbinnen deze haar plaats inneemt. Ditzelfde geldt ook voor de paedagogische betekenis ervan, die evenzeer te maken heeft met een algemene maatschappelijke en culturele problematiek, die niet specifiek voor de jeugd, maar voor de gehele samenleving geldt. Deze noodzakelijk interdisciplinaire benadering doet licht het misverstand postvatten dat alleen in algemeen sociologische zin over de jeugdcultuur en over de opvoedende en vormende betekenis hiervan gesproken kan worden. We moeten erkennen dat in verreweg de meeste beschrijvingen van hedendaags jeugdgedrag een sociologisch-beschrijvende werkwijze overweegt [1]. Dit is waarschijnlijk te wijten aan het achterblijven van de paedagogiek bij de sociologische reflectie op de snelle veranderingen die in de tweede helft van de vijftiger jaren in het jeugdgedrag opgetreden zijn. De paedagogische reflectie op het jeugdgedrag heeft in onze eeuw haar hoogtepunt en voorlopig eindpunt bereikt in de jeugdbewegingssituatie. De bloei van de Duitse ontwikkelingspsychologie en paedagogiek vóór de oorlog heeft de stoot gegeven tot een al even florissante beoefening der paedagogiek in Nederland, omdat immers het object, de jeugd, zowel in Duitsland als in Nederland in eenzelfde situatie verkeerde, namelijk de jeugdbewegingssituatie, zodat paedagogische analyses, ervaringen en opvattingen gemakkelijk uitgewisseld en toegepast konden worden. In mindere mate geldt dit ook voor de Amerikaanse en Engelse paedagogiek van destijds. Op het ogenblik verkeert de paedagogische reflectie op het gedrag van met name de oudere jeugd in haar vrijetijdsmilieu in een latente crisis. In studierapporten, de laatste jaren verschenen, over jeugdwerk voor boven-zestienjarigen blijkt de paedagogische inbreng òf een mislukking geworden òf zelfs geheel achterwege gebleven te

[1] Zie een overzicht van recente litteratuur van mijn hand, „Litteratuur over jonge mensen in de maatschappij", in „Tijdschrift voor maatschappelijk werk", 21e jrg., nr. 15, september 1967.

zijn [2]. De paedagogiek richt zich thans vooral op de kinderleeftijd en op onderwijs en internaatswerk; voorzover er van paedagogische bemoeiïng met oudere jeugd sprake is, blijkt deze vooral op sociaal-zwak en dissociaal jeugdgedrag betrekking te hebben [3]. In feite is dit geen paedagogische, maar een jeugdpsychiatrische benadering [4]. Kortom, de overvloedige stroom van ontwikkelingspsychologische litteratuur en paedagogische litteratuur, die vóór de oorlog zo rijkelijk vloeide, blijkt thans bijna geheel opgedroogd.

Jeugdbewegingssituatie

Al te gemakkelijk werd en wordt in de paedagogiek een algemene paedagogische situatie vereenzelvigd met de gedateerde jeugdbewegingssituatie. Als paedagogische kenmerken van de jeugdbewegingssituatie moet wel in de eerste plaats de verticale richting van de paedagogische relatie genoemd worden. Populair gezegd: de overdracht van waarden en vaardigheden geschiedde van boven naar beneden, door mensen die het „wisten" jegens jongeren die het „nog niet wisten". Het sterke emancipatiebesef van de jeugdbewegers en de grote bereidheid van de jeugd om zich de paedagogische waarden en culturele informatie en instructie eigen te maken, werkten op den duur onaantastbaar hiërarchische verhoudingen in de hand. De leidersfiguur heeft zich tot een der krachtigste stereotiepen van de jeugdbeweging ontwikkeld. De paedagogische waarden behelsden vooral eerbied voor het onbedorvene, zuivere en autonome van natuur, geest en lichaam die in wederzijds verband met elkaar polemisch in stelling gebracht werden tegenover de maatschappij, bedorven door commerciëel winstbejag, door decadentie van sociale instellingen, zoals huwelijk en gezin, door de culturele bevoorrechting van de maatschappelijke élite. De jeugdbeweging stond op economisch gebied een antimaterialistische houding van spaarzaamheid en onthouding voor, op sociaal gebied het spontane, vrije, sociaal afstandloze verkeer tussen individuen, groepen en sexen en op cultureel gebied een zo massaal mogelijke participatie in cultureel genot en artistieke vaardigheden. Dit uitte zich in een overspannen artisticisme: aan volksdansen, kringspelletjes, pottenbakken,

[2] Zo bijvoorbeeld het studierapport inzake jeugdwerk voor boven-zestienjarigen „'t Zwaarste van ons werk", uitgave Moderne jeugdraad, Amsterdam, 1964.

[3] Vergelijk G. Mik, Onaangepaste pubers, Groningen 1965.

[4] Een overtrokken eenzijdig psychiatrische benadering acht ik aanwezig in F. van Ree, Botsende generaties, een studie over sociopathie en ambivalentie, Assen 1968.

verven, figuurzagen en pitriet vlechten werd gelijkelijk grote paedagogische en artistieke waarde toegekend. Het is begrijpelijk dat moderne muziekpaedagogen en cultuurcritici met enige afschuw terugblikken op de jeugdbewegingsperiode [5]; aan de andere kant heeft de jeugdbewegingscultuur een vruchtbare invloed gehad op de sociale en culturele vorming van een groot deel van de jonge generaties van destijds, die anders daarvan verstoken zouden zijn gebleven. Wèl is thans de vraag aan de orde of de paedagogische betekenis van allerlei vormen van kunstnijverheid, culturele groepsarbeid, van anticommerciële voorwaarden van jeugdrecreatie, van het universele ideaal van autodidact en amateur überhaupt, die in het jeugdwerk zijn blijven voortbestaan en die in allerlei inderwijsvormen zijn geïntroduceerd, nú nog actueel is en van toepassing op de naoorlogse jeugd, wier vrijetijdsbesteding een geheel ander behoeftenpatroon is gaan vertonen.

Die skeptische Generation

We hebben het tenminste aan de sociologen te danken dat op wetenschappelijk verantwoorde wijze het naoorlogse jeugdgedrag beschreven kon worden. Is hierin het paedagogisch engagement bewust achterwege gelaten? Neen, veeleer is de verbinding van sociologie met paedagogiek, ondanks oprechte pogingen, mislukt, althans bij één der eminentste vertegenwoordigers van de „jeugdkunde" van na de oorlog is dit het geval: Helmut Schelsky, die met zijn „Die skeptische Generation" het grote standaardwerk over de jeugd van na de oorlog het licht deed zien [6]. Het jeugdgedrag in de moderne samenleving kan niet meer als een sociaal en paedagogisch verschijnsel in reincultuur, dat wil zeggen in het licht van de jeugdbewegingssituatie, bezien worden. De jeugdbewegingsperiode is definitief voorbij; de figuur van de goed verdienende en consumptief ingestelde jonge arbeider heeft zich tot een nieuw stereoriep ontwikkeld; dat heeft vóór Schelsky reeds Bednarik gesignaleerd [7]. De jonge mensen worden niet meer gedreven door idealen van zuiverheid en onthouding, door een toekomstbesef van lange adem, maar lijken bezeten van de materiële gunsten van de naoorlogse welfare state: een eigen mode en consumptiestijl, een eigen gedragspa-

[5] Illustratief zijn de critische opmerkingen van Theodor W. Adorno in zijn bundels Dissonanzen, Göttingen 1963, en Ohne Leitbild, Frankfurt a.M. 1967.

[6] H. Schelsky, Die skeptische Generation, Düsseldorf/Köln, 1957.

[7] K. Bednarik, De jonge arbeider van deze tijd, een nieuw type, Utrecht 1959.

troon en jargon die evenwel geheel samenvallen met de driftige dynamiek en het overvloedig aanbod van cultuurelementen en economische, „materialistische" gedragspatronen van de Anglo-amerikaanse markt die snel na 1945 Europa's jonge generatie veroverde.
De Anglo-amerikaanse film, muziek (de jazz in vele vormen), spijkerbroek, kauwgum, lectuur werden in massale overdaad over de jeugd uitgestort. Zoals een vooroorlogse jonge generatie haar identiteit beleefde in het „wandern", in de „Wanderlieder" en in haar proletariër mode en vagantenkledij, zo kwam het in Nederland in de vanuit Amerika overgewaaide rock-'nd-roll-beweging voor het eerst tot een openlijke en collectieve manifestatie van de jeugd: „dit willen wij" [8].
Maar wat wilde zij? Alleen maar muziek en de daarbijbehorende dans? Het leek er wel op en het lijkt er nog steeds op; de invloed en betekenis van de muziek zijn eerder toegenomen dan minder geworden. Met het woord „beat" kan welhaast een hele generatie en een totale jeugdcultuur aangeduid worden.

Anomie

Zes jaar na „Die skeptische Generation" verschijnt van de hand van Schelsky een studie over de universiteit en haar betekenis voor de moderne samenleving [9]. Het is een bewijs van Schelsky's bijna helderziende intelligentie dat hij reeds enkele jaren voordat de universitaire revolte in Europa uitbrak, vermoedde dat het brandpunt van de educatieve en paedagogische crisis van de oudere jeugd niet in het gezin, niet in de beroepssituatie, niet in het leger en in de politiek, maar bij de universiteit zou liggen. Het is tegelijkertijd min of meer de tragiek van Schelsky dat hij, op het moment waarop hij de sociologisch-beschrijvende werkwijze verlaat en zich uitdrukkelijk gaat bedienen van een historiserend-paedagogische benadering, faalt in het juiste verstaan van de paedagogische en educatieve crisis van de adolescenten. De burgerlijke opvoedingsidealen van Wilhelm von Humboldt, auteur van de moderne Duitse universiteitsidee, houdt Schelsky de jonge studentengeneratie vermanend voor ogen. De titel van dit boek luidt veelzeggend: „Einsamkeit und Freiheit", maar waar Schelsky een „theoretische Universität" voor ogen zweefde, ontstond de „kritische Universität". De paedagogische en educatieve bezinning en heroriëntatie voltrekken

[8] Zie voor de geschiedenis van de jeugdbeweging de uitstekende beschrijving van G. Harmsen, Blauwe en rode jeugd, Assen 1961.
[9] H. Schelsky, Einsamkeit und Freiheit, Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Hamburg 1963.

zich niet in een zelfgekozen isolement, maar vinden plaats in een agressief cultureel, educatief, sociaal en politiek engagement, in een driftige behoefte aan maatschappelijke participatie, aan politieke zeggenschap, aan culturele rebellie. Mag het verwondering wekken dat de door Schelsky voorgestane verbinding tussen sociologie en paedagogie uitliep op een onverwachte boedelscheiding tussen nog enigszins bruikbare sociaalpsychologische descriptiemethoden en anderzijds buiten werking gestelde sociologische, historische en paedagogische normen en ideeën? Immers, ook de sociologische beschrijvingen, aanvankelijk alleszins verhelderend voor een goed begrip en juist verstaan van de situatie en positie van de huidige jonge generatie, zijn uitgemond in een al te uiterlijk en al te mechanisch verklaren van het jeugdgedrag vanuit de gedateerde visie op de „society in reconstruction". De laatste en voorlopig hoogste wijsheid van de zijde der sociologen is wellicht de toenemende erkenning dat onze samenleving in een toestand van anomie verkeert, in een uiterste verwarring die aan de consolidatie van definitief nieuwe vormen en normen voorafgaat, terwijl de oude, traditionele instituties en gedragsregels reeds in discrediet of zelfs verloren zijn geraakt [10].

Storingen in het evenwicht

Het is verleidelijk de ondoorzichtigheid – althans vanuit wetenschappelijk beschrijvend gezichtspunt – van het jeugdgedrag te verklaren uit de genoemde anomie, die haar invloed dan wel zeker moet doen gelden op de verhoudingen tussen jeugd en samenleving en tussen recreatie en vorming van jongeren zelf. Maar evenals het begrip anomie uit een vroegere periode van sociologische reflectie stamt, zo ook kent de jeugdsociologische litteratuur de beschrijving van invloeden van maatschappelijke evenwichtsstoornissen op het jeugdgedrag. Uitdrukkelijk vermeldt Van Hessen dat telkens, wanneer in de geschiedenis van massale en openlijk aan de dag getreden jeugdrellen en generatieconflicten sprake is, wel degelijk verstoringen van het maatschappelijke evenwicht mede een rol van belang spelen [11]. Het is hierbij niet goed meer mogelijk met het eenvoudige model, dat de oude theorie van het generatieconflict (nog uit de school van Comte) biedt, de huidige situatie te beoordelen, omdat

[10] Het is niet verwonderlijk dat vanuit de fenomenologie en sociologie van de godsdienst het eerst weer de anomie van stal is gehaald, namelijk door Sierksma en Goddijn.

[11] J. S. van Hessen, Samen jong-zijn, Assen 1965, blz. 32.
Voor een bespreking van het „generatiemodel", zie mijn „De onvoorziene generatie", Amsterdam 1966, blz. 26 e.v.

wij immers inmiddels wel weten dat de maatschappelijke processen niet alleen bepaald worden door een simpele opeenvolging van elkaar aflossende generaties. Dit blijkt wel uit een simpele opsomming van verschillen tussen ouderen en jongeren, zoals een Amerikaanse tiener die ziet, weergegeven in het aardige boekje van Grace Nies Fletcher [12]:

„– Wij zijn de eerste generatie in de geschiedenis van mensen, die beter op de hoogte zijn van de wetenschappelijke en technische vooruitgang dan onze eigen ouders;

„– Waarvan het levenstempo dat van de straalmotor evenaart;

„— Die de hele wereld in hun zitkamer hebben. De Telstar en de Early Bird, die alle hoeken van de aarde afspieden zijn net zo vanzelfsprekend als patat en cola. Als we onze t.v.-hapjes knabbelen, zien we hoe een boeddhistische monnik zichzelf in brandt steekt in Vietnam voor wat hij gelooft; we zien De Gaulle orakelen; de studenten in Panama in opstand of in Indonesië, of het trieste heengaan van de grootste mannen van onze eeuw;

„– Die worden overspoeld met zoveel materiële eigendommen en zoveel mogelijkheden van onderwijs. We vinden het vanzelfsprekend dat er kosteloze openbare scholen bestaan, beurzen, studietoelagen vanuit het bedrijfsleven en studievoorschotten van de regering;

„– Die in gezinnen zijn opgegroeid, waarin morele waarden even snel zijn veranderd als de wetenschappelijke en medische inzichten. Mijn moeder heeft de pil naast het aspirientje in haar nachtkastje liggen, wat is er verkeerd aan om sexuele ervaring op te doen voordat je gaat trouwen?

... En als mijn ouders mijn natuurkundeboeken niet eens kunnen begrijpen, moet ik dan maar aannemen dat ze niet ouderwets zijn in hun ideeën over wat wel en wat niet door de beugel kan?;

„– Die opgegroeid zijn met de atoombom aan een zijden draadje boven ons hoofd – maar we zijn niet bang. We maken er ons niet druk over of we al of niet 's nachts een Geigerteller nodig hebben, dat is je reinste verspilling van energie ... Wat ik wel kan is mezelf inzetten .. Ik bedoel, ik kan mijn handen uit de mouwen steken om de economische en rassen-ongelijkheid te bestrijden, niet alleen in mijn eigen land, maar in elk land waar mensen bang zijn en aan honger lijden. De grenzen worden vandaag aan de dag alleen economisch en sociaal bepaald;

„– Die nù iets willen doen en niet morgen aan de rassenhaat en an-

[12] Grace Nies Fletcher, Er zit muziek in de jeugd, Den Haag 1968, blz. 22 e.v.

dere internationale spanningen;
„– Die op zoek zijn naar een God, die groot genoeg is om te passen in deze eeuw van de ruimtevaart".

De viervoudige revolutie

„Marx stelde de essentiële menselijke problemen altijd uit tot ná de revolutie. Maar het is al na de revolutie", schrijft hippie-auteur Kupferberg in een van de vele blaadjes van de Amerikaanse undergroundpress [13]. Welnu, dat klinkt misschien wat overdreven, maar aan de andere kant dienen we niet uit het oog te verliezen dat de anonieme tieners en de geprofileerde hippies in wezen en in feite met dezelfde problemen zitten, die de hippies — en ten onzent enige tijd geleden de provo's – weliswaar scherp en weinig genuanceerd, maar juist daarom helder en ondubbelzinnig naar voren brengen. Er is verschil in opvatting en woordgebruik en wanneer bij de ideologen van de jonge generatie het woord revolutie valt, worden in dit artikel eerder de begrippen anomie, evenwichtsstoornis en crisis gebruikt. Maar laat dit niet verhullen dat ik het verder geheel eens ben met Kupferberg, wanneer hij zegt „But it is *now* after the revolution". Daarop kan niet genoeg de nadruk gelegd worden. Kupferberg geeft een goede werkhypothese en uitgangspunt, wanneer hij vervolgt: „The revolution (or revolutions) that have *already* occurred are as follows:

1. the sexual revolution: basic because it liberated the bound-in personal energies of entire generations, of entire nations
2. the automation revolution: in 20 years it made all previous economic thot obsolete
3. the artistic revolution: it brought art into life with such force that the two are now inseparable
4. the psychedelic revolution: it built on the sexual & scientific revolutions to create new universes [14].

Sex en dynamiek

Nu het tot gewoontevorming is gekomen anticonceptionalia buiten het huwelijk te gebruiken, blijkt een van de gevolgen hiervan niet een toenemende, maar een afnemende sexuele problematiek. In de aardige

[13] The Hippie Papers, edited by Jerry Hopkins, Signet Books, New York 1968, geeft een voortreffelijke bloemlezing van de Underground Press.

[14] The East Village Other, New York, February 15, 1967, opgenomen in The Hippie Papers, o.c. blz. 29.

film „Sex is overal?" zegt een meisje: „Want er wordt toch geëxperimenteerd, hè?, en dat is geloof ik ook wel goed, want dan liever zo experimenteren, dat je er geen gevolgen van hebt in de vorm van een kind, waar je dan nog niet aan toe bent." [15] Door het wegvallen van het taboe van buitenechtelijke procreatie blijkt nu pas welk een belemmerende werking van dit taboe uitgegaan is; let wel: niet zozeer een belemmering van het promiscue gedrag, maar van de motorische en psychische dynamiek van de jonge mens in het algemeen. Uit recent onderzoek is mij niet gebleken dat door de introductie van anticonceptionalia de promiscuïteit onder jonge mensen buiten de traditionele proporties toegenoemen is [16]. De traditie van het monogame huwelijk wordt niet wezenlijk bedreigd en gedevalueerd door de anticonceptionalia. Eerder kunnen we zeggen dat het tijdperk van de dubbele moraal voorbij is. De huwelijkssluiting behoeft niet meer een abrupte overgang van jong-zijn naar maatschappelijk volwassen-zijn te betekenen; zij vormt nu de afronding van een sociaal proces van contact leggen, een partnerrelatie opbouwen, en een wederzijdse exploratie van lichamelijke en geestelijke overeenstemming [17].

Wat wèl in toenemende mate door jeugdonderzoekers verondersteld wordt, is dat de explosie van energie die we de laatste jaren bij de jonge generatie kunnen waarnemen, in grote mate wel het resultaat moet zijn van het wegvallen van de dreiging van sexuele taboes, die op vroegere generaties vooral tijdens haar jeugd zo een remmende werking hebben uitgeoefend. Kon vroeger het jeugdgedrag en de jeugdcultuur in betrekkelijk statische concepties beschreven worden, nu worden deze concepties zelf door de vrijkomende dynamiek uit haar verband gerukt. Wanneer in het aan deze tijd voorafgaande cultuurbestel over de jeugd gesproken werd in de haar meest kenmerkende gedaante, die van de jeugdfolkloristische groepsvorming, sprak men beeldend van de „ongehuwde jongelingsschap". Van Hessen wijst er op dat nog een paar generaties terug het huwelijk de definitieve en abrupte grens tussen jeugd en volwassenheid aangaf. Welnu, op het ogenblik heeft het huwelijk nog wel degelijk betekenis als indicatie van volwassenheid (in

[15] In bezit van de Nationale Federatie voor de Geestelijke Volksgezondheid, Amsterdam.

[16] In door Buikhuisen (Achtergronden van nozemgedrag, Assen 1965) onderzocht nozemgedrag blijken de anticonceptionalia geen veranderingen gebracht te hebben in het sexuele gedrag.

[17] Dit wordt uitvoerig beschreven in Viggo Graf Blücher, Die Generation der Unbefangenen, zur Soziologie der jungen Menschen heute, Düsseldorf-Köln, 1966.

de zin van sociaal geconsolideerd engagement), maar het heeft zijn afbakenende betekenis grotendeels verloren. Het huwelijk is niet meer de absolute scheidslijn tussen twee statische concepties, maar zij is de afsluiting en afronding van een sociaal proces, waarvan de aanvang in de vroege adolescentie ligt en het globale eindpunt een eind weegs in de persoonlijke en maatschappelijke volwassenheid – een reden om de nog steeds gangbare leeftijdsindelingen waarin begrippen jeugd en volwassenheid als statische verschijnselen gepast worden, te herzien, of beter nog, geheel achterwege te laten. „Ik zie het dus zo dat je dus, dat je dus gewoon om bevrediging te krijgen — dat is dus een afronding van een huwelijk — dat je dus ook lichamelijk dus met elkaar overeenkomt. En dat je dus ook geslachtsgemeenschap — dus harmonieus — kan plegen met elkaar," aldus een jongeman in de film „Sex is overal?".

Automatie

Prof. Beets meende, na terugkeer van een studiereis dit jaar langs Amerikaanse universiteiten, dat de massale dynamische beweging op de universiteitscampussen — die inmiddels ook naar de Europese universiteiten overgeslagen is — mede veroorzaakt kon worden door het vrijkomen van energie door het wegvallen van sexuele taboes. Ten aanzien van de beleving van de beat kunnen we ditzelfde zeker ook staande houden. Maar welke rol spelen mechanisering en automatisering van de arbeid? We zijn helaas nog ver verwijderd van de idylle van de homo ludens, ja zelfs van de societas ludens, waarvan de provo's ons een even stoutmoedig als apocalyptisch beeld hebben voorgehouden. Op het ogenblik zullen we moeten volstaan met enige constateringen die aanzienlijk minder optimistisch getint zijn. Ten eerste willen we wijzen op de algemeen verbreide vrees bij de jonge generatie voor haar sociale en economische zekerheid in de toekomst; een vrees waarvan tal van zogenaamde computerinstituten op het ogenblik gebruik maken om gegadigden te winnen voor hun peperdure cursussen voor computerprogrammering. Een bedenkelijk verschijnsel! Door de verscherpte selectie door psychotechnisch onderzoek in opdracht van ondernemingen en instellingen bij hun personeelswerving wordt een toenemende schare achterblijvers gekweekt, waarvan de kenmerken van een sociaal en economisch bedreigde groep steeds meer in het oog springen [18]. De

[18] Michael Young besteedt op satirische wijze aandacht aan dit probleem in zijn „The Rise of Meritocracy"; P. Thoenes heeft in Nederland het eerst hierop de aandacht gevestigd in „De achterblijver – de dysfunctie van het maatschappelijk selectieproces", in Bestek, brochurereeks van de Moderne jeugdraad, Amsterdam.

weerslag hiervan is duidelijk aan te treffen in de vrijetijdsbesteding, waar vooral deze jongeren een soms aggressief gedrag ten toon spreiden.

Een tweede opmerking betreft het beroepsonderwijs, waaromtrent bij vele jongeren gerechtvaardigde scepsis heerst. Meermalen trof mij in gesprekken met jonge mensen een toon van verwijt of onverschilligheid, omdat het diploma van de beroepsopleiding die ze volgden, over enkele jaren zijn betekenis verloren zal hebben, omdat inmiddels de ontwikkelingen in de betreffende bedrijfstak een geheel nieuwe opleiding noodzakelijk zullen maken. Hierbij komt nog dat mij veelvuldig de klacht bereikt over de ondoelmatigheid van de bestaande opleidingen: van een zeevaartschool kwam mij ter ore dat hier alleen over stoommachines als krachtbronnen gedoceerd wordt, terwijl toch bekend is dat de stoommachine snel in onbruik raakt in de scheepsbouw. Hier speelt het verschijnsel van de educatieve retardatie in de onderwijsprogrammering en vooral bij het lerarencorps een rol — een kwestie die ik elders uitvoeriger toegelicht heb [19]. Een derde probleem dat hiermee samenhangt, is het feit dat vooral de jonge man zich in zijn beroepskeuze nog steeds in hoge mate laat leiden door het beroep dat zijn vader uitoefent. Al evenzeer een bedenkelijk verschijnsel in een maatschappij waarin de traditionele beroepen in aantal afnemen.

Samenvattend: de voortgaande mechanisering en automatisering brengen onrust en onzekerheid bij de jongeren teweeg. Is dit een reden waarom de meisjes tegenwoordig op steeds vroegere leeftijd huwen? In onvoldoende mate worden deze spanningen in het vrijetijdsmilieu paedagogisch benaderd en opgevangen en zeker in educatief opzicht in het onderwijsmilieu. Dat voor deze onzekerheid een uitlaatklep gezocht wordt in het milieu van het samen jong-zijn, spreekt vanzelf.

Kunst en leven

Kupferberg spreekt van de artistieke revolutie en dat is nauwelijks teveel gezegd van de geweldige omvang van in de eerste plaats de muziekbeleving in de hedendaagse jeugdcultuur. Laten we hieraan meteen toevoegen dat de muziek de draagster is van allerlei politieke, sociale, culturele en artistieke waarden die dikwijls niet van elkaar los te maken zijn. Ook is het goed te wijzen op de preventieve en restauratieve betekenis van de jeugdcultuur in het algemeen en zeker ook van de mu-

[19] In Jeugdbeleid en welzijnsbeleid, Fase, kaderblad Moderne jeugdraad, Amsterdam 1968, 7e jrg.

ziek in het bijzonder: „although teenage culture may sometimes act as a preparation for the delinquent tradition, as its critics would have it, there seems little doubt that it often serves the functions of prevention and restoration." [20]. Er heeft zich een muzikaal en rythmisch universum ontplooid, bijkans ondoordringbaar voor ouderen, d.w.z. de volwassenen, waarin een generatie zingt, leeft, luistert, danst, geabsorbeerd, gefascineerd, waarin een weergaloze symbiose van kunst en techniek plaats vindt. Tijdens een avondwandeling dit voorjaar in het Kopenhaagse pretpark Tivoli sloeg ik het optreden gade van een beatband van vier jongens en een meisje, die zich bedienden van twee electronische orgels, twee electrische gitaren, diverse microfoons en welgeteld drieëntwintig loudspeakers – behoorlijke meubelstukken van 50 bij 1.10 cm. Per maand worden in Nederland ruim 600.000 muziekperiodieken door de jeugd gekocht, zoals Hitweek, Muziek Express, Teenbeat. Maar Hitweek is niet alleen een muziekblaadje, het geeft leiding aan een jargon, een levensstijl, een gedachtenwereld die aanzienlijk verschilt van de ouderen: „Te snel beeldt de volwassene zich in dat hij zich kan inleven in het bestaan van jongeren, maar de taal van de jeugd zit voor de oudere vol voetangels en klemmen. Volwassen reclame-makers die zich wagen aan het gebruik van jeugdtaal in bijvoorbeeld advertentie zullen door de jongeren niet alleen geminacht worden maar ook niet begrepen. De advertenties in het jeugdblad Hitweek zijn succesrijker gebleken nadat de redactie van het blad het schrijven ervan overnam van de adverteerders." [21].

We kunnen alleszins spreken van een mondiale jeugdcultuur; dezelfde teksten en melodieën veroveren ongeveer gelijktijdig de jeugd van verreweg het grootste deel van de wereld; tegelijkertijd moeten we eraan toevoegen dat deze jeugdcultuur gelijkelijk de jongeren vervreemdt van de traditionele levens- en maatschappijvormen. „The country is splitting in two", schrijft Kupferberg in hetzelfde artikel waarin hij de viervoudige revolutie introduceert; we kunnen ook spreken van de steeds groter wordende afstand tussen het bereik van de „officiële" cultuurinstituten en de actieradius van de jeugdcultuur. Met enige nadruk en

[20] David Matza, Subterranean Traditions of Youth, in Annals of the American Academy of Political and Social Science, November 1961, pp. 102-118.

[21] In Revue der reclame, 1967, nr. 17, p. 608, waar een samenvatting en bespreking is opgenomen van A. D. Bonnets geruchtmakende artikel in Economisch-Statistische Berichten van 2 en 9 augustus 1967 over het bestedingspatroon van de Nederlandse jeugd.

met volledige instemming onderstreep ik hetgeen Mays hieromtrent opmerkt: „What goes on in schools, colleges and universities, therefore, is of vital significance for us all. But, while it is clear that schools and colleges help to mould the world of at least a part of the adolescent population, it is equally clear that formal education is not universally influential and effective. There is, in fact, sometimes a clash between the culture of the formal institution and what, for lack of a better term, we may call 'teenage society'. Youth is not so much torn between Sir Charles Snow's two cultures of arts and sciences, as between a culture largely based on working class peer-group solidarity and the commercialised entertainment world, on the one hand, and the individualistic, middle class, high school, and university career system on the other. The two cultures and systems overlap and the cleavage may not prove to be irremediable. But they constitute, nevertheless, a real division and one which expanding educational provision is far from eliminating". [22]. (Onze vraag is: moeten we de schuldvraag alleen aan het onderwijs adresseren?)

Ditzelfde proces van vervreemding, van totale vervreemding zelfs, van onderwijs, overheid en erkende massamedia jegens de belevingswereld van grote delen der bevolking en vooral van de jonge bevolking wordt gedetailleerd – en daarom des te beangstigender – door Goetschius and Tash [23] beschreven. Wie opmerkt dat het hier een Engelse situatie geldt, mag erop gewezen worden dat de gemiddelde Nederlandse arbeider en teenager uitsluitend naar een niet-erkende radiozender op de Noordzee luisteren. Bovendien is het goed te weten dat de helft van de in Nederland gelezen lectuur door niet-erkende uitgeverijen en boekhandels verspreid wordt. Arbeider en teenager worden niet toevallig in elkaars gezelschap gesignaleerd; de in de Europese cultuurkring (met Widengren mogen we zelfs spreken van de Indogermaanse

[22] John Barron Mays, The Young Pretenders, a study of teenage culture in contemporary society, London 1965, p. 51.

[23] George W. Goetschius and Joan Tash, Working with Unattached Youth; Problem, approach, method. The report of an enquiry into the ways and means of contacting and working with unattached young people in an inner London Borough, London, Routledge and Kegan Paul, International Library of Sociology and social Reconstruction, 1967.
Zie ook Mary Morse, The Unattached, A report of the three-year project carried out by the National Association of Youth Clubs, Penguin Books, 1965 (Pelican-uitgave).

cultuurkring, [24]) oeroude verbinding tussen derde, c.q. vierde stand en jeugdcultuur is in onze samenleving, ondanks de Aufklärung, weer geheel in ere hersteld.

Psychedelica, anthropologie en psychische dynamiek

Wanneer paedagogische reflectie plaats vindt oog in oog met de situatie van de mens in de moderne maatschappij, zoals Martin Keilhacker deze toepast in zijn „Pädagogische Orientierung im Zeiltalter der Technik", komen inderdaad als belangrijkste vruchten van deze reflectie de beroepsvorming, de volwassenenvorming en de beheersing der massamedia naar voren [25]. In feite behelst deze opvatting het primaat van de agogie en andragogie boven de paedagogie: het goed recht van de éducation permanente naast instructie en informatie voor jeugdigen. Dit zal evenwel pas te realiseren zijn wanneer de traditionele vooronderstellingen van het volwassenheidsbegrip herzien worden: „Volwassenheid is m.i. een biologisch en psychologisch, maar geen anthropologisch begrip. Vanuit de anthropologie komt de vraag op: wat is een waarachtig mens-zijn bij het kind, de volwassene, de oude mens? In deze zin is niemand geheel volwassen, maar niemand ook geheel kind of geheel oud, omdat niemand een werkelijk ongeschonden mens-zijn realiseert." [26]. Alleen vanuit een dergelijke oprechte anthropologische benadering, waarbij we voortdurend vanuit het mens-zijn als onafhankelijke categorie redeneren ten opzichte van de situaties waarin de mensen zich bevinden – en dan kunnen we eventueel, naar gelang de situatie dat uitwijst, gaan onderscheiden in jonge, volwassen en bejaarde mensen –, is het wellicht mogelijk de betekenis te vatten van de geestverruimende middelen in de jeugdcultuur. Het is niet juist hierbij alleen te denken aan inwendig gebruikte middelen zoals L.S.D., marihuana en ander psychedelica, maar ook dienen we te letten op die middelen die in de jeugdcultuur uitwendig aangewend worden „to create

[24] Het artikel van Geo Wildengren over „Harlekintracht und Mönchskutte, Clownhut und Derwischmütze", Orientalia Suecana, vol. II, Uppsala 1953 biedt tal van onvermoede aanknopingspunten voor een bredere cultuurhistorische en -antropologische basis van bestudering van kinder- en jeugdcultuur.

[25] Martin Keilhacker, Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik, Stuttgart 1968.

[26] H. R. Wijngaarden, Hoofdproblemen der volwassenheid, vierde druk, Utrecht 1959, waarin Wijngaarden in een aantal voetnoten „Na negen jaar" een aanzet tot antropologische benadering van begrippen als jeugd, volwassenheid en mens-zijn poogt te geven. Hier geciteerd blz. 221.

new universes": de exotische vloeistofverlichting in de beatpaleizen, de muzikale, acoustische en motorische fascinatie, de bizarre kleurenweelde en Bohemianisme. Dit alles is van zeer intensieve beleving tot bijna geheel geneutraliseerde vormen wel op een of andere manier aanwezig onder de teeners. De indruk die dit alles maakt – en eigenlijk zou men zich eens moeten onderdompelen in de sfeer van een beatsociëteit in vol bedrijf — is die van realiteitsvervreemding, van derealisatie, zoals Hugenholtz deze beschrijft [27], maar dan derealisatie in de gedaante van wat ik elders de „jeugdfolklore" heb genoemd [28]. Wat Van Hessen van jeugdrellen en generatieconflicten in historisch perspectief ons meedeelt [29], geldt evenzeer voor de aard van de huidige jeugdcultuur. Zoekend naar een theorie waarin deze verschijnselen met elkaar in verklaarbaar verband geplaatst kunnen worden, ben ik gestuit op de crisistheorie die Lindemann en Caplan in de sfeer van de preventieve psychiatrie hebben ontwikkeld: er is sprake van een crisis wanneer het herstelvermogen van de individu niet bij machte blijkt een evenwichtsverstoring op te vangen. In dergelijke situaties kunnen onopgeloste oude conflicten gereactiveerd worden, zodat het actuele conflict met een neurotische reactie beantwoord wordt [30]. Er valt wat voor te zeggen deze crisistheorie mutatis mutandis te hanteren bij de beschrijving van verschijnselen op het vlak van subculturele groepsvorming van jeugdigen, die in ieder geval dikwijls gepaard gaat met reactivering van oude inhouden en conflicten, of die nu bestaan uit gedateerde politieke ideologieën en maatschappijopvattingen, in onbruik geraakte tradities die we met enige moeite uit het Nederlandse volkskundige arsenaal kunnen opdiepen ofwel oude kunststijlen zoals nu de Jugendstil. De hernieuwde introductie en activering van dergelijke oude culturele en politieke inhouden passen evenzeer in de jeugdsociologische visie van Van Hessen als in de jeugdpsychiatrische kijk van Lindemann en Caplan. In beide theorieën blijken evenwichtsverstoringen en een onvoldoende herstelvermogen bij jeugdige personen en groepen als belangrijkste factoren in het gedrag naar voren te komen. Wanneer wij nu de derealisatie

[27] P. Th. Hugenholtz, Tijd en creativiteit, ontwerp van een structurele antropologie, Amsterdam 1959.

[28] De onvoorziene generatie, o.c.

[29] Samen jong-zijn, o.c.

[30] Een bespreking van deze theorie trof ik aan in NIK-berichten, uitgave Stichting Nederlands Instituut voor Kinderstudie, Den Haag 1968, in het artikel „Consultatie nader bezien" van Dr. A. F. W. van Meurs en Mr. W. Bruyel.

als het overheersende effect van de „psychedelische revolutie" signaleren en deze derealisatie in verband brengen met de crisistheorie, maar dan in sociaal-psychologisch perspectief, kunnen we tal van uitingen van de hedendaagse jeugdcultuur wellicht beter en doelmatiger beoordelen dan wanneer we uitsluitend psychologisch of paedagogisch of sociologisch te werk zouden gaan.

„Als Gracie je aankijkt, blijft de aarde stilstaan. In een tijdloos moment ben je alleen met haar. Jij en zij samen. Haar grote blauw-grijze ogen nemen bezit van je gedachten, spelen ermee. Het is net alsof ze van alles van je weet, je diepste geheimen kent.

En je hebt er vrede mee omdat je je er niet tegen kunt verzetten. Waarom zou je je ook verzetten? Met haar blikken bevrijdt Gracie je van je angsten. Er bestaat geen oorlog meer, geen geweld, geen honger, geen armoe, geen Biafra, Perzië, Vietnam, of Tsjechoslowakije. Je bent vrij, werkelijk vrij!" [31]. Aldus een gedeelte uit het programma van het optreden van zangeres Grace Slick met de Californische popgroep Jefferson Plane die uiterst geraffineerd bijgestaan door de lichtbeeldtechniek van Glenn McKay's Head Lights in het Amsterdamse Concertgebouw op 15 september dit jaar optrad.

Interdisciplinaire jeugdbenadering

Samenvattend wat aan de orde is gekomen: in het voorafgaande werd opgemerkt dat paedagogische reflectie op het gedrag van de oudere jeugd en met name op het gedrag in het vrijetijdsmilieu, tegenwoordig verwaarloosd wordt, in tegenstelling met de vroegere jeugdbewegingssituatie, die niet alleen een sociale ruimte, maar tegelijkertijd een duidelijke vormingsruimte bood aan een eerdere jonge generatie, die van haar kant daarvan dankbaar gebruik maakte. Na de oorlog ontstaat een nieuw type jeugdige, dat door de ouderen, op het uiterlijke gedrag afgaande, als consumptief wordt beoordeeld. Er is een muzikale beweging gaande en anderzijds een politiek-intellectuele beweging, die leiden tot de brandpunten van hedendaagse onrust en rebellie: de beat en de universiteit. Evenwichtsverstoringen in de verhouding tussen ouderen en jongeren, tussen traditionele waarden en een door techniek en wetenschap geïnspireerd en in de hand gewerkt nieuw ethos blijken met name op het gebied van de sexualiteit, werkgelegenheid en beroepsperspectief, die zich in het vrijetijdsmilieu uitwerken in een geheel nieuwe cultuurbeleving en psychische en motorische dynamiek. De crisistheorie

[31] Ontleend aan een verslag van Ruud Kuyper in de Nieuwe Rotterdamse Courant van 16 september 1968, blz. 8.

biedt een mogelijkheid de in de hedendaagse jeugdcultuur derealiserende factoren in een bepaalde antropologische conceptie te beschrijven. Retardatie van culturele en educatieve instituten leidt tot verwijdering van de jeugdcultuur tot buiten de actieradius van het officiële samenlevingsbestel.

Een resultaat van geheroriënteerde paedagogische reflectie zou kunnen bestaan in de bemiddelingspositie van de paedagoog en van de paedagogiek tussen enerzijds de „teenage society" en anderzijds de élitaire establishment. Het ligt voor de hand dat een interdisciplinaire bezetting van deze „transito-positie" tussen jeugddomein en samenleving zinvoller en vruchtbaarder zal zijn dan een eenzijdige paedagogische bezetting. Samenwerking van mens- en maatschappijwetenschappen en de elkaar aanvullende partiële deskundigheid vanuit interdisciplinair teamverband kunnen voorzien in de leemtes die ontstaan zijn door te specialistische en te geïsoleerde concepties en methoden van bestudering en „approach" van hedendaags jeugdgedrag.

„Curriculum vitae" G. C. de Haas

Drs. G. C. de Haas, geboren 1939, deed aan de theologische faculteit van de Rijksuniversiteit te Groningen, doctoraal examen in judaica, filosofische anthropologie en pastorale zielzorg. Hij houdt zich thans met de studie der wijsbegeerte bezig. In 1964 werd hij medewerker van de landlijke Stichting Moderne jeugdraad en hij is sinds 1968 stafdocent bij de Part-time Opleiding Cultureel Werk te Amsterdam. Hij publiceerde en bundel essays over jeugd, samenleving en cultuur, „De onvoorziene generatie" (Amsterdam, 1966); hij is medewerker van de Nieuwe Linie en heeft veel artikelen in tal van tijdschriften doen verschijnen.

SCHOOL EN VRIJE TIJD

H. CAMMAER & L. BUYCK

Vrije-tijd-als-probleem is een onderwerp dat volop in de mode is. Heel wat personen die zich verantwoordelijk voelen voor de mens in deze tijd menen te veel passiviteit te ontdekken of een verbruikers-houding waardoor de ontwikkeling van de persoonlijkheid wordt geschaad.

Meestal gelden deze klachten en bedenkingen de volwassenen in onze moderne maatschappij, maar het is een algemeen gekend verschijnsel dat de oplossing hiervoor niet eerst wordt gezocht in vormen van volwassenenopvoeding maar veeleer in maatregelen waardoor men de jeugd wil beveiligen voor de gevaren die haar blijkbaar bedreigen.

Vandaar het voortdurend klagen over de „gebrekkige" opvoeding in verband met de vrije tijd en de vraag om hieraan te verhelpen, gericht aan het gezin, de school, het jeugdwerk, de maatschappij. Het moet ons toch opvallen hoe het altijd gaat over de „vrije tijd" en er blijkbaar veel minder problemen gevonden worden in het leven van de arbeid, de ernst, de samenleving.

Beperken wij ons hier tot het middelbaar onderwijs. Wij stellen dan vast dat een aantal instellingen actief zijn binnen de vrije tijd of voor de vrije tijd van hun leerlingen terwijl bij andere er minstens het besef aanwezig is dat in dit verband vragen worden gesteld.

Is dit alles eigenlijk wel nodig? Behoort de vrije tijd tot de pedagogische taak van de school? Is het zinvol dat de school zich medeverantwoordelijk voelt? Is het vraagstuk zo eenvoudig als het gewoonlijk wordt gesteld? Hoe zien de scholen die actief zijn in dit verband deze problematiek? Wat was hun uitgangspunt? In welk perspectief werken zij? Kunnen algemene lijnen van een pedagogische politiek betreffende de vrije tijd geschetst worden? Kan de verantwoordelijkheid van de school beter gedifferentieerd worden? Wij willen pogen hiertoe bij te dragen.

I. ONDERZOEK

Om concreet na te gaan in hoever onze onderwijsinstellingen zich verantwoordelijk voelen inzake de vrijetijdsbesteding van hun leerlingen en welke middelen zij in dit verband aanwenden om de jongeren te leiden en te leren hun vrije tijd te gebruiken, heeft het Studiecentrum voor Jeugdproblematiek te Leuven een peilings-onderzoek ingesteld.

Aan het Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur en aan het Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (dus de twee onderwijsnetten) werd een lijst gevraagd van middelbare scholen die zich verdienstelijk hebben gemaakt op het vlak van de bijschoolse activiteiten. Er werden 7 officiële en 10 vrije scholen opgegeven, verspreid over het Vlaamse landsgedeelte van België.

Schriftelijk werd om medewerking van deze scholen gevraagd. Slechts één officiële school weigerde aan het onderzoek deel te nemen. Voor het onderzoek zelf werd gebruik gemaakt van een uitgebreide vragenlijst, die zowel open als gesloten vragen omvatte. Elke onderwijsinstelling duidde zelf de verantwoordelijke persoon aan, die moest ondervraagd worden. Het interview verliep meestal in een los gesprek, terwijl de vragenlijst als leidraad diende. Deze ondervraging gebeurde in de school zodat ook gelegenheid bestond tot bezichtiging van de instelling en kennismaking met de specifieke situatie.

Algemeenheden

Naar de aard van de schoolbevolking kunnen we deze scholen indelen in 3 meisjesscholen, 8 jongensscholen en 5 gemengde scholen. De gemengde scholen zijn alle officiële inrichtingen. Kijken we naar het aantal leerlingen, dan stellen we vast dat 12 van de 16 scholen meer dan 1.000 leerlingen tellen.

We kunnen ook een onderscheid maken tussen de verschillende scholen naargelang de ligging: open ruimte of gesloten ruimte. Onder „open" ruimte wordt verstaan de scholen waarvan de klaslokalen geen homogeen blok vormen en eerder verspreid liggen met daartussen grasperken, sportpleinen en dergelijke; hier komen we tot een aantal van 5 scholen. Onder „gesloten" ruimte worden gecatalogiseerd deze scholen die gelegen zijn in een straat, op een plein of langs een grote weg en onmiddellijk grenzen aan een huis of andere instelling; dit is het geval voor 11 onderwijs-inrichtingen.

Slechts 1 op de 16 scholen beschikt over een speciaal aangestelde verantwoordelijke, d.i. iemand die zich uitsluitend bezighoudt met de bijschoolse activiteiten. De andere verantwoordelijken behoren ofwel tot de directie, ofwel tot het onderwijzend personeel. Vele leraars stellen zich na hun lesuren vrijwillig ter beschikking van de leerlingen.

School en vrije tijd

De meeste onderwijsinstellingen zien hun verantwoordelijkheid ten overstaan van de vrijetijdsbesteding van de jeugd; op initiatief van

leraars en leerlingen ofwel van leraars en directie kwam men tot het inrichten van vrijetijdsactiviteiten.

De verschillende redenen die aanleiding hebben gegeven tot het voorzien van een geleide vrijetijdsbesteding, kunnen als volgt worden samengevat: het streven naar een volledige ontplooiing en opvoeding van het kind. De school aanziet het als haar plicht de tekorten in de schoolse opvoeding aan te vullen door de kinderen de mogelijkheid te geven tot het beoefenen van praktische en meer creatieve werkzaamheden. Ze richt dan ook vrijetijdsactiviteiten in die ofwel rechtstreeks aansluiten op de lessen, ofwel hoewel in mindere mate een aanvulling betekenen van het lessenrooster. Andere activiteiten zijn bedoeld als vorming maar staan los van het schoolprogramma. Slechts één school legt de nadruk op de loutere ontspanning. Sommige activiteiten worden ingericht om de sociale zin te vormen, hoewel dit zelden expliciet aan bod komt.

Vrijetijdsactiviteiten

De vrijetijdsactiviteit die in de school het meest beoefend wordt en het meest bijval geniet is wel *de sport* met haar verschillende takken als volley, basket, zwemmen, voetbal, atletiek en dergelijke. Dit is vooral toe te schrijven aan het feit dat de studerende zich lichamelijk wil uitleven, dat bijna iedereen kan deelnemen, maar hangt ook af van het enthousiasme van de leraar die er zich voor inzet of van de competitiegeest (wedstrijden tussen verschillende scholen) om de naam van de school hoog te houden. De scholen waar de sport niet zo hoog staat aangeschreven zoeken de oorzaak in het gebrek aan tijd van de leerlingen uit de hogere cyclus en in het ontbreken van goed uitgeruste terreinen.

Na de sport komen de meer *culturele clubs* zoals muziek, toneel, film, gespreksgroepen, literatuur, creatief spel, dans en dictie. Voor de meeste van deze activiteiten wordt slechts beroep gedaan op de hoogste klassen.

Verder heeft men de meer *wetenschappelijke en technische clubs* waaronder fotografie, biologie, mekaniek, luchtvaart, radio en scheikunde. Het is vooral de fotografie die hier de meeste bijval geniet. Dan hebben we ook nog activiteiten die een zekere *handvaardigheid en aanleg* vereisen, bv. knutselen, boetseren, tekenen, houtsnijden .... waarvoor de belangstelling in sommige scholen vrij hoog is. Tenslotte hebben we nog het aanleggen van verzamelingen, vooral postzegels, en enkele meer sociale acties zoals missieclubs, clubs voor ouderlingen-

zorg... Samen met de jeugdbewegingen, die we in dit artikel buiten beschouwing laten, treft men deze laatste acties enkel aan in het vrij onderwijs.

Steeds zijn de leerlingen op de hoogte van de mogelijkheden van de vrijetijdsactiviteiten in hun school, die gewoonlijk worden voorgesteld door aanplakbrieven, mededelingen in de klassen of door het sturen van uitnodigingen. De meeste scholen houden zich aan een bepaald programma voor de verschillende activiteiten, dit wil meestal zeggen dat men verder bouwt op de reeds verworven kennis. De activiteiten hebben meestal plaats op de vrije namiddagen en verlofdagen tijdens het schooljaar; ook na of tussen de lesuren wordt aan geleide vrijetijdsbesteding gedaan.

In geen enkele school worden de leerlingen verplicht aan bepaalde activiteiten deel te nemen; zij zijn vrij in hun keuze, hoewel deze in enkele scholen beperkt blijft omdat zij maar aan één activiteit mogen deelnemen. In drie scholen legt men er sterk de nadruk op dat de leerlingen, wanneer ze eenmaal aangesloten zijn bij een bepaalde club, ook verplicht zijn regelmatig aanwezig te zijn. In de meeste scholen zijn de activiteiten beperkt tot de eigen leerlingen; voor bepaalde activiteiten die 's avonds plaatsvinden of waar men werkt met gemengde gespreksgroepen worden soms buitenstaanders toegelaten: meestal ofwel oud-leerlingen ofwel leerlingen van een naburige school in onderling akkoord met de directie (bv. tussen een meisjes- en een jongensschool).

De organisatie van de bijschoolse vrijetijdsbesteding is meestal het resultaat van een samenwerking tussen leraars en leerlingen. In twee scholen berust deze organisatie bij de leerlingen alleen. De activiteiten hebben telkens plaats onder toezicht van een leerkracht, die zich hiervoor meestal vrijwillig heeft aangeboden en tevens over de nodige capaciteiten beschikt. Eén school zegt expliciet dat de leerkrachten verplicht worden een activiteit te leiden, als ze over de mogelijkheden beschikken en zich niet vrijwillig aanbieden. Speciale eisen inzake diploma's, lichamelijke gesteldheid, leeftijd enz. worden niet gesteld buiten enkele uitzonderingen, zoals voor atletiek en muziek. De verantwoordelijken worden meestal niet vergoed, slechts alleen als ze speciaal moeten aangeworven worden.

De leerlingen zijn enthousiast over de verschillende activiteiten; de meeste ouders zijn geïntereseerd, steunen de activiteiten en aanvaarden dat de kinderen later thuis komen en dergelijke. De mening van de onderwijskrachten is ook positief en de aanvankelijke tegenstand tegen

de para-scolaire vrijetijdsbezigheden is nu overwonnen.

Financiële aspecten

De onkosten voor het inrichten van bijschoolse activiteiten kunnen gedeeltelijk gedekt worden door bijdragen van de leerlingen. In zes scholen alle behorende tot het vrij onderwijs heeft men een jeugdkas ingericht. Door het verkopen van drank, snoep en voedsel, door het verhuren van fonoplaten en dergelijke worden gelden ingezameld en de opbrengst wordt verdeeld over de verschillende activiteiten.

Sommige onderwijsinstellingen krijgen giften van private organisaties, van vriendenkringen, weldoeners en sympathisanten. Het Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur, B.L.O.S.O., het Nationaal Werk voor Kinderwelzijn, sommige provinciale en gemeentelijke besturen geven geldelijke steun en zo komen de scholen die hiervan genieten ook onder een zekere controle te staan.

In iedere bezochte school stelt de directie zelf materialen en lokalen ter beschikking van de bijschoolse activiteiten en verleent ook dikwijls een geldelijke bijdrage.

Tijdens de uitoefening van de activiteiten zijn de leerlingen gedekt tegen ongevallen door de schoolverzekering.

Buitenschoolse initiatieven

De meeste scholen hielden bij het oprichten van bijschoolse activiteiten geen rekening met de mogelijkheden van vrijetijdsbestedingen opgericht door andere instellingen. Er is geen samenwerking en de wederzijdse invloed is miniem.

Regelmatig treden 9 van de 16 scholen met hun activiteiten op buiten de eigenlijke schoolkring, nl. door het houden van sportmanifestaties of door het inrichten van tentoonstellingen. Ook worden toneel- en zangopvoeringen bijgewoond of wordt er een gezamenlijk bezoek gebracht aan fabrieken en instellingen. Dit optreden naar buiten toe is over 't algemeen een stimulans om een extra inspanning te leveren.

Invloed van de para-scolaire vrijetijdsbesteding

Bijna in elke onderwijsinstelling worden de bijschoolse activiteiten beschouwd als een vorm van praktische toepassing op het lessenrooster, tenminste sommige activiteiten. Soms wordt er ook tijdens de lessen gesteund op begrippen opgedaan gedurende de vrijetijdsbesteding, hoewel dit niet het geval is bij het merendeel van de scholen.

Ongeveer in de helft van de scholen worden de vrijetijdsactiviteiten

niet geïntegreerd in het algemeen schoolplan. In de andere scholen worden ze helemaal of gedeeltelijk geïntegreerd of wordt er rekening gehouden met de vrijetijdsbesteding bij het opstellen van het schoolprogramma.

De invloed die van de bijschoolse activiteiten uitgaat op de studies wordt over 't algemeen gunstig geacht, hoewel toch enkele malen gewezen wordt op het gevaar van overbelasting of van overdrijving. Ook wanneer de leerlingen de school verlaten hebben doet zich die invloed nog gelden: sommigen gaan verder in een studierichting die meer met hun interesse overeenkomt of kiezen een beroep dat beter aangepast is aan hun mogelijkheden; anderen blijven hun ontspanning zoeken in dezelfde richting en zijn zich bewust geworden van de waarde van een degelijke vrijetijdsbesteding.

II. BEDENKINGEN EN STELLINGEN

Vermits men ons slechts weinig instellingen kon aanduiden stellen wij vast dat de meeste scholen niet actief zijn in of voor de vrije tijd. Nergens is deze activiteit systematisch ingebouwd in een planning of pedagogisch programma: maximaal wordt wat gebeurt door de directie bevorderd als interessant supplement van het geheel dat tot de taak van de school wordt gerekend. Het initiatief ligt dikwijls bij leerkrachten of leerlingen.

Nergens vinden wij de opvatting als zouden activiteiten in of voor de vrije tijd een essentieel deel vormen van de pedagogische verantwoordelijkheid van de „school" (instelling of groep van instellingen). Zelfs vindt men de opvatting niet als zou dit alles behoren tot een geheel van pedagogische verantwoordelijkheden dat samen wordt gedragen door school, gezin, jeugdwerk, openbare instanties, maatschappij en cultuur. Waar contact met dergelijke instanties bestaat is dit incidenteel.

Alle activiteiten die wij aantroffen kunnen gerangschikt worden in twee domeinen: 1) Exploratieve activiteiten op het terrein van het weten: wetenschappelijke clubs, verzamelingen, gespreksgroepen e.d.; 2) Training van persoonlijke eigenschappen of mogelijkheden op lichamelijk of kunstzinnig gebied: sport, technische clubs, creatief werk, toneel, sociale inzet e.d.

Al deze activiteiten hebben geen „rechtstreekse" binding met het leven van de leerlingen nu of in hun later volwassenenleven. Zij komen dus overeen met het algemeen kader van het middelbaar onderwijs zoals het ons nu verschijnt: vorming van talenten en eigenschappen in het

algemeen, geabstraheerd uit het dagelijkse leven van de maatschappij, voorbereidend in grote lijnen op een later volwassenenleven in de maatschappij waarin de opgedane kennis en vorming door „overdracht" nuttig kunnen gemaakt worden. Wanneer het dagelijks leven toch geraakt wordt is dit als springplank naar meer algemene vorming.

De kern van de hele problematiek ligt in de zin en betekenis die men hecht aan de school in de totaalstructuur van onze maatschappij. De school zoals zij bij ons verschijnt in de kinder- en jeugdjaren heeft een fundamenteel ander karakter dan de diverse vormen van scholing op andere leeftijden. S. N. Eisenstadt [1] heeft duidelijk gemaakt hoe deze school samen met het jeugdwerk, de spontane jeugdgroepen en vormen van initiatie (bv. voorbereiding op vormsel of belijdenis) in principe één geheel vormt van structuren die de overgang begeleiden van de jonge mens in het gezin waarin hij opgroeide naar de volwassenenmaatschappij. In onze cultuur is deze overgang noodzakelijkerwijze moeilijker dan in primitieve maatschappijen of in de maatschappijvormen die wij uit de geschiedenis kennen. De oorzaak hiervan ligt in het verschil in basiscriteria tussen de gezinswereld en de volwassenenmaatschappij.

Kort samengevat zijn de tegenstellingen de volgende:

1. Men behoort tot het gezin door verwantschap of aanvaarding: men beschikt over alles wat tot die wereld behoort omdat men „er bij hoort" en dit met heel zijn persoon; in de volwassenenmaatschappij geldt in principe alleen de prestatie of het bewijs van geleverde prestaties (diploma) als toegang tot de waarden en activiteiten.
2. In het gezin zijn de verhoudingen en taken slechts vaag omschreven en worden zij door de hele persoon gedragen; in de maatschappij vinden wij het „rollen-spel" waarbij men scherp omlijnde activiteiten of verhoudingen aantreft waarin de persoon slechts met een beperkt gedeelte van zichzelf aanwezig is.
3. In het gezin worden de bijzondere belangen van de eigen groep en van de deelgenoten gezien als de richtpunten voor het handelen, in de maatschappij gelden abstracte begrippen en universele principes.

In elke maatschappij-vorm vindt men structuren van overgang tussen beide sferen en naar gelang de afstand tussen beide is de overgang moeilijker, de begeleiding meer gevarieerd en verdeeld. Algemeen echter is dat deze vormen van begeleiding gebaseerd zijn op groepsindelingen op basis van gelijke leeftijd.

In de school treft men dan ook altijd klassen en onderverdelingen aan op basis van de leeftijd en de inhoud van wat wordt medegedeeld is in principe functie van de omschakelingsmogelijkheid tussen beide „werelden" en voorbereiding op de basiscriteria van de volwassenenmaatschappij. De kennissen en vaardigheden staan niet centraal, wat wel het geval is bij de vormen van „scholing" van volwassenen (volkshogeschool, omscholing, diverse cursussen enz.). De school moet dan ook noodzakelijkerwijze geïnteresseerd zijn aan de gehele persoon van de leerling, niet om deze in zijn geheel te beïnvloeden maar omdat de basiscriteria van de volwassenenmaatschappij een omschakeling vergen die door de persoon in zijn geheel moet verwerkt zijn.

De maatschappij in haar specifieke verschijningswijze hier en nu (cultuur) organiseert dus overschakelingsinstanties of laat zulke instanties ontstaan en werken (school, jeugdwerk, spontane jeugdgroepen, enz.). Het geheel van deze overschakelingsinstanties samen moet de totale jonge mens bereiken in alle aspecten die bij de omschakeling betrokken zijn. Hier ligt dan de vraag of de school er moet naar streven zelf in eigen kader alle omschakelings-noden te bevredigen. Sommigen vragen dit inderdaad en zij leveren dus voortdurend kritiek op het „in gebreke" blijven van de school, bv. op gebied van wereldbeschouwelijke of politieke vorming, omgang met de vormen van commerciële vrijetijdsbesteding, sexualiteit, vormen van persoonlijkheid en eigen individualiteit enz.

Wij stellen dat de school dit in onze maatschappij-structuur niet kan en dat dergelijk samenbrengen van alle vorming schadelijk zou zijn omdat zij zou leiden naar uniformiteit, indoctrinatie, conservatisme, immobiliteit en andere boemannen in onze cultuur.

Samenwerking van de school met de andere instanties is echter dringend nodig en hier zijn werkelijk grote afstanden te overbruggen.

Passen wij dit theoretisch kader — dat hier zeer vluchtig is geschetst — toe op het terrein van de vrijetijdsbesteding en de vorming hiertoe.

Vormen van vrijetijdsbesteding die gezien worden als een correctief of aanvulling van wat in het programma van de school ontbreekt, maar daar in het kader van de hele cultuur-overdracht of de omschakelingsfunctie zou thuishoren, kunnen slechts geduld worden als een zeer tijdelijke oplossing. Hier dient het programma aangepast te worden. Toch vallen heel wat activiteiten binnen de vrije tijd in schoolverband of in het jeugdwerk in dit kader. Ook heel wat wensen die ten aanzien van de school betreffende de vrije tijd worden geformuleerd horen in dit programma-kader.

Louter ontspanning is zinvol en op haar plaats als zij systematisch is ingebouwd in het programma ter afwisseling of oplossing van de spanningen die hier gewekt worden. Wel mag de school rekenen op voldoende ontspanning van de jeugdigen in het gezin en in de andere milieus buiten de uren waarop zij met hen bezig is. Het eigenlijk organiseren echter van ontspanning buiten het kader van het programma lijkt ons verkeerd.

Rechtstreeks aansluitend bij de school is wel het organiseren van gelegenheden waarbinnen de leerlingen vrij en persoonlijk kennis en vaardigheden verder kunnen ontwikkelen die typisch langs de school worden doorgegeven. Dit is interessant als tegemoetkoming aan de differentiatie in aanleg, achtergrond, interesse en als kans tot vorming van specialisatie. Hier wordt dus eigenlijk gelegenheid geboden op persoonlijke wijze de schoolse vorming nog verder door te trekken.

Vormen van vrijetijdsbesteding die vooral de ontwikkeling van de persoonlijkheid als geheel op het oog hebben en waarbij de diversiteit van activiteiten functioneel is gezien tot dit doel (jeugdbeweging, jeugdwerk) zijn een deel van de algemene opvoeding. Wij zien dit geheel als een andere overschakelingsinstantie die niet door de school mag uitgebouwd worden. Wel moet de school hierin geïnteresseerd zijn als in het werk van een collega binnen een zelfde totaal-opdracht, zoals zij ook moet geïnteresseerd zijn in de wooncultuur, de lichamelijke fitheid, de culturele achtergrond thuis, de actualiteit van de cultuur en de maatschappij omdat dit alles een rol speelt in het geheel van de cultuuroverdracht.

De school als materieel geheel (gebouwen, ruimte, apparatuur, intellectuele krachten enz.) moet het wel als haar taak zien bij te dragen tot het geheel van het maatschappelijk leven en bij voorkeur voor deze sectoren die de jongeren willen opvangen of voorbereiden. Zij moet dus openstaan voor dienstverlening aan het jeugdwerk, de volwassenenvorming, culturele activiteiten enz. In hetzelfde perspectief moet gezien worden de hulp die zij kan bieden aan initiatieven van leerkrachten of leerlingen die vrij en buiten het kader van het programma activiteiten inrichten die voor de eigen opdracht toch een steun kunnen betekenen.

Dit alles zijn stellingen, geponeerd op basis van ervaringen, onderzoek, vergelijking, theoretische vooropstellingen, achtergrondvisie. Zij ontlasten de school van heel wat activiteiten in het kader van de vrije tijd maar willen haar verplichten tot grotere integratie in het geheel der cultuuroverdracht en tot voortdurend kritisch onderzoek van de eigen

inhoud en vorm. [2]

[1] S. N. Eisenstadt, *From Generation to generation; age groups and social structure*, London, Routledge, 1956, 357 p.
[2] Zie verder o.m.:
E. Weber, *Das Freizeitproblem; anthropologisch-pädagogische Untersuchung*, München, Reinhardt, 1963, 360 p.
E. Breuse, *Vers une pédagogie des loisirs juvéniles*, Bruxelles, Institut de Sociologie, 1965, 213 p.

Curriculum vitae.

Hendrik Cammaer.

Licentiaat in de Psychologie, Licentiaat in de Filosofie, Licentiaat in de Beroepsoriëntering en Beroepsselectie (Universiteit Leuven, 1958-1959). Assistent van Prof. Kriekemans aan de Universiteit te Leuven, onderzoeksleider aan het Studiecentrum voor Jeugdproblematiek te Leuven en het Interuniversitair Centrum voor Jeugdproblematiek, lesgever aan het Hoger Instituut voor Maatschappelijk Werk (Antwerpen) en aan het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen (Brussel).
Publ.: „De houding van de 16–17-jarigen in het Vlaamse land tegenover het Verenigingsleven", (Prijs Tobie-Jonckheere), (met medewerkers) „Jeugd van nu, een zachte generatie".

Lieve Buyck.

Behaalde het diploma van Psychologisch Assistente aan de Katholieke Vlaamse Hogeschool voor Vrouwen te Antwerpen (1957) en van Gezinsconsulente aan het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen te Brussel (1963).
Was tot in 1963 werkzaam in het Psycho-Medisch-Sociaal Centrum van de Jezuïtencolleges. Werkt sindsdien als navorser aan het Interuniversitair Centrum voor Jeugdproblematiek, afdeling Leuven.
Publ.: (met H. Cammaer) „Vrijetijdsbesteding van de Jeugd in Vlaanderen".

SCHOOLCLUBS IN DE BELGISCHE RIJKSONDERWIJSINRICHTINGEN.

H. WOUTERS

Sinds enkele jaren is de belangstelling voor de diverse vormen van bijschoolse activiteiten in België enorm toegenomen. Tijdens twee driedaagse studieweekends, die in de loop van het schooljaar 1966-1967 te Bredene aan Zee ingericht werden voor leerkrachten van het Rijksonderwijs, werd uitvoerig de noodzakelijkheid besproken om allerlei bijschoolse activiteiten in de pedagogische opgaven van het onderwijs te betrekken. Zulke activiteiten laten immers aan de jongeren toe initiatieven en verantwoordelijkheid op te nemen, en komen bovendien tegemoet aan aspiraties, die niet immer bevredigd worden door wat de gewone schoolactiviteit biedt. Vorming van de persoonlijkheid, voortdurende aanpassing bij een snel evoluerend maatschappelijk leven, begrip voor het eigentijdse, zijn dan evenveel doelstellingen ter verwezenlijking waarvan de bijschoolse activiteiten een niet te miskennen bijdrage vormen. Zij zijn bijgevolg een onmisbare voorbereiding tot de vrije tijdsbesteding, die steeds meer en meer ons tijdperk gaat kenmerken.

Hierbij speelt echter het vrije initiatief en de vrije keuze van de leerlingen een grote rol. Door middel van de zogenaamde aanvullende activiteiten wordt een zekere vrijheid van keuze aan de leerlingen overgelaten. Het gaat hier over een aantal wekelijkse lesuren, die dus in het schoolprogramma voorzien zijn, en waarbij de keuze tussen een aantal door de schooloverheid voorgestelde activiteiten gelaten wordt, bv. muziek, wiskunde, electronica, knutselwerk, natuurkunde, tekenen, enz... Men voelt onmiddellijk aan dat deze aanvullende activiteiten weliswaar het karakter kunnen aannemen van schoolclubs, maar eventueel de neiging kunnen vertonen herhalingsleergangen te worden.

Zuiver bijschoolse activiteiten kunnen echter genoemd worden deze die de volledige vrije keuze aan de leerlingen laten om er al of niet aan deel te nemen en los staan van de opgelegde lessenroosters, en naar onderwerp, aard en organisatie beantwoorden aan de verlangens der jongeren.

Schoolclubs zijn dan ook een der meest voorkomende vormen van bijschoolse activiteiten: daarom zal deze bijdrage essentieel over de schoolclubs in de rijksonderwijsinrichtingen handelen.

Deze schoolclubs ontstaan op verschillende wijze. Vaak komen zij

tot stand op voorstel van leerkrachten, die aldus tegemoet komen aan de wensen en de voorkeur van hun leerlingen. In stijgende mate ontstaan heden de schoolclubs op initiatief van de leerlingen zelf, terwijl ook de werking van oudleerlingenbonden en oudervereenigingen tot hun oprichting bijdraagt.

Vanzelfsprekend moedigt het departement de oprichting van schoolclubs aan, maar onthoudt er zich van preciese richtlijnen daaromtrent te geven, daar de hoofdvoorwaarde het vrije initiatief dient te blijven.

Heden telt het Rijksonderwijs vele honderden zeer bedrijvige schoolclubs, en hun aantal neemt bestendig toe. Vanzelfsprekend is hun aantal relatief groot in de internaten, waar het nut en de noodzakelijkheid van bijschoolse activiteiten wel door niemand betwist wordt. Maar ook in de andere onderwijsinrichtingen voor dagonderwijs groeit het aantal schoolclubs. Dit verschijnsel is overigens algemeen en geldt voor alle onderwijstakken — middelbaar, technisch, kunst- en normaalonderwijs, en voor alle Belgische landstreken.

Zo de schoolclubs in het rijksonderwijs naar het aantal een grote uitbreiding over het ganse land kennen, is hun verspreiding naar hun aard zeer wisselvallig. Betrekkelijk weinig schoolclubactiviteiten zijn nationaal verspreid. Tot deze behoort de fotografie, die in de loop van de laatste drie jaren een zeer intensieve groei vertoont. Het gaat hier zowel over kleinere clubs, die zich hoofdzakelijk op de kunst van het fotograferen toeleggen, als breder opgevatte clubs, die heel wat aandacht aan de techniek ervan besteden. Dit blijkt uit de steeds toenemende vraag naar allerlei fotografische benodigheden en soms erg geperfectionneerde uitrustingsstukken.

Jaarlijks worden door deze clubs meerdere tentoonstellingen in de scholen ingericht. De kwaliteit van hun werking wordt geïllustreerd door de vele prijzen, die zij behalen bij nationale wedstrijden, waaronder deze ingericht door de Gevaert-fotoclub veruit de voornaamste is.

Eveneens nationaal sterk verspreid en in voortdurende groei is het schaakspel. Uiteraard een activiteit die voornamelijk in internaatsverband beoefend wordt, stellen wij niettemin vast dat de schaakclubs aanzienlijk toenemen ook buiten de internaten.

Het schaakspel leent zich vanzelfsprekend tot interscolaire ontmoetingen, die zowel op het regionale, als provinciale en nationale vlak ingericht worden.

Het departement verleent zijn volledige medewerking o.a. aan „Teenager-schaak", die op het nationale vlak jeugdige schaakliefhebbers

verenigt in de schoot van de Belgische Schaakbond die de meeste schooltoernooien inricht. Er mag wel vermeld worden dat leden van de schoolclubs van de rijksonderwijsinrichtingen in stijgend aantal en met succes aan internationale schaaktournooien in binnen- en buitenland deelnemen.

Ook ontstonden heel wat schoolclubs, die zich bezig houden met de Europese problematiek. Deze clubs steunen op de werking van de EVOP-jongeren (EVOP = Europese vereniging van het onderwijzend personeel). Hun activiteit bestaat uit studievergaderingen, debatten, welsprekendheidstournooien en medewerking aan de Europese tentoonstellingen, die door de zorgen van het departement in scholen of bestuurlijke centra van het land worden ingericht.

Ook op gebied van het vlotte taalgebruik van het Nederlands zijn heel wat schoolclubs bedrijvig. Vanzelfsprekend is het taalonderricht een der belangrijkste grondslagen van het gehele onderwijsstelsel; toch blijft de werking van o.m. de „Vereniging tot bevordering van het Algemeen Beschaafd Nederlands" en de „A.B.N.-kernen", deze laatste speciaal op activiteiten in de scholen afgestemd, essentieel voor de verspreiding van de algemene cultuurtaal. De A.B.N.-schoolclubs worden dan ook in aanzienlijke mate door de genoemde verenigingen gesteund. In het franstalig landsdeel gaat de aandacht meer naar clubs voor welsprekendheidsbeoefening.

Zo de werkelijk nationaal of breed regionaal verspreide activiteiten dus eerder gering in aantal zijn, is anderzijds de verscheidenheid van de schoolclubbedrijvigheid in België onbetwistbaar bijzonder groot. Hiervoor zijn meerdere redenen.

In de eerste plaats draagt het zuiver plaatselijk ontstaan enorm tot deze verscheidenheid bij, waarbij de oprichting van schoolclubs in grote mate bepaald wordt door de persoonlijke belangstellingssfeer van de plaatselijke schooljeugd, de lokale of regionale toestand, het geografisch milieu. Ook de aard van de school zelf vergemakkelijkt het ontstaan van bepaalde types van schoolclubs. In internaten grijpt men gemakkelijk naar gezelschapsspelen, in technische scholen is gewoonlijk heel wat verbruiksmateriaal zoals bv. hout en metaal voorradig, wat schoolclubs voor handwerk ten goede komt, in de hogere secundaire cyclus van het middelbaar onderwijs komt men gemakkelijker tot aanknopingspunten met culturele, maatschappelijke en politieke problemen.

Schoolclubactiviteiten kunnen ook zeer verschillend zijn naargelang men met sinds lang gevestigde scholen in grote centra te doen heeft of

met nieuwe scholen gevestigd in kleinere gemeenschappen.

Een club voor sociale enquêtes ontstaat gemakkelijker in een grote stad, waar immers steeds nieuwe thema's voor zo'n activiteit aanwezig zijn.

Daarentegen kan een club voor fotografie overal aan 't werk gaan en wordt veeleer gediend door de nabijheid van natuurlijke landschappen.

Ongetwijfeld is het sociaal milieu waarin de leerlingen gerecruteerd worden eveneens van betekenis. Het is nu eenmaal een feit dat sommige scholen heel wat leerlingen uit zeer welgestelde maatschappelijke kringen betrekken, waar andere dit uit minder begoede bevolkingslagen doen. Schoolclubactiviteiten zoals bv. yachting, speleologie, archeologisch onderzoek in het buitenland eisen financiële inspanningen, die grotendeels gedragen worden door jongeren, die er de middelen toe hebben. Waar dit minder het geval is zijn de schoolclubs aangewezen op de middelen, die gelukkig in stijgende mate door de schooloverheid of het departement ter beschikking worden gesteld.

De vermelde verscheidenheid mag blijken uit het overigens niet limitatief hiernavolgend overzicht.

Van bijzondere betekenis zijn de toneelclubs. Hier is immers een ruime en constante medewerking vereist van leerlingen, die aan deze activiteit veel tijd, toewijding en geestdrift moeten besteden. Deze clubs zien zich bovendien doorgaans geplaatst voor zware materiële en financiële opgaven. In enkele scholen zijn zij uitgegroeid tot verdienstelijke toneelgezelschappen, zodat zij hun optreden niet blijven beperken tot de eigen school maar werkelijke toernee's, doorgaans met steun van het departement, inrichten.

Vanzelfsprekend dragen de clubs voor volksdans en andere volkskundige activiteiten een sterk lokaal Vlaams of Waals gebonden karakter. Voormelde clubs recruteren hun leden doorgaans uit meerdere rijksscholen. Dit is overigens een noodzakelijkheid, waar het samenoptreden van meisjes en jongens noodzakelijk is maar waar deze in afzonderlijke scholen ondergebracht zijn.

Op muzikaal gebied bestaat er een zeer gevarieerde schoolclubactiviteit. De praktische muziekbeoefening komt voor in ensembles voor blokfluit, guitaar- en mandolinespel, alsmee in een meer individuele beoefening van allerlei muziekinstrumenten. Met uitzondering van enige koren, die zich op het volkslied toeleggen, wordt minder in clubverband gedaan aan zangpraktijk, die overigens in het gewone schoolverband opgenomen is. Meerdere clubs voor muziekbeluisteren zijn

in recente tijd ontstaan, waarbij de nadruk gelegd wordt op de ontleding en de discussie van zowel klassieke als moderne werken.

De filmclubs vertonen zeer verschillende vormen van activiteiten. Sommige doen hoofdzakelijk aan filmkritiek, andere daarentegen vervaardigen zelf films, ter gelegenheid van schoolreizen of op basis van door de clubleden zelf uitgewerkte scenario's. Er tekent zich heden, bv. in de Brusselse agglomeratie een tendens af om de filmclubactiviteiten van meerdere scholen te coördineren en aldus filmvoorstellingen in te richten, waarbij o.m. discussies met vooraanstaande figuren uit de filmwereld mogelijk worden.

Het aantal clubs, waarbij handvaardigheid een eerste vereiste is, neemt bestendig toe, vooral bij de leerlingen van het lager secundair onderwijs. In Wallonië bestaat er heel wat belangstelling voor aeromodellisme en allerlei constructiewerk.

In Vlaanderen heeft het emailleren een grote vlucht genomen, alsmede metaal- en houtbewerking, voornamelijk in de rijkstechnische scholen. Hierbij ligt de nadruk dan vaak op de esthetische creatie. Dit is bepaald het geval bij de schoolclubs, die tekenen, schilderen, linosnijden, boekbinden beoefenen.

Het verzamelen laat de meest gevarieerde bedrijvigheid toe. Hierbij hoort natuurlijk het traditioneel verzamelen van postzegels — sommige schoolclubverzamelingen zijn ongewoon rijk —, van oude prenten, regionale documentatie, afbeeldingen van geschiedkundige figuren, kultuurhistorische reproducties, fossielen, mineralen, planten, enz. Vaak leidt de werking van deze verzamelaarsclubs tot de inrichting van spectaculaire tentoonstellingen.

In de hogere secundaire cyclus heeft de belangstelling voor wetenschappelijke onderwerpen geleid tot de oprichting van meerdere gespecialiseerde schoolclubs, bv. voor natuurbescherming, bodemonderzoeken, natuurwetenschappen. Deze activiteiten vinden heel wat steun bij de vereniging „Jeugd en Wetenschap", die zich overigens voornamelijk tot de schooljeugd richt. Het jaarlijks door deze vereniging tijdens het zomerverlof ingericht jeugdkamp, beurtelings in het Nederlandse of het Franse taalgebied, is een bijschoolse activiteit, die zich werkelijk op hoog niveau plaatst.

Enkele schoolclubs specializeren zich in archeologisch onderzoek. Zo werd door de schoolclubs van twee scholen van de Brusselse agglomeratie, respectievelijk voor meisjes en jongens, aan praktisch „fieldwork" gedaan, niet alleen in België, maar ook in Sardinië en Corsika.

Eveneens zeer specifiek is de bedrijvigheid van schoolclubs, die b.v.

het gesproken latijn of de studie van de Italiaanse cultuur tot onderwerp kiezen.

In een lyceum van Vlaams Brabant werd een club voor „fijne vrouwelijkheid" ingericht, waarvan de leden de meest diverse activiteiten beoefenen, zoals mode-studie, binnenhuisversiering, gezelschapsleven.

De belangstelling voor binnenlandse en buitenlandse problemen van politieke, sociale of economische aard heeft geleid tot de oprichting van enkele discussieclubs, die zeer nauwgezet de actualiteit volgen.

Uiteraard bestaan er natuurlijk een bijzonder groot aantal clubs, die de verschillende sporten beoefenen.

Uit bovenstaand overzicht moge blijken dat aan de verscheidenheid van activiteiten ook een grote verscheidenheid van organisatievormen zal beantwoorden.

In internaatsverband zijn deze clubs, zoals gezegd, een werkelijke noodzakelijkheid. Bijgevolg zullen hier de schoolhoofden, de leerkrachten, de internaatsbeheerders en het gespecializeerd internaatspersoneel heel wat aandacht geven aan de bijschoolse activiteiten en bijgevolg zelf initiatieven nemen.

In sommige internaten, vooral in Wallonië, kwamen werkelijk werkgemeenschappen van leerlingen en opvoeders tot stand, die zich niet tot strikte club-specialisatie beperken, maar een formule uitgewerkt hebben, die een vlotte aanpassing aan de aspiraties van de jongeren mogelijk maakt.

Buiten de internaten neemt het onderscheid van organisatievormen vanzelfsprekend aanzienlijk toe. In vele gevallen suggereren de leerkrachten de oprichting van een club, die dan het leven van een feitelijke vereniging leidt. Ditzelfde karakter dragen de clubs die op initiatief van de leerlingen en met goedkeuring van de schooloverheid opgericht worden.

Vaak bestaan er in één school meerdere clubs, die een totaal van elkaar afgezonderde werking hebben, bv. in een West-Vlaamse school, waar er niet minder dan 16 verschillende bedrijvig zijn.

De scholen waarin alle bijschoolse activiteiten onder één leiding worden gecoördineerd, blijven uitzondering. Dit is zeer begrijpelijk daar zulke gecoördineerde leiding een gans bestuursapparaat vooropstelt, waarvoor men de nodige bestendige krachten en financiën behoeft. Een oplossing hieraan wordt gegeven door de oprichting van „Verenigingen zonder winstbejag" (V.Z.W.). De statuten van zulke verenigingen garanderen immers een grotere bestendigheid, laten een ruimere

medewerking toe, verstevigen de „persoonlijkheid" van de deeluitmakende clubs, en zoals wij later nog zullen opmerken, kunnen voorzien in een gezonde financiële basis.

In meerdere gevallen bleek het dat geografisch soms zeer verspreide schoolclubs, dank zij initiatieven genomen door een V.Z.W., onder aansporing van en in samenwerking met deze laatste, een meer intense activiteit begonnen te ontwikkelen. Zo heeft een V.Z.W. voor parascolaire activiteiten uit het Brusselse, niet alleen clubs uit deze streek maar eveneens uit de provincies Namen en Luik op efficiënte wijze geanimeerd, en werden de leerlingen van een aantal rijksscholen uit Oost-Vlaanderen betrokken in groots opgevatte activiteiten ingericht door een V.Z.W. opgericht in het kader van een atheneum uit deze provincie.

Sommige interscolaire schoolclubs bestaan niet alleen uit leerlingen en leerkrachten van verschillende rijksscholen maar tevens uit oudleerlingen. Dit is het geval van meerdere toneelclubs, bv. in het arrondissement Mechelen, provincie Antwerpen. De samenwerking tussen leerlingen en afgestudeerden heeft hier tot opmerkenswaardige toneelvoorstellingen geleid, die een zeer groot aantal meisjes en jongens in deze creatieve activiteiten betrekken.

Voor de meeste schoolclubs stelt zich natuurlijk het probleem van de materiële uitrusting. Waar het over activiteiten gaat, die enigszins aanleunen bij het schoolprogramma, bv. literaire activiteiten, kan natuurlijk gebruikt worden van bestaande leermiddelen. Waar dit niet het geval is, — praktijk van fotograferen is bv. niet in het schoolprogramma voorzien — bestaat er bijgevolg een probleem.

Voor bepaalde activiteiten is het mogelijk dat de leden van de schoolclubs zelf hun benodigdheden vervaardigen met in de school voorhanden zijnde materialen. Dit is bv. het geval van een verzamelaarsclub in een technische school, die zelf de onmisbare opslag- en tentoonstellingskasten maakt.

Bepaalde activiteiten kunnen althans gedeeltelijk in eigen kosten voorzien. Uiteraard lenen zich hiertoe het best toneel- en filmclubs. Ook de verkoop, bv. tijdens schoolfeesten, van email-, hout- of metaalwerk, kan een financiële bijdrage betekenen voor het aanschaffen van materiaal en allerlei benodigdheden.

Vele schooldirecties zorgen er voor om met eigen middel enaan de vereiste uitrusting te komen.

Ook oudleerlingenbonden, oudervereningingen of vriendenkringen bezorgen materieel aan de schooloverheid, die het ter beschikking stelt

van haar schoolclubs.

Ongetwijfeld wordt het probleem van de materiële uitrusting in grote mate opgelost waar het geheel van bijschoolse activiteiten het juridisch statuut van een V.Z.W. — Vereniging zonder winstbejag, aannemen. In meerdere scholen bestaan reeds zulke door de wet beschermde verenigingen. Daar deze verenigingen over eigen statuten beschikken, wordt hierdoor de mogelijkheid tot eigen bezitsverwerving aanzienlijk gestimuleerd.

Immers zo'n V.Z.W. kan grotere financiële inspanningen doen, vermits zij gemakkelijker eigen geldmiddelen verwerven kan; het is haar mogelijk met volle rechtspersoonlijkheid tegenover derden op te treden; zij kan groots opgevatte initiatieven uitwerken, die de kleine feitelijke vereniging, die een gewone schoolclub ook in wezen is, zeker niet aan kan. Als voorbeeld stippen wij hier een V.Z.W. aan uit het nederlandstalig landsdeel, die leerlingen van diverse rijksscholen sneeuwklassen in Oostenrijk bezorgt en een V.Z.W. van het franse taalregime, die tijdens het zomerverlof van 1967 meer dan 150 leerlingen, eveneens uit verschillende rijksscholen, naar Corsika bracht voor een indrukwekkende reeks bijschoolse activiteiten aldaar gedurende drie weken. In beide gevallen vergemakkelijkte het feit, dat beide verenigingen als V.Z.W. rechtspersoonlijkheid bezaten, het bekomen van subsidies en materieel vanwege officiële en privé-instanties.

Deze laatste zijn onbetwistbaar van grote betekenis voor meer nationaal verspreide activiteiten. In dit verband wezen wij reeds op organisaties die de fotografie, het schaakspel, de kennis van het algemeen beschaafd nederlands bevorderen.

Sinds 1965 wordt door de Direktie der Bijschoolse Activiteiten steun verleend aan de schoolclubs door het ter beschikking stellen van duurzaam materieel. Deze directie behoort tot de Algemene Directie van de Inrichting der Studies. Deze laatste is, in tegenstelling met de Algemene Directies der onderscheidene onderwijstakken, taalkundig niet gesplitst, zodat de Directie der Bijschoolse Activiteiten bevoegd blijft voor alle rijksscholen van het Belgische grondgebied. Op aanvraag van het schoolhoofd kunnen de schoolclubs van de betrokken onderwijsinrichtingen materieel bekomen, met uitsluiting van verbruiksmaterieel, zoals bv. films. Deze aanvragen worden onderzocht door een speciale commissie, opgericht binnen de schoot van de betrokken directie, die, in gunstig gevel, allerlei toestellen aankoopt, b.v. vergroters, foto-apparaten, emailleringsovend, schaakborden, -spelen en -klokken, bouwmodellen, fonoplaten, gespecializeerde boeken en tijdschriften,

allerlei werktuigen, blokfluiten en andere muziekinstrumenten, streekkaarten, toneelbenodigdheden.

Het aangekochte materieel wordt rechtstreeks door de (voornamelijk plaatselijke) leveranciers bezorgd aan de schooloverheid, die verantwoordelijk blijft voor het materieel bezit van haar schoolclubs.

Buiten het materieel dat in bestendig bezit blijft van de schoolclubs onder verantwoordelijkheid van het inrichtingshoofd, wordt door de Directie der Bijschoolse Activiteiten ook materieel in bruikleen gegeven voor tijdelijke schoolclubactiviteiten. In steeds stijgende mate worden aldus panelen, kasten en vitrines in de scholen opgesteld, ter gelegenheid van schoolclubtentoonstellingen. Voor toneelvoorstellingen worden bv. belichtingsapparaten, klankinstallaties en materielen voor dekoropbouw bezorgd.

Deze direktie beschikt heden over een dertigtal rondreizende tentoonstellingen over culturele, geografische, historische, economische, en actualiteitsonderwerpen. Op aanvraag van de inrichtingshoofden worden deze tentoonstellingen in hun respecteivelijke scholen opgesteld. Dit geeft doorgaans aanleiding tot meerdere vormen van bijschoolse bedrijvigheid, bv. inhuldigingsreceptie door de leerlingen verzorgd, gelegenheid tot tentoonstelling van de verwezenlijkingen van de schoolclubs, allerlei activiteiten aansluitend bij het thema van de tentoonstelling. Op te merken valt dat de inrichting van zulke tentoonstellingen meermaals aanleiding gaf tot het stichten van nieuwe schoolclubs.

Curriculum vitae

Wouters, Herman.
Dr. in rechten.
Antwerpen, 2 oktober 1920.
Verbonden aan het Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur sinds 1949.

Was achtereenvolgens bestuurssecretaris bij de Studie- en Documentatiediensten, adviseur bij Technisch Onderwijs, adviseur voor Bijschoolse Activiteiten in de Algemene Directie van de Inrichting der Studies, en is heden d.d. bestuursdirecteur van deze Algemene Directie.

Voornaamste bedrijvigheid is het stimuleren van de in België heden zeer talrijke bijschoolse initiatieven, en het organiseren van diensten die pedagogische voorlichting en materiële steun in dit verband geven.

PEDAGOGISCHE KRONIEK

Nieuws uit Amerika: De USOE Cooperative Research Studies in Reading.

Overzicht

Sinds Rudolf Flesch's „Why Johnny Can't Read" (1955) is er een stortvloed van research m.b.t. het aanvankelijk leesonderwijs losgekomen. Veel ervan is haastwerk, maar zelfs de meer gedegen studies zijn moeilijk te interpreteren, schijnen elkaar tegen te spreken, en laten vergelijkingen moeilijk toe vanwege grote verschillen in terminologie en experimentele opzet.

Het U.S. Office of Education heeft een belangrijke stap op de weg uit de chaos gedaan door een serie gecoördineerde onderzoekingen door 27 onafhankelijke instituten, financieel mogelijk te maken.

Onder leiding van 27 „project directors", waaronder vooraanstaande geleerden als Edward B. Fry en Jeanne S. Chall, zijn in 1965 en 1966 een serie onderzoeken verricht die wat betreft de selectie van testnormen, leerlingen samples, leerkracht variabelen en procedures voor analyse en interpretatie van de data, meer dan gebruikelijk op elkaar waren afgestemd. De resultaten van de afzonderlijke studies werden tenslotte verwerkt door het „Coordinating Center of the Cooperative Research Program" aan de Universiteit van Minnesota. Dr. Guy L. Bond en Dr. Robert Dijkstra, belast met de leiding van dit instituut doen in de Reading Research Quarterly (vol. II, no. 4 1967) uitvoerig verslag van de resultaten van de research in het eerste leerjaar. Samenvattingen van deze studies door de onderzoekers zelf zijn te vinden in The Reading Teacher, Vol. 19, no. 8 (mei 1966). Slechts 13 van de oorspronkelijke studies werden voortgezet in de tweede klas. Samenvattingen van deze studies werden gepubliceerd in de Reading Teacher, vol. 20, no. 8 (mei 1967) en vol. 21, no. 1 (october 1967).

In meerdere of mindere mate waren alle studies gericht op het beantwoorden van de volgende drie vragen:

1. In welke mate houden diverse maatstaven van leesrijpheid in het kind aan het begin van de eerste klas verband met zijn prestaties in lezen en taal aan het eind van de tweede klas?
2. Hoe valt de vergelijking van diverse leesonderwijsmethodieken ten opzichte van elkaar uit?

3. Is een bepaalde methodiek gunstig of ongunstig voor leerlingen met respectievelijk een hoge of een lage leesrijpheidsscore?

Voor de leesrijpheidsgegevens werden 7 „reading readiness tests" gegeven aan alle leerlingen; voor het bepalen van de intelligentie werd de Pitner-Cunningham Primary Test gebruikt, terwijl de leesresultaten werden gemeten met de vijf sub-tests van de Stanford Achievement Test. Door analysen van „variance" en „co-variance" werden de significante resultaten geïsoleerd.

Nu van allerwege scherpe kritiek op het globaal lezen — belichaamd in de traditionale „basal readers" — wordt geleverd, hebben vooral de resultaten met betrekking tot de tweede vraag onmiddellijke belangstelling in de onderwijswereld getrokken.

In de diverse studies worden vergelijkingen gemaakt tussen de zes volgende wijzen van leesdidactische aanpak:

a. „Basal approach". Bond en Dijkstra geven als kenmerken: het gebruiken van een set leesboekjes die de volgende eigenschappen hebben: nieuwe woorden worden zeer langzaam geïntroduceerd en vaak herhaald; woordkeuze is gebaseerd op frequentie en niet op spellingregelmatigheid; phonetische analyse wordt slechts zeer gradueel aangesneden, doorgaans nadat globaalwoorden zijn aangeleerd; voor het ontcijferen van woorden wordt meer de nadruk gelegd op „context clues", woordvormkernmerken en „picture clues"; nadruk op begrip, meer dan op vaardigheid in technisch lezen; de diverse basisvaardigheden worden systematisch geïntroduceerd.

b. „Initial Teaching Alphabet". (i.t.a.) Hier wordt bij het lezen leren gebruik gemaakt van Sir James Pitman's 44 tekens alfabet dat regelmaat tussen klank en teken mogelijk maakt. (Zie voor beknopte beschrijving verder het C.P.S.-blad, 17e jr., no. 1, jan. 1968, blz. 27-30.)

c. „Basal plus Phonics". Naast het gewone „basal" programma wordt systematisch extra aandacht geschonken aan „phonics", d.w.z. het aanleren van de relaties tussen tekens en klanken en het leren gebruiken van zekere regels zoals: „een k voor een n wordt niet uitgesproken."

d. „Language Experience". Essentieel voor deze aanpak is dat het leesonderwijs uitgaat van taalprodukten van de leerling zelf. Bij deze methodiek wordt betrekkelijk weinig gestructureerd materiaal gebruikt.

e. „Linguistics". Deze methodiek wordt gekenmerkt door de volgen-

de eigenschappen: het kind leert vroeg de *namen* van de letters; de relaties tussen klank en teken wordt aangeleerd volgens een nauwkeurig uitgestippeld patroon waarin regelmatigheid van de verbinding hoofdzaak is (dus niet: *a*ll en b*a*t tegelijk); in veel gevallen is er aanvankelijk minder aandacht voor begripvol lezen. Het technische aspect wordt sterk geaccentueerd.

f. „Phonic/Linguistic Approach". Een combinatie van c) en e). (Voor een gedetailleerd overzicht van deze diverse aanpakken zie vooral: Jeanne S. Chall, „Learning to Read — the Great Debate", New York: McGraw Hill, 1967. $ 8,50)

Ter vermijding van misverstand: niet in elke studie werden alle methoden met elkaar vergeleken. Het I.t.a. kwam bijv. alleen maar in vijf projecten aan de orde.

Resultaten

Niemand kan zich een oordeel vormen óver, of kan een inzicht krijgen in de detailaspecten vàn deze studies, zonder een rechtstreekse kennisname van de bovengenoemde bronnen. Aangezien het hier echter ongetwijfeld gaat om een der belangrijkste pogingen inzicht in de effectiviteit van het leesonderwijs te krijgen, is een schetsmatige samenvatting van de resultaten, met het doel belangstelling voor deze studies te wekken of te vergroten, wellicht verantwoord. Echter: het is noodzakelijk bij het lezen van de conclusies te blijven bedenken dat talrijke qualificaties zijn weggelaten.

Aan het eind van het tweede jaar kan dan uit het totaal der gegevens geconcludeerd worden:

1. Een van de beste voorspellers van leessucces aan het begin van de eerste klas blijkt te zijn de kennis van letter*namen* (aa, bee, cee, etc.). Dit is geheel in overeenstemming met vroegere onderzoekingen, o.a. door Durrell, Gavel, Olson (zie Jeanne Chall). Andere vrij betrouwbare indicaties van later leessucces bleken (bij het begin van de eerste klas) te zijn: het vermogen gelijke en ongelijke begin- en eindmedeklinkers te onderscheiden, en intelligentie (als gemeten door de Pinter-Cunnigham Primary Test). Scores op deze terreinen bleken ook significant te correleren met succes in spelling, algemene taalvaardigheid en woordstudievaardigheden als gemeten door de Stanford Achievement test. Bond en Dijkstra concluderen: in plaats van de uitvoerige „reading readiness tests" kan volstaan worden in de meeste gevallen met een simpele test die kennis van letternamen meet.

2. Basal ⇄ i.t.a.: aan het eind van de 2e klas bleken leerlingen die aanaanvankelijk les kregen in i.t.a. beter in woordherkenning en in spelling. Geen verschil was merkbaar in „reading comprehension" of in snelheid. Fry vond in tegenstelling tot de andere onderzoekers in het geheel geen significante verschillen tussen de i.t.a. en de „basal approach".
3. Basal ⇄ Language Experience: na twee jaar in 't algemeen geen substantiële verschillen. Dit gold zowel voor leesvaardigheid als taalgebruik in het algemeen.
4. Basal ⇄ Linguistic. Een geringe hogere vaardigheid in woordherkenning en spelling voor de „linguistic" leerlingen. Verrassenderwijs waren de „basal-leerlingen" wat beter in woordstudie vaardigheden.
5. Basal ⇄ Phonic/Linguistic. De laatste aanpak bleek betere resultaten op te leveren over de gehele linie, met uitzondering van snelheid.
6. Basal ⇄ Basal plus Phonics. (Deze vergelijking aan het eind van de eerste klas; geen data beschikbaar voor eind tweede leerjaar). Ook hier in alle sub-tests betere scores voor de leerlingen die phonics hadden gehad.
7. Er was geen reden om aan te nemen dat een bepaalde aanpak beter zou zijn voor leerlingen van een bepaald intelligentiepeil. Die werkwijzen die in bepaalde opzichten succesvoller bleken te zijn dan andere, waren dat over de gehele intelligentielinie.

In het algemeen kan in het licht van alle gegevens die door deze studies zijn verzameld de volgende, voor het Amerikaanse (en het Nederlandse?) leesonderwijs, zeer belangrijke conclusies worden getrokken:

Het verwaarlozen van systematisch onderricht in de teken-klank relaties ten gunste van een globaalaanpak blijkt aan het eind van twee jaar leesonderwijs in verhouding slechtere prestaties op te leveren in technische leesvaardigheid, terwijl de superioriteit in begripvol lezen (hèt argument van de voorstanders van de „look-say" methode, die „word-callers" als het product van systematische „phonics" instructie zien) nergens aangetoond is.

Met nadruk moet hier worden herhaald dat dié leestheoretici, die in de globaalmethodiek een overhaaste toepassing van misverstane gestaltpsychologische theorieën zien, hier in vrij solide research een aanwijzing voor de juistheid van hun scepticisme vinden. (Het leesonderwijs in de U.S.A. is zich reeds vóór de USOE studies in de richting

van een soort nieuwe klankmethodiek gaan bewegen.)

Deze studies hebben nog vrij veel gebreken en beperkingen. Een van de grootste ligt in het feit dat niet in alle projecten hetzelfde materiaal voor de „i.t.a."-, de „lingu'stic"-, de „basal"methodiek, enz. werd gebruikt.

Een daarmee verband houdend bezwaar dat aan vrijwel alle zogenaamde „methodstudies" kleeft, hangt samen met het feit dat het in werkelijkheid vrijwel onmogelijk is zorgvuldig te controleren wàt een gegeven leerkracht nu precies met zo'n methode doet in zijn klas. Er is een goede kans dat twee leerkrachten die verondersteld worden een verschillende methode toe te passen, in werkelijkheid toch de leerlingen aan ongeveer dezelfde invloed blootstellen, doordat allerlei persoonlijke ervaringsfactoren een rol gaan spelen. („laat ik toch maar even zo'n soort oefeningetje geven", enz.). Het omgekeerde geldt natuurlijk ook. Indien deze veronderstelling juist is, is het feit dat in vele gevallen het gebruik van verschillende aanpak nauwelijks verschillen in resultaten opbrengt, reeds gedeeltelijk of zelfs geheel verklaard. De USOE studies, hoewel door uitgebreidheid en onderlinge samenhang boven de gemiddelde research uitstekend, hebben zich van dit bezwaar niet weten te ontdoen. Eventuele kritiek op dit punt kan dan ook beslist verwacht worden. Vandaar de absolute noodzakelijkheid de resultaten voorzichtig te interpreteren.

Niettemin is het zonder meer wenselijk voor een ieder die zich met leesonderwijsonderzoek bezig houdt, van deze studies kennis te nemen. Voor het lezen van de Bond-Dijkstra bijdrage is wel enige kennis van statistische methoden vereist.

Ondanks de gebreken die ook deze studies vertonen, mag worden vastgesteld dat het onmogelijk is nog zonder meer de superioriteit van een globale leesmethodiek, òf van een methodiek met slechts terloopse aandacht voor het opzettelijk onderwijzen van de teken-klank associaties, aan te nemen.

Tenslotte: vanwege de vrij uitvoerige weergave van de procedures van de analyse van de verkregen gegevens lijkt me de samenvatting van Bond-Dijkstra belangrijk voor geïnteresseerden in de methodische aspecten van leesonderwijsonderzoek. Er valt van deze studies veel te leren. Direct, door de positieve, indirect door de negatieve aspecten.

JAAP TUINMAN
Fellow, Research and Development Center, Unversity of Georgia.

BOEKBEOORDELINGEN

J. H. N. GRANDIA, *Uitdaging en Antwoord*. 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, N.V. Boekdrukkerij en Binderij W. J. Thieme & Cie, Zutphen 1968, 646 blz.

De auteur van dit boek behoeft niet te worden voorgesteld. Hij is de secretaris van onze redactie. Maar het *curriculum vitae*, dat achterin staat, verdient toch wel even de aandacht. Wij lezen: „Na het verlaten der lagere school op 13-jarige leeftijd zijn maatschappelijk intrede gedaan als loopjongen. In de praktijk zich geschoold tot vakarbeider. Studie in avonduren: burgeravondschool, kaderschool, avondulo, avondlyceum. Leider van cursussen voor jeugdige werklozen. Diploma Maatschappelijk Werker. Gewerkt onder onmaatschappelijke gezinnen. Sociaal-pedagogische leergang aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit der Gemeente Amsterdam gevolgd en de middelbare akten Pedagogiek-A en -B behaald. Parttime leraar bij de opleiding van leerkrachten voor het technisch onderwijs. Toelating tot universitaire studie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, waar met goed gevolg het candidaats- en het doctoraalexamen Pedagogiek werden afgelegd. Sinds 1947 werkzaam bij de gemeente Rotterdam. Thans adjunct-directeur van het wetenschappelijk bureau voor het onderwijs en sociaal-pedagogisch adviseur van de secretarie-afdeling onderwijs, jeugdzaken en vormingswerk". Hetgeen er nog niet bij staat is: op 27 september 1968 gepromoveerd tot doctor in de sociale wetenschappen!

In het licht van deze levensgang bestuderen wij zo'n werkstuk met een extra graad van begrip en medeleven. Getracht wordt om een wetenschappelijk gefundeerd inzicht te verkrijgen in de levenssituatie en mogelijkheden van jongeren, die in de maatschappelijke achterhoede opgroeien, en meer klaarheid te verschaffen over de oorzaken die leiden tot sociaal achterblijven en sociale achterstelling. Dit geschiedt in de hoop, dat het maatschappelijk opheffingswerk hierdoor beter zal kunnen worden gefundeerd.

De auteur heeft het zich niet gemakkelijk gemaakt. Na een inleiding, waarin onder meer verantwoording wordt afgelegd van de toegepaste methoden, volgen twee hoofddelen, gewijd aan resp. een literatuurstudie en een sociaal-pedagogisch onderzoek. Welnu er is heel wat literatuur bestudeerd! De lijst van geraadpleegde werken omvat 56 pagina's, in twee kolommen bedrukt. De aantekeningen bij de tekst, waarin gerichte literatuurverwijzingen en verantwoordingen voorkomen, nog eens 58 pagina's. Grandia heeft zijn lezers kennelijk mede met een documentatie willen dienen, die elders niet zo gemakkelijk te vinden is. Dat heeft hij inderdaad gedaan. De beredeneerde samenvatting van de voor het onderwerp

relevante studies strekt zich over 80 werken uit. Ze heeft de schr. gelegenheid gegeven tot een boeiend samenvattend overzicht van de „maatschappelijke achterhoede" en haar pedagogische problematiek. In de bijlagen wordt deze schets vergezeld door enkele staten, die gecomprimeerd aangeven, welke kenmerken de verschillende geraadpleegde auteurs aan de maatschappelijke achterhoede toeschrijven, welke faktoren volgens hen de leerprestaties beïnvloeden en welke samenhangen er volgens hen zijn tussen gezinsmilieu, bekwaamheid, voortzetting van het onderwijs en sociale mobiliteit. Deze staten zijn een bewijs van de accuratesse, waarmede dit deel van het boek is behandeld. Ze zijn tevens een tegemoetkoming aan de lezer, van wie heel wat aandacht wordt gevraagd. In dit deel vinden wij ook een definitie van de term „maatschappelijke achterhoede": zij omvat degenen, die „sociaal en cultureel min of meer afgezonderd in de volks- en achterbuurten der steden wonen, door hun leefwijze, mentaliteit en beroepsuitoefening weinig aanzien genieten en waar de in hun gezinnen opgroeiende kinderen te weinig coherente steun voor het volwassen-worden geboden wordt."

In het onderzoeksgedeelte wordt empirisch-analytisch te werk gegaan. De schr. toont zich hier andermaal een gewetensvol werker. Op blz. 20 verschijnen ingewikkelde en zonder commentaar niet te lezen statistische formules, waarmede de significantie der waargenomen verschijnselen is getoetst. Bij de uitwerking van het materiaal maken wij met de uitkomsten van de toetsing kennis.

Het onderzoek bestaat uit twee delen: een in de jaren 1950/51 gehouden enquête, 1438 jongeren omvattend, en in de jaren 1964/65 gehouden interviews, waarvan de resultaten in protocollen zijn neergelegd. De interviews betreffen 50 personen uit de „maatschappelijke achterhoede", die ook in de enquête voorkwamen. In de protocollen zijn de daarvoor in aanmerking komende gegevens van de enquête, die op de geïnterviewden betrekking hebben, verwerkt. De inhoud van de protocollen is aan de hand van operationeel gemaakte variabelen gescoord en in tabellen opgenomen.

Zoals de schr. zijn literatuuroverzicht vooraf heeft laten gaan door een „thesis", die de selectie van de aspecten uit het materiaal beheerst, opent hij het verslag van zijn onderzoek met een zevental hypothesen en een aantal daarop berustende predicties, waarvan moet worden aangetoond of ze door de verzamelde gegevens op significante wijze worden waargemaakt. De lezer kan dit alles tot in details meeleven en desgewenst verifiëren. Zo worden o.m. alle 50 protocollen volledig afgedrukt. De uitkomsten van de procedure blijken dan wat teleurstellend. Geen van de hypothesen is houdbaar en van de predicties gaat slechts een klein deel in vervulling. De schr. windt er geen doekjes om. Kennelijk gaven de hypothesen een voor het heden te ongenuanceerd beeld van de werkelijkheid. Ze stamden uit de literatuur, die enkele jaren oud is. Het is niet uitgesloten dat de situatie van de „maatschappelijke achterhoede" onder invloed van de verbeterde levensomstandigheden en andere factoren, ten aanzien van bepaalde aspecten aan het veranderen is.

Ik heb het gevoel dat Grandia's methodologische orthodoxie hem par-

ten heeft gespeeld. De lezer maakt bij het doorwerken van dit verslag de ondergang van het opgebouwde beeld mee. Het wordt in de vurige oven van de significantie-eis opgesmolten. Hij zou bijna vergeten dat de auteur in zijn protocollen een hoogstbelangwekkende maatschappelijke realiteit beschrijft. Ik voeg er aan toe: goed leesbaar beschrijft. Hij ontleent er allerlei aan in zijn „fenomenologische analyse". Het is bijzonder de moeite waard om deze aandachtig te bestuderen. Hier volgt een citaat: „Uit de gesprekken met de ouders is naar voren gekomen dat zij wel belangstelling hebben voor het onderwijs van hun kinderen, maar weinig zijn geïnformeerd over schoolopleiding en beroepsmogelijkheden. Het tekort aan informatie, ondanks dat de moeders contact hebben met de school die door hun kinderen wordt bezocht, is verklaarbaar. Zelf zijn de ouders niet, uitzonderingen daargelaten, aan voortgezet dagonderwijs toegekomen. Voorts is hun sociaal-culturele belangstelling gering en zijn hun maatschappelijke contacten beperkt. Dit leidt er toe dat zij, beheerst door innerlijke onzekerheid en als het ware verlamd door gevoelens van onmacht, geneigd zijn de opleidingsproblemen van hun kinderen te ontwijken door deze weg te schuiven: „we zullen wel zien", „het is nog niet zover", „we hebben nog de tijd", zijn een deel van de antwoorden geweest op vragen, die betrekking hadden op de maatschappelijke toekomst van hun kinderen". Interessant is dat het grootste deel der geïnterviewden van mening is dat er in onze maatschappij sociale rechtvaardigheid heerst. Leerzaam is het te vernemen waarom een minderheid oordeelt dat er geen of te weinig sociale rechtvaardigheid bestaat. De redenen zijn:

„– rijke mensen kunnen beter hun belangen behartigen dan zij, die geen geld hebben,
– er is onvoldoende concurrentie zodat de prijzen hoog blijven,
– er moet worden overgewerkt om over voldoende geld te beschikken om met vacantie te kunnen gaan,
– de hoogte van het loon is soms afhankelijk van de leeftijd en wordt niet altijd door de arbeidsprestatie bepaald,
– bouwvakkers krijgen, hoewel zij het woningtekort helpen verminderen, geen voorrang bij het toewijzen van een woning,
– in de volksbuurten is te weinig speelgelegenheid voor de kinderen,
– er wordt op school te weinig persoonlijke aandacht aan de kinderen besteed tengevolge van het hoge klassegemiddelde."

De lezer zal moeten toegeven dat in zo'n opsomming niet een stuk maatschappelijke ideologie maar ervaren werkelijkheid doorklinkt.

Uit de verantwoording van de protocolanalyse verzamelde ik een achttal uitspraken over de leerprestaties der kinderen. 1. Statistisch blijkt er geen significante relatie te zijn tussen woonomstandigheden van gezinnen en de leerprestaties der kinderen uit deze gezinnen. Wel is geconstateerd dat verhoudingsgewijs meer kinderen uit gezinnen, waarvan de woonomstandigheden ongunstig zijn, onvoldoende leerprestaties hebben behaald dan jeugdigen uit gezinnen, wier woonomstandigheden gunstiger zijn. De percentages zijn resp. 27 en 11. 2. Statistisch blijkt er geen significante relatie te zijn tussen woonverzorging en leerprestaties der kinderen. Wel heeft van de kinderen uit gezinnen, waar de woonverzorging voldoende

is, 10 % onvoldoende leerprestaties behaald. Daarentegen zijn van 33 % van de kinderen uit gezinnen, waar de woonverzorging onvoldoende is, ook de leerprestaties onvoldoende. 3. Statistisch blijkt er geen significante relatie te zijn tussen de lichamelijke verzorging der kinderen en de leerprestaties der kinderen. Wel is een bepaalde strekking te onderkennen. Van de kinderen, die lichamelijk voldoende worden verzorgd, heeft 12 % onvoldoende leerprestaties. Van de kinderen, die thuis onvoldoende lichamelijk worden verzorgd, is dit percentage echter 33. 4. Statistisch blijkt er geen significante relatie te zijn tussen het gedrag der kinderen en hun leerprestaties. Wel is een bepaalde strekking te onderkennen, maar de verschillen zijn klein. Van de kinderen, met een gedisciplineerder gedrag, heeft 15 % onvoldoende leerprestaties. Van de kinderen, wier gedrag ongedisciplineerd is, 20 %. 5. Statistisch blijkt er geen significante relatie te zijn tussen aandacht der ouders voor het onderwijs van hun kinderen en de leerprestaties van de kinderen. Wel is een bepaalde strekking te onderkennen. Van de kinderen uit gezinnen, die geen contact met de school onderhouden, heeft 29 % onvoldoende leerprestaties, van de kinderen uit gezinnen, die wel contact met de school onderhouden, heeft 12 % onvoldoende leerprestaties. 6. Statistisch blijkt er geen significante relatie te zijn tussen motivatie in de opvoeding en de leerinstelling der kinderen. Wel is een zekere strekking te onderkennen. Geen enkel kind, uit gezinnen waar de ouders aandacht hebben voor de motivatie in de opvoeding van hun kinderen, staat negatief tegenover het onderwijs. Van de kinderen uit gezinnen waar de ouders onvoldoende aandacht hebben voor de motivatie in de opvoeding, staat 18 % negatief tegenover het onderwijs. 7. Statistisch blijkt er geen significante relatie te zijn tussen motivatie in de opvoeding en de leerprestaties van de kinderen. Wel is een bepaalde strekking te onderkennen. Van de kinderen van de ouders, die aandacht schenken aan de motivatie in de opvoeding, heeft 9 % onvoldoende leerprestaties. Daarentegen heeft 18 % van de kinderen, wier ouders geen aandacht schenken aan de motivatie in de opvoeding, onvoldoende leerprestaties. 8. Statistisch blijkt er geen significante relatie te zijn tussen leerinstelling der kinderen en hun leerprestaties. Wel wordt de significantiegrens benaderd. Van 12 % der kinderen, die positief tegenover het onderwijs staan, zijn de leerprestaties onvoldoende. Daarentegen heeft 40 % van de kinderen, die negatief tegenover het onderwijs staan, onvoldoende leerprestaties behaald.

Ik heb deze verspreide stellingen hier overgenomen om een indruk te geven van de rijke informatie, die het onderzoek heeft opgeleverd. Maar tegelijkertijd staat deze opsomming hier met de vraag of verslagen van wetenschappelijke onderzoekingen nu per se in deze stijl moeten worden gepresenteerd. Ik weet het antwoord: het kan anders, de Engelsen verstaan de kunst aanzienlijk beter; ze weten van een researchverslag een verhaal te maken dat niet alleen – zoals het hier besproken verslag – om zijn inhoud maar ook vanwege zijn presentatie boeiend is.

Uit de resultaten van de toetsingen van het onderzoek wordt geconcludeerd dat binnen de maatschappelijke achterhoede de mentale instelling der ouders, hun levensstijl en wooncultuur van meer betekenis moeten

worden geacht voor de opvoedingssituatie en maatschappelijke toekomst der kinderen dan het beroep van de vader, de gezinsgrootte of de financiële omstandigheden van het gezin. Voor het opheffen van maatschappelijke achterstelling en het voorkomen van maatschappelijk achterblijven biedt deze conclusie belangrijke sociaal-pedagogische mogelijkheden. Daaraan wijdt Grandia aan 't slot enkele beschouwingen. Ze worden ingeleid met de opmerking dat het onvermogen der ouders om zich bevredigend van hun opvoedingsverantwoordelijkheid te kwijten als maatschappelijk phenomeen te weinig wordt onderkend. Het feit leidt – zegt de schr. – tot „sociaal onrecht voor de in deze gezinnen volwassen wordende jongeren daar zij zich psychisch onvoldoende hebben kunnen ontplooien en intellectueel zich te weinig hebben geschoold zodat hun maatschappelijk perspectief uitermate beperkt is". Ik maak hier een aantekening bij. Ik erken dat er, indien mogelijk, wat gerepareerd moèt worden. Maar behoort wat in de gezinnen gebeurt, onverkort tot de sfeer van de door de staat gehanteerde rechtsorde? Als de pedagogische onmacht der ouders zich voortzet in hun volwassen geworden kinderen, zoals op bl. 441 wordt geconstateerd, als het het noodlot van een kind is om in zulk een sfeer van onmacht ter wereld te komen, is er dan *per se* aansprakelijkheid van de gemeenschap? Hoe ver gaat de macht van het recht dan wel? Ook tot het terrein van huwelijk en voortplanting?

Ik ben het intussen met Grandia eens dat de Overheid maar dan als uitvloeisel van haar taak jegens het maatschappelijk welzijn moet trachten te herstellen wat hersteld kan worden. Dus inderdaad kleuterscholen, aanvullende vorming bij het basisonderwijs en schoolpedagogische diensten.

Grandia heeft ter voorbereiding van dit boek een ontzagwekkende arbeid verricht en hij heeft de uitkomsten ervan intelligent gepresenteerd. Hij heeft dit werk, zoals het woord vooraf getuigt, gedaan als een opdracht om „aandacht te vragen voor de sociaal en cultureel minst bedeelden van onze samenleving". Ik hoop dat het resultaat verder zal strekken dan de welverdiende doctorstitel en de bewondering van zijn lezers maar zal kunnen bijdragen tot realisatie van de sociaal-pedagogische voorzieningen, die door hem worden aanbevolen. PH. J. I

De **tweede druk** van

PROEVE VAN EEN LEERPLAN VOOR HET BASISONDERWIJS

samengesteld onder auspiciën van het Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam, is verschenen.

Deze proeve van een leerplan is bedoeld als een handboek waarin de onderwijzer steun vindt bij de keuze en de organisatie van de leerstof *op verschillend niveau* en richtlijnen aantreft voor de aanbieding en verwerking daarvan.

Het leerplan is daartoe in twee delen uitgevoerd:

deel A geeft de eigenlijke leerplanomschrijving;

deel B is een bundeling van een aantal los uitneembare brochures, waarin de didactische aanwijzingen per vak of vakkengroep zijn weergegeven.

De totale prijs van beide delen, die nu ook afzonderlijk verkrijgbaar zijn, bedraagt

52.50

Afzonderlijk besteld:
deel A f 15,—
deel B f 37,50

WOLTERS - NOORDHOFF

TOTALITEITSONDERWIJS OF CONCENTRATIE

P. POST

De aanleiding tot het schrijven van dit artikel is Mededeling 75 van het Nutsseminarium „Totaliteitsonderwijs" door Drs. N. Deen. Het artikel is echter geen boekbeoordeling: ik zal Deens werk en dat van de Utrechtse leerkrachten bezien tegen de achtergrond van mijn eigen onderzoeken en schoolse ervaringen op Java, waar ik dit onderwijs introduceerde in het Nederlandse taalgebied. In de tweede faze van mijn werk publiceerde ik met Math. Crijns een boekje, eveneens Totaliteitsonderwijs genoemd (1934 Noordhoff — Kolff Batavia). De proefscholen werden door mij geleid tot 1938. In de derde fase publiceerde ik met M. C. J. Scheffer een eerste rapport „Schoolprestaties en verstandelijke aanleg" (Wolters — Gr. Bat. 1938). De tweede wereldoorlog was oorzaak dat het materiaal voor het tweede en derde rapport verloren ging (milieuonderzoek en verslagen over proefnemingen met nieuwe onderwijsvormen).

Het inmiddels op grond van mijn onderzoek gereed gekomen nieuwe leerplan (red. M. Vastenhouw) was, toen de slag bij Pearl Harbour viel, vrijwel geheel afgewerkt en aanvaard door een leerplancommissie, daartoe door het departement van O. en E. ingesteld. De eigenlijke innovatie moeilijkheden waren al onder de ogen gezien en een voorlopig plan tot invoering opgesteld; hiervoor rekende men een tiental jaren. Het Nederlandse bewind heeft na Pearl Harbour niets meer kunnen doen: deze arbeid werd gestaakt midden in z'n ontwikkeling. Een paar maanden later werden alle europese leden der leerplancommissie gevangen gezet in de concentratiekampen der Japanners.

Ik leidde 3 proefscholen. De eerste (Batavia) trachtte ik een opvoedkundig juiste vorm te geven op esthetische grondslagen. De tweede gebruikte ik om nieuwe onderwijsvormen te beproeven. De derde werd een modelschool met totaliteits- en projektonderwijs.

De eerste proefschool: de eerste Ardjoenaschool, H.I.S. (Hollands-Inlandse School) te Batavia. De pedagogische kennis die ik in mijn studietijd voor onderwijzer had opgedaan was bijzonder gering. Voor de lagere acte en de hoofd acte (1917) was methodenkennis een belangrijke zaak. Salzmann, Basedow en Rousseau deden me niets, Montessori vond ik minder indrukwekkend dan Gunning vond in zijn

boekje.

„Menschen erziehung" van Fröbel waardeerde ik zeer hoog. Pestalozzi's werk bewonderde ik, zijn geschriften waren vervelend, maar Ligthart had mij geraakt. Die deed me heel veel. De afwijzende houding van de Nederlandse onderwijswereld t.o.v. Ligthart en de kennismaking met de traditionele schoolpraktijk resulteerde in een steeds sterker wordende kritische instelling, nogal negatief.

De positieve kant was gegroeid uit de kennismaking met deze drie persoonlijkheden: Pestalozzi, Fröbel en Ligthart. Zes jaren praktijk in Nederland maakten het me wel duidelijk, dat de kansen voor veranderingen, intensiveringen zeer gering waren.

In 1925 — op Java kreeg ik een unieke kans. Ik was voorzitter van een schoolvereniging [1], die een Hollands-Inlandse school in stand hield — en de omstandigheden leidden er toe, dat ik zelf hoofd werd van deze gesubsidieerde school.

Er moest een nieuwe school gebouwd worden, die ik tezamen met de architect ontwierp: een schoolvorm, die ik dacht wel „leefbaar" te kunnen maken.

Acht lokalen rond een ruim vierkant grasveld (drie zijden). Aan de vierde zijde een zeer grote pendopo, een overdekte speelplaats van 25 x 35 m.

Aan de achterkant een klein vijfhoekig gebouw, dat ik silentorium noemde. Het gebouw was in 't grondplan een wat hoekige weergave van een oud indo-arisch symbool (India en Java) dat iets met de grondslagen van het leven te maken heeft. Een ideale situatie: hoofd der school, voorzitter van een goed bestuur en een personeel, dat wist waar het om ging. Pestalozzi, Fröbel en Ligthart hadden iets in mijn wezen scherper omlijnd: ik wist wat ik wilde.

Ik wilde in de eerste plaats het element *schoonheid* sterk benadrukken en had daartoe meermalen contact met J. D. Ros (Ros redigeerde het maandblad „Schoonheid in opvoeding en onderwijs") een bekend tekenleraar in Den Haag. Het schoolgebouw leende zich voor experimenten. Langs de galerijen hingen een paar honderd bloembakken gemaakt uit de stam van boomvarens: ze waren vol orchideeën. De witte bloemen van de anggrek boelan.

Er was een groot speelterrein bij de school geheel afgezet met koningspalmen; er waren vier openlucht klassen geïsoleerd van elkaar door hybiscushagen en regenbomen als zonnescherm. Tegen de schoolmuren leidde ik marquesa's. Er was een vijver met fonteintje, daar liepen kleine reigers, zwommen tropische waterhoentjes en maliwi's, een soort

dwergeend. Er was een zelfgemaakt zeewateraquarium, en een voor sawahvissen. Het schoolmilieu was mooi en harmonisch.

DE ESTHETISCHE KANT

a. *muziek*. Er was veel muziek in de school. Een complete gamelan (± 20 instrumenten) stond steeds klaar om bespeeld te worden. Aan de school verbond ik een expert in Javaanse dans (Wajang wong) tevens leraar voor de gamelan en Javaanse zangmuziek. Hij was veel meer op school dan voor zijn lessen nodig was: dan hoorde men de zachte gamelan klanken: Raden Kodrat. De kinderen kwamen dikwijls 's middags terug om te dansen.

b. *toneel*. Lakons uit de Mahabarata en legenden uit de Javaanse Middeleeuwen. Prins Damar Woelan. In hoofdzaak Javaanse teksten met Nederlandse intermezzo's. Dans, gamelan, zang . .

Zo nu en dan werd er een vertoning in de avond gegeven die tot middernacht duurde. Naast de toneelruimte liet ik grote kampvuren bouwen — die de kinderen zelf onderhielden en voldoende licht gaven. Er waren duizenden toeschouwers. Muziek, zang en de hoog oplaaiende kampvuren trokken het publiek en iedereen mocht en kon van het spel genieten. Het meest genoten de spelers en hun leermeesters. De kostbare gewaden kregen wij in bruikleen van de Javaanse dansvereniging Krido Jatmoko.

De Javaanse „clowns", de panakawans, Petrok, Gareng en Semar werden gespeeld door jongens uit het derde leerjaar.

Bij elke wajangwongvoorstelling treden deze figuren op. Hun rake opmerkingen werden zonder schroom geuit en het was steeds weer wonderlijk hoe kinderen van negen jaar tot deze spontane prestaties konden worden geleid.

Deze feesten typeerden het schoolleven. Soms hoogtepunten van bijzondere schoonheid. Een paar voorbeelden: Het spel van Damar Woelan, „prins manestraal" heeft een scène, waarin de ontvoerde prins als geitenhoeder een tiental verzen zingt (jav.). Een van mijn helpers Moh. Djamin, de latere minister van Onderwijs Dr. Yamin, had een kudde van twintig geiten in het struikgewas opgesteld. De volle maan kwam op en hing bloedrood boven het toneel. De kleine negenjarige zanger liep met zijn kudde het veld op en zong deze liederen. Deze jongen had een prachtige heldere stem voor het Javaanse lied. Er was een nauw hoorbare gamelan-begeleiding. Het talrijke publiek en wij beleefden momenten van schoonheid. Maar geen applaus. Ademloze stilte en opgaan in een situatie van een mensenkind

in grote moeilijkheden, beleefd tegen een kosmisch decor.

Een andere keer was het de geschiedenis van Sri Ramatjandra die zijn door de Raksasa's geroofde bruid bevrijdde met behulp van het apenleger van Hanuman, de witte aap. De apendans werd uitgevoerd door vijftig jongens van tien tot twaalf jaar. Zij waren geheel in 't wit gekleed, ook wit geschminkt. Hadden een sierlijke witte staart, die met een krul aan 't hoofd was vastgemaakt. Nadat de rover Rawana met Sita de bruid verdwenen was en de gamelan een licht intermezzo gespeeld had, sprongen van alle kanten de dansende witte apen naar voren, stelden zich in slagorde en zetten — nu donderde de gamelan oorverdovend — de vervolging in gevechtsdans in.

Tekenen. Ik handhaafde — niet enthousiast — de tekenmethode Toot & Van Steenderen (Cor Bruin) maar in de zevende klas liet ik lesgeven door een Javaanse schilder Mas Pirngadi (olieverf). Het was mijn voornemen om tijdens mijn (studie) verlof bijzondere aandacht aan deze expressievorm te besteden [2].

Het taalonderwijs. Vóór de uitgave van het „Bronnenboek" had Dr. Nieuwenhuis mij uitvoerig ingelicht over zijn visie op het onderwijs in de vreemde voertaal en mijn school was de eerste waar deze didaktiek werd toegepast. Ik had een gestencilde copy van zijn manuscript, het Bronnenboek. In de voorklas in het eerste leerjaar werd het nieuwe taalonderwijs (Nederlands aan uitsluitend Javaans, Soendasch en Maleis sprekende 6 à 7 jarigen) reeds toegepast. Deze kinderen hadden op de avondfeesten een eigen programma aan het begin.

Er werd eens een kaboutergeschiedenis opgevoerd in het Nederlands. Mijn vrouw gaf het taalonderwijs in de eerste klas en had de teksten ingestudeerd. Tegen haar advies in, liet ik tijdens de kaboutermaaltijd chocoladevla serveren. Bij de repetities aten ze van lege bordjes. Dat ging best — maar toen de souffleur het gesprek weer opgang wilde brengen, protesteerden de kabouters „Mevrouw de pap is nog niet op". „Eerst de pap mevrouw". Een prettige indicatie voor de goede ontwikkeling van het taalonderwijs. Het publiek bulderde (belangstellenden van het departement) en applaudiseerde — 't geen nooit voorkwam.

In de middenklassen ging de overschakeling langzaam aan — in de hoogste klas waar ik les gaf was het taalonderwijs al geheel op de nieuwe grondslagen opgebouwd.

Er was daar een platenverzameling (± 3000 platen) geordend naar onderwerpen: schipbreuken, aardbevingen, veeteelt, mijnbouw land-

schappen, markante foto's uit grote steden; Londen, Parijs, Tokio, Amsterdam, Den Haag, Rotterdam.

Beroemde schilderijen: Rembrandt, Da Vinci, Michel Angelo, Aardrijkskundige kartons, bekende persoonlijkheden uit de actuele politieke wereldsituatie, grote geleerden, platen met grapjes uit Punch (vertaald), veel dieren en planten. Deze verzameling werd voortdurend vernieuwd: ik had een eindabonnement op een uitstekende leesportefeuille en elke week ontving ik een kist met de grote wereldtijdschriften. Een club bijzonder pientere leerlingen uit de hoogste klas wist daar wel weg mee. Nieuwe platen werden geplakt op passe-partouts en in de files gezet — met commentaar van mij. Oudere werden opgeruimd. Ik heb, vooral bij de leeslessen buitengewoon veel gehad aan deze verzameling. De leerlingen waren er in thuis. Een lange lage kast met file-laden was altijd voor hen open. Hoewel wij verschillende platenseries gebruikten, was deze verzameling veel effectiever ook bij aardrijkskunde, geschiedenis en biologie.

Het rekenonderwijs werd gegeven volgens de methode Bouman & Van Zelm. In de hoogste klasse werd — een vanzelfsprekendheid — *gedifferentieerd*. De kinderen werkten samen in kleine groepjes of individueel. Zij die het beruchte dertiende deeltje hadden doorgewerkt, kregen geen opzettelijk rekenonderwijs meer; zij waren mijn assistenten bij de minder vluggen. Dat doorwerken van deeltje 13 was niet alleen een hoog te waarderen prestatie voor rekenen, maar meer nog voor de taalbeheersing. De redaktie van de vraagstukken in dat boekje is verre van eenvoudig — maar zij presteerden het soms met— vaak zonder hulp. Maar al die sommen waren gemaakt en *goed*. Eigenlijk had ik schoon genoeg van de sommen en het eindeloze — zinloze — gecijfer. Maar ik miste de kennis om op goede gronden daaraan een einde te maken.

Handenarbeid, handwerken. Een Soendanese timmerman leerde de kinderen omgaan met inheems gereedschap. Zij maakten tafels, aquaria, vuilnis-bakken en leerden een begaanbare brug slaan over de Kali Petodjo. Zij gebruikten hiervoor bamboe en tali idjoek, touw gemaakt uit vezels van de arènpalm. Zij maakten ook de decors voor de wajangvertoningen. Hindoe tempels — 15 m hoog — van bamboe, een soort jute, beschilderd met lijmverf.

De meisjes kookten en braadden een eenvoudige inheemse vegetarische maaltijd voor 't gehele gezelschap, anderen leerden naaien en verstellen. Dit gebeurde gedurende de middaguren eenmaal per week. Speciaal onderwijs in de biologie kwam niet op de lesrooster voor.

Wel waren er veel planten en dieren op het schoolterrein en daar werden de leerlingen over ingelicht:

a. Een atlasvlinder had eitjes gelegd tegen de stam van een mahonyboom. Dat wist dezelfde dag de hele school. Ze wisten ook dat die eitjes voor vele vogels een lekkernij betekenden. Dus werd er een kooi van klamboegaas omgemaakt. Er kwamen rupsen; enkele bleven, verpopten zich en wat later kwamen de grote vlinders er uit.
b. De marquesa's moesten kunstmatig bevrucht worden. In de bloeitijd klommen de jongens op het dak en namen de taak van de insecten, die in Indië niet voorkwamen, over.
c. Het zeewateraquarium moest 3x per week ververst worden. Een visserszoon uit Priok bracht 3x per week een blik zuiver zeewater mee.
d. Er waren gastdieren, meestal vogels. Een adelaar, die weer wegvloog toen zijn vleugels voldoende uitgegroeid waren.
e. Ik kocht op venduties volières met vogels, die na een stevige kennismaking weer vrijgelaten werden.
f. Een halfwas krokodil werd afgewezen — maar wel goed bekeken — zijn bek was met kettingen dichtgesnoerd.

De levensprocessen van plant en dier werden aldus geobserveerd. In de aardrijkskundelessen en in de leesles kwamen veel dieren ter sprake en de platenverzameling liet ons nooit in de steek.

De kinderen leerden enkele liedjes uit „kun je zingen, zing dan mee" maar de europese zang kwam er niet te best af.

Elke morgen kwamen alle klassen bijeen in de pendopo. Er werd een lied gezongen en dikwijls vertelde ik iets. Dan gaf de dame uit de voorklas een vrolijke mars op de piano en in enkele minuten zat iedereen op zijn plaats en vingen de lessen aan.

Het schooljaar werd ceremonieel ingeleid. Alle kinderen waren in de pendopo. Islamitische, Christelijke en Boeddhistische priesters baden elk op zijn wijs voor het welzijn van de school en deponeerden daarna de Koran, de Bijbel, het Jatakam en de Mahabarata in het silentorium op een tafeltje.

Terwijl de priesters dezer godsdiensten voor het nu gesloten gordijn stonden sloot ik de plechtigheid met een woord van dank en zei „Ik hoop dat de geestelijke waarden dezer heilige boeken het schoolleven mogen bepalen, de onderwijzers inspireren, de kinderen steunen bij hun studie".

De kijahie Mohammad Santri van de Salak, een invloedrijke en be-

roemde kluizenaar zond — ongevraagd — een discipel met een envelop „voor de wereldse noden der school".

Mijn hoofddoel had ik wel bereikt: een schoolmilieu, waarin de kinderen blij waren, actief, inventief en waarin zij schoonheid beleefden in hun spel, hun creativiteit. Het onderwijs was, uitgezonderd het taalonderwijs, didaktisch gezien nog wel weinig vernieuwd maar de kinderen hadden een uitstekende leerinstelling. Aan examens werd geen aandacht besteed maar de abituriënten werden graag aanvaard op kweekscholen en op de m.u.l.o. Dit succes was van betekenis. Belangrijker voor mij was echter een school met gelukkige, open kinderen te hebben gecreëerd; een school waar graag gewerkt en geleerd werd, alle potenties van de leerlingen ontwikkelingskansen kregen en naar mijn overtuiging, de opvoeding tot volwassenheid in de eigen cultuurvorm, de overheersende factor bleef. De eerste fase van mijn vernieuwingsarbeid was beëindigd. Het departement versierde de school bij mijn vertrek officieel met het predicaat „uitmuntend".

Ik besefte echter terdege mijn tekorten op didaktisch gebied en schreef hierover aan Professor Kohnstamm.

Het gevolg van deze correspondentie was een studie van aug. 1928 tot jan. 1932. De studie boeide mij uitermate, naast de colleges van het Nutsseminarium volgde ik de lessen van de hoogleraren Steinmetz en Bongers.

Ik was goed georiënteerd in de omvangrijke vernieuwingsliteratuur van die tijd, maar die belezenheid leek me vrij eenzijdig. Ik moest zien hoe men het deed en had het voorrecht het nieuwe onderwijs in Wenen, Dresden, Hamburg en Brussel grondig te kunnen bestuderen. De leidende personen, meestal de auteurs van de geschriften over het nieuwe onderwijs, gaven mij de gelegenheid tot gesprekken; speciaal die met Dr. De Croly, Dr. Martha Muchow en Richard Rothe waren voor mij bijzonder leerzaam.

In Amsterdam terug werden mijn ervaringen — Prof. Kohnstamm en dhr. G. van Veen — telkens kritisch bekeken. Toen rijpten de plannen voor Indië. Kohnstamm was zeer geporteerd voor het Daltonplan. Ik niet. Ik had enige jaren voor de vakken aardrijkskunde en geschiedenis Dalton taken samengesteld. De Nederlandse leerboeken voor A. en G. leenden zich niet voor Daltontaken. Ze waren slecht „geprogrammeerd" en te compact geredigeerd. Daardoor werden „conferences" te veel aangevraagd, die ik wel graag genoeg gaf, maar dit werden lessen aan kleine groepen oude stijl.

De Montessoriwerkwijze leerde ik wel goed kennen door een half-

jaar lang wekelijks te hospiteren aan een goede Montessorischool in de Corellistraat te Amsterdam. Ik had bewondering voor de ijver en de nauwgezetheid der leerkrachten, maar begreep tevens dat Montessori en Parkhurst mij maar weinig te vertellen hadden.

Ik had het projectonderwijs — Dewey, Schumaker, Killpatrick — bestudeerd uit de publicaties van deze auteurs en deze literatuur sprak mij bijzonder aan, vooral nadat ik deze onderwijsvormen met Decroly, die correspondeerde met Dewey had besproken. Ik moest het doen met die boeken, maar was wel gelukkig toen een onderwijzer, J. de Hon, hoofd van een H.I.S. in Salatiga mij mededeelde projecten met zijn leerlingen te zullen beproeven. Deze man, vakbekwaam als maar enkelen kunnen zijn, kende het amerikaanse onderwijs, zoals dat door bovengenoemde drie auteurs werd voorgestaan, goed en ik besloot, eenmaal terug op Java, zijn werk te gaan zien, in zijn school. Ik kreeg daartoe vrij spoedig de kans en keerde terug naar Bandoeng in de overtuiging, dat De Hon het projectonderwijs op een eminente oosters georiënteerde wijze had gerealiseerd.

Voor ik naar Indië terug ging richtte ik in de collegezaal van het Nutsseminarium met een aantal medestuderenden uit Indië en die plan hadden daarheen te vertrekken het „Indisch Pedagogisch Genootschap" op, een organisatie, die later op haar congressen en in haar tijdschrift de Indische Onderwijsproblemen uitvoerig besprak. Het departement toonde grote aandacht voor deze organisatie; enkele hoofd-ambtenaren werden lid. Ik vermeld het werk van het I.P.G. omdat ik op het eerste congres in Bandoeng (1932) de gelegenheid had functie en taak van de pedagogiekleraar te bespreken. Ik verdedigde — vergeefs — de stelling dat deze leraar tevens hoofd van de of van een leerschool diende te zijn maar stuitte op grote tegenstand. Het werd een fel debat, waaraan de hoofdinspecteur van het kweekschoolonderwijs een einde maakte door mee te delen, dat hij beide standpunten kon billijken — maar de departementschef zou voorstellen mij tot leerschoolhoofd aan te stellen, met alle vrijheid tot het aanbrengen van hervormingen, op voorwaarde dat ik de examen klasse van de kweekschool als leraar zou leiden. Ik aanvaardde een paar weken later de benoeming en startte met mijn tweede proefschool. Ik heb er geen spijt van gehad, want ik behield de grote vrijheid waaraan ik gewend was, de hoofdinspectie *en* het departement werkten mee.

DE TWEEDE PROEFSCHOOL

Deze school was een openbare school, tevens een der leerscholen van de gouvernementskweekschool te Bandoeng. Op mijn experimentenprogramma stonden: een vorm van Gesamtunterricht, een vorm van projectonderwijs, globaal leren lezen en tegelijkertijd zorgen dat de kwekelingen enige notie kregen van het nieuwe onderwijs. Dit was geen gemakkelijke taak voor de leerkrachten. Voor mijzelf ook niet. De zaak was nogal gecompliceerd: goed leren lesgeven met de nog oude reken-methode. Nieuw taalonderwijs (Nieuwenhuis) vroeg nieuwe vormen voor het voortgezet lezen, spreeklessen, duidelijke lessen in de grammatica, speciale dicté's.

Het was niet gemakkelijk, maar het lukte voorlopig. Mijn pedagogieklessen gaf ik in de leerschool — waar ik (ambulant) toch altijd aanwezig wilde zijn.

Na enige jaren bleek toch wel een methodologische fout te zijn gemaakt. Een leerschool is een geheel ander instituut dan een vrije experimenteerschool. Research en opleiding zijn twee verschillende zaken.

In de eerste maanden trachtte ik het schoolmilieu te veranderen en het niveau van de Ardjoenaschool te Batavia te benaderen. Dat lukte maar zeer gedeeltelijk; het terrein was kleiner, het gebouw dateerde uit de vorige eeuw. Een pendopo was er niet. Het terrein was omzoomd met oude waringin bomen, die het werken buiten — schaduw mogelijk maakten.

Ik liet er een sawah (rijstveld) aanleggen. Deze sawah werd van het rijstplanten tot de oogst door de kinderen der drie laagste klassen verzorgd. De sawah — de rijstvogels kwamen op bezoek — de goeboeg, een wachthuisje op een hoog bamboe-staketsel, van waaruit de rijstvogels verjaagd werden, deden bijzonder goede onderwerpen aan de hand voor het nieuwe onderwijs in de drie lagere klassen. De omgeving van de school was rijk genoeg: een groot park, een vijver met goudvissen, een fontein. Soms bracht klas I de post naar de brievenbus. Maar het was cultureel esthetisch gezien op geen stukken na de Ardjoenaschool. Ik meen dat het openbaar onderwijs minder mogelijkheden biedt. Ik gevoelde het gemis van gamelan, dans en Javaanse zang heel sterk.

Er waren maar kleine wandelingen nodig om met een object kennis te maken. Het gesprek werd eerst in het Soedanees gehouden en daarna in 't Nederlands herhaald.

De methode voor 't aanvankelijk leesonderwijs; ontworpen in samenwerking met Math. Crijns bracht ons wel tot het gestelde doel, on-

getwijfeld door de dagelijkse observatie en contrôle: onjuistheden werden achterhaald — gecorrigeerd. Er was te veel hulp nodig. Het grondmateriaal bestond uit dertig zinnen met opdrachten als „geef mij de stok eens aan". Deze zinnen (lettertype Hogeboom en Moerman) waren met zwarte inkt op gele stroken karton geschreven (hoogte letters 3 cm., breedte stroken 10 cm.)

Het schrijfonderwijs werd apart gegeven. Tussen het Gesamtunterricht, leren lezen en schrijven bestond geen direct verband. Dit bevredigde mij allerminst, doch de opleiding stelde heel duidelijk haar eisen t.o.v de praktische vorming. [3]

In de hogere klassen, waar elke dag een inleidend gesprek gehouden werd, gewoonlijk over actuele onderwerpen, werden enkele projekten beproefd. Deze vonden een begin in die gesprekken. Zij namen ongeveer zes weken tijd in beslag.

Er waren per week zes schooldagen van 7.30 tot 13.00 uur. Twee pauzes (9.00—9.30 en 11.00—11.30 uur) braken die schooltijd in drie lesperioden van 1 ½ uur. Eén lesperiode per dag werd vrij gehouden voor het gewone taal- en rekenonderwijs. Twee lesperioden werden gebruikt voor het projekt, dus 144 lesuren van 45 min.

Het eerste projekt 7e klasse vond een begin in een gesprek over de malaise in de suikerindustrie op Java. De gezamenlijk geredigeerde vraag, waarop een antwoord gezocht moest worden, luidde: „Hoe komt het, dat de suikerindustrie, „de kurk waarop Java drijft" plotseling tot ondergang gedoemd lijkt"?.

De kinderen (14—15 jaar) waren erbij betrokken. De vele ontslagen ook in de toeleverende bedrijven drukten de gehele gemeenschap. Vele suikerfabrieken werden gesloten. Sociale voorzieningen waren er niet of van geringe omvang. Vele gezinnen, nederlandse en indonesische, waren naar Bandoeng gekomen om bij familie en vrienden betere tijden af te wachten. De leiding van dit projekt berustte volledig bij de klasseleerkracht, Mevr. L. Pen-Kasteel.

Op die maandagmorgen besteedde zij de gehele eerste lesperiode aan „algemene beschouwingen", waaraan alle leerlingen deelnamen. Het gesprek werd beëindigd met een afspraak „Over een week beginnen we, zorg dat je wat meer bijzonderheden te weten komt". Men moet zich wel indenken, dat deze kinderen (7e klas) ruim zeven jaar Nederlands geleerd hadden volgens de methode Nieuwenhuis en die taal nu als voertaal moesten gebruiken bij de uitvoering van dit projekt.

Zij leefden in twee — enkelen in drie — taalwerelden, met grote ver-

schillen in structuur, idioom, woordenschat. Maar zij konden denken in het Nederlands; vertalen — een kort beginstadium — kwam niet meer voor. Er was in hun beheersing van het Nederlands een onderbewust linguistisch substratum, waarin de aangeleerde structuur eigenaardigheden bij hun actief taalgebruik regulerend werken. Zij bereikten een beheersingsniveau, dat geen enkele middelbare scholier bij zijn vreemde talen studie bereiken kan [4].

De volgende week werd het werkstuk, het projekt suiker ontleed in verschillende aspecten. Er was die tweede maandagochtend al heel wat studiemateriaal aanwezig, Suikerriet, krantenknipsels, foto's van plantage's en fabrieken, suikerblokken van de arènpalm, van de kokospalm (de z.g. goela djawa). De volgende deelvragen werden afgeleid uit de oorspronkelijke:

1. Wat voor plant is suikerriet (biologische kant).
2. Zijn er meer suikers? (er was al gesproken over de palmen, ahorn, honing, beetwortelen).
3. de fabricage.
4. er werd veel geld verdiend met de plantages. Hoe kon dat (ec. aspect). Goedkope Cuba-suiker.
5. Waar wordt op de wereld suikerhoudend gewas verbouwd (aard. kant.)
6. Suiker in de geschiedenis (duidelijk gericht op napoleontische conflicten).
7. Ramp op Java. Hoe is dat mogelijk geworden?

De organisatie: er werden 7 werkgroepen gevormd. Als de deelstudiën klaar waren, zou mondeling gerapporteerd worden aan de gehele klas. Op 't bord zou dan een samenvatting komen. De groepen vormden zich zelf. Zij hadden een duidelijke taakomschrijving — 't leek iets op de assignments van Parkhurst. Mevr. Pen had niets te regelen.

Het materiaal: Wij zorgden voor geschriften, publicaties, platen. Maar de jongelui zelf beschikten reeds over veel merkwaardige platen en zaken. Ik bepaalde mij in hoofdzaak tot observeren van de leerkracht en de leerlingen en was verbaasd over de ontwikkeling van initiatieven.

„Mogen we naast de sawah een suikerriettuin maken"? Die was er binnen twee dagen. Oppervlakte 5 × 8 m., compleet met watervoorziening. Een ontslagen tuinemployé had hen geassisteerd.

De rapportage werd door Mevr. Pen geleid. Korte samenvattingen

van artikelen (moeilijk, maar dit moest geleerd worden. Was taalonderwijs van de eerste orde) gedocumenteerd met platen en concreet materiaal.

Elke groep had een spreker en een schrijver. Toen de studie beëindigd was, kwam de spreker voor de klas en vertelde wat de groep gevonden had. Een luisterende klas, kritiek, veel vragen. Een verslag vulde een paar schooltijden. Onderhand schreef de schrijver op 't bord; zinnen waarover eenstemmigheid verkregen was: een verkort rapport.

Aangezien elk aspect grondig voorbereid, besproken en van conclusies voorzien was, beschikte de gehele klas over een uitgebreide kennis van het onderwerp *„De suikerramp"*.

Tijdens het projektwerk vroeg ik eens of de grote aandacht voor de bijen (wilde bijen, er is geen bijenteelt. De bijenvolken bouwen hun raten ect. onder atapdaken der dorpshuizen) niet te veel afweek van het onderwerp (werd het doel niet uit 't oog verloren?) Het antwoord was goed. „We hebben 't over suikerhoudende planten. Dat zijn alle planten met bloemen. Maar alleen de bijen kunnen de honing eruit halen". Ik wilde niet wijzen op 't verschil tussen de cultures en de vrije natuur. Er kwam in hun rapport een passage over honing en de bij met een tekening van dit insect en z'n anatomie.

Bij het opmaken van de balans merkten wij, dat het taalgebruik uitzonderlijk gestimuleerd was. Niet alleen door de soms moeizame samenstelling der rapporten, maar vooral tijdens de periode der integratie.

Er was wat gerekend — eigenlijk meer het vinden van kwantitatieve verhoudingen in de economie (Rijksinkomsten). De wereld was even vanuit een ander standpunt bekeken (suikerproduktie: er was een wereldkaart, waarop details waren aangegeven). De biologie had een goede beurt gekregen. De reis van Prof. Jeswiet naar Nieuw-Guinea, waar de rietsoort die op Java verbouwd werd, was ontdekt. Er was — 't bleek duidelijk in de integratieperiode — inzicht gekomen op economische verhoudingen, politieke achtergronden.

Er was veel tekenwerk, een suikerplantage en een vloerzandtafel. De rietsuikertuin: de groene sprieten waren al zichtbaar.

Het belangrijkste was de grote intensiteit waarmee de leerlingen hun taken volbrachten en echt de zelf gestelde doelen hadden bereikt.

Geen moment van verslapping en prestaties boven onze verwachting. Er was echter een factor, die in feite met deze didaktiek, noch met de „leerstof" iets te maken had en die medebepalend was voor

dit eerste succes. Deze factor was verborgen in het totaal nieuwe, in de andere verhouding tot de onderwijzeres, tot elkaar, het vele werk met de handen. Later leerde ik de naam kennen die men in Amerika aan deze factor gegeven had: het Hawthorne effect (zie hiervoor School Organization, Theory and Practice van Marian Pope Franklin, University of North Caroline '67). Die zou men bij een juiste waardering — evaluatie — in mindering moeten brengen.

Na de sluiting van het projekt werd weer volgens het lesrooster gewerkt.

De kwekelingen had ik theoretisch op de hoogte gebracht en de ontwikkeling in de praktijk werd door hen nauwlettend gevolgd.

Bij de nabeschouwing verzocht ik hen zich te splitsen in twee groepen: een pro-groep en een contra-groep. Met enkele hoofdakte cursisten — indonesische onderwijzers geselecteerd op aanleg en praktische bekwaamheid — werden voor- en nadelen uitvoerig bekeken.

De contra's: te lang geduurd, gevaar op zijwegen te geraken, hoe gaat 't als 't nieuwtje er af is, moeilijk werk voor een niet in de richting geschoolde leerkracht, houdt men steeds het hoofddoel van onderwijs en opvoeding voor ogen en wat domineert, onderwijs of opvoeding, de leerlingen zijn niet altijd op school, gaan er een enkele keer op uit zonder begeleiding: is dat verantwoord?

Het waren nuttige uren voor mij. Mijn collega's opvoedkundigen waren eigenlijk minder kritisch en de Bandoengse schoolhoofden wilden eveneens proeven nemen.

Een echt door de kinderen uitgewerkt projekt is, door het spontane van de arbeid, meer centrifugaal.

Het was meestal een pseudo-projekt, dat op enkele scholen werd gemaakt. De leerkracht ging *zelf* het projekt uitwerken en de resultaten van dit werk vormden de inhoud van een reeks lessen. De samenvattingen werden overgenomen door de leerlingen, van veel plaatjes voorzien — *maar 't was niet hun eigen werk*. Zij maakten wel indruk op ouderavonden.

Ik ging voort met deze projekten met perioden van „normaal" onderwijs — vier tot zes weken — er tussen. Deze perioden waren noodzakelijk i.v.m. de opleidingsfunctie van de leerschool.

De vijfde en zesde klasse kregen hun beurt.

Eén projekt werd door drie klassen, elk op zijn eigen wijze, gemaakt. „*Licht*, wat betekent licht voor de mensen." Aanleiding: artikelen over olie import in Oost-Azië: „Oil for the lamps of China". Een enorme commerciële propaganda, aanmaak van millioenen muurlampjes.

Het totaliteitsonderwijs ontwikkelde zich zeer bevredigend; het ging over de sawah, over de tuin met suikerriet, een scharenslijper. De toevallige eenheden, waren kort van duur, hoogstens een paar dagen. Het werkschema: observatie, verwerking, expressie (invloed van De Croly) leidde tot veel taalgebruik en stimuleerde de taalgroei uitstekend. Een bijzonderheid, ook op deze tweede proefschool, was de opvallende ontwikkeling van het tekenen en schilderen. Ik stuurde aan op een duidelijke figuratieve vormgeving, duidelijk in de richting van Richard Rothe, die ik — en zijn werk — in Wenen had leren kennen. Een in Wenen afgestudeerde talentvolle Javaanse jongeman, leerling van Rothe, assisteerde de leerkrachten en maakte deze nieuwe wegen begaanbaar voor hen. Bevrijd van de methodische voorschriften, toonden de leerlingen, vooral de midden klasse een expressieve vormingskracht, die alweer veel collega's trok. Een kunstkringcommissie bekeek de tekeningen. Er kwam een tentoonstelling en een I.P.G. congres over tekenonderwijs.

De openbare school was westers georiënteerd en de kweekschool eiste een vorming van dien aard. Ik voelde het gemis van muziek, zang en dans als een tekort in de educatie van deze Indonesische kinderen. Ik liet dit duidelijk blijken in mijn rapporten over ontwikkeling van het nieuwe onderwijs op de tweede proefschool en wees in die verslagen op de tekorten in het traditionele geschiedenis onderwijs. De leerstof: Nederlandse geschiedenis uit Nederlandse boekjes en een Indisch leerboekje, dat in hoofdzaak de geschiedenis der Oost-Indische compagnie behandelde. Droog, vreemd en voor Indonesische kinderen eigenlijk onaanvaardbaar. Hun voorouders hadden altijd ongelijk en delfden steeds het onderspit.

Reeds eerder was door mij een monografie samengesteld genaamd „Het stamland der Indonesiërs" berustend op gegevens uit de publikaties van Kern, Fruin-Mees, Pater Schmidt en Franse Indo-Chinese geschrift. [5] Een tweede „Het oude Aryawarta" was ontleend aan de Cambridge History of India.

Men kon hier niet op ingaan in die tijd, gebonden als men was aan de concordantie van het Indisch onderwijs met het Nederlandse.

Zo ging het met mijn bezwaren tegen het aardrijkskunde onderwijs 'n gedetailleerde leerstof over Nederland en de provincies en alle landen van Europa — net als in Holland. Ik vroeg meer aandacht voor India, China en Japan, Siam en Birma en de overkant van de Pacific: Amerika. Deze problemen kwamen aan de orde op congressen en bijeenkomsten van het Nederlands Indisch Onderwijzers Genoot-

schap en het I.P.G. en hadden stellig invloed op de opinie in de schoolwereld.

Het starre koloniale bewind in Den Haag werd, onder de druk der tijden een klein vleugje milder. Het kabinet had echter geen notie van wat er eigenlijk omging in Oost en Zuidoost Azië. Het funeste paternalisme van Colijn c.s. steekt schril af tegen de forse voorstellen van het departement te Batavia in de laatste jaren voor '40 (Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940 Dr. S. L. v.d. Wal 1963).

Ik las hier mijn visie op de ontmoeting van de twee culturen in. De Indonesische en speciaal de Javaanse is bijzonder rijk: literatuur, toneel, dans, muziek en zang zéér eigenaardig en niet te vergelijken met cultuurvormen elders.

De Soendanesche vormen kwamen er 't dichtst bij, doch de Portugese invloeden in West-Java bevorderden de ontwikkeling niet (Dr. de Haan Priangan uitg. Bataviaas genootschap).

Deze cultuurvormen waren en zijn waarschijnlijk nog *volksbezit*.

Bij het zoeken naar gelijkwaardige artistiek-esthetische vormen in de Westeuropese Nederlandse beschaving dringt de term *cultuurarmoede* zich bij mij op. Wat men pleegt aan te duiden met de term cultuur is helemaal geen volksbezit: Nederland heeft een elite cultuur. Alle ontwikkelingskansen in kunstzinnige richting bleven uit. De geest van Calvijn heeft de aard van het Nederlandse geestelijk leven sterk medebepaald. Het karakter van de Nederlandse mens is iets anders. Al heeft hij niets meer met kerkelijkheid te maken, hij ontkomt maar moeilijk aan de invloed van eeuwenlange calvinistische indoctrinatie „Wij zijn een christelijk volk".

Deze instelling van de Compagnie en later van de Ministers van Koloniën en de Staten Generaal bepaalden het openbaar onderwijs aan Indonesische kinderen. Er was geen ideëel doel: de zich uitbreidende commercie en cultures eisten geschoolde goedkopere werkkrachten, dan uit Holland konden worden betrokken. Aangezien de bruikbaarheid der werknemers steeg met hun beheersing van het Nederlands, kreeg Dr. G. J. Nieuwenhuis zijn kans.

Aan mijn eerste proefschool, een bijzondere school, kon ik veel realiseren, dat bij het openbaar onderwijs niet kon.

Hoewel onderzoek en experimenten aan de tweede proefschool uitermate nuttig waren en er hoogwaardige kanten in het schoolleven waren (de sawah, de suikertuin, de ontwikkeling van het tekenen, de zeer actieve perioden van het projektonderwijs) stelde de andere en in wezen

meer voorname functie als vormingsschool voor onderwijzers eisen, die mij beletten op allerlei vraagstukken dieper in te gaan.

Ik legde mijn bezwaren aan de hoofdinspectie voor. Het resultaat was de instelling van de derde proefschool, ditmaal een openbare Europese school te Bandoeng (Roemer Visserlaan) J. de Hon nam de leerschool van mij over. Ik werd vrijgesteld van lessen aan de Kweekschool, ambulant natuurlijk en kreeg vrijheid wederom tot elke didaktische verandering.

Andere voorwaarden: de school aanvaarden zoals die reilt en zeilt: geen uitgezochte leerkrachten. Verder werd besloten geen enkele belangstellende meer toe te laten zelfs de gewestelijke inspectie niet. Driemaandelijkse rapporten aan het Departement.

DE DERDE PROEFSCHOOL

Het was een ruim gebouw: 8 ruime klaslokalen, een enorme pendopo en een bijzonder grote speelplaats. Ruime bijna drie meter brede galerijen liepen om de gehele school.

Mijn taak was:

a. de schoolvorderingen der kinderen te vergelijken met hun verstandelijke aanleg.
b. te zoeken naar een vorm van totaliteitsonderwijs (deze naam was inmiddels aanvaard) waarin aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen geïntegreerd waren.
c. Zodanige projektvormen te ontwerpen over onderwerpen, die in geheel Indonesië zouden kunnen worden uitgevoerd.
d. Nagaan hoe het taalonderwijs op grondslagen van Dr. G. J. Nieuwenhuis vatbaar zou zijn voor intensivering, vooral t.a.v. het voortgezet lezen, studerend lezen.
e. Het aardrijkskunde onderwijs en het geschiedenis onderwijs met zodanige vormen van handenarbeid en tekenen te begeleiden, dat meer heldere voorstellingen verkregen worden en de beklijfkracht van het geleerde verhoogd wordt.
f. Na te gaan op welke wijze een goed verzorgd, duidelijk en snel handschrift verkregen zou kunnen worden.

De ontmoeting met gebouw en leerkrachten verliep met kleine schokjes. Men vond het maar matig tot proefschool uitverkoren te zijn. Maar dienst is dienst en een nogal koele bereidheid was mijn deel. Het gebouw en de ruimten er om heen bevielen me best — evenwel er hing in alle klasselokalen een muffe lucht.

Ik ging naar 't hoofd van de plaatselijke afdeling Burgerlijke Open-

bare Werken (B.O.W.) en kreeg 't gedaan „De hele school van binnen en van buiten witten, de afvoerpijpen nakijken en de plafonds reinigen" stond er op het werkbriefje van een aantal werklieden.

De laagste 4 klassen kregen drie dagen vakantie, het gehele meubilair ging naar buiten. De kasten met boeken werden in de pendopo gezet en 't begon. Ruim honderd jongens en meisjes krabden en schuurden de banken en kasten schoon: het mooie kaneelkleurige oude djatihout kwam te voorschijn. De vloeren werden met heet sodawater geschrobd — het binnenwitten was klaar — en gedweild. De heldere banken kwamen weer op hun plaats en er was een feest met limonade en gebak voor de kinderen. De school was schoon. Een prettig symbool voor de toekomst.

De kinderen. Zij waren overwegend van Indo-europese landaard, er waren enkele Hollandse, een paar Japanse, Javaanse en Chinese leerlingen. De Indo's kwamen uit een schamel milieu, de niet Nederlanders uit gezinnen, waar het Nederlands gezinstaal was. Welgestelde Javaanse en Soendanese ouders stelden er prijs op, hun kinderen naar Europese scholen te sturen. Deze kinderen behoorden tot de goede of zeer goede groepen.

Ik merkte op dat de Indo-europese kinderen zonder ontbijt naar school gestuurd werden en in de eerste pauze goede klanten waren van de vele snoep verkopers die dan de school bezochten op het voorplein.

Binnen een week kon ieder kind in de eerste pauze een warme rijstmaaltijd krijgen op school. Deze bestond uit rijst, sajoer, tempé of vlees. Voor de eerste klas stelde ik het ontbijt verplicht en deelde dat de ouders mee.

Ondertussen had ik beslag gelegd op 20 grote eettafels, afkomstig van een opgeheven internaat. 14 van die tafels (2 x 1.20 m) werden zandtafels. Op de andere stond elke morgen de tafel gedekt voor ruim honderd kinderen.

Deze materiële voorzieningen (schoonmaak, ontbijt) hadden het personeel verrast en ze waren er blij mee. Er werd vervolgens een grote moestuin aangelegd: tomaten, aubergines, kool, aardappelen, rode bonen, bladgroenten. Ik liet een duiventil maken met plaats voor vijftig vogels. Er kwam een hert (kantjil, dwerghert, hoofdpersoon in de kantjilverhalen — zo iemand als Reintje de Vos). Er kwam een konijnenhof, een stuk grasveld, afgerasterd met diep ingegraven gaas. Een soortgelijk weitje met een geit. Aquarium, terrarium.

Alle schoolplaten bleven in de platenkist. In de goedang vond ik een complete serie platen van Van Lummel en soortgelijk oud platen-

materiaal, vergeten, maar goed van vormgeving. Van die platen, de vergeelde randen er afgesneden, maakten we friezen langs de muren: goede afbeeldingen van dieren.

Onderhand was het onderwijs begonnen. Ik hield mij in hoofdzaak bezig met de eerste klas. Het klassemilieu was als volg ingericht. Er was een speciaal gemaakt zwart bord van 3 meter lengte, 1 meter hoogte. Op de banken was de naam van elk kind gelegd: een los karton. Lettertype Hogeboom en Moerman 2cm hoog. Deuren, ramen, kasten, alle meubels dus, de platen waren van namen voorzien. Steeds met het lidwoord: het paard, de tafel, de muur. Mijn plan was lezen en schrijven aan te leren, pratende over een milieu onderwerp. Dat onderwerp was de eerste keer het ontbijt. De belangstelling was optimaal. Als de etenswagen over het grind knarste, werd de klas onrustig. Ze hadden honger. Een kwartier voor de pauze zat de gehele klas aan tafel voor een stevige maaltijd. Deze was gratis. Een comité zorgde voor bereiding, transport en financiering.

De eerste leesschrijfles stond niet klaar op het bord. Ik schreef in grote letters „wij eten op school". Even praten. Ik maakte het bord weer schoon. Opnieuw de zin. De kinderen zagen nu nog beter hoe 't ging. Toen „wij" klaar was, stopte ik even „eten!" riepen ze. Dat kwam. En nu? „Op!". Ik maakte 't bord weer schoon. „Schrijf maar mee met meneer, in de lucht" zei de onderwijzeres en liet zien wat ze bedoelde. De derde keer „schreven" alle kinderen mee. Toen kregen ze ongelinieerd papier en een potlood.

„Nou jullie". Die eerste krabbels waren verrassende schriftachtige krullen. De w van wij hier en daar herkenbaar. „Op" bij enkelen al duidelijk. En bij de meesten de lus van de l.

Het verband — en wat een natuurlijk verband — tussen lezen, schrijven en milieu zal wel duidelijk zijn. Het traditionele schrijfonderwijs laat voorbeelden namaken. Dat voorbeeld is statisch. Schrijven is een handeling. Die *handeling* moet geïmiteerd worden, het resultaat is het schrift. Vandaar: in grote letters voorschrijven. De beweging laten imiteren. Tegen overtrekken op doorschijnend papier van een onderliggend voorbeeld had ik bezwaren. In de eerste plaats: geen vrijheid van tekst. Ten tweede: de voorbeelden zijn enkele letters of elementen daarvan en hebben dus minder zin.

Montessori heeft oog gehad voor de beweging. Haar letterkaarten, groot, met opgeplakte letters van schuurpapier zijn evenwel te ruw en remmen de beweging m.i. te veel.

De volgende dagen kwamen er zinnen bij en tezamen vormden die zin-

nen het eerste leeslesje — met schrijfoefeningen.

De zevende klas schreef die leeslesjes uit op kwartovellen papier. Elk kind had er een. Delessen werden in zinstroken geknipt. Deze vervolgens in woorden. Daarna werden de lessen goed gelegd. Spelenderwijs ontstond een goed woordbeeld. Lezen en schrijven beïnvloedden elkaar.

Er waren spelletjes met de naamkartons, die elk kind op zijn bankhelft had.

Op een morgen lagen ze allemaal in de prullemand. De schoolbediende had ze „vergeten". Stuk voor stuk werden ze getoond. Hun eigen kaart kenden ze — maar ook die van de kinderen die om hen heen zaten. Zo speelden we met de etiketten; „de muur" hing aan de kast, zoeken werd er door de onderwijzers en mij op gelet, welke dominan- „de kast" hing bij het paard (plaat van Van Lummel.) Bij het uitten in de estructuur van het woord leidden tot de herkenning. Daar was de hele klas bij *betrokken* en iedereen profiteerde van opmerkingen van vlugge leerlingen „kast begint met een k. — kijk zo" (in de lucht). Het leerproces is een individuele aangelegenheid lijkt het, maar hier was een sterke sociale inslag. De onderwijzeres begon te schrijven op 't bord. Daar kwam een k. en ze hield op. Wat nu? „kast" „koe" „lekker" (een woord uit 't eerste lesje) „Nee, dat kan niet dan moet er nog wat voor, wie kan dat?" Een paar kinderen konden het. Op deze en andere „toevallige" trouvailles kwamen we van de woorden tot de letters. Ik testte elk kind regelmatig: eind oktober werden alle letters gekend en geschreven.

Als er een nieuw lesje op 't bord kwam, over de konijnen die jongen hadden, over de duiven, die elke morgen om elf uur, als een kind met de maistrommel rammelde, kwamen aanvliegen, over de begrafenis van een officier met de militaire kapel, hun treurmuziek en terug een vrolijmars (de weg naar 't kerkhof liep langs de school) — dan kregen de kinderen een blad papier, met lijnen verdeeld in zoveel ruimten als er zinnen waren. Daar werden de zinnen tussen geschreven, tegen kerstmis tussen gebruikelijke lijnen.

Voor kerstmis kwamen op 't bord de lesjes in 't geleerde schrift en daarnaast *dezelfde tekst in drukletters.*

Na de kerstvakantie kwamen de bekende boekjes van 't aanvankelijk leesonderwijs aan de beurt. De overgang bracht geen moeilijkheden.

Een andere stimulans voor het lezen vormde de klassebibliotheek. Ruim vijftig prentenboeken: sommige zonder tekst doch een woord, andere met een of meer regels en tenslotte korte verhalen met veel platen. Er waren ook prentenboeken, die we zelf maakten (prenten uit

tijdschriften) en van andere onderschriften voorzagen (in 't lettertype Hogeboom en Moerman).

Een paar maal in de week, in 't laatste lesuur kwamen deze boeken op tafel. Dat was een vrije drukke „les". De platen werden bekeken, commentaar werd geleverd en soms lagen vier, vijf kinderen op de galerij om een opengeslagen groot prentenboek. De platen waren gekleurd en bijzonder duidelijk. Moderne illustraties met al of niet grappige vertekeningen waren er niet bij. De belangstelling was bijzonder groot en er werd gelezen, platen werden geïnterpreteerd en met de tekst in verband gebracht. Wij, de onderwijzeres en ik, observeerden, praten wat mee, beantwoordden vragen, stelden vragen en wij wenden de kinderen aan 't gebruik van en zorg voor *het boek*.

Voor het rekenen waren in het schoollokaal een paar witte muizen aanwezig, een weegschaal en zakken met verschillende vruchtenpitten: de helrode sokkapitten, sawohpitten, kemirinoten, enige linnen zakken, elk met honderd gobangs (indische 2½ cent stukken, zo groot als een rijksdaalder) verschillende inheemse rekenspelen w.o. de tjangkok — een schuitvorming blok met 2 x 7 kuiltjes overlangs en voor en achteraan een grotere kuil, verscheidene dominospelen en een ganzenbord met grote dobbelstenen. Het traditionele telraam achtte ik nuttig genoeg om te behouden. In de werkmuur vlak boven het bord was een ouderwetse achthoekige scheepsklok opgehangen met een heldere slag, die ruim 24 uur liep. Het opwinden elke dag en 't gelijkzetten was een opwindende gebeurtenis. Die klok speelde een belangrijke rol. De slagen werden geteld. De onderwijzeres zei — vooral als 't ontbijt in 't zicht kwam — „het is nu half negen, nog een kwartier" of „het is nu vijf minuten voor elven". Er werd geen expliciet onderwijs in tijdmeting gegeven en papieren klokken werden niet gebruikt.

Elke maand zorgde de hoogste klas voor een maandkalender van 2 x 1½ meter, verdeeld in zoveel dagcellen als er nodig waren. Die dagcellen waren een paar dm² groot. Elke dag werd in de (genummerde) dagcel het zichtbare resultaat van het schoolwerk aangebracht. „Het is vandaag de vijfde januari, gisteren was het de vierde, eergisteren de derde januari. Morgen, overmorgen. Ook verjaardagen. De kinderen mochten geen snoep meebrengen. De school trakteerde de klas op een kleinigheid. „Vandaag is Jan Schipper 7 jaar geworden. Hij heeft gezegd, „en nou ben ik nooit meer zes". Wij kregen allemaal een handvol katjang".

Het principe, dat mij leidde was, de kinderen de hoeveelheden te leren overzien, verhoudingen te doen ontdekken, de hoeveelheden in figuren

te leggen, ontleend aan dominostenen en dobbelstenen en dus de getallen te doen beleven. De rangtelwoorden goed te leren onderscheiden van de hoofdtelwoorden en de heel aparte zin van huisnummers, nummers van bladzijden.

Elke ochtend stonden de kinderen twee aan twee, of drie aan drie op de galerij. En dan werden ze *geteld*. „twee, vier, zes tot 36. Of dus drie, zes, negen tot 35. Een tekort. Een zieke. Ik maakte spelletjes — „met z'n vijven" een paar eenvoudige regeltjes op een wijsje. De hele klas in kringen van vijf, dansend en zingend. Dan riep ik „Met z'n achten". De verzamelingen ontbonden zich tot nieuwe rangschikking. Wie overbleef, mocht een volgend spel afroepen.

Alles wat weegbaar was werd gewogen. De jonge muizen met sokkapitten. Een jong konijn met kemirinoten.

De gewichtshoeveelheden werden geteld, de sokkapitten in zakjes van gaas geborgen en dat alles kwam op de kalender in de dagcel van die dag. Vergelijking met vorige wegingen. „Hard gegroeid". Ze zorgden erg goed voor de dieren. Koolbladen en wortels voor de konijnen en de geit. De muizen stukjes tempé. Uit de moestijn was een vrij grote (savoye) kool geoogst. Ik stelde voor de kool te wegen met aardappelen. Er kwam protest. „Er zijn kleine en grote aardappelen." Het meten en wegen met deze natuurmaten werd gestopt en in Mei werden de cultuurmaten ingevoerd de meter en de gewichten. Inplaats van handspannen, voeten, pitten en noten.

De rekenvaardigheid had zich prachtig ontwikkeld. Het getalbesef, het aantalbesef was er en de hoofdbewerkingen gingen vlot „uit het hoofd". Er is dit gehele schooljaar geen rijtje sommen op 't bord geweest.

Ik voerde een nieuwe hoofdbewerking in — voor zover ik kon overzien wel voor de eerste maal in de schoolwereld: *Splitsen*, als inleiding tot de andere hoofdbewerkingen.

Met pitten of gobangs legden ze het getal 10. De sommetjes $10 = 3 + 7$ etc. werden op papier gezet. Ik schreef over dit „nieuwe rekenonderwijs in een vrije proefschool" een artikel in Paedagogische Studiën XXVI p. 169 (1949). Ik mag er hier nog wel op wijzen dat deze splitserij van getallen impliciet leidde tot het bewust worden, bij deze zevenjarige kinderen, van de meest oorspronkelijke arithmetiese wetmatigheden:

$12 = 7 + 5$

$12 = 4 + 3 + 5$

$12 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2$

$=$ betekent *precies 't zelfde* wat hier staat is evenveel als wat daar

staat, dus 7 + 5 = 12.
werkt.
bij het vermenigvuldigen
14 = 2 × 7
14 = 2 × (4 + 3)
2 × 7 = 14
7 × 2 = ook 14

Deze, talloze, sommetjes werden gemaakt in spel met abstracte getallen, maar ook vanuit de figuren. Hoewel de nieuwe wiskunde — het was 1935 — nog lang niet in 't zicht was in de schoolwereld, mag ik zeggen dat door de breuk die ik bewerkstelligd had met het boekjes onderwijs, de kinderen bewust impliciet arithmetische zekerheden ervoeren. Mijn visie op het rekenen toen was: getallen doorzien, relaties vatten en rekenen op reële grondslag: zichtbaar, motorisch (spel) hoorbaar: het slaan van de klok en rythmisch klappen in de handen.

Dus: tellen, getalfiguren of verzamelingen analyseren en zo naar de hoofdbewerkingen, meten en wegen met natuurmaten om te komen tot cultuurmaten, de tijdsindelingen, klokkijken, het geld via de 2½ cent stukken (Bij het winkelspel waarbij produkten uit de tuin verhandeld werden behoorde een „Contrôle-commissie" van drie leerlingen, die bij 't begin en het einde het geld telde (gobangs op rijen van vier). Hierbij is op te merken, dat met getallen boven de traditionele 20 werd gedeelte zal ik later oordelen.

Men zal hebben opgemerkt, dat ik het werk in de eerste klasse zeer intens begeleidde. Ik had de onderwijzeres kunnen „omscholen" en had kunnen zeggen „ga nu Uw gang maar, ik zal U niet storen, over een maand kom ik wel eens kijken".

Dat leek me niet de manier. Men moet een experiment bij het onderwijs, vooral een zo ingrijpend als het werk aan de derde proefschool, persoonlijk meedoen en zich mede verantwoordelijk stellen. Het ging uitstekend. De volgende jaren behoefde ik me maar weinig met het eerste leerjaar te bemoeien. Ik controleerde echter steeds het leesonderwijs.

Maar hier zitten methodologische consequenties aan vast voor elke werkelijke vernieuwingsaktiviteit en de uiteindelijke innovatie in het gehele onderwijs.

Een uitsluitend theoretische beschouwing, zoals deel I van Mededeling 75, is niet zonder nut, maar de behandelde literatuur was al bekend, kon tenminste bekend zijn. Deze inleiding vol met onvertaalde citaten leest niet gemakkelijk en is bijvoorbeeld voor studerenden in de derde

leerkring veel te moeilijk. En de collega's die al werkzaam zijn in de school, en niet studeren voor de middelbare akte? Over het tweede ge-

Maar, dit is de kern der moeilijkheden van het vernieuwingswerk: de leerkrachten moeten het *zien* en het moet zo voorgespeeld of meegespeeld worden, dat er overtuigende invloed vanuit gaat. Geen omscholing maar omvorming.

En dan realiseert men niet een theoretische lijn, maar men demonstreert de inventie, de vindingrijkheid, de intuïtie, de emotie, de humor die in de situatie van het leren domineren, die maken dat het leerproces goed verloopt, men het beoogde doel bereikt.

Dit moet gezien, meebeleefd worden, om de moed te vinden het zo te doen, vanuit zijn eigen persoonlijkheid.

Ik kende omstreeks '30 de vernieuwingsliteratuur behoorlijk. Maar ik wilde het meebeleven, zien en praten met de onderwijzers, die zo hun kinderen leidden. En dan weer zien, weer in de klas observeren en meedoen. *Het is niet een kwestie van theorie en praktijk op zich zelf — het zijn deze twee tezamen in één (persoonlijk) geheel, dat zeer veel meer is dan de som van deze twee delen.*

De problemen rond de opleiding worden hier duidelijk zichtbaar. De oplossing is — in de Nederlandse situatie — moeilijk, wil men al tot een *oplossing* komen.

De leerlingen gingen allen over naar het tweede leerjaar. Er waren de gehele school door geen zittenblijvers meer. Toch was het geen „nongraded" school.

Enige notities over het tweede en derde leerjaar. Daar was de situatie anders; deze kinderen waren al een of twee jaren op de traditionele wijze gevormd; veranderingen moesten uiterst voorzichtig worden aangebracht.

Ik begon met intensivering van het taalonderwijs en het aardrijkskundeonderwijs. Ik dacht aan de mogelijkheid het aardrijkskunde onderwijs zo te intensiveren, dat er een basis voor veralgemeenbaar projektonderwijs uit zou kunnen voortkomen: het derde leerjaar de stad, het vierde West Java, het vijfde Java, het zesde Indonesië, het zevende de wereld. Mijn proefprojekten op de tweede proefschool waren uit klassegesprekken voortgekomen. Zij hadden in de eerste plaats ten doel de reakties van leerkracht en leerlingen na te gaan in deze nieuwe leersituatie, de duur der belangstelling te bepalen, mogelijkheden tot motivatie te beproeven.

Het aanvankelijk aardrijkskunde onderwijs ving aan met een praatje over de windstreken. Voor de school op het ruime voorplein stonden

twee hoge koningspalmen. 's Morgens lange schaduwen westwaarts. Deze schaduwen werden in kalkcontouren gevangen. De schaduwen trokken er uit, werden korter — om twaalf uur opnieuw het spel met de kalklijnen. 's Avonds te 6.30 uur kwamen zevende klassers om het werk voort te zetten. Er werden lessen, tekeningen van gemaakt. De kalklijnen vormden een soort zonnewijzer: kalkstippen op 9, 10, 11, 13 uur.

De wandelingen: de eerste naar 't Oosten: de zon kwam net boven de Goentoer. Bij markante gebouwen onderweg werd stil gestaan. Terug gekomen werd de wandeling op de vloer van de pendopo nagebouwd, vanuit een blokkengebouwtje, de school. Wandelingen naar het Zuiden, het Westen en het Noorden volgden en de markante bergtoppen: Malabar, Papandajan, Gedeh, Gegerbenteng en Tangkoeban Prahoe geleerd. De *blauwe* bergen. Toen later op de zandtafel: bergen *groen*. Over deze oefeningen werd gesproken met de kinderen. In de pendopo lag een 10 x 10 m. plattegrond van Bandoeng. De kinderen maakten met behulp van een *niet geïntroduceerde kaart* van Bandoeng de plattegrond af: parken, kerken, 't gemeentehuis, de departementen werden op de juiste plaats bijgebouwd. Aldus werden „kaartbegrip", „schaal", „windstreken" hun eigendom. Maar deze aktiviteiten werden uit pure interesse ook gevolgd door de leerlingen uit het tweede leerjaar.

Bij het taalonderwijs liet ik veel overschrijven uit gelezen lesjes — op de wijze, die de methode Nieuwenhuis aangeeft. De onderwijzeres deed dit natuurlijk. Een nieuwigheid, die ik er aan toevoegde was een dicté van de overgeschreven tekst; in kl. III ± 40 woorden. Hier ligt het begin van de oefeningen in de „Proeve" genoemd „snelschrijfdicté's" (Het schoolblad 16 mei '68 en Paed. Studiën).

De belangstelling van de leerkrachten uit de hogere klassen was bijzonder groot. In betrekkelijk korte gesprekken bracht ik hen op de hoogte van 't geen van deze nieuwe onderwijsvormen verwacht werd. De zandtafels werden eerst door hen gebruikt. Hierover schreef ik later een boekje, dat in de Bahasa Malaju verscheen en waarvan de Nederlandse tekst uitkwam in een der series van het Nutsseminarium. (J. B. Wolters). Op deze wijze werd de zandtafel gebruikt om de leerstof van de aardrijkskunde los te maken van de leerboekjes.

Een bijzondere vorm van handenarbeid was het maken van reliefkaarten. Voor 't eerst had ik dit ziendoendoor een jong onderwijzer van een Christelijke Hollands Chinese school te Bandoeng (Van Waardenberg, thans pedagogiekleraar te Utrecht). Het waren goede combinaties van een horizontale en een verticale schaal.

Het nieuwe tekenonderwijs volgens Rothe had na een halfjaar goede

resultaten. De kinderen oefenden zich, door de schaduwen van jongens en meisjes 'smorgens vroeg op de witte muren te „vangen" in houtskool contouren: houdingen, verhoudingen. Dit leidde tot tekeningen van voetbalmatches, markttafrelen; de landing van de Uiver leverde een prachtige groepstekening.

Een bijzonderheid van het rekenonderwijs in de 2e en 3e klas. De school was omgeven door een circa 100 meter lange overdekte galerij 3 m. breed en betegeld. Ik liet ongeveer 40 figuren: 3×4 tegels, 7×8 tegels, 5×5 tegels met blauwe, gele en rode verflijnen van ± 2 cm dikte (contouren) aanbrengen.

Zo nu en dan middenin een vraagteken. Oppervlakten meet men met een vlakte maat, hier de tegel. 't Werkte prima. De inhoudsberekening in de hogere klassen verliep op gelijke wijze en zoals de aardappelen ons in het eerste leerjaar naar grammen en onsen brachten, waren het hier de grote en kleine kubussen die de weg naar de cultuurmaten wezen. Maar het begrijpen was er dan allang en het opmerken van de betrekkelijkheid een zeer grote winst.

Ik was er van overtuigd, dat de spelling voor 't grootste deel berust op kennen van 't woordbeeld en de kinaestetiek van de hand. Tot in het vijfde leerjaar werden moeilijke stukken over geschreven. Vier of vijf woorden, een zinsdeel of korte zinnen goed bekijken en daarna bedekken met een stuk papier en dan meteen opschrijven. Een paar dagen later een vrij snel gedicteerde tekst, dat deze voorbewerking had ondergaan. Zo snel, dat er *geen tijd* om te denken was, d.i. niet zich de regel herinneren en deductief komen tot de juiste vorm. Dit waren de snelschrijfdicté's waartegen Dr. Altera zoveel bezwaren had. Daarmee werden dus twee doelen bereikt: zuiver schrijven en snel schrijven. Mij dunkt belangrijke zaken in de schoolarbeid.

Veel van deze kinderen hadden de neiging, sterke werkwoorden zwak te vervoegen.

Ik liet alle sterke en onregelmatige werkwoorden van buiten leren. Dat zijn nog geen honderd werkwoorden, verschillende groepen: drinken, stelen, lezen, bijten, gieten, varen, hangen, laten, lopen, heten, roepen.

Bij elk 1ste woord enige andere met dezelfde klankwisseling. De „moeilijke" zwakke werkwoorden zijn weinig frequent. De soesah van de taalboekjes was te voorkomen: de dd, tt en dt. kregen voldoende aandacht. Maar de taalboekjes met hun eindeloze lesjes zijn zeer kunstmatig en vol onevenredige oefeningen voor die dubbele dd en tt.

Ik trachtte het anders te doen. Hoogfrequente (in 't gebruik) werkwoorden als „antwoorden" werden vanuit de tekst der leesboeken be-

studeerd. Een vrij zuivere spelling gewoonte werd op deze verkregen — op een natuurlijker wijze dan via de spellinglesjes.

In Nederland, bij het Amsterdam-Weesp onderzoek, vond ik nog wel eens boekjes, waarin de voorloper van de Multiple choice methode het de kinderen wel erg lastig maakte: bijv. hij antwoor$\frac{d}{dd}$e — zeldzaam slecht en weinig kans op goed resultaat. Maar het zal nog wel een poosje duren voor de Nederlandse onderwijzer zich heeft losgemaakt, bevrijd van zijn vervelende taalboekjes.

Spelling en schrijven behoren tot het taalonderwijs, ze zijn belangrijk, maar belangrijker is het lezen en begrijpen. Ik voerde het groeplezen in na overleg met mijn vriend M. C. J. Scheffer. Een nieuwigheid toen in de Nederlandse schoolwereld onbekend. Uit pittige boeken werden door de groepen van vijf of zes leerlingen beurtelings een pagina voorgelezen. Een „chef d'equipe" leidde het gesprek. En wanneer ze „er mee zaten" vragen aan mijnheer. Dit liet ik doen in de ruime pendopo. De onderwijzer en ik observeerden de groepen, hielpen bij moeilijke woorden. Later kregen de groepen beurtelings de gelegenheid hun verhaal kort en bondig (een goede taaloefening) te vertellen aan de klas, die onderdehand geleerd had kritisch te luisteren.

Later propageerde ik deze leesvorm bij voordrachten over taalonderwijs op de L.T.S. (Taalonderwijs voor technische scholen via sociale en culturele verkenningen Wolters 1966). Korte samenvattingen van leeslessen en boeken, (gezamenlijk) bevorderden het studerend lezen. Goed, vlot lezen (stil) is misschien het belangrijkste doel van het basisonderwijs. Samen rapporteren bleek hier uiterst belangrijk.

Terwijl het totaliteitsonderwijs met daarbij inbegrepen aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen zich rustig en op een natuurlijke wijze ontwikkelde (zie boven; er waren steeds interessante onderwerpen: de onderwijzeres bakte een brood op een petroleumstel. 't Lijkt nogal simpel, maar 't werkte uitstekend na een bezoek aan een bakkerij) kwamen de projekten aan de beurt in de hogere klassen.

Aangezien ze voor „algemeen gebruik" geschikt moesten zijn viel de keuze op de aardrijkskunde als „centraal" vak. 't Was echter meer een aanleiding voor 't goed functioneren van verkregen kennis en vaardigheden. Ik had hier veel overleg gepleegd ten departemente en met mijn collega's opvoedkundigen.

De opzet was in 't kort,

klasse IV de provincie

klasse V Java (of het eigen eiland)

klasse VI Nederlands Indië
klasse VII De Wereld.
Nederland lag ergens tussen VI en VII (als onderdeel).
Er zouden elk jaar drie projektperioden zijn
a. het land, met flora en fauna.
b. de mensen op het land en hun beschaving.
c. de cultures en het verkeer, het klimaat en de zee.
Mijn bedoeling was na te gaan of op deze onderwerpen geschiedenis te enten was om te komen tot iets wat men later social studies zou gaan noemen.

De volkomen vrijheid, die ook de groep leerlingen had in de keuze van een projekt leek in dit schema te verdwijnen. In de praktijk bleek er bijzonder veel ruimte voor initiatieven en inventies voor de leerlingen te zijn. De aanpak van het projektwerk was gelijk aan die in de tweede proefschool.

Het onderwerp werd klassikaal bekeken en besproken, de taken voor verschillende onderdelen vastgesteld, er werden groepen gevormd: het klassikale verband werd opgeheven en de leerlingen konden „hun eigen gang" gaan en werken in de lokalen, op de galerij, in de pendopo.

Deze projekten eindigden weer in gesproken verslagen, gebaseerd op een geschreven groepsverslag. In de vierde klas waren die kort. Er werd meer verteld en besproken.

Als die projekten beëindigd waren, ving het normale schoolleven (lesrooster) weer aan. De duur der projekten was vier tot zes weken. De afwisseling tussen projektperiode en lesrooster werd door het personeel *en* door de leerlingen zeer gewaardeerd.

Het was telkens weer nieuw. *De faktor Hawthorne effekt was nu een permanente stimulans in de rythmische afwisseling der perioden.*

Plotseling kreeg ik de mededeling van het departement, dat ik inspecteur in de provincie West-Java was geworden en een geschikte opvolger moest zoeken. Zo kreeg ik een paar jaar later de mededeling dat ik belast was met het directoraat van de gouvernements kweekschool voor onderwijzers en hoofdonderwijzers te Bandoeng. Men had dat aardig uitgeknobbeld in Batavia: 1 onderzoek en experiment 2 rondkijken in de scholen (insp.) *opleiden.* Ik reisde naar midden en oost Java en vond in Madioen M. Vastenhouw. Hij werd het.

De nadere toelichting van het departement aan mij: Onderzoek in uw nieuwe functie de mogelijkheden tot invoering van de nieuwe organisatie en didaktiek in Europese, Hollands-Inlandse en Hollands-Chinese scholen.

Vastenhouw kreeg de opdracht mijn werk voort te zetten en in samenwerking met mij een nieuw leerplan te ontwerpen op grond van het onderzoek aan mijn derde proefschool. Dat is gebeurd.

Men zal vragen werd dit werk niet geëvalueerd?

Wedervraag: wat kan geëvalueerd worden? Ik heb er, in de laatste jaren van mijn periode aan het Nutsseminarium niet al te beste ervaringen mee. Wat kan men evalueren? De exactere vakken, de grammatica — maar taalbeheersing, evalueren met een tekstserie + multiple choice?. Wij dachten er toen niet aan: Wij zagen het werk, waartoe kinderen in een ander schoolmilieu, een andere leersituatie in staat waren. En wij, een groep opvoedkundigen en een groep departementsambtenaren en inspecteurs, wij *wisten, zagen,* dat het beter was en de nieuwe vormen het niveau van 't onderwijs omhoog zouden brengen.

Het begrip evaluatie, waarderen „meten" met testseries wordt m.i. overschat. Men is beperkt in z'n meterij tot enkele resultaten van het onderwijs en waagt zich in sommige sectoren van de veelvormige wetenschap der psychologie, nogal eens op voor psychologen te glad ijs.

Recente Amerikaanse onderzoeken naar de merites van bepaalde systemen b.v. het Montessori-onderwijs en het meer traditionele leverden alleen te verwaarlozen verschillen op. Dit is wel belangrijk: een grote variëteit van leerwijzen biedt kansen aan de speciale instelling van onderwijzers en de geaardheid der leerlingen. Wat meet men? Waarom zijn de tegenwoordige psychologen er zo op uit te „meten", dat men van een rage kan spreken? Als men universitaire opleidingen van verre volgt, merkt men groter aandacht voor de meterij, de testologie, dan voor de kern van de educatie, het werk van de onderwijzer en zijn leersituatie, zijn educationele aanpak, zijn opvoedingswerk, zo rijk en zo gevarieerd in persoonlijke contacten, z'n sociale, culturele en ethische facetten. Hoe zou men mijn proefscholen evalueren? De Ardjoenaschool met haar prachtig cultureel karakter. Wie en hoe de andere proefscholen met hun dominerend pedagogisch karakter? Zou men het wezenlijke van Boeke's werk hebben kunnen evalueren, met tests?

Ik „evalueerde" zelf. Niet om te vergelijken welke methode het best was, maar om te achterhalen wat de kinderen werkelijk geleerd hadden. Schoolvorderingentests, de eerste waarschijnlijk. Ik beschikte over tests, gebaseerd op een analyse van het cijferen met gehele getallen, en b.v. een over de breuken. Een aantal opgaven, die het gehele vak rekenen omvatten. Als een leerling zo'n test gemaakt had en goed gemaakt had, hadden we de zekerheid dat hij het *kon.*

Zo waren er proefwerken voor grammatica, beperkt tot onderwerp,

gezegde, de drie voorwerpen (werkwoord met constant voorzetsel) bijv. bijw. bepalingen; voor de werkwoordsvormen (in de vorm van sneldicté). De uitslag werd genoteerd op de persoonslijsten en wij hadden zekerheid.

Ondertussen was het eerste rapport „Schoolvorderingen en verstandelijke ontwikkeling" reeds bij Wolters verschenen en in gebruik genomen bij de hoofdakte opleidingen.

Ondertussen reisde ik nagenoeg alle scholen in West-Java af, inspecteerde maar instrueerde eigenlijk nog meer. Ik ontdekte in Pandeglang een H.I.S. die enige jaren door J. de Hon geleid was, reeds een voorbeeld van de nieuwe school. Als men nu tegen deze achtergronden van jarenlang onderzoek en experiment het praktische werk in Utrecht bekijkt, dan maakt dit werk maar een povere indruk, en ik vraag mij af of het wel totaliteitsonderwijs genoemd mag worden. Als dan Drs. Deen zoekt naar de oorsprong van het totaliteitsonderwijs in Nederland, zoekt hij veel te ver als hij aan Boeke of Evers, eventueel Van Gelder denkt. Daar moet hij niet zijn. Het is het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam waar het begin te vinden is van al deze vernieuwingsactiviteiten die ten slotte weer langs de lange omweg over Java, in Nederland doordrongen. Omstreeks 1938 werden hier lezingen gehouden over het nieuwe onderwijs, het nieuwe taalonderwijs in het verre Oosten. Ik was bij Boeke, waar ik de invloed van Parkhurst en Montessori zag — maar de uiteenzettingen over totaliteitsonderwijs hadden geen succes. De instelling op het eigenlijke leren was anders. Ook Boeke was te veel gebonden aan leren op de traditionele manier. Maar zijn schoolsfeer was indrukwekkend goed. Hij was meer pedagoog dan didakticus. Ik vond bij mijn bezoeken gelijkenis tussen de Ardjoenaschool en de Werkplaats. Hoe groot de cultuurverschillen waren, in beide scholen bepaalde een grote artisticiteit, zin voor klassieke schoonheid, karakter en schoolsfeer.

Een uitgever bracht mij naar Eindhoven. Maar ik wilde helemaal geen boekjes schrijven. Ik moest van rekenboeken, leesmethoden met platen, schrijfmethoden met reeksen cahiers niets hebben.

Het enige wat ik nodig vond waren leesboeken, veel meer dan de traditionele school in haar kasten heeft. Leesboeken, veel grotere bibliotheken voor elke leeftijd. Prentenboeken, atlassen en globes. Na de oorlog hield ik als bestuurslid van het P.C. van de N.O.V. veel lezingen, waarin de Java-proefscholen besproken werden. Ook op cursussen, maar ik vond de Nederlandse onderwijzer bijzonder gebonden aan zijn schoolboekjes.

En het totaliteitsonderwijs vertaalde men — en deed dit in de praktijk ook — in vormen van de oude concentratie. Uitzonderingen, zo in de vijftiger jaren waren de Vrijschool in Amsterdam, waar vooral Mej. Wilmink (nu Dr. Wilmink, directeur van het pedotherapeutisch Instituut te Amsterdam) en de school van de Arnhemse schoolvereniging, waar Mej. Boomsma, (thans wetenschappelijk hoofdambtenaar aan het Nutsseminarium en in de schoolwereld bekend door haar prestaties voor de Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs) op de grondslagen van het totaliteitsonderwijs en het projektonderwijs prachtig origineel werk leverden met hun klassen. Beide scholen waren bijzonder neutraal. Dus de origine van het totaliteitsonderwijs ligt in het Nutsseminarium, dat een tiental van zijn afgestudeerden naar Nederlands Indië zag vertrekken. Daar, in een koloniaal land maar met een vrije schoolwereld, kon belangrijk werk verricht worden, werk, waarvoor de Nederlandse schoolwereld onontvankelijk was. Van die tien zette Kohnstamm, na de tweede wereld oorlog, er weer drie aan het werk aan het Nutsseminarium, Scheffer, Brouwer en Post. Zij vormden twaalf jaar lang de staf van het Nutsseminarium dat zijn positie in die periode herkreeg en handhaafde tot nu toe. Dit opstel is dus tevens een terugblik — zonder opzet eigenlijk neergeschreven — bij het vijftigjarig jubileum van het Nutsseminarium.

Men zal zich het „rode boekje" van de A.B.O.P. herinneren dat enige jaren geleden geschreven door Prof. Van Gelder en zijn mede commissieleden. Ik wijdde er in „Het Schoolblad" een aantal artikelen aan.

Twee jaren geleden kwamen een aantal vertegenwoordigers van pedagogische instituten bijeen in Amersfoort; voorzitter Van der Gevel, voorzitter H.B. van de A.B.O.P. De mogelijkheden werden onder ogen gezien en een kleine werkgroep zou met voorstellen komen. Deze bijeenkomst is in de hogere regionen duidelijk als een faux pas gezien: er is nooit een voorstel gekomen, notulen werden niet rondgezonden. Twee jaar later hoorde ik toevallig, dat de zaak toch nog liep en er een commissie op heel hoog niveau van de topexperts bezig was een nota, als beginpunt van de vernieuwingsarbeid, samen te stellen, waarin staan zal wat er gedaan moet worden. De topexperts doen zelf natuurlijk niet mee. Zij schrijven een stuk en de personelen der scholen moeten werken volgens de in dat stuk voorkomende richtlijnen en voorschriften.

Er zullen natuurlijk applicatie cursussen worden georganiseerd, misschien zal er sprake zijn van begeleiding en van evaluatie.

Hier kunnen een aantal methodologische fouten gemaakt worden. Cur-

sussen zijn onvoldoende, omdat ze algemeen moeten zijn en er te veel distantie is van de eigen school.

Begeleiding is te beperkt, omdat 't bezoek aan meer scholen gebracht wordt, inlichtingen moeten worden gegeven en dan nog een oordeel moet worden gevormd. Bovendien zijn bij begeleiding de „niveaux" te veel benadrukt: hij die 't weet en niets doet en hij, die nog niet weet, maar 't moet doen.

Er zijn, misschien zelfs in Nederland, andere oplossingen toch wel mogelijk. Men kan trachten jonge actieve en ambitieuze afgestudeerden (M.O.-B pedagogiek of doctoraal — maar deze laatsten dan met ervaring) tot ambulant schoolhoofd te benoemen, *met een salaris dat zij als leraar of inspecteur zouden verdienen.*

Deze opvoedkundigen zouden de hen toevertrouwde scholen kunnen veranderen, in de dagelijkse omgang de leerkrachten op de hoogte brengen en zelf mee doen, voor doen en mede de verantwoordelijkheid dragen.

Als men begrijpt, dat de uitvoerders van pedagogische experimenten veel belangrijker zijn dan de ontwerpers van plannen, is men op de goede weg. Men kan dan komen tot het besef, dat de pedagoog voor de klas niets heeft aan koele zakelijke wetenschappelijkheid, maar in goed vertrouwen het moet hebben van zijn eigen inventies, intuïtie, zijn creativiteit.

Ik heb na bovenstaande uiteenzettingen eigenlijk geen behoefte meer aan een bespreking van het totaliteitsonderwijs in de Utrechtse school. Men kan zelf nagaan hoe gering de betekenis van zulk werk is in het kader der waarachtige vernieuwing.

Drs. Deen gaf een gedetailleerd verslag van een vorm van concentratieonderwijs. Zijn oordeel is mild. Of hij elke didacticus bevredigde met zijn verwijzingen naar de leerpsychologie, betwijfel ik. En — gelet op de gedegen theoretische verhandeling, deel I — dacht ik te mogen besluiten, dat hij weet wat totaliteitsonderwijs kan zijn.

[1] „Het theosofisch studiefonds" was in feite opgericht om jongelui van Indonesische landaard te steunen bij hun studie. Dr. Moh. Hatta, Dr. Moh. Yamin, Prof. Dr. Soepomo, Djamalloedin Adi Negana (dir. Aneta) behoorden tot de velen, die in Nederland of elders in Europa hebben gestudeerd.

[2] Dit gebeurde ook (P. Post Tekenen en tekenonderwijs. Wolters 1933 en Aesthetische vorming en vrije expressie Wolters Gr. 1954).

[3] Omstreeks deze tijd verscheen er een boekje van Crijns en mij over de vormen van Gesamtunterricht. Ik noemde het „Totaliteitsonderwijs 1933". Die naam is blijven voortleven in de Nederlandse schoolwereld (v. Gelder, Deen). Het werd geschreven t.b.v. een aantal scholen in Bandoeng, waar men, zo mogelijk gelijk op wilde gaan, met „veranderen" met de leerschool. Het boekje heeft stellig locaal nut gehad, maar werd door mijn onderzoek aan de derde proefschool achterhaald.

[4] Met het talenprakticum is veel te bereiken. Het beste voorbeeld is de methode Jansen, die ik in Antwerpen enige jaren geleden leerde kennen.

[5] Dat

DE SCHIEDAMSE REKENTEST

H. HEESEN, hoofd van de openbare l.o.m.-school te Schiedam.
D. STRELITSKI, remedial teacher van de Gemeente Schiedam. [1])
DRS. A. V/D WISSEL, schoolpsycholoog van de Gemeente Schiedam. [2])

INHOUD

1. INLEIDING
2. DE KEUZE VAN DE OPGAVEN
   2.1 Opgavenserie 1-1; het optellen t/m 10.
   2.2. Opgavenserie 1-2; het aftrekken t/m 10.
   2.3 Opgavenserie 2-3; optellen t/m 20 met overschrijding van het tiental.
   2.4 Opgavenserie 2-4; aftrekken t/m 20 met aanbreken van het tiental.
   2.5 Opgavenserie 4-1 t/m 4-3; de tafels van vermenigvuldiging.
3. DE KEUZE VAN DE SCHOLEN
   3.1 Intelligentieniveau en intelligentiespreiding.
   3.2 Het sociaal niveau van de scholen.
4. DE KEUZE VAN DE KINDEREN
   4.1 De gelijkwaardigheid van de A en de B-groep.
   4.1.1 Rapportcijfers.
   4.1.2. Intelligentie.
   4.1.3. De rekentest van Schonell.
   4.2. Het testgewenningseffect.
5. DE NORMERING VAN DE S.R.T.
6. DE BETROUWBAARHEID VAN DE S.R.T.
7. RAPPORTCIJFERS, TESTRESULTATEN EN INTELLIGENTIE
8. DE MEER ALGEMENE GELDIGHEID VAN DE SCHIEDAMSE UITKOMSTEN
   8.1. Het onderzoek van Drs. Mommers in Brabant.
9. SAMENVATTING

[1] thans hoofd van de openbare l.o.m.-school te Gouda.
[2] thans hoofd van de psychologische afdeling in het district Alkmaar van de Stichting van Geestelijke Volksgezondheid in N.H.

I *Inleiding*

Door de auteurs werd een onderzoek verricht op drie Schiedamse scholen naar de mate van beheersing van de rekenstof in het G.L.O. De aanleiding daartoe vormde het probleem, om bij kinderen met leermoeilijkheden een duidelijke uitspraak te doen over de ernst van de achterstand in een bepaald vak.

In een vorig artikel[1] werd uiteengezet hoe de rekenstof van het G.L.O. werd geinventariseerd aan de hand van leerplannen en leermethoden en vervolgens werd ingedeeld in leerstofeenheden. Hierbij werd nauwe aansluiting gezocht bij de gangbare indeling van de leerstof in het G.L.O. Vervolgens werd per leerstofeenheid een serie van 10 (soms 5) testopgaven samengesteld.

Op deze wijze werden 67 opgavenseries ontworpen, waarvan men een overzicht vindt in bovengenoemd artikel. Behalve op de diverse rekenbewerkingen, hebben de opgavenseries betrekking op nevenonderwerpen, zoals „het rekenen met geld", „klokkijken" e.d. De Schiedamse Rekentest * bestaat derhalve uit 67 van elkaar onafhankelijke opgavenseries, waarvan er 64 werden geijkt.

Het is de bedoeling van de auteurs in dit artikel nader in te gaan op de psychometrische aspecten van deze test. Daar de S.R.T. in eerste instantie is ontstaan als een practisch hulpmiddel voor de werkers in het Schiedamse veld en niet a priori als landelijk instrument dat aan alle voorwaarden van testconstructie en testijking zou moeten kunnen voldoen, krijgt dit artikel meer de betekenis van een psychometrisch commentaar achteraf ter adstructie van de practische bruikbaarheid van de test, dan van een volledige methodologische verantwoording van opzet, uitvoering en resultaten.

Een onderzoek, volledig methodologisch verantwoord van opzet en uitvoering, kan onmogelijk ondernomen worden vanuit een practische werksituatie als waarin de auteurs zich bevinden.

De representativiteit van de gekozen opgaven voor het onderdeel van de rekenstof, waarvoor de opgavenserie werd samengesteld, wordt in 2 aan de orde gesteld. De keuze van de scholen wordt in 3 nader verantwoord, de keuze van de kinderen in 4. In 5 geven wij een verslag van de normering in quintielen. De betrouwbaarheid van de testuitslagen wordt in 6 nader onderzocht, terwijl de samenhang tussen de resultaten op enkele testbladen onderling en hun verband met het rapportcijfer rekenen en de intelligentie in 7 aan bod komt.

* De Schiedamse Rekentest wordt binnenkort uitgegeven bij de fa. Wolters-Noordhoff.

Bij de beantwoording van de vragen in 4, 6 en 7 hebben wij ons beperkt tot de gegevens van klas III en de resultaten behaald bij de opgaven van blad 3 (optellen en aftrekken t.e.m. 100), blad 4 (tafels van vermenigvuldiging) en blad 16 (eenvoudige redactiesommen). Daar alle derde klas leerlingen de opgavenseries 3-1 (splitsen van getallen t.e.m. 100) en 4-1 (de tafels van 2, 5 en 10 door elkaar) vrijwel foutloos maken, werden deze twee opgavenseries hierbij buiten beschouwing gelaten.

Gewerkt is dus met de volgende opgavenseries:

3-2: Optellen en aftrekken zonder aanvullen, overschrijden of aanbreken van het tiental.
3-3: Optellen en aftrekken met aanvullen, overschrijden of aanbreken van het tiental met de tweede term kleiner dan 10.
3-4: Optellen en aftrekken zonder aanvullen, overschrijden of aanbreken van het tiental, met beide termen groter dan 10.
3-5: Optellen en aftrekken met aanvullen, overschrijden en aanbreken van het tiental met beide termen groter dan 10.
4-2: De tafels door elkaar, behalve de tafels van 2, 5 en 10, met de eerste factor kleiner dan 6.
4-3: De tafels door elkaar met de eerste factor groter dan 5.
4-4: Tafels als puntsommen, waarbij de eerste factor ontbreekt.
4-5: Tafels als puntsommen, waarbij de tweede factor ontbreekt.
16 : Eenvoudige redactiesommen.

De keuze viel op klas III, waar wij de 54 kinderen welke deelnamen aan het onderzoek in het najaar '63 opnieuw in het voorjaar '64 aan het onderzoek lieten deelnemen, te samen met een gelijkwaardige groep van 54 andere kinderen. Hierdoor werd het mogelijk de resultaten van de groep kinderen uit het najaar '63 te vergelijken met hun resultaten in het voorjaar '64, terwijl ook een vergelijking mogelijk wordt tussen de beide groepen, van de „oude" en de „nieuwe" kinderen die in '64 aan het onderzoek deelnamen. Bovendien werd in klas III een intelligentietest afgenomen, zodat het mogelijk was de testresultaten met het I.Q. te vergelijken.

Wij beperkten ons tot de bovengenoemde onderwerpen, omdat wij meenden hiermee de belangrijkste facetten van het rekenen getroffen te hebben, n.l. het kunnen werken met toegepaste automatiseringen (blad 3), het beheersen van de primaire automatiseringen (blad 4) en het kunnen oplossen van redactiesommen (blad 14).

Tenslotte bespreken wij in 8 de vraag in hoeverre aan de Schiedamse uitkomsten een meer algemene, landelijke betekenis mag worden toegekend.

II *De keuze van de opgaven*

De. S.R.T. wil de onderzoeker in staat stellen te bepalen in hoever een kind de rekenstof van het G.L.O. beheerst. Het gaat primair om de schoolvorderingen hier en nu te bepalen. De predictieve mogelijkheden zijn hierbij wel interessant maar niet essentiëel voor de waarde van de test. Wel is de vraag naar de inhoudsvaliditeit (content validity), zoals door De Groot[2] wordt onderstreept, van essentieel belang voor de deugdelijkheid van de test. Dit probleem komt voor de S.R.T. op de volgende twee vragen neer:

A. Hebben de gezamenlijke opgavenseries betrekking op alle onderdelen van de rekenstof van G.L.O.?
B. Is er binnen de opgaven van één serie voldoende differentiatie mogelijk en zijn de diverse nuanceringen binnen dit onderdeel van de rekenstof adaequaat vertegenwoordigd?

Ad A.:

De indeling van de S.R.T. in een groot aantal opgavenseries is tot stand gekomen op basis van een analyse van een aantal leerplannen en methoden. Voor elk onderdeel van de rekenstof werd een opgavenserie samengesteld. Deze opzet waarborgt o.i., dat er inderdaad alle onderdelen van de rekenstof van het G.L.O. door de S.R.T. worden bestreken.

Hierbij wordt aangetekend, dat het aanvankelijk rekenen en de zesde klasstof welbewust buiten beschouwing werden gelaten.

Ad B.:

Dit vereist een inventarisatie van de verzameling van opgaven welke binnen een onderdeel van de rekenstof mogelijk zijn naar moeilijkheidsgraad (psychometrisch principe), terwijl bovendien de diverse moeilijkheden bij de verschillende stadia van het leerproces zichtbaar moeten kunnen worden (didactisch principe).

De S.R.T. is in eerste instantie uit een practische behoefte ontstaan. Wetenschappelijke normen, zoals hierboven geformuleerd, moesten bij de opzet van de test derhalve wel buiten beschouwing blijven. Wel bestaat de mogelijkheid achteraf te onderzoeken of de respectievelijke

opgavenseries aan het onder B gestelde criterium voldoen. Wij hebben ons hierbij beperkt tot de opgavenseries 1-1 (optellen t.e.m. 10), 2-3 (optellen t.e.m. 20), 1-2 (aftrekken t.e.m. 10), 2-4 (aftrekken t.e.m. 20) en de opgavenseries 4-1 t.e.m. 4-3, welke betrekking hebben op de tafels. Deze onderdelen kozen wij, daar ze de basisstof vormen van het rekenen, terwijl daarnaast de overweging dat hierover elders reeds werd bericht, meespeelde.

2-1 *Opgavenserie 1-1; het optellen t.e.m. 10*

Uitgaande van de getallen van 0 t.e.m. 10 zijn er in het totaal 64 optellingen met twee termen mogelijk. Hiervan zijn er 19, waarbij één van beide getallen een 0 is. Van de overige opgave zijn er 9, waarbij de som 10 is (4 + 6 = ...). Voorts zijn er 10 opgaven, waarbij de som gelijk aan of kleiner dan 5 is. Van de overige 26 opgaven is de som groter dan 5 en kleiner dan 10.

In de opgavenserie 1-1 hebben slechts 2 i.p.v. 3 opgaven betrekking op de 0 (n.l. 8 + 0 = ... en 0 + 9 = ...). Eén opgave heeft als uitkomst 10 (7 +3 = ...), hetgeen een redelijke representatie van deze categorie lijkt. Geen enkele opgave heeft een uitkomst gelijk aan of kleiner dan 5, waarbij deze groep in de opgavenserie dus ontbreekt.

Schonell[3] vermeldt twee onderzoeken in Schotland en Nieuw-Zeeland. Hierbij bleek het volgende:

1. Optellingen met een 0 worden als moeilijker beleefd dan opgaven waarin geen 0 voorkomt.
2. Optellingen, waarbij het kleinere getal voorop staat, b.v. 2 + 7 = .. (type B) zijn moeilijker dan optelsommen, waarbij het grotere getal voorop staat, b.v. 7 + 2 = ... (type A).

Uit 1 volgt, dat de opgaven 8 + 0 = ... en 0 + 9 = ... vermoedelijk de moeilijkste uit deze serie zijn. Mede gezien de aparte plaats, die de nul bij het rekenen blijkbaar inneemt, zou het bij een eventuele revisie van de test overwogen kunnen worden, de opgaven met een 0 in een aparte score te verwerken.

Wat 2 betreft zij opgemerkt, dat in de opgavenserie 1-1 vier opgaven van type A en drie opgaven van type B voorkomen, hetgeen een redelijk evenwichtige verdeling is.

2-2 *Opgavenserie 1-2; aftrekken t.e.m. 10*

Uitgaande van de getallen van 0 t.e.m. 10 zijn in het totaal 66 aftrekkin-

gen met twee termen mogelijk. Hiervan zijn er 11 met een 0 als aftrektal, terwijl in 10 opgaven de uitkomst een 0 is (6 — 6 = . . .).

In de opgavenserie 1-2 komt één opgave met een 0 voor, terwijl één opgave 0 als uitkomst heeft. Qua evenredige vertegenwoordiging had er nog een opgave met een 0, of met 0 als uitkomst in moeten staan.

Uit de literatuur (zie Schonell) blijkt dat juist deze twee typen opgaven bij uitstek als moeilijk worden ervaren. Qua moeilijkheid vormen deze typen opgaven een categorie apart. Derhalve geldt ook hier de kritische opmerking, gemaakt bij opgavenserie 1-1, n.l. dat de te meten beheersing van het aftrekken t.e.m. 10 te eenzijdig beinvloed wordt door de opgaven die betrekking hebben op de nulfunctie.

De overige opgaven vertonen een redelijke spreiding over het gehele bereik van de overgebleven 45 mogelijkheden.

2-3 *Opgavenserie 2-3; optellen t.e.m. 20 met overschrijding van het tiental*

Uitgaande van de getallen van 0 t.e.m. 9 zijn er in het totaal 36 opgaven mogelijk, waarbij het tiental wordt overschreden. Bij nadere analyse van de 10 opgaven van de serie 2-3 blijkt dat deze overwegend tot de minder moeilijke opgaven van dit totaal van 36 behoren. Dit betekent dat de opgaven van 1-1 in verhouding tot die van 2-3 moeilijker zijn uitgevallen.

Gaan wij bij deze opgavenserie na, hoe de verhouding is tussen het type A en het type B, dan zien wij dat slechts één opgave in de A-vorm en 7 opgaven in de B-vorm worden aangeboden. Ook dit vormt mede een factor waardoor de vergelijkbaarheid tussen de opgavenseries 1-1 en 2-3 niet optimaal is.

2-4 *Opgavenserie 2-4; aftrekken t.e.m. 20 met aanbreken van het tiental*

Analyse van deze serie wijst erop dat de 10 opgaven redelijk zijn gespreid over de 36 mogelijke combinaties. Dit impliceert tevens dat de vergelijkbaarheid met opgavenserie 1-2 vrij goed is, met uitzondering dan dat bij serie 1-2 de opgaven waarbij de nul-functie een rol speelt, op het totale resultaat een vertroebelend effect hebben.

2-5 *Opgavenserie 4-1 t.e.m. 4-3; de tafels van vermenigvuldiging*

De tafels van vermenigvuldiging zijn ondergebracht in de opgavenseries 4-1 (de tafels van 2, 5 en 10), de opgavenserie 4-2 (de overige tafels, met als vermenigvuldiger een factor gelijk aan of kleiner dan 5) en in 4-3

(de tafels met als vermenigvuldiger een factor groter dan 5 maar kleiner dan 10).

Het logische uitgangspunt van deze indeling is duidelijk; een indeling naar moeilijkheid.

Uit de literatuur[3] blijkt dat het geen verschil maakt of de grootste of de kleinste factor voorop staat bij de tafels. Wel heeft elke factor zijn eigen moeilijkheidskarakter. Hiervan is een rangorde aan te geven. Deze rangorde is in het Schotse onderzoek als volgt:

Rangorde:	2	3	1	5	4	6	8	7	9	0
(van makkelijk naar moeilijk)										

Vervangt men in de opgaven de factoren door hun rangordecijfer dan krijgt men een indicatie van de onderlinge moeilijkheidsgraad van de diverse vermenigvuldigingen. Hoe kleiner het product, hoe makkelijker de opgave. Toetsing van de opgavenseries 4-1, 4-2 en 4-3 aan dit criterium van relatieve moeilijkheid leidt tot de constatering, dat deze drie series inderdaad in moeilijkheid opklimmen. Wel komt er wat de afzonderlijke opgaven betreft overlapping voor tussen 4-1 en 4-2 enerzijds en tussen 4-2 en 4-3 anderzijds. Tussen 4-1 en 4-3 is geen overlapping. Hiermee is bevestigd dat wij in de opzet zijn geslaagd, n.l. om drie series samen te stellen betrekking hebbende op de tafels en opklimmend in moeilijkheid van de opgaven.

III *De keuze van de scholen*

Om toch enige spreiding in de ijkingsgroep te krijgen was het noodzakelijk kinderen van verschillende scholen in het onderzoek te betrekken. Besloten werd ons hierbij te beperken tot drie scholen. Op elke school werden per klas telkens 18 kinderen onderzocht. De keuze van deze drie scholen geschiedde niet op grond van exact geverifiëerde criteria, maar op grond van de ervaring die de samenstellers in de loop van enkele jaren met deze drie scholen hadden verkregen.

De keuze viel op:

Een school, die van oudsher als opleidingsschool een goede naam had. Dit was vermoedelijk de school die qua milieu en begaafdheid boven de middelmaat lag, zonder hierin een extreme tendens te vertonen. (school 1);

Een school in een typisch oude stadsbuurt met een overwegende arbeidersbevolking, waarbinnen de categorie van de ongeschoolde arbeiders overheerst (school 3);

Een school in de nieuwbouw die qua milieu en begaafdheid een grotere spreiding zou vertonen dan de beide andere scholen en vermoedelijk een tussenpositie inneemt tussen beide (school 2).

Achteraf werd om enige controle op deze keuze te hebben een intelligentietest afgenomen in de derde klas en werd een overzicht gemaakt van de beroepen van de vader.

3.1 *Intelligentieniveau en intelligentiespreiding*

Het intelligentieonderzoek vond plaats in de derde klas. Gebruikt werd de Pintner-Durost Lager School Test. Wij gebruikten model M en hiervan zowel schaal 1 (plaatjesinhoud) als schaal 2 (leesinhoud). De I.Q.'s werden hierbij berekend volgens de formule:

$$I.Q. = 100 + {}^{15}/_{20} \text{ (mediaanwaarde - 120 - C)},$$

waarbij C (correctie) = chronologische leeftijd in maanden - 103. In feite maakten wij dus van een spreidings' I.Q. met een gemiddelde van 100 en een standaardafwijking van 15.[1]

Een overzicht van de resultaten vindt men in tabel I.

Tabel I.

I.Q.	A	B	C	D		E		
	N_1=29	N_2=40	N_3=26	$N_1 + N_2 + N_3$ $N_1 = N_2 = N_3$ in percentages		normaal verdeling in percentages		
> 127,5						8	}	
123—127	3	1	2	6,8		3,5	}	11,5
118—122	3	3	0	5,8		4,4		
113—117	2	9	1	11,0		5,6		
108—112	4	6	1	11,0	}	5,9	}	
103—107	3	9	2	13,3	} 24,3	14,6	}	20,5
98—102	8	6	6	22		16		
93— 97	3	4	7	15,8	}	14,6	}	
88— 92	3	0	4	8,7	} 24,5	5,9	}	20,5
83— 87	0	2	2	4,3		5,6		
78— 82	0	0	0	0		4,4		
73— 77	0	0	1	11,3		3,5	}	11,5
< 72,5						8	}	
Gemiddelde	107	107	95	103		100		
				> = 11,5		> = 12,5		

[1] Voor een verdere verantwoording wat betreft het gebruik van deze formule zij verwezen naar het artikel van Drs. A. v. d. Wissel „Spellingsmoeilijkheden, minus-variant of dyserthografie", Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, Deel XVIII, 1963, aflevering 1, blz. 18.

In de kolommen A, B en C zijn de uitkomsten aangegeven van respectievelijk school 1, 2 en 3. Hieruit blijkt dat school 2 met een gemiddelde I.Q. van 107 hetzelfde niveau behaalt als school 1, terwijl de spreiding ook in grote lijnen de zelfde blijkt te zijn. Bij beide scholen valt ongeveer 50% van de kinderen in het I.Q.-gebied van 93 - 107, d.w.z. van de normale middelmaat; bij school 1 valt 10% onder I.Q. 93, bij school 2 slechts 5%. Hier staat tegenover dat er bij school 1 een grotere groep goed begaafden is met een I.Q. van 123 of hoger, n.l. 10% tegenover 2,5% bij school 2.

Uitgaande van onze opzet, n.l. om via deze I.Q.-bepaling een beeld te krijgen van het gemiddeld niveau en de begaafdheidsspreiding van de leerlingen, moet men de verschillen tussen school 1 en 2 als onbelangrijk zien bij de verdere grote mate van overeenkomst. De veronderstelde en bedoelde differentiëring in drie niveaus wordt door dit intelligentieonderzoek niet bevestigd. Veeleer moeten school 1 en 2 beide als representant van de school boven de middelmaat worden gezien, dit in contrast met school 3, waar het niveau duidelijk onder de middelmaat ligt.

Voegt men de drie scholen samen tot één groep en houdt men hierbij het aantal kinderen per school gelijk, zoals in het onderzoek inderdaad is gebeurd (18 kinderen per school per klas) dan krijgt men op grond van de gegevens in de kolommen A, B en C de I.Q.-verdeling die in kolom D in percentages is weergegeven. De standaardafwijking van deze verdeling is 11,5.

Ter vergelijking hebben wij in kolom E de normaalverdeling weergegeven bij een standaardafwijking van 12,5. Als sigma kozen wij 12,5 daar hiermee enerzijds de gevonden sigma van 11,5 het beste wordt benaderd, terwijl anderzijds de verhouding tot de gebruikte I.Q.-intervallen redelijk te hanteren blijft ($5 : 12\frac{1}{2} = 2 : 5$).

Vergelijking van kolom D en E leert ons dat de I.Q.'s in het bereik van 87,5 tot 112,5 sterker zijn vertegenwoordigd dan op grond van een normaalverdeling zou zijn te verwachten. Deze versterkte aanwezigheid is voornamelijk gegaan ten koste van de I.Q's onder de 87,5.

We moeten dan ook concluderen dat bij het rekenonderzoek gewerkt is met een qua gemiddelde begaafdheid enigszins geflatteerde groep.

3.2 *Het sociaal niveau van de scholen*

De indeling van de beroepen van de vaders volgens een sociaal maatschappelijk criterium hebben wij ontleend aan bijlage 1 van het artikel van Matthijsen: Sociaal-hiërarchische indeling van de ouders der leer-

lingen bij het voortgezet onderwijs.

De zes in ons onderzoek gebruikte categorieën zijn respectievelijk:

1. Vrije beroepen en topfuncties bij overheid of bedrijfsleven.
2. Leidinggevend kader en daarmee gelijk te stellen functies.
3. Middenkader en daarmee gelijk te stellen functies.
4. Lager bedrijfskader en uitvoerende hoofdarbeiders.
5. Hoger geklasseerde handarbeiders.
6. Lager geklasseerde handarbeiders.

In tabel II is een overzicht gegeven van de resultaten per school van deze indeling.

Tabel II.

School 1.	*School 2.*	*School 3.*
Categ. 1: 2 maal	Categ. 1: 2 maal	Categ. 5: 6 maal
Categ. 2: 4 maal	Categ. 2: 3 maal	Categ. 6: 13 maal
Categ. 3: 7 maal	Categ. 3: 4 maal	
Categ. 4: 8 maal	Categ. 4: 6 maal	
Categ. 5: 9 maal	Categ. 5: 4 maal	
Categ. 6: 4 maal	Categ. 6: 3 maal	
N = 34, Gem. 3,9	N = 22, Gem. 3,7	N = 19, Gem. 5,7

Ook hier blijkt weer duidelijk een uiteenvallen in twee niveaus. Enerzijds school 3 met een gemiddelde klassificatiescore van 5,7 en anderzijds school 1 en 2 met een gemiddelde klassificatiescore van respectievelijk 3,9 en 3,7. Bij school 3 vallen alle beroepen in de categorieën hoger en lager geklasseerde handarbeiders. Bij school 1 en 2 valt ongeveer 45% in de categorieën midden- en lagerkader, terwijl school 2 zelfs een wat hoger percentage heeft dan school 1, dat valt in de categorieën leidinggevend kader of vrij beroep. Als globale typering is dit verschil echter te verwaarlozen en kunnen wij opnieuw, thans op grond van het sociale milieu, stellen dat school 1 en 2 beide „de school voor de betere middelmaat" representeren.

Uit het oogpunt van de representativiteit van de ijkingsgroep betekent dit, dat „de betere middelmaat" te sterk zal zijn vertegenwoordigd ten koste van „de middelmaat", kinderen dus met vaders die qua beroep in de categorie van het lagere bedrijfskader en de hoger geklasseerde handarbeiders zouden vallen.

Conclusie: Zowel op grond van het intelligentie onderzoek als het onderzoek naar het sociaal milieu blijkt dat de samenvoeging van de kinderen van de drie scholen tot één ijkingsgroep leidt tot een enigszins geflatteerde groep. Het verdient aanbeveling hierop bij de interpretatie

van de resultaten verdacht te zijn.

IV *De keuze van de kinderen*

In hoofdstuk 3 werd ingegaan op de keuze van de scholen, waarop het onderzoek werd verricht. In dit hoofdstuk gaan wij in op de wijze waarop de leerlingen voor het onderzoek werden uitgekozen.

Daar wij per kind wilden nagaan hoe lang dit over de opgavenseries deed, was het niet mogelijk meer dan drie kinderen tegelijkertijd te onderzoeken. Het totaal aantal kinderen dat wij per school per klas konden onderzoeken moest derhalve beperkt blijven tot 18, d.w.z. dat over de drie scholen samen in het totaal 54 kinderen per klas aan het onderzoek deelnamen.

De keuze van deze 18 kinderen geschiedde niet op grond van het toeval maar systematisch op grond van de rapportcijfers bij het vak rekenen. De gekozen 18 kinderen waren dus representatief voor de gehele klas wat gemiddelde en spreiding van het rapportcijfer rekenen betreft. De rapportcijfers waren ontleend aan het eindrapport van de cursus '62-'63. Daar de zittenblijvers bekend waren, was ook de samenstelling van de nieuwe klas III voor de cursus '63-'64 bekend. Er werd voor gezorgd dat de zittenblijvers in verhouding tot de totale klas in deze groep van 18 kinderen waren vertegenwoordigd.

De opzet van het onderzoek was de beschikking te krijgen over halfjaarlijkse normen wat betreft de prestaties van een representatieve groep G.L.O.-kinderen.

Omstreeks oktober '63 werd het onderzoek voor de eerste keer verricht en een half jaar later, omstreeks april '64 herhaald. Klas VI werd niet in het onderzoek betrokken, klas I slechts bij het onderzoek in april '64.

De vraag rijst of het verantwoord is bij de afname in april '64 de zelfde kinderen, die ook in oktober '63 meededen, in het onderzoek te betrekken. Hoe groot is de kans dat test- of onderzoekgewenning als storende factor optreedt, waardoor de vergelijkbaarheid van de onderzoekresultaten in '63 en '64 onbetrouwbaar wordt. In principe meenden wij het risico van zulk een gewenningseffect te moeten vermijden door bij het onderzoek in '64 een groep van 18 kinderen (per klas) te kiezen dan in '63. In de praktijk bleken alleen de klassen van school 2 groot genoeg te zijn om hieruit twee parallel groepen van 18 kinderen samen te stellen. De scholen 1 en 3, die zich in het weinig kinderrijke centrum bevinden, hebben meestal te kleine klassen om in twee groepen van 18 kinderen te splitsen.

Dit bezwaar losten wij op, deels door de groep kinderen die overbleef aan te vullen met kinderen uit de eerste groep, deels door tweemaal met de zelfde groep te werken. Indien achteraf zou blijken dat er inderdaad sprake is van een storend gewenningseffect, dan zouden de resultaten van het onderzoek in '64 bij de scholen 1 en 3 hierdoor minder betrouwbaar worden.

Om na te gaan of er zulk een testgewenningseffect optreedt, lieten wij de groep kinderen van klas III, die aan het eerste onderzoek hadden deelgenomen (groep A) ook het tweede onderzoek doen (groep A'). De resultaten van deze kinderen (groep A') konden vergeleken worden met de groep kinderen die bij het tweede onderzoek voor het eerst meededen (groep B). Wel moeten deze beide groepen geheel gelijkwaardig zijn, wil men uit een vergelijking van de resultaten mogen concluderen dat inderdaad met zulk een storend testgewenningseffect tekening gehouden moet worden.

4.1 *De gelijkwaardigheid van de A en B-groep*

De samenstelling van twee gelijkwaardige parallelgroepen, elk van 18 kinderen uit het totaal aantal leerlingen van klas III, geschiedde eveneens op grond van de rapportcijfers. Aan het eind van de cursus '63-'64, dus na afloop van het gehele onderzoek werd in deze klas nog een intelligentietest afgenomen. Dit diende er deels toe een begaafdheidsbeeld van de school als zodanig te krijgen (zie hoofdstuk 3), deels maakte dit het mogelijk de beide parallel groepen achteraf te vergelijken qua intelligentie. Naast een intelligentieonderzoek namen wij bovendien nog 5 rekentests af van Schonell[4], eveneens om de vergelijkbaarheid van de beide groepen te kunnen nagaan. Vergelijking van de gelijkwaardigheid van de A en de B-groep geeft dan de volgende uitkomsten:

4.1.1 *Rapportcijfers:* (klas III, school 2).

	Groep A (A')	Groep B
4	1	—
5	—	2
5½	1	—
6	2	3
7	8	6
7½	—	1
8	6	6

Het gemiddelde rapportcijfer voor beide groepen is precies gelijk, n.l. 7 (Voor de klassen IV en V gingen wij dit eveneens na. Wij vonden

voor klas IV respectievelijk 6,7 en 6,5 voor klas V 7,1 en 7,2).

4.1.2 *De intelligentie*

Tabel III.

I.Q.	totaal	groep A	groep B
123—127	1	1	0
118—122	3	0	3
113—117	9	3	3
108—112	6	4	2
103—107	9	4	3
98—102	6	5	1
93— 97	4	0	4
88— 92	0	0	0
83— 87	2	1	1
N	40	18	17
M	107	106½	106

Daar de indeling in twee groepen, respectievelijk groep A en groep B, tot stand kwam op grond van de rapportcijfers rekenen en niet op grond van de I.Q.'s, is het zeer wel mogelijk dat de I.Q.-gemiddelden en de I.Q.-spreiding tussen de A en de B-groep gaat verschillen.

In tabel III is de I.Q.-verdeling aangegeven voor klas III van school 2, respectievelijk van de totale klas, van de A en van de B-groep. De gevonden gemiddelden stemmen vrijwel overeen. Het minieme verschil blijkt dan ook in het geheel niet significant te zijn. De A en de B-groep blijken qua I.Q.-verdeling gelijkwaardig te zijn en tevens representatief voor de totale klas.

4.1.3. *De rekentests van Schonell*

Aan het eind van de cursus namen wij aan beide groepen de 5 eerste tests af van de door Schonell samengestelde „Diagnostic Arithmetic Tests". Deze 5 tests hebben respectievelijk betrekking op 100 optelsommen (0 t.e.m. 18), de hiermee corresponderende 100 aftreksommen, 100 vermenigvuldigingen, 90 delingen en tenslotte 100 opgaven met optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen door elkaar. Op grond van de Engelse ijking werd voor elke test een rekenleeftijd berekend. Als index voor het rekenniveau werd voor elk kind de middelste van deze vijf waarden genomen. De middelste rekenleeftijd in maanden is dan voor groep B 125 maanden, voor groep A' 130; de middelste chronologische leeftijden zijn respectievelijk 110 en 109. Omgerekend

in een rekenquotiënt krijgen we dan voor groep B 117, voor groep A' 119.[1].

Ook in dit opzicht blijken de groepen redelijk parallel te lopen.

4.2 *Het testgewenningseffect*

Op grond van de voorafgaande toetsing op gelijkwaardigheid van de A (A')-groep en de B-groep, zijn wij verantwoord een verschil in resultaat tussen de A'- en de B-groep te interpreteren als een testgewenningseffect. Nemen wij aan dat zich zulk een effect voordoet, dan zullen de resultaten van groep A' in het algemeen beter zijn dan van groep B. (Hypothese A' > B).

Uitgaande van de opgavenseries van blad 2 t.e.m. blad 5, in totaal 18 rijtjes, vinden we dat bij 7 rijtjes de resultaten van groep A' beter, bij 11 rijtjes slechter zijn dan van groep B. Van een positief gewenningseffect is op grond van deze resultaten niets gebleken. Uitgaande van de resultaten bij de meer specifieke onderwerpen, zoals klokkijken, rekenen met geld e.d. zien we dat in 12 van de 19 gevallen de resultaten bij de A'-groep beter zijn dan bij de B-groep. Dit zou dus op een positief gewenningseffect kunnen wijzen.

Tenslotte hebben wij voor de bladen 3 (opgaveserie 3-2 t.e.m. 3-5), 4 (opgavenserie 4-2 t.e.m. 4-5) en 16 de verschillen in resultaten tussen groep A' en groep B statistisch getoetst op significantie. (Zie tabel IV).

Uit deze gevonden t-waarden blijkt dat de hypothese van een testgewenningseffect niet bevestigd kan worden.

De betekenis van deze uitkomsten moet geinterpreteerd worden tegen de achtergrond van de prestatietoename gedurende het laatste halve jaar. Deze prestatietoename is gegeven voor de periode najaar '63 — voorjaar '64. Wij hebben deze prestatietoename statistisch getoetst op significantie. (Hypothesen A' > A, B >A).

Toetsing op significantie geschiedde eveneens voor de bladen 3, 4 en 16, voor de drie scholen afzonderlijk. (zie tabel IV)

Uit de gevonden t-waarden blijkt dat de hypothese van een aantoonbaar leereffect statistisch niet kon worden bevestigd.

[1] Aangezien het hier een Engelse ijking betreft kan men de hoge rekenquotiënten interpreteren als een aanwijzing dat school 2 in vergelijking met het gemiddelde Engelse niveau tot buitengewoon goede resultaten komt. Zelfs indien men rekening houdt met het gemiddelde I.Q. van 107, voor school 2, blijft deze conclusie geldig.

Tabel IV

4—5

	Blad 3			Blad 4			Blad 16		
	B—A	A'—A	A'—B	B—A	A'—A	A'—B	B—A	A'—A	A'—B
School 1	30—33=—3 t>50%	35—34=1 10<t<25	36—33=3 5<t<10	35—34=1 ½<t<1	37—34=3 10<t<25	37—35=2 t>50%	6—6=0	7—6=1 20<t<25	7—6=1 10<t<25
School 2	31—30=1 t>25%	33—30=3 10<t<25	33—31=2 t>25%	38—34=4 1<t<5	37—34=3 5<t<10	37—38=—1 20<t<50	6—5=1 5<t<10	7—5=2 t<0,0005	7—6=1 2½<t<5
School 3	31—30=1 t>25%	31—30=1 t>25%	31—31=0	31—29=2 10<t<25	32—29=3 10<t<25	32—31=1 t>50%	6—5=1 2½<t<5	6—5=1 5<t<10	6—6=0
	Leereffect		Testgewennings-effect	Leereffect		Testgewennings-effect	Leereffect		Testgewennings-effect

V *De normering van de S.R.T.*

Uit het oogpunt van een goede testconstructie, waarbij juist het principe van een geleidelijke opklimming in moeilijkheidsgraad van de items en de mogelijkheid van een voldoende spreiding naar boven en naar beneden zo belangrijk is, vertonen de opgavenseries van de S.R.T. ernstige tekortkomingen. Zij lenen zich dan ook niet tot een verfijnde schaaldifferentiatie. Differentiatie mogelijkheid biedt niet zozeer iedere opgavenserie afzonderlijk, maar de vergelijking van de resultaten op de diverse opgavenseries onderling.

Wij hebben derhalve volstaan met een normering in vijf categorieën, elk 20% van de kinderen bevattende. Bij de uitvoering van zulk een ijking volgens de quintielwaarden stuitten wij echter op twee moeilijkheden. In de eerste plaats lenen zich de 54 kinderen van onze ijkingsgroep niet tot een exacte indeling in vijven. Wij zochten de oplossing in een verdeling van de 54 kinderen in vier groepen van 11 en één groep van 10 kinderen.

Dit betekent dus dat in elk van de vier onderste quintielgebieden telkens 20½% van de kinderen valt, in het vijfde quintielgebied, slechts 18½%.

Deze indeling is voor alle quintielbepalingen aangehouden. Daar waar door de uitval van één of meer kinderen de groep uit 53, 52 of 51 bestond, zijn respectievelijk de verdelingen 10-11-11-11-10, 10-11-11-10-10 en 10-10-11-10-10 aangehouden. Het betreft hier echter uitzonderingsgevallen.

De tweede moeilijkheid ontstaat door het geringe bereik van de schaal. Deze loopt bij een opgavenserie van 10 opgaven van 0 tot en met 10. Daar de opgavenseries in de meeste gevallen op een groep kinderen wordt afgenomen, die tot een zeer redelijke prestatie in staat zijn, blijven daardoor bovendien de laagste schaalwaarden vaak onbenut.

Het gevolg is dat het slechts zelden lukt bij kind no. 12, no. 23, no. 34 en no. 45 een exacte schaalwaarde te vinden. De kinderen met deze rangnummers bevinden zich meestal te midden van een groepje andere leerlingen dat de zelfde prestatie behaalde. Het zou dan ook meer voor de hand hebben gelegen bij de schaalwaarden een quintiel, eventueel deciel- op percentielwaarde te zoeken dan omgekeerd.

Dit laatste heeft echter het bezwaar dat er per half jaar steeds andere en daardoor moeilijk vergelijkbare percentielwaarden gevonden zullen worden, waardoor de vergelijkbaarheid van half jaar tot half jaar ernstig wordt bemoeilijkt. Wij hebben derhalve vastgehouden aan de quintielindeling zoals hierboven beschreven en bij de bepaling van de quin-

tielwaarden een eenvoudige interpolatie toegepast, daar waar het gezochte rangnummer zich te midden van een groepje bevindt.

Een voorbeeld moge het bovenstaande nader verduidelijken. Wij kiezen daarvoor de frequentieverdeling van de opgavenserie 2-5 bij de afname in het begin van klas III. (Het gaat hierbij om optellen en aftrekken t/m 20, aangeboden in de vorm van puntsommen).

Opgavenserie 2-5, afname III-a.

Schaalwaarde:	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
frequentie	2	6	12	11	6	7	2	5	3	-	-	(N = 54)

Het kind met rangnummer 12 van onder af aan gerekend, bevindt zich in het groepje van 7 kinderen met uitslag 5. Indien deze 7 kinderen telkens zouden vallen op 5, 5, 51-7, 53-7, 54-7, 55-7, en 56-7; — dien de schaal zulk een verfijnde verdeling zou kennen —, dan zou bij no. 12 de schaalwaarde $5^1/_7$ horen. Dit is afgerond tot één decimaal 5,1 m.a.w. $Q_1 = 5{,}1$. De waarde van Q_2, d.i. de uitslag van nummer 23 wordt dan op analoge wijze bepaald 6,8. Q_3 en Q_4 komen op respectievelijk 7,9 en 8,8. Het voordeel van de op deze wijze berekende quintielwaarden is, dat ook kleine verschillen tussen successieve halfjaarlijkse uitkomsten geregistreerd kunnen worden.

Op deze wijze ontstaat een 4-tal lijnen (Q_1, Q_2, Q_3 en O_4), die bij de afname in het begin van de lagere school in principe in het lagere schaalbereik moeten beginnen om geleidelijk aan elk half jaar hoger te worden en te eindigen in het hogere bereik van de schaal. Een mooi voorbeeld van zulk een geleidelijke opklimming beginnend bij de lagere en eindigend bij de hogere schaalwaarden geven de quintiellijnen van blad 16 (eenvoudige redactiesommen).

Zoals uit figuur A is te zien werd deze opgavenserie afgenomen vanaf begin klas II (II-a) met als laatste afname eind klas V (V-b). De quintielwaarden bij de eerste afname zijn successievelijk 1,9, 3,1, 4,2 en 5,4. Deze quintielwaarden stijgen ieder half jaar geleidelijk om bij de afname aan het eind van klas V (V-b) als volgt te eindigen: 7,4, 8,6, 9,4 en 9,9.

fig. A

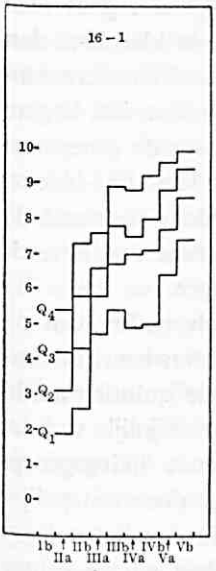


fig. B

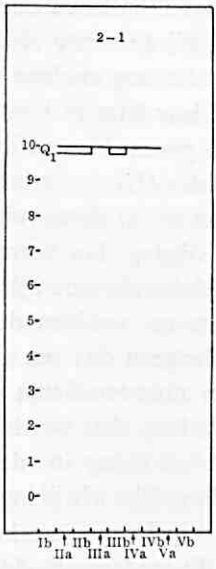
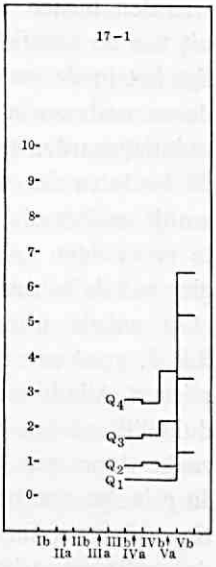


fig. C



Daar het onderzoek bij de afname gericht was op een groep, waarvan vrij goede prestaties konden worden verwacht, vertonen de meeste normenschema's niet zulk een evenwichtige verdeling over de gehele schaal, maar zijn meer beperkt tot het hogere schaalbereik. Een extreem voorbeeld hiervan, waarbij in feite iedere differentiëring wegvalt, vormt de opgavenserie 2-1 (optellen t/m 20). Het overzicht van de resultaten in figuur B spreekt in deze voor zichzelf. Het enige gegeven dat aan dit resultaat valt te ontlenen is, dat vanaf II-a de overgrote meerderheid der kinderen deze opgaven vrijwel foutloos maakt.

Slechts daar waar de verwachting en de empirische uitkomst in het geheel niet met elkaar in overeenstemming zijn, ziet men de quintiellijnen laag inzetten en ook bij de hoogste klas waar de opgavenserie werd afgenomen, nog betrekkelijk laag eindigen. Een voorbeeld hiervan is de opgavenserie 17-1 (moeilijke redactiesommen). In figuur C ziet men dat in het begin van klas IV Q_4 op 2,8 ligt om aan het eind van klas V te eindigen met 6,4. Q_1 ligt begin klas IV op 0,5 en eindigt eind klas V op 2,8.

De resultaten bij de meeste opgavenseries liggen tussen het extreme beeld van 2-1 en het optimale beeld van 16-1.

De vraag rijst thans hoe betrouwbaar de gegevens zijn die door de respectievelijke quintielwaarden worden aangegeven. Deze quintielwaarden berusten immers op de resultaten van telkens 11 kinderen! Een

sterk argument voor de vrij goede betrouwbaarheid van deze quintielwaarden menen wij te mogen ontlenen aan het volgende: gaat men uit van de quintielwaarden bij de eerste afname, b.v. in klas II-a, dan ligt het in de verwachting dat een analoge groep van 54 andere kinderen, onderzocht een half jaar later in hun schoolcarrière, iets hogere quintielwaarden te zien zal geven. Het zelfde geldt voor de groep van 54 kinderen die een jaar later (III-a), anderhalf jaar later (III-b) enz. wordt onderzocht. Vertonen nu al deze quintielwaarden inderdaad de te verwachten geleidelijke stijging dan vormt dit in feite een bevestiging van de betrouwbaarheid der afzonderlijke bepalingen.

Op enkele uitzonderingen na voldoen de quintielwaarden van de S.R.T. goed aan deze eis, hetgeen dus een goede betrouwbaarheid impliceert. Vindt men in een normenschema een enkele quintielwaarde duidelijk uit het patroon vallen, dan wordt dit waarschijnlijk veroorzaakt door een toevallige afwijking in de betreffende ijkingsgroep. In principe zou men een dergelijke afwijking het beste door een polijsting van de quintiellijnen weg kunnen werken. Mede met het oog op de repliceerbaarheid van dit onderzoek elders, hebben wij er echter de voorkeur aangegeven dit niet te doen en steeds de exacte empirische waarden te geven, berekend volgens de methode in het begin van deze paragraaf beschreven. Het is n.l. toch niet uitgesloten dat de afwijking een meer principiële verklaring heeft. Dit laatste wordt des te waarschijnlijker naarmate meerdere quintiellijnen van een halfjaarlijkse ijkingsgroep een afwijking in de zelfde richting vertoont. Zo blijken b.v. de quintielwaarden van alle opgavenseries van blad 3 (optellen en aftrekken t/m 100) bij de overgang van klas III (III-b) naar klas IV (IV-a) iets terug te vallen.

Zoekt men hierin een systematische factor, dan is de meest aannemelijke verklaring dat in klas IV overgeschakeld wordt naar de rekentechnieken, (optellen, aftrekken en vermenigvuldigen onder elkaar, staartdelingen) waardoor het hoofdrekenen, waarop de opgavenseries van blad 3 een beroep doen, eerder geremd dan gestimuleerd wordt.

Op deze wijze kunnen de afwijkingen van het normale verloop van de quintiellijnen leiden tot zinvolle hypothesen met betrekking tot het leerverloop.

Op grond van het bovenstaande mag dan ook worden geconcludeerd dat het beeld van de beheersing van de rekenstof, zoals dit door de quintiellijnen wordt weergegeven, inderdaad juist is en niet slechts de toevallige uitkomst van de 54 kinderen die „toevallig" voor het onderzoek werden uitgekozen.

VI *De betrouwbaarheid van de S.R.T.*

Het vorige hoofdstuk mochten we besluiten met de conclusie dat de normering in quintielen door een bevredigende stabiliteit wordt gekenmerkt. Daarnaast rijst de vraag of aan de individuele prestaties van de kinderen op de diverse opgavenseries eveneens een zekere constantie en daarmee een voldoende betrouwbaarheid kan worden toegekend. M.a.w. blijkt een goede leerling bij herhaling van de betreffende opgavenserie opnieuw goed, een middelmatige middelmatig en een slechte leerling slecht te zijn?

Een test zal als regel des te betrouwbaarder zijn met betrekking tot de individuele prestaties die ermee worden onderzocht, naarmate de opgaven, waaruit de test is samengesteld meer gelegenheid geven tot differentiatie. De diverse opgaven moeten dus een opklimmend verschil in moeilijkheid te zien geven, beginnend bij zeer gemakkelijk en eindigend bij zeer moeilijk. Daarnaast is het aantal opgaven waaruit de test bestaat van invloed op de betrouwbaarheid. Een test zal als regel een hogere betrouwbaarheid bezitten, naarmate het aantal opgaven groter is. Ook zal de betrouwbaarheid toenemen, naarmate de ijkingssteekproef groter was.

Aan deze voorwaarden voor het vinden van een optimale betrouwbaarheids-coëfficiënt voldoen de opgavenseries van de S.R.T. slecht. De S.R.T. bestaat n.l. uit opgavenseries van niet meer dan 10 opgaven. Daar deze 10 opgaven een zeer duidelijk omschreven onderdeel van de rekenstof representeren, werd meer gestreefd naar homogeniteit, dan naar grote verschillen in moeilijkheid tussen de opgaven onderling. Verschil in moeilijkheid zal men bij de S.R.T. ook eerder aantreffen tussen de opgavenseries onderling, dan binnen de opgaven van een zelfde opgavenserie.

Bij de grote hoeveelheid opgavenseries waaruit de S.R.T. is samengesteld, is het niet mogelijk voor elke opgavenserie apart de betrouwbaarheid te berekenen.

Wij hebben ons, zoals wij reeds in de inleiding hebben vermeld, derhalve beperkt tot een steekproef van enkele opgavenseries in klas III, n.l. „het optellen en aftrekken t.e.m. 100" (de opgavenseries van blad 3), „de tafels van vermenigvuldiging" (de opgavenseries van blad 4) en „de eenvoudige redactiesommen" (de 10 opgaven van blad 16).

Om aan het bezwaar van de kortheid van de opgavenseries tegemoet te komen, combineerden wij de opgavenseries van blad 3 met elkaar (met uitzondering van 3-1), evenals die van blad 4 (met uitzondering van 4-1).

Op deze wijze beschikten wij voor het „optellen en aftrekken t.e.m. 100" en „de tafels van vermenigvuldiging" telkens over een serie van 40 sommen. Daar blad 16, „eenvoudige redactiesommen" slechts uit één serie van 10 opgaven bestaat, was hierbij geen verdere combinatie mogelijk.

De betrouwbaarheid van de individuele testresultaten wordt als regel zelden bepaald aan de hand van een vrijwel gelijktijdig plaatsvindende tweede afname. De invloed van een leereffect kan dan n.l. van storende invloed zijn. Meestal gebruikt men als indicatie voor de synchrone betrouwbaarheid de correlatie van de ene helft van de testopgaven met de andere helft (split-half methode). Daar wij per kind slechts beschikten over de uitslag per opgavenserie, behielpen wij ons met een variant van deze split-half methode: van blad 3 combineerden wij enerzijds de opgavenserie 3-2 (optellen en aftrekken zonder aanvullen, overschrijden of aanbreken van het tiental) met 3-5 (optellen en aftrekken met aanvullen, overschrijden of aanbreken van het tiental, waarbij de beide termen groter zijn dan 10) en anderzijds de opgavenserie 3-3 (optellen en aftrekken met aanvullen, overschrijden of aanbreken van het tiental, waarbij de tweede term steeds kleiner is dan 10) met 3-4 (optellen en aftrekken zonder aanvullen, overschrijden of aanbreken van het tiental, waarbij beide termen groter zijn dan 10). Op analoge wijze combineerden wij van blad 4 de opgavenserie 4-2 (tafels door elkaar maar met de eerste factor kleiner dan 6) met 4-4 (puntsommen waarbij de eerste factor ontbreekt) en anderzijds 4-3 (tafels door elkaar met de eerste factor groter dan 5) met 4-5 (puntsommen waarbij de tweede factor ontbreekt). De correlaties werden berekend aan de hand van de onderzoekresultaten in het voorjaar '64, waaraan de 18 kinderen van het onderzoek in het najaar '63 te samen met 18 andere kinderen voor wie dit de eerste afname was, deelnamen.

In totaal dus een groep van 108 kinderen.

De uitkomst was als volgt:

Voor het optellen en aftrekken t.e.m. 100 : $r = .72$ ($N = 108$).

Voor de tafels van vermenigvuldiging : $r = .84$ ($N = 96$).

(Hierbij werd geen correctie toegepast voor een twee maal zo lange testserie).

Naast de synchrone betrouwbaarheid kent de psychometrie het begrip predictieve betrouwbaarheid: hoe betrouwbaar kan men op grond van de huidige testuitslagen de toekomstige resultaten op dezelfde test voorspellen?

Het is echter de vraag of dit begrip predictieve betrouwbaarheid

t.a.v. een schoolvorderingen test, zoals de S.R.T. is, van toepassing is. Het onderwijs is n.l. voortdurend bezig de kennis en de vaardigheid van de kinderen wat het rekenen betreft te beïnvloeden. De procedure van het doubleren illustreert dat het hierbij met name gaat om het bijbrengen van een minimum aan kennis, dat het kind in staat stelt het onderwijs in een volgende klas te volgen. De konsekwentie hiervan zou moeten zijn dat het onderwijs voortdurend bezig is de zwakke leerlingen, de achterblijvers dus, er weer bij te trekken. (Dit is met name de specifieke opdracht aan remedial teachers). Zou men in deze opzet optimaal slagen, dan zou dit testtechnisch moeten leiden tot een vermindering van de prediceerbaarheid van toekomstige rekenprestaties op grond van de huidige: hoe effectiever dus dit erbij halen van de achterblijvers is, hoe lager de predictieve waarde van de test! Een hoge predictieve waarde zou dan een index zijn voor de rigiditeit van een gegeven „knapheids" of „domheids" rangorde. Het is als criterium voor de deugdelijkheid van de S.R.T. in feite niet relevant.

Daar de groep van 54 derde klas leerlingen, die aan het onderzoek in het najaar '63 deelnamen, een half jaar later opnieuw werden onderzocht, berekenden wij de correlatie tussen de resultaten van deze groep kinderen in het najaar '63 en in het voorjaar '64. Wij deden dit voor de testbladen 3, 4 en 16. Daar men in de praktijk afgaat op het resultaat per opgavenserie en niet per testblad, berekenden wij bovendien deze correlatie voor de opgavenseries 3-5 en 4-5 apart.

Daar deze correlaties gemakkelijk geflatteerd kunnen worden onder invloed van het vrij grote intelligentieverschil tussen school 1 en 2 enerzijds en school 3 anderzijds, berekenden wij deze correlatie nog eens afzonderlijk voor school 2.

De uitkomsten van deze berekeningen vindt men in tabel V.

Tabel V.

	school 1 + 2 + 3	*school 2*
optellen en aftrekken t.e.m. 100 (opgavenseries 3—2 t.e.m. 3—5)	r = .68 (N = 51)	r = .69
tafels van vermenigvuldiging (opgavenseries 4—2 t.e.m. 4—5)	r = .86 (N = 50)	r = .66
eenvoudige redactiesommen (opgavenserie 16—1)	r = .62 (N = 52)	r = .47
optellen en aftrekken met aanvullen, overschrijden of aanbreken van het tiental; beide termen groter dan 10 (opgavenserie 3—5)	r = .70 (N = 51)	
puntsommen bij tafels van vermenigvuldiging, waarbij de tweede factor ontbreekt (opgavenserie 4—5)	r = .60 (N = 51)	

Vergelijken wij deze uitkomsten voor blad 3 en 4 met de synchrone betrouwbaarheidsbepaling, dan treft de grote mate van overeenstemming. Bij de tafels van vermenigvuldiging respectievelijk .84 en .86, bij het optellen en aftrekken t.e.m. 100 .72 en .68. De opgavenserie 4-5 apart genomen geeft een correlatie te zien van .60. Dit ligt in de lijn van de normale verwachting wanneer men van 40 opgaven tot 10 opgaven teruggaat. Meer opvallend is de uitkomst bij de opgavenserie 3-5. Deze geeft, apart genomen de zelfde uitslag als de samengevoegde opgavenseries van blad 3!

Een interpretatie van deze verschillende uitkomsten is moeilijk te geven. Wel is het duidelijk dat de tafels van vermenigvuldiging een gefixeerder resultaat te zien geven dan het optellen en aftrekken t.e.m. 100. Men vraagt zich af of dit met de aard van de opgaven of met andere factoren samenhangt. De tafels immers zijn primaire automatiseringen, terwijl blad 3 het zelfstandig toepassen van primaire automatiseringen onderzoekt. Hier ligt een suggestie voor nader onderzoek.

Thans willen wij op grond van het bovenstaande de vraag beantwoorden of de S.R.T. met betrekking tot de individuele testuitslagen een voldoende betrouwbaarheid bezit. Gaan wij uit van de aparte opgavenserie en nemen wij aan dat de uitkomsten van .60 en .70 indicatief zijn voor het merendeel van de opgavenseries, dan laat deze betrouwbaarheid nogal wat te wensen over.

Houden wij echter rekening met de factoren die zulk een betrouwbaarheidscoëfficiënt drukken, zoals deze aan het begin van dit hoofdstuk werden besproken, dan moet men voor een opgavenserie van 10 vrij homogene sommen deze uitkomsten van .60 en .70 zeer redelijk achten. Mede dankzij de ruime mogelijkheid van de S.R.T., de uitslag op een bepaalde opgavenserie aan de uitslagen bij andere opgavenseries te toetsen, is het de gebruiker zeker mogelijk tot een betrouwbare evaluatie te komen van de mate waarin een kind de rekenstof in zijn diverse onderdelen beheerst.

Tenslotte is een vergelijking met de betrouwbaarheidscoëfficiënten welke Schonell [5] in zijn boek „Diagnosis and Remedial Teaching in Arithmetic" geeft, nuttig om georiënteerd te zijn, welke waarden elders werden gevonden.

Voor de tests „optellen", „aftrekken" en „vermenigvuldigen", elk bestaande uit 100 opgaven en afgenomen op een groep van 100 negenjarigen, geeft Schonell respectievelijk .97, .98 en .88 als betrouwbaarheids-coëfficiënten (berekend volgens de split-half methode en gecorrigeerd voor een tweemaal zo lange testserie). Deze tests hebben echter

betrekking op het cijferend rekenen. Het gaat hierbij om optellen, aftrekken en vermenigvuldigen onder elkaar. De tests zijn dus niet zonder meer te vergelijken met de opgaven van blad 3 en 4 van de S.R.T. Bovendien vertonen de tests een zeer grote spreiding in moeilijkheid tussen de eerste en de laatste sommen. Zo begint de test optellen met 14 + 3 (onder elkaar) en eindigt met 951 + 382 + 467 + 539 + 196 (onder elkaar). De stof heeft dus op meerdere leerjaren betrekking. De veel hogere betrouwbaarheids-coëfficiënten bij de tests „optellen" en „aftrekken" van Schonell vinden dan ook zeer waarschijnlijk een verklaring in het verschil in opzet van deze tests en de S.R.T. Combinatie van opgavenserie door de diverse leerjaren heen bij de S.R.T. zal vermoedelijk leiden tot waarden in de zelfde orde van grootte als door Schonell werden gevonden.

VII *Rapportcijfers, testresultaten en intelligentie*

Daar in het voorjaar '64 naast 54 nieuwe kinderen ook de 54 kinderen welke in het najaar '63 aan het onderzoek hadden meegedaan, opnieuw werden onderzocht, beschikten wij dus over een totaal van 108 kinderen, d.i. 36 per school. Bij deze groep kinderen hebben wij de correlaties berekend tussen de uitkomsten bij de opgavenseries 3-2 t.e.m. 3-5, de opgavenseries 4-2 t.e.m. 4-5, de opgavenserie 16, het I.Q. op de Pintner-Durost test en het rapportcijfer rekenen. De resultaten van deze correlatieberekeningen vindt men in tabel VI. Wij berekenden deze correlaties voor elke school apart. De uitkomsten van school 1, 2 en 3 vindt men in deze tabel onder elkaar vermeld.

Tabel VI.

	Automatiseringen	Toepassing van automatiseringen	Redactiesommen	Intelligentie	Rapportcijfers	
Automatiseringen	—	.65	.63	.46	.57	school 1
3—2 t.e.m. 3—5	—	.40	.46	.43	.48	school 2
	—	.83	.37	.46	.44	school 3
Toepassing van	.65	—	.53	.50	.54	school 1
automatiseringen	.40	—	.49	.46	.75	school 2
4—2 t.e.m. 4—5	.83	—	.41	.42	.33	school 3
Redactiesommen	.63	.53	—	.64	.61	school 1
16—1	.46	.49	—	.58	.46	school 2
	.37	.41	—	.31	.05	school 3
	.46	.50	.64	—	.36	school 1
Intelligentie	.43	.46	.58	—	.56	school 2
	.46	.42	.31	—	.65	school 3
	.57	.54	.61	.36	—	school 1
Rapportcijfers	.48	.75	.46	.56	—	school 2
	.44	.33	.05	.65	—	school 3

Uit het overzicht van de gevonden correlaties in tabel VI blijkt:

1. dat intelligentie, rapportcijfers rekenen en de diverse facetten van het rekenen een zeer duidelijke onderlinge samenhang vertonen, zonder dat één van deze criteria duidelijk een aparte positie inneemt. Op een enkele uitzondering na variëren alle correlaties tussen de .30 en de .65.
2. dat de verschillende criteria niet met elkaar gelijk gesteld kunnen worden, daarvoor zijn de correlaties weer te laag. Het onderscheid tussen verschillende facetten bij het rekenen lijkt derhalve relevant.
3. dat er duidelijke verschillen tussen de scholen onderling zijn te constateren, verschillen die meer relevant lijken dan tussen de aspecten van het rekenen, intelligentie en rapportcijfer.

Zo zien we dat het verband tussen I.Q. en rapportcijfer duidelijk toeneemt al naar gelang men te maken heeft met school 1 ($r = .36$) of met school 2 ($r = .56$) of 3 ($r = .65$). Het rapportcijfer is bij deze drie scholen echter op verschillende wijze tot stand gekomen. Bij school 3 ontbreekt elke correlatie met redactiesommen ($r = .05$), terwijl ook de

correlatie met „automatiseringen" en „toepassing van automatiseringen" in vergelijking met de beide andere scholen aan de lage kant blijft.

Trouwens bij school 3 lijkt het verschil tussen „automatiseringen" en „toepassing van automatiseringen" het minst relevant, gezien de correlatie van .83 welke wij tussen beide criteria vonden. Het rapportcijfer van school 3 houdt in feite meer verband met het I.Q. dan met het testresultaat! Het rapportcijfer bij school 2 wordt primair bepaald door het resultaat bij de toepassing van automatiseringen. Redactiesommen en primaire automatiseringen spelen daarnaast een duidelijk aanwijsbare rol. Bij school 1 valt primair op het grotere onderlinge verband tussen de drie rekenfacetten, respectievelijk .65, .63 en .53! Ook het rapportcijfer sluit zich hierbij aan, zonder dat één der rekenfacetten een opvallend grotere bijdrage levert. (.57, .54 en .61).

Opvallend is echter dat de intelligentie enerzijds een redelijke samenhang vertoont met de diverse rekenfacetten (.46, .50 en .64), maar daarentegen zwak samenhangt met de rapportcijfers, hoewel deze zoals wij zagen juist wel een duidelijke samenhang met de testresultaten tonen. Rapportcijfers en intelligentie, beide samenhangend met de testresultaten, waarderen deze blijkbaar vanuit een ander gezichtspunt.

De vraag rijst in hoeverre de gevonden verschillen tussen de scholen het gevolg zijn van het verschil in sociaal niveau. Zou dit n.l. op deze factor te herleiden zijn, dan opent dit een zicht op een sociologische benadering van het onderwijs(bedrijf). Deze vraag is in zijn algemeenheid moeilijk te beantwoorden. Het feit echter dat de resultaten bij de redactiesommen bij school 3 in het geheel niet meewegen bij het rapportcijfer, wat bij school 2 en zeker bij school 1 wel het geval is, zou in genoemde richting wijzen. Ook de samenhang tussen I.Q. en redactiesommen die vrij groot is bij de scholen 1 en 2 (respectievelijk .58 en .64), en vrij laag bij school 3 (.31) zou hieruit verklaard kunnen worden. Het kunnen lezen en het kunnen begrijpen van het gelezene speelt uiteraard in de sociaal hoger geklasseerde bevolkingslagen een meer belangrijke rol.

Uit het bovenstaande tekenen zich geen definitieve lijnen af. Wel wordt duidelijk dat de samenhang tussen de drie rekenfacetten, intelligentie en rapportcijfer bij elk van de drie scholen een andere is. Samenhang tussen I.Q. en rapportcijfer is afhankelijk van de betrokken school. Maar ook is de samenhang tussen de testfacetten en het rapportcijfer sterk afhankelijk van de betrokken school. De rapportcijfers verschillen dus niet alleen wat de onderlinge vergelijkbaarheid betreft qua gemiddelde en spreiding, zoals De Groot [6] aantoonde, maar

ook inhoudelijk. Het rapportcijfer rekenen op school 3 heeft ook inhoudelijk een andere betekenis dan voor school 2 of 1. Wij menen dat dit de belangrijkste conclusie moet zijn van deze verkenning met betrekking tot de samenhang van onze gebruikte criteria. Deze conclusie impliceert dat bij grote landelijke ijkingen het gevaar bestaat dergelijke verschillen van school tot school, die niet slechts het niveau maar met name de structuur betreffen, te overdekken. Het lijkt met name voor plaatselijke schoolpsychologische of schoolpedagogische diensten van belang juist deze structuurverschillen bloot te leggen.

VIII *De meer algemene geldigheid van de Schiedamse uitkomsten*

De vraag in hoeverre de resultaten ook buiten Schiedam geldigheid hebben, is moeilijk te beantwoorden. Een definitief antwoord op deze vraag kan slechts gegeven worden op grond van een uitgebreid landelijk onderzoek. Zulk een onderzoek was binnen de mogelijkheden, die de Schiedamse situatie bood, niet te realiseren. Toch gaat het hier om een vraag van buitengewoon groot belang. Om toch enigermate georiënteerd te zijn in hoeverre aan de Schiedamse resultaten een meer algemene geldigheid kan worden toegekend, werd een beknopt verkennend onderzoek ingesteld op enkele scholen elders in het land.

Hiervoor werd een school in Groningen, in Amsterdam, in Winterswijk en in Middelbeers uitgekozen. Het onderzoek bleef beperkt tot enkele opgavenseries en werd slechts verricht in de klassen II, III en IV. De afname viel omstreeks de herfstvakantie, waardoor de resultaten vergelijkbaar werden met de Schiedamse uitkomsten (respectievelijk II-a, III-a en IV-a).

In tabel VII geven wij een overzicht van de uitkomsten in klas III voor respectievelijk de Schiedamse en de landelijke scholen. Hierbij werd echter niet de absolute uitkomst maar de onderlinge rangorde vermeld, waarbij 1 het hoogste en 7 het laagste niveau aangeeft. Naast dit gemiddelde rangcijfer, berekend voor de 10 afgenomen opgavenseries, bepaalden wij, analoog aan de wijze die bij de Schiedamse scholen gevolgd werd, per school een gemiddeld I.Q. en een index voor het sociaal milieu (zie 3.1 en 3.2).

Tabel VII.

	Schiedam			A'dam	Gron.	W'wijk	M'beers
	sch. 1	sch. 2	sch. 3	sch. 4	sch. 5	sch. 6	sch. 7
Gem. rangcijfer :	5,3	4,9	6,2	3,9	2,6	3,9	1,3
I.Q. :	107	107	95	108	110	109	102
Soc. Index :	3,8	4,0	5,7	4,4	3,4	4,6	5,0

In dit overzicht valt op dat school 3, zowel qua intelligentie, qua sociale index als qua leerresultaat op de laatste plaats komt. Geheel in strijd met de veronderstelling dat er een logisch verband zou zijn tussen leerresultaten, intelligentieniveau en sociale index zijn de uitkomsten bij school 7. Deze school staat bovenaan wat de leerresultaten betreft maar komt qua intelligentie en sociale index op de zesde plaats. Duidelijk komt uit tabel VII naar voren, dat de resultaten te Schiedam in vergelijking met de vier scholen elders slechter zijn. Mogelijk is dit een systematisch gegeven, mogelijk een toevallige uitkomst welke bij een gedegen vergelijkend onderzoek niet bevestigd zou worden. Om hierin enig inzicht te krijgen, hebben wij de resultaten van school 1 en 2 (Schiedam) vergeleken met de resultaten van school 4 (Amsterdam) en 5 (Groningen). Deze scholen zijn als stadsscholen beter te vergelijken met de Schiedamse scholen. Wij hebben hier tevens een vergelijkbare groep qua intelligentie (gemiddeld I.Q. van 107 naast een gemiddeld I.Q. van 109) als ook qua gemiddeld sociaal milieu. Voor de opgavenseries, afgenomen in de eerste helft van klas III bepaalden wij de kans dat het verschil in uitkomst tussen Schiedam (school 1 + 2) en Amsterdam-Groningen (school 4 + 5) aan het toeval kan worden toegeschreven. De berekening vond plaats volgens de X^2-methode in een 2 maal 2 tabel: aantal kinderen dat de betreffende opgavenseries beheerst (8, 9 of 10 opgaven goed) tegenover het aantal kinderen dat de opgavenseries niet beheerst (minder dan 8 van de 10 opgaven goed).

De gevonden verschillen blijken bij de 10 opgavenseries, afgenomen in het begin van klas III nergens significant te zijn op het 1 % niveau. Alleen de opgavenserie 4-4 is significant op het 5 % niveau, terwijl in drie gevallen (2-4, 3-5 en 4-3) het verschil praktisch nihil is en daardoor geheel als toevallig kan worden gekenmerkt.

Conclusie:

Hoewel nergens statistisch significant, blijken de resultaten bij de combinatie Groningen-Amsterdam als regel beter uit te vallen dan bij de twee Schiedamse scholen. Wij menen hieruit te kunnen concluderen dat de Schiedamse situatie leidt tot een te pessimistisch beeld van de leerstofbeheersing. Het feit echter dat anderzijds de uitkomsten van het Schiedamse onderzoek vermoedelijk een te optimistische schatting geven van de werkelijke situatie ter plaatse (het gemiddeld I.Q. van de onderzoekgroep is 103) impliceert dat de feitelijke onderzoekresultaten de landelijke situatie, voor zover het de steden betreft, beter

benaderen dan wanneer te Schiedam met een zuiver representatieve steekproef was gewerkt.

8.1 *Het onderzoek van Drs. Mommers in Brabant*

In zijn boekje „Naar een meer objectieve benadering van leerprestaties" van Frater M. Cesarius Mommers [7] geeft deze de resultaten weer op een serie redactiesommen, afgenomen in klas IV en V van een groep Brabantse scholen. Het betrof hier scholen uit Tilburg en uit de dorpen van Midden en Oost-Brabant, waarbij ruim 2000 leerlingen waren betrokken.

Wij hebben de 25 sommen van Mommers, bestemd voor klas IV tegelijkertijd met de eenvoudige redactiesommen uit het Schiedamse onderzoek in een vierde klas lagere school afgenomen. Hierdoor werd het mogelijk de beide opgavensreeksen ongeveer te vergelijken wat moeilijkheid betreft.

Uitgaande van dit gebleken verschil in moeilijkheid maakten wij een schatting ter beantwoording van de vraag hoe de Brabantse resultaten geweest zouden zijn, indien de eenvoudige sommen van het Schiedamse onderzoek afgenomen waren. Onze conclusie moet zijn dat de Brabantse kinderen de Schiedamse opgaven beter zouden hebben gemaakt. Globaal geschat moet verwacht worden dat de Brabantse kinderen zich gemiddeld één quintiel hoger zouden klasseren dan de Schiedamse (d.w.z. de 20 % middelmatigen volgens de uitkomsten van het Brabantse onderzoek behoren dan volgens de Schiedamse uitkomsten al tot de beteren). Dit zou goed aansluiten bij het feit dat de Brabantse dorpsschool van de vier landelijke scholen, ondanks de middelmatige begaafdheid van de leerlingen als de beste naar voren kwam.

Een verdere speculatie leidt tot de vraag of deze betere leerresultaten speciaal een Brabants gegeven zijn, of dat men hierin een aanwijzing moet zien, dat de leerresultaten op het platteland beter zijn dan in de grote steden, waarbij wij dan met name aan Schiedam denken als deel van de groter Rotterdamse agglomeratie.

In ieder geval manen deze gegevens tot voorzichtigheid de Schiedamse uitkomsten zonder meer te generaliseren.

IX *Samenvatting*

In dit artikel werd een verslag gegeven over de diverse aspecten met betrekking tot de ijking van de Schiedamse Rekentest.

Zoals in de inleiding werd uiteengezet, was het niet mogelijk bij de opzet en de uitvoering hiervan aan alle methodologische eisen, welke in principe aan een dergelijk onderzoek gesteld moeten worden, te

voldoen. Als zodanig houdt dit onderzoek in meer strikt wetenschappelijke zin een voorlopig karakter. Het hier gegeven verslag moet men dan ook meer zien als een kritische toetsing achteraf, dan als de verantwoording van een van te voren in alle opzichten wetenschappelijk gefundeerde opzet. De auteurs beperkten zich bij deze controle achteraf voornamelijk tot de gegevens van de derde klas.

Uit deze gegevens bleek enerzijds de wenselijkheid van een aantal verbeteringen, zowel t.a.v. de samenstelling van de opgavenseries als t.a.v. de keuze van de scholen, anderzijds bleken deze bezwaren niet van dien aard, dat de waarde van de test voor de Schiedamse situatie hierdoor ernstig wordt aangetast.

Daarnaast werd belangrijke informatie verkregen over de toename van de beheersing van de rekenstof door de jaren heen. Het opvallende was, dat over de periode oktober-april geen significant verschil kon worden aangetoond.

Bij een vergelijking van rapportcijfers, intelligentieniveau en de resultaten op de S.R.T. bleek verder, hoezeer het onderlinge verband tussen deze gegevens van school tot school verschilt.

Hiermee is opnieuw een aanwijzing verkregen, hoe individualistisch de respectievelijke scholen hun onderwijs en hun waardering geven en hoe belangrijk het is over objectieve criteria te beschikken om de resultaten onderling vergelijkbaar te maken.

Tenslotte deden wij een poging enig houvast te krijgen, hoe de Schiedamse resultaten landelijk gesitueerd zouden moeten zijn. Uit de sterke verschillen tussen plattelands- en stadsscholen bleek dat dit probleem gecompliceerder ligt dan wij aanvankelijk meenden. Onze indruk, dat de Schiedamse resultaten de stedelijke situatie in ons land redelijk benaderen, blijft dan ook een vrij speculatieve.

Literatuur

1. H. HEESEN, D. STRELITSKI *en* A. VAN DER WISSEL: Een onderzoek naar de beheersing van de rekenstof in het G.L.O. (Paedagogische Studiën, 44e jaargang, nr. 11).
2. A. D. DE GROOT: Methodologie (Mouton, Den Haag, 1961).
3. FRED J. SCHONELL: Practice in Basic Arithmetic. (Oliver and Boyd Ltd. Edinburgh-London).
4. FRED J. SCHONELL: The Diagnostic Arithmetic Tests. (Oliver and Boyd Ltd. Edinburgh-London).
5. FRED J. SCHONELL *en* C. ELEANOR SCHONELL: Diagnosis and Remedial Teaching in Arithmetic.
(Oliver and Boyd Ltd. Edinburgh-London).
6. A. D. DE GROOT: Vijven en zessen.
Wolters-Noordhoff-Groningen).
7. Frater M. CESARIUS MOMMERS: Naar een meer objectieve benadering van leerprestaties.
(Zwijsen-Tilburg).

EUROPEAN SEMINAR ON LEARNING AND THE EDUCATIONAL PROCESS

door

E. VELEMA

Onder auspiciën van het UNESCO-instituut te Hamburg werd in samenwerking met de Zweedse en de Engelse Raad voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek èn met de commissie voor „Learning and the Educational Process" van de Amerikaanse Raad voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek (S.S.R.C.) van 29 juli tot en met 23 augustus 1968 in het conferentie-oord Skepparholmen, gelegen in de nabijheid van Stockholm, een internationale studieconferentie van vier weken over leer- en onderwijsprocessen gehouden.

Deze studieconferentie – de eerste S.O.L.E.P. in Europa – werd gefinancierd door UNESCO, de Zweedse Raad voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek, de Volkswagenstichting (West-Duitsland) en de Ford Foundation (Ver. Staten van Amerika). In sommige gevallen namen ook andere stichtingen of universiteiten een deel van de kosten voor hun rekening. Zo droeg de Stichting Onderzoek van Onderwijs bij in de reiskosten van de Nederlandse deelnemers.

Het initiatief tot de organisatie van deze bijeenkomsten werd indertijd genomen door de S.S.R.C. In 1962 benoemde deze Raad een commissie, die werd opgedragen het fundamenteel onderzoek van leer- en onderwijsprocessen te stimuleren. De vraagstukken werden geïnventariseerd, maar Cronbach en Atkinson stelden terecht vast dat het probleem van de mankracht en van de communicatie alle aandacht zou moeten krijgen.

Bovengenoemde overwegingen leidden tot de organisatie van een tweetal Amerikaanse conferenties (Stanford University 1964 en 1965). De bijeenkomsten stonden onder leiding van de zojuist genoemde hoogleraren. Voor de opzet en de inhoud van de conferentie 1964 zij verwezen naar „Learning and the Educational Process." [1] Van de conferentie 1965 werd een intern verslag samengesteld door Cronbach.

Om verschillende redenen werd besloten de derde S.O.L.E.P. in Europa te houden.

Het hoofddoel van deze bijeenkomsten is afgestudeerde, enigszins ervaren onderzoekers, een korte voortgezette training te geven. Van

niet minder belang wordt de confrontatie van onderzoekers met concrete ontwikkelingen in het onderwijs geacht. De daaruit voortvloeiende onderzoekproblemen moeten voortdurend onder de aandacht van de onderzoeker worden gebracht opdat de relevantie van het onderwijskundig onderzoek wordt verbeterd. Evenzeer wordt aandacht geschonken aan recente ontwikkelingen in de methodologie. Deze bijeenkomsten beogen tevens de communicatie tussen onderzoekers van onderwijs met een verschillende wetenschappelijke achtergrond te verbeteren. Bovendien wordt er naar gestreefd methodologische verschillen te overbruggen. Intensieve discussies tussen Europese en Amerikaanse onderzoekers in een rustige omgeving bieden daartoe een uitstekende gelegenheid. Bijzonder belangrijk acht ik ook dat de onderzoeker zich in deze bijeenkomsten geheel kan bezighouden met onderzoekvraagstukken.

De Europese S.O.L.E.P. stond onder leiding van prof. dr. John B. Carroll, hoofd van de researchafdeling van „Educational Testing Service" te Princeton. Hij werd bij de uitvoering van zijn taak bijgestaan door Björkman (Zweden), Keislar (Verenigde Staten van Amerika), Wertheimer (Verenigde Staten van Amerika), Wiley (Verenigde Staten van Amerika), Brimer (Engeland) en de schrijver van dit verslag. Een vertegenwoordiger van het UNESCO-instituut te Hamburg, Postlethwaite, een centrale figuur in de projecten van de „Council of the International Project for he Evaluation of Educational Achievement" (I.E.A.) nam eveneens aan de besprekingen en aan de uitvoering deel.

De taak van de conferentiestaf bestond allereerst in de selectie van de kandidaten. De Europese selectiecommissie, bestaande uit Carroll, Björkman, Brimer, Härnqvist, Postlethwaite en Velema, vergaderde daartoe in januari 1968 te Stockholm. Een voorselectie van de Amerikaanse en Canadese kandidaten had reeds plaatsgevonden door een Amerikaanse selectiecommissie.

In totaal hadden zich aan de andere zijde van de oceaan 110 gegadigden aangemeld.

Daar ongeveer 35 kandidaten (10 Amerikanen en 25 Europeanen) konden worden toegelaten stond de Amerikaanse commissie voor de taak 10 kandidaten te selecteren. Van Europese zijde meldden zich 65 kandidaten aan. Deze kandidaten werden volgens het systeem dat de Amerikaanse commissie had toegepast beoordeeld, gerangschikt en geselecteerd. Van de 65 kandidaten vielen 9 af omdat ze niet aan de gestelde eisen voldeden; van de resterende 56 werden 25 op grond van

prestaties en belangstellingsrichting gekozen. Bij de selectie van de Europese kandidaten is tevens rekening gehouden met de geografische spreiding. Nevenstaand overzicht licht de lezer enigszins in over de herkomst en het wetenschappelijk niveau van de deelnemers.

De tweede taak van de staf bestond uit het globaal vastleggen van de thema's. Dit is zoveel mogelijk geschied in aansluiting op de belangstelling van de geselecteerde deelnemers. Voorts moest er aandacht worden geschonken aan de uitnodiging van gastsprekers en aan het treffen van technische voorzieningen (bibliotheek, rekentuig etc.).

De organisatoren waren van mening dat de deelnemers grote vrijheid zou moeten worden gegeven wat betreft het deelnemen aan geprogrammeerde voordrachten e.d. en het organiseren van eigen belangstellingsgroepen. Op grond van voorhanden gegevens en van enkele richtlijnen werd een voorlopig werkschema opgesteld. Hieronder volgt een globaal beeld van de inhoud en van het niveau van de conferentie.

Introductie, algemene oriëntatie, werkgroepen

De leiders en de deelnemers van de conferentie kregen ieder de gelegenheid de anderen over hun werk in te lichten in plenaire zittingen. Daarna werd in de eerste week begonnen met het houden van 4 werkcolleges, geleid door de „instructors". De bedoeling van deze werkcolleges was de deelnemers te oriënteren in een bepaald gebied („productresearch", operationalisering, ontwikkeling van het denken, onderzoekmethoden in de vergelijkende onderwijskunde) en in de gelegenheid te stellen hun keuze nog nauwkeuriger te bepalen. Langzamerhand vormden zich verschillende werkgroepen. Hieronder volgen de voornaamste.

Studiestrategieën;
Leer- en onderwijsmodellen;
Sociaal-psychologische processen;
Het onderwijs in vreemde talen;
Constructie van tests;
Psychologie van het denken;
De opvattingen van Piaget;
Methodologische vraagstukken;
Taalontwikkeling;
Onderzoekmethoden in de vergelijkende onderwijskunde;
Evaluatie van studieprogramma's.

Overzicht van de samenstelling van de studiegroep

Landen	*Leiders/medewekers van onderzoekinstituten*		Lectoren		Hoogleraren		Totaal per land
	V	M	V	M	V	M	
Australië		1					1
Canada		1					1
Denemarken		1					1
Engeland		2					2
Frankrijk	1						1
Italië						1	1
Nederland		4					4
Noorwegen		1					1
Polen	1						1
Schotland		1					1
Tsjecho-Slowakije	1						1
Ver. Staten van Amerika	2	6		2		1	11
West-Duitsland		2					2
Zweden	1	3					4
Zwitserland	1	1					2
Totaal	7	23	-	2	-	2	34

Opmerking: Uiteindelijk namen 11 Amerikanen deel. Eén Europese ge-selecteerde trok zich terug. De psychologen waren verre in de meerderheid; sociologen ontbraken geheel.

Verschillende deelnemers werden op vrijwillige basis ingeschakeld bij het leiden van groepen. Door een korte gemeenschappelijke dagelijkse openingsbijeenkomst te organiseren en door regelmatige besprekingen van het verloop door de staf, konden vrijheid en voortgang redelijk worden gecoördineerd.

Voordrachten

Gedeeltelijk afgestemd op de thema's van de werkgroepen werden vrijwel dagelijks voordrachten gehouden. De volgende onderwerpen kwamen aan de orde.

Testvraagstukken;
Ontwikkeling en stand van het onderwijskundig onderzoek in verschillende landen;
Onderzoek naar de samenhang tussen intelligentie en creativiteit;
Toepassing van computertechnieken op onderwijsproblemen;
Observatietechnieken;
Geprogrammeerde instructie;
Onderzoek van het onderwijs in de vreemde talen;
Leermodellen;
Onderzoek naar de taalverwerving;
Onderzoek naar het effect van onderwijssystemen;
Leerplanonderzoek.

Vorengenoemde voordrachten werden verzorgd door experts uit o.m. Zweden en de Verenigde Staten van Amerika. Tijdens deze studieconferentie was er gelegenheid voor de deelnemers nader contact te leggen met de inleiders en de „instructors" te consulteren.

Gedurende deze studieweken is er hard en op informele wijze aan de verschillende vraagstukken gewerkt. Het resultaat bestaat voornamelijk hierin, dat een groep onderzoekers waarvan velen belangrijke posten in hun land bezetten van gedachten hebben kunnen wisselen, elkaar hebben kunnen informeren, contacten hebben kunnen leggen, tekortkomingen hebben ontdekt in hun werk en ook vaak opnieuw vertrouwen hebben gekregen in de wegen die ze reeds hadden ingeslagen. Het effect van deze weken zal ongetwijfeld zichtbaar worden in toekomstige publicaties, in discussies over onderwijsvraagstukken in eigen land en in de voortgaande verbetering van onderzoektechnieken.

Wat Nederland betreft het volgende. Het lijkt me van de grootste betekenis voor de verdere onwikkeling van de onderwijsresearch in ons land dat er intensieve aandacht wordt geschonken aan de verbetering van de opleiding van onderwijskundigen, opvoedkundigen en psychologen, die het onderwijs tot object van onderzoek kiezen. De tijd

is internationaal bezien, meer dan rijp voor een nauwe samenwerking tussen de sociale wetenschappen met betrekking tot het onderzoek van onderwijs en tot de opleiding van onderwijskundigen. Het zou de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen, het Nederlands Instituut voor Psychologen en de Nederlandse Sociologische Vereniging sieren, indien ze op korte termijn gezamenlijk een conferentie zouden beleggen met als thema: „De opleiding van onderwijskundigen".

Van belang lijkt me tevens dat systematisch wordt gewerkt aan de uitzending van capabele jonge onderzoekers van onderwijs naar de Verenigde Staten van Amerika. De tegenstelling die vaak geschapen wordt tussen de zogenaamde „American approach" en de zogenaamde „European approach" in de wetenschap lijkt me weinig zinvol. In feite gaat het om de verbetering van de wetenschapsbeoefening in de sociale wetenschappen. Ik aarzel niet te schrijven dat er op dat punt ontzaglijk veel van de Amerikanen valt te leren.

In verband hiermede zou het van nauwelijks te schatten gewicht zijn – het betreft hier vraagstukken die ook voor de economische voortgang uitermate belangrijk zijn – als de grote concerns in ons land zouden besluiten tot het oprichten van een Nederlandse „Foundation" ter ondersteuning van de onderwijsresearch in ons land.

Tot slot zij opgemerkt, dat het in de bedoeling ligt een tweede Europese S.O.L.E.P. te organiseren. In verband hiermee waren tijdens deze eerste engelstalige S.O.L.E.P. waarnemers van UNESCO (A. le Grand) en van het UNESCO-instituut te Hamburg (Prof. Kobayashi, directeur; drs. J. van den Bossche, hoofd programmaleiding en dr. Opitz, programmaleider) èn een van de toekomstige organisatoren (Prof. De Landsheere, België) van de tweede franstalige S.O.L.E.P. aanwezig.

Skepparholmen, 1968.

[1] John D. Krumboltz ed., Learning and the Educational Process Rand Mc.Nally and Company. Chicago 1965.

SNELHEIDSDICTÉ'S BIJ HET VOORTGEZET SCHRIJFONDERWIJS?

J. ALTERA

Het was omstreeks 1935, dat wijlen P. Tazelaar zijn Toelichting schreef bij de methode „Eerst duidelijk . . . dan snel" en daarin beweerde, dat het gewenst is in de 5e en 6e klassen geregeld snelheidsoefeningen te houden in de vorm van korte dicté's. De schrijfsnelheid zou daardoor worden bevorderd.

Hoevelen sindsdien deze aanbeveling hebben herhaald, zonder nader onderzoek, is moeilijk na te gaan. Zeker is, dat de onlangs verschenen „Proeve van een Leerplan voor het Basis-onderwijs" van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, na ruim 30 jaar nog steeds op het oude stramien voortborduurt.

In het bijgevoegde deeltje over het Schrijven lezen wij o.m.: „Het schrijftempo wordt opgevoerd door middel van dicté's. Het is aan te bevelen snel en duidelijk schrijven te bevorderen door wekelijks in het 5e en 6e leerjaar een stukje proza te dicteren uit een bekend boekje met niet te moeilijk tekst. Het tempo en de omvang worden geleidelijk opgevoerd. Men kan trachten de leerlingen te brengen tot het schrijven van een woord zonder het schrijfmateriaal van het papier te lichten. De ervaring leert, dat ook het zuiver schrijven voordeel heeft van deze snelheidsdicté's."

Tot zover de aanbeveling van het Leerplan. Sneller schrijven, duidelijker schrijven, meer lopend schrift en taalkundig zuiverder schrijven – alles tezamen zou dus bevorderd worden bij goede behandeling van snelheidsdicté's. Het zijn wel aantrekkelijke beloften, welke ons hier worden voorgespiegeld.

Toch is het merkwaardig, dat wij na ruim 30 jaar snelheidsdicté's nog zo weinig horen van resultaten. Of zou dit komen doordat de onderwijzers het advies intuïtief negeren? Aan de leerscholen van een kweekschool werden door schrijver dezes nimmer onderwijzers aangetroffen, die systematisch snelheidsdicté's gaven in hun klas. Zij schonken wel aandacht aan het schrift bij alle schoolwerk en moesten dan gewoonlijk meer aandringen op netheid en verzorging dan op snelheid.

Zolang practische ervaringen de uitkomsten van het wetenschappelijk onderzoek niet weerleggen, moeten wij tegen klassikale snelheidsdicté's ernstige bezwaren inbrengen. Met name het tempo, waarin de

leerlingen hun beste prestaties leveren is individueel zeer uiteenlopend. Dat tempoverschil heeft altijd een bezwaar opgeleverd tegen klassikale schrijfoefeningen. Om dezelfde reden heeft de school reeds jaren geleden het veel belovende en langdurig beproefde „taktschrift" definitief moeten opgeven.

Slaan wij er de werken van psychologen nog eens op na dan lezen wij in Waterink's „Ons Zieleleven" (blz. 137): „Ieder mens heeft een eigen tempo."

Langeveld is uitvoeriger. Bij hem lezen wij in „Inleiding tot de Paedagogische Psychologie" (blz. 58): „Zo bedenke men, wat vooral voor het onderwijs van belang is, dat het tempo van een persoon in hoge mate constant is – en onder alle omstandigheden, dat opjagen van de trage geen zin heeft. Hoewel het geheugen voor training vatbaar is, schrijft hier de aanleg een vaste grens voor." Duyker, Palland en Vuyk vermelden in hun „Psychologie" omtrent het tempo ongeveer hetzelfde.

Dat deze uitkomsten wel degelijk van toepassing zijn op het schrijven kan men afleiden waar Langeveld ter verduidelijking het tempo nader omschrijft als „het onwillekeurig tempo, dat de persoon het plezierigst is bij het uitvoeren van elementaire, gelijkmatig herhaalde bewegingen.

Er is dus wel een grote overeenstemming omtrent de individualiteit van het tempo. Maar misschien hebt U zich nimmer rekenschap gegeven, hoe groot de onderlinge verschillen kunnen zijn.

Buytendijk vermeldt aangaande tempoverschillen in „Algemene theorie der menselijke houding en beweging" (blz. 558), dat reeds Kretschmer vond, dat de pyknici bij eenvoudige bewegingsopdrachten het langzaamste tempo hadden (gemiddeld 35 bewegingen in 30 sec.), dan volgden de athletici (68 maal in 30 sec.), terwijl de leptosomen het snelste tempo kozen (84 in 30 sec.).

De laatsten waren dus meer dan tweemaal zo snel als de eersten. Dat deze uitkomsten eveneens betrekking hebben op het schrijven wordt door Buytendijk bevestigd, als hij laat volgen: „In overeenstemming met de resultaten der vorige proeven en met de globale indruk, die een goed waarnemer van de motoriek in verband met de constitutie verkrijgt, zijn de resultaen van een onderzoek van het handschrift, dat Jislin bij een 150-tal gezonde mannen tussen 20 en 40 jaar uit voerde. *

Het zou interessant zijn, de onderzoekingen van Jislin verder te volgen, inzonderheid waar hij tot conclusies komt, welke betrekking heb-

ben op de grote verschillen in het aantal afwijkingen in vorm, richting en grootte der letters bij verschillende constitutietypen. Hier moeten wij ons beperken tot het tempo en dan is er aanleiding genoeg om ernstig te waarschuwen tegen klassikale snelheidsdicté's, ook al weten wij wel, dat de Kretschmerse typen bij het schoolkind nog niet zo duidelijk opvallen.

Nu zou men kunnen tegenwerpen, dat het hier gaat om het tempo, dat de persoon van nature het gemakkelijkst ligt, maar dat wij daarvan ook kunnen afwijken door versnelling of vertraging. Dit is inderdaad het geval. Doch dan moeten wij wel bedenken, dat dit altijd gepaard gaat met grotere psychische inspanning en dat dan onvermijdelijk de afwijkingen, misvormingen en vergissingen toenemen, welke wij gewoonlijk bestempelen als slordigheden. Hoe kan nu een modern leerplan de verwachting uitspreken, dat met klassikale snelheidsdicté's, – waarbij een deel van de kinderen wordt opgejaagd en een ander deel ontelbare, kleine rustpozen worden opgedrongen – niet alleen de snelheid wordt bevorderd, maar dat tevens de duidelijkheid van het schrift wordt vergroot. Het tegendeel is waar.

Ook het taalkundig juister schrijven wordt onder deze omstandigheden eerder geschaad dan gebaat, omdat bij afwijking van het eigen tempo het aantal vergissingen groter wordt. Die vergissingen laten indrukken achter, welke een schadelijke invloed hebben op het juiste woordbeeld bij de leerling. Spellingsfouten kan men immers beter voorkomen dan genezen.

Zonder enige overdrijving mogen wij vaststellen, *dat het op elke leeftijd en onder alle omstandigheden van belang is, dat het kind zoveel mogelijk in zijn eigen tempo schrijft, opdat de schrijffunctie zo gemakkelijk mogelijk verloopt en psychische krachten worden gespaard, welke het kind, ja juist het lerende kind, nodig heeft bij zijn schoolwerk.*

Het is opmerkelijk, dat onze psycho-motoriek in wezen zelf gericht is op energiebesparing. Het bekende verschijnsel der automatisatie zorgt voor de nodige vereenvoudiging in onze psychische huishouding. Daardoor gaan onze handelingen ons minder inspanning kosten en kunnen zij vlotter verlopen. Hieruit resulteert vanzelf tijdbesparing – of zo men wil snelheid. Doch dit is iets anders dan snelheid, welke wordt verkregen door opdrijving van het tempo. Het laatste brengt altijd slijtage in het schrift, waartegen wij juist moeten opreden.

Als het goed is, dan is de automatisatie altijd primair. Alleen zij is onder goede leiding voor verbetering en opvoering vatbaar. De snel-

heid is een secundair goed, dat daarbij gewonnen wordt, voorzover het eigen tempo van het kind die snelheid toelaat.

Dat er hier en daar in de hogere klassen nog zoveel wordt gepeuterd inplaats van geschreven wordt niet veroorzaakt door gemis aan snelheidsoefening. Het is het gevolg van een niet doelmatige voorbereiding in de lagere en middelklassen.

Een eerste voorwaarde is de keuze van een schrijfletter, welke op een bewegingspatroon berust, dat vloeiend schrijven in de hand werkt. Het licht naar rechts hellende schrift heeft in dit opzicht veel voor boven het rechtop staande. (Wij schreven elders hierover uitvoerig.)*

Verder vestigen wij de aandacht op het volgende:

In klassen 1 en 2 kan niet worden volstaan met het aanleren van de letters met hun verbindingen en het incidenteel koppelen van die letters. Daarmee kunnen de kinderen wel alles verbonden schrijven, maar worden zij niet geoefend in verbonden schrift. Doordat daarbij nooit meer dan het bewegingscomplex van een enkele letter wordt geautomatiseerd, kan er geen vaart in het schrift komen. Het incidenteel koppelen van letters is niet hetzelfde als oefening in verbonden schrift.

Dat „lettertjes koppelen" gaat soms tot in de middelklassen door en is dan een ingeroeste gewoonte geworden, die de ontwikkeling van het schrift doet stagneren. Inoefenen van twee- en enkele drieletterige woordjes, – maar dan werkelijk als een geheel, – is al vroeg aan te bevelen.

In de middelklassen moeten veel voorkomende lettergroeperingen systematisch worden beoefend. Daarbij kan men gebruik maken van uitgezochte woordenreeksen, welke lettercombinaties bevatten zoals bijv. *en* in de woorden: en - pen - men - ren - ken - ben - den - denken - wenken enz. of de groep *sch* in de reeks: schip - schep - schop - schap - schil - schel e.d.m.

Ook hier is het doel bewegingscomplexen te automatiseren, welke twee of drie letters omvatten. De automatisatie van meerdere letters tezamen is – in tegenstelling tot het tempo – in hoge mate afhankelijk van een juiste, geleide oefening. Aan dit meer vloeiend schrijven kan de school veel doen. Dit levert vanzelf snelheid op.

Geeft men hiervoor systematisch speciale oefeningen, dan wordt de schrijfles meer dan slechts een kwantitatieve uitbreiding van de totale schrijftijd in een klas, zoals nog maar al te veel het geval is. De les wordt dan een trainingshalfuurtje, waarin de onderwijzer weet, waarop die bepaalde les gericht is en de kinderen weten, wat ze precies moeten doen.

Wij twijfelen niet, of deze meerdere efficientie van de schrijfles zal ertoe bijdragen om het schrijven vooruit te brengen. De snelheid komt dan vanzelf, naarmate de automatisatie zich voltrekt als een strict individueel proces in het kind.

* I. S. G. Jislin, Körperbau, Motorik und Handschrift.
* J. Altera, De weg naar Eenheid, Wolters, Groningen (f 0,75)

SNELSCHRIJFDICTÉ'S.

P. POST

Het artikel van Dr. Altera vond reeds een plaats in „Het Schoolblad" (A.B.O.P.) van 29 febr. dit jaar. Ik antwoordde – als voorzitter van de leerplancommissie basisonderwijs nutsseminarium (in '67 ontbonden) met een citaat uit een artikel „Schrijven", dat in 1956 werd opgenomen in „Opvoeding en Onderwijs", VII pag. 271 e.v.):
De resultaten van het schrijfonderwijs zijn heden ten dage nog bevredigend – als men zijn oordeel baseert op en bepaalt tot het schrift dat de meeste zesde klassen te zien geven in hun schriftelijk werk. Het blokschrift is meestal duidelijk, hoewel een iets verhoogde snelheid reeds oorzaak kan zijn dat, hoewel de letters duidelijk zijn, het ongebonden blokschrift vrijwel onleesbaar wordt, omdat de kinderen dan het wit tussen de woorden negeren.

Informeert men bij het voortgezet onderwijs naar de bruikbaarheid van het op de lagere school geleerde schrift, dan heeft men er geen goed woord voor over. Het is één lange bittere klacht, soms door ouders met nadruk herhaald op ouderavonden.

Wij vroegen inlichtingen aan enige tientallen schoolleiders van het v.h.m.o., van het u.l.o., van het n.o. en aan twee inspecteurs van het v.h.m.o.

Van het nette schoolschrift, op de lagere school geleerd, blijft over het algemeen *niets* over. Het blokschrift verdwijnt nagenoeg geheel na het eerste leerjaar in dictaat en proefwerk, het resulteert in een onvoorstelbaar geknoei.

De oorzaken zijn niet zo moeilijk te vinden. Proefwerken moeten in een bepaalde tijd gemaakt worden en de leerling dient te beschikken

over een bepaalde schrijfsnelheid.

Voor zover ik kan nagaan, worden hier beslist geen overdreven eisen gesteld, maar ik heb wel bij eigen onderzoek kunnen constateren dat het tempo op de lagere school in de hoogste klasse inderdaad veel te langzaam is.

In de lagere school wordt de factor snelheid genegeerd; men legt echter wel de nadruk op net schriftelijk werken.

En meestal bereikt men dit doel ook wel. Doch de kinderen hebben bij het voortgezet onderwijs te beschikken over een snel neer te schrijven handschrift.

Aangezien er geen schrijfonderwijs meer gegeven wordt, zijn ze geheel op zich zelf aangewezen uit het op de lagere school verworven grondmateriaal een „eigen hand" te vormen.

Enige rectoren betreurden het dat het middelbaar onderwijs-programma geen schrijfonderwijs kent.

Eén hunner vond de moeilijkheden voor de kinderen te groot om door hen zonder enige bijstand te worden opgelost. Aan zijn school is een schrijfdeskundige verbonden die tot taak heeft de kinderen – meestal leerlingen der twee laagste leerjaren – te helpen in het verwerven van een eigen duidelijk handschrift, dat aan normale snelheidseisen voldoet.

Bij de wijziging van het K.B. betreffende de examens leraar tekenen m.o. zijn pogingen aangewend in dat examenprogramma schrijven op te nemen.

Ik meen dat men hier wel enig succes heeft gehad. Het was de voorzitter der commissie, prof. Van der Waal (Leiden), echter meer te doen esthetische invloed op het handschrift der leerlingen bij het v.h.m.o. uit te oefenen, dan dat men het oog had op de naakte functie van het *verkeerschrift* dat alleen maar duidelijk behoeft te zijn en snel moet kunnen worden neergeschreven.

De enige oplossing die ik vermag te zien is een – misschien „ouderwets" – lopend handschrift, waarbij een woord – zelfs van tien, twaalf of meer letters – in één keer wordt neergeschreven zonder de schrijfstift van het papier te lichten.

Er zijn schriftdeskundigen, die menen dat dit niet mogelijk is. Mijn eigen onderzoek wijst uit dat dit zeer wel mogelijk is en ik meen dan ook dit te moeten aanbevelen.

Er is maar één goede letter nl. die, welke snel neer te schrijven is en goed verbonden schrift oplevert. Ik wil geen esthetische eisen vooropstellen.

Goed schrift is esthetisch. Esthetisch overeenkomstig het menstype dat schrijft.

Maar schrift is ook, neen, in de *eerste plaats:* verkeersmiddel en moet daarom duidelijk zijn, wil het als verkeersmiddel functioneren.

Gaarne wil ik in dit naschrift enkele bijzonderheden vermelden omtrent de ontwikkeling van het schrijfonderwijs in de proefscholen die ik leidde in de periode 1925-1938. Dat waren er drie: de bijzondere Hollands-Inlandse Ardjoenaschool te Batavia, de openbare 1ste Hollandse Inlandse school te Bandoeng en de 3e Europese lagere school eveneens te Bandoeng. De jaren aan elke school zijn karakteristiek voor de drie fazen in mijn onderzoeken.

In de derde proefschool besloot ik te onderzoeken of het juist was, het schrijfonderwijs los van het aanvankelijk leesonderwijs te geven en of het niet effectiever zou zijn, schrijf én leesonderwijs in de totaliteit van de taalvorming op te nemen. Het modernere taalonderwijs, dat in enkele scholen in Nederland thans vorm begint te krijgen, was veertig jaar geleden in Nederlands-Indië al een voldongen feit. De taaldidactiek (Dr. G. J. Nieuwenhuis) was gericht op de ontwikkeling van luisteren en spreken, lezen en stellen. Maar het feit, dat schrijven een techniek is om stellen mogelijk te maken, had nog niet geleid tot het inzicht, dat de apartheid van het schrijfonderwijs in feite een herbartiaans (of ouder) overblijfsel kon genoemd worden.

Ik brak met alle traditionele schrijfmethodiek en had slechts een schriftvorm te kiezen en dan andere wegen te zoeken, om die vorm over te dragen op zes à zevenjarige kinderen. De keuze was niet zo moeilijk: het lettertype van Hogeboom en Moerman, „licht naar rechts hellend" was verreweg het beste wat in de grote verscheidenheid van schriftsoorten aanwezig was.

Het aanvankelijk leesonderwijs werd met dezelfde lettervormen gegeven. Dus voor schrijven en lezen hetzelfde schrift, geen drukletters! De gang van zaken kan ik beter beschrijven in een artikel over totaliteitsonderwijs. Het eerste schrift had betrekking op de dagelijkse schoolmaalijden „Wij eten op school", „Wij eten rijst met sajoer", „Wij eten rijst met een lepel", etc. Het eerste schrift zagen de kinderen *ontstaan* op het zwarte bord. Ik vond dit een uiterst belangrijk didaktisch moment. Schrijven is nabootsen. Maar mag men het gedrukte symbool namaken ook nabootsen noemen in die zin? In geen enkele methode kan de schrijfhandeling gegeven worden: de kinderen zitten te tobben om de onbeweeglijke figuurtjes na te tekenen. Schrijven is

een handeling en het schrift is het resultaat van dit handelen. De kinderen schreven „in de lucht" mee. De onderwijzeres schreef de eerste zin enige malen achtereen langzaam voor en ik observeerde de kinderen. De eerste dag: hun eerste schrift. Bij meer dan twintig sprongen de dominanten in de structuur, de begin W en de lussen van de h en de l, de j, er al uit.

Globaal schrijven, gecombineerd met globaal lezen, werd in de taal didaktiek opgenomen. Tegen kerstmis werden alle letters in talrijke woord combinaties door alle kinderen gekend en kon de synthese meer nadruk krijgen, ook in het schrijven. In de hogere leerjaren werd elke week een dicté gegeven van een stuk bekende tekst uit een leesboek. Mijn doel was in de eerste plaats het zuiver schrijven van een stuk tekst. Daar kwamen moeilijke spelling gevallen (niet zo veel) in voor. Ik wilde zien of hier automatisering te ontdekken viel als men zo betrekkelijk vulg het eenmaal gehoorde woord in een dicté-eenheid moest opschrijven. Er werd geen extra aandacht aan besteed en dat kon ook niet. Het resultaat was bijzonder goed. Maar een bijkomstig gevolg was het duidelijk en snel schrijven. Zo kwam ik tot mijn snel*schrijf*dicté's, die in de Proeve zijn opgenomen.

Ik denk dat de bezwaren, door Dr. Altera uit de literatuur opgediept, gelden voor het bijzonder kunstmatige schrijfonderwijs op onze scholen. Ik heb er nooit last van gehad, ofschoon in de proefscholen *elk kind* goed geobserveerd werd. De door Altera aanbevolen automatisatie oefeningen – te specialistisch naar mijn smaak – waren bij mijn meer natuurlijke leerwijze niet nodig. Het zal nu wel duidelijk zijn, dat mijn werk met de methode Tazelaar niets te maken heeft.

BOEKBEOORDELINGEN

H. J. ODY, *Victor Cousin*, West-Ost-Verlag, Saarbrücken 1953, 200 S.

De Franse wijsgeer Victor Cousin (1792-1867) is een figuur, die in de geschiedenis van de vergelijkende opvoedkunde een plaats verwierf door zijn „pedagogische reizen". In 1836 maakte hij een studie van het Nederlandse onderwijs. Zijn rapport is destijds in het Nederlands vertaald en maakte ten onzent een grote indruk. Ook verscheen er een Engelse vertaling van, die mede tot de Verenigde Staten doordrong. Ons land had toen op onderwijsgebied een goede reputatie. Zoiets als Zweden in onze dagen. Deze biografie is vooral geïnspireerd door het feit dat Cousin de geestelijke betrekkingen tussen Frankrijk en Duitsland bij uitstek heeft gediend. Hij was diep onder de indruk van de contemporaine Duitse wijsbegeerte, die hij in Frankrijk introduceerde, en had grote bewondering voor het Pruisische onderwijs, waaraan hij enkele publicaties wijdde. Dr. Ody heeft in vroegere studies nagegaan hoe, mede door Cousins invloed, het Duitse voorbeeld in de eerste helft van de 19de eeuw op het Franse lager en middelbaar onderwijs heeft doorgewerkt. Hij toont zich in het hier besproken boek een expert, wiens bijdragen tot de geschiedschrijving van de culturele betrekkingen tussen Frankrijk en Duitsland de aandacht verdienen. Uit zulk gedegen detailwerk wordt de grote historie gebouwd. Aangezien Ody's geschriften tot dusver wat in de schaduw bleven, meen ik goed te doen erop te wijzen.

PH. J. I.

Gesellschaft und Erziehung.

II WERNER MANGOLD, *Empirische Sozialforschung, Grundlagen und Methoden.*

VI WOLFGANG SCHULZ und HELGA THOMAS, *Schulorganisation und Unterricht.*

VII HANS-G. ROLFF, *Sozialisation und Auslese durch die Schule.*

VIII WOLFGANG NITSCH, *Hochschule.*

X WILLY STRZELEWICZ, *Erwachsenenbildung,*
JÖRG AUFERMANN und HANS BOHRMANN, *Massenkommunikationsmittel,*
Quelle & Meyer, Heidelberg 1967 en 1968.

Het is een genoegen weer een aantal deeltjes uit deze serie aan te kondigen. Ze geven litteratuuroverzichten. Maar de auteurs bieden deze aan in een tekst, die op zichzelf een inleiding biedt tot de behandelde materie. Met deel II, dat zich *Grundlagen und Methoden* noemt, is dit bij uitstek het geval. Het begrip „soziologische Materialien", dat de meeste andere van deze boekjes in de titel dragen, is ruim opgevat. De West-Duitse litteratuur is, zoals men verwachten mag, voldoende vertegenwoordigd. Een verrassing is dat soms ook Engelstalige werken zijn vermeld. De oriëntatie van de auteur(s) is daarbij kennelijk doorslaggevend. Het Franse taalgebied is

slechts in uitzonderingsgevallen vertegenwoordigd.

De redacteuren Carl-Ludwig Furck, Dietrich Goldschmidt en Ingeborg Röbbelen hebben de wetenschap met de zo voorspoedige uitgave van deze serie een goede dienst bewezen, die ze over een jaar of tien maar eens moesten herhalen.

PH. J. I.

WALTER L. BÜHL, *Schule und gesellschaftlicher Wandel,* Ernst Klett Verlag, Rotebühlstrasse 77, Stuttgart 1968.

Het aantal werken, dat onder een titel als de onderhavige verschijnt, is niet gering en dat is begrijpelijk. De menselijke samenleving is aan snelle verandering onderhevig en er is algemeen een gerechtvaardigde bekommering over het schoolwezen, dat zich aan de zich wijzigende behoeften slechts uiterst traag aanpast. Wie enige geschriften over het onderwijs in de veranderende maatschappij heeft gelezen, ziet zich bij voortgezette lectuur evenwel met de herhaling geconfronteerd. De waarheid dreigt vervelend te worden. Ik schrijf dit hier neer om te waarschuwen: dit boek moet men niet laten liggen. Deze, naar ik veronderstel nog jonge auteur – zijn dissertatie is van 1965, – medewerker aan het sociologisch instituut aan de universiteit te München, heeft in dit werk over de „organisierte Notstand der Bundesrepublik" een studie geleverd, die in kwaliteit ver uitsteekt boven de gangbare publicaties over het onderwerp. Het boek is eminent om de volgende redenen. Vooreerst tracht de auteur zijn beweringen steeds op exact materiaal te baseren. Hij doet dit op vaak verrassende wijze. Vervolgens blijkt dit materiaal voort te komen uit een omvangrijke litteratuur, waarbij Engelse, Amerikaanse, Franse en zowaar zelfs Nederlandse werken in 't geding komen. De litteratuurlijst aan het slot geeft er blijk van. Hij stelt daarmede zijn onderwerp in een Europees kader, zodat dit boek ver uitgrijpt boven zijn aangegeven onderwerp – het onderwijs in de Bondsrepubliek – en een studie over de gezamenlijke O.E.C.D.-landen is geworden. En dat is dan de derde reden van bewondering.

Het boek bestaat uit vier delen. Het eerste behandelt de school en de sociale veranderingen. Hier komen de economische groei, de sociale mobiliteit en de politieke organisatie aan de orde. Met het laatste stuk legt het een relatie met de politieke wetenschap, die minder gangbaar is dan de beide andere. Het tweede deel bespreekt de toedeling van het onderwijs aan de verschillende sociale groepen binnen de Bondsrepubliek. Het derde is evenals het eerste weer vergelijkend en behandelt de relatie tussen de „optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen". Het vierde deel concludeert dan tot de schoolgemeenschap: de „differenzierende Einheitsschule".

Het werk vraagt bij zijn bestudering de voortdurende aandacht. Ja, persoonlijk voelde ik de behoefte om mijn inzicht in verschillende statistische constateringen te verdiepen door in de daaraan ten grondslag liggende gegevens na te gaan of de staten en grafieken ook in 't licht van de studie van hun bronnen houdbaar blijken. Maar dat zou tot een langdurig uitstel van deze bespreking hebben moeten leiden. De auteur toont met zijn lezers

bovendien weinig compassie in zoverre hij hun zelden door samenvattingen van de onderdelen van zijn betoog tegemoet komt. Dit is daarom ook geen werk dat men zo achter elkaar uitleest. Dat er, behalve bij het O.E.C.D. secretariaat in Parijs, vergelijkend gestudeerd wordt, zoals in casu is geschied, is bijzonder verheugend. PH. J. I.

V. D'ESPALLIER, *Psycho-pedagogische studiën over de zittenblijver in het middelbaar onderwijs,* Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij, Antwerpen, Utrecht 1968, 206 blzz.

Onze mederedacteur Prof. D'Espallier doet in dit werk met zijn medewerkers verslag van een onderzoek niet zozeer van het zittenblijven, waaraan in de inleiding enkele beschouwingen worden gewijd, maar van de zittenblijver en in enkele gevallen ook van de zittenblijfster. De auteur stelt terecht, dat terwijl men zich veel met het zittenblijven heeft bezig gehouden de zittenblijver niet altijd aan zijn trekken is gekomen. In dit tekort wordt hier voorzien door een achttal onderzoekingen, waarbij achtereenvolgens aan de orde komen: de beleving van het zittenblijven, de invloed van het zittenblijven op de verhouding van de zittenblijver tegenover de leerkracht en zijn medeleerlingen, de houding van de ouders tegenover de zittenblijvers en het zittenblijven, de gezindheid van zittenblijvers en normaalvorderende leerlingen tegenover de school, de belangstelling bij zittenblijvers en normaalvorderende leerlingen, de houding tegenover de leervakken bij zittenblijvers en normaalvorderende leerlingen van de Oude Humaniora, het aspiratieniveau bij zittenblijvers en normaalvorderende leerlingen en de studiegewoonten en werkmethodes bij zittenblijvers en normaalvorderende leerlingen.

De onderzoekingen zijn met objectieve, kwantificerende methoden ondernomen. Ze zijn een voorbeeld van gedegen samenwerking binnen een pedagogisch-psychologisch instituut.

Ik ontleen enkele alinea's uit de samenvatting, waarmede het waardevolle boek besluit. „Als groep zijn de zittenblijvers minder intelligent [1] dan de normaalvorderende leerlingen. Juister gezegd: hun verstandelijke capaciteiten blijken niet zozeer te liggen op het domein van het strikt abstracte. Ook hun interessen gaan deze kant niet uit. In het persoonlijkheidsbeeld van de zittenblijver komen zekere infantiele trekken naar voren, hun „Ik" is nog niet gevormd.

Hun houding tegenover de school is – alhoewel niet absoluut – eerder negatief. Uit zichzelf komen ze niet tot goede studiehoudingen en -methoden. De sociale integratie, zowel in het gezin als op school, verloopt minder vlot. Deze gevaren en tekorten treden scherper naar voren bij de recidivist.

Lapidair uitgedrukt kan men zeggen: „De beste 'therapie' voor de zittenblijver is het slagen". Waar het zittenblijven als een pedagogische maatregel aangevoeld wordt en waar deze maatregel voor de zittenblijver tot succes leidt, worden de scherpe kanten van het zittenblijven afgerond. In

[1] In het origineel staat „verstandig".

dat geval zal de doubleur niet in opstand komen, geen gedragingen vertonen gebaseerd op verkeerde compensaties, zich niet ontmoedigd voelen, maar integendeel zich opnieuw positief inzetten voor zijn schoolarbeid waarvan hijzelf meer en meer de draagwijdte zal ontdekken".

Het werk is een belangwekkende bijdrage tot onze exacte kennis van een nijpend onderwijsprobleem.

PH. J. I.

PROF. DR. J. W. VAN HULST en IJ. V. D. MOLEN, *Leerboek der pedagogiek*. Uitgave in de serie leergang voor opvoedkunde en psychologie - Deel 1b. Wolters-Noordhoff - Groningen 1968. Prijs *f* 12,90.

De verschijning van dit boek zal door velen worden toegejuicht. De Katholieke kweekscholen bezaten al vele jaren de pedagogiekboeken van de hoogleraren Gielen en Strasser en in de kring van de Protestants-Christelijke kweekscholen zochten vele pedagogiek-docenten nog steeds naar een equivalent studiewerk.

Professor van Hulst, oud-kweekschool-directeur, sedert 1960 verbonden aan de V.U. en de heer IJ. van der Molen, leraar aan de Hervormde Kweekschool te Amsterdam hebben de Nederlandse Pedagogiek een grote dienst bewezen met het doen verschijnen van dit leerboek.

Het eerste deel is van de hand van de Amsterdamse pedagogiek-leraar, die in elf hoofdstukken een zeer duidelijk overzicht geeft van de opvoedkunde.

Hieruit blijkt een grote belezenheid, een rijke les-ervaring en kennis van de moderne stromingen in de pedagogiek, maar vooral levenswijsheid.

Het tweede deel is van de Amsterdamse hoogleraar aan de Vrije Universiteit Professor Dr. J. W. van Hulst, die ons op indringende en boeiende wijze inleidt in de problemen van de religieuze, zedelijke, sociale, intellectuele, culturele, esthetische en seksuele opvoedingsaspekten.

Aan het geweten wordt een apart hoofdstuk gewijd, waarin we kennis kunnen maken met de visie van de Bijbel, van Nederlandse pedagogen, van filosofen en van de Dieptepsychologie inzake deze zo centrale instantie van ons mens-zijn.

Professor van Hulst introduceert niet alleen vele waardevolle pedagogische inzichten maar hij weet ons ook op voortreffelijke wijze in aanraking te brengen met belangrijke literatuur, zodat men al lezende geneigd is de genoemde boekwerken te gaan raadplegen. Met allerlei hedendaagse problemen wordt de pedagoog geconfronteerd.

De heer B. J. Crum schreef het slothoofdstuk over het bewegingsonderwijs. De Nederlandse Pedagogiek is verrijkt met een zeer goed bruikbaar, overzichtelijk en leerzaam studieboek. Wij geloven, dat dit boek vele Nederlandse a.s. kleuterleidsters, onderwijzers, leraren en studenten in de Pedagogiek zal kunnen helpen op de weg naar het „opvoeder-zijn".

Mogen wij aan deze recensie een opmerking toevoegen, die tevens een wens inhoudt? Dit smaakt naar meer!

Utrecht

A. E. VAN EEDEN