



**Paedagogische studiën 1941 : maandblad voor onderwijs en opvoeding : tevens orgaan van het Nutsseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam en van de Vereeniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Groningen**

<https://hdl.handle.net/1874/205218>

178

*deze  
Band  
Vindstagen  
meubres*

*dit deel  
naar 459  
→ Oct 3503*

# Paedagogische Studiën

*Maandblad voor  
Onderwijs en Opvoeding*

Tevens orgaan van het Nutsseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam en van de Vereeniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijks-Universiteit te Groningen

Onder redactie van:

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM  
Dr. S. C. BOKHORST  
Prof. Dr. H. J. F. W. BRUGMANS  
Prof. R. CASIMIR  
Dr. W. VAN DEN ENT  
Dr. A. DE FOUW  
Prof. Dr. J. H. GUNNING W<sup>zn.</sup>  
W. G. VAN DE HULST  
L. F. KLEITERP  
TH. LANCÉE  
Prof. Dr. M. J. LANGEVELD  
Dr. T. S. G. MOELIA  
L. DE PAEUW  
P. POST  
Dr. K. J. RIEMENS  
Dra. W. H. TEN SELDAM  
W. L. VAROSSIEAU  
G. VAN VEEN  
I. VAN DER VELDE  
Dr. H. NIEUWENHUIS

(tevens secretaris)

*Twee-en-twintigste jaargang*

*Eerste aflevering*

*1 Maart 1941*

BIBLIOTHEEK DER  
RIJKSUNIVERSITEIT  
UTRECHT



RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT

0373 9541

J. B. WOLTERS — GRONINGEN, BATAVIA

12. MEI 1941

UTRECHT

## WIJZE VAN UITGAAF

PAEDAGOGISCHE STUDIËN verschijnt de 1<sup>e</sup> van iedere maand. De omvang van elke aflevering is 2 vel druks, groot octavo formaat. Prijs per jaargang f 4,90, franco per post f 5,25.

|| Brieven en stukken voor de redactie gelieve men te zenden aan den heer Dr. H. NIEUWENHUIS, Achillesstraat 118, AMSTERDAM (Zuid), Telefoon 29239.

Boeken ter bespreking per couvert Bestelhuis aan J. B. Wolters Groningen.

De schrijvers der artikelen ontvangen 12 overdrukken gratis; meer overdrukken gelieve men reeds op de kopie aan te vragen. Zij worden berekend naar omvang en aantal.

Van korte mededelingen, boekbesprekingen en overzichten der tijdschriften worden alleen bij aanvraag op de kopie overdrukken gezonden.

## INHOUD

Blz.

H. Lunsingh . . . .	Het volksonderwijs te Huskvarna . . . .	1
J. Vermaas . . . .	De getallenlijn bij het eerste rekenonderwijs . . . . .	19
Kleine Mededeling . . . . .		27
A. Hallema, Een actueele aanvulling van: Het kind en zijn spel in de vaderlandsche litteratuur.		
P. L. van Eck Jr. . .	Van oude paedagogische tijdschriften . .	28

### De volgende bijdragen zijn o. a. toegezegd:

- T. Boersma . . . . . Leren denken door stillezen in groepsverband.  
Dr. J. Pollmann . . . . Op weg naar het herstel van het natuurlijke, Nederlandsche Kinderlied.  
J. C. Holtzappel . . . . De opmerkingen der subcommissie, belast met het onderzoek naar de kennis der opvoedkunde van kandidaten voor het hoofdacte-examen.

Nadruk der artikelen is verboden (art. 15 der Auteurswet).

## WIJZE VAN UITGAAF

PAEDAGOGISCHE STUDIËN verschijnt de 1<sup>e</sup> van iedere maand. De omvang van elke aflevering is 2 vel druks, groot octavo formaat. Prijs per jaargang f 5,15\*, franco per post f 5,50\*.

|| Brieven en stukken voor de redactie gelieve men te zenden aan den heer Dr. H. NIEUWENHUIS, Achillesstraat 118, AMSTERDAM (Zuid), Telefoon 29239.

Boeken ter bespreking per couvert Bestelhuis aan J. B. Wolters Groningen.

De schrijvers der artikelen ontvangen 12 overdrukken gratis; meer overdrukken gelieve men reeds op de kopie aan te vragen. Zij worden berekend naar omvang en aantal.

Van korte mededelingen, boekbesprekingen en overzichten der tijdschriften worden alleen bij aanvraag op de kopie overdrukken gezonden.

## INHOUD

	Blz.
T. Boersma . . . . Leren denken door stillezen in groepsverband . . . . .	33
Dr. C. A. Reeser . . . . Vergelijking van toelatingsexamen rekenen II 1939 (opgaven nutsseminarium) met de rapportcijfers voor wiskunde in de 1e klasse 1940 . . . . .	56
P. L. van Eck Jr. . . . Van oude paedagogische tijdschriften V .	67
Boekbeoordelingen . . . . .	68
H. N.: Bloemaand, een Nederlands leesboek voor de volksschool, door Daan Deken, P. C. J. Keyne en J. B. Ubink. Deel I, Appelbloesem.	
H. N.: Platenatlas, ontwikkeling en verzorging van zuigelingen en kleuters.	

### *De volgende bijdragen zijn o. a. toegezegd:*

- Dr. J. Pollmann . . . . Op weg naar het herstel van het natuurlijke, Nederlandsche Kinderlied.
- J. C. Holtzappel . . . . De opmerkingen der subcommissie, belast met het onderzoek naar de kennis der opvoedkunde van kandidaten voor het hoofdacte-examen.

Nadruk der artikelen is verboden (art. 15 der Auteurswet).

## WIJZE VAN UITGAAF

PAEDAGOGISCHE STUDIËN verschijnt de 1<sup>e</sup> van iedere maand. De omvang van elke aflevering is 2 vel druks, groot octavo formaat. Prijs per jaargang f 5,15\*, franco per post f 5,50\*.

|| Brieven en stukken voor de redactie gelieve men te zenden aan den heer Dr. H. NIEUWENHUIS, Achillesstraat 118, AMSTERDAM (Zuid), Telefoon 29239.

Boeken ter bespreking per couvert Bestelhuis aan J. B. Wolters Groningen.

De schrijvers der artikelen ontvangen 12 overdrukken gratis; meer overdrukken gelieve men reeds op de kopie aan te vragen. Zij worden berekend naar omvang en aantal.

Van korte mededelingen, boekbesprekingen en overzichten der tijdschriften worden alleen bij aanvraag op de kopie overdrukken gezonden.

## INHOUD

	Blz.
Dr. J. Pollmann . . . Op weg naar het herstel van het natuurlijke, Nederlandsche kinderlied . . . . .	69
Kleine Mededeling . . . . .	92
Opvoedingsinstelling „Maatschappij Zandbergen" te Amersfoort.	
P. L. van Eck Jr. . . . Van oude paedagogische tijdschriften VI .	93
Boekbeoordeling . . . . .	98
G.: De activiteit op school. Bondig overzicht, door Valère Coppenolle.	

### *De volgende bijdragen zijn o. a. toegezegd:*

- J. C. Holtzappel . . . . De opmerkingen der subcommissie, belast met het onderzoek naar de kennis der opvoedkunde van candidaten voor het hoofdacte-examen.
- Dr. H. Nieuwenhuis en F. W. Prins, De betekenis der denkpsychologie in verband met onderwijsvernieuwing.
- I. Van associatiepsychologie tot denkpsychologie.
  - II. De opvoedbaarheid van leerprestaties volgens denkpsychologische methode.

Nadruk der artikelen is verboden (art. 15 der Auteurswet).

## WIJZE VAN UITGAAF

PAEDAGOGISCHE STUDIËN verschijnt de 1<sup>e</sup> van iedere maand. De omvang van elke aflevering is 2 vel druks, groot octavo formaat. Prijs per jaargang f 5,15<sup>o</sup>, franco per post f 5,50<sup>o</sup>.

|| Brieven en stukken voor de redactie gelieve men te zenden aan den heer Dr. H. NIEUWENHUIS, Achillesstraat 118, AMSTERDAM (Zuid), Telefoon 29239.

Boeken ter bespreking per couvert Bestelhuis aan J. B. Wolters Groningen.

De schrijvers der artikelen ontvangen 12 overdrukken gratis; meer overdrukken gelieve men reeds op de kopie aan te vragen. Zij worden berekend naar omvang en aantal.

Van korte mededelingen, boekbesprekingen en overzichten der tijdschriften worden alleen bij aanvraag op de kopie overdrukken gezonden.

## INHOUD

	Blz.
In memoriam Jan Nauta . . . . .	101
De betekenis der denkpsychologie in verband met onderwijsvernieuwing . . . . .	102
I. Dr. H. Nieuwenhuis, Van associatiepsychologie tot denkpsychologie . . . . .	102
II. F. W. Prins, De opvoedbaarheid der leerprestaties volgens denkpsychologische methode . . . . .	118

### *De volgende bijdragen zijn o. a. toegezegd:*

- J. C. Holtzappel . . . . De opmerkingen der subcommissie, belast met het onderzoek naar de kennis der opvoedkunde van kandidaten voor het hoofdacte-examen.
- Dr. J. Karsemeijer . . . Literatuur en opvoeding.
- C. J. J. Wiedhaup . . . Schoolkennis in de Opbouwdienst.

Nadruk der artikelen is verboden (art. 15 der Auteurswet).

## WIJZE VAN UITGAAF

PAEDAGOGISCHE STUDIËN verschijnt de 1<sup>e</sup> van iedere maand. De omvang van elke aflevering is 2 vel druks, groot octavo formaat. Prijs per jaargang f 5,15<sup>o</sup>, franco per post f 5,50<sup>o</sup>.

|| Brieven en stukken voor de redactie gelieve men te zenden aan den heer Dr. H. NIEUWENHUIS, Achillesstraat 118, AMSTERDAM (Zuid), Telefoon 29239.

Boeken ter bespreking per couvert Bestelhuis aan J. B. Wolters Groningen.

De schrijvers der artikelen ontvangen 12 overdrukken gratis; meer overdrukken gelieve men reeds op de kopie aan te vragen. Zij worden berekend naar omvang en aantal.

Van korte mededelingen, boekbesprekingen en overzichten der tijdschriften worden alleen bij aanvraag op de kopie overdrukken gezonden.

## INHOUD

	Blz.
C. J. J. Wiedhaup . Schoolkennis in de Opbouwdienst . . . . .	149
Dr. J. Karsemeijer . Literatuur en opvoeding . . . . .	162
J. C. Holtzappel . De opmerkingen der Subcommissiën, belast met het onderzoek naar de kennis der opvoedkunde van de kandidaten voor het hoofdactexamen . . . . .	174
P. L. van Eck Jr. . Van oude paedagogische tijdschriften VII .	187
Boekbeoordelingen . . . . .	193

M. J. L.: Dr. Jeanne Stephanie—Cherbuliez, Bouwen aan de jeugd.

H. N.: Vuurdoop in Schoffies' land, door Juliette Pary.

H. N.: De Nieuwe Koers, Rekenmethode voor de Lagere School, door Drs. Lockeffer, met medewerking van (Mej.) G. Dieleman.

H. N.: P. A. Diels en P. Tazelaar, Taalwerkboeken voor de lagere school. I: Taalwerkboek voor de volksschool, bewerkt door P. Tazelaar en H. J. van Veen. II: Taalwerkboek voor de opleidingsscholen, bewerkt door P. Tazelaar en A. M. Polderman.

*De volgende bijdrage is o. a. toegezegd:*

Dr. T. Kuiper en A. Steenhuizen, Over de aard en het ontstaan van fouten bij de psychotechnische diagnose en prognose bij jeugdige leerlingen.

Nadruk der artikelen is verboden (art. 15 der Auteurswet).

## WIJZE VAN UITGAAF

PAEDAGOGISCHE STUDIËN verschijnt de 1<sup>e</sup> van iedere maand. De omvang van elke aflevering is 2 vel druks, groot octavo formaat. Prijs per jaargang f 5,15<sup>o</sup>, franco per post f 5,50<sup>o</sup>.

|| Brieven en stukken voor de redactie gelieve men te zenden aan den heer Dr. H. NIEUWENHUIS, Achillesstraat 118, AMSTERDAM (Zuid), Telefoon 29239.

Boeken ter bespreking per couvert Bestelhuis aan J. B. Wolters Groningen.

De schrijvers der artikelen ontvangen 12 overdrukken gratis; meer overdrukken gelieve men reeds op de kopie aan te vragen: Zij worden berekend naar omvang en aantal.

Van korte mededelingen, boekbesprekingen en overzichten der tijdschriften worden alleen bij aanvraag op de kopie overdrukken gezonden.

## INHOUD

Blz.

Dr. T. Kuiper en A. Steenhuizen, Over de aard en het ontstaan van fouten bij de psychotechnische diagnose en prognose bij jeugdige leerlingen	197
P. Overeem . . . Het Rotterdamse Woordenschat-onderzoek	211
Kleine Mededeling . . . . .	226
J. H. Gunning Wz.: Peccavi! Mea Culpa.	
Boekbeoordeling . . . . .	227
Dr. I. C. van Houte: W. A. van Liefland Jr., De School voor het afwijkende kind.	

Nadruk der artikelen is verboden (art. 15 der Auteurswet).



# HET VOLKSONDERWIJS TE HUSKVARNA.

DOOR

H. LUNSINGH.

## I. Inleiding.

Het is van algemene bekendheid, dat de Scandinavische landen t. a. v. de volksontwikkeling in de rij der Europese staten een zeer eervolle plaats innemen. Wie zich echter op de hoogte wil stellen van het onderwijs in genoemde landen, zal spoedig ervaren hoe slecht onze vakliteratuur van het nodige materiaal is voorzien. Dit behoeft ons niet geheel te verwonderen, aangezien de officiële gegevens (leerplans, rapporten, verslagen, enz.) zelfs voor een kenner der moderne talen niet te lezen zijn. Wat nu inzonderheid het Zweedse volksonderwijs betreft, bezitten we wel is waar het, én om zijn inhoud én om zijn boeiende verteltrant nog zeer lezenswaardige boek van Jan Ligthart, maar voor 't geven van enig inzicht in de huidige onderwijsstoestand kan dit reeds 30 jaar geleden geschreven werk natuurlijk niet recht meer dienen. Bovendien kunnen mededelingen over 't onderwijs op grote stadsscholen moeilijk als maatstaf genomen worden voor het onderwijs in 't algemeen. Dat men hier in het hoge Noorden de laatste jaren op onderwijsgebied niet stil gezeten heeft en ons land in sommige opzichten zelfs is voorbijgestreefd, gelijk dr. H. Brugmans in 't Meinummer van 1940 over Zwitserland opmerkte, moge blijken uit de volgende mededelingen, die ontleend zijn aan het officiële jaarverslag 1936—'38 en het reglement plus leerplan 1940 van de Huskvarna-scholen.

Huskvarna is een fabrieksstadje van ± 9000 inwoners en bezit twee lagere scholen, die beheerd worden door een z.g. Volksschoolbestuur. Dit bestuur draagt telkens voor ten hoogste 5 jaren de leiding van het plaatselijk onderwijs op aan een överlärare. Het rijksschooltoezicht wordt uitgeoefend door een inspecteur, die 1 à 2 keer per jaar de scholen bezoekt. Het geneeskundig schooltoezicht is opgedragen aan een school- en een tandarts.

Wat de schoolorganisatie betreft, onderscheidt men:

1. De z.g. småskola (= kleine school), die de eerste twee leerjaren omvat.

2. De eigenlijke volksschool (3e t/m 7e leerjaar); bovendien een niet-verplicht 8e leerjaar.

3. De z.g. hulpschool voor psychisch achterlijke kinderen.

4. De z.g. voortzettingsschool (1-jarige vervolgcursus).

Het onderwijs wordt aan jongens en meisjes gezamenlijk gegeven.

Het schoolbezoek vangt aan in 't kalenderjaar, waarin het kind 7 jaar wordt. Toch kunnen jongere kinderen, die na onderzoek door den schoolarts sterk en gezond en voor hun leeftijd goed ontwikkeld bevonden zijn, op voorstel van den överlärare en na overleg met het schoolbestuur, tot de school worden toegelaten, indien zij vóór het einde van het schooljaar de 7-jarige leeftijd hebben bereikt. Omgekeerd kan de leerverplichting voor kinderen, die ziekelijk of zwak van constitutie zijn, een jaar worden opgeschort.

Hoe de verdeling der l.l. over de verschillende klassen was over het jaar 1937-'38, leert ons bijgaand staatje:

leerjaar	leerkrachten		leerlingen		gemiddeld per klas
	mnl.	vr.	mnl.	vr.	
I	—	5	60	49	22
II	—	5	45	53	20
III	3	1	51	44	24
IV	2	2	50	58	27
V	3	1	55	49	26
VI	2	2	55	60	29
VII	1	2	27	40	22
B. L. O.-klasse	—	2	14	4	9
Totaal	11	20	357	358	23

Volgens het schoolreglement moet het aantal l.l. per klas in de regel bedragen:

in de klassen	I en II	22.
” ” ”	III t/m VI	30.
” ” ”	VII en VIII	25.

Het aantal l.l. mag in geen geval overtreffen:

in de klassen	I en II	24.
" "	III t/m VI	32.
" "	VII en VIII	30.
in B. L. O.-klassen		15.

Als het aantal l.l. in een klas het aangegeven maximum overtreft en de vermeerdering niet als toevallig kan worden beschouwd, moet zo spoedig mogelijk een nieuwe klas worden gevormd.

Aan l.l., die wegens ziekte of uit andere oorzaken achter geraakt zijn, zodat zij het gewone onderwijs niet met vrucht kunnen volgen, moet apart onderwijs worden gegeven. Be draagt het aantal van zulke l.l. ongeveer 10, dan moet een hulpklasse worden ingericht. In een dergelijke klas mogen l.l. uit verschillende leerjaren worden ondergebracht.

Leerlingen, die wegens zwakzinnigheid, gebreken of ondeugden niet geschikt zijn het gewone onderwijs te volgen, moeten na bespreking met den överlärare, nadat advies is ingewonnen van den schoolarts, door het schoolbestuur in de gelegenheid worden gesteld apart onderricht en een speciale opvoeding te ontvangen. Blijkens bovenstaand lijstje waren in Huskvarna 2 „B. L. O.”-klassen. Het overbrengen van l.l. naar deze klassen geschiedt na een intelligentieonderzoek volgens de Stanford-modificatie van de methode Binet—Simon.

De tijd, gedurende welke onderwijs gegeven wordt, be draagt 39 weken per jaar, verdeeld in een herfst- en een lentehalfjaar.

Het herfsthalfjaar (= 1e halfjaar) duurt van ± 20 Aug. tot ± 20 Dec.

Het lentehalfjaar duurt van ± 10 Jan. tot ± 10 Juni. Het aantal schooldagen per jaar bedraagt ten minste 214, waarvan ten hoogste 3 dagen per halfjaar mogen worden besteed voor „openluchtwerkzaamheden” bv. studietochten.

Er wordt school gehouden van Maandag t/m Zaterdag. De schooltijdsregeling is als volgt:

1e en 2e klas: van 8 tot 10.55 en van 13.35 tot 15.15.

3e t/m 8e klas: van 8 tot 11.45 en van 13.35 tot 15.15.

Ieder lesuur duurt 45 min. Na het 2e lesuur volgt een pauze van 20 min.

Tussen de middaglessen is een pauze van 10 min. Voor het

ochtendgebed mag 10 min. aan het eerste lesuur worden onttrokken. Men bedenke, dat alle openbare scholen in Zweden een godsdienstige inslag hebben.

De vacantieregeling is als volgt:

Kerstvacantie (3 weken).

Zomervacantie (10 weken).

Paasvacantie van Donderdag vóór t/m Woensdag ná Pasen.

De Zaterdag vóór Pinksteren.

Voorts nog enkele vrije dagen.

Ieder jaar wordt in tegenwoordigheid van leden van het schoolbestuur of van gedelegeerden een overgangsexamen gehouden, waarbij door den klasseonderwijzer inzage moet worden gegeven van het bijgehouden en afgesloten klasseboek.

Een apart eindexamen wordt gehouden voor die l.l., welke niet meer leerplichtig zijn en die, na het 7de leerjaar te hebben doorlopen, de school willen verlaten.

Leerlingen, die op alle vakken voldoende hebben, ontvangen een getuigschrift, inhoudende een verklaring omtrent kennis, vaardigheid, vlijt en gedrag. Dit getuigschrift moet ook uitgereikt worden aan die l.l., welke onvoldoende hebben op ten hoogste twee leervakken, taal en rekenen hieronder niet begrepen.

Onvoldoende vorderingen in de vaardigheidsvakken mag voor het uitreiken van 't getuigschrift geen beletsel zijn.

Leerlingen, die wegens onvoldoende vorderingen voor een getuigschrift niet in aanmerking komen, mogen de school pas verlaten aan het eind van de cursus in het kalenderjaar, waarin ze 15 jaar worden. In bijzondere gevallen mag een l.l. de school verlaten aan het eind van de cursus in het kalenderjaar, waarin de 14-jarige leeftijd wordt bereikt. Het schoolbestuur beslist hier over na de mening van den betrokken onderwijzer en den överlärare te hebben gehoord. Leerlingen, die de school zonder getuigschrift verlaten, ontvangen een „afschrijvingsbewijs”, vermeldende de klasse, waarin ze het laatst hebben gezeten, vorderingen, vaardigheden, vlijt en gedrag.

Leerlingen, die naar een ander district verhuizen, ontvangen een „verhuisbiljet” volgens een door het schoolbestuur vastgesteld model, behelzende de naam van de school, de klas, waarin 't kind zat, het schoolverzuim, vorderingen, vlijt en gedrag.

De överlärare en de aangestelde onderwijzers vormen samen

het onderwijzerscollege. Dit komt ten minste één keer per halfjaar bijeen voor de behandeling van aangelegenheden betreffende het onderwijs, orde en tucht, enz. De överlärare roept het college samen en leidt de besprekingen. De onderwijzers mogen zonder geldige redenen deze vergaderingen niet verzuimen.

De voorzitter van het schoolbestuur heeft ook het recht het college bijeen te roepen. Op deze bijeenkomst, die jaarlijks moet worden gehouden, hebben dan ook de leden van het schoolbestuur toegang.

Aan de verdere vorming van den onderwijzer wordt veel aandacht geschonken. Zo stelde het schoolbestuur het onderwijzend personeel in 1937 in de gelegenheid een 5-daagse ontwikkelingscursus te volgen, waar de volgende onderwerpen werden behandeld:

1. *Het tekenonderwijs*, voordracht en demonstraties door een tekenonderwijzer.
2. *De psychologie van het leesonderwijs*, door een rijksinspecteur.
3. *Nieuwere methoden voor 't onderwijs in de 1e en 2e klas*, door een onderwijzeres uit Stockholm.
4. *Arbeidsschoolmethoden speciaal in aansluiting op het geschiedenisonderwijs*.

Op verzoek van het schoolbestuur nam een der onderwijzers deel aan een bibliotheekcursus, die gedurende 2 dagen in Stockholm gegeven werd, om kennis op te doen over de inrichting van de schoolbibliotheek.

Vrijaf werd gegeven voor het bezoeken van de volgende voordrachten:

- a. Paedag. cursus.
- b. Cursus in gymn., spel en sport.
- c. Cursus in verkeersonderwijs.
- d. Cursus in drankbestrijdingsonderwijs.

## II. Het onderwijsplan.

## A. URENTABEL VOOR DE VOLKSSCHOOL.

Leervakken	leerjaren							aantal les- uren
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Godsdienstonderwijs . . .	2	2	2	2	2	2	2	14
Spreekoefeningen, lezen . .	7	7	6	5	5	4	3	37
Schrijven, spraakkunst . .	4	5	5	5	5	5	4	33
Engels . . . . .	—	—	—	—	—	—	4	4
Rekenen en geometrie . .	3	4	4	5	5	5	5	31
Heemkennis . . . . .	3	4	4	—	—	—	—	10
Aardrijkskunde . . . . .	—	—	—	3	2	2	3	10
Natuurkunde . . . . .	—	—	—	2	3	3	2	10
Geschiedenis . . . . .	—	—	—	2	2	3	2	9
Arbeidsoefeningen . . . .	3	2	2	—	—	—	—	7
Tekenen . . . . .	—	—	—	1½	2	2	2	7½
Zingen . . . . .	1	1	2	1½	1	1	1	8½
Gymnastiek, spel en sport .	1	2	3	3	3	3	2	17
Slôjd . . . . .	2	2	4	4	4	4	4	24
Totaal . . . . .	26	28	32	34	34	34	34	222

Hierbij dient het volgende te worden opgemerkt:

1. Leerlingen, die geen Engels begeren, moeten of beziggehouden worden met stil werk in andere vakken, of gedurende hetzelfde aantal uren als een aparte groep onderwezen worden.

2. Aan de meisjes van het 6e en 7e leerjaar wordt één dag per week huishoudonderwijs gegeven.

3. Voor tuinbouwonderwijs mag van de andere vakken ten hoogste 12 uren per jaar worden afgenomen.

4. Onder slôjd hebben we te verstaan vrouwelijke handwerken en handenarbeid.

## B. HET LEERPLAN.

## Godsdienstonderwijs.

Dit wordt door de openbare onderwijzers zelf gegeven. In de lagere klassen mondelinge vertellingen uit de Evangelien en het Oude Testament. In het 7e leerjaar o. a. behandeling van Luthers kleine catechismus; lezen uit de Bijbel; korte uiteenzetting van de Lutherse kerkleer.

## Moedertaalonderwijs.

## a. Spreekoefeningen.

Deze nemen in alle leerjaren een voorname plaats in en omvatten:  
10. gesprekken over school, huis en omgeving; aardrijkskundige, natuurkundige of geschiedkundige onderwerpen;

2<sup>o</sup>. navertellen van leeslesjes en verhaaltjes;

3<sup>o</sup>. opzeggen van versjes en stukjes proza.

In het 7e leerjaar: eenvoudige, korte voordrachten, uitgewerkt op aanwijzing van den onderwijzer, inhoudende reeds behandelde leerstof, eigen waarnemingen of ervaringen.

#### b. Lezen.

In de laagste klassen eenvoudige leeslessen met kinderlijke inhoud. In de hogere leerjaren ook leerleesboekjes.

Het stil-lezen wordt beoefend van het 3e t/m het 6e leerjaar; in 't 3e en 4e leerjaar volgt uitsluitend een mondelinge weergave van de inhoud, in 't 5e en 6e leerjaar een mondelinge of schriftelijke.

Het koorlezen wordt vanaf het 4e leerjaar beoefend.

#### c. Zuiver schrijven.

Veel waarde wordt gehecht aan het opschrijven van reeds overgeschreven en reeds gememoriseerde lesjes.

Vanaf het 2e leerjaar worden dictees gegeven van tevoren overgeschreven lesjes. Ook het maken van opstelletjes geschiedt reeds in dit leerjaar: „Nu en dan vrij neerschrijven van zinnestjes met stof uit de spreek-oefeningen.”

In 't 3e leerjaar worden oefeningen gemaakt in het alfabetisch rangschikken van woorden. In de 4e klas volgt het gebruik van een woordenboekje.

Afzonderlijke steloefeningen worden gemaakt in de hoogste leerjaren, evenals het naschrijven van practische brieven en het voeren van school-correspondentie.

Als in het 5e leerjaar Europa aan de orde komt, wordt een school-correspondentie op touw gezet met die landen, welke tot het Skandinavisch taalgebied behoren. Een aardige mededeling in verband hiermee moge nog volgen.

Een paar jaar geleden werd een Zweedse brief toevalligerwijze aan onze school bezorgd. Het adres luidde vertaald: „Aan een jongen uit de 6e klas van een volksschool te Leeuwarden.” De afzender bleek een 12-jarige scholier uit Huskvarna te zijn, die op mijn vraag, hoe hij er toe gekomen was naar L. te schrijven, antwoordde, dat hij die naam in de atlas had gevonden; bovendien had hij door 't lezen van „De zilveren schaatsen” enige belangstelling voor ons land gekregen. Uit de verdere correspondentie bleek, dat deze ondernemende jongen ook pen-vriendjes had in Denemarken, Noorwegen, Finland, Estland (waar ook Zweedse scholen zijn) en zelfs op IJsland.

Aan de spraakkunst wordt, naar Nederlandse begrippen althans, vrij veel gedaan. In de 4e klas neemt men hiermee een aanvang, zodat in de 6e klas onderwerp, gezegde, voorwerpen en bepalingen alsmede de 10 woordsoorten aan de orde komen. In 't 7e leerjaar volgt een beknopt overzicht van de zinsbouw en buiging.

Aan de interpunctie wordt vanaf het 3e leerjaar veel aandacht besteed.

Schoonschrijven vindt plaats gedurende de gehele schooltijd; in 't 6e leerjaar ook met grotere letters; in 't 7e leerjaar een eenvoudig sierschrift. Bij alle schriftelijk werk wordt gelet op de verzorging van het handschrift.

**Engels.**

Dit vak wordt in het 7e leerjaar onderwezen en omvat het lezen en vertalen van eenvoudige lesjes alsmede „gesprekoefeningen”.

**Rekenen en geometrie.**

Het rekenonderwijs neemt blijkens de urentabel een zeer voorname plaats in. De leerstof komt vrijwel overeen met die op de „oude school” hier te lande.

1e leerjaar: Getallen t/m 30; cm, dm; hg.

2e leerjaar: Getallen tot 100; cm, dm, m; dl, l; hg, kg; uren, minuten en seconden.

3e leerjaar: De vier hoofdbewerkingen met hele getallen.

Uitbreiding maten en gewichten, herleidingen.

4e leerjaar: De vier hoofdbewerkingen met hele getallen. In de opgaven mag meer dan één bewerking voorkomen.

Vlakte- en inhoudsmaten. Overzicht van maten en gewichten; herleidingen.

5e leerjaar: Gewone breuken: optellen en aftrekken van gelijknamige breuken met kleine noemer; vermenigvuldigen en delen met hele vermenigvuldiger en deler.

Decimale breuken: 4 hoofdbewerkingen, vermenigvuldiger en deler uitsluitend hele getallen.

Geometrie: kube en andere rechthoekige lichamen. Lijnen, hoeken, parallellogram, driehoek. Inhoudsberekening van lichamen met als basis een parallellogram en driehoek.

6e leerjaar: Voortzetting van de 4 hoofdbewerkingen met hele getallen. Volledige behandeling van de gewone en decimale breuken. Gewone breuken slechts met kleine noemers, zoals die in 't dagelijks leven voorkomen.

Procentberekeningen: rente, winst, enz.

Geometrie: trapezium en veelhoeken.

Oppervlakte cirkel; inhoud cilinder.

7e leerjaar: Eenvoudige vergelijkingen.

Gebruik van tabellen met toepassing op verzekeringen en samengestelde rente.

Buitenlands ge'd; wissels.

Vraagstukjes ontleend aan het praktische leven; loonberekeningen.

Enkel boekhouden. Invullen van post-, spoorweg- en stoomvaart-formulieren.

Geometrie: ellips, piramide, kegel en bol.

Grafische voorstellingen.

Eenvoudige oefeningen in landmeten.

In alle leerjaren wordt veel aandacht geschonken aan hoofdrekenen.

**Heemkennis.**

Dit leervak, dat in ons land over 't algemeen nog een object van bestudering vormt, is voor de Huskvarnascholen als volgt uitgewerkt:

1e leerjaar (1e helft):

't Kind zelf: naam, leeftijd, woning.

De school: lokaal, schoolgebouw, schooltuin.



Het huis: de arbeid van vader, moeder, de kinderen; beleefdheid, zindelijkheid; hond en kat.

Herfst: tuin met bloemen, vruchten, bessen, groenten, bloembollen.

De weg naar school: huizen in de omgeving; winkels, Waag, maten.

Kerstmis.

### 1e leerjaar (2e helft):

Winter: wintervreugde; zon, maan, sterren; windstreken; tijndeling: jaren, maanden, weken, dagen; standvogels: mus, kraai, ekster, koolmees, goudvink, duif, eend; bomen, heesters, bloembollen.

Huisdieren: koe, paard, varken, schaaap, kip.

Voorjaar: bloemen, arbeid in de tuin en op de akker; trekvogels: leeuwerik, spreeuw, wilde gans, kwikstaart, vink, zwaluw; bescherming van planten en dieren.

Zomer: bomen uit de buurt: beuk, eik, den, spar; vlinders, bloemen. Schoolwandelingen. Waarnemingen in de zomervacantie.

### 2e leerjaar (1e helft):

Herfst: tuin met herfstbloemen, vruchten, groenten; arbeid op 't land: oogsten, graansoorten, dorsen, aardappelrooien, ploegen. Thermometer.

Ons voedsel: meel, brood, gort; suiker, melk, boter, kaas, vlees en vis.

Onze kleding: wol, linnen, katoen; kleermaker, schoenmaker.

Kerstmis: bakken, slachten, Kerstgebruiken.

### 2e leerjaar (2e helft):

Winter: wat de kinderen tijdens de Kerstvacantie hebben uitgevoerd; houthakken in het bos.

Tijndeling: kalender, klok.

Bloembollen in 't lokaal: tulp, hyacinth, gele en witte narcis.

Onze woningen: huizenbouw, warmte, licht, water; meubels, huisraad; timmerman, metselaar, schilder, smid.

Voorjaar: lentebloemen, hazelaar, els; voorjaarswerk in de tuin en op de akker; trekvogels.

Verkeersmiddelen; verkeersregels.

Zomer: bomen uit de buurt: linde, plataan, populier, kastanje; bijen en mieren.

Aantekeningen over dagelijkse waarnemingen in de natuur tussen 15/9 en 15/10 volgens voorgeschreven formulier. Schoolwandelingen.

### 3e leerjaar (1e helft):

De school: het lokaal, schoolgebouw, schoolterrein (plattegrond, windstreken, schaalbegrip).

De stad: wandelingen, waarbij de aandacht gevestigd wordt op belangrijke straten en pleinen; openbare gebouwen: kerk, bureau v. bevolking, electrische centrale, badhuis, politiebureau, postkantoor, apotheek, enz. Gebruik van de plattegrond der stad.

Aardrijkskundige begrippen: land, water, moeras, berg met top en voet, dal, hoogland, laagland, vlakte, horizon, zee, strand, golf, zeeëngte, schiereiland, eiland, landtong, kaap, alles zoveel mogelijk door wandelingen verduidelijkt. Enige legenden over het Wettermeer, waaraan Huskvarna ligt.

Klimaat, gesteenten, grondsoorten: neerslag, temperatuur, wind (thermo-  
meter!); berggesteenten o. a. zandsteen; grondsoorten als humus, veen,  
zand, grint, klei.

Middelen van bestaan: landbouw, veeteelt, ambachten en bedrijven, handel  
en verkeer (verkeersregels).

Planten: in de schooltuin en langs de speelplaats: linde, plataan, berk,  
eik, spar; peen, rode biet, radijs; boon; kool; siergewassen; op de  
akker: korensoorten, aardappel, raap.

Dieren: kat, hond; muis, eenhoorn; rund, paard, schaap, varken; duif,  
kip, mus, koolmees, goudvink, sperwer.

3e leerjaar (2e helft):

Geschiedkundig en aardrijkskundige stof: herinneringen en sagen uit de  
omgeving; vondsten uit de Oudheid. Bezoek aan het museum en aan  
de grafvelden en de ruïne in de buurt.

Huskvarna: opkomst en groei.

Iets over de provincie en aangrenzende gebieden.

Planten: bomen en struiken: wilg, hazelaar, iep, berk, els.

voorjaarsbloemen: leverbloempje, anemoon, geelster, hoefblad, pri-  
mula.

Dieren: kwikstaart, vink, leeuwerik, merel, bonte specht, koekoek, eend,  
mol, egel, hagedis, kikker, baars, mier, bij, vlieg, koolwitje.

Planten en dieren in Zuid-Zweden: beuk, suikerbiet, ooievaar, edelhert.

Algemene opmerkingen: Noteren van dagelijkse waarnemingen in herfst  
en lente. Schijngestalten van de maan. Gebruik van de kalender.

Waarnemingen van in school gekweekte planten. Ontwikkelingsgang  
van kikker en koolwitje.

### Arbeidsoefeningen.

Deze vormen een integrerend deel van de Heemkennis en zijn volgens  
hetzelfde schema gerangschikt.

1e leerjaar (1e helft):

De school: Knippen: boek.

Tekenen: huis, boom, venster met bloemen, zon, bal, vlag.

Het huis: Knippen: ballon.

Tekenen: brood, ballon, hondenhoek, kat.

Herfst: Knippen of tekenen: vruchten, wortelgewassen, paddestoelen.

Gebouwen en straten: Knippen: litermaat.

Tekenen: worst, Waag.

Kerstmis: Knippen: Kerstversieringen, of Kerstgeschenken.

Tekenen: Kerstboom, kandelaar, Kerstbok.

1e leerjaar (2e helft):

Winter: Knippen: sneeuwpop.

Tekenen: sleetjerijden, zon, maan, goudvink.

Huisdieren: Knippen: melkfles, kuiken, ei.

Tekenen: varken, schaap, paard, koe, kip, haan.

Voorjaar: Knippen: vaas met bloemen.

Tekenen: sneeuwkllokje, crocus, tulp, wilg.

Zomer: Knippen: zeilschip, vlieger.

Tekenen: spar, populier, berk, eik, den, bloemen.

## 2e leerjaar (1e helft):

Waarnemingen tijdens de zomervacantie: Knippen: vliegenzwam.

Tekenen: zomerbloemen, vlinder; bessen plukken, hengelen.

Herfst: Knippen: vruchten, spade, thermometer.

Tekenen: vruchten, wortelgewassen, herfstbloemen, herfstlover.

Ons voedsel: Knippen: zeis, windmolen, graanzak.

Tekenen: taferelen uit de oogsttijd.

Onze kleding: Knippen: wanten, was aan de lijn.

Tekenen: was aan de lijn.

Kerstmis: Knippen: Kerstversieringen.

Tekenen: Kerstmannetje, kerk, Kerstschoof, Kerstkaart.

## 2e leerjaar (2e helft):

Winter: Knippen: voederbakje.

Tekenen: winterlandschap, dennen, zaag.

Tijdindeling: Knippen: klok.

Tekenen: de vier jaargetijden.

Bloembollen in 't lokaal: Knippen of tekenen: tulp, narcis.

Onze woning: Tekenen: tent, hut, groot huis.

Voorjaar: Knippen: bloemen, Moederdag.

Tekenen: lentebloemen, ploegen en zaaien.

Verkeersmiddelen: Knippen: brief en couvert, brievenbus.

Tekenen: auto, boot, trein, vliegtuig, verkeersborden.

Zomer: Knippen: narcis.

Tekenen: illustraties n. a. v. versjes en sprookjes.

## 3e leerjaar (1e helft):

Modelleren in de zandbak: School met naaste omgeving, profiel van 't schoolgebouw, het Huskvarnadal met omliggende heuvels; dwarsprofiel van het Huskvarnadal.

Kaarttekenen: plattegrond van 't lokaal, de school, enz., een gedeelte van de stad.

Tekenen: de in de zandbak gemodelleerde profielen, profiel van de straat. Kompas.

Boomtypen: spar, populier, berk, eik, den. Door de l.l. meegebrachte, gedroogde en opgeplakte bladeren: sering, linde, kers, eik, plataan, kastanje.

Vruchten: wortel, koolraap, biet, ui (of bloembol), aardappel.

Hoofden en bijwortels.

Geologie van de omgeving: doorsnede van een schollenland met oergesteente, morenepuin, zand, leem, humus, moeras en water; doorsnede van het grote landijs.

Het leven in de stad en de omgeving: de school met bomen en vlag op 't schoolplein, groot en klein bij arbeid en spel, fabrieksgebouwen met rokende schoorstenen, brief, brievenbus, elektrische lamp, autobus, verkeersborden, trein, boot.

Dieren: kat, gebit van de kat, muis, paard, vogel, nestkastje.

## 3e leerjaar (2e helft):

Kaarttekenen: Zuid-Zweden.

Tekenen: pijlen en bijlen uit het steentijdperk.

Bloemen: sneeuwkllokje, narcis, primula.

Dieren: nest van de mol, egel, vis, bijenkorf, vlinder, ontwikkelingsgang van de kikker.

Grafische voorstellingen: enige heuvels in de provincie, temperatuur van 15/10 tot 15/11 en van 15/4 tot 15/5; verdeling van de stadsbevolking naar de voornaamste beroepen.

### Aardrijkskunde.

De leergang voor dit leervak is als volgt:

- 1e t/m 3e leerjaar: Voorbereidend onderwijs (zie Heemkennis + Arbeidsoefeningen).  
 4e leerjaar: Zweden.  
 5e leerjaar: Europa.  
 6e leerjaar: Vreemde werelddelen.  
 Vorm der aarde; globe; de aarde als hemellichaam; zonnestelsel, de kalender en zijn betekenis.  
 7e leerjaar: Overzicht van Zweden: klimaat, middelen van bestaan, verkeer, bevolking, enz.

### Natuurkunde.

#### a. *Plant- en dierkunde:*

- 4e t/m 6e leerjaar: planten en dieren in aansluiting met de Aardrijkskunde.  
 6e leerjaar: het economisch nut onzer huisdieren; indeling van het dierenrijk.

#### b. *Menskunde:*

- 6e leerjaar: bouw en levensverrichtingen van het menselijk lichaam.  
 7e leerjaar: uitvoerige gezondheidsleer; E. H. B. O.

#### c. *Physica:*

- 5e leerjaar: uitzetting door de warmte; smelten, stollen, koken, verdampen en condenseren; warmtegeleiding, straling; de kringloop van het water; oplossen; samenstelling van lucht en water, iets over verbranden; alles gebaseerd op eenvoudige proeven.  
 6e leerjaar: iets over eigenschappen van vloeistoffen en gassen; geluid en licht.  
 7e leerjaar: iets over evenwicht en beweging van vaste lichamen; water en stoom als drijfkracht; magnetisme, electriciteit en haar praktische toepassingen; scheikundige en biologische verschijnselen.

### Geschiedenis.

Het onderwijs in dit vak is in de laagste drie leerjaren reeds voorbereid door vertellingen bij het godsdienstonderwijs, taalonderwijs en heemkennis.

- 4e leerjaar: vertellingen over de Oudste Tijden, Noorse goden en heldensagen, tochten der Vikingers, enz. tot  $\pm$  1500.  
 5e leerjaar: voortzetting tot  $\pm$  1700.  
 6e leerjaar: van  $\pm$  1700 tot heden.

Terugblik op de vaderlandse geschiedenis en ter belichting hiervan iets uit de algemene geschiedenis: taferelen uit de Oudheid; Volksverhuizing, Uitbreiding van het Christendom, Kruistochten, Reformatie, Godsdienstoorlogen.

- 7e leerjaar: Voortzetting: Tijd der Verlichting, Franse Revolutie, enz. Staatsinrichting:

- a. Het huis en de familieleden.  
 b. De gemeente en de inwoners: Gemeentebestuur, de burgerlijke gemeente, de kerkelijke gemeente.  
 Gemeentelijke aangelegenheden: armenzorg, gezondheidszorg, kinderszorg, onderwijs; kerkelijke zaken. Belastingen.

### Tekenen.

1e t/m 3e leerjaar: zie Arbeidsoefeningen.

#### Handtekenen:

4e t/m 7e leerjaar: tekenen van eenvoudige voorbeelden, of naar werkelijke voorwerpen; geheugentekenen. Alles zoveel mogelijk in verband met het onderwijs of het kinderleven.

#### Perspectieftekenen:

6e en 7e leerjaar: naar voorbeelden.

#### Lijntekenen (voor jongens):

7e leerjaar: projectietekenen van werktuigen, machinedelen, meubels.

#### Tekenen voor meisjes:

7e leerjaar: in verband met handwerken.

#### Kleuroefeningen:

In alle leerjaren.

### Zingen.

Vanaf het 3e leerjaar wordt uitsluitend notenschrift onderwezen. Op het repertoire staan gewone kinderliedjes, volkswijsjes, vaderlandse liederen en psalmen. In de hoogste leerjaren worden ook stukken uit de Zweedse mis gezongen. Aan toontreffen wordt veel gedaan.

### Gymnastiek met spel en sport.

De Zweedse gymnastiek is in ons land van te grote bekendheid, dan dat hierover veel behoeft te worden megedeeld. Er zij dus vermeld, dat oefeningen met behulp van wandrek, boom en bank, alsmede rhythmische gymnastiek een zeer voorname plaats innemen. Vanaf het 3e leerjaar voorbereidende oefeningen in zwemmen, skilopen en schaatsenrijden. Overigens veel sport en spelbeoefening.

### Tuinbouwonderwijs.

Dit wordt gegeven in de 2e helft van het 5e en in de 1e helft van het 6e leerjaar. Het omvat: de tuin in orde maken, besproeien; teelt en oogst van zaad en wortelgewassen, vermenigvuldigen van planten door stekjes en afleggers; bodemverbetering met natuur en kunstmest; teelt en oogst van bladgroenten en augurken, aardbeien, rhabarber en bloemen; planten van vruchtboomen en bessenstruiken.

### Handwerken.

Dit onderwijs wordt in de eerste drie leerjaren aan meisjes én jongens gegeven:

- 1e leerjaar: Vervaardigen van eenvoudige voorwerpen van grove, zachte stof met verschillende soorten steken.  
 2e leerjaar: naaiwerkjes met voor- en achtersteek; merken.  
 3e leerjaar: naaiwerkjes met voor-, achter- en zoomsteek; aanzetten van band en knopen; grof haken.  
 4e leerjaar: breiwerkjes met 2 pennen (opzetten, recht en averecht); stoppen; naaiwerkjes met zoom- en achtersteek en knoopsgatsteek.

- 5e leerjaar: verstellen van kledingstukken; naaien van eenvoudige onderkleding, die door de l.l. na maatneming is geknipt.  
 6e leerjaar: gebruik van de naaimachine; vervaardigen uit de hand en op de machine van onderkleding; patroontekenen en knippen.  
 7e leerjaar: verstellen en veranderen van kledingstukken, bij voorkeur op de machine. Voorts als in 't 6e leerjaar.

### Handenarbeid.

Uitsluitend voor jongens.

- 4e leerjaar: papierarbeid: eenvoudige voorwerpen door snijden, vouwen, bekleden en plakken; ronde hoek aan deksel; eenv. hechtingen, ritsen, plakken van doosjes. Gereedheidskennis.  
 5e leerjaar: houtarbeid: zagen, schaven, snijden, boren, steken met beitel, uithollen, spijkeren. Gereedheidskennis.  
 6e leerjaar: houtarbeid: meest voorkomende verbindingen, lijmen.  
 7e leerjaar: naar keuze: houtarbeid (voortzetting) of metaalarbeid: vijlen, boren en solderen; slijpen van gereedschappen.

### Huishoudonderwijs.

- 6e leerjaar: schoolkeukenarbeid, koken, braden, inmaken, dekken en dienen, andere huishoudelijke arbeid; verzorging keukeninventaris; brandstoffen, brandstofbesparing, gebruik van water in de keuken, betekenis van het voedsel voor ons lichaam, de meest voorkomende voedingsmiddelen, kostenberekening van een middagmaal.  
 7e leerjaar: als in 't 6e leerjaar; voorts wassen en strijken, wasmiddelen, voedings- en genotmiddelen, babykost, ziekenkost, huishoudboekje; betekenis van de huishoudelijke arbeid.

## Onderwijsplan voor het 8e leerjaar.

### A. URENTABEL.

Leervakken	Aantal lesuren	
	jongens	meisjes
Godsdienstonderwijs . . . . .	1	1
Moedertaal . . . . .	5	5
Engels . . . . .	5	5
Rekenen en geometrie . . . . .	4	4
Aardrijkskunde . . . . .	1	1
Natuurkunde . . . . .	3	2
Geschiedenis . . . . .	2	2
Boekhouden (met machineschrijven)	3	3
Tekenen . . . . .	3	—
Zingen . . . . .	—	1
Gymnastiek . . . . .	2	2
Slöjd . . . . .	6	5
Huishoudonderwijs . . . . .	—	5
Totaal . . . . .	35	36

## B. LEERPLAN.

**Moedertaal.**

**Spreekoefeningen:** uitwerken en houden van eenvoudige voordrachten, gemaakt op aanwijzingen van den onderwijzer en met behulp van naslagboeken en vakliteratuur.

**Lezen:** belletristische lectuur: keur uit de werken der hedendaagse schrijvers; literair-historische voorlichting; eenvoudige Noorse en Deense stukken; opzeggen van gedichten.

**Schrijven:** Oefeningen in zuiver schrijven; practische brieven, opstellen.

**Spraakkunst:** uitvoeriger behandeling van zinsbouw, vormleer en interpunctie.

**Rekenen en geometrie.**

Procent<sup>s</sup> en renteberekeningen, mengsommen; effecten, obligaties, wissels; buitenlands geld; andere practische rekenopgaven. Bij het oplossen moet van een eenvoudige redactie gebruik gemaakt worden. Hoofdrekenen. Geometrie: herhaling van het vroeger geleerde.

**Aardrijkskunde.**

Belangrijke cultuurgebieden: bevolking, bestaansmiddelen, verkeer, economisch verband met Zweden. Wereldhandel en de voornaamste handelswegen.

**Natuurkunde.**

Uitvoeriger behandeling van evenwicht en beweging der vaste lichamen. In verband hiermee iets over hefboomen, hellend vlak, schroef, wig en katrol. Over warmte als drijfkracht: turbine, stoommachine, verbrandingsmotor.

De belangrijkste grondstoffen en haar bewerking: brandstoffen, verlichtingsstoffen; houtcellulose en papier; ijzerbereiding; springstoffen; glas; porcelein en lederwaren; textielwaren.

Uitvindingen en uitvinders.

Arbeidshygiëne. Bezoek aan een fabriek.

In- en uitheemse nuttige planten.

**Geschiedenis.**

Staatsinrichting:

a. provincie.

b. het rijk.

c. belastingstelsel. Algemeen overzicht van de volkshistorie.

**Boekhouden.**

Enkel boekhouden: inventaris, balans.

Handelscorrespondentie (2 lesuren per week).

Machineschrijven (1 lesuur per week).

**Tekenen.**

Lijntekenen.

Projectietekenen als in 't 7e leerjaar.

Tekenen op schaal.

Opmeten en tekenen van een huis.

Waterverfoefeningen.

Iets over bouwstijlen en vroegere Zweedse kunstenaars.

**Handwerken.**

Maatnemen, patroontekenen, knippen, passen. Linnen en costuumnaaien. Stoppen op de machine.

Materialenkennis.

**Handenarbeid.**

Metaalarbeid: voortzetting van het geleerde in 't 7e leerjaar.

Maken van voorwerpen naar eigen keuze. Solderen met tin of lood.

Lassen. Harden. Drijven in ijzer, koper of messing. Technische en mechanische hulpmiddelen. Meetwerktuigen. IJzer en staalsoorten; messing, koper, tin.

Houtarbeid: voortzetting van het geleerde in het 7e leerjaar.

Moeilijker verbindingen. Gebruiksvoorwerpen o. a. meubels.

Vervaardigen van apparaten voor laboratoria.

Houtsnijden en draaien.

Beitsen en politoeren.

**III. Het Jaarverslag (1936/38).**

Dit vermeldt o. a. het volgende:

**1. Vakonderwijs.**

In de hoogste leerjaren wordt de laatste jaren een beperkt vaksysteem toegepast in die zin, dat de onderwijzers paarsgewijze in elkaars klassen 2 of 3 vakken onderwijzen. Het voordeel hiervan is tweërlei: 1<sup>o</sup>. kunnen de leerkrachten zich specialiseren, en 2<sup>o</sup>. krijgen de l.l. ook eens een andere stem te horen, hetgeen in het bijzonder voor gemengde klassen van belang geacht wordt. Voorts zijn er vakonderwijzers en onderwijzeressen voor handwerken, slöjd en kookonderwijs.

**2. Schoolbibliotheek.**

De klassen 1 en 2 hadden elk een bibliotheek bestaande uit prentenboeken met versjes en rijmpjes, en geïll. sprookjesboeken.

De klassen 3 en 4 hadden elk een bibliotheek met ontspanningslectuur; de 4e klas bovendien leerleesboekjes.

Voor de klassen 5, 6 en 7 was een vaste bibliotheek ingericht, waaruit één keer per week kon worden geleend. Voorts bezaten deze klassen ieder een bibliotheek met woordenboeken, naslagboeken en vakliteratuur.

De personeelsbibliotheek bestond uit naslagboeken en paedag. lectuur.

**3. Schoolfilms.**

In ieder cursusjaar werden 4 filmvoorstellingen gegeven. Voor de klassen 1 en 2 werden o. a. vertoond:



De beren; de bevers; een vossenfarm.

Voor de klassen 3 en 4 o. a.:

Het eiland van zon en winden (= Öland); houthakken — houtvloten — in de houtzagerij.

Voor de 5e en 6e klas o. a.: Finland, Palestina, van fakkel tot gloeilamp.

Voor de 7e klas o. a.: Aluminium, een dag op Croydon, van suikerbiet tot bietsuiker.

Deze voorstellingen hadden plaats met gehuurde films en apparaten.

De l.l. betaalden voor elke voorstelling doorgaans 5 öre (= 2 c.), een enkele maal 25 öre.

Het gemeentebestuur heeft nu voor de scholen een smalfilmapparaat aangeschaft.

#### 4. Zang en muziekonderwijs.

In 1938 werd een schooljongensorkest gevormd onder leiding van een muziekleraar. Het gemeentebestuur stelde 2000 kr. (= f 800) beschikbaar voor aanschaffing van instrumenten.

Ook werd een zangkoor opgericht bestaande uit  $\pm$  40 l.l. onder leiding van een onderwijzer.

Het Huskvarna-muziekgezelschap gaf voor de l.l. een schoolconcert met o. a.:

Grieg: Ases dood.

Wagner: Gebed uit de „Lohengrin”.

Mendelssohn—Bartholdy: Bruiloftsmars.

Een klasseonderwijzer gaf een demonstratie met strijkinstrumenten. Deze viel bij de  $\pm$  500 l.l. bijzonder in de smaak.

#### 5. Heemkennis en natuurbescherming.

De vereniging voor heemkennis bezit een goedgeordend museum, waarvan voor het geschiedenisonderwijs veel nut getrokken wordt.

De 7e klassen bezochten een bosaanplanting. Hieraan ging een inleiding over natuurbescherming door een der opzichters vooraf.

De natuurhistorische vereniging kocht 4 bevers aan, die in het watergebied van Huskvarna werden losgelaten.

Op de scholen werd voor die aankoop een 10-öres collecte gehouden, die ruim 53 kronen opbracht.

#### 6. Schoolreises.

Dikwijls kleine wandelingen in de omgeving in verband met het onderwijs.

De klassen 5, 6 en 7 maakten gezamenlijk twee keer een reis per bus. De kosten bedroegen per reis en per deelnemer  $\pm$  3 kr. Uit het fonds voor schoolreizen, door het onderwijzerscollega gesticht, werden tevens gelden verstrekt.

#### 7. Lichamelijke opvoeding.

Een „gymnastiekdirecteur” gaf eens per maand instructies aan de gezamenlijke onderwijzers, waarbij oefeningen voor de verschillende klassen werden doorgenomen, die dan in de volgende maand werden uitgevoerd.

In de wintermaanden werd de ski- en schaatsensport beoefend.

## 8. Schoolradio.

In 4 lokalen waren luidsprekers geplaatst.  
De radioprogramma's werden ijverig beluisterd.

## 9. Kookonderwijs.

Dit onderwijs aan meisjes van 6e en 7e leerjaar werd bekostigd door de Wapenfabriek ter plaatse. Deze gaf n.l. een jaarlijkse donatie van 2000 kronen als vergoeding voor de kooklerares en ter bekostiging (voor een groot gedeelte) van het voedsel.

De beide schoolkeukens zijn voorzien van elektrische fornuizen. Een der scholen bezit bovendien een warmwaterinstallatie.

## 10. Verkeersonderwijs.

Naar aanleiding van het verkeersonderwijs werd een propaganda-wedstrijd (opstel- en tekenwedstrijd) gehouden. De „Huskvarna Motor-klubb" stelde 150 kr. beschikbaar voor 't kopen van prijzen (boeken). Op een feestelijke bijeenkomst werden 33 prijzen uitgereikt. De voorzitter van de „Motorklubb", een politiemans, hield een toespraak en voorts werden enige verkeersfilmpjes vertoond.

## 11. Schoollokalen.

	klasse- lokale	gymn. lokale	handw. en slöjdzalen	nat.kunde lokale	teken- lokale	kookzalen	bibliotheek- zalen	leermiddelen kamers	personeels- kamers	hoofden- kamers	tandklinik	andere lokaleiteiten	conciërge- woning	totaal
School 1	19	1	4	1	1	1	1	3	2	1	—	2	1	37
School 2	15	1	2	1	1	1	—	1	1	1	1	1	1	27
	34	2	6	2	2	2	1	4	3	2	1	3	2	64

## 12. Schoolsparen.

Door de plaatselijke spaarbank wordt het sparen sterk bevorderd. Iedere eerste-klusser krijgt een boekje met 5 kr., bovendien een spaarbusje. Gedurende het cursusjaar 1937/1938 was door 382 l.l. een bedrag van 5370 kr. gespaard.

In samenwerking met de spaarbank werd een opstelwedstrijd uitgeschreven over „Het nut van sparen". In elke klas deelde de bank een 1e prijs uit van 3 kr. en een 2e prijs van 2 kr., die in het boekje werd bijgeschreven.

## 13. Schoolbaden.

De l.l. uit de 2e en 7e klas maakten één keer in de 14 dagen gebruik van het gemeentelijk badhuis, de l.l. der overige klassen één keer in de 4 weken.

## 14. Schoolarts.

De l.l. werden geregeld onderzocht op t. b. c., enz. Door bemiddeling en met steun van de school kregen 28 l.l. wegens oor-, neus- en keelziekten, en 7 l.l. wegens ooggebreken een speciale behandeling.

Het gemeentebestuur droeg bij in de kosten van hoogtezonbehandeling. 63 l.l. kregen heilgymnastiek.

Ter verkrijging van een betere hygiëne werden in de kleedkamertjes en gangen open vakjes aangebracht, zodat de kleren niet meer met elkaar in aanraking komen — van betekenis bij epidemieën o. a.

In de nieuwe gymnastiekzalen zal een douchekamer worden ingericht.

De banken zullen geleidelijk door stoelen en tafels worden vervangen.

## 15. Schooltandarts.

De tandverzorging geschiedde kosteloos. Gedurende het cursusjaar 1937/38 werden  $\pm$  2600 vullingen verricht en  $\pm$  100 tanden getrokken.

## 16. Schoolvoeding.

In de ochtendpauze worden flesjes melk van  $\frac{1}{4}$  l aan de l.l. verstrekt. Deze gratis melkverstrekking voldoet uitstekend en is hoogst populair zowel bij de kinderen als bij de ouders.

## DE GETALLENLIJN BIJ HET EERSTE REKENONDERWIJS

DOOR

J. VERMAAS.

De ontwikkeling van ons rekenonderwijs in de laatste halve eeuw ging gepaard met de invoering en aanwending van allerlei klassikale en hoofdelijke leermiddelen, waarvan de ontwerpers elk voor zich meenden daarmee het onderwijs een belangrijken dienst bewezen te hebben. Hoe ontstellend groot dit aantal onderscheiden leers- en hulpmiddelen wel is, heeft ieder kunnen vaststellen, die een bezoek bracht aan deze afdeling in het Nederlandsch Schoolmuseum. Bepalen wij ons slechts tot het rekenonderwijs in de beide laagste klassen, dat zich in het algemeen beweegt binnen den getallenkring tot 100, dan hebben we, voorzoover het de klassikale aanschouwingsmiddelen betreft, de keuze uit een respectabele rij. Van het oude, eenvoudige telraam af tot aan de vernuftig uitgedachte rekenhanden en het vreemd aandoende magnetische rekenbord toe wordt de aandacht gevraagd o. a. voor Van Pelt's rekenrek, de Hollandsche rekenplank, Scholte's rekenbord, De Bruyn's idem, Hoogeveen's rekenlat, Sterringa's rekenmat, Hemkes'

rekenplank, Du Buy's rekestrap en meer andere. Voeg daarbij de hoofdelijke leermiddelen als: rekenkuben, staafjes, blokjes, latjes, munten, kaarten en platen, dan beschikken we alzoo over een eerbiedwaardige rij van leermiddelen, welke ons een denkbeeld geeft van de energie en de vindingrijkheid dergenen, die eenmaal op hún wijze een oplossing zochten voor het probleem van het eerste rekenonderwijs.

Ondertusschen won het beginsel van het „tellen” als basis voor het rekenonderwijs meer en meer terrein. Geleidelijk werden de *getalfiguren* naar het tweede plan teruggedrongen; en in veel scholen hebben ze reeds geheel afgedaan. De voortgaande ontwikkeling der psychologie, met name der kinderpsychologie, heeft onzen kijk op het geestelijk gebeuren een zóó heel andere richting gegeven, dat grondige wijzigingen in de methode van onderwijs noodzakelijk moesten volgen.

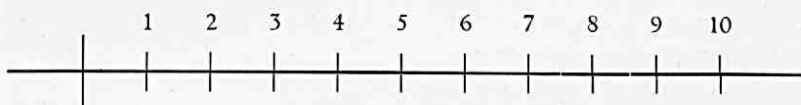
Intusschen moeten wij duidelijk onderscheid maken tusschen tellen en tellen. Als wij thans en terecht het tellen als basis voor het rekenen aanvaarden, dan bedoelen wij het *bewust* tellen. Daarmee beginne dan ook ons rekenonderwijs. Liefst klassikaal. Welk leermiddel of welke voorwerpen men daartoe aanwendt, is van ondergeschikt belang. Zelfs is het niet eens noodzakelijk dat die voorwerpen verplaatsbaar zijn, al is het denkbaar dat men aanvankelijk daar toch de voorkeur aan geeft. Hoofdzaak is dat de kinderen onder het regelmatig en in zekere volgorde aanwijzen van de afzonderlijke elementen tegelijkertijd de juiste namen één, twee, drie enz. leeren noemen, zoowel in dalende als in stijgende richting. Volgt men den weg: eerst verplaatsbare voorwerpen tellen, dan zal men met normale leerlingen al spoedig ook allerlei nietverplaatsbare dingen tellen, zooals de aanwezige borden, hoeken, wanden, platen, ramen en ruiten. En al tellende leert het kind zich in het eerste gedeelte van de getallenrij bewegen. Al doende wordt het hem bewust dat 7 tusschen 6 en 8 ligt; dat 5 volgt op 4 enz.

Doch op den duur (en hoe eer hoe beter) moet het van die verscheidenheid van voorwerpen los komen. Het *getal* begrip toch is geenszins gebonden aan *bepaalde* voorwerpen en evenmin aan *bepaalde groepeerings*. Bij het tellen is het *aantal* (het *getal*, zeggen Bij de Ley en Postma) het centrum waar het om gaat. Maar dan zijn ook geen kostbare leermiddelen noodig! Ook daar hebben Bij de Ley en Postma in den eersten druk hunner handleiding (nū reeds meer dan

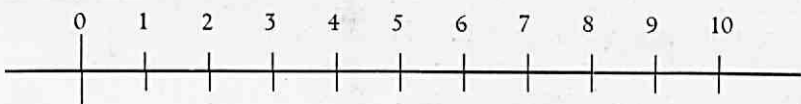
vijf en twintig jaar geleden) reeds op geweest. Zij bevelen naast het gebruik van de vingers het teekenen van kringetjes, kruisjes en streepjes aan. Inderdaad al een belangrijke vereenvoudiging. Hoezeer ook telraampjes en teldozen van dienst mogen zijn, waag ik het toch aandacht te vragen voor nog een ander leermiddel. Dat middel zie ik in een op het bord geteekende lijn, waarop aanvankelijk niet verder dan tot 10 geteld wordt. Die lijn wordt benut zoodra blijkt dat de klas het bewust tellen tot tien meester is en de cijfers tot 10 al eenigszins in de hand heeft. Van dat oogenblik af kan de lijn (getallenlijn) uitnemende diensten bewijzen, meer zelfs dan het telraam naar ik meen. Hierbij ga ik uit van de onderstelling dat bij het klassikaal en hoofdelijk terugtellen ook de naam „nul” geleerd is voor het geval er niets meer te tellen is.

Ik stel me dat gebruik van de getallenlijn als volgt voor:

De onderwijzeres teekent goed duidelijk een lijn op het bord, zet daarop van een bepaald punt af tien gelijke deelen en laat die tellen. Na de telling wordt meegedeeld dat bij ieder streepje het cijfer komt, waarvan de kinderen al tellende den naam noemen. Aldus:



Bij het terugtellen — even belangrijk als het „vooruit” tellen — komen we ook nu weer op nul. Daarom wordt onmiddellijk de lijn naar links nog „versierd” met het teeken 0. Ons klassikale leermiddel is voorloopig hiermee volledig genoeg en ziet er zoo uit:



Dat dit eenvoudige middel voldoende is en ook moet zijn, en zelfs voordeelen heeft boven andere, steunt voor mij op de volgende overwegingen:

10. „Het stelt het kind in staat tot *doen*, tot *handelen*. De rekenvaardigheid kan alleen worden verkregen als het kind zonder veel gepraat, zonder toelichting zich binnen den getallenkring leert bewegen<sup>1)</sup>.”

<sup>1)</sup> J. Bok en M. H. Lem: Handleiding bij Door Tellen tot Rekenen. Blz. 25.

- 2<sup>o</sup>. De jeugd is vooral het tijdperk, waarin de zin voor het mechanische zich openbaart en wil uitleven (Stanley Hall).
- 3<sup>o</sup>. Hoezeer het kind op dezen leeftijd bij het verwerven van verschillende vaardigheden vertrouwt op de autoriteit van den opvoeder, en in hoe geringe mate het behoefte toont aan een verklaring van het „waarom”, zijn vragen die voor een ingewijde het antwoord in zich sluiten.
- 4<sup>o</sup>. Het eerste rekenonderwijs is in zijn aanvang niets anders dan het aanvaarden en zich eigen maken van afspraken en het bepalen van resultaten door heen- en terugtellen.

Daarom moet dat tellen onophoudelijk plaats hebben, waarbij genoeg afwisseling mogelijk is; een afwisseling die volop gelegenheid biedt alle optellingen en aftrekkingen met de getallen tot 10 tegelijk aan de orde te stellen. Hierbij is geen sprake van splitsing der gevallen. De strijdvraag of getal voor getal dan wel geval voor geval aan de orde moet komen, is uitgeschakeld. Er is enkel een oefening van het mechanisch rekengeheugen op een wijze, die het kind voortdurend noopt tot tellen en nog eens tellen.

Ik zei dat er geen onderscheid meer gemaakt behoeft te worden tusschen de gevallen:  $4 + 3$  is principiëel geen ander geval dan  $4 + 1$ , dat moge duidelijk worden uit het volgende:

Zooals ik reeds opmerkte, wordt de getallenlijn aangewend, zoodra de kinderen zich voldoende in de getallenrij tot 10 bewegen. Een kind komt nu voor het bord. De opdracht is: wijs 5; nu 8; nu 3; 7; 9; 0. — Tel nu van 1 tot 5 en wijs dan ook aan waar je telt. Nu samen van 1 tot 5; verder tot 8; terug naar 3; weer vooruit naar 7. — Deze oefening wordt herhaald tot er zekerheid bestaat dat de klas zich langs de lijn behoorlijk beweegt. Een voordeel hierbij is dat het kind telkens den naam *hoort* en het corresponderende cijfer *ziet*.

Een ander krijgt de volgende opdracht: Wijs 4; tel 3 verder. Tellende één, twee, drie wijst het achtereenvolgens de streepjes bij 5, 6 en 7. Waar ben je nu? 't Antwoord is niet twijfelachtig, want de naam staat bij de plaats waar we aankomen. Kijkt nu allen naar het bord. Wat we gedaan hebben schrijf ik zoo op:

$$4 + 3 = 7$$

en ik lees: vier plus drie is zeven. In koor lezen ze daarna met mij mee.

Een ander kind. Wijs 5. Telt samen 4 verder. We komen op.... Goed. Let op hoor, ik schrijf het weer op, zoo:

$$5 + 4 = 9$$

en ik lees weer: vijf plus vier is negen. Samen lezen ze met mij het sommetje mee.

Een volgende les herhaling. Maar dán mogen de kleinen probeeren zelf ook zoo'n lijn te maken. Een dubbele dm verdeeld in cm geeft ook de getallen van 0 tot en met 10. Welnu, met een weinig inspanning is den kinderen te leeren daarvan gebruik te maken. Hebben ze allemaal een behoorlijk verdeelde lijn op hun papier met de cijfers bij de deelstrepen, dan komt de opdracht voor allen: Wijst 3, net als ik. Zet de punt van je potlood er maar bij en laat dat maar even daar staan. Even controleeren of 't bij allen in orde is. Ziezoo, telt nu twee verder. We zijn nu op.... Daarna schrijf ik op:

$$3 + 2 = 5$$

en de kinderen doen het na op hun papier. Weer even controleeren en samen oplezen, waarbij de leerkracht den toon aangeeft. Op dezelfde manier worden de eerstvolgende dagen allerlei optellingen gemaakt. Ook  $1 + 6$  en  $3 + 7$  enz., die in andere methoden als afzonderlijke moeilijkheid behandeld worden. Geen oogenblik behoeven we ongerust te zijn dat er door normale kinderen ernstige fouten gemaakt worden. En geleidelijk gaat het beter, want het automatisme wordt dagelijks geoefend en dagelijks beweeglijker. Van belang is echter dat de leerkracht steeds met de kinderen meewerkt.

Met de aftreksommetjes gaat het precies zoo: eerst klassikaal met de getallenlijn op het bord. Een kind moet 6 wijzen. Tel 3 terug. Je komt op.... Goed. Wijs 7. Telt samen 2 terug. We komen op.... Ook nu laten de antwoorden zich niet wachten.

Een ander. Wijs 8. Telt samen 4 terug. We komen op.... Kijkt naar het bord. Ik schrijf het zoo op:

$$8 - 4 = 4$$

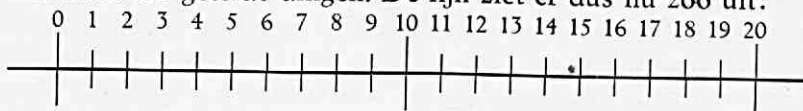
en ik lees: acht min vier is vier. Zegt het samen maar weer mee. Nog eenige andere soortgelijke opgaven worden door andere leerlingen op de getallenlijn opgelost, waarna de kinderen zelf weer een lijn op hun papier teekenen om dan

met de leerkracht samen verschillende aftrekkingen schriftelijk te maken.

Zonder dat opzettelijk opdracht gegeven wordt om te onthouden dat het plusteeken de beteekenis heeft van verder (= vooruit) gaan en het minteeken die van teruggaan op de getallenlijn, wordt deze saamhoorigheid van woord en teeken toch langzamerhand door den kindergeest zoo aangevoeld, dat bij behoorlijke aandachtsconcentratie vergissingen zoo goed als uitgesloten zijn.

Ik meen te mogen aannemen dat een behandeling als door mij voorgestaan wordt, even eenvoudig, zoo niet eenvoudiger is dan de algemeen gevolgde manier, die door *bijvoegen* en *afnemen* de sommen en verschillen leert vinden. Want ook hierbij bepaalt het kind al tellende het resultaat, zoolang de uitkomst niet gebonden is aan den vorm. Zeker, *bijdoen* en *afnemen* zijn voor het kind op dien leeftijd even goed hanteerbare begrippen als *verder* en *terug*. En toch geef ik de voorkeur aan deze laatste, omdat op de getallenlijn het heen (= verder) en terugtellen veel instructiever tot het kind spreekt. Daarom is het mijn vaste overtuiging dat de getallenlijn een uitnemend leermiddel vormt, en dat op veel eenvoudiger wijze de associaties der verschillende groepeerings met de getallen tot 10 het eigendom der leerlingen worden. Daar komt bij, dat het kind het leermiddel ook thuis hanteeren kan en niet hoeft te zoeken naar voorwerpen die het gebruiken mag, om zijn gewekten lust tot tellen en sommetjes maken uit te leven.

Na de mondelinge klassikale kennismaking met de getallen tot 20 bijvoorbeeld, die even goed op de getallenlijn voor te stellen zijn, volgen ook nu weer allerlei optellingen en aftrekkingen van twee termen, gebaseerd op verder en terugtellen. Dat daarbij een duidelijke scheiding gemaakt wordt tusschen het eerste en het tweede tiental, ligt voor ieder practisch onderwijsman voor de hand, en dat de onderlinge afstanden tusschen de opeenvolgende getallen kleiner zijn dan op de eerste lijn, levert geen enkel bezwaar. De kindergeest schijnt krachtens zijn natuurlijke rekenaanleg zich spoedig in te stellen op het *aantal*, zonder zich te bekommeren om den *aard* der getelde dingen. De lijn ziet er dus nu zoo uit:





Of men bij het bewerken dezer optellingen en aftrekkingen bepaalde oefeningen noodig acht voor de opgaven, waarbij in de eene of in de andere richting het tiental „gepasseerd” wordt, is een kwestie die de practijk elk denkend-werkend onderwijzer wel duidelijk zal maken. Hoofdzaak is echter dat op den duur door de vele herhalingen de uitkomsten volkomen geassocieerd zijn met de gegeven vormen. Daarmee wil bedoeld zijn, dat het kind na de grondige behandeling der getallen tot 20 geen moeite meer heeft met  $9 + 8$ ,  $16 - 7$ ,  $20 - 4$ , enz., en dus zonder dralen de uitkomsten zegt. Dat daarbij hoofdelijke en kooroefeningen elkaar in voldoende mate moeten afwisselen, spreekt vanzelf.

Vermenigvuldiging kan men met de getallenlijn vlugger en doelmatiger behandelen en aanleeren dan met welk ander leers-middel ook. Het kind ziet immers onmiddellijk het resultaat. Natuurlijk moet men er zich van te voren van overtuigen, of het begrip: „zooveel keer” of „zooveel maal” voldoende duidelijk is. Hapert het daaraan, dan zullen eenige doelmatige oefeningen gehouden moeten worden om het aan te brengen. Maar zijn we zoover, dan kan ook de klassikale behandeling van de tafel van 2 volgen.

Een kind krijgt de opdracht: Wijs met het krijtje 2. Laat het krijt daar maar even staan. Hoeveel keeren heb je twee aangewezen? Goed, één keer twee. En waar staat nu je krijt? Best. Wat jij gedaan hebt, schrijf ik op, zoo:

$$1 \times 2 = 2,$$

en ik lees: één keer twee is twee. Leest het samen mee. Nu enkele kinderen alleen. Nog eens samen. Goed.

Een ander: Wijs 2; ineens twee verder. Laat je krijt daar staan. Hoeveel keer heb jij twee aangewezen? Laat dat nog eens duidelijk zien! Het kind wijst twee en ik zeg: één keer twee; twee keer twee. Waar staat je krijt nu? Goed; ik schrijf het op; kijkt er maar goed naar:

$$2 \times 2 = 4.$$

Ik lees weer: twee keer twee is vier. Leest het samen weer mee. Nu alle twee de stukjes:

$$1 \times 2 = 2$$

$$2 \times 2 = 4.$$

Als op deze wijze een deel van de tafel behandeld is, kunnen we gerust de klas aan 't werk zetten. Allen teekenen eerst

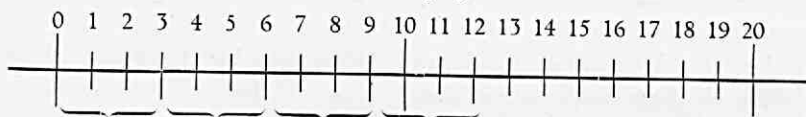
weer de getallenlijn aan de bovenzijde van hun papier. Daar-  
onder schrijven ze  $1 \times 2$  enz. tot en met  $10 \times 2$  en zoeken  
ieder langs zijn eigen lijn de uitkomst.

Combinaties van optellen en aftrekken, van vermenigvul-  
digen en aftrekken, van vermenigvuldigen en optellen ver-  
eischen na het voorafgaande geen nadere toelichting.

Aangezien de deeling een omgekeerde vermenigvuldiging is,  
wordt die op deze trap van ontwikkeling nog in den vorm  
van een vermenigvuldiging geschreven, dus

$$4 \times \dots = 12 \text{ en } \dots \times 3 = 12.$$

Ik geef er de voorkeur aan, den laatsten vorm het eerst aan  
de orde te stellen. Desgewenscht kan langs de getallenlijn dit  
geval geconcretiseerd worden. Het kind moet dan beginnen  
met drie ( $= 1 \times 3$ ) door een langer deelstreepje in de lijn  
naar voren te halen, zoodat „het geheel” drie onmiddelijk in  
't oog springt. Het springt ineens drie verder en plaatst bij 6  
weer een langer streepje. Zoo kan langs de lijn vastgesteld  
worden hoeveel groepen van drie noodig zijn om twaalf te  
krijgen. (Zie de onderstaande lijn.)



Het geval  $4 \times \dots = 12$  is uiteraard iets moeilijker. Maar als  
vooraf duidelijk geworden is dat  $4 \times 3$  hetzelfde resultaat  
oplevert als  $3 \times 4$ , zal de behandeling niet op ernstige be-  
zwaren stuiten.

Op deze wijze hebben we geen bepaalde, dikwijls dure aan-  
schouwingsmiddelen noodig en kunnen we het zelfs zonder  
meer of minder dure rekenboeken af. Temeer omdat het niet  
noodzakelijk is van dezelfde som of hetzelfde verschil de  
termen in verschillende groepeeringsen aanschouwelijk voor  
te stellen, zooals dat in sommige rekenmethoden het geval is.

Dat „hoofdrekenen” op deze trap nog een beperkten inhoud  
heeft, zal duidelijk zijn. Het heeft slechts ten doel te con-  
troleeren of de noodige associaties voor het volgend rekenen  
al of niet in voldoende kracht aanwezig zijn. Natuurlijk kan  
en moet hierbij volop gebruik gemaakt worden van z.g.n.  
benoemde getallen. Maar het eigenlijke rekenen (tellen), dus  
het leggen van den grondslag voor het verdere rekenonderwijs,  
geschiedt met onbenoemde getallen.

Bij dat hoofdrekenen kunnen vanzelfsprekend ook vraagstukjes gegeven worden, waarin de begrippen *meer* en *minder* een rol spelen. Of het noodzakelijk is deze begrippen in een afzonderlijk daaraan te wijden les aan te brengen? Ik meen dat de kinderen deze begrippen op zesjarigen leeftijd reeds hebben. Mocht een behandeling toch noodig blijken, dan kan ook hier de getallenlijn van dienst zijn. Maar ik heb reden om aan te nemen dat de kinderen een getal „meer” („minder”) dan een ander getal zullen noemen, als het zijn plaats verder (minder ver) op de getallenlijn heeft.

Blijft tenslotte het begrip „evenveel”, waarvoor het kind (en dikwijls ook de volwassene) het woord „hetzelfde” bezigt. Hier zal de leerkracht de gelegenheid wel aangrijpen om de juiste benaming aan te leeren.

## KLEINE MEDEDELING.

### EEN ACTUEELE AANVULLING VAN:

#### HET KIND EN ZIJN SPEL IN DE VADERLANDSCHE LITTERATUUR.

In „Paedagogische Studiën” van 1 Dec. j.l. werd het artikel onder dit hoofd opgenomen, naar aanleiding waarvan de heer J. D. v. d. Weide, Hoofd O.L.S. Burgwerd (Fr.), het volgende opmerkte, een aanvulling, welke wij zeer waardeeren en ongetwijfeld ook zij, die belang stellen in of studie maken van het kinderspel van nu en vroeger. Vandaar dat we ze hier in hoofdzaak laten volgen.

„Wat de jongens onder elkaar thans haasje-over noemen, was in Roemers dagen het bekende: Pick, Oly, Graef! een spel, dat nog enige combinaties had, welke THANS GEHEEL VERGETEN ZIJN.”

De hoofdletters zijn van mij. Bedoelt de schrijver hier, dat de combinaties verdwenen zijn of het spel en de combinaties. Ik ben het niet geheel met den Heer Hallema eens, dat dit geheel vergeten is. In mijn jeugd, ongeveer 25 jaar geleden, speelden we in mijn geboortestad Harlingen een spel, dat althans veel overeenkomst met het hier beschrevene vertoont. Dit spel noemden wij: schaar, lepel, hakmes. Ook hierbij gingen we op de rug van een vriend zitten en zeiden we genoemde woorden, waarna de „bok” raden moest enz. Schaar = twee gekruiste vingers, lepel = opgehouden hand, hakmes = dwarse hand.

De onderwijzeres aan mijn school deelde mij mede, dat in haar geboortedorp Scharnegoutum bij Sneek in haar jeugd, ongeveer 15 jaar geleden, hetzelfde schaar-~~lepel~~-hakmes gespeeld werd.”

In Burgwerd is wel bekend het „Bok, bok, hoeveel horens op mijn kop”. Toen ik 5 jaar geleden hier benoemd werd en ik dit spel zag, vertelde ik aan de jongens, dat wij vroeger op dit spel een variatie hadden n.l. „lepel, schaar, hakmes”. Met de geestdrift, aan de jeugd eigen,

werd dit spel toen gespeeld, hoewel mij bij navraag bleek, dat dit spel hier onbekend was.

Enige kinderen, wier vader boerenarbeider is en die daardoor nogal eens van woonplaats verwisselen, vertelden me, dat ze dit spel in  $\pm$  1938 gespeeld hadden in Wirdum (bij Leeuwarden) en daarvoor in  $\pm$  1936 in Hijum.

Of het heden ten dage in Harlingen nog gespeeld wordt, durf ik niet zeggen, want eerlijk gezegd, zie ik in de vakantie de jeugd daar weinig of nooit spelen. Trouwens het wil mij voorkomen, dat de jeugd tegenwoordig minder speelt dan vroeger. Misschien is dit een persoonlijke zienswijze en daarom hoop ik, dat U mij bij gelegenheid Uw ervaring wil meedelen over deze kwestie. Volgens mij apen de kinderen veel en veel meer de anderen na. De gewone echte kinderspelletjes zie je zelden of nooit meer. Bij school zie ik alleen maar knikkeren „over en over” en voetjes van de grond en dat is het gehele repertoire. Natuurlijk doen ze op hun manier ook nog aan voetballen en kaatsen, maar dan hebben we het ook gehad. Nu is mijn school niet zo groot en misschien is dat een oorzaak, maar de leerlingen van de Christelijke School zie ik ook nooit spelen en voor Bolsward geldt hetzelfde.”

Met deze zienswijze van den Heer Van der Weide zullen de lezers evenals schrijver dezes zich best kunnen vereenigen, want inderdaad biedt het spel der kinderen thans heel wat minder variatie en afwisseling dan in vroeger eeuwen en dat ondanks spelleiding, enz.

Mochten er onder de lezers van P. St. zijn, die meer dgl. waardevolle op- en aanmerkingen hebben naar aanleiding van het meegedeelde over het Kinderspel in de 17de eeuw, dan zullen deze, als zeer welkom, door den schrijver dezes gaarne worden aanvaard en verwerkt. Want ze hebben doorgaans niet uitsluitend beteekenis voor de geschiedenis der paedagogiek, kinderkunde enz., doch ook voor heemkunde, folklore en het volkseigene. Daarom vooral is het vastleggen er van van zulk een onschatbare beteekenis.

A. HALLEMA.

## VAN OUDE PAEDAGOGISCHE TIJDSCHRIFTEN.

### IV.

We gaan nu over tot de *Paedagogische bijdragen* „verzameld door J. P. Schaberg, J. Smelik, W. F. Golterman, F. Rumscheidt en H. Eerdbeek, Onderwijzers<sup>1)</sup> te 's-Gravenhage”. 't Verscheen te Amsterdam bij B. van der Land. De eerste jaargang dagtekent van 1873, de laatste, de 26e van 1899.

Dit was, wat we gewoon zijn te noemen, 'n „kristelijk” pedagogisch tijdschrift. 't Is daarom enigzins vreemd, dat deze aanduiding niet in de titel voorkomt. 't Voorbericht spreekt dit wel uit, zij 't ook met niet zo heel veel nadruk. In dat opzicht is dat voor de 8e jrg. veel krachtiger. Er waren onderwijzers, zegt 't eerste voorbericht, die herhaaldelijk de wens te kennen gaven „dat er een tijdschrift mocht worden uitgegeven, tot voorlichting van ambtgenooten in hun *studiën en dagelijkschen arbeid*”. „Verlangend zagen zij er naar uit; doch 'er kwam niets.” Uit

<sup>1)</sup> Versta: hoofden van scholen. v. E.

't voorgaande weten we, dat er zo iets wel was. Waarom schreef die redaktie hier, voor 't woord „onderwijzers”, niet de term „kristelijke”? Diezelfde vraag kwam bij me op bij de volgende zin: „[Er] diende een tijdschrift te bestaan, dat zich hoofdzakelijk op het gebied der paedagogie, in den ruimsten zin van dat woord, bewoog; een geschrift derhalve, dat den ganschen werkkring der onderwijzers omvatte, en, zonder door den loop der gebeurtenissen te verouden, bij verschillende gelegenheden als vraagbaak kon dienen.”

Welnu, die onderwijzers brachten 't plan ten uitvoer. 't Is opmerkelijk dat hun program vrijwel overeenstemt met dat van 't vorige hier behandelde tijdschrift. De redaktie schrijft: „Aan verscheidenheid van stof ontbreekt het niet. Er is ruimte te over van onderwerpen, die als Paedagogische bijdragen kunnen behandeld worden. Vier hoofdgroepen doen zich hierbij aan ons voor:

- I. Geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs;
- II. De opleiding en verdere studiën der onderwijzers in den tegenwoordigen tijd;
- III. De praktische arbeid van den onderwijzer, en
- IV. Boekbeschouwingen.”

Evenmin als hier, geeft ook de nadere toelichting en omschrijving van deze punten in geen enkel woord 't kristelijk karakter van dit alles weer. Wel lezen we tegen 't slot: „Wat de school kan en moet doen, om te beantwoorden aan hetgeen door de maatschappij naar billijkheid gevorderd wordt, en hoe dat dient te geschieden op Christelijk-paedagogischen grondslag, vinde dus in ons tijdschrift, door praktische voorbeelden eene ruime plaats<sup>1)</sup>. Wat de onderwijzer daartoe noodig heeft, om „op de hoogte van zijn tijd te blijven”, en welke de beste hulpmiddelen zijn, zoowel voor zijne aanvankelijke voorbereiding als voor zijne verdere studie en dagelijksche oefening, wenschen wij gaarne op te nemen.”

We zullen nu, evenals bij 't vorige tijdschrift, uit deze 26 jaargangen hier-en-daar wat noteren. Zo staat er in de 1e, en nog 'n slotartikel in de 2e jrg., 'n uitvoerige en zeer waardevolle schets van Pestalozzi's leven en werken van de hand van J. F. Golterman. Opmerkenswaard is hierbij, dat hierin 't verwijt van ongodsdienstigheid, tenminste van geen voldoende godsdienstigheid, dat later van kristelijke zijde wel over P. gehoord is, niet voorkomt. Integendeel. Er komen zinsneden in voor als de volgende. Hij had „gestreden met onbezweken moed voor de liefde Gods en die des menschen”. Er wordt gesproken over enige regels in z'n dagboek „die ons een diepen blik in zijn hart vergunnen, om zijn vroom gemoed te aanschouwen”. Van Stans heet 't: „Slechts een echt christelijke liefde zooals zij in Pestalozzi's hart gloeide, was in staat, zich over deze ellende te erbarmen” enz. Naar aanleiding van von Raumer's bewering dat in *Wie Gertrud* „vervreemding van Christus” heerst, doordat P. hier nergens van kristelijke dogmatiek spreekt, zegt de schrijver: „Maar door aanvoering der dogmatiek zou hij het in zijn boek beoogde doel ontrouw zijn geworden. Nogtans staat Pestalozzi op Christelijken grondslag.” Ten slotte geeft de schrijver de volgende kritiek op P's godsdienstig standpunt. „Een opgelegd, officieel christendom van

<sup>1)</sup> Dit rickt erg naar de „christelijke en maatschappelijke deugden”.

zijn tijd heeft hij zeker niet begeerd, en de Pestalozzi van Yverdun is onder den druk van overstelpenden arbeid en van onchristelijken handel van vijanden en vrienden niet dezelfde geweest als de Pestalozzi van Stanz.... De mensch moge in Pestalozzi thans algemeen geëerd worden; hij verdient ook dat de Christen — naar zijn betere willen — in hem erkend worde." Hier is 't natuurlijk niet de vraag, of we 't met deze beschouwing eens zijn. Ik wilde alleen dit kristelijk oordeel over P.'s al-of-niet-religieus-zijn weergeven.

De van kristelijke zijde meer gebruikelijke beschouwing geeft H. W. Vethake in de 7e jrg. in „Een blik op het leven en op de methode van opvoeding en onderwijs van Pestalozzi". Hij stelt daarin o.a. P.'s „christelijk geloof, hetwelk hij in zijne kindsheid had ontvangen en dat zijn hart heiligde" tegenover „de ongeloovige opvoedings-theorie van zijn verstand". En hij onderschrijft de woorden van Ramsauer, als deze schrijft: „Zooals P. door zijne persoonlijkheid de meeste zijner helpers jaren lang zóó aan zich boeide, dat zij zich zelve vergaten, . . . even zoo en nog veel meer zou hij ze voor het Evangelie hebben kunnen bezielen, indien hij het gekend en geloofd had."

Natuurlijk vindt 't kristelijk onderwijs herhaaldelijk verdediging en opwekking in dit tijdschrift. Als voorbeeld noem ik 'n vrij uitvoerig stuk van H. P. Mitze in de 6e jrg. „De vrije school, ons ideaal op het gebied van het onderwijs". In diezelfde jrg. geeft H. Eerdbeek 'n beschouwing over „Het dogma bij het onderwijs"; en 'n anoniem stukje „Aan het einde van dit jaar", d. i. 't jaar 1878. „In 't eerste derde van het jaar was men vol verwachting van hetgeen er komen zou; in het tweede derde werd de nevel al dichter en dichter, en in het laatste derde — wat zullen we zeggen? — men herstelt van lieverlede van de gevolgen der aanhoudende spanning." 't Gaat hier, zoals men begrepen zal hebben, over de nieuwe schoolwet die „al het paedagogische dichten en denken benevelde". Twee lichtpunten waren er: 1<sup>o</sup> dat er bij de ondertekening van 't volkspetitionnement zoveel woorden van waardering en belangstelling voor 't biezonder onderwijs werden gehoord; en 2<sup>o</sup> de algemene vergadering van kristelijke onderwijzers te Amsterdam. Dan wordt gewezen op vonnissen tegen 'n paar schoolmeesters uit 1568. En wat is nu de overeenkomst? „Wel hebben we allerlei uitdrukkingen uit die dagen overgenomen, om ze als leuzen in den strijd onzer dagen te gebruiken; maar het hevigste redegevecht in de Tweede Kamer, de vuilste uitvallen in de vergaderingen van Volksonderwijs, in de kranten en krantjes, de ergste tegenwerking bij het oprichten van christelijke scholen, de moeilijke positie van vele onderwijzers aan deze scholen, de meest onrechtvaardige verhooging der belastingen ten behoeve der openbare school: dit alles heeft al weinig overeenkomst met brandstapel en zwaard, met zak en galg, met uitbanning en verbeurdverklaring van goederen. Wij hebben nog tot den bloede toe niet tegengestaan in den strijd." Met 'n opwekking besluit dit stukje.

Met de 8e jrg. was, na 't overlijden van W. F. Golterman, G. P. Post in de redactie gekomen, die dit keer 'n inleidend woord voor de nieuwe jaargang schreef. Hij konstateerde daarin, dat in de zeven jaar van z'n bestaan geen verandering had plaats gevonden in de grondslag waarop 't tijdschrift staat. Dit fundament is: „Jezus Christus".

In de volgende jaargang vinden we 'n artikel van J. Smelik over

„Friedrich Fröbel”. De schrijver is 't met diens beschouwing van 't kristendom niet eens. Dit is blijkbaar zo sterk, dat hij dit als inleiding tot 't eigenlijke artikel meent te moeten uiten. Dat kristendom is „van een gansch zeer zonderling allooi, een wonderlijk mengsel van hetgeen hij in zijne vroegste jeugd van bijbel en Christendom vernomen had met de denkbeelden hem door eene wijsbegeerte, waaraan het ware fundament ontbrak, ingegeven”. Toch heeft de persoon van Fröbel voor de schrijver „zoo menige aantrekkelijkheid”, omdat hij in hem 'n man zag „die het onderwijzersberoep op zijne wijze van zijne ideale zijde heeft gezien, die daardoor dan ook deze roeping niet slechts aanvaard heeft als een welkom middel om op eene fatsoenlijke wijze door de wereld te komen, maar die aan het ambt de volle toewijding schonk van al zijn krachten”. Na 'n kort levensbericht vernemen we dan Fröbel's paedagogische grondbeginselen; over de kindertuin en 't kinderspel. Waarna de schrijver weer wat gaat polemiseren tegen Fröbel zelf en tegen diens voorstanders. „Wij wenschen voor onze Christelijke bewaars- en lagere school aan de verwerkelijking van Fröbels ideeën slechts een zeer bescheiden plaats aangewezen te zien”. Sedert dit geschreven werd is er, ook in de kringen waartoe deze schrijver behoorde, in dit oordeel over Fröbel wel wat veranderd.

In aansluiting met 't voorgaande nam ik in de 12e jrg. kennis van 'n stuk van G. P. Post over „Bewaarscholen”. Na 'n naar mijn smaak erg wijdlopipe en langdradige inleiding, wordt ons de oude matressenschool geschilderd. Er volgt dan 'n kort geschiedkundig overzicht van 't bewaarschoolwezen in ons land; waarbij 't partikulier initiatief overheerste. Er wordt gewezen op wat 't Nut in deze verrichtte. En ziedaar 'n netelig punt: „de maatschappij was nog niet, wat zij thans is — al had zij er vanstondenaan den aanleg toe — besliste voorstandster van godsdienstloos onderwijs.” En — er bestond blijkbaar weinig verschil in de geest, die de verschillende bewaarscholen bezielde; zoals de schrijver aantoonst. Maar in de laatste 40, 50 jaren kwamen ook hier, evenals op de lagere school sterker 't geval was, de beginselen meerens meer tot uiting. De schrijver verheugt er zich dan ook over „dat er ook in de gemeente des Heeren meer en meer het bewustzijn ontwaakt is, . . . dat zij zich het lot der kleinen heeft aan te trekken”. 't Artikel handelt dan verder over de eisen die gesteld zouden moeten worden aan haar die aan 't hoofd van 'n kristelijke bewaarschool wenssen te staan. Fröbel wordt in heel dit artikel niet genoemd.

Globalisatie van 't leesonderwijs: „Een oud ervaren onderwijzer hoorde ik eens op een onderwijzersvergadering verklaren, hoe hij op eene avondschool aan eenige bedaagden lezen geleerd had. Hij begon eensvoudig met hen een algemeen bekenden tekst voor te schrijven op het bord; het was deze: *De vreeze des Heeren is het beginsel der wetenschap*. Hieruit nam hij aanleiding tot het leeren kennen der lettersoorten en woorden. Hierop liet hij b.v. volgen: *bezint eer gij begint* enz. en zoo leerde hij hen lezen; zonder eenig hulpmiddel van aanschouwing buiten de lettervormen ging hij regelrecht op het doel af en bereikte het, naar zijn zeggen in betrekkelijk korten tijd.” Dit is genomen uit 'n stuk van E. over „Uitwendig en inwendig bij het onderwijs”, in de jrg. van 1887.

In deze zelfde jrg. schrijft 'n naamloze over „Ten behoeve van

spraakgebrekkigen". Hij schrijft dat 't stamelen, 'n meer dan vroeger voorkomend gebrek, is toetschrijven, niet aan gebreken in de spraakwerktuigen (dit slechts bij uitzondering), maar aan 'n spanning in 't zenuwstelsel, als gevolg van de jachtige tijd. En hij vraagt, of dit gebrek verholpen kan worden. In de meeste gevallen wel. En als 't geen gevolg is van organische gebreken, dan is hier werk voor „orthopaedische inrichtingen met hare heilgymnastische oefeningen". Ook in inrichtingen voor doofstommen kunnen deze spraakgebrekkigen genezing vinden. De onderwijzer van zulke stamelaars moet echter niet alleen „physiologisch, maar ook psychologisch op de hoogte zijn der taak, die hij op zich heeft genomen". Ten slotte vraagt die schrijver afzonderlijke klassen voor deze spraakgebrekkigen.

Met de 18e jrg. ging 't tijdschrift over naar de uitgever Kemink & Zoon te Utrecht. In 't inleidend woord wordt erop gewezen, dat doel en richting nog aldoor dezelfde zijn gebleven, als bij de oprichting. Ik wijs hier op 'n artikel in diezelfde jrg. (meer dan erop wijzen kan ik hier niet) van W. Jansen over „Christianisèering der staats-school", en waarin ook de kwestie werd behandeld, of 'n kristelijk onderwijzer aan 'n openbare school zou mogen werken; met de in de volgende jrg. daarover gevoerde discussie tusschen de direktie van de Nijmeegse (kristel.) normaalschool en Jansen.

'n Andere schoolpolitieke kwestie wordt in de 24e jrg. besproken door G. P. Post; n.l. „Wat is er vóór, en wat is er tegen, dat de traktementen der onderwijzers aan onze christelijke scholen bij de wet geregeld worden en in verband daarmede de rijksbijdrage voor die scholen worde verhoogd?" De slotkonkluzie van 't zeer uitvoerige stuk laat ik hier volgen, ten bewijze dat de tijden kunnen veranderen:

„Er pleit vóór: kromgroeiende stammen worden recht gebogen.

tegen: bij rechtgroeiende stammen

wordt de gezonde wortel aangetast;

wordt de atmosfeer verontreinigd;

worden kwade sappen ontwikkeld."

Laat me 't overzicht van dit tijdschrift mogen besluiten met 't onderwerp waarmee ik 't begon, met Pestalozzi. Fritz Rumscheid herdenkt hem in de 23e jrg., 1896. 't Hele stuk getuigt van grote verering, zonder de veel voorkomende kristelijke bezwaren. De slotzin ervan luidt aldus: „Ja waarlijk, hij is beklagenswaardig de Christelijke opvoeder in onze dagen, die niet verstaat de getuigenis Gods van de liefde voor de armen des volks in Johann Heinrich Pestalozzi."

Aan 't eind van de 26e jrg. neemt de redaktie afscheid „na rijp beraad en niet zonder weemoed". Ze hebben al die jaren geheel belangeloos aan 't beoogde doel meegewerkt. Met die zelfde belangeloosheid hebben ook de medewerkers hun ondersteuning verleend. „God zegene de Christelijke opvoeding en onderwijzing van het opkomend geslacht in Huis en School!"<sup>1)</sup>

(Wordt vervolgd.)

P. L. VAN ECK Jr.

<sup>1)</sup> J. C. Wirtz Cz. gaf 'n bloemlezing uit deze *Paed. bijdr.*; 't bleef bij deel I „Algemene paedagogiek". 't Werk verscheen te Rotterdam z. j. Men vindt er als inleiding levensbiefzonderheden van de redakteuren.



## LEREN DENKEN DOOR STILLEZEN IN GROEPSVERBAND

DOOR

T. BOERSMA.

(Mededeling 34 van het Nutsseminarium voor  
Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.)

De Wieringermeerpolder, in 1930 drooggemalen en thans bijna volledig in cultuur gebracht, met pl.m. 500 boerderijen en 3 dorpen, is geen eenheid, maar valt duidelijk in twee delen uiteen.

De zware vette kleigrond, hier en daar nog zwaarder dan de beroemde Chinese klei, vindt men vooral in het Zuiden en Oosten van de polder, terwijl de lichtere zandgrond meer in 't Noorden ligt.

Daar in 't Zuiden, waar de tarwe golft en de koolzaadvelden bloeien en geuren, daar wonen de flinke pientere pachters, allen in 't bezit van een diploma Rijkslandbouwwinterschool, en ze gebruiken tractor en moderne Zweedse landbouw-machines, ja zelfs de „Combine”, die nog bijna nergens ter wereld wordt gebruikt, rolt hier door de korenvelden.

Nog maar nauwelijks is de oogst binnen, of de boer zet zich achter zijn schrijfbureau, blijft dagenlang cijferen en rekenen, maakt plannen voor 't volgende jaar; zijn gehele boerderij heeft hij op kaart voor zich, precies staat er op aangegeven, wat op elke kavel de vorige jaren groeide. Daar-naar stelt hij 't gewas voor 't komende jaar vast, becijfert de hoeveelheid van elke soort kunstmest, houdt rekening met de marktprijzen en de vraag naar de producten, zoekt zorgvuldig doorlopend werk voor tractoren en arbeidsvolk. Zo stelt hij zijn „zaaiplan” op. En op dezelfde wijze volgen zijn „werk-plan”, zijn lijst van benodigdheden, en talloze andere zaken.

Hij lijkt de directeur van een bedrijf, want een groot deel van zijn tijd brengt hij op zijn kantoor door. Nauwkeurig houdt hij zijn vakliteratuur bij, neemt kennis van nieuwe methoden en nieuwe machines. Hij heeft veel omgang met zijn collega's, samen bespreken ze allerlei cultuur-problemen, de uitkomsten van elkaars proefvelden. Hij sluit zich niet op in zijn boerderij, integendeel, zijn auto stelt hem in staat, elke Beurs in de omtrek te bezoeken en zijn zaken op de Boeren-leenbank te behandelen. Hij is vooruitstrevend; indien nodig, worden nieuwe, betere methoden ingevoerd.

De arbeiders uit deze kleistreek zijn flinke kerels, ze weten van aanpakken. Het zijn werkelijk „vaklui”. Zij, die 't werk half kennen, krijgen spoedig ontslag. „Grondwerkers” worden deze beunhazen genoemd. De meeste arbeiders zijn dan ook in 't bezit van een diploma landbouwwintercursus. Streng zijn ze geselecteerd door een aparte dienst van de Wieringermeer-directie.

In 't Noorden, op de lichtere zandgronden, liggen de weilanden, bevoeid door het zoete water van het Amstelmeer. Rustig en vredig liggen de boerderijen hier tussen veel laag geboomte. Daar wonen de kalme, schuchtere veeboeren, tevreden met hun geringe verdiensten. De veeboer heeft er een hekel aan, als hij in zijn werk gestoord wordt door een of anderen zakenman, die hem iets wil verkopen. Alleen een vertrouwde veekoopman wordt vriendelijk ontvangen, want die zal hem er niet tussen nemen. Aan cursussen en leren heeft hij altijd een hekel gehad, melken leer je immers op je vaders boerderij. Door *ervaring* word je een goeie boer, dat is zijn stelregel. Zoals vader het deed, zo doe ik het ook. Van machines heeft hij een afkeer, hij houdt van de natuur. Met zijn vee gaat hij zeer kameraadschappelijk om, tegenover de mensen is hij schuchter.

De selectie werd niet streng toegepast bij de sollicitatie, er waren niet te veel liefhebbers.

De boerderijen liggen op tamelijk grote afstand van de dorpen. Men heeft weinig omgang met andere mensen. De meesten zijn afkomstig uit Drente of van de Veluwe. De kring van belangstelling is erg eng; de veeboer is bleu, be-deed; hij beschikt over geringe taal-technische hulpmiddelen, hij uit zich dan ook erg moeilijk. Toch heb ik niet de overtuiging, dat dit alles komt door mindere aanleg, maar de veeboer is door en door conservatief, heeft een afkeer van alle nieuwe en moderne dingen.

De arbeider op deze boerderijen is ook van een heel ander slag dan die op de bouwboerderijen. Melken en hooien, dat kunnen ze alleen. 's Morgens heel vroeg opstaan, bijna nooit een vrije Zondag, nooit wat extra verdienen, uitgezonderd een paar weken in de hooitijd, nooit kans ploegbaas te worden, te weinig inkomen om nog wat te sparen. Maar hij voelt het niet erg.

Dit typische verschil tussen deze beide categorieën in de bevolking is duidelijk op de scholen waar te nemen. Wanneer

men eerst enkele jaren aan een school gewerkt heeft met enkel kinderen uit de bouwstreek en men heeft gezien met hoeveel ambitie en ijver ze in de klas werken, hoe leuk en vrij ze met je omgaan, hoe schrandler en scherp velen van deze kinderen zijn, dan is 't eerst een geweldige teleurstelling, als men in een school komt in het weidegebied.

Mijn eerste indruk was: deze kinderen zijn lang zo ver niet als de leerlingen op mijn vorige scholen. Daarbij leek de ambitie veel geringer, ja 't was dikwijls zeer moeilijk om ze bij de les te houden. Wanneer je niet als onderwijzer je alleruiterste best deed, zeer opzettelijk op bijzonder pittige en leuke wijze les te geven, kwam er direct een lome, zeurderige stemming in de klas.

Nu wil ik graag toegeven, dat een onderwijzer *altijd* zelf een prettige en vrolijke geest in de klas moet brengen. Maar wanneer dat zeer *opzettelijk* moet gebeuren, en het normale niet voldoende is, dan hapert er iets.

Telkens weer bemerkte ik, hoe veel van mijn woorden niet de geringste indruk op hen maakten. Ze keken je maar met hun grote ogen aan, uiterlijk leek alles heel mooi, want 't zijn erg gewillige kinderen, maar 't meeste van al je uitleg ging langs hen heen. 't Was net of 't hen niet raakte. Je praatte heel veel over hun hoofden heen. Nooit een vraag, hoe dit of dat was. Weinig interesse voor allerlei dingen.

Als je ze vroeg, dan hadden ze 't natuurlijk „heel goed begrepen”. Maar een paar dagen later bleek bij 't navragen al te duidelijk, dat er weinig of niets was blijven hangen. Met enkele bijzaken moest ik dan tevreden zijn. De quintessens, de hoofdzaken waren totaal vergeten. Of eigenlijk niet vergeten, maar ze hadden de kern helemaal niet gezien. Soms wist een heel enkele toch wel waar 't eigenlijk om ging. Maar dan kwam het er zo gebrekkig uit, dat ik drie kwart van 't antwoord moest zeggen, en de leerling de rest. Meestal begon ik dan met enkele woorden van een zin, en ja, dan konden sommigen deze zin gebrekkig afmaken, al was 't ook heel schuchter. Nooit kwamen ze echter eens flink los, altijd bleven ze bedeesd. Sommige kinderen kunnen zo leuk vertellen over thuis of over hetgeen ze in de stad gezien hebben, waar ze met Moeder heen geweest zijn om nieuwe kleren. Maar hier: over thuis vertellen, dat vonden ze „gek”. Zó maar tegen Meester praten, daar waren ze veel te „bleu” voor. Ze misten alle vlotheid.

Deze kinderen hoorden van hun omgeving weinig anders dan emotionele concrete taaluiting. Er was geen sprake van woordgebruik in velerlei samenhang en 't kind kwam daar door niet spoedig tot abstract, generaliserend taalgebruik. Hier lag ook het verschil met de leerlingen van mijn vorige school. De kinderen van de landbouwers konden veel beter abstraheren, generaliseren. Mijn leerlingen bleven maar steeds hangen aan 't concrete, 't individuele. Op die vorige scholen kwamen ze je werkelijk leuke dingen vragen, waaraan je kon merken, dat ze over die vraagstukken hadden nagedacht, ja zelfs zochten ze dikwijls de achtergrond. Vroegen ze hier nog eens wat, dan was 't bijv.: „Hoe heet deze rups?”

Aanvankelijk leek het wel, dat deze kinderen zeer oppervlakkig waren. Hun slappe houding in de bank, de weinige antwoorden op de vragen, dat alles wees er op, dat ze erg gemakzuchtig waren. Er zat in 't geheel geen zelfstandigheid in deze kinderen. Nooit waren ze beter in hun schik, dan wanneer ik ze maar een cliché-taalles ging uitleggen, bespreken, voorkauwen en ze dat dan schriftelijk liet maken. Nauwkeurig onthielden ze, op welke plaats één of twee *t*'s of *d*'s moesten staan.

Helaas voor mijn pupillen hechte ik weinig waarde aan deze prestatie, die niets anders vraagt dan wat geheugensoefening. Door dressuur is hier heel wat te bereiken.

Misschien is hun op deze manier op de vorige scholen al heel wat afgeleerd, n.l. het zelfstandig aanpakken van een taak. Ongetwijfeld zijn door die grondige voorbehandeling, waar door ze niet meer behoefden na te denken, heel wat kansen verloren gegaan. Vooral de leesles, voor mij persoonlijk op mijn vorige scholen altijd mijn prettigste uurtje, viel in 't begin aan deze nieuwe school erg tegen. Ik was altijd gewoon, nog voor ik met de speciale „Stilleesmethode” in aanraking kwam, véél, zéér veel denkvragen te stellen, vooral als we 't hele lesje gelezen hadden. Maar hier kon ik bijna geen goed antwoord krijgen. Op detailvragen wisten ze soms nog wel een goed antwoord, maar de strekking van 't hele lesje was hun totaal voorbijgegaan. Duidelijk bleek me, dat het geheel voor hen te gecompliceerd was. Toch hadden deze kinderen, naar de gewone maatstaf gemeten, goed onderwijs gehad.

Persoonlijk kende ik vorige leerkrachten als zeer ijverig en nauwgezet. Had dan zoveel jaren onderwijs zo weinig

resultaat gehad? Waarschijnlijk had al dit onderwijs hen laten leven in hun vage totaliteit<sup>1)</sup>.

Deze eigen totaliteiten zijn nooit verbroken, maar daarnaast heeft de school nieuwe totaliteiten opgebouwd, die echter geheel kunstmatig zijn en onverbonden blijven naast de oorspronkelijke. En mijn leerlingen behielden hun complexe, vage, concrete, voorstelling van de totaliteit, welke nog chaotisch voor hen was. Ze moesten gebracht worden tot werkelijke analyse. Daartoe wilde ik geschikte oefeningen zoeken.

Tempora mutantur — en daarom moeten we (in sommige opzichten) veranderen.

De veehouderij is slecht de laatste jaren. Er groeit overvloedig gras, maar... de boer krijgt al minder kalverschetsen en steeds minder geld voor zijn melk. De Noord-Oosthoek van de polder, aanvankelijk alleen geschikt voor weiland, blijkt door infiltratie en door nieuwere cultuurmethoden, ontdekt na talrijke proeven door onze bekwame landbouw-ingenieurs, ook geschikt voor het uitoefenen van de landbouw.

De boer krijgt instructie van de Directie, een derde deel van zijn land om te ploegen. De juiste kavels worden hem aangewezen door de voorlichtingsdienst. Een volgend jaar misschien nog een deel. Dat is een grote verandering voor den veeboer. Hij moet nu een geheel ander vak beoefenen. Het zou een smid niet gemakkelijk vallen, wanneer hij plotseling bericht kreeg, dat hij timmerman moest worden.

Het ploegen en eggen, zaaien en oogsten, dat is nog niet het bezwaarlijkste, daar kan hij desnoods een deskundigen arbeider voor nemen, maar nu moet hij ook studie maken voor een goed zaaiplan; hij moet ook zijn kavelkaarten bestuderen, hoeveelheden kunstmest uitzoeken, enz. Nauwkeurig dient hij nu ook de diverse gegevens aan het Domeinenskantoor te verstrekken, veel uitvoeriger en van geheel andere aard dan toen hij nog veeboer was.

En zijn vakbladen eisen meer van hem dan voorheen. Ieder gewas eist een eigen behandeling.

Marktberichten vragen zijn aandacht, iedere dag moet hij ze nagaan, om een geschikt ogenblik uit te zoeken voor 't ver-

---

<sup>1)</sup> Verg. de overeenkomstige opmerkingen bij Dr. H. Nieuwenhuis, Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek der Lagere School, p. 115 en 116.

kopen van dit of dat product. Handelsbrieven zal hij moeten schrijven, prijsopgave aanvragen van diverse stoffen en gebruiksvoorwerpen. Uit de offertes een keuze doen, dus uitkiezen op brief en advertentie, nauwkeurig al die gegevens vergelijken. Als veeboer is hij zo geheel anders ingesteld. Het kost hem veel moeite, dit nieuwe leven, dit nieuwe vak.

Maar 't moet! En mijn leerlingen zullen straks niet het gemoedelijke leventje van veeboer leiden, maar het veeleisende werk van den bouwboer moeten verrichten.

Het is mijn taak, hen hiervoor klaar te maken.

#### *Verandering van methode.*

Er moest een andere geest in mijn leerlingen komen. Met de bekende „volgende lesje”-methode zou er geen verandering komen. Er zat wel iets pittigs in deze kinderen, maar ze konden het niet uiten. Het roer moest omgegooid worden.

Na de Pinkstervacantie begon ik mijn methode totaal te veranderen. Om te beginnen wilde ik deze leerlingen brengen tot zelfstandig logisch denken, en wel door middel van het zelfstandig verwerken van daartoe geschikte leesstof, gevolgd door zelfstandige weergave van deze stof.

Ik was van plan, de „stilleesmethode” in te voeren en deze op allerlei wijze uit te buiten. Daarvoor schafte ik mij aan de boekjes „Stil lezen en zelf doen” voor het 4e en 5e leerjaar, Proeve van een leergang voor het Stillezen op de Lagere School, op experimentele basis samengesteld onder leiding van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm (Uitgegeven bij J. B. Wolters — Groningen, Batavia).

Voor de hogere klassen nam ik de beide werkjes van Dr. M. J. Langeveld en B. G. Palland, „Op Weg naar Denkend Lezen” (6e leerjaar) en „Denkend Lezen” (voor het 7e leerjaar).

Het experimenteren zou in de eerste plaats de 5e klas gelden. Na bestudering van de boekjes besloot ik mijn proeven te beginnen in de 5e klas met het lesje „De bedriegster bedrogen”. Dit was werkelijk een les, waar iets „in” zat. Ik gaf voldoende tijd om de les een paar keer rustig over te lezen, en met zeer veel animo begonnen ze aan het nieuwe, voor hen geheel vreemde werk.

Maar toen ik 's avonds het werk ging corrigeren, rezen mij de haren te berge! Het resultaat was zéér slecht. Slechts een

enkele had er iets van begrepen, bijna allen hadden er niets, totaal niets van gemaakt. Ik begon zelfs een ogenblik aan mezelf te twijfelen, want ik had toch altijd beweerd, dat dit soort kinderen geen slechte aanleg had, maar dat ze enkel geremd werden door een of andere oorzaak.

Uit de schriftelijke resultaten zou men op 't eerste gezicht zeggen, dat bijna geen enkele leerling in staat was, deze stillesstof geheel zelfstandig te verwerken. Zelfs vragen, waarop het antwoord letterlijk uit de tekst kon worden gelezen, werden veelal niet goed beantwoord.

Maar misschien had ik een andere fout begaan. Was de les niet te moeilijk geweest? Had ik eigenlijk niet een gemakkelijke les uit moeten zoeken? Dat zou ook inderdaad mijn mening geweest zijn, had ik nog geen kennis genomen van de publicaties van het Nutsseminarium. En mijn eigen ervaringen hebben die resultaten bevestigd.

Het komt er niet in de eerste plaats op aan hoeveel fouten er gemaakt worden, niet het aantal goed of fout is belangrijk, maar voor de keuze van een les moet men zich eerst afvragen, of de leerlingen belangstelling voor die stof hebben, of liever: de belangstelling van de leerlingen moet door die leesstof opgewekt worden.

Dit was met het door mij gekozen lesje wel het geval geweest. Heel de sfeer van het lesje had hen getrokken: een schoenenmagazijn, dat herinnerde aan het dagje naar de stad met Moeder om inkopen te doen, een oplichtster, een politieagent, nog wel een „stille”, een winkeljuffrouw, die iemand „er tussen neemt”, dat greep ze, in die situatie konden ze zich wel inleven. Ook de woorden en uitdrukkingen waren alle volkomen duidelijk, aan een enkele moest later „bijdehante” en „ordinair” even uitgelegd worden, maar dit had weinig invloed op 't geheel gehad.

Nu de eerste „resultaten” zo waren tegengevallen, besloot ik de les met elk kind afzonderlijk serieus mondeling na te behandelen. Trouwens, nu ik reeds enkele maanden de Stils leesmethode toepas, ben ik er van overtuigd, dat dit absoluut noodzakelijk is.

Heel dikwijls werden de schriftelijke antwoorden door mij misverstaan. Wat de kinderen werkelijk bedoelden in hun antwoord, kwam eerst goed tot zijn recht bij de mondelinge nabehandeling. Vooral bij dat soort vragen, waarvoor het antwoord niet automatisch uit de tekst overgeschreven kan

worden. Want vaak konden mijn leerlingen, omdat ze zich zo erg gebrekkig uitten, niet de juiste formulering van hun antwoord vinden, terwijl toch hun redenering wel logisch was geweest. Dit kwam eerst bij de mondelinge nabehandeling voor de dag.

Bij sommige vragen kon men een goed antwoord invullen door te raden. Bij de correctie zocht ik deze vragen er steeds uit en bij de nabehandeling onderzocht ik op welke wijze de leerling tot dit antwoord was gekomen.

Zo b.v. in de les „De Bedriegster bedrogen” de vragen 19 en 20.

Vraag 19 luidt: „Wie is de bedriegster?”

Vraag 20 luidt: „Wie was degene, die haar bedroog?”

In veel gevallen was het antwoord goed geraden. Natuurlijk zou men, wanneer dit niet onderzocht werd, tot een verkeerde waardering komen.

't Is vaak zo moeilijk, kinderen in hun denkwijze te volgen. Wij volwassenen hebben een heel andere wijze van redeneren. Soms vond ik een antwoord, dat in mijn ogen volkomen onjuist was, maar bij de nabehandeling bleek dat dit antwoord toch juist was in de denksfeer van het kind.

Is dus in de eerste plaats nabehandeling nodig voor het goed begrijpen van de antwoorden van de leerlingen en daardoor het zo zuiver mogelijk waarderen, het hoofddoel is toch iets anders. De nabehandeling is in het belang van den leerling zelf, om hem precies te laten voelen waar hij derailleerde, om hem weer de manier te laten vinden, in het rechte spoor terug te gaan, hem het gevoel te geven, dat hij ook zelfstandig in staat geweest zou zijn in de rechte baan te blijven; dat hij ook geheel zelfstandig het juiste antwoord had kunnen vinden. Hij moet de overtuiging krijgen: als ik maar even rustig had nagedacht, nog even de leesles had overgelezen, dan had ik dit antwoord zelf kunnen vinden. Een kleine vingerwijzing was dikwijls voldoende om mijn leerlingen een zelfstandige keuze te laten doen uit de vele denkvormen, waarover ze beschikken. En ik zelf had me enkel tot taak gesteld, hun hiervoor de behulpzame hand te bieden.

In dezelfde mate als de resultaten van het schriftelijk werk me tegenvielen, zo viel me het resultaat van het mondeling onderzoek bij mijn leerlingen mee.



Het bleek door dit mondeling onderzoek, dat mijn leerlingen wel in staat waren zelfstandig leesstof in zich op te nemen en te verwerken, maar dat door hun schuchterheid en door hun gemis aan zelfvertrouwen de *schriftelijke* resultaten bedroevend waren. Telkens weer liet ik ze a. h. w. „schrikken” van hun gebrekkige antwoorden.

### *Groepsarbeid.*

Nadat ik drie weken herhaaldelijk nieuwe stilleesstukken uit de boekjes „Stil lezen en zelf doen” voor de 4e en 5e klasse had laten maken en zeer serieus iedere les had nabehandeld, kwam er werkelijk verbetering in het schriftelijk werk. Er kwamen al enkele goede cijfers, verder een betrekkelijk grote middenmoot van 5 tot 6 en nog enkelen die constant onvoldoende haalden.

Nu mijn kinderen iets vrijer werden in hun schriftelijke uitingen, besloot ik mijn proeven uit te breiden en ook het mondeling uiten er in te betrekken.

Boven schreef ik reeds, dat mijn leerlingen weinig uit zich zelf tegen mij spraken. Om hun het zelfvertrouwen te geven, zelf een gesprek te beginnen, zelf deel te nemen aan een gesprek, zocht ik naar nieuwe middelen.

Meteen trachtte ik dit vast te koppelen aan de oplossing van een ander probleem.

Ik was nog niet tevreden over de cijfers voor het stilleeswerk. Het aantal leerlingen, dat nog geen 60% goed had, was nog te hoog. Bovendien zou het in de practijk onmogelijk zijn, twee à drie werkstukken per week mondeling met elke leerling apart na te behandelen, zoals ik tot nu toe gedaan had.

Ik besloot daarom eens een proef te nemen met groepsarbeid. Vooral wilde ik nauwkeurig vaststellen, welke verandering of verbetering in prestaties dit tot gevolg zou hebben. Daartoe liet ik een werkstuk eerst individueel maken, daarna in groepjes van twee, drie of vier.

Zou ik echter die prestaties goed kunnen waarderen, dan moest ik eerst nagaan, welke invloed een herhaling van een werkstuk op het cijfer had. Immers, wanneer je een stel sommen van gelijk type opgeeft, dan stijgt in de regel het cijfer belangrijk, als voor de tweede maal dezelfde sommen gemaakt worden.

Dit bleek bij een stilleesstuk niet het geval te zijn, tenminste als de tussentijd niet te groot was. Vier maal gaf ik een

leesstuk individueel te verwerken en op de volgende dag weer precies dezelfde taak. Zeker bij 95 % was het ingeleverde werk letterlijk gelijk aan hetgeen ze de vorige dag gemaakt hadden. Kleine verschillen waren gemakkelijk te verklaren. Soms door lichamelijke factoren: b.v. bij de eerste verwerking kiespijn, de tweede maal veel beter; of door storing van de regelmatige arbeid door bezoek, waardoor bij verschillende leerlingen het werk de tweede keer minder was dan de eerste keer.

In 't vervolg behoefde ik met de factor, dat bij herhaling binnen zeer korte tijd van het werk de prestaties beter werden, geen rekening te houden. (Wel wanneer de tijd langer was, b.v. enkele maanden, en als in die tussentijd voortdurend andere stilleesoefeningen waren gegeven. Later hierover meer.)

### *Verdeling in groepen.*

Na enige voorbereidende proeven zag ik weldra, dat ik niet geheel willekeurig een groepje kon vormen. Hier zijn grote gevaren aan verbonden. Voor *geregelde* groepsarbeid is 't nodig, dat de kinderen van elk groepje niet al te veel uiteenlopen, wat betreft hun karakter en begaafdheid. Als in een groep van drie l.l. één door begaafdheid uitsteekt, dan komt er van echte *groepsarbeid* weinig terecht, want deze leerling geeft dan de toon aan en de anderen nemen klakkeloos over.

Natuurlijk horen de meisjes bij elkaar, evenals jongens bij jongens. Niet dat afwijking van deze regel niet toegestaan is, integendeel heb ik gezien, dat juist afwisseling voor een enkele maal bevruchtend werkt, maar zoals ik deze *geregelde* groepsarbeid invoerde, d. w. z. elke morgen en middagschooltijd één les van drie kwartier, dan moet er een vaste groepering zijn. Tevens stelde ik als eis, dat alle leden van de groep het antwoord precies gelijk op eigen blaadje schreven. Dit om te voorkomen, dat misschien soms een der leden de anderen maar wat liet praten en zelf niet mee deed. Nu werd hij gedwongen zich ook op het zoeken en vinden van het antwoord te concentreren.

Een grote moeilijkheid was echter de plaats. Het ideaal is natuurlijk een groot lokaal met één klas en in elke hoek van 't lokaal een groep rondom een tafel met enkele stoelen, en zo nodig in 't midden nog een paar groepjes. Tien groepen van drie zou best uit te voeren zijn. Maar helaas verkeerde ik niet in deze gelukkige omstandigheden.

Het aantal leerlingen van onze school nam langzaam toe,

dus veel leerlingen per lokaal. Zelf had ik meestal 50 à 55 leerlingen, verdeeld over 3 klassen, n.l. klas 5, 6 en 7 en nog enkele leerlingen in de z.g. 8ste klas. Verder nog een groepje van 5 leerlingen, in de 6e klas, die bestemd waren voor H. B. S. of Gymnasium. Eigenlijk dus 5 groepen.

Om toch de vijfde klas gelegenheid te geven tot geregelde groepsarbeid en tevens te bereiken, dat de andere klassen zo weinig mogelijk gestoord werden, vond ik de volgende oplossing. De vier meisjes uit deze klas plaatste ik rondom de tafel in mijn spreekkamer. Een andere groep in de leermiddelenkamer, bij een tafel. Een derde groep op een grote bank in de vestibule, die zeer licht en ruim is, en die door „glas-inlooddeuren” van de gang is afgescheiden. Verder nog enkele groepen in de zeer ruime en lichte gang, die in vakken is verdeeld. Vanuit het lokaal kan ik alles overzien, behalve de groep in de leermiddelenkamer.

Zodoende was ik in alle opzichten verantwoord.

Geschikte stof om met deze proef te beginnen vond ik in „Stil lezen en zelf doen”, 5e leerjaar, de lesjes 4, 8 en 11. De titels zijn resp.:

Een ongeluk.  
Zomergenoegens.  
Reintjes ontbijt.

Dit zijn invuloefeningen; telkens moet op de plaats van de stippeltjes een woord ingevuld worden, dat de leerling kan vinden door nauwkeurig het bijpassend plaatje of kaartje te bekijken, maar vooral ook door de les in zijn geheel te bestuderen.

Na de voorbereidende proeven, om een goede verdeling in groepen te krijgen, gaf ik als eerste taak op het lesje „Een ongeluk” en vervolgens „Zomergenoegens”. Eerst vlotte het nog niet goed. Niet de gehele groep nam aan de besprekingen deel, maar dan deed de één, dan de ander zijn best het goede antwoord te zoeken. Dit was niet mijn bedoeling. Mogelijk was men langzamerhand wel tot een betere samenwerking gekomen, maar ik kon hierop niet wachten en greep in. De discussie was nog onvoldoende, en daarom hield ik 't volgende gesprek met elk der groepen.

„Kinderen, voortaan mag je niet eerder 't antwoord opschrijven, dan dat je van alle anderen hun antwoord gehoord

hebt, en als iemand een verkeerd antwoord geeft, moet je hem precies vertellen waarom dat antwoord verkeerd is."

Nu kwam er werkelijk verbetering, al was 't zeer langzaam. Omdat er oppositie kwam, moesten de andere leden deze tegenstand overwinnen, men moest den ander overtuigen van zijn fout, en degene, die de fout gemaakt had, moest de mening van de anderen overwegen en naast zijn eigen denkbeeld plaatsen. Nu kwamen ze langzaam los. Hier volgt een overzicht van de verbetering in de resultaten van les 4 en les 8.

#### Les 4: Een ongeluk.

Naam:	Goede antw. indiv.	Goede antw. collectief	Beter:
Hugo	62 %	87 %	25 %
Pleun	64 %	87 %	23 %
Broer	70 %	89 %	19 %
Kees	62 %	87 %	25 %
Hendrik	48 %	89 %	41 %
Engelien	60 %	83 %	23 %
Leentje	58 %	83 %	25 %
Tine	75 %	83 %	8 %
Albert	66 %	91 %	25 %
Haring	79 %	91 %	12 %
Wobbe	75 %	91 %	16 %
Nico	83 %	87 %	4 %
Willem	66 %	75 %	9 %
Jan	62 %	75 %	13 %
Klaas	70 %	75 %	5 %
Tampie	85 %	91 %	6 %
Gemiddeld:	68 %	85 %	17 %

Individueel: 19% der leerlingen heeft minder dan 60% van de antwoorden goed.

Collectief: niemand minder dan 60% goed.

## Les 8: Zomergenogens.

Naam:	Goede antw. individ.	Goede antw. collectief	Beter:
Hugo	52 %	67 %	15 %
Pleun	52 %	67 %	15 %
Broer	82 %	91 %	9 %
Kees	70 %	91 %	21 %
Hendrik	60 %	91 %	31 %
Engelien	67 %	88 %	21 %
Leentje	58 %	88 %	30 %
Tine	79 %	88 %	9 %
Albert	85 %	88 %	3 %
Haring	70 %	88 %	18 %
Wobbe	76 %	88 %	12 %
Nico	70 %	88 %	18 %
Willem	58 %	88 %	30 %
Jan	49 %	88 %	39 %
Klaas	61 %	88 %	27 %
Tampie	85 %	88 %	3 %
Gemiddeld:	67 %	86 %	19 %

Individueel: 37 % der leerlingen heeft minder dan 60 % van de antwoorden goed.

Collectief: niemand minder dan 60 % goed.

Als derde lesje gaf ik op „Reintjes ontbijt”, eerst individueel, daarna collectief.

In de tabel op blz. 47 vindt men de resultaten, allereerst van het individuele werk.

De cijfers boven aan de tabel geven het nummer van de vraag aan. Een sterretje betekent: fout; blanco = goed.

Een \*—\*—\*—\* streep betekent: bij het individuele werk had ieder lid het antwoord fout, maar de groep vond wel het goede antwoord.

Een \*—\*—\*—\* streep geeft aan, welk woord ook de gehele groep fout had.

Bij het *individuele* werk hadden 10 van de 16 leerlingen, dat is 62½ %, minder dan 60 % goed.

Het totaal der goed beantwoorde vragen bedroeg 61 %.

De verhouding tot de scholen, in het Onderwijzersboekje genoemd, is aldus:

School:	Perc. g. beantw. vr.	Perc. l. l. onder 60%
A.	88	0
B.	77	19
C.	60	44
Mijn klas indi- vidueel	61	62½
Mijn klas collectief	95	0

Het percentage goed beantwoorde vragen was dus met 34 gestegen. Dit is reeds een zeer belangrijk resultaat. Maar nog veel belangrijker is het, dat geen enkele leerling meer onvolgende had.

Op het eerste gezicht zal men dit resultaat heel gewoon vinden. Immers zo zegt men, twee kunnen meer dan één. De zwakken nemen eenvoudig de goede prestaties over, dat is duidelijk genoeg.

Wie echter zelf de proeven neemt en eens rustig gaat luisteren naar de wijze, waarop het antwoord in de groep tot stand komt, ziet, dat er geen sprake is van een sommatie van de individuele prestaties, maar dat er iets geheel nieuws ontstaat.

En hier geldt zeker, dat het geheel meer is dan de som der delen. Het is niet zo, dat elk der leden een deel van de goede antwoorden weet, zodat die bij elkaar gevoegd het gehele goede antwoord opleveren. Zeer dikwijls komt het voor, dat bij het individuele werk elk der leden van de groep het antwoord fout had, terwijl toch de groep het goede antwoord wist te vinden.

Duidelijk is dit te zien bij het staatje van „Reintjes ontbijt” (zie \*—\*—\*—\* streep):

Bij de 1ste groep: 4~~s~~maal van de 7 gevallen.  
 2e groep: 0~~s~~maal van de 0 gevallen.  
 3e groep: 13~~s~~maal van de 16 gevallen.  
 4e groep: 11~~s~~maal van de 12 gevallen.  
 5e groep: 2~~s~~maal van de 3 gevallen.  
 Totaal 30~~s~~maal.



Opvallend is het feit, dat de verbetering van het resultaat door collectieve behandeling in de verschillende groepen aanmerkelijk verschilt. Tegenover de 30 gevallen van resultaatverbetering in alle groepen tezamen kan men zelfs een 6<sup>tal</sup> gevallen van achteruitgang bij de collectieve behandeling constateren. Het vermoeden ligt voor de hand, dat zowel het negatieve als het positieve resultaat afhankelijk is van de *samenstelling* der groep, al is het beschikbare materiaal te beperkt om reeds suggesties hieromtrent te wettigen. Stellig is echter het probleem, hoe men de groepen moet samenstellen om het meeste profijt door groepsbehandeling te verkrijgen, een vraag van zo grote didactische betekenis, dat zij nader onderzocht verdient te worden.

Aangemoedigd door de resultaten met de invullessen, ging ik nu dezelfde proeven nemen met die stillelessen, waarbij de vragen moesten beantwoord worden.

Ook bij dit werk zien we weer een belangrijke verbetering in de resultaten.

Hier volgt het overzicht van de gehele klas voor les 1: „Parmantige Sjoerd”.

#### Parmantige Sjoerd A.

Naam:	Goede antw. indiv.	Goede antw. collectief	Beter:
Jan	48 %	68 %	20 %
Pleun	38 %	68 %	30 %
Klaas	35 %	68 %	33 %
Nico	73 %	88 %	15 %
Haring	80 %	88 %	8 %
Willem	68 %	73 %	5 %
Broer	58 %	73 %	15 %
Hendrik	53 %	73 %	20 %
Kees	68 %	90 %	22 %
Albert	70 %	90 %	20 %
Tampie	70 %	90 %	20 %
Engeline	53 %	88 %	35 %
Leentje	78 %	88 %	10 %
Albert	65 %	88 %	23 %
Tine	75 %	88 %	13 %
Gemiddeld:	62 %	82 %	20 %



Bij 't individuele werk had 40% der leerlingen minder dan 60% van de antwoorden goed.

Bij 't collectief werk had niemand minder dan 60% goed.

Talrijke andere lessen gaven steeds ongeveer ditzelfde resultaat, n.l. een sterke verbetering van 't gemiddelde en vooral het verdwijnen van de onvoldoenden.

Boven schreef ik reeds, dat deze groepsarbeid slechts een *middel* was om in de eerste plaats mijn leerlingen vrijer aan 't praten te krijgen, om hun tegelijk de taal beter te leren beheersen, maar bovendien om hun prestaties in het denken op te voeren. 't Was nu voor mij wel duidelijk, dat de prestatie van de groep belangrijk steeg boven de individuele prestatie. Maar zou dit werkelijk van blijvende invloed zijn voor ieder kind? Om de vraag nauwkeuriger te stellen: zouden de houding, aanpak en verwerking — in 't kort: de werkmethode —, waaraan de leerling door de groepsarbeid deel heeft gehad, werkelijk zijn eigendom zijn geworden of is hij deze direct weer kwijt?

Om dit te onderzoeken liet ik een serie stilleesstukken aldus bewerken:

- 1e. Individueel.
- 2e. Collectief.
- 3e. Individueel.

Weer vestig ik de aandacht er op, dat uit talrijke proeven was gebleken, dat individuele herhaling binnen korte termijn van hetzelfde stilleesstuk weinig of geen verandering, helemaal geen verbetering van de resultaten ten gevolge had.

Wie eenmaal een bepaalde oplossingsmethode niet kon vinden, wist uit zich zelf deze ook de volgende dag niet te vinden. Eerst moet de weg gewezen worden, hetzij door den onderwijzer, hetzij door de medeleerlingen.

Hier volgt het overzicht van de resultaten van de les „Een redder in nood, B”.

Naam	Goede antw. indiv.	Goede antw. indiv. (na groepsbew).	Beter:
Albert	92 $\frac{1}{2}$ %	95 %	2 $\frac{1}{2}$ %
Jan	55 %	80 %	25 %
Nico	87 $\frac{1}{2}$ %	100 %	12 $\frac{1}{2}$ %
Tine	47 $\frac{1}{2}$ %	92 $\frac{1}{2}$ %	45 %
Leentje	67 $\frac{1}{2}$ %	82 $\frac{1}{2}$ %	15 %
Tampie	87 $\frac{1}{2}$ %	90 %	2 $\frac{1}{2}$ %
Joke	67 $\frac{1}{2}$ %	92 $\frac{1}{2}$ %	25 %
Broer	72 $\frac{1}{2}$ %	85 %	12 $\frac{1}{2}$ %
Kees	72 $\frac{1}{2}$ %	75 %	2 $\frac{1}{2}$ %
Wobbe	85 %	85 %	0 %
Engeline	45 %	72 $\frac{1}{2}$ %	27 $\frac{1}{2}$ %
Pleun	32 $\frac{1}{2}$ %	55 %	22 $\frac{1}{2}$ %
Willem	62 $\frac{1}{2}$ %	77 $\frac{1}{2}$ %	15 %
Haring	72 $\frac{1}{2}$ %	77 $\frac{1}{2}$ %	5 %
Klaas	42 $\frac{1}{2}$ %	70 %	27 $\frac{1}{2}$ %
Hendrik	60 %	67 $\frac{1}{2}$ %	7 $\frac{1}{2}$ %
Gemiddeld:	65 %	81 %	16 %

Eerste keer 5 leerlingen (= 31 %) minder dan 60% van de antwoorden goed.

Volgende keer 1 leerling (= 6%) minder dan 60% van de antwoorden goed.

Ook hier is de 16% verbetering niet het voornaamste resultaat. De eerste keer hadden 5 leerlingen onvoldoende, n.l. minder dan 60% goed. Maar de volgende maal had slechts 1 leerling onvoldoende. Vier leerlingen hadden dus van hun makers nieuwe werkmethode geleerd, die ze enkele dagen later weer wisten te gebruiken.

Ook die ene leerling is met deze nieuwe werkmethode in aanraking geweest, maar hij weet ze niet weer te gebruiken. Trouwens, dat blijkt ook steeds weer uit het andere werk. Pleun is nog niet rijp voor dit soort stilleeswerk.

Ook nu, na enkele maanden, kan hij nog zelden voldoende halen.

Er was nog een ander probleem, dat me interesseerde. Tot nu toe liet ik het gehele lesje door de groep maken, dus ook de vragen, die door één of meer leden van de groep reeds individueel goed beantwoord waren.

Gemakkelijk, zou men kunnen zeggen: die ene leerling deelt het goede antwoord aan de anderen mee en zo komt men tot betere prestaties. Om dit te onderzoeken, zocht ik uit het individuele werk precies uit, welke fouten gemaakt waren. Vervolgens vormde ik groepen van die leerlingen, welke precies dezelfde fouten hadden.

Dus een groep behoefde alleen een antwoord te zoeken op die vragen, welke de eerste keer individueel door geen enkel lid van de groep goed beantwoord was. Ze wisten echter niet, dat ze de eerste keer een verkeerd antwoord gegeven hadden; ook na het groepswerk werd niets over goed of fout gezegd.

Tenslotte liet ik het werk nog eens individueel maken.

Hier volgen de resultaten van 3 hoofdstukken van de les: „Een wonderbaarlijke redding.”

### 1. „Hoe het gezin van den torenwachter leefde.”

Naam:	Goede antw. individ.	Naam:	Goede antw. individ.	Naam:	Goede antw. individ. na groepsw.	Naam:	Goede antw. individ. na groepsw.
Albert	65 %	Kees	70 %	Albert	80 %	Kees	90 %
Jan	70 %	Engeline	65 %	Jan	82½ %	Engeline	82½ %
Nico	60 %	Pleun	35 %	Nico	95 %	Pleun	90 %
Tine	80 %	Willem	50 %	Tine	87½ %	Willem	80 %
Leentje	65 %	Haring	45 %	Leentje	77½ %	Haring	87½ %
Tampie	55 %	Klaas	40 %	Tampie	82½ %	Klaas	67½ %
Joke	55 %	Hendrik	60 %	Joke	82½ %	Hendrik	75 %
Broer	70 %	Hugo	65 %	Broer	87½ %	Hugo	82½ %
Gemidd.: 60 %				Gemidd.: 84 %			

37½ % der leerlingen heeft minder dan 60 % van de antwoorden goed.

niemand heeft minder dan 60 % van de antwoorden goed.

## 2. „Liesje verveelt zich.”

Naam:	Goede antw. individ.	Naam:	Goede antw. individ.	Naam:	Goede antw. individ. na groepsw.	Naam:	Goede antw. individ. na groepsw.
Albert	40 %	Kees	85 %	Albert	80 %	Kees	70 %
Jan	60 %	Engeline	65 %	Jan	80 %	Engeline	70 %
Nico	90 %	Pleun	30 %	Nico	97½ %	Pleun	72½ %
Tine	65 %	Willem	45 %	Tine	87½ %	Willem	77½ %
Leentje	80 %	Haring	60 %	Leentje	75 %	Haring	82½ %
Tampie	60 %	Klaas	55 %	Tampie	85 %	Klaas	75 %
Joke	70 %	Hendrik	80 %	Joke	87½ %	Hendrik	85 %
Broer	65 %	Hugo	40 %	Broer	77½ %	Hugo	67½ %

Gemidd.: 62 %

31 % der leerlingen heeft minder dan 60 % van de antwoorden goed.

Gemidd.: 80 %

niemand heeft minder dan 60 % van de antwoorden goed.

## 3. „Liesje speelt een gevaarlijk spelletje.”

Naam:	Goede antw. individ.	Naam:	Goede antw. individ.	Naam:	Goede antw. individ. na groepsw.	Naam:	Goede antw. individ. na groepsw.
Albert	75 %	Kees	70 %	Albert	95 %	Kees	85 %
Jan	50 %	Wobbe	85 %	Jan	85 %	Wobbe	100 %
Nico	80 %	Engeline	50 %	Nico	95 %	Engeline	70 %
Tine	45 %	Willem	50 %	Tine	85 %	Willem	77½ %
Leentje	65 %	Haring	85 %	Leentje	72½ %	Haring	95 %
Tampie	90 %	Klaas	50 %	Tampie	100 %	Klaas	85 %
Joke	60 %	Hendrik	70 %	Joke	85 %	Hendrik	85 %
Broer	75 %	Hugo	50 %	Broer	77½ %	Hugo	90 %

Gemidd.: 65 %

37 % der leerlingen heeft minder dan 60 % van de antwoorden goed.

Gemidd.: 86 %

niemand heeft minder dan 60 % van de antwoorden goed.

Hoe komt het toch, dat mijn leerlingen tot betere resultaten kwamen bij 't groepswerk? In de eerste plaats ligt dit in de „aanpak”. Mijn leerlingen hadden heel weinig zelfvertrouwen, daarom duurde 't vaak lang, eer ze goed en wel aan 't werk waren. Maar wanneer ze samen in een groep moesten beslissen, dan paktten ze meteen flink aan, er ging geen tijd en geen energie verloren, men kwam veel sneller tot initiatief, men hoefde ook niet zoveel durf en zelfvertrouwen te hebben, want de anderen droegen ook de verantwoordelijkheid mee.

Wanneer ik gewoonlijk tegen mijn leerlingen zei: „Kijk je eigen werk nog eens na en haal de fouten er uit,” dan kwam hier weinig van terecht. Het is zeer moeilijk voor hen om kritisch hun eigen werk te bekijken, ze lezen over hun eigen fouten heen. Maar bij groepswerk moeten ze de fouten van de anderen beoordelen, en dit valt hun veel gemakkelijker, want ze staan als het ware op groter afstand tot dit werk. Daarom wijzen ze beter de fouten van den ander aan, om zo samen tot het goede antwoord te komen.

Ook het gesprek, het woord heeft invloed. 't Is, alsof het gesproken woord dikwijls een richting geeft aan de draad der gedachten, aan de discussie.

In de beide deeltjes van „Stil lezen en zelf doen” voor klasse 4 en 5 komt nog een soort oefeningen voor, welke een afzonderlijke bespreking vraagt. Ik bedoel n.l. die oefeningen, welke geen eisen stellen aan de taalexpressie, omdat deze eisen maar al te vaak remmend werken op het denken.

In het boekje voor de 4e klas zijn het de lesjes:

Bello op de Poesenjacht.  
Verstoppertje spelen.

In het 5e klas boekje:

Reis over 't tafelblad.  
De Paardendief.

Al deze werkstukken heb ik door klas 3, 4, 5, 6 en 7 laten maken en iedere fout afzonderlijk met elk kind nabehandeld, na elke les.

Wat me 't meest opviel, was het prachtige resultaat van klas 5, 6 en 7. Geen enkele leerling had minder dan 90%

goed. Nu moet ik toegeven, dat voor dit soort oefeningen de belangstelling inderdaad zeer groot was.

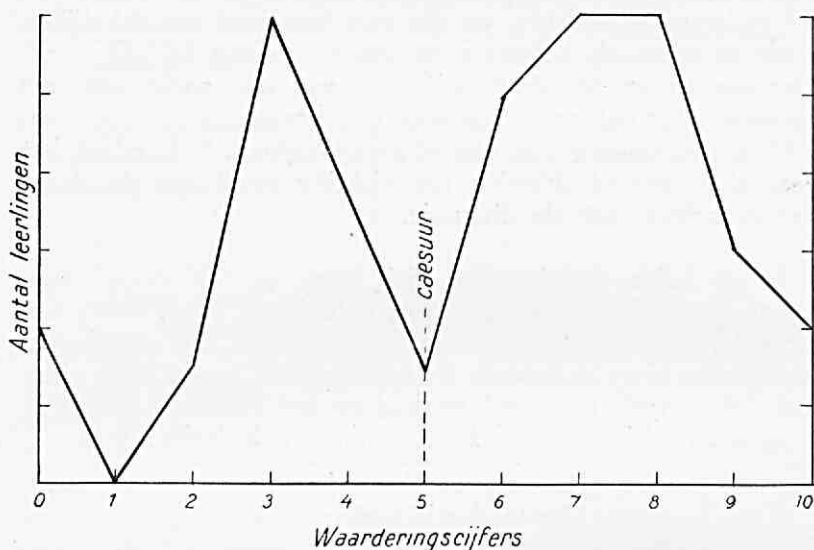
De bewering, dat kinderen niet kunnen denken, wordt door de resultaten van dit soort werk wel afdoende weerlegd.

Voor mij was tevens het bewijs geleverd, dat mijn kinderen „nog zo dom” niet waren, maar dat ze zo sterk geremd werden door hun gebrekkige taalbeheersing.

Ook aan de 3e en 4e klas gaf ik deze oefeningen op.

Zeer interessant is de grafiek van het aantal leerlingen dat voldoende en onvoldoende had.

Bello op de Poesenjacht.

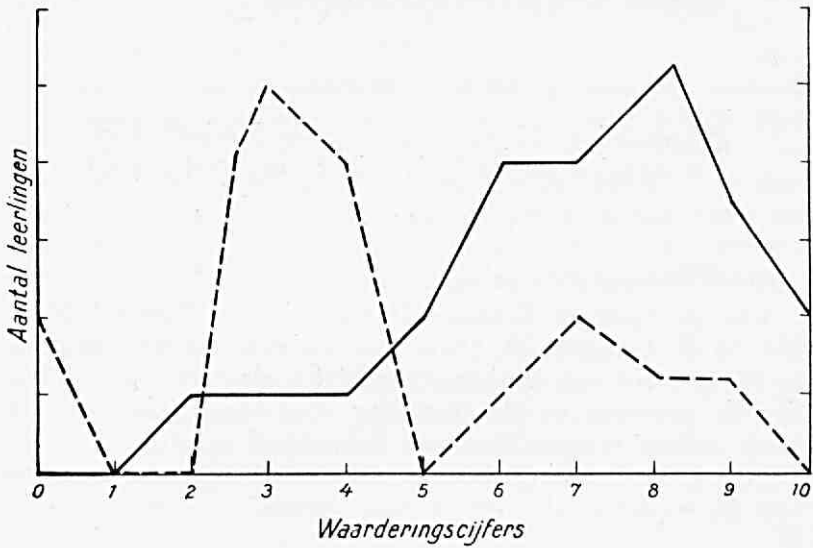


Zeer duidelijk zien we, dat de helft van alle leerlingen uit beide klassen onvoldoende had en de andere helft ruim voldoende. Zou men aanvankelijk verwachten, dat b.v. de 3e klas onvoldoende heeft en de 4e klas voldoende, toch blijkt dit niet het geval te zijn.

In werkelijkheid hebben de meeste meisjes onvoldoende en de meeste jongens voldoende.

Hier volgt de grafiek.

———— = jongens.  
 - - - - = meisjes.



Ook de grafiek van: „Reis over 't tafelblad” uit het 5e klas boekje lijkt precies op deze laatste.

Dit was echter niet het geval met het werkstuk: „De Paardendief.”

Had klas 5, 6 en 7 die opgave zeer goed gemaakt, klas 3 en 4 maakte deze in zijn geheel onvoldoende (in elke klas 2 jongens, die ruim voldoende hadden).

Hier zijn dus verscheidene vragen. Bijv.: Van welken aard zijn de moeilijkheden, die bij De Paardendief het resultaat zo sterk drukken? En: Waarom zijn de meisjes juist bij deze werkstukken ten achter? Of is dit een meer algemeen verschijnsel? Misschien zal voortgezet onderzoek in deze vragen licht geven.

VERGELIJKING VAN TOELATINGSEXAMEN  
REKENEN II 1939 (OPGAVEN NUTSSEMINARIUM)  
MET DE RAPPORTCIJFERS VOOR WISKUNDE IN  
DE 1<sup>E</sup> KLASSE 1940

DOOR

Dr. C. A. REESER.

(Mededeling 35 van het Nutsseminarium voor  
Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.)

I. Materiaal.

a) *Uitgangspunt: Treinsom II<sub>1</sub>.*

Van de opgaven Rekenen II werd in het Rapport Med. No. 33 de Treinsom II<sub>1</sub> (twee locomotieven die met verschillende snelheid een kruispunt naderen) als toets voor intelligentie genomen en als grondslag voor vergelijking met de beide andere vraagstukken van Rekenen II gebruikt.

In overeenstemming daarmee zal in het volgende de treinsom II<sub>1</sub> wederom als uitgangspunt dienen.

b) *Rapportcijfers.*

School P. Op de rapporten worden voor Wiskunde twee cijfers gegeven: Rekenen en Stelkunde, en Meetkunde. De beide vakken worden in de drie eerste klassen verzorgd door twee leraren die reeds verscheiden jaren op dit gebied en dat der toelating hebben samengewerkt. Hun lesverdeling over de drie klassen is in het volgende staatje aangegeven:

Klasse	a	b	c
Leraar A	algebra	meetkunde	algebra
Leraar B	meetkunde	algebra	meetkunde

Om mogelijke persoonlijke verschillen in waardering en verschillen in den aard der vakken zoveel doenlijk te vereffen, is voor iederen leerling het gemiddelde cijfer van Algebra en Meetkunde als Wiskunde-cijfer opgevat.

School Q. Als Wiskunde-cijfer werd opgevat het gemiddelde der drie cijfers voor Stelkunde, Meetkunde, Rekenkunde.



c) *Welke leerlingen?*

Tot de vergelijking werden uitsluitend toegelaten die leerlingen die in 1939 toelatingsexamen hebben gedaan en aan dezelfde school de gehele cursus tot het eind volgden.

d) *Welk rapport?*

In verband met de bijzondere omstandigheden wier invloed zich vooral na het Paasrapport kan hebben doen gelden, rijst de vraag of de eindrapportcijfers wel een voldoende juist beeld van de vorderingen van den leerling geven. Een vergelijking hieronder gemaakt voor school P tussen Paas- en eindcijfers doet zien dat weinig verschillen bestaan, althans niet in die mate dat men van het gebruik der eindcijfers zou moeten afzien.

Eindcijfer	gelijk aan Paascijfer:	12 keer	bij	af
„	$\frac{1}{2}$ punt hoger dan P:	8	„	4
„	„ lager „	15	„	$7\frac{1}{2}$
„	1 „ hoger „	3	„	3
„	„ lager „	10	„	10
„	$1\frac{1}{2}$ „ hoger „	0	„	
„	„ lager „	5	„	$7\frac{1}{2}$
	totaal	53		7 25

Grotere afwijkingen komen niet voor. Gemiddelde daling per leerling 0,34. Wel is er een daling der cijfers, maar niet een zodanige dat verwerping der eindcijfers daarvan het gevolg zou moeten zijn.

Voor school Q waren alleen de Paasrapportcijfers beschikbaar.

e) *Vergelijkbaarheid der cijfers.*

Alvorens naar een verband tussen de toelatingcijfers II<sub>1</sub> en de eindcijfers 1e klas te zoeken, is het nodig de vergelijkbaarheid te onderzoeken. De toelatingcijfers bevatten een oordeel over den candidaat op een bepaald ogenblik, terwijl de eindcijfers een samenvatting geven over het gepresteerde gedurende tenminste enige maanden. Men zou de toelatingcijfers kunnen vergelijken met een momentopname, de eindcijfers met een samengevatte indruk van een stuk van de film.

In de tweede plaats is de aard van de stof waarover beide cijfers een oordeel inhouden zeer verschillend. Wil men desondanks, of misschien juist daarom, tot vergelijking overgaan,

dan overwege men nog dat de ontwikkeling van den candidaat sedert zijn toelatingsexamen is voortgegaan met mogelijk voor allen verschillende snelheid.

Ten derde is de beoordelingsschaal voor beide cijfergroepen verschillend. Vergelijkt men n.l. in onderstaande tabel de aantallen der toegekende toelatings- en eindcijfers, dan blijkt de eindcijferschaal veel gedrongener te zijn: de zeer lage en de zeer hoge cijfers komen daarin niet voor. Dit brengt mee dat in de middengroep der eindcijfers veel meer de nuanceringen schuil moeten gaan onder het cijfer dan bij de toelatingcijfers het geval behoeft te zijn.

School P.										aantal malen dat het cijfer werd toegekend
cijfers . . .	0 ½ 1 1½	2 2½ 3 3½	4 4½ 5 5½	6 6½ 7 7½	8 8½ 9 9½	10				
treinsom .	1 6 5 -	4 1 4 -	3 - 3 -	2 1 5 3	1 - 7 - 7					
eindcijfer .	-----	1 1 8 6	4 7 6 5	7 2 1 2	3 - - - -					
cijfergroep	A	B	C	D	E					
School Q.										
treinsom .	4 - 1 1	-- 6 -	1 - 1 -	5 3 - 1	1 - - - -	5				
Paascijfer .	-----	-- 2 -	4 5 1 2	7 2 2 2	1 1 - - -					

## II. Algemeen cijferoverzicht.

In onderstaande tabel wordt een samenvatting gegeven van de samenhang der toelatingcijfers Treinsom II<sub>1</sub> en de eindrapportcijfers.

Groep A bevat de cijfers 0 t/m 1½ van het treinvraagstuk.

" A " " " 0 " 1½ " " eindrapport.  
(enz.: zie tabel hierboven).

Tabel 1. Cijferfrequentie voor II<sub>1</sub> (treinsom).

School P.

School Q.

Cijfergroep	A	B	C	D	E	totaal		Cijfergroep	A	B	C	D	E	totaal
	A	0	0	0	0	0			(0)	beneden	A	0	0	0
B	3	2	3	6	2	(16)	4	B	2	0	0	0	0	(2)
C	8	5	1	3	5	(22)		C	3	3	2	4	0	(12)
D	1	2	1	2	6	(12)	6	D	1	3	0	5	4	(13)
E	0	0	1	0	2	(3)	en hoger	E	0	0	0	0	2	(2)
totaal	(12)	(9)	(6)	(11)	(15)	(53)		totaal	(6)	(6)	(2)	(9)	(6)	(29)

beneden 4
6 en hoger
beneden 4
6 en hoger

Men ziet hieruit:

Voor school P: Van de slechte groep van het treinvraagstuk (groep *AB*), tezamen 21 leerlingen sterk, komen er 5 in de slechte groep *AB* van de eindcijfers, 13 komen er in de middengroep *C* en 3 in groep *D*.

Van de goede groep van het treinvraagstuk (*DE*), tezamen 26 leerlingen sterk, komen er 8 bij de slechte eindcijfers *B*, 8 in de middengroep *C*, en 10 in de goede groep *DE*.

Overeenstemming tussen treinvraagstuk en eindcijfers is er dus in totaal bij 16 van de 53 leerlingen: 5 gevallen *AB/AB*; 1 geval *C/C*; 10 gevallen *DE/DE*.

Zowel de slechte groep *AB* als de goede groep *DE* vertonen een belangrijke opschuiving naar de middengroep *C* der eindcijfers: 13 + 8 gevallen, hetgeen in overeenstemming is met de boven gemaakte opmerking omtrent de gedrongenheid der eindcijferschaal.

Op grond van het verschil in lengte der cijferschalen is het zonder meer duidelijk dat een directe vergelijking der eind- en toelatingscijfers  $II_1$  geen betrouwbare resultaten kan leveren. Daarom zullen wij in het volgende het gemiddelde der in elke groep *A*, *B*, *C*, *D*, *E* verworven cijfers in hun onderlinge opeenvolging vergelijken met de opeenvolging der bijbehorende eindcijfers. Tevens is ter vergelijking het gemiddelde aantal punten van het gehele overgangsrapport bijgevoegd.

Voor school P.		Gem.	Gem.	Gem.
aantal leerl.	Groep	$II_1$	eindrapp.	gehele rapp.
(12)	<i>A</i>	0,7	4,5	55,7
( 9)	<i>B</i>	2,5	4,7	56,0
( 6)	<i>C</i>	4,5	5,8	53,8
(11)	<i>D</i>	6,9	4,1	42,3
(15)	<i>E</i>	9,4	5,8	62,6

De inzinking in de loop der eindcijfers bij groep *D* is zeer opmerkelijk en blijkbaar treedt ze niet alleen bij de wiskundecijfers op, maar ook in de gehele lijst der overgangscijfers (42,3).

Men mag evenwel niet zo ver gaan nu aan som  $II_1$  alle waarde als schiftingssom te ontzeggen. Immers men kan onmiddellijk aanvoeren dat de aantallen leerlingen in de groepen vertegenwoordigd te klein zijn voor vaststaande gevolgtrekkingen, en bovendien is aan te tonen dat er wel degelijk een verschil in eindcijfers bestaat voor een ruimer opgezette

groepering. Daartoe beschouwen we de „voldoenden” en „onvoldoenden” voor  $II_1$ :

Treinsom onvold.:	27 l.l.	Gem. $II_1$ 2,25 p.	Gem. eindcijf. 4,13 p.
„ vold.:	26 l.l.	„ $II_1$ 8,35 p.	„ 5,08 p.
			Vershil 0,95 p.

De treinsom geeft dus wel degelijk een schifting, maar men moet erkennen dat de werking van de treinsom sterk gestoord wordt door andere invloeden.

#### School Q.

Voor school Q ziet men uit tabel I dat er van de 12 leerlingen der slechte treincijfergroep *AB* twee terecht komen in de slechte paascijfergroep *AB*, 6 in de middengroep *C* en 4 in de goede groep *D*. Bij de goede treincijfergroep *DE* is de spreiding benedenwaarts niet sterk: er komen geen leerlingen in de slechte paascijfergroep *AB*, 4 komen er voor in de middengroep *C* en 11 blijven in de groep *DE*.

Ook voor school Q is er een zekere trek naar de middengroep der paascijfers, maar het aantal gevallen van overeenstemming tussen treincijfers en paascijfers is hier veel groter (15 van de 29) dan bij school P (16 van de 53).

Gaat men het verloop van de cijfergroepen *A*, *B*, *C*, *D*, *E* vergelijken met dat van de paascijfergroepen *A*, *B*, *C*, *D*, *E*, dan vindt men het volgende overzicht:

aantal leerl.	groep	Gem. $II_1$	Gem. paasrapp.
(6)	<i>A</i>	0,4	4,25
(6)	<i>B</i>	2,8	5,25
(2)	<i>C</i>	4,5	5,0
(9)	<i>D</i>	6,3	5,8
(6)	<i>E</i>	9,7	6,9

Hierin ziet men wel een regelmatige stijging der rapportcijfers met het toelatingscijfer  $II_1$  (behoudens de geringe teruggang in groep *C*, die evenwel door haar bijzonder geringe getalsterkte niet al te veel gewicht mag hebben).

Vat men weer samen tot twee groepen nl. onvold. en vold. en zoekt men daarvoor de gemiddelde waardering in cijfers:

Treinsom onvold.:	14 l.l.	Gem. $II_1$ 2,0 p.	Gem. paascijfer 4,8 p.
„ vold.:	15 l.l.	Gem. $II_1$ 8,25 p.	„ 6,25 p.
			Vershil 1,45 p.

dan ziet men duidelijk de schiftende werking van de treinsom. Deze is hier iets sterker (1,45 punt tegen 0,95 voor school P). Uit de tabel voor de groepen zou men moeten afleiden dat andere invloeden hier minder sterk werkzaam zijn geweest. Opvallend is ook de veel sterkere spreiding der rapportcijfers, die bij school Q 2,65 punt bedraagt voor de uiterste groepen A en E, tegen 1,3 bij school P. Het ligt voor de hand hier te denken aan een verschil in waarderingsmaatstaf voor het in de school gepresteerde: in Rapport (Med. No. 33) toch werd gewezen op de grote overeenstemming in toelatingscijfers II<sub>1</sub> aan beide scholen, bij gelijk gehanteerde waarderingsmaatstaf.

### III. Nadere beschouwing van groep D.

De merkwaardige inzinking in den loop der eindcijfers en der rapportcijfers voor groep D geeft ons aanleiding deze groep aan een nadere beschouwing te onderwerpen.

In het toelatingswerk is *geen enkele aanwijzing* te vinden voor een verklaring, noch in de cijfers voor Rekenen II als geheel noch in Rekenen I, noch in de leeftijd der candidaten, noch in hun herkomst wat de opleidende scholen betreft.

Welke factoren kunnen hier een zo overwegende rol hebben gespeeld? Bezien wij eerst het oordeel over intelligentie en ijver door de twee Wiskunde-leraren der eerste klasse uitgesproken. Dit is voor 7 der 11 leerlingen: „niet intelligent”, voor 2: „weinig of matig intelligent” en voor 2: „vrij intelligent of niet dom”. Er is geen enkele kwalificatie „intelligent” bij. Hoe kan het dat deze leerlingen de treinsom goed maken? Men moet wel de gevolgtrekking maken dat de Lagere School er in geslaagd is ook weinig intelligente leerlingen zó op te leiden dat zij deze „intelligentie”-som bevredigend hebben kunnen behandelen.

7 dezer leerlingen krijgen het predicaat „ijverig”, 3 „niet ijverig”, bij één luidt de uitspraak twijfelachtig. Dan moet men aannemen dat hun ijver hen op de L.S. over het tekort aan intelligentie heeft heengeholpen, maar dat deze hen op de M.S. daarin niet voldoende heeft kunnen helpen om een goed resultaat te bereiken.

De in deze groep vertegenwoordigde leerlingen zijn afgeleverd door 6 verschillende scholen. Hieronder volgt een overzicht van het aantal der leerlingen dezer scholen dat in de eerste klassen aanwezig is, daarachter hun gemiddeld

cijfer voor het treinvraagstuk II<sub>1</sub>, daarachter hun gemiddeld eindrapportcijfer.

School	aantal	cijfer II <sub>1</sub>	eindrapp.	cijfers in groep D. (eindrapp.)
a)	2	4,3	4,3	3
b)	3	6—	3,5	3 3½
c)	7	7—	4,6	6½ 4
d)	7	4,7	4,1	3 4 4½
e)	7	3,7	4,1	3 3½
f)	12	6,6	5,7	6½

Van deze scholen is f) de opleidingsschool, welks hoofd een zeer juiste kijk op de selectie heeft, die hij onverbiddelijk toepast. Bovendien is zijn opleiding zeer geschikt, al zal een zekere overtraining hier niet uitgesloten zijn. Wij kunnen zijn school gerust als vergelijkingspunt kiezen. Wij zien het hoge cijferpeil der toelating en tevens een hoog eindrapportcijfer. Van de overige scholen mogen wij aannemen dat het gemiddeld peil van alle leerlingen een eind beneden dat der opleidingsschool ligt, hetgeen de selectie voor de schoolhoofden zeer bemoeilijkt. Bezien wij nu school e) en d) dan valt allereerst het lagere gemiddelde toelatingspeil op, maar daarnaast ook het lagere eindcijferpeil. Dat de opleiding hier toch nog 2 + 3 leerlingen in de toelatingsgroep D heeft gebracht wijst er op dat er een flinke poging is gedaan om de leerlingen voor het examen voor te bereiden, evenwel zonder blijvend succes. Bij school c) mag het hoge cijfer II<sub>1</sub> aan een gelukkige voorbereiding worden geweten, terwijl het zoveel lagere eindrapportcijfer dan aan overtraining toegeschreven kan worden, mogelijk mede aan een minder scherpe selectie bij het advies. Iets overeenkomstigs kan men opmerken over school b) waar echter het geringe aantal afgeleverde kandidaten de gevolgtrekkingen weinig belangrijk maakt. Dit laatste is ook het geval bij a). Merkt men bovendien nog op dat de enige kandidaat van school f) in deze groep het eindrapportcijfer 6½ behaalde, evenals een der kandidaten van school c) in deze groep, dan kan men als oorzaak van het afwijkende gedrag van groep D wel een goed geslaagde voorbereiding aannemelijk blijven achten. Bij het beoordelen van het eindrapportcijfer moet men dan echter ook aan een invloed der door het schoolhoofd toegepaste selectie denken en het is niet uit te maken in welke gevallen de ene invloed sterker gewerkt zal hebben dan de andere. Het is overigens duidelijk dat het invoeren

van beschouwingen uitgaande van een groepering naar de scholen nieuwe en niet te achterhalen onbekenden invoert en daarmee het inzicht vertroebelt.

#### IV. Overzicht van enige kenmerkende fouten.

Men kan zich afvragen of naast de cijferwaardering van het toelatingswerk niet enkele kenmerkende bijzonderheden daarin zijn aan te wijzen die richting geven aan de verwachtingen die men van den candidaat als toekomstig leerling mag koesteren. Niet zelden wordt een waarderingscijfer mede beïnvloed door onvolmaaktheden in het rekenwerk, die een geheel foutief antwoord veroorzaken, terwijl het inzicht in de vraag juist is en de oplossingsmethode toch alle waardering verdient. Een zodanige oplossing wordt in het volgende als „princiëel juist” gekenschetst.

De 53 leerlingen van school P en de 29 van school Q zijn voor dit onderzoek gerangschikt in twee groepen: zij die de drie vragen van het treinvraagstuk *a*, *b*, *c* „in beginsel” juist hebben opgelost, en zij die dit niet in voldoende mate hebben bereikt. De grens werd gelegd, in overeenstemming met de toegepaste beoordelingsnormen, bij: *a* goed, *b* en *c* fout, die tot de onvoldoende groep werd gerekend.

Uit de gemaakte overzichten leest men af:

voor school P	aant. leerl.	eindrapp.
II <sub>1</sub> voldoende	26	5,2
II <sub>1</sub> onvold.	27	4,5

voor school Q	aant. leerl.	paasrapp.
II <sub>1</sub> voldoende	11	6,3
II <sub>1</sub> onvold.	16	5,1

(en twee overgangsgevallen).

Evenals bij het onderzoek naar het verband tussen de cijfers in een vorige afdeling is de schifting door II<sub>1</sub> bij school Q groter dan bij school P (daling in het cijfer 1,2 tegen 0,7).

Dezelfde eigenaardigheid, die bij school P gevonden is voor de cijfergroepen, vindt men terug wanneer men de leerlingen verenigt in groepen naar de mate waarin zij II<sub>1</sub> „in beginsel” goed maken.

Voor school P vindt men:

II <sub>1</sub> geheel fout	13 leerl.	gem. eindcijfer	4,4
vr. a goed, b en c fout	13 leerl.	„	4,7
bijna geheel goed	7 leerl.	„	4,4
geheel goed	20 leerl.	„	5,3

Voor school Q vindt men:

		gem. paascijfer
II <sub>1</sub> geheel fout	6 leerlingen	4,2
vr. a goed, b en c fout	10 „	5,6
bijna geheel goed	6 „	6,0
geheel goed	5 „	7,0

(en twee overgangsgevallen).

Wij komen weer tot de gevolgtrekking dat bij school P weliswaar een schifting in de rapportcijfers wordt teweeg gebracht door het treinvraagstuk II<sub>1</sub> (grootste verschil 0,9 punt), maar dat vele leerlingen op het toelatingsexamen meer bereikt hebben dan in de loop van de cursus.

Bij school Q ziet men een regelmatige stijging: grootste verschil 2,8 punt. Hier werkt dus II<sub>1</sub> vrij sterk schiftend. Toch komen ook hier een aantal grote individuele afwijkingen van het gemiddelde voor, zij het in belangrijk mindere mate dan bij school P. Over de oorzaken heeft een gedetailleerd onderzoek bij school P geen uitsluitsel gegeven al leek het waarschijnlijk dat in deze grote plaats met veel buitenleerlingen en verschillende toevoerende scholen, er enkele in slagen om hun leerlingen zodanig voor te bereiden dat zij, zonder tot de zeer intelligente te behoren, toch een som als II<sub>1</sub> voldoende kunnen maken, zonder het onderwijs in de 1e klasse met veel succes te kunnen volgen (zie III).

#### V. Andere fouten in toelatingsvraagstukken voor school P.

Onder de vraagstukken voor Rekenen I aan school P was er één waarin een tweetal veelvuldig voorkomende fouten werden opgemerkt, welke niet zelden in combinatie met elkaar en met fouten in het vraagstuk II<sub>1</sub>\* optraden. Het bedoelde vraagstuk was: Eén stuk land wordt afgegraven; met de vrijkomende grond wordt een ander stuk land opgehoogd; als



de stukken land na de bewerking even hoog liggen, hoe groot was dan het oorspronkelijk hoogteverschil? (Aangeduid met  $I_1$ ).

Bij de berekening van dit oorspronkelijk hoogteverschil nu worden velerlei fouten gemaakt, als bijv. het verschil der hoogteveranderingen, of de dubbele verandering in één der hoogten e. d. of wel de vraag blijft onbeantwoord. Deze fout wordt verder aangeduid met H/H. Bovendien komt vrij veelvuldig een fout voor bij de berekening van de ophoging die het tweede land ondergaat door de uitspreiding van de afgegraven grond over het gegeven oppervlak: daarbij worden deeltal en deler niet zelden verwisseld (meestal is het grootste getal favoriet als deeltal). Deze fout wordt in het vervolg aangeduid met D/D.

Uit een overzicht van het voorkomen der fouten D/D, H/H, de beantwoording der vragen a, b, c, van  $II_1$  en het eindrapportcijfer voor Wiskunde, worden de volgende samenvattingen opgesteld:

De fout D/D komt 19 keer voor; hiervan 14 keertezamen met H/H  
 „ „ H/H „ 31 „ „

Een juist antwoord op D/D en H/H komt 17 keer gecombineerd voor en gaat in 14 dier gevallen gepaard met een bevredigende oplossing van  $II_1$ .

Een bevredigende oplossing van  $II_1$  komt in het geheel 26 keer voor, een onbevredigende 27 keer.

Wij zullen nu eerst de fout D/D nader bezien.

D/D fout	19	leerl. gem. rapp. cijfer	4,4	
D/D goed	34	„ „ „	5,05	verschil 0,65

Op gelijke wijze vindt men:

H/H fout	31	leerl. gem. rapp. cijfer	4,45	
H/H goed	22	„ „ „	5,35	verschil 0,9

Ter vergelijking:

$II_1$ onvold.	27	leerl. gem. rapp. cijfer	4,5	
$II_1$ vold.	26	„ „ „	5,2	verschil 0,7

Men ziet hieruit dat de fout H/H evenzeer als de beide andere fouten met een schifting in de eindcijfers gepaard gaat, en dat deze voor H/H groter is dan voor D/D en  $II_1$ , maar de sterke individuele afwijkingen per leerling weerhouden den beoordelaar om in het optreden dier fouten een

prognose te zien voor de verdere loopbaan van den candidaat in de eerste klasse der M. S.

## VI. Foutencombinaties.

Het is merkwaardig dat het optreden der fout D/D bij de eerste 19 leerlingen van de overzichtstabel bijna steeds gepaard gaat met het optreden van de fout H/H (er zijn vijf afwijkingen). Men kan het zo uitdrukken: de candidaat die niet in staat is de concrete voorstellingen die aan de begrippen teller en noemer zijn verbonden in de loop van het vraagstuk vast te houden, is evenmin in staat zich de voorstelling voor de geest te brengen die nodig is om het hoogteverschil juist te zien. Hij is, op twee uitzonderingen na, evenmin in staat de som  $II_1$  voldoende op te lossen: in de meeste gevallen brengt hij het niet verder dan tot de juiste oplossing van vraag *a*, maar de moeilijker en minder goed te trainen vraag *b* kan hij niet overwinnen. Hij bereikt slechts in één geval een uitstekend rapportcijfer (en het ontbreken van succes op het toelatingsexamen is bij deze candidaat geredelijk te begrijpen uit het gebrek aan voorbereiding op de hem afleverende Lagere School). Het gemiddeld eindrapportcijfer voor deze groep van 19 leerlingen is 4,4, het laagste in enige groep.

Men kan zich afvragen of er in de fouten D/D, H/H en  $II_1$  misschien een gemeenschappelijk denkelement is en men kan het daarin zien dat er bij alle drie vereist wordt twee grootheden op bepaalde wijze te combineren in verband met een derde grootheid: bij D/D twee getallen met een daaraan verbonden voorstelling wier onthouden een zekere concentratiespanning vereist; bij H/H twee getallen met daaraan verbonden voorstelling van afgraven en ophogen, gescheiden door een langere tijdsduur, die groter concentratiespanning vereist en op minder algemeen beoefende wijze tot een nieuwe voorstelling is te combineren; bij  $II_1$  de meer abstracte begrippen van twee snelheden en twee afstanden, die verbonden moeten worden door een gelijktijdigheid. Hierbij speelt de herinnering en de daaraan verbonden concentratiespanning een minder opvallende rol, maar vereist het samenvatten tot één geheel een inspanning die vermoedelijk in de eerste plaats door de intelligentie geleverd moet worden, al zou men op grond van de in de loop van dit onderzoek gemaakte opmerkingen moeten aannemen dat hierbij voorbereiding en oefening een tekort aan intelligentie belangrijk te hulp kunnen komen.

---

## VAN OUDE PAEDAGOGISCHE TIJDSCHRIFTEN.

## V.

Van 1901—1906 verschenen, eveneens van kristelijke zijde *Nieuwe paedagogische bijdragen*. Ze werden uitgegeven bij J. M. Bredée te Rotterdam. De redactie bestond uit W. Jansen, J. D. de Visser Smits, E. Nijland, L. A. Jansen, J. Hobma, P. Oosterlee, P. A. Versluys en L. C. Post. Dit tijdschrift begint en eindigt zonder enig bericht. Ik beschouw 't als 'n soort voortzetting van 't vorige.

In de 3e jrg. begint W. Jansen met „Studiën over Herbart”, die hij in de volgende nog voortzet. J. D. de Visser Smits behandelt „Schoolwetbeginselen”. Hij beantwoordt hier de vraag, volgens welke wetten, algemene beginselen, 't organisme volkschool moet worden beheerst. Hij volgt hierbij in hoofdzaak de denkbeelden van Dörpfeld in z'n *Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung*. Uit z'n artikel citeer ik de volgende periode. De schrijver zou wenssen dat „de bespreking van gebreken in het onderwijs, de schoolinrichting, de opleiding, de financieele positie van den onderwijzer of wat ge maar wilt, tot de natuurlijkste zaak van de wereld wordt; [dat] eene vergadering van vertegenwoordigers der belanghebbende kringen samenkomt, juist met het oog op deze en dergelijke vraagstukken. Eene vergadering, waarin de mannen van wet en gezag, die de leiding hebben, beraadslagen met de mannen der schoolpraktijk, maar de laatsten hunne paedagogische gronden aanvoeren voor de verbeteringen, die zij voorstellen, niet maar als een welgemeend advies, dat de eerstgenoemden al of niet kunnen inwinnen, maar krachtens hun mandaat; een vergadering van een lichaam, dat in zijne samenstelling reeds de beste waarborgen bezit voor het nemen van verstandige, weldoordachte besluiten, en wel besluiten, die, binnen de perken der algemeene schoolwet blijvende, terstond uitvoerbaar zijn.”

Uit de 4e jrg. vermeld ik 'n uitvoerige studie van P. Oosterlee „Uit de zielsleer der middeleeuwen”. In de laatste jrg. schrijft J. Hobma over „Wat geen schoolwet regelen kan”. De wet kan veel regelen, „maar de wet kan niet regelen, dat wij wezenlijk en nog eens wezenlijk onderwijzers zijn”. Allemaal afzonderlijke stukjes van 't lichaam school kan de wet vormen; „maar wat geen wet maken kan — dat is, dat zij werkelijk tot elkander naderen”, om tot een organisch geheel te worden. Oorspronkelijk had de schrijver tot titel gekozen: „het zieleleven der school.” Want in dat lichaam moet 'n ziel wonen, die 't eigenlijke, het leven van de school uitmaakt. Dit wordt dan uitvoerig in 't artikel uitgewerkt. „Wat geen schoolwet regelen kan — welk een groot deel van heel ons schoolwezen en schoolleven valt juist daaronder! En juist het belangrijkste en voornaamste .... Laten wij, zonder de wet te verachten, niet het minst onze kracht, de waarde van ons werk en onze bezieling zoeken in — wat geen schoolwet regelen kan!” Dit is 't slot van dit stuk.

(Wordt vervolgd.)

P. L. VAN ECK Jr.

## BOEKBEOORDELINGEN.

*Bloeimaand*, een Nederlands leesboek voor de volksschool, door Daan Deken, P. C. J. Reyne en J. B. Ubink.

Deel I, *Appelbloesem*, 104 p., f 0,70.  
Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.

In het „Voorbericht” herinneren de schrijvers aan de bekende serie leesboeken, „die Honigh en Vos onder de naam „Van Eigen Bodem” in 1878 in het licht gaven”.

Zij „hebben er naar gestreefd om voor onze dagen aan datzelfde beginsel (uitgedrukt in de titel „Van Eigen Bodem”) vorm en inhoud te geven”.

Een verdienstelijke poging zou ik zeggen en, wat het verschenen eerste deeltje betreft, ook een geslaagde poging.

De keuze der lesjes zal ongetwijfeld in de smaak der leerlingetjes vallen, en zij zullen zeker meelevend met al wat er gebeurt.

De illustraties wijken in uitvoering nogal af van wat tot nu toe gebruikelijk was. De auteurs wilden aldus „deze uitgave van het kinderprentenboek . . . laten overgaan naar het schoolboek, dat zich op zijn beurt weer aansluit bij het leesboek der volwassenen”. M. i. is een apart woord van waardering, in de eerste plaats aan den tekenaar, Sierk Schröder hier zeker op zijn plaats.

H. N.

*Platenatlas, ontwikkeling en verzorging van zuigelingen en kleuters.* Uitgave van de Leermiddelen Centrale van het Museum van Ouders en Opvoeders, 's-Gravendijkwal 26, Rotterdam. Deel II. Prijs: f 10,—.

In aansluiting op de aankondiging van het eerste deel, dat 15 platen geeft omtrent de *zuigeling* (zie P. St., XXIe jrg., p. 32), volgt hier de mededeling, dat thans ook het tweede deel, handelende (in 10 platen) over de opvoeding en verzorging van de *kleuter*, is verschenen. Ook dit deel, met toelichtende beschrijving zal stellig welkom zijn aan allen die voorlichting hebben te geven op het gebied van de kleuterverzorging en opvoeding. De toegezonden reproducties van de platen maken weer een goede indruk.

H. N.

# OP WEG NAAR HET HERSTEL VAN HET NATUURLIJKE, NEDERLANDSCHE KINDERLIED<sup>1)</sup>

DOOR

Dr. J. POLLMANN.

Wanneer ik U hedenmiddag moet spreken over het volkslied voor kinderen, over de vele problemen die zich bij de bespreking daarvan voordoen en over de wijze, waarop het verpieterde restantje, dat wij er nog van bezitten, weer tot een levend organisme kan worden — groeiend en bloeiend en gezond=samenwerkend met de andere organismen der menschelijke cultuur —, dan moet ik U van te voren vragen mij te excuseeren: allereerst wanneer ik aan een zoo simpel dingetje als een volkslied voor kinderen zooveel zware volzinnen ga wijden, en dan vooral wanneer aan het einde van een zoo lange redenatie de oplossing wellicht al te logisch en al te eenvoudig zal blijken te zijn. Tenslotte zal ik Uw excuus wellicht ook hiervoor dringend behoeven: dat ik U, een mij volkomen onbekend publiek, misschien onderschat; ik mag echter als uitgangspunt niet de opvattingen nemen van die enkelingen, die over deze materie hebben nagedacht en het materiaal ervan beheerschen: ik moet uitgaan van de opvatting, die mij in woord en geschrift de normale, d. i. de normaal=foutieve is gebleken te zijn.

Het is me niet onbekend, dat een lezing behoort te beginnen met een verklaring: waarom het onderwerp der causerie zoo belangrijk is. U zult me wel toestaan van deze gewoonte af te wijken: ik zou anders in herhaling moeten vallen, daar ik deze materie tenslotte toch nogmaals zou moeten aanraken; en bovendien mag ik uit Uw aanwezigheid wel opmaken, dat U het onderhavige „onderwerp” althans reeds belangrijk vindt.

Alleen te voren nòg een enkel woord: het onderwerp „het kinderlied” is niet zoo heel erg gemakkelijk: in ons land werd er nimmer een gedegen publicatie aan gewijd, zoodat ik vrijwel al het materiaal minstens zelf moest rangschikken en ten deele ook zelf moest verzamelen. Daar komt dan nog bij, dat voor het bereiken van een bepaald doel altijd twee dingen noodzakelijk zijn: we moeten weten wat het doel is en we moeten

<sup>1)</sup> Tekst van een voordracht op 14-12-'40 gehouden voor de afdeling Amsterdam van de Vereeniging voor Paedagogiek.

bovendien de plaats weten waarop we staan: en die twee plaatsbepalingen zijn voor het kinderlied slechts langs zeer moeizame wegen te verrichten: daarom leek het me ook het best: eerst eens heel simpel te vertellen wat we over het kinderlied weten, vanaf de Middeleeuwen tot ongeveer 1800. U kunt Uw verwachtingen in dezen ondertusschen niet laag genoeg stellen: we weten over het kinderlied tot  $\pm$  1800 zoo te zeggen niets: niemand kan U een liedje voorzingen en zeggen: „kijk: zoo heeft nu het kind uit 14e, 15e of 18e eeuw gezongen.” Leerrijk zijn de weinige gegevens diè we bezitten, ondertusschen wel: we kunnen er althans een paar voorname conclusies uit trekken.

Prof. Dr. van Mierlo, op het oogenblik wellicht de beste kenner van onze alleroudste letterkunde, zegt in het eerste deel van de Nieuwe letterk. geschiedenis, dat de kinderen van de zeer vroege tijden, heidensch nog, naar het schijnt, *niet* gezongen hebben. Daar ik geen materiaal, althans geen positief materiaal bezit om te bewijzen, dat de oud-Germaansche kinderen in onze lage landen wèl gezongen hebben, moeten we een oordeel daarover tot later uitstellen.

In het vroegste liederenmanuscript, dat we bezitten, het z.g. Hulthemsche hs. vinden we in een allegorisch vers over de „VI vaerwen ende XII outheyden, deen metten anderen bediedt”, deze regels:

Dat selver heeft soeten clanc  
Der kinder luyt heeft soeten sanc.

We weten hoe de leerlingen van de broeders des gemeenen levens, die ook liederen te zingen kregen, gedicht door Hegius, Cornelius Aurelius en Kempo Thessaliensis, het befaamde kinderversje gekend moet hebben van:

's Avonds als ik slapen ga  
Volgen mij steeds 12 engelen na.

In een oude rederijkerstragedie herdenkt een jongeling vol weemoed zijn zorgelooze kinderbestaan, dat hij in één enkele regel karakteriseert:

Springen, singen es al de joeght.

In een oude klucht verschijnt een hardlooper ten tooneel met belletjes in de hand:

Daer mede speel ick *bim=bam beyaert*  
Ghelijc ander *kinderkens*.

Ey, zegt een ander daarop,

Ey, siet men dezen keyaert!  
Vol *kintsche* seden is al sijn lijf.

Een onzer oudste kerstliederen begint met deze strophe:

Weet je wel wat de *kinderkens* zongen,  
Des avonds toen ze huiswaarts gongen?  
Dat onzen Heer Jezus geboren wart  
Op een zoo kouden middernacht.

Wanneer graaf Edzard in 1506 de stad Groningen verlost uit de overheersching door Veit von Drachsdorf zingen de straatjongens te zijner eere:

*Christi is upgestande*  
Herr Vyth moet nu uth dessen lande  
Des willen wy alle froh syn:  
Grave Edsard wil onze troost sijn.

Anna Byns schildert ons in een van haar refereinen een man, die zoo „verwijft” is, dat hij alle bezigheden van zijn vrouw moet overnemen: hij klaagt zijn nood o. m. in deze regels:

Wanneer dat kint kryt, zoe moet ict stillen,  
Opt knieken setten, en *singhen „tiereliere”*.

In een ander referrein schildert ze ons een ideaal gezin:

Dan gaet moyrken den kindeken een *lieken singhen*  
Groyende in duechden als een bloyende rys.  
Vintmen ooc enighe soeter dinghen....  
Dan moeder en kint inder liefden iolijs  
Es dit niet ter werelt een paradijs?

In een van onze allermooiste en alleroudste kerstliederen, het beroemde „Ons ghenaket die avontstar, die ons verlichtet also var” zingt Maria in het refrein het wiegeliedje voor den kleinen Jezus:

„*Susaninne suzenoe*  
Jezuminne,” sprac Maria doe.





tuur vermoeden, dat het een kinderliedje moet zijn geweest in het genre van „alle mooie eendjes zwemmen in het water” of „de brug is in het water gevallen”.

Over de 17e en de daarop volgende eeuwen hebben we talrijke bewijsplaatsen, dat de schooljeugd de psalmen van Petrus Dathenus heeft geleerd. Maar speciale liedboekjes voor kinderen, of tusschen andere liederen als speciaal voor kinderen bestemd aangeduide liederen in algemeene liedboeken, zijn me niet bekend. Op het einde van onze Gouden Eeuw is er iets dat er op zou kunnen gaan lijken. Het is een stichtelijk boekje, uit het Engelsch vertaald „Uyterste Wille van een Moeder aan haar toekomende kint”, met vaarsjes van J. van Nieuweveen, Geesje Brit en A. Spinniker. Het boekje had in 1748 de derde druk (meer dan 50 jaar na de tweede!), die kennelijk gedrukt is voor de „Dienaaren der Doopsgezinde Gemeente in de Zon”: het bevat n.l. een gedrukte opdrachtsformule aan het kind, dat „de Lessen in de Kerk, wel heeft opgezegt”: mijn exemplaar werd op 5 Januari 1749 geschonken aan Geerling Kops Pieterszoon door ds. Gerardus Maatschoen. We vinden daarin liederen als deze:

Genietze dan, na(ar) 't slaaven,  
 Na(ar) arbeid zonder rust,  
 Na(ar) al uw moeite en draaven,  
 Het voorwerp van uw lust!  
 Wat is, helaas!  
 ô Domme Dwaas,  
 Al 't geen u word geschonken?  
 Een nietig goed,  
 Vol ebbe en vloed,  
 In 't kort uw hand ontzonken.

Dat moet gezongen worden op „Stem: De mens door al zijn leven”. Er staat een plaatje bij: daarop zien we een voetstuk van een monument of zoo iets, met het opschrift „sic se habet mundus”; op het voetstuk een monstrueus groot doodshoofd en daarop zit een kind zeepbellen te blazen: andere kinderen probeeren die te vangen: boven het geheel lezen we:

Wat is al 's Werelds vreugd en spel?  
 Een yd'le wind en waterbel.

U voelt dat we zoo al flink op weg zijn naar Hieronymus van Alphen: doch daarover later: we moeten eerst uit dit schaarsche materiaal een paar conclusies trekken.

Allereerst lijkt het me bewezen, dat de Hollandsche kinderen sinds vele eeuwen inderdaad hebben gezongen: het kinderlied is zelfs bij niet weinige schrijvers één van de meest karakteristieke kinderlijke activiteiten. Zonder den „soeten sanc” geen jeugd! Ook is het opvallende, dat men de kleine kinderen zeer waarschijnlijk niets anders heeft voorgezongen dan thans: de zinnelooze, lieve klanken waarmee nog iedere moeder bij tijd en wijle met haar peuters praat, vinden we in het „susaninne susanoe” en in het „na na na” en „sus sus” van het kerstlied, in het „tiereliere” van den verwijfden man. Welnu, wanneer we zien, hoe ook in de vroegere middel-eeuwen het kind reeds den drang in zich had groot te zijn en de bezigheden der volwassenen te verrichten — we vinden daarvan de meest duidelijke bewijzen o.m. in de miniaturen van het Breviarium Grimani, den Hortulus animae, in miniaturen in de werken van Byvanck-Hoogewerff, Durrieu, en Franz Winkler —, mogen we, dunkt me wel aannemen, dat het slag van wiegeliederden, die de groote menschen vóór hun zeer kleine kinderen zongen, ook dóór kinderen zal zijn nabootst.

Uit de parodie van „Christus is opgestanden”, die door de Groningsche straatjeugd in 1506 werd gezongen, blijkt onomstootelijk, dat de jeugd het oorspronkelijke „Christus is opgestanden al van de Joden hun handen”, moet gekend hebben en terdege: anders zou de parodie immers niet ontstaan kunnen zijn. Uit het „Weet je wel wat de kinderkens zongen” zien we iets soortgelijks: de kinderen zongen een „gewóón” kerstlied! Uit het liedje van het kindjewiegen blijkt al precies hetzelfde: het is een „gewoon driekoningenliedje” waarvan een tusschenrefrein, dat wellicht „kyrieleis” heeft geluid, door „nu wiegen al wij” is vervangen. Wat leert ons Bredero’s Moortje anders? „Aellemoei, wat doeje an de schop?”. Het is m. i. niets anders dan een refrein uit een minneliedje over een vrouw, die in een schop of schuur iets heeft uitgehaald en daarbij is betrapt. Dr. Smoutius nam in het manuscript dat wij nu kennen als het luitboek van Thysius een kinderliedmelodietje op; het is een luitboek, dat zeer kennelijk voor volwassenen bestemd is: **conclusie: er bestoñd, althans voor een deel**

van het repertoire, géén onderscheid tusschen het kinderlied en dat der volwassenen: het kind heeft vroeger gedaan, wat wij het nog iederen dag kunnen hooren doen: het zingt na, wat het den volwassene hòòrt zingen.

We vinden deze stelling vanaf  $\pm$  1850 tot ongeveer 1940 ook nog eens bewezen door de vrij talrijke publicaties, welke liederen brengen, die in den mond van het volk zijn blijven leven. Jan Frans Willems begon er mee; de Coussemaker, Lootens en Feys, Bols, Pol de Mont, de West-Vlaamsche Onderwijzersbond, De Cock en Teirlinck, Peeters, Groen, Jaap Kunst e. m. a. waren het, die hem navolgden en hier en op het platteland, veilig bewaard door de gezonde traditionaliteit der boerenbevolking, omtrent 1850—1900 het lied nog wisten te betrappen in een vorm, die van die der oeroude bloeiperiode slechts betrekkelijk weinig verschilt: vonden zij niet liederen als dat van Halewijn of Generolphus nog levend in het midden der 19e eeuw en later?, liederen, die we in de 12e eeuw mogen dateeren? Zij betrapten ook het kinderlied nog in dien staat, waarin het geweest moet zijn vóór wij, eigenwijze, betwetende volwassenen en scholeerende leeraars, er schennend in ingrepen. Zeker er bestonden overal scholen, waar „liederen” werden gezongen; maar op dat zingen heeft de gezonde boerenjeugd zeker nooit anders gereageerd dan Sep in Ernst Claes' „Het leven van Herman Coene”: U herinnert zich misschien die passage, waar Sep, de zoon van het pachtboertje, aan Maantje, den veel jongeren zoon van den rijken pachter, alles leert:

„In de wintermaanden kruipen ze bij Mien in de „keuken, of bij Fiele in den hoek van den haard, en „frutselen aan het een of ander. Sep leert aan Maantje „zijn snijkunst, een zweep vlechten, vogelkooitjes maken, „of *simpel* maar een der liedjes, die Sep van Vader of „Peteroome heeft gehoord. Op school leeren Sep en „Maantje ook liedjes, maar geen haar op hun hoofd „denkt er aan die op hun hoeve te zingen. Het is al erg „genoeg, meent Sep, te moeten meebalken, als meester „Braams het gebiedt.”

We vinden in die plattelandsmilieus van dien tijd, dunkt me, die liederen, welke de kinderen zingen, als de volwassenen hen hoogstens indirect hebben kunnen beïnvloeden. En wat zingen de kinderen dan? De Coussemaker hoort de kleine kinders in Belle het lied zingen van de kadullekes:

Zou'we niet meugen een pintje drinken  
Zonder daarom een dronkaard te zijn?

Zou'we niet meugen een zoentje nemen,  
Zonder daarom een dief te zijn?

Lootens en Feys vinden in den kindermund te Brugge het beroemde „Patertje langs de kant” en het jolige bruisende minneliedje:

Wel Anne Marietje, waar ga je naar toe?  
'k Gane naar buiten al bij de soldaten  
Hopsasafalala, Annemarie;

het spotliedje:

Te Kieldrecht, te Kieldrecht  
Daar zijn de meisjes koene:  
Ze vrijen tot der middernacht  
En slapen tot den noene;

het minneliedje van den jager, die zelf gevangen werd:

't Jagerken dat is gevangen  
Door heur schoone roode wangen:  
't meisken wilde hèm jagen gaan.

Ik kan maar één conclusie trekken: *het kind heeft steeds die liederen van de volwassenen nagezongen, die het met zijn nog onvolgroeide stem kan nazingen*: dat is de muis, die door den berg materiaal en woorden dan tenslotte toch is gebaard! We zien nu ook ineens waarom die „kinder”-liederen ergens werden opgeteekend: Waarom zou men *apart* uitgeven, wat immers eventueel in de liedboeken voor volwassenen toch al werd gedrukt?

Maar naast die geïmiteerde liederen hebben de kinderen van onze voorvaderen ook die „onzin”-liedjes gezongen, die ik nog van m'n moeder en van onze dienstbodes leerde. Herinnert U zich nog dien tekst uit de klucht van den man met de belletjes: hij doet zoo kinderachtig, zegt de partner, en wat doet hij? hij

*bim bam beyaert.*

Er is niet veel scherpzinnigheid noodig om te concludeeren,  
dat dat liedje hetzelfde is als ons

*bim bam beyeren*  
de koster lust geen eieren.

Kennen we het 14e eeuwse susaninna susanoe en „sus”  
en „sus” niet nog in ons:

Suja, suja kientie  
't Pappotje leit in 't spijntie

of in:

Suze nanje 'k weige di  
Wastou wat grooter dan sluig ik di

of vooral in het Ommelandsche:

Huse, huse, huuse  
Suse, nanne, suuze.

Dat is ook al ongeveer hetzelfde als het „nanana kindje  
teer”. En het „tierelier” dat ik U bij Anna Bijns citeerde,  
zou het zóó veel verschild hebben van:

trippelde trappelde toontjes

en is het niet haast woordelijk gelijk aan het

tierelierelètje?

En waarom diè dan tot ± 1850 toe nimmer werden opge-  
teekend? Het lijkt me nogal logisch, dat ze niet in aanmerking  
konden komen voor den middeleeuwer en zijn kostbare per-  
kamenten. En is dan daarna, als de boekdrukkunst komt, niet  
reeds de tijd aangebroken, waarop men op die zoogenaamd  
stuntelige rijmelarij neerzag? Kon het voor den humanist wèl  
in aanmerking komen? neen immers! En wanneer we het  
soms eens in die curiositeitenverzamelingen, die onze diverse  
Arcadia's soms zijn, zouden mogen verwachten, dan zijn we  
minstens al in die tijd, waarin Vondel in zijn Berecht de oude  
poëzie veroordeelde, omdat zij de kunst van het rijmen niet  
verstond: *men achtte vele eeuwen lang het speciale kinderlied  
de moeite van het noteeren niet waard*: laten we niet op onze  
voorouders neerzien: onze tijdgenooten hebben de schatten

pasklaar vóór zich en zingen ze niet: óók omdat zij ze de moeite niet waard achten.

De beantwoording van de vraag, welke de *karacteristieke eigenschappen* zijn van het *natuurlijke* kinderlied — de eerste vraag die nu te behandelen is —, kan ik het best inleiden met een kort citaat uit de prachtige brochure van Jos. van over „De ontwikkeling van het rhythmisch gevoel in de schooljaren”: de schrijver was jarenlang, o. m. als examinator verbonden aan het onderwijs en verhaalt ons één van zijn klasseervaringen op inspectiebezoek:

Verrassende ontdekkingen kunt gij honderde malen doen, als gij uw kinderen maar zingen laat hun eigen oude rijmpjes. Zij hebben een nog zoo fijn gehoor! Ik was eens in een klas, waar een onderwijzeres haar kleinen een nieuw liedje inoefende. De tekst was van a tot z waarde-looze rimram. De kinderen moesten dien nonsens, regel voor regel nazeggend van buiten leeren. De klas, de heele atmosfeer — en de onderwijzeres erbij — waren even saai als het liedje. Elk kind dreunde zeurig de zeurige juffrouw na:

En Piet, die luie jongen,  
Die wou niet uit zijn bed.

„Nou jij, Jantje!” En Jantje zei, zonder te weten, dat hij de juffrouw zoo aardig verbeterde:

En Piet, die luie lummel,  
Bleef liggen in zijn bed.

„Neen; dat is verkeerd!” riep het stupiede onderwijzeresje. Hoe graag had ik den kleinen Jan in triomf op den catheder der Juffrouw gezet en de Juffrouw op de plaats van Jantje! Ik wil niet zeggen, dat Jantje door zijn variant dat prul tot poëzie had omgeschapen; maar hij toonde door die verbetering toch dat hij een aangeboren gevoel had voor rythme en de daaraan verbonden taalmuziek.

Tot zoo ver Van Well. Wat deed Jantje, zoo gauw hij, door onoplettendheid of wat dan ook, zich vrij had gemaakt van de school(sche)juffrouw? Hij maakt van het prul een vers met het oud-Germaansche stafrijm:

En Piet, die luie lummel  
bleef liggen in zijn bed.

Het oud-Germaansche stafrijm keert in het kinderlied rijker dan elders terug: het wordt door het kind nog dagelijksch geschapen . . . als we het maar zijn gang laten gaan: het oud-Germaansche stafrijm, dat Guido Gezelle zoo meesterlijk heeft omschreven:

„De stafrijmen zijn gelijk stapsteenen waarop men  
 „steunt met de stemme latende al wat daartusschen valt  
 „maar vluggelings en in 't voorbijgaande uitgesproken.”

Ge zult nu wellicht ook aanvoelen, waarom ik, ondanks de onbetwistbare deskundigheid van Prof. van Mierlo en ondanks alle gebrek aan werkelijk positief bewijsmateriaal, onmogelijk kan aannemen, dat de kinderen van onze zéér verre voorouders nièt hebben gezongen. Er is allereerst het opvallende, dat onze Germaansche voorouders zònder kinderzang met vrij groote zekerheid een unicum ter wereld genoemd zou moeten worden: bij alle volkeren, ook bij de primitiefste (en daartoe mogen we onze voorvaderen, gelijk bekend is, nièt eens rekenen), vinden zingende kinderen. Maar bovendien: we zien hoe onze kinderen nòg dol zijn op het oud-Germaansche stafrijm en zou het dan vroeger, levend in een wereld, die geen ander rijm kende dan dat, gezwegen hebben? Dat lijkt me in strijd met alle logische verwachtingen.

En we vinden het stafrijm in het kinderlied met honderden en duizenden. Een paar voorbeelden even:

Ale male mechelen mele  
 Vele met ole met ale met ele,  
 Koekenmarellen  
 zonder bellen  
 pif poef paf  
 gij zijt af.

Heuninck deuninck derf  
 Katela fikela ferf  
 Werf arjane  
 dikkela mane  
 goud gaf  
 gij zijt af.

Denkt U maar eens aan „bim bam beieren”, aan „klein klein kleuterken”, aan Guido Gezelle's tolliedje:

Timpe, tompe, terelink  
 Vlieg van hier naar Deerelik  
 Vlieg van hier naar Rempelstee,  
 Koper top en stalen tee;  
 Wil je op je been nièt staan  
 'k moet er met de zweep op slaan:  
 Timpe tompe terelink.

„Eia popeya kookt kindekes pap”; „Hinneman, hinneman, hintje”; „Doderido mijn dutsken”, „Doedeloe doedeloe deintje, Mientje is Moeders keintje”; op dezelfde grond berust ook de woordherhaling: zucht naar den klank, die rijmt in de medeklinkers:

Een twee drie vier Een hoedje een hoedje  
Een twee drie vier Een hoedje van papier.

Rijen rijen rijen in een wagentje  
Hossen hossen hossen in een karretje.

Of dat charmante kinder-rondedansje, dat Jaap Kunst in Maastricht opteekende:

E le signon  
Selewie selewie selewon  
E le signon  
Selewie marie  
Enna retjendie  
Vallerie  
Enne retjenda  
Vallera.

Of, misschien het schoonste van alles, in dat Helmondsche speel-liedje met die ongelooflijke charme van klankwisseling en klankgelijkheid, van alliteratie, rijm en binnenrijm.

Ozewieze wo  
zewieze walla  
kristalla  
kristo  
ze wieze wo  
ze wieze wies, wies, wies, wies.

Het kinderlied hecht vervolgens meer waarde aan een volksche zinsbouw dan aan een volmaakt rijm. Daarmee wordt niet beweerd, dat het kind een lied moet kunnen begrijpen — daar kom ik straks nog wel even op terug —; maar heel eenvoudig dit: dat het kind een gewrongen woordorde naar eigen zin zal veranderen. Het duidelijkste voorbeeld is wellicht dat, waarop Caspar Höweler ons heeft gewezen. Heye begint zijn Piet Hein-lied aldus:



Heb je van de zilveren vloot wel *gehoord*,  
 De zilveren vloot van Spanje?  
 Die hadden zooveel Spaansche matten aan *boord*  
 En appeltjes van Oranje..

Het volk zingt het aldus:

Heb je wel gehoord van de zilveren *vloot*,  
 De zilveren vloot van Spanje?  
 Die hadden zooveel Spaansche matten aan *boord*  
 En appeltjes van Oranje..

Dan rijmt officieel gezien „vloot” niet meer op „boord”: maar de klankassociatie is voor volk en kind reeds ruim voldoende.

Het rijmschema van het kinderlied is zeer eenvoudig en bijna steeds terug te brengen tot aa bb of a b a b. Wat het tekstrhythme betreft: dit is gecomplexificeerd door de oeroude vorm der 3 à 4 heffingen, afgewisseld, voorafgegaan of gevolgd door een willekeurig aantal onbeklemtoonde lettergrepen: de vorm dus van onze oudste en schoonste poëzie. Het komt natuurlijk wel eens voor, dat een kinderliedje geheel regelmatig is gebouwd, zooals de meeste onzer verzen: maar dat is dan toevallig: een eisch is die regelmaat in ieder geval niet. De moeilijkheden, die zich bij het zingen voordoen door het verschil in het aantal der lettergrepen, die op eenzelfde melodische phrase gezongen moeten worden, lost het kind zonder eenige moeite op door de noten te deelen en te vereenigen. Daarom ook is het kinderlied steeds wisselend van rhythme, zelfs wanneer de melodie volkomen gelijk blijft. Eén ding geldt als ongeschreven wet: taalaccent en rhythmisch accent moeten samenvallen, alleen het melodische accent is vrij.

Maak er een die na res se bij  
 Dat gaat kind jes neus je voor bij

en hij vat te zijn zoe te lief bij de hand  
 en non ne tje gij moet blij ven staan  
 daar uw hei li ge non op stap

Nu we aldus over melodische eigenschappen aan 't praten raken, is het hier wel de beste gelegenheid daarop nader in te gaan.

Het kinderlied verschilt in wezen geenszins van het volkslied en heeft dan ook met het volkslied een paar eischen voor de melodie gemeen, eischen die we opmaken uit het waarlijk traditioneel=overgeleverde kinderlied, vóórdat de volwassene er in heeft ingegrepen. Het zijn dus geen eischen, die ik achter mijn schrijftafel heb uitgedacht: het zijn de eischen, die het zingende kind in zijn zingen zichzelf blijkbaar stelt: het kan ons slechts passen daarvoor de grootste eerbied te hebben. De *algemeene* eischen (van kinderlied en algemeen volkslied dus) zijn deze:

1e. de stemomvang is nimmer grooter dan het octaaf;

2e. de notensprongen zijn als regels 1, 2 en 3 tonen: primen, secunden en tertsen dus: zelden grooter dan een kwint;

3e. de melodie blijft steeds in één toonsoort en kent geen ingevoegde  $\sharp\sharp$  of  $\flat$ ;

4e. de melodie beperkt zich niet tot majeur en mineur;

5e. het rythme hoeft binnen één lied niet steeds gelijk te zijn: maatwisselingen komen herhaaldelijk voor<sup>1)</sup>;

6e. de melodie beeldt den tekst niet uit: het volkslied schildert nimmer het vallen van den regen, het luiden van klokjes, hanegeschrei, golvengeklots, schommelgewieg, koeien-geloei enz. enz.

In een paar woorden saamgevat: *eenvoud en gebonden vrijheid* zijn de kenmerken van het volkslied en van het kinderlied.

Maar het kinderlied heeft voor de melodie ook *zijn eigen eischen*, welke voornamelijk voortkomen uit het feit, dat de stem nog in het stadium van ontwikkeling verkeert en nog

<sup>1)</sup> Het is wellicht niet ondienstig in dit tijdschrift er nog speciaal op te wijzen, dat alle soorten van maten niet alleen in het algemeene volkslied, maar ook in het kinderlied (zelfs in dat van de zéér jonge kinderen: twee jaar reeds!) voorkomen. Wat b.v. Dr. B. C. J. Lievegoed in zijn dissertatie „Maat—rythme—melodie, Grondslagen voor een therapeutisch gebruik van muzikale elementen” (W. de Haan, Utrecht 1939, pag. 61 vlg.) schrijft — dat nl. het kinderlied slechts de 4/4 van nature zou kennen — is geheel onjuist: zijn misverstand berust op een onvoldoende kennis van het materiaal en op een onjuiste (overschatte) waardeering van het geschreven notenbeeld, dat het werkelijke rythme en zelfs de werkelijke maat nooit geheel juist kan weergeven.

niet in staat is alle melodische figuren en toonsprongen te reproduceeren. In het kort geschetst komt de natuurlijke ontwikkeling hierop neer. Baby kan wel geluid maar geen toon reproduceeren. In het tweede jaar, soms nog later ontstaan de eerste melodische vormen en wel steeds uitsluitend dalende

volgens secunden . Dan komt er eerst een lagere

toon voor: de vorm wordt dus die van een heuveltje. Veel later pas komt de stijgende lijn los te staan, nadat eerst nog een meertoppige heuvellijn is bereikt. Tot het zesde jaar ongeveer wordt de halve toon zorgvuldig vermeden en met het zevende jaar blijft de melodie nog steeds bij voorkeur op of beneden de sext<sup>1)</sup>). Scherpe z.g. gepuncteerde rhythmten komen bij een eenigszins vlot tempo in het geheel niet voor en de heele melodie komt zelden hooger dan de normale b of c: de vrij algemeen verspreide meening, dat de kinderstem zich evenver boven als beneden de normale a beweegt, is dus foutief: de natuurlijke kinderstem is veeleer aan de lage kant. Wanneer men dan ook kinderen b.v. een gebed laat reciteeren op de normale a, is het logische, en ook algemeen waarneembare, gevolg, dat men afzakt tot f of e toe.

En wanneer het kind rond het tiende jaar eindelijk de omvang van een octaaf behoorlijk beheerscht, wanneer het dan naast de secunde en de terts ook de kwart en soms de quint vlotter kan maken, wanneer het een vlugger, gepuncteerd rythme zuiver kan reproduceeren en wanneer de halve toon niet meer principiëel en met de grootste angstvalligheid wordt vermeden, dan zien we nog, hoe het meisje en de jongen in de gewone do-toonladder de si, indien het slechts even mogelijk is, vermijden.

Mijn conclusie moge deze zijn: dat de melodie van het kinderlied (door de natuurlijke gebondenheid aan de nog onvolgroeide kinderstem) gebonden is aan beperkingen, die grooter zijn naarmate het kind jonger is en die pas geheel en al overwonnen zijn, wanneer het kind de lagere school reeds goddeels heeft doorloopen.

Het zal U, toen ik U uiteenzette hoe de tekst en de melodie van het lied gevormd zijn, wellicht al eens zijn opgevallen,

<sup>1)</sup> Het gaat bij de hier geschetste ontwikkeling natuurlijk uitsluitend over gemiddelden, waarvan naar boven en naar beneden, zoowel als naar de leeftijden allerlei „afwijkingen” mogelijk zijn.

dat de liederen, die „mèn” in Nederland aan de kinderen leert slechts zeer zelden aan die eischen voldoen. De teksten zijn rimram-met-pretenties, stijf en housterig in volkomen gelijkheid voor ieder couplet: met keurig getelde lettergreepreeksjes en egaal verdeelde accenten: het rythme werd er tot maat, de klank werd er tot geluid. U weet ongetwijfeld ook, hoe b.v. de liedjes van Jacob Hamel door hun melodieën eigenlijk volkomen ongeschikt zijn: vol modulaties en ingevoegde  $\sharp\sharp$  en  $\flat$ , met een stemomvang, die zelfs voor volwassen volkszangers nauwelijks te bereiken is (haast nooit binnen het octaaf, meestal er boven: tot deciem en undeciem toe), vol scherpe rhythmten, vol tekstschildering etc. etc. Ik hoef daarop waarschijnlijk niet in détails critiek uit te oefenen. Maar nog algemeener verspreid is het denkbeeld, dat het kind het liefst *over* kinderen en *over* zichzelf zingt, of over het spel en over de school, over vogels en kikkers en wat dies meer zij. En toch is dit denkbeeld niets anders dan een waandenkbeeld, dat zijn ontstaan vindt in de stortvloed van versjes en liedjes, die onze kinderen sinds ongeveer 150 jaren van allerlei goed bedoelende ooms en tantes hebben cadeau gekregen in een prachtig bandje met het woord „Kinderliederen” erop gedrukt, maar die overigens met het kinderlied niets te maken hebben. We moeten ons echter door de wantraditie van anderhalve eeuw niet laten van de wijs brengen; dáárachter ligt een traditie van 800 jaren: een groote bloei-periode kan door een verval-tijdperk niet worden geëvenaard in kracht van argumentatie.

Het kinderlied is geen willekeurig begrip, waarvan inhoud en vorm zomaar bepaald kunnen worden door een willekeurigen rijmelaar en door iemand, die er dan wat noten boven weet te zetten en zich deswege componist noemt of toonkunstenaar. Ik wil niet ontkennen, dat we er in kunnen slagen de kinderen te doen zingen wat wij willen; maar door die mogelijkheid alleen is nog geenszins bewezen, dat zoo'n lied een echt kinderlied is. Ik heb zoo ook wel eens foto's gezien van een Amerikaan, die aan kinderen geleerd had met hun voeten te schrijven: dat was zoo gezond voor het ruggetje, omdat je erbij rechttop moet zitten en dat gaf lenige voetgewrichten: tegennatuurlijk of, zacht gezegd, onnatuurlijk blijft het daarom evengoed.

Kijken we de groote verzamelingen van den West-Vlaam-

schen Onderwijzers-Bond er op na, en die van De Cock en Teirlinck (samen tien deelen! met meer dan 50 maal zooveel materiaal als de gezamenlijke bundels van het Avro-kinderkoor), dan blijkt het kind slechts in twee gevallen over kinderen te zingen: ten eerste wanneer het liedje handelt over de gebeurtenissen rond Kerstmis — en ieder voelt hoe hieruit geen verdediging van het lied over Grietje en Pietje kan worden gedestilleerd — en ten tweede wanneer het in zijn spel op de een of andere wijze iemand wil zijn die kinderen heeft; als je schooltje wilt spelen moeten er kinderen zijn, maar de sjeuigheid van het spel is de rol van den onderwijzer; als je een huis wilt bevolken, zooals bij „In Holland staat een huis”, ja, dan moet er tenslotte ook een kind komen; zoo ook koopt de man van de mosselzee zich met zijn mosselgeld een mosselkind, dat dan naar de mosselschool gaat om er het „A=B=mossel C” te leeren. Maar buiten zulke uitzonderlijke gevallen zingt het kindje alleen over Jezus en over de gewone kinderen, ja, . . . als het de *wiegeliedjes* van *Moeder nàzingt*.

Nooit zingt het kind anders dan improviseerend en kortstondig over zichzelf, omdat het in zijn spelen en zingen òf opgaat in abstracte bewegingen en abstracte geluiden (— de zinlooze liedjes dus à la Oze wieze woze) òf omdat het in dat spel een volwassene is. U begrijpt dat het ondoenlijk is U hier te bewijzen, dat het waar is wat ik U zeg: ik kan U niet de honderden liedjes gaan voorlezen: controleert U me maar, als U deze simpele waarheid nog onbewezen acht, omdat de idee zoo in strijd is met de liedboeken in Uw kast. Het kind zingt uit zichzelf niet over de poppen en de jongen zeer zeker niet over z'n glijder of z'n vliegende Hollander: als een meisje met poppen speelt, speelt ze niet voor Moeder: ze is Moeder en zingt dus de liedjes, die zij Moeder voor het jongere broertje of zusje hoort zingen.

Laat me het nog eens anders zeggen: voor het kind is er in het lied òf de ernst en de luim van den volwassene (zonder dat het kind de portee van den tekst ten volle beseft) òf er is niets anders dan de meestabstracte leut van het zingen zelf. Precies dus als in het spel: òf het lieve zinnelooze òf het volwassenezijn.

Voor hem die door controle weet, dat ik de feiten hierboven juist heb weergegeven, bestaat er geen schijn van gevaar, dat

hij eens zou kunnen vervallen in den waan van Hieronymus van Alphen en bijna allen die na hem kwamen en de liedtekstjes dichtten: wie er om denkt, dat het zingende kind nooit over zichzelf of over zijn kornuiten zingt, zal inzien, dat *alle gemoraliseer in een kinderlied uit den booze is.*

We behoeven nu niet eens aan te komen dragen met Jean Jacques Rousseau's stelling „l'enfant ne comprend point les fables”; we kunnen ook met Prof. van der Leeuw in „Muziek en religie” de verhouding van melodie en woord bestudeeren en tot de conclusie komen, dat de melodie van een lied de zegg- en betoogkracht van den tekst niet versterkt, maar veeleer verzwakt:

„het rythme sleept het woord mee en dood het”.

Maar we kunnen ook heel eenvoudig de kinderen observeren en eenvoudig constateeren, dat het kind van een sprookje alleen het verhaal accepteert en pas in of na de puberteit de verborgen symboliek ervan doorgronden kan. We kunnen bovendien nagaan, dat het gezonde, onbeïnvloede kinderlied nooit een moraal heeft. M. a. w. we maken een jongen mensch niet waarheidslievend door hem het (eigen) wijze lesje te laten zingen van „jokkebrok, jokkebrok”; we maken hem niet cordaat door een liedje over gymnastiek of over wandelen en zwemmen: het lied heeft voor het kind nimmer rechtstreeks een moreelgoede of ethische invloed! En ook geen moreel-slechte!

Het lied is onder bepaalde omstandigheden — ik zal U dat nog even vluchtig uiteenzetten — in staat het kind een goeden gezonden smaak te geven, zoowel op het gebied der litteratuur als op dat der muziek. Het lied kan het kind een zekere tucht bijbrengen, omdat zang en wanorde — het schijnt wonderlijk voor wie de huidige zingerij van ons volk nagaat —, omdat zang en wanorde water en vuur zijn. Het kan het kind een brok gezonde ontspanning geven, frisch en levenslustig. Maar nogmaals .... het lied is niet in staat aan dat kind het verschil te leeren tusschen goed en kwaad.

Het is vergeefsche moeite, wanneer de dames Wolff en Deken in 1781 dichten:

Nu (ik ga naar de Fransche school toe)  
 Sluyt ik myn A. B. bord weg:  
 'k Zal nu braef en naerstig leeren  
 Is dat geen goed overleg. \*

Zoo heeft het geen zin haar na te volgen in het dichten van liederen over „Het blijde kind”, „De braave jongen”, „Het dankbare kind”, „Het goede kind” etc. etc. Hieronymus bezorgde den glazenmakers geen strop met zijn liedje over „Cornelis had een glas gebroken”; geen jongen werd vlijtiger door „Mijn leeren is spelen, mijn spelen is leeren, waarom zou mij dan het leeren vervelen” etc. etc. De verdere opsomming geef ik U nu maar cadeau.

En dan nog dit ... we zagen reeds, dat het kinderlied niet „begrepen” behoeft te worden; voor een groot deel komt dat wel hierdoor: dat het kinderlied een **gebruiksvoorwerp** is. Voor het volkslied der volwassenen zouden we het zoo zeggen: „het volkslied heeft zijn plaats in het leven van den mensch”, maar dat klinkt voor onze peuters zoo gewichtig. Een zeer groot gedeelte der kinderliederen heeft zijn bestaansrecht en het voortduren van zijn bestaan te danken aan de *gebondenheid aan het spel*, dat met de seizoenen wisselt, en aan de groote feesten van het jaar: Kerstmis, Onnoozele Kinderen, Nieuwjaar, Driekoningen, Midwinter, Lente, Midzomer, Sint Maarten, Vastenavond, Paschen. Die gebondenheid is niet zinloos: willen we het kinderlied weer gezond maken, dan zal die gebondenheid weer hersteld moeten worden.

Maar ten leste en ten beste moet ik ook voor het kinderlied vanaf de héél kleine peuters den eisch stellen, dat het aesthetisch naar tekst en melodie verantwoord zal zijn. Het is weinig minder dan ergerlijk, dat men wanneer het er op aankomt een liedje te maken voor het kind, vindt dat het „maar om een kinderliedje” gaat: dan schijnt de eerste de beste vlotte Sinterklaasrijmelaar goed genoeg voor den tekst, dan is de derde en vierde rangs componist goed genoeg voor de melodie. Het is dan niet eens noodig, dat deze „artisten” iets afweten van de mogelijkheden en van de begrenzingen van het kinderlied; nee: allee! vooruit aan den slag: er is allicht wel een uitgever voor te vinden en tien tegen één maak je ook wel een kans bij een van onze Omroepverenigingen.

Ik moet toegeven, dat het woord aesthetisch in den door mij gestelden eisch niet de volle kracht kan hebben of liever in eenigszins andere zin moet worden gebruikt. Máár òòk het kinderlied — acht U dit nu niet a priori in strijd met wat ik U zeide over het niet-begrijpen van het lied door het kind zelf — het kinderlied is in zekeren zin tòch de expressie

van een ontroering! U moet nu even terug denken aan wat we hebben gezien over „bimbambeieren”, „tripetrapetoonevoet”, „ale male mechelen mele”, „Ozewiezewozewiezewalla” etc. en dan laat ik weer even Jos. van Well aan het woord, die het beter heeft gezegd dan ik het zou kunnen.

Rhythmisch gevoel en gevoel voor allitteratie en assonantie hangen heel, heel innig samen. De diepste grond daarvan is deze: een dichter — ook een natuurdichter — kan slechts echte poëzie scheppen in min of meer sterk bewogen zielezinding. Rhythme is een uitdrukking van dat innerlijk ontroerd-zijn. Ontroering echter is niet een constante doch een afwisselende kracht, stijgend en dalend. Dit is zelfs bij prozamenschen, ja bij dieren het geval. Let maar eens op kijkende vrouwen of vechtende hanen, hoe zij telkens tegen elkaar opvliegen, weer van elkaar af, weer tegen elkaar op — bijna in een regelmatige stootbeweging. Welnu, telkens als een sterk-bewogen sprekend mensch weer komt op eenzelfde hoogte van gevoelsintensiteit, zal hij onbewust heel zijn lichaam, zijn spieren en zenuwen weer stellen in dezelfde spanning; ook gelaat, tong, lippen en tanden nemen bij elke terugkeerende gevoelsculminatie denzelfden stand in. Het natuurlijk gevolg is, dat hij zoekt naar een woord, beginnend met den medeklinker, waarmee de voorafgaande hoogtoon aanving; want heel zijn spreekorgaan is er op ingesteld. 't Kan hem weinig schelen, of het woord logisch-juist is; als het maar gevoels-juist allittereert! „Hij heeft kind noch kraai!” „Hij gaat naar kerk noch kluis!” Vindt hij heelemaal geen allittereend — ook zelfs geen onjuist — woord, dan zal hij zoeken naar een assoneerend. Ziedaar den psychisch-physiologischen grond van alle allitteratie- en assonantieverschijnselen in de accenttalen.

Dit alles geschiedt in het gewone leven — de volkstaal is overvol van allitteraties en assonanties — en in het natuurgedicht spontaan en onbewust en daarom zuiver en echt. In de cultuurpoëzie gebeurt dat maar al te vaak bewust en opzettelijk, en ontaardt dan licht tot onzuiveren namaak. Voor een onderwijzer, wiens rythmegevoel niet sterk en fijn is ontwikkeld, zal het bijna onmogelijk zijn, in de cultuurpoëzie valsch van echt te onderscheiden en met juistheid te kunnen zeggen: Dat is zuivere taalmuziek en dát is waardelooze klinkklank”. Als een kleurenblinde vergist hij zich telkens. Hij geeft zijn kinderen waarschijnlijk verguld blik in plaats van puur goud. En elke onechtheid in rythme en klank vervalscht of vergroot het rhythmisch gehoor en het rhythmisch gevoel van het kind.

Ik blader wel eens in schoolboeken; ik hoor wel eens in een familiekring door kleine kleuters versjes opzeggen; ik ben geabonneerd op een Rewaarschooltijdschrift, dat aan de kandidaten voor Fröbelakte kinderrijmpjes en kinderliedjes opdringt; en ik erger me dikwijls, als ik hooren en zien moet, wat voor waardelooze rimram aan onze lieve kinderen wordt voorgezet en hoe hun rhythmisch gevoel daardoor stelselmatig wordt vermoord! En het noodlottigst vind ik in de schoolboeken die cultuurgedichten of quasi-cultuurgedichten, die bijna a poëzie zijn, kunstige namaak.

Rhythmegevoelige kinderen zullen waarschijnlijk prullerige rijm-on-



benulligheden langs zich laten heenglijden; maar door die kunstemakerige schijnpoëzie worden ze allicht verschalkt en op dwaalwegen gelokt. O, de school heeft al zooveel bedorven aan ons van nature toch óók rhythmisch voelend volk! Wanneer zullen de brave zusterkens, die het in haar ijver en toewijding zoo goed meenen met onze kinderen, eens ophouden „lieve” verjaardagversjes te maken, die heelemaal niet lief zijn, en zoogenaamde „vrome” liedjes, misselijke bedenksels van kreupelgecadenceerd, armelijkberijmd, banaal, plat proza! Die goede bezorgde zusters zullen haar kleinen telkens waarschuwen voor onrijp fruit, kalksuikergoed of nietgecontroleerde ijswafeltjes. En intusschen vergiftigen of bederven zij den gezonden schoonheidszin der kinderen en, wie weet, misschien ook hun vroomheidszin. „Every man should be a gentleman in his hymns and prayers”. Het heilige is té heilig om het in rijmelarij te vangen, die op een parodie gelijkijkt.

Ik heb enkele jaren candidaten geëxamineerd voor de hoofdkate van het Fröbelonderwijs. Dikwijls vroeg ik aan een candidate: „Als gij voor uw kinderen een goed kindergedichtje uitzoekt, waarop let gij dan vooral?”

Meestal kreeg ik een van deze antwoorden: „Of het een godsdienstige strekking heeft.” „Of de kinderen er iets door kunnen leeren.” „Of de kleinen het gedichtje kunnen begrijpen.” Dergelijke antwoorden toonen heel duidelijk allerlei begripsverwarring en een volslagen onwetendheid aangaande de allereerste noties van poëzie. Arme kinderen, wier schoonheidszin moet geleid worden door dergelijke onderwijzeressen, al hebben ze ook alle overige wetenschap in pacht! Neen, dan heb ik honderdmaal meer eerbied voor de opvoedkunde van onze keukenmeidzaliger uit mijn jeugd, die niet kon lezen en schrijven, maar die mij mooie oude sprookjes vertelde en mooie oude kinderrijmpjes voorzong.

Heusch, daar zijn van die oude rijmpjes, waar meer poëzie in zit dan in drie kwart van uw schoolboeken.

Laten we eens zoo'n kunststukje wat nauwkeuriger bekijken en beluisteren en ontleden.

Poëzie moet eigenlijk niet ontleed worden; maar voor oningewijden mogen we toch wel de aandacht vestigen op eenige uiterlijke vormschoonheden, waarin het rythme leeft.

Un dun dip  
 Inne kanne kip  
 Inne kanne Dobbelmanne  
 Un dun dip.

Wie dat gemaakt heeft, was een echt dichter of een echte dichteres, misschien een baker of een kindermeid, of een moeder of een kind; in elk geval iemand zonder eenige wetenschappelijke ontwikkeling. Maar het rijmpje is een wonder van taalmuziek.

„Het is onzin!” zult ge zeggen.

Ik geef dat graag toe; maar het is prachtige onzin. En dat nonsensding staat in elk geval veel dichter bij de mooiste lyriek van Hooft en Vondel en Gezelle dan al de wijze en verstandelijke rijmelarij van uw schoolboeken!

Weet gij wel, dat Gezelle nooit zoo'n groot dichter zou zijn geworden als hij niet levenslang verliefd ware geweest op de rijmpjes uit de kinderkamer?

Rijmpjes uit de kinderkamer,  
 Rijmpjes uit de mande,  
 Ik zegge ik wil en ik zalder maken,  
 Rijmpjes alderhande.

En hij máakte ze ook:

Inke de vinke den appelenboom,  
 Een splinternieuw paar leerzen....

„Onzin!” zegt ge; maar maak zoo'n onzin eens na! Al zoudt gij tien jaren lang zwoegen om iets te maken, dat kon staan in de schaduw van „un dun dip”, gij kreegt het niet klaar!

Tot zoover Van Well.

Inderdaad: „al zoudt ge tien jaren lang zwoegen .... ge kreegt het niet klaar!” Zou dat niet het leidmotief kunnen worden van onze herstelactie voor het goede, Nederlandsche kinderlied? Ja, over dat **Nederlandsche** in ons kinderlied hebben we het nog niet eens gehad: maar dat ge met mij de overtuiging hebt, dat ook het kinderlied eigen-Nederlandsch en geen vertaling moet zijn, mag ik dat in dezen tijd niet als vanzelfsprekend veronderstellen?

Ons kinderlied zal nimmer hersteld kunnen worden, zoo lang iedereen zijn ondichterlijke en onmuzikale producten maar op het kind loslaat. De kinderliedfabricage zal stopgezet moeten worden: we moeten van de weeïge zoetigheid dezer limonades terug naar het heldere water van de bron, terug naar de ware traditie, naar het lied dat werkelijk òf bij de kinderen ontstond òf door het kind spontaan werd overgenomen van een volwassene, die zelf nog het goede volkslied zong.

Dat zal een omwenteling geven in het repertoire; maar het is noodzakelijk en dus ook mogelijk voor wie van goeden wille zijn.

Dan zal het zanguurtje ook voor een groot gedeelte niet meer in de stijve klassebanken plaats vinden: *zang en spel hooren voor het kind bijeen*: het zal letterlijk spelend leeren zingen en zingend zullen ook de traditioneele spelen herleven. Ten nauwste aangepast aan de nog groeiende kinderstem zal het de kinderstemmen niet bederven: ook daardoor wordt het zanguur een feest.

Geleidelijk aan wordt met de stijging in technische moeilijkheid ook het genre van het spellied overgeleid náár het volkslied van den volwassene. Wanneer éénmaal door de gelijk-

tijdige, intense, algemeene volkszangactie, zooals die door de Ver. Het Nederlandsche Lied doelbewust wordt gevoerd, ons volk weer het zingende volk zal zijn geworden van weleer, dan zal die overleiding ons geen zorgen baren; het kind zal dan immers het goede lied argeloos overnemen van den oudere. Maar zoover zijn we nog lang niet! Daarom zal de school, voornamelijk vanaf het 4e leerjaar, steeds meer „gewone” volksliederen naast het spellied moeten doceeren. Want.... — ik kan dat, geloof ik, niet gauw met te grote nadruk zeggen! — *alle kinderliedactie moet in het gewone volkslied overgaan!*

Het is een van de grootste fouten van den zoogenaamden kinderzang onzer dagen, dat het de weinige en daarom dubbel kostbare tijd heeft verknoeid met het leeren van smakelooze liederen, die later nimmer meer worden gezongen. En waar het er thans weer allen schijn van heeft, dat de komende onderwijshervormingen aan den zang **niet** die aandacht besteden die hij verdient, zal meer dan ooit het parool moeten gelden: leer alleen het waardevolle: vermijd het onware der rhetorisch holle bombast: wees echt en simpel, wees Nederlandsch.

Wilt ge me tenslotte nog vragen, wie dat eeuwig-jonge traditioneele lied weer aan de kinderen zal moeten leeren, dan antwoord ik met m'n stelligste overtuiging: de **klasse**onderwijzer. Neen, beslist niet de vakonderwijzer: de **klasse**onderwijzer. Voor den kleuter komt het goede lied ook niet van een zangleerares, maar van moeder en van de oudere broertjes en zusjes en — later, als de actie weer eens 10 à 20 jaren is gevoerd! — misschien ook weer van de dienstboden.

De **klasse**onderwijzer leere het kind het goede lied! Een twee drie zal dat niet gaan. Het vraagt dat de reeds in functie zijnde onderwijzers en onderwijzeressen zich zorgzaam theoretisch en practisch her-oriënteeren. Maar dat is te doen: de eischen worden niet minder, maar wel eenvoudiger: men kan in een vrij eenvoudige cursus de grondslagen vrij snel onder de knie krijgen. Daarnaast zal de **onderwijzersopleiding** terzake moeten worden herzien op de nieuwe (= oeroude) oriëntatie: niet de aardige zangklas met een pluim van de inspectie zij het einddoel, maar het zingende volk. Voor de **huidige** toestand is dit karakteristiek: dat er in ons land niet één enkel schoolzangboekje bestaat, dat aan de te stellen eischen voldoet.

Wat te doen staat is een stug optornen tegen een hevige

storm, een gestadig volhouden: maar dat heeft ons Nederlandsche volk in een geschiedenis van vele eeuwen geleerd. En zouden we dan tegen wansmaak, tegen luiheid en inertie en tegen veel onverstand in, niet toch mogen hopen op een uiteindelijk goed resultaat?

Het kàn allemaal; maar dit is geen werk voor een enkeling: het resultaat is alleen bereikbaar als duizenden en duizenden meehelpen. Als ik onder U een páár vrienden heb gewonnen, ben ik U al zeer dankbaar, ook voor den moed, waarmee U zonder protest zooveel woorden over Uw kant hebt laten gaan over zoo'n simpel dingetje als ons goede, smaakvolle, eigen Nederlandsche kinderlied.

## KLEINE MEDEDELING.

### OPVOEDINGSINSTELLING „MAATSCHAPPIJ ZANDBERGEN” TE AMERSFOORT.

Clubgebouw van het Treckerbergje, Leuserweg 302  
(te bereiken met bus 3).

Studieconferentie Gestichtsoopvoeding  
(in samenwerking met de werkgroep „Kinderbescherming”).

8—10 Mei 1941. Leider: Prof. Dr. C. A. Mennicke.

#### Indeeling:

- 8 Mei 16.00 uur: Opening door den cursusleider.  
16.15 uur: Dr. A. H. Fortanier, privaatsdocent te Leiden: De psychopathen en hun therapeutisch-paedagogische behandeling.  
19.30 uur: Gedachtenwisseling. (Prof. Carp, Leiden, heeft zijn aanwezigheid in uitzicht gesteld).
- 9 Mei 10.00 uur: Prof. Dr. C. A. Mennicke: Jeugdbeweging en kinderbescherming. In aansluiting daarop gedachtenwisseling.  
15.00 uur: Bespreking van praktische problemen, o. m. over gestichtsdifferentiatie en nazorg van de gestichten, onder leiding van de Heeren P. C. Faber en Drs. J. Koekebakker.  
19.30 uur: Gezellig samenzijn (met uitvoeringen).
- 10 Mei 10.00 uur: Dr. P. H. C. Tibout: Medische consultatiebureaux en kinderbescherming, speciaal met het oog op de gestichtsverpleging. In aansluiting daarop gedachtenwisseling.  
Sluiting met de lunch. \*

10 Mei, 's middags, bestaat gelegenheid het Opvoedingsgesticht „Zandbergen” of het Rijksopvoedingsgesticht Amersfoort te bezichtigen.

Leerganggeld f 3,—, voor studeerenden en lager gestichtspersoneel f 1,—. Afzonderlijke lezingen f 1,25, voor studeerenden en lager gestichtspersoneel f 0,50.

Logies en pension met kamer f 7,—, met box f 5,—.

Inschrijving bij Zandbergen te Amersfoort.

Men gelieve het verschuldigde bedrag te storten op het gironummer van Zandbergen, no. 15426. Storting geldt tevens als inschrijving.

(Broods, vleesch en kaasbonnen meebrengen. Boter in natura.)

Deze conferentie ging aanvankelijk uit van de Internationale School voor Wijsbegeerte te Amersfoort. Daar er thans ernstige vrees bestaat voor opheffing van dit instituut, werd Zandbergen verzocht en bereid gevonden om in haar plaats als gastvrouw op te willen treden.

## VAN OUDE PAEDAGOGISCHE TIJDSCHRIFTEN.

### VI.

We gaan nu over tot 't *Nieuw tijdschrift ter bevordering van de studie der paedagogiek*, onder redactie van J. Geluk en H. de Raaf. 't Verscheen bij J. B. Wolters te Groningen. De eerste jaargang is van 1890; de laatste, de 11e van 1900. Toen echter werd 't voortgezet onder de titel *Tijdschrift ter bevordering van de studie der paedagogiek*. De redactie bleef dezelfde; de uitgever werd P. Noordhoff te Groningen. Als zodanig beleefde 't 5 jaargangen: van 1901—1905. Maar ook toen hield 't niet op te bestaan, maar werd voortgezet als *Opvoedkundig tijdschrift*; nu onder redactie van de Raaf alleen (Geluk trad uit om gezondheidsredenen), maar met 'n aantal medewerkers, en bij de laatst genoemde uitgever. 't Beleefde 3 jaargangen van 1906 tot 1908.

Na de 1e jrg. deelde de redactie aan de leden van de „Vereeniging voor de beoefening der paedagogiek” mee, dat „door het tegenwoordig ledental het bestaan der Vereeniging en van dit Tijdschrift verzekerd is”. 't Was dus blijkbaar, al vermeldde 't titelblad dit niet, in de eerste plaats 't orgaan van deze vereniging. 't Verscheen vier maal per jaar. En 't bevatte „zowel wetenschappelijk-theoretische als practische opstellen”.

In de 1e jrg. komt 'n stuk voor van J. Th. Schiphorst: „Afzonderlijke steloefeningen zijn op de lagere school overbodig en bovendien schadelijk voor het overige onderwijs.” Bij deze uiteenzetting bestrijdt de schrijver op sommige punten den Hertog en Lohr. Hij komt ten slotte tot deze tweeledige vraag: „Zullen we nog langer voortgaan met eenerzijds de leerstof uit de verschillende onderwijsvakken op zeer onvoldoende wijze te verwerken en anderzijds een stelonderwijs te geven, dat geheel op zich zelf staat, zoodat de stof, waarover geschreven wordt, er bij

gesleept moet worden; — of zullen wij bij elkander laten, wat zonder schade en voor 't een en voor 't ander niet gescheiden kan worden, en derhalve ons stelonderwijs voortaan doen aansluiten bij het overige onderwijs en bij de dagelijksche waarnemingen der leerlingen buiten de school?" Eerst in 't „Nieuwe Schoolblad" van 14 Juli 1893 verscheen 'n bestrijding van dit artikel door den Hertog en Lohr, onder de titel: „Afzonderlijke steloefeningen of occasioneel stelonderwijs"; waarop in de 5e jrg. van 't hier besproken tijdschrift, Schiphorst van antwoord diende. Natuurlijk blijft hij bij z'n mening.

In 't algemeen moet worden opgemerkt dat zowel wat pedagogiek als wat psychologie betreft, de behandeling daarvan in dit tijdschrift, voornamelijk door de beide redacteuren zelf, geschiedt in de geest van Herbart. In dit opzicht is 't de juiste klankbodem voor wat er in die jaren in onze onderwijswereld werd geleraard op die punten. Ik acht 't niet nodig hiervan voorbeelden te geven. Evenmin als over verschillende „modellessen" die in dit tijdschrift voorkomen.

Over „Pestalozzi's opvoedingsleer" schrijft de Raaf in de 3e jrg. 'n uitvoerig opstel. Hij geeft daarmee 'n overzicht van 'n artikel van Prof. Theodor Wiget in 't *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* XXIII, getiteld „Pestalozzi und Herbart".

In deze zelfde jrg. schrijft Geluk over „Een anarchist op pedagogisch gebied"; t.w. Tolstoi. Natuurlijk is hij 't met deze in 't algemeen niet eens; maar er zijn zo'n paar puntjes die hem blijkbaar tot nadenken hebben gestemd. En zo besluit hij z'n opstel met deze vraag: „zonder in de overdrijving van T. te vervallen, mogen wij ook wel eens de vraag stellen, of de invloed der school niet door velen overdreven wordt voorgesteld, en of er niet veel van de school verwacht wordt, wat zij nimmer zal kunnen geven." Er zijn zo van die vragen op onderwijsterrein, die telkens weer terugkomen!

Te midden van allerlei zwaarop-de-hands trof me in de 9e jrg. 'n stukje van Mej. L. Maat, getiteld „Treurige toestanden, leerplicht en schoolfeesten". De schrijfster bepleit daarin allereerst, om aan de armsten, de meest verwaarloosden jaarlijks tenminste één dag van blij genieten te bezorgen „door een feest te geven, uitgaande van de school, getuigend van liefde en toewijding, waarvan zij dagelijks zoo weinig merken". En dan schetst ze verschillende toestanden waarin die kinderen thuis verkeren; zoals zij ze bij huisbezoek heeft aangetroffen. Dan verzet ze er zich tegen dat bij 'n schoolfeest, als door haar gewenst, de schoolverzuimers zouden worden uitgesloten; want dat zou juist hen treffen aan wie ze in de allereerste plaats zo'n feest wou geven. Dus geen schoolfeest ter beloning van geregeld schoolbezoek. De schrijfster eindigt met: „De school geve naast ontwikkeling een vriendelijk feest, waaraan allen kunnen deelnemen. De wet geve ons: *Leerplicht.*"

Dan wil ik wijzen op de polemieken tussen de Raaf en Zernike over de ethische grondslagen van 't concentratieplan van de eerst genoemde, dat hij o.a. ontwikkeld had in „Eerste en tweede leerjaar". Zernike nu had daarover geschreven in zijn tijdschrift *Oud en Nieuw*, dat hier nog aan de beurt zal komen. En nu gaat de Raaf in de 10e jrg. van 't *Nw. tdschr.* daartegen in.

Ten slotte noem ik uit de laatste, 11e jrg. van deze serie van dit

tijdschrift 'n artikel van J. Huisman, „Een spinnewiel in de school.” Maar niet, zoals men allicht zou denken, in verband met handenarbeid, maar . . . als aanschouwingsobject! Na 'n uitvoerige behandeling ervan, wijst de schrijver ten slotte nog even op de voordelen daarvan. 't Spinnewiel kan te pas komen bij geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkunde, taal, rekenen, tekenen, vertellen. „En — last not least — kan deze behandeling van het spinnewiel [de leerlingen] er toe brengen, *beter in hun omgeving rond te zien en de samenstelling en de werking van andere werktuigen in die omgeving na te gaan*”! Let wel: dit uitroepteken is niet van de schrijver van 't stuk.

We krijgen nu de tweede reeks. In de 1e jrg. treft 'n bijdrage van F. de Muinck, „Kinderpsychologie”. 't Is uit 'n dagboek over 'n kind van 2<sup>e</sup> tot 4<sup>e</sup>jarige leeftijd. De waarnemingen, hier opgesteld, zijn niet volledig: immers, er is „eigenlijk alleen acht geslagen op de ontwikkeling van het voorstellingsleven en de daarmee gepaard gaande *vaardigheden*”. 't Gemoedsleven bleef dus buiten beschouwing.

De Raaf heeft 't hier en in volgende jaargangen steeds over de pedagogiek van Herbart.

In de 3e jrg. schrijft Geluk o. a. over „De droomen der blinden”; en al is deze bijdrage niet oorspronkelijk — naar Prof. Jastrow — toch verdient hij voor die tijd en voor dit tijdschrift wel even vermelding. Zo ook van A. Jansen „Het recht van bestaan der bewaarschool. Wat ze was, wat ze is, wat ze wezen moet”; dat in de volgende jrg. besloten wordt.

D. Vunderink schrijft in deze en de volgende jrg. 'n uitvoerig artikel „Over spreekonderwijs”; waarbij hij aangeeft hoe „de wetenschap der uitspraakleer voor de lagere school pasklaar [moet] gemaakt worden”. En hij behandelt de vragen: „Hoe moet een kind zelfbewust goed spreken en lezen leeren? Welke leervorm is daarbij voor een kind van 6 à 8 jaar de meest gepaste?”

Min<sup>of</sup>meer als 'n vreemde eend in de bijt treffen we in de 4e jrg. 'n stuk aan van J. Hobma over „Vrijheid en gezag”. De schrijver gevoelde behoefte even aantestippen, wat de ondergrond van z'n beschouwing uitmaakte; en hij deed dit in deze woorden: „'t Hoogste gezag en de hoogste vrijheid naast elkander, elkander dekkend en beschermend, als wij het zoo mogen uitdrukken, dat hoogste ideaal is belichaamd in Het Ideaal, in God, die in Christus vrijmaakt van wat gezag en vrijheid beide belemmert, vrijmaakt van de zonde, welke alle verhoudingen bedorven heeft en bederft, ook de verhouding tusschen gezag en vrijheid, zoodat de rechte betrekking tusschen die twee haast niet wordt gevoeld.”

't Overzicht van deze serie sluit hier met 'n citaat uit 't slotwoord van de redaktie van de 5e jrg.: „In strijd met de meening van „sommige jongeren”, die zich in *De nieuwe school* laten hooren, zijn we nog altijd overtuigd, dat het overdenken van wetenschappelijke onderwerpen in verband met practische ondervindingen van ouderen als jongeren zijne waarde heeft; — dat we nog altijd niet verlicht en bekwaam genoeg zijn om alle voorlichting en goeden raad van anderen te kunnen missen.” Blijkens deze uitlatingen — ik mag dit hier misschien wel even zeggen — heeft deze redaktie 't verschijnsel *De nieuwe school* niet zo erg goed begrepen!

De derde serie 't „Opvoedkundig tijdschrift", verscheen om de twee maanden. Aan 't woord aan de lezer, dat de eerste jrg. opent, wordt 't volgende ontleend. De redakteur zegt dat, ofschoon hij „vooralnog geen reden vindt en geen lust gevoelt zijn Herbartiaansch standpunt te verlaten" hij toch „gaarne ook het woord wil geven aan personen, die andere paedagogische beginselen voorstaan". Voorts wil hij aandacht schenken, ook aan de lichamelijke opvoeding, 't abnormale kind, onze innerlijke schoolorganisatie, de opleiding van de onderwijzers, de inrichting van de examens, 't schooltoezicht. Hij hoopt dat over deze en andere onderwerpen van gedachten zal gewisseld worden.

Uit deze eerste jrg. vermeld ik 'n kritiek op de 4 afleveringen van „De nieuwe school", die toen verschenen waren; door J. T. Hillenius, die, „onder het voortschrijven" nog steeds sterker ging voelen „hoe [hij] vierkant [stond] tegenover deze Nieuwe School". Hij kon „na ernstige overdenking, hun [Thijssen en Bol] werk niet anders zien dan als een gevaar voor het onderwijs".

In de 2e jrg. schrijft F. C. J. de Ridder 'n zeer uitvoerige studie over 't Mannheimer schoolstelsel van Dr. Sicker: onder de titel „Een nieuwe klassificatie der leerlingen op de lagere school". De schrijver komt tot de konklusie dat, op grond van praktische bezwaren die eraan verbonden zijn, deze idee verwerpelijk is.

De redakteur de Raaf schrijft in de laatste, 3e jrg. o. a. over „Herinneringen uit het leven van een hervormer". Met deze is Pestalozzi bedoeld. M. M. Blankert doet de lezers kennismaken van de „Classificatie der karakters", volgens Heymans.

Ten slotte deelt de Raaf mee, dat 't tijdschrift zal ophouden te bestaan. Hij schrijft de noodzakelijkheid hiervan voornamelijk toe aan de „mode", die zich ook in de pedagogiek openbaart. „Ook hier heeft het nieuwe voor velen iets aantrekkelijks, en zij laten het oude daarvoor los in de meening, dat het minder waarde heeft. Daarbij komt nog de zucht naar verandering, die zich op allerlei gebied — ook op dat der opvoeding — doet kennen. Wat voorheen goed was, blijkt later niet meer te voldoen."

We zijn nu gekomen aan 't tijdschrift *Oud en Nieuw*, „Paedagogisch tijdschrift onder redactie van E. Heimans, Jan Ligthart en C. F. A. Zernike". De eerste jaargang is van 1897, de laatste, de zesde van 1902. 't Verscheen bij W. Versluys te Amsterdam. De redactie begint met de erkenning, dat 't lang niet het eenige [is] onder de tijdschriften, die een gelijk doel zich stellen". 't Zal echter trachten „zich van de bestaende in de eerste plaats door hare algemeenheid te onderscheiden". We zagen echter dat ook die andere tamelijk algemeen waren! En dan de titel. De volgorde „Oud en Nieuw" heeft alleen 'n kronologische betekenis. „Trouwens er is veel in het oude, dat nieuw mocht zijn, en in het nieuwe is, vreezen wij, wel het een en ander, dat spoedig oud moge worden." Ook deze overweging is niet bepaald nieuw! En zo merken we in 't tijdschrift, vergeleken met z'n tijdgenoten, niet zo heel veel opmerkelijks op, dat 't bestaan ervan zou moeten rechtvaardigen. Ook hier „Herbart-studiën", nu van Zernike. 't Leerplan wordt onder handen genomen. Door Ligthart worden „Schoolvergaderingen" geschetst en bepleit. Lessen „in 't a b c der scheikunde" worden gegeven.



In de 2e jrg. geeft Ligthart met „Het eerste halfjaar”, 'n „proeve van concentratie met handenarbeid als leervorm”; z'n bekende methode, die toen natuurlijk nog werkelijk nieuw was. Henriëtte Goudsmit schrijft in de 3e jrg. over 'n brandende kwestie uit die jaren: „Vrijheid in de school.” Ze gaat in dat artikel na: „1<sup>o</sup>. wat [h. i.] de oorzaken der beweging zijn „voor de émancipatie” der klasse-onderwijzers; 2<sup>o</sup>. hoe de beweging gekomen is in het stadium, waarin zij thans verkeert; 3<sup>o</sup>. waarom het nadeelig voor het onderwijs moet worden geacht, zoo aan den eisch — hoofden van scholen met veel klassen moeten zelf ook de leiding eener klasse op zich nemen — werd voldaan; 4<sup>o</sup>. in welk opzicht den onderw. meerdere vrijheid moet worden verleend.”

Ook hier 'n debat over „Het vrije opstel”; K. Bouma pleit er voor, en Zernike plaatst daarop enige „bedenkingen”.

De concentratie-idee vindt in dit tijdschr. veel belangstelling. In de eerste jrg. schreef J. Jaspers Jr. erover; en in de 4e staat 'n zeer uitvoerig stuk van Zernike over „Concentratie-plannen”; waarbij hij ook nog even gelegenheid heeft 'n woordje te zeggen n. a. v. de kritiek die de Raaf in zijn tijdschrift op 't eerste artikel had geoeffend.

Onder de titel „Eene paedagogische utopie” geeft Zernike in de 5e jrg. 'n samenvatting van Fichte's *Reden an die deutsche Nation*.

Uit de laatste jrg., die zonder enig „afscheid” eindigt, noteer ik nog 't volgende. Twee stukken over suggestie; 't ene van J. Huisman „De suggestie in haar wezen en toepassing in de school”, 't andere van M. J. Broekhuysen „De hypnotische suggestie en de school”.

J. G. Nijk schrijft over „Ontijdigheden in ons onderwijs”; en 't is, of dat stuk niet 40 jaar, maar 40 uur geleden geschreven is. Bij wijze van inleiding krijgt de „vermethodieking” van ons onderwijs 'n veeg uit de pan. En dan volgen er voorbeelden van dingen die in verschillende leervakken „niet te rechter tijd” komen, doordat geen rekening gehouden wordt „met de verhouding van de natuur en de geestelijke draagkracht onzer leerlingen tot den aard van de onderwijsstof”. En als dan aangetoond is, dat we heil in beperking moeten zoeken, geeft de schrijver dit o. a. in deze bewoordingen aan: „Naar boven zullen we hebben af te wijzen ontijdige leerstof, die boven de krachten van het kind gaat; naar beneden zullen we veel moeten schrappen, dat eveneens ontijdig moet worden genoemd, omdat de behandeling er van overbodig en tijdrovend is; en in elk der leervakken afzonderlijk behoort het snoeimes gehanteerd, opdat er lucht en licht kome in de dichte massa.” Is dit in die veertig jaar, zo vragen we, veel verbeterd, of misschien nog erger geworden!

Ten slotte noem ik 'n uitvoerig stuk van M. H. Lem over „De verhouding tusschen regeering, onderwijs en tucht”. Hij onderzoekt daarin achtereenvolgens: „1<sup>o</sup>. Welke beteekenis Herbart aan de benamingen regeering, onderwijs en tucht verbindt. 2<sup>o</sup>. Of de kritiek der tegenstanders van Herbart's denkbeelden steeds gegrond is. 3<sup>o</sup>. Wat naar onze meening de juiste opvatting is.” We zien hier, hoe de schr. zich van Herbart min of meer gaat afwenden, en zich tot Wundt keren.

(Wordt vervolgd.)

P. L. VAN ECK Jr.

## BOEKBEOORDELING.

*De activiteit op school.* Bondig overzicht, door Valère Coppenolle, Drs. in opvoedkundige wetenschappen, Leeraar aan de Normaalschool Torhout. 104 bl. Uitg.: Beheer J. Pijck, Torhout. Prijs: ?

Gaarne zoude ik van dit boekske, dat deel uitmaakt van een „Opvoedkundige Brochurenreeks” van de „Studiekringen van het Christen (d. w. z. R. K.) Onderwijs”, veel goeds zeggen, want het is goed bedoeld. Maar al 't goede wordt bedorven door een verregaande slordigheid en oppervlakkigheid, die helaas geen hoogen dunk geven van het wetenschappelijk(?) onderwijs in de paedagogiek aan de kweekschool te Torhout. Van die slordigheden — formeele en materiele — heeft men de voorbeelden maar voor 't oprapen. Zoo heet, bl. 14, Comenius geboren te Komma bij Posen in Duitschland en werd hij naderhand Moravisch priester en is gestorven in 1673; zooveel woorden zooveel flaters. De *Orbis Pictus* verschijnt op bl. 16 bij de bespreking van Andreas Reyher, op bl. 14 echter heette hij „De Wereld in Beeld”. Reyher's „Kurtzer Unterricht, I Von natürlichen Dingen, II Von etlichen nützlichen Wissenschaften” heet, bl. 16: „Kurtzen (sic!) Unterricht von nützlichen Dingen.” Montaigne (bl. 12) was geen burgemeester van Bordeaux, maar raadshier in het Parlement. Schr. verdient ongetwijfeld een pluimpje omdat hij de ten onzent vrijwel geheel onbekende Weigl en Schupp althans noemt, bl. 15/6, maar de chronologische volgorde is verkeerd en de eerste heette niet Weigel en de tweede niet Balt, maar Johann Balthazar en werd niet in 1640, maar in 1610 geboren en stierf niet 1666, maar 1661. De schrijver van „Die Erziehung zur Arbeit” was niet K., maar Fr. Biedermann (bl. 39). Reyher vond „helaas . . . geen gehoor in Israël”. In werkelijkheid was hij de eigenlijke auteur van den beroemden Schulmethodus van Hertog Ernst den Vromen van Gotha. Op bl. 18 krijgt Rousseau één bladzijde vol onbenulligheden: „De titels van zijn werken zijn als: . . . volgen die van de beide *Discours*, verder niets; *de Emile* wordt niet eens genoemd! Dat hij Basedow nog altijd in 1723 laat geboren worden in plaats van in 1724 (zooals zijn nazaat A. Basedow bewezen heeft) heeft hij helaas met onze nieuwe Encyclopaedie gemeen. De 4 regels aan 't Rationalisme gewijd (bl. 20) zijn schitterend van nonsens. Verdienstelijk echter is weer dat hij den grooten bevorderaars van den handenarbeid Blasche en Heusinger de hun toekomende plaats inruimt (bl. 21), maar Heusinger is niet in 1766 geboren zooals Blasche, maar in 1767 en is niet zooals Blasche leeraar geweest bij Salzmann in Schnepenthal, maar bij Andre in Eisenach. Van Salzmann wordt geen enkel geschrift vermeld (bl. 23). Allernaast is de schets van de wordingsgeschiedenis der duitsche Industriescholen, die door duitsche dominees, die Holland bezochten — blijkbaar verwarving met Francke — zouden geïmporteerd zijn in navolging van onze „Spin” en „Rasphuizen” (bl. 24). „Industrieschule” beteekent overigens eenvoudig Nijverheidsschool. Wat verder van de latere Industriescholen en met name van Kindermann gezegd wordt, is niet kwaad, maar wij

stuiten hier op een hinderlijke eigenaardigheid van dit boekske, nl. om allerlei, ook bij goed onderlegde beoefenaars van de geschiedenis der paedagogiek, totaal onbekende grootheden ten tooneele te voeren, als die „twee luthersche geestelijken Prof. Sextroh en pastoor (sic) Wage<sup>s</sup> man” (bl. 25) en „een zekere Bönke” (bl. 38). Verder op wordt 't nog veel erger en worden wij onthaald op een opsomming van obscure moderne Duitschers, die zeker wel hun verdienste voor den handens arbeid zullen gehad hebben of zullen krijgen, maar die voor ons van alle belang ontbloomt zijn <sup>1)</sup>. Er moge daaronder een enkele trouvaille zijn, zooals die Jan Daniël Georgius, volgens schr. (bl. 38/9) een der oudste en beste navolgers van Fröbel en invoerder van den term „Arbeitschule” (1823—1886), die ik heel wat moeite heb gehad te identificeeren, maar die wel de kennismaking waard schijnt te zijn, maar ik vraag of een boekske, dat over de grootste figuren vaak wanhopig onnauwkeurig en altijd wanhopig „bondig” is, en dat stellig alleen voor beginners bestemd is, de plaats is om zulke ontdekkingen aan den man te brengen. Dit alles klemt te meer, omdat ettelijke namen, die wel behoorden genoemd te worden, ontbreken.

't Zou een onbegonnen werk zijn alle steken op te rapen, die de schr. heeft laten vallen, maar enkele curiositeiten mogen wij toch den lezer niet onthouden. Basedow's bekende eerste medewerker Wolke heet, bl. 20, Molke (staat gelukkig niet in 't Register), de Marburger filosooph Natorp heet, bl. 84, Natdorp, *item* in 't Register. De laatste pericoop van bl. 46 is zóó gesteld, dat 't lijkt of Göteborg en Naas (lees: Näs) namen van personen zijn; en inderdaad figureeren deze namen ook in 't Register, dat overigens geen enkelen plaatsnaam bevat. Bl. 49 lezen wij: „In Engeland hebben we: „The Infant Departement” (sic), hetwelk wij Kindertuin noemen.” De hokvaste Otto Salomson wordt bl. 47, waar 't hoorde, niet genoemd als director van het seminarie te Näs, maar wel bl. 35, waar hij naar Duitschland komt, „waar hij door woord en pen 'n ijverige verdediger der Arbeitsschule was”. Bl. 77 staat „Dr. Hugo Gaudig (1860—)”; hij is echter reeds 1923 gestorven. Bl. 88 wordt de openbare universiteit te Rome „de Roomsche Universiteit” genoemd. Enzoovoorts!

Op bl. 90 vonden wij een paragraafje, dat waard is in zijn geheel aangehaald te worden, omdat 't *het eenige is wat in 't geheele werkje over Nederland te vinden is*. Het luidt:

4. Holland. Als we nu weer komen naar het „blonde Noorden” treffen we in Holland de soort Landerziehungsheime aan, zooals de school van Boeke nabij Hilversum (sic); het PalaceAthene (sic) te Amersfoort, de Humanitaire School te Laarne (sic) enz. Over dergelijke instituten (de schr. bedoelt de duitse Landerziehungsheime) hebben we vroeger reeds voldoende uitgewijd (sic).

<sup>1)</sup> In het 124 namen bevattende Register vond ik minstens 30 van zulke duitse *dii minores* vermeld en *daarnaast geen enkelen nederlandschen naam!* De eenige die in 't geheele boekje voorkomt, is die van Mevr. Sieuwertsz van Reesema, wier werk over Decroly, bl. 97, in een noot genoemd wordt.

En dat in een boekje, dat plaats heeft voor Japan, Indië en Rusland! En dat van zijn 104 bladzijden de helft alleen aan Duitschland wijdt!

Dat paragraafje geeft ook een goed denkbeeld van des schrijvers taal en stijl. Taalbloempjes zijn o.m. de volgende: „vertrekken van de psychologie van 't kind" (bl. 2), evenzoo bl. 27, r. 2 v. o., „aansluiten met Fröbel" (bl. 75), „Montessori, wiens" (bl. 91), „zich aan paedagogiek interesseeren" (bl. 104). Daarbij krioelt 't boekje van drukfouten, vooral in de jaartallen en de eigennamen en in de duitsche citaten — als 't ten minste drukfouten zijn.

Wegens al deze slordigheden is 't boekje ook totaal ongeschikt, ja gevaarlijk voor kweekelingen. Want er komen wel goede gedeelten in voor, met name de schets van de ontwikkeling van den paedagogischen handenarbeid in Duitschland, maar wat hebben ze daaraan, als zij van geen enkel détail zeker kunnen zijn? En wat hebben ze aan een mededeeling als: „In Frankrijk is 't vooral een genaamde (sic) Salicis, die voor de verspreiding er van zorgde" (bl. 48)?

De herkomst van dit boekje verklaart veel. 't Is blijkbaar niet veel meer dan een uitgewerkt dictaat. De lijst der „Geraadpleegde Bronnen", bl. 110, bevat 10 nrs., waaronder als eerste drie deze: Cursus van Prof. Dr. Baur<sup>1)</sup>, Cursus van Prof. Dr. Denys<sup>1)</sup> en Prof. Dr. Verheyen, en dan Nota's der spreekbeurten gehouden door mijne medestudenten te Gent. En in „VII Ter Verantwoording" (bl. 18) lezen wij: „Prof. Dr. Baur in zijn lessen over „Grondige vraagstukken uit de historische paedagogiek", vestigde onze aandacht op de evolutie welke het activiteitsprincipe had doorgemaakt." En bl. 94: „Wij zullen kort resumeeren wat Dr. Br. Denys ons destijds mededeelde." Maar van eigen studie geen spoor. Ja, Schiller's venijnig distichon is nog altijd van kracht:

Was sie gestern gelernt, das wollen sie heute schon lehren.  
Ach wie haben die Herrn doch so ein kurzes Gedärm!

Voor de eer der paedagogiek, voor de eer inzonderheid der vlaamsche paedagogiek, moest deze misgeboorte worden afgemaakt. Zij worde zoo spoedig mogelijk in het stof der vergetelheid begraven. G.

---

<sup>1)</sup> Zie over hen onze nieuwe Encyclopaedie, bl. 144 en 340.

---

## IN MEMORIAM JAN NAUTA

Op 5 Mei 1.1. overleed plotseling in de leeftijd van 52 jaar een aan alle lezers van ons blad welbekend onderwijzman. In 't bijzonder sedert de opkomst van de beweging voor Onderwijsvernieuwing was zijn naam in brede kring bekend geworden. Hij organiseerde de belangrijke conferentie op Sillemhoeve in het najaar van 1938 en had sedert met Prof. Waterink de leiding bij de voortzetting van den daaruit voortgekomen vernieuwingsarbeid voor het Christelijk Onderwijs.

Wij voegen hier gaarne onzen dank bij de vele getuigenissen in de pers en aan zijn groeve voor wat deze stoere, bezielde en bezadigde werker deed voor de vernieuwing van de didaktiek van ons volks onderwijs.

DE REDACTIE.

## DE BETEKENIS DER DENKPSYCHOLOGIE IN VERBAND MET ONDERWIJSVERNIEUWING<sup>1)</sup>.

---

### I. Van associatiepsychologie tot denkpsychologie

DOOR

Dr. H. NIEUWENHUIS.

De betekenis der denkpsychologie ligt zeker voornamelijk op het terrein der verstandelijke vorming en ik zal mij dan ook in de volgende beschouwing hiertoe beperken.

Vooraf echter een paar algemene opmerkingen.

Ik acht ongetwijfeld de betekenis van de onderzoekingen uit de denkpsychologische school van groot belang voor onze didactiek en een hervorming daarvan, maar ik sta niet op het standpunt, dat er buiten deze onderzoekingen geen andere belangrijke stromingen zouden zijn, die evenzeer kunnen en moeten medewerken. Daarvoor zitten er te veel kanten aan het dagelijks werk in de school, ook wanneer wij ons daarbij beperken tot de verstandelijke vorming. Ik ben mij dus zeer goed bewust, hier slechts één aspect van een groot probleem naar voren te brengen, al ben ik toch aan de andere kant evenzeer van mening, dat het een zeer belangrijk aspect is. Maar dat zal ik in het vervolg van mijn uiteenzettingen moeten aantonen.

Mijn tweede opmerking is deze: de betekenis van de denkpsychologische onderzoekingen ligt zeker hoofdzakelijk op het gebied van de verstandelijke vorming, maar toch niet alleen. Zij zal ongetwijfeld ook haar invloed kunnen doen gelden op andere terreinen van onderwijshervorming, met name dat van de karaktervorming. Maar hiermede wil ik toch anderzijds geenszins te kennen geven, dat ik de zedelijke opvoeding zou willen baseren op een denkpsychologische theorie. Ook in mijn dissertatie: „Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didac-

<sup>1)</sup> Onder deze aankondiging zijn voor „De Kindervrienden” te Amsterdam een tweetal lezingen gehouden, waarvan in de hier volgende artikelen de hoofdzaken zijn weergegeven.

De redactie meende goed te doen het verband tussen de beide lezingen, c.q. artikelen, tot uitdrukking te brengen, door de oorspronkelijke aankondiging te behouden.

tiel der lagere school" heb ik dat niet gedaan, al is mij uit sommige publicaties gebleken, dat men meent van wel, en dat men dan daaruit conclusies trekt, die ik niet graag voor mijn rekening zou nemen. Om een zedelijke opvoeding te funderen heb ik een levens- en wereldbeschouwing nodig, en van welke aard de mijne is heb ik in mijn proefschrift ook, naar ik meen, duidelijk genoeg aangegeven.

Dat de opvattingen van de denkpsychologische school hier mede niet in strijd kwamen, maakte ze voor mij des te aantrekkelijker en belangrijker, ja, eigenlijk pas aanvaardbaar.

Ik vermoed, dat sommigen dit misschien niet erg wetenschappelijk zullen vinden. En dat is het ook niet, als men de term „wetenschappelijk" wil beperken tot het terrein der empirische wetenschappen; wel echter wanneer men wijsgerige bezinning op de grondslagen der empirische wetenschappen ook tot „wetenschap" rekent. En dit — het verband met de wijsbegeerte en de doordenking van dit verband — kan m.i. op den duur door geen enkele wetenschap ontbeerd worden. Ik heb dit in stelling IX, toegevoegd aan mijn proefschrift, als volgt geformuleerd: „Wanneer een wetenschappelijk onderzoeker zich niet beperkt tot een onderdeel van één vakwetenschap, maar deze als geheel of naar haar grondslagen wil beschouwen, is het onvermijdelijk hierbij stelling te nemen ten opzichte van vragen van levens- en wereldbeschouwing."

Het spreekt vanzelf, dat ik ook thans nog gaarne bereid ben deze stelling te verdedigen.

En thans: de betekenis van de denkpsychologie voor onderwijsvernieuwing, in 't bijzonder voor de verstandelijke vorming.

Laat ik mogen beginnen met een verdienste van de denkpsychologie naar voren te brengen, die eigenlijk helemaal geen specifieke verdienste van haar is, maar die ze gemeen heeft met alle wetenschappelijke theorieën, die op psychologisch of paedagogisch terrein op komen dagen, nl., dat ze de man van de practijk er aan herinneren, dat er ook nog zo iets als een theoretische grondslag van zijn vak is.

En deze herinnering is nu en dan beslist nodig.

Het is ongetwijfeld een groot gevaar, wanneer de theorie het contact met de practijk verliest, maar het is naar mijn mening zeker niet minder gevaarlijk, wanneer de practijk meent, dat ze het wel zonder theorie kan stellen. Alle voor

uitgang wordt dan onmogelijk en de dagelijkse arbeid loopt groot gevaar tot routinewerk af te zakken. Dit geldt m.i. voor elk cultuurgebied, en zeker in 't bijzonder voor het onderwijs. Dat dit gevaar ons onderwijs inderdaad heeft bedreigd lijkt me moeilijk betwistbaar. Een nieuwe bezinning op de grondslagen van de dagelijkse arbeid is dan nodig, en dit is des te meer noodzakelijk, wanneer tevens deze grondslagen langzamerhand onvoldoende geworden zijn om het onderwijs in de practijk te dragen.

Het spreekt eigenlijk wel vanzelf, dat bij een dergelijke bezinning vele oude waarden weer mee naar boven komen en dan nog uitstekend bruikbaar blijken. Vandaar dan ook het gerechtvaardigde van de conclusie, die men in de laatste tijd nogal eens kan lezen: ach, al die onderwijsvernieuwing; dertig, veertig jaar geleden hebben wij al voor hetzelfde gestreden. Maar men vergeet dan doorgaans daarbij, dat een volgende generatie deze waarden, die in het bewustzijn wat op de achtergrond geraakt waren, weer opnieuw moet doorleven en ze daarom weer tot nieuw leven moet roepen.

Maar bovendien is de zo juist genoemde conclusie, die eigenlijk wil zeggen, dat er ook hier niets nieuws onder de zon is, toch ook onrechtvaardig. Want elke nieuwe bezinning is nooit zonder meer een herhaling van het oude; zij bevat ook altijd nieuwe momenten. En juist de ouderen lopen gevaar die nieuwe aspecten over 't hoofd te zien; zoals de jongeren gevaar lopen alles voor nieuw aan te zien.

De negentiende eeuw kende — vooral in haar tweede helft — in sterke mate het samengaan van theorie en practijk. Dit is ongetwijfeld van grote betekenis geweest voor het onderwijs; en wat voor gerechtvaardigde critiek men naderhand geleverd mag hebben, de naam van HERBART zal hier toch steeds met grote achting en dankbaarheid genoemd moeten worden.

Herbart toch, wiens arbeid viel in de eerste helft der negentiende eeuw, was eigenlijk de eerste, door wien de paedagogiek wetenschappelijk, systematisch werd doordacht, waarbij hij haar grondvestte op metaphysisch-psychologische en ethische grondslagen.

Heel het onderwijs — en het onderwijs stond bij Herbart weer in dienst van de opvoeding, zoals de opvoeding anderszijds hoofdzakelijk plaats vond door het onderwijs — moest



nu eveneens systematisch worden doordacht en opgebouwd. Vele ijverige en bekwame volgelingen werkten hieraan mee en gaven voor de mannen van de practijk een stevig houvast en deden bovendien „het vak” in aanzien stijgen. En wat vooral belangrijk was: de schoolmeester werd gedwongen studie te maken van zijn eigen vak en zich rekenschap te geven van wat hij deed. Ongetwijfeld is hier zeer veel overgedreven en, zoals dikwijls gebeurt, zijn de volgelingen veel verder gegaan dan de leermeester bedoelde. Vooral de navolgers van klein formaat maakten het daarbij soms al te bont. Het is niet zonder reden, dat men sprak van de „vermethodieking van ons onderwijs”. Maar men moet toch niet vergeten dat aan deze periode van de „verwording” een meer gezonde periode was voorafgegaan en dat menig onderwijzer zich toen ernstig verdiept heeft in de methodische opbouw van de leerstof en de wijze van aanbieding. Er waren toen vele bijeenkomsten en onderlinge discussies over het dagelijks werk. En wat daarbij zeker belangrijk was: men nodigde toen niet zo dikwijls een of andere beroemde binnen- of buitenlandse spreker, maar liet inleidingen houden door de eigen collega's.

We moeten bovendien niet vergeten, dat deze methodische doordiening en uitwerking der leerstof in een tijd kwam, waarin, vooral op het platteland, de vorming van den onderwijzer nog wel wat verbetering kon gebruiken. En vanuit dit gezichtspunt kan een tijd van ernstige studie en het volgen van een strakke lijn niet anders dan gunstig beoordeeld worden.

Maar, zoals ik al opmerkte, men ging in zijn ijver vaak te ver. Moeilijkheden moeten voor het kind gesplitst worden. Ongetwijfeld. De vraag is maar, hoe ver moet men hierbij gaan. En in sommige methodes werd het zo, dat er voor het kind en ook voor den onderwijzer niet veel meer te denken viel. Elk oneffenheidje werd gladgestreken.

De grondslagen voor deze vermethodieking lagen zeker in de theorie van Herbart, waarbij het aanbrenge van heldere voorstellingen zo'n uiterst gewichtige plaats innam, hoewel het tevens wel zeker is, dat Herbart deze verregaande overdrijving nooit heeft vermoed, noch gewild.

De reactie kon natuurlijk niet uitblijven. Een aantal jonge onderwijzers als Douwes, Bigot, Thijssen en Bol begonnen zo omstreeks 1900 een grondige opruiming te houden. Ik ben

overtuigd, dat het tijdschrift „De Nieuwe School” onder redactie van Thijssen en Bol goed werk gedaan en flink de bezem gehanteerd heeft. Het is echter jammer dat deze arbeid eigenlijk nooit verder gekomen is dan tot afbreken, en dat „De Nieuwe School” door de oprichters werd opgeheven, toen zij meenden dat er voldoende ruimte en vrijheid voor den onderwijzer gekomen was. Het zoeken van een nieuwe opbouw hebben zij aan anderen overgelaten. En dit heeft m. i. twee nadelige gevolgen gehad.

Ten eerste, dat er in de vakstudie een stilstand kwam. Prof. Kohnstamm zegt dit op pag. 319 in „Persoonlijkheid in Wording” aldus: „De reactie op het Herbartianisme, in andere landen door vernieuwde studie gevolgd, heeft bij ons slechts een algemene skepsis tengevolge gehad; de wetenschappelijke studie van een der meest vitale volksbelangen wordt verwaarloosd op een wijze die op het gebied van hygiëne, techniek of economie geen dag zou worden geduld.”

Het tweede gevolg was, dat er van het oude Herbartianisme veel meer is blijven hangen, dan de auteurs van „De Nieuwe School” vermoedden. De invloed van een goed gefundeerde en doorwrochte theorie laat zich niet zo gemakkelijk uitroeien. Eigenlijk wijkt zij alleen voor een nieuwere en juistere theorie, maar dit terrein viel buiten de gezichtskring van „De Nieuwe School” en haar oprichters.

Laat ik in een drietal punten de nawerking van het Herbartianisme in onze hedendaagse school trachten aan te tonen.

1<sup>o</sup>. Een van de dingen in onze school, die ongetwijfeld mede een gevolg zijn van het Herbartianisme, is: *de opschoteling van het leerplan*.

Men versta mij goed; ik bedoel niet, dat Herbart dit zou hebben gewild of voorzien, en ik wil er ook niet mee zeggen, dat er geen andere oorzaken waren, maar de neiging tot het opdrijven van het leerplan vond zeker een gunstige voedingsbodem in het Herbartianisme.

Het komt er immers volgens deze theorie vooral op aan *heldere voorstellingen* bij den leerling *aan te brengen*, *heldere voorstellingen* en *heldere begrippen*, want voor het onderwijzen lag hier geen belangrijk verschil. En dit aanbrengen geschiedt *hoofdzakelijk* door de activiteit van den onderwijzer. Wanneer die zijn vak goed kent, en zijn stof goed beheerst, dan moet het toch eigenlijk ook gelukken. Vandaar, dat men den onderwijzer er eigenlijk verantwoordelijk voor kon stellen,

hoe ver een hem toegewezen klas het na een bepaalde tijd had gebracht. En het maakte toch ook dikwijls de trots van den onderwijzer uit, dat hij zijn leerlingen zo ver wist te brengen. Dat dit dikwijls niet ten goede kwam aan de werkelijke vorming van den leerling en dat allerlei kunstmiddeltjes hun intrede deden, was een onvermijdelijk gevolg.

2<sup>o</sup>. Ook het *zitten blijven* ligt geheel in de lijn van de theorie van Herbart. Zo'n zwakke leerling had nog niet voldoende heldere voorstellingen en begrippen en een voor de hand liggend geneesmiddel was, hem dezelfde kuur nog eens een jaar te laten ondergaan. De steeds herhaalde verklaring en mededeling werd als de beste oplossing beschouwd.

Nu weten we echter allen uit de practijk dat — afgezien van enkele grensgevallen en van *zitten=blijven* tengevolge van langdurige ziekte en dergelijke oorzaken — ook in het tweede jaar de *zittenblijvers* gewoonlijk tot de zwakke leerlingen *blijven* behoren. Daar klopte dus iets niet. Maar wat dat was, was moeilijk aan te geven. En nu is dit merkwaardig: dat een theoretisch standpunt, dat in de practijk op den duur niet blijkt te voldoen, maar dat niet vervangen wordt door een nieuwer en juister theoretisch standpunt, toch eigenlijk de practijk blijft beheersen.

3<sup>o</sup>. Een derde gebied waarop men een sterke Herbartiaanse invloed kan bespeuren is de strijd om de betekenis van „*het juiste woordbeeld*”.

Wanneer het inderdaad zo zou zijn, dat onze verstandelijke vorming uitsluitend zou afhangen van het verwerven van voorstellingen en begrippen, zo helder mogelijk en onderling zo juist en helder mogelijk verbonden, en dat het verwerven van die heldere voorstellingen alleen zou afhangen van het veelvuldig optreden van juiste associaties, dan is het duidelijk, dat elke verkeerde associatie angstvallig vermeden moet worden. Want er zijn weer heel wat juiste associaties nodig om die ene onjuiste onschadelijk te maken. Dat wil voor de practijk van het onderwijs dus dit zeggen: laat de kinderen toch alsjeblijft geen of tenminste zo weinig mogelijk fouten maken; voorkom, als onderwijzer zoveel mogelijk het maken van fouten, want al deze fouten geven verkeerde associaties en er is heel wat moeite nodig om ze te verdrijven met behulp van juiste associaties. Daarom dus: eerst de les bespreken, eerst alle moeilijkheden verklaren, eerst op alle mogelijke gevaren wijzen en dan pas de les laten maken. En

dan herhalen en nog eens herhalen, want hoe meer juiste associaties, hoe helderder de voorstelling. Dus: *doen, doen, doen*. Een leuze die ook thans nog wel verdedigd wordt. En als er nu toch, ondanks alle voorzorgsmaatregelen, fouten worden gemaakt in het taalwerk, dan is het beste de foutieve woorden vijf maal goed onder de oefening te laten opschrijven. Want op dit juiste woordbeeld komt het aan en dit ontstaat door een voldoende aantal juiste associaties.

En nu denk ik er ook hier weer niet aan deze opvatting voor waardeloos te verklaren; er zijn inderdaad onderdelen van het didactiek-terrein waar ze geldt en dus toepassing verdient, en wel vooral daar, waar het op routine en automatisering aankomt. Maar daar waar het gaat om *inzicht*, om *begrijpen*, schiet deze theorie te kort.

Ik moge hier in dit verband even de aandacht vragen voor een merkwaardig verschijnsel, dat op te merken viel bij de invoering van de „nieuwe spelling” op de lagere school, waarbij als belangrijkste veranderingen gebracht werden, de enkele *e* en *o* op het einde der lettergrepen, en het wegvallen van de *ch*, waar die niet gehoord wordt. We hebben toen het volgende kunnen constateren: de grote meerderheid der kinderen had met deze nieuwigheden niet de minste moeite; ze maakten na zeer korte tijd geen of zeer weinig fouten tegen de nieuwe spelling en dat ondanks het feit, dat daarnaast de lees- en rekenboekjes in de oude spelling dag-in, dag-uit in gebruik bleven; maar in de werkwoordsvormen, waarin niets veranderd werd, bleven deze leerlingen welgemoed dezelfde fouten maken als voorheen.

Deze feiten kloppen met de denkpsychologische opvattingen, volgens welke een éénmaal tot inzicht komen meer waard is dan het verwerven van talloos juiste associaties. De kwestie van één *e* of één *o* werd begrepen; die van de werkwoordelijke vormen niet of althans onvolledig.

Zo'n gelegenheid om de onjuistheid van een bepaalde opvatting — hier de Herbartiaanse — aan te tonen, biedt de geschiedenis maar uiterst zelden.

Zover over de nog nawerkende invloed van het Herbartisme.

De bezwaren tegen de oude ideeën namen langzaam maar zeker toe, en al wist men ook niet precies aan te geven wat niet deugde, men zocht toch naar iets, dat beter bevredigde.

Hier probeerde men het Montessori-onderwijs in te voeren, daar het Dalton-systeem, de een kwam tot Persoonlijkheids-onderwijs, een ander tot Individueel-onderwijs, of men trachtte hervormingen in de geest van Decroly in te voeren. Nog anderen probeerden niet een of ander buiten- of binnenlands nieuw systeem te volgen, doch brachten op eigen initiatief allerlei min of meer verstrekkende veranderingen aan. En zo bloeide allerwege nieuw leven in de scholen op.

Ondertussen werkte zonder veel gerucht het Nutsseminarium aan zijn onderzoekingen op didactisch gebied. Zoals bekend is, waren deze onderzoekingen aanvankelijk niet speciaal gericht op een vernieuwing van de didactiek der lagere school, maar streefde men er vooral naar, de aansluitingsmoeilijkheid tussen Lager- en Middelbaar Onderwijs tot een oplossing te brengen. En evenmin waren deze pogingen van meet af aan gebaseerd op de onderzoekingen en de resultaten van de denkpsychologische school. Slechts langzamerhand voerden de onderzoekingen in deze richting en werd meer en meer de grote waarde van deze psychologische stroming ingezien voor een hernieuwde wetenschappelijke fundering van de didactiek. Men vindt dit alles overzichtelijk gepubliceerd in het eerste hoofdstuk van Mededeling 24 van het Nutsseminarium en vooral in Mededeling 30.

Het spreekt wel vanzelf dat ik op deze en de vele andere publicaties niet uitvoerig kan ingaan en hier slechts enkele belangrijke punten der denkpsychologie naar voren kan brengen.

Misschien is het wel goed eerst nog te wijzen op een enkel misverstand, dat zich hier en daar dreigt vast te zetten ten aanzien van de arbeid van het Nutsseminarium. Men ziet in deze arbeid dan voornamelijk een propaganderen van de opvattingen der denkpsychologie en vreest als gevolg hiervan een nieuwe eenzijdigheid in de opbouw van onze didactiek en zelfs een nieuw soort intellectualisme. Ik geloof, dat deze zienswijze niet gerechtvaardigd is.

Het is nl. niet zo, dat men aan het Nutsseminarium de ene psychologische theorie alleen maar wil vervangen door een andere, omdat de laatste op nieuwere en waarschijnlijk juistere opvattingen omtrent het denken steunt. Het is trouwens ook niet zo, dat de uitkomsten van de denkpsychologie — voorzover men van de denkpsychologie kan spreken, in plaats van de onderzoekingen van verschillende

denkpsychologen — zonder meer worden overgenomen. Ze worden in eigen onderzoekingen verwerkt en in een groter geheel van gedachten aangaande opvoeding en onderwijs ingevoegd.

Ontegenzeggelijk liggen de onderzoekingen van het Nutsseminarium hoofdzakelijk op het gebied van de verstandelijke vorming, maar de wetenschappelijke achterstand was op didactisch terrein dan ook veel groter dan op dat der eigenlijke opvoeding<sup>1)</sup>. Maar bovendien, afgezien van alle op de spitsdrijverij, blijft de verstandelijke vorming toch altijd een zeer belangrijke taak van de school, ook al wil men de verstandelijke vorming uiteindelijk in dienst stellen van de zedelijke vorming. Ik erken ten volle, dat uit het hart de uitgangen des levens zijn, maar men onderschatte de functie, die het verstand in het menselijk leven kan vervullen, ook in het zedelijk leven, niet. De leuze: het verstand moet van de troon gestoten worden, lijkt me zeer gevaarlijk, daar de kans niet gering is, dat het onverstand of erger zijn plaats gaat innemen.

En tenslotte verdienen m.i. de onderzoekingen en uitkomsten der denkpsychologie ten volle onze aandacht omdat zij meer dan de uitkomsten van welke andere theorie in botsing komen met onze oude didactische grondslagen en een zeer vruchtbare werkbasis schijnen te kunnen worden voor de opbouw van een nieuwe didactiek.

Een der eerste punten van de denkpsychologie, waarvoor ik aandacht vraag, is het probleem van de „*Bewusstseins-schichten*”: de lagen in onze kennisinhouden. Ik noem hier slechts de onderzoekers Lindworsky, Frohn en Sassenfeld. Zij onderscheiden drie lagen in het denken: die van de aanschouwelijke voorstelling, van het schema en die van het onaanschouwelijke, categoriale denken. Belangrijk voor de verstandelijke vorming is nu vooral het zo goed mogelijk functioneren van elk dezer drie lagen, en vooral hun onderlinge verbondenheid.

De onderste laag, die van de aanschouwelijke voorstellingen, van de concrete kennis, dient zo goed mogelijk te worden gestoffeerd. Zij is het fundament waarop de hogere lagen

---

<sup>1)</sup> Zie: Aanschouwing en abstractie als momenten van „leeren denken”, intreesrede op 20 Juni 1932 te Utrecht, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, pagina 3.

rusten. Het is duidelijk, dat aanleg en milieu hier een grote rol spelen, maar eveneens dat het onderwijs hier een belangrijke taak heeft te vervullen. Veel en nauwkeurig waarnemen blijft ook bij een hervorming van onze didactiek gewenst, het bezitten van *heldere voorstellingen* moet van niet geringe betekenis geacht worden. Wel zal hier meer geestelijke activiteit van de kant van den leerling gewenst zijn, en zal men liever gaan spreken van het verwerven van heldere voorstellingen door den leerling, dan van het aanbrenge van heldere voorstellingen door den onderwijzer. Een accentverschuiving dus, waarbij m.i. toepassing van de ideeën van Decroly van veel nut zal kunnen zijn.

Maar al is een goede verzorging van deze aanschouwelijke kennislaag een eerste vereiste, zij is niet voldoende voor de verstandelijke vorming. Boven deze grondlaag ligt een laag van meer schematische kennis en daarboven een van zuiver onaanschouwelijk weten, een kennen van relaties, een „Sachverhaltswissen”.

En het is juist de vorming van deze meer abstracte kennis inhouden, die door de denkscholyogie van groot belang wordt geacht. Want hierdoor komt het denken op hoger niveau, hierdoor kunnen grotere gehelen in hun samenhang worden overzien en kunnen hoofd- en bijzaken worden onderscheiden. Ieder van ons kent mensen in zijn omgeving, die in hun uiteenzettingen maar niet van alle mogelijke bijzonderheden los kunnen komen en die daardoor groot gevaar lopen de kern van de zaak waar het om gaat uit het oog te verliezen. Dat zijn de mensen, die vanwege de bomen het bos niet zien. Onze Nederlandse taal heeft daarvoor de karakteristieke uitdrukking: hij vertelt het in geuren en kleuren. En dit kan natuurlijk in bepaalde gevallen zeer gewenst zijn, maar het heeft ook nogal zijn bezwaren. Moeten we dus enerzijds op school er naar streven, dat onze leerlingen een zo rijke en helder mogelijke concrete kennis verwerven, aan de andere kant moeten we er voor waken, dat deze concrete kennis gaat overwoekeren. Het kind moet niet bevangen blijven in concrete situaties en een al te sterk subjectivisme. De school zal dus gelegenheid moeten geven dit meer abstracte denken te beoefenen, zij het natuurlijk op kinderlijk niveau.

En nu betreden we een terrein met vele voetangels en klemmen. Ik geloof dat hier de invloed van de denkpsycho-

logie de sterkste verandering zal kunnen en moeten brengen, maar ik zie tevens een berg van problemen rijzen voor de toepassing in de practijk. In de eerste plaats omdat wij ten aanzien van de mogelijkheden tot abstract denken bij onze leerlingen een schromelijk tekort aan kennis bezitten; in de tweede plaats omdat onze klassen, wat grootte en samenstelling betreft, spotten met wat paedagogiek en didactiek aan toepassing vragen en in de derde plaats omdat geschikte leerstof nog te weinig voorhanden is.

Het derde bezwaar zal hand in hand met het eerste moeten worden opgelost, omdat we eerst nieuwe leerstof zullen kunnen samenstellen, als we voldoende omtrent het denkvermogen van onze leerlingen weten, en we komen dit alleen te weten, door ze stof te bewerken te geven, die meer instructief is, niet alleen voor den leerling, maar vooral voor den onderwijzer. Om hier echter tot een oplossing te komen, zal het nodig zijn, dat de mannen en vrouwen van de practijk gezamenlijk met elkander en met de theoretici aan het werk gaan. Hier ligt op elke school een taak voor het *gezamenlijke* personeel, en voor de scholen onderling een gemeenschappelijk arbeidsveld. Voor een klein groepje enkelingen is de taak veel te zwaar en dan dreigt bovendien onnodige versnippering van krachten.

Wij weten te weinig van onze leerlingen! Wat wij wel weten — maar dat is eigenlijk van negatieve aard — is, dat we nooit een leerling tot abstract denken kunnen dwingen. Ook niet door een bepaalde redenering of uitlegging maar steeds te herhalen.

Hier spelen een aantal factoren een rol, waarvan ik een drietal noem.

In de eerste plaats *de aanleg van de intelligentie*, in de tweede plaats *de rijpingsgraad*, die deze intelligentie op een bepaald tijdstip heeft bereikt, en in de derde plaats *de gevormdheid* van de intelligentie, d. w. z. de omvang en de aard van de reeds verworven kennis.

Ik zie hierbij geheel af van belangstelling, ijver en dergelijke factoren, niet omdat ik ze minder belangrijk acht, doch alleen omdat ik me moet beperken.

Dit schema stelt ons in de gelegenheid enkele conclusies te formuleren, waarbij duidelijk wordt in hoe sterke mate de nieuwere psychologische opvattingen afwijken van de Herbartiaanse, of misschien juist, hoe de oudere theorie in



een verder ontwikkelingsstadium wordt gebracht. Tevens zullen we daardoor in staat zijn enig nieuw licht te werpen op het reeds genoemde probleem van het zitten=blijven.

De intelligentie=aanleg en het bereiken van een bepaalde rijpingsgraad kunnen niet door den onderwijzer beïnvloed worden. Is een van beide of zijn beide onvoldoende ten opzichte van de aangeboden leerstof, dan is alle moeite, die onderwijzer en leerling zich getroosten vergeefs. Ook de meest geduldige herhalingen hebben hier geen resultaat. Wat het zitten=blijven betreft, is het duidelijk dat bij onvoldoende aanleg de resultaten nihil zijn. Dit is het type dat *eenvoudiger onderwijs* nodig heeft en dat thans gewoonlijk maar na één of twee keer doubleren meegenomen wordt naar de volgende klas, tot de leerling de grens van de leerplichtige leeftijd heeft bereikt. Het erge daarbij is, dat dit type leerling gedurende zijn gehele schooltijd onderwijs moet volgen, dat steeds boven zijn geestelijke horizon ligt en dus voor hem zo goed als waardeloos is. En wat hij aan intelligentie bezat, is nooit tot ontwikkeling gekomen, omdat hij nooit de gelegenheid heeft gehad op zijn eigen denkniveau geestelijk tot activiteit te komen.

Een volwassene zou spoedig de brui geven aan het moeten volgen van een cursus, die hem te hoog gaat, maar het kind is gedwongen te blijven en mee te doen. Voor onderwijzer en leerling is hier slechts één oplossing mogelijk: *eenvoudiger onderwijs*.

Bij een onvoldoende rijpingsgraad zijn er verschillende mogelijkheden. Het kan gebeuren dat bij doubleren de rijping van de intelligentie voldoende gevorderd is om gedurende het tweede jaar het gegeven onderwijs te volgen, het kan echter ook niet het geval zijn. Hier zijn we op een grensgebied. Maar in elk geval is het zeker, dat ook voor deze leerlingen het onderwijs gedurende het jaar dat aan het zitten=blijven voorafging, vrijwel waardeloos is geweest. Voor deze typen is de oplossing, niet een *eenvoudiger onderwijs*, maar een *langzamer tempo*.

En thans de gevormdheid van de intelligentie. Hier staan de zaken enigszins anders. Natuurlijk is de gevormdheid ook afhankelijk van de aanleg en de rijpingsgraad, maar toch niet alleen. Huis en school, als men wil, onopzettelijke en opzettelijke didactische beïnvloeding, spelen hier een belangrijke rol, of kunnen dat althans doen.

Ik bepaal me tot de school. Haar grote, zeer grote taak is dus de gevormdheid van de intelligentie zoveel mogelijk te bevorderen. Zij zal bij het uitvoeren van die taak rekening moeten houden met de zoëven genoemde factoren: intelligentie-aanleg en rijpingsgraad der leerlingen. En tevens moet zij rekening houden met de op een bepaald tijdstip reeds aanwezige gevormdheid van de intelligentie.

Het milieu waaruit de leerling komt speelt hier een grote rol en wel in dubbel opzicht. Want niet alleen brengen de leerlingen een zeer verschillende gevormdheid mee wat betreft hun concrete kennis, of de omvang van hun kennis, maar ook de aard van de kennis, het niveau waarop hun gedachtenleven zich beweegt toont grote verschillen. Hier zal de school dus moeten zoeken naar de basis, waarop zij verder kan bouwen. En dan wordt haar taak tweeledig: de leerling helpen zijn concrete kennisinhoud uit te breiden en te verhelderen en hem in de gelegenheid stellen de hem gegeven mogelijkheden tot meer abstract denken tot volle ontwikkeling te brengen.

Het lijkt mij, dat het eerste gedeelte van deze taak: de vorming van de concrete kennis, het minst op moeilijkheden zal stoten, ook al zal hierbij een nieuwe aanpak nodig zijn. Het is dan m.i. ook niet verwonderlijk dat het merendeel der pogingen tot onderwijsvernieuwing zich in deze richting beweegt. Déze onderwijsvernieuwing is — als ik eens een erg groot woord mag gebruiken — het minst revolutionair; ze sluit het beste aan bij de oude opvattingen en vindt daarin veel bruikbaar en waardevols. De namen Decroly en Ligthart spreken hier een duidelijke taal.

Veel moeilijker zal de verandering van onze didactiek gaan op het gebied van de vorming der meer abstracte kennis. Hier ligt een nog zo goed als onontgonnen terrein. Wij weten hier van onze leerlingen bedroevend weinig. Wij kennen hun werkelijke capaciteiten niet, vooral niet van hen, die moeite hebben om het hun voorgezette programma af te werken.

Het is juist dit terrein waarop het Nutsseminarium gemeend heeft zijn arbeid te moeten verrichten en wel steunende op denkpsychologische onderzoekingen.

Ik sprak reeds over de onderscheiding der drie bewustzijns-lagen der Keulse school, en over de betekenis daarvan voor de opbouw van een didactiek; thans moet ik aandacht vragen voor een andere tak der denkpsychologische onderzoekingen,

nl. de onderzoekingen van Prof. Selz en zijn leerlingen. Prof. Selz „heeft bij een aantal proefpersonen experimenteel onderzocht, hoe zij te werk gaan bij de uitvoering van bepaalde intellectueele opdrachten, b.v. het zoeken van een gecoördineerd of een meer omvattend begrip bij een gegeven woord, het zoeken van een definitie, van een deel bij een geheel of omgekeerd een geheel bij een woord, dat als deel moet worden opgevat”<sup>1)</sup>). Na vele experimenten, uitvoerig beschreven in zijn werk: „Über die Gesetze des geordneten Denkverlaufs”, komt hij tot de conclusie, „dat alle „denken” in pregnanten zin bestaat in het hanteeren van een zeer groot aantal partiëele oplossingsmethoden”<sup>2)</sup>), die wij meestal onbewust gebruiken. Voor de practijk van het onderwijs werden deze resultaten vooral belangrijk, toen de probleemstelling werd uitgebreid, en van de nieuwere onderzoekingen uitvoerig verslag gegeven werd in de publicatie: „Über die Erziehbarkeit von Intelligenzleistungen.” Hierin wordt aangetoond, dat het dikwijls mogelijk is aan personen, die uit eigen kracht een bepaalde oplossingsmethode niet konden vinden, deze methode toch duidelijk te maken, zodat zij deze methode voortaan met inzicht zelf kunnen gebruiken. Hierdoor wordt het mogelijk, bij personen die de vereiste intelligentieaanleg en rijpingsgraad bezitten, het denken op een hoger niveau te brengen, dan zij zonder deze opzettelijke hulp bereikt zouden hebben. Een voor de practijk van de school allerbelangrijkste vaststelling. Want het is voor de verstandelijke vorming van onze leerlingen van grote waarde, dat zij door het onderwijs in staat gesteld worden de voor hen hoogst bereikbare trap van abstract denken ook inderdaad te bereiken. Maar . . . . deze hogere laag van het denkleven functionneert alleen dan goed, wanneer de lager gelegen niveaus goed gevormd zijn en . . . . wanneer er verband is tusschen de inhouden der verschillende lagen.

En daarom zei ik zo pas, dat wij van de werkelijke denkcapaciteiten van onze leerlingen zo weinig afweten. Want als wij over de hoofden van onze leerlingen heenpraten, dan weten wij dikwijls niet of dit een gevolg is van een onvoldoende intelligentieaanleg, onvoldoende rijpingsgraad, een

1) Intree-rede te Utrecht, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, pg. 5.

2) Intree-rede, pg. 6.

onvoldoende basis van concrete kennis, of omdat de denkprestaties, die wij van onze leerlingen verlangen op een niveau liggen, dat geen of te weinig contact heeft met hun concrete kennislaag. Maar dan kunnen we ook niet vaststellen of deze leerlingen misschien toch bij voor hen meer geschikte leerstof en onderwijsmethoden tot het hogere denkniveau gebracht zouden kunnen worden. *Een overschatting van het actuele denkvermogen*, van de gevormdheid van een intelligentie dus, kan dan dikwijls leiden tot een *onderschatting van het potentiële denkvermogen*, d.w.z. van de intelligentieaanleg en de rijpingsgraad.

Hier staan we voor een onderdeel van onze didactiek, waarvan de opbouw nog nauwelijks aangevangen is. We zullen hier naar nieuwe leerstof moeten omzien, of oude leerstof in een andere vorm moeten aanbieden en laten verwerken, die den leerling in staat stelt op z'n eigen denkniveau geestelijk actief te worden. Uit de resultaten van dit opgegeven werk zal dan de onderwijzer zijn leerlingen beter kunnen leren kennen en dit zal weer mogelijk maken leerstof samen te stellen, waardoor de leerling van het door hem bereikte niveau uit zijn denkleven verder kan ontwikkelen.

Tot slot nog een paar korte opmerkingen: Uit de onderzoekingen van Georg Sand: „Über die Erziehbarkeit von Intelligenzleistungen bei schwachbegabten Kindern”<sup>1)</sup>, is gebleken, dat het met inzicht overnemen van een oplossingsmethode dikwijls beter gelukt wanneer de verklaring komt van een medeleerling dan van den onderwijzer, omdat juist de leerlingen naar geestelijk niveau dichter bij elkaar staan en derhalve beter elkanders moeilijkheden aanvoelen. Hier zal groepswork waarschijnlijk goede resultaten kunnen geven, al moet men natuurlijk ook hier zich voor overdrijving wachten.

Naast het met inzicht overnemen van oplossingsmethoden, waardoor het denken op een hoger niveau gebracht kan worden en waarvoor prof. Kohnstamm de veelbestreden term „leren denken” gebruikt, is ook een overdracht mogelijk van methoden om een les te leren. Men zou dit kunnen aanduiden met de term „leren leren”. Uit de onderzoekingen van Hermann: „Über die Fähigkeit zu selbständigem Lernen und

1) Arch. f. d. ges. Psych. Bd. 76.

die natürlichen Lernweisen zur Zeit der Volksschulreife" <sup>1)</sup>, is gebleken, dat ook op dit gebied nog veel vruchtbare arbeid te verrichten valt. Daarover zal het tweede artikel van dit nummer uitvoeriger berichten.

Laat ik mogen eindigen met de beantwoording van de vraag die natuurlijk elke onderwijzer en onderwijzeres op de lippen zweeft: Hoe breng ik deze theorie in praktijk?

En dan heb ik al gezegd: Dat zal niet gemakkelijk gaan, en ik voeg daaraan toe: Dat zal zeker niet ineens gaan.

Ik weet natuurlijk zeer goed, dat een klas van 48 leerlingen, soms ondergebracht in een lokaal, dat berekend is op 36, voorzien van leermiddelen, die voor dit doel ten enenmale ongeschikt zijn, de beste bedoelingen kan doen mislukken. Ik weet ook, dat, wanneer niet een groep van onderwijzers en onderwijzeressen besluit gezamenlijk deze problemen aan te pakken en er aan mee te helpen, dat ze stapje voor stapje tot een oplossing worden gebracht, het op den duur onmogelijk zal zijn tot een werkelijke onderwijsvernieuwing volgens de opvattingen der denkpsychologie te komen.

Een enkeling kan hier niet meer doen dan wat détailwerk leveren, dat bovendien, wanneer het niet kan uitmonden in en opgevangen wordt door een bredere stroom, gedoemd is te verzanden.

Maar hoevele en hoegrote bezwaren de toepassing in de praktijk voorlopig ook nog moge meebrengen, de juistheid en de belangrijkheid van de theorie worden daardoor niet aangetast. En slechts op een juiste theoretische basis kan een juiste praktijk worden opgebouwd. Van de moeilijkheden, die zich daarbij zullen voordoen, kan men dan ook hier slechts zeggen, dat zij er zijn om overwonnen te worden.

---

<sup>1)</sup> Zeitschr. f. Psych. Bd. 109.

## II. De opvoedbaarheid van leerprestaties volgens denkpsychologische methode\*)

DOOR

F. W. PRINS.

De experimentele onderzoeken der denkpsychologie hebben ten aanzien van de opvoedbaarheid van geestelijke prestaties nieuwe, boven verwachting gunstige perspectieven geopend. Het gevolg hiervan is geweest, dat op het paedagogisch onderzoek in Nederland, ten nauwste samenhangend met de practische eisen der school, reeds meer dan tien jaar bevruchtend is ingewerkt<sup>1)</sup>. Bovenal zijn het de begrippen *intelligentie-ontwikkeling* en *intelligentie-niveau* geweest, die door de resultaten der denkpsychologie een nieuwe inhoud hebben gekregen<sup>2)</sup>. Thans is gebleken, dat de *intelligentie-ontwikkeling* niet louter is innerlijke rijping van een aangeboren aanleg, maar geleidelijke opbouw van een systeem van algemene en meer speciale geestelijke gedragswijzen, die de functie hebben inzichten te verwerven en deze toe te passen. Het verwerven van deze gedragswijzen echter, is niet alleen afhankelijk van de op het ogenblik bestaande rijpingstoestand van de geestelijke aanleg, maar tevens van de paedagogische invloeden van het milieu en vooral van de menselijke „Umwelt”. Het door de *intelligentie-ontwikkeling* bereikte *intelligentieniveau* van een mens is bijgevolg niet alleen door de aanlegfactor, maar ook door de factor der wereldomgeving heen en daarmee door de opvoeding bepaald.

De resultaten van het doofstommenonderricht, wat betreft de verhoging van het *intelligentieniveau* van kinderen met een zintuigdefect, leveren hiervoor een sprekend voorbeeld. Eerst door het spraakonderwijs wordt het doofstomme kind toegankelijk voor de menselijke Umweltsfactor, die nodig is om het kind een nagenoeg normaal *intelligentieniveau* te doen bereiken. De invloed, die wij door het doofstommenonderwijs

\*) Voorlopige mededeling. Het volledige onderzoek verschijnt later in de Verhandelingen van het Harmannus Boumanfonds.

<sup>1)</sup> Ph. Kohnstamm, Over de „vormende waarde” der leervakken. Mededeling 16 v. h. Nutsseminarium voor Paedagogiek, blz. 24 e.v. (1930) en H. Nieuwenhuis, Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek der lagere school, blz. 52 e.v. (1939).

<sup>2)</sup> O. Selz, Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus. Ztschr. f. Psychol. 134 (1935), blz. 236 e.v.

op het intelligentieniveau kunnen uitoefenen is evenwel slechts een *indirecte*, daar ze alleen maar de weg voor de rechtstreekse beïnvloeding van geestelijke gedragswijzen door de culturele milieufactoren, in het bijzonder de taal, vrijmaakt.

Een andere wijze der indirecte beïnvloeding van het intelligentieniveau bezitten wij in de zogenaamde „vormende waarde”, die door de aanbieding van geschikte *leerstof* de geestelijke krachten en onder deze de intelligentie poogt te wekken. In het bijzonder heeft het nieuw-humanisme met zijn voorkeur voor de klassieke talen en de wiskunde deze weg met succes betreden. De vormende waarde schenkt echter geen aandacht aan de meer nauwkeurige kennis der vereiste geestelijke gedragswijzen van den leerling, die hij nodig heeft om zich de gekozen leerstof eigen te maken en laat dit laatste grotendeels aan hem zelf over.

Eerst de denkpsychologie heeft de analyse van het systeem van algemene en meer speciale geestelijke gedragswijzen in studie genomen, zo als die zich in de algemene intelligentie van een mens en zijn intelligentie voor bijzondere prestatiegebieden (b.v. zijn theoretische en praktische intelligentie) vertoont. Eerst de denkpsychologie kon daarom principiëel en niet slechts occasioneel er toe overgaan, de geestelijke gedragswijzen van meer begaafde kinderen bij hun intelligentieprestaties door onderling contact over te dragen op minder begaafde kinderen en daardoor een *directe* verhoging van hun intelligentieniveau te bereiken. De „Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus” hebben het experimentele bewijs geleverd, dat kinderen, die op de beschreven wijze beïnvloed waren, bij een intelligentieonderzoek een hoger intelligentieniveau vertoonden dan een oorspronkelijk gelijkwaardige groep van niet beïnvloede kinderen.

De denkpsychologische onderzoekingen over de opbouw van geestelijke prestaties lieten reeds spoedig ook de *leergeschiktheid* in een nieuw licht verschijnen. Ook het leren toch is een geestelijke werkzaamheid van de wil. Het door haar bereikte inprentingsresultaat, hangt daarom niet alleen van de aangeboren geheugenaanleg en zijn rijpingstoestand af, maar zo als bij iedere geestelijke werkzaamheid tevens van de methodische gedragswijzen, die wij ter oplossing van de gestelde opgave toepassen. De onderzoekingen van ALBIN HERRMANN over het natuurlijke leerproces, voortgekomen uit de denkpsychologische school, toonden, dat de leergeschiktheid

veel minder uitsluitend, dan gewoonlijk wordt aangenomen, door de rijpingstoestand der aangeboren geheugenaanleg bepaald wordt. Veeleer berust de verdere ontwikkeling van de leergeschiktheid tevens op een in toepassing brengen van meer adaequate methodische gedragswijzen, die de kinderen bij voortschrijdende geestelijke ontwikkeling aanwenden <sup>1)</sup>).

Deze door Herrmann aangetoonde ontwikkelingspsychologische feiten zijn van grote paedagogische betekenis. Want zij openen de principiële mogelijkheid voor een veel dieper gaande paedagogische beïnvloeding der leergeschiktheid dan kon worden verwacht, wanneer we uitsluitend op de oefening van de geheugenaanleg door herhaling aangewezen zouden zijn. Herrmann heeft in de „Paedagogische Folgerungen” uit zijn onderzoekingen de er uit voortvloeiende opgave reeds kunnen aanwijzen van een paedagogische beïnvloeding der leergeschiktheid, maar ook gewezen op de grenzen hiervan, die door de afhankelijkheid der te gebruiken leermethoden van de algemene ontwikkelingstoestand der leerlingen en in het bijzonder door hun taalbeheersing en hun leesbekwaamheid, worden getrokken.

Door de resultaten van Herrmann was dus de vraag opgeworpen: *Hoe ver kan, naar het voorbeeld van de proefnemingen tot verhoging van het intelligentieniveau, ook de leergeschiktheid door de analyse en onderlinge overdracht van de door goede leerlingen toegepaste methodische gedragswijzen, verhoogd worden?*

De experimentele beantwoording van deze vraag vormde het onderwerp van het onderhavige onderzoek, dat zijn ontstaan dankt aan de aansporing van Prof. PH. KOHNSTAMM, aan de zeer gewaardeerde opdracht van de „Hermannus Bouman”-stichting en aan de door Prof. O. SELZ gegeven deskundige richtlijnen.

Bij de vele zorgen, die het moeilijk lerende kind zijn familie gewoonlijk geeft, mag de beantwoording van de vraag naar

<sup>1)</sup> Experimentelle Untersuchungen über den natürlichen Lernvorgang. Herausg. von O. Selz. Ztschr. f. Psych. 109 (1928), blz. 116 e.v. I. A. Herrmann, Ueber die Fähigkeit zu selbständigem Lernen und die natürlichen Lernweisen zur Zeit der Volksschulreife, zie vooral blz. 186 e.v. en de opmerkingen van Selz t. a. p. II, blz. 204 e.v., alsmede de waarderende bespreking van J. H. Gunning Wzn., Onderzoekingen over de natuurlijke leerwijze der leerlingen, Paed. Studiën, 10 jrg. (1929), blz. 313 e.v.



de graad der mogelijke paedagogische beïnvloeding der leer-  
geschiktheid op veler belangstelling rekenen. Dit klemt te  
meer, daar wij onder de leergeschiktheid, naar welker ver-  
hoging moet worden gestreefd, in geen geval alleen maar  
moeten verstaan de geschiktheid van het zich eigen maken  
van parate kennis van mechanisch ingeprente geheugenfeiten,  
als namen en jaartallen, maar de geschiktheid tot een beheer-  
sing door het geheugen van de gehele inhoud der leerstof, die  
tot vorming van wereldbeeld en persoonlijkheid dient.

*De leergeschiktheid in deze betekenis is de eerste voor-  
waarde voor elk duurzaam geestelijk verwerven der cultuur-  
goederen.*

### Gang van het onderzoek.

#### A. Eerste onderzoek.

Het eerste onderzoek vond plaats in twee vijfde klassen van  
lagere scholen. Als leerstof werd gekozen onderwerpen uit de  
aardrijkskunde en wel de twee landen Spanje en Italië. Om de  
verschillende graad van moeilijkheid der leerstof uit te scha-  
kelen, werden de lessen den leerlingen der ene klas (A-klas)  
in de volgorde Spanje, Italië aangeboden, terwijl de leerlingen  
der andere klasse (B-klas) juist in omgekeerde volgorde, dus  
Italië, Spanje de lessen te verwerken kregen. De leerstof was  
in deze vorm voor elk der leerlingen nieuw. De eerste les  
(van drie kwartier) werd besteed aan het lezen en bespreken  
der lesstof. Een week na bovenvermelde bespreking gaven we  
de opdracht: „Leer de les, die we de vorige week besproken  
hebben en steek je vinger op, zodra je de les kent.” Na dit  
leren volgde een pauze van 15 minuten. Onmiddellijk na de  
pauze werd den leerlingen gevraagd, precies op te schrijven,  
hoe ze de les geleerd hadden. Na het maken van dit leer-  
opstelletje kreeg elke leerling 25 schriftelijke vragen over de  
bestudeerde les te beantwoorden. Na afloop der beantwoor-  
ding werd gevraagd onder het werk te schrijven, hoeveel  
vragen ieder meende, dat hij goed gemaakt had. Hierdoor  
moest vastgesteld worden, in hoeverre de leerlingen in staat  
waren, zelf hun eigen prestaties te schatten. De derde les  
werd besteed aan het verbeteren der leermethoden, waarop  
nog nader ingegaan zal worden.

De les in de vierde week werd op dezelfde wijze als de  
eerste keer besteed aan het lezen en bespreken, nu van de

tweede leerstof. De vijfde les werd evenals de tweede les ingericht. Leren, pauze, leeropstel en schriftelijke beantwoording der vragen, die de andere klas in de eerste proef, dus zonder de beïnvloeding van de verbeteringsmethode, had beantwoord.

Zoals reeds meegedeeld, is de factor van het verschil in moeilijkheidsgraad komen te vervallen door in een parallelle klasse de leerstof in omgekeerde volgorde aan te bieden. Nu zou de opmerking gemaakt kunnen worden, dat de opvoedbaarheid der leerprestaties beïnvloed is door de oefening. De eerste keer waren de leerlingen nog niet gewend aan de manier van vragen van den proefleider; de omstandigheden, het leren op school, het maken van een leeropstel waren nieuw, zodat te verwachten is, dat bij een tweede proef de resultaten in het algemeen gunstiger zullen uitvallen. Om ook deze bedenking uit te schakelen werd een nieuw onderzoek ontworpen.

#### B. Tweede onderzoek.

Er werd op analoge wijze als bij het eerste onderzoek geëxperimenteerd. We namen nu vier zesde klassen van lagere scholen, die we de A I, de B I, de A II en de B II klas zullen noemen. Als leerstof werd gekozen: Noord-Amerika, Zuid-Amerika, de Ver. Staten van Noord-Amerika en Australië. Om dezelfde reden als bij het eerste onderzoek werd bij de beide eerste proeven de leerstof verwisseld. De A I en de B I klassen kregen de leerstof aangeboden in de volgorde Zuid-Amerika, Noord-Amerika. De A II en de B II klassen in de volgorde Noord-Amerika, Zuid-Amerika. Om nu de oefeningsfactor te kunnen nagaan, werd na het behandelen en leren der eerste les in de A I en de A II klassen een verbeteringsmethode ingeschakeld, terwijl de B I en de B II klassen niet beïnvloed werden. De beide niet beïnvloede klassen (B I en B II) waren volgens hun aanvangsprestaties de betere, zodat het boven deze prestaties uitkomen door de relatief slechtere klassen een des te sprekender bewijs voor de werking van de verbeteringsmethode zou moeten leveren.

Tegenover elk van de beide, door de verbeteringsmethode beïnvloede klassen (A I en A II) stond nu een vergelijkingsklas, die zich dezelfde leerstof had eigen gemaakt, zonder dat aan de tweede proefneming een pedagogische beïnvloeding van de leergeschiktheid was vooraf gegaan. Een tegenover el

kaar stellen van de leerrresultaten der paedagogisch beïnvloede en der niet-beïnvloede klassen moest uitsluitel geven over de werkingsgraad van de verbeteringsmethode in vergelijking tot die van de spontane oefeningsfactor.

Nadat de eerste twee proefnemingen de onhoudbaarheid van de bedenking van de oefeningsfactor bewezen en een hoge werkingsgraad van de methode der verbetering van de werkwijzen bij het leren verzekerd hadden, moesten de beide volgende proefnemingen uitsluitel geven, tot welke hoogte de leerprestaties zijn op te voeren, vooral van de oorspronkelijk zwakke leerlingen, bij een herhaalde paedagogische beïnvloeding.

Voor de aanvang van de derde proef werd ook in de BI-klas de verbeteringsmethode ingeschakeld, terwijl de BII-klasse, om vergelijking mogelijk te maken, nog niet beïnvloed werd.

Eerst voor de vierde proef werd uit paedagogische overwegingen ook de BII-klasse opgenomen in het verbeteren der operatiemethoden. Daar bij de derde en vierde proef aan alle klassen dezelfde leerstof werd aangeboden (Ver. Staten van N. A. en Australië), konden met elkaar worden vergeleken de prestaties van vier klassen, die slechts van elkaar verschilden door het al of niet paedagogisch beïnvloed zijn, resp. door het aantal keren (1, 2 of 3 keer).

Om de geschiktheid der leerlingen vast te stellen, hun eigen kunnen te waarden en de graad der opvoedbaarheid er van, lieten wij hen aangeven, zowel voor als na de aanbieding en beantwoording der vragen, hoeveel van de 30 vragen vermoedelijk door hen goed gemaakt zouden worden, resp. waren.

### De invloed van het verbeteren der leermethoden op de prestaties.

#### *Het eerste onderzoek.*

De tabel op bladzijde 125 geeft een overzicht van de gemiddelde resultaten der A- en B-klassen met de groepsindelingen in goeden, gemiddelden en zwakken. De getallen geven ook de gemiddelde percentages aan van de door de gehele klas goed beantwoorde vragen. Bij de eerste proef brachten de leerlingen spontaan hun eigen leermethoden in toepassing. De gemiddelde resultaten in de rechter kolom (vet gedrukt) werden behaald, nadat een les in het verbeteren der leer-

methoden had plaats gevonden. Deze groepenindeling hebben we constant genoemd, omdat in de tweede proef de gemiddelde resultaten zijn berekend van dezelfde leerlingen, die in de eerste proef de groepen vormden. De groepen in de beide kolommen bestaan dus uit dezelfde leerlingen. Zoals uit de gemiddelde percentages blijkt, is de vooruitgang des te groter, naarmate de aanvangsprestatie geringer is. In de A-klas valt bij de goede leerlingen een vooruitgang waar te nemen van gemiddeld 8%, bij de groep der gemiddelden van 18,3% en bij die der zwakken van 27,5%. In de B-klasse zijn deze percentages resp. 3,3%, 14,2% en 31,2%. Het totaal gemiddelde in de A-klas is met 18% toegenomen, terwijl de gemiddelde vooruitgang in de B-klas 15,8% bedroeg, hoewel reeds haar aanvangsprestatie overeenkwam met de prestatie in de A-klasse na de verbeteringsmethode.

Een uitzondering op de boven vermelde regel maakt de groep der zwakken. De gemiddelde aanvangsprestatie der zwakken van de A-klas is 27%, die der B-klas 55,3%. De gemiddelde vooruitgang voor beide groepen is 27,5% en 31,2%. Niettegenstaande de hogere aanvangsprestatie hebben zich de zwakken der B-klas sterker verbeterd. De gemiddelde aanvangsprestatie van 55,3% is in de tweede proef na een les in het verbeteren tot gemiddeld 86,5% gestegen. De benaming groep der „zwakken” past in dit verband nauwelijks. De intelligentere groep der zwakken der B-klas vertoont dus niet alleen een twee maal zo grote aanvangsprestatie als de overeenkomstige groep der A-klas, maar ondanks dit ook een hogere prestatietoename door de werking van de verbeteringsmethode.

In hoeverre de vooruitgang van alle groepen te danken is aan het verbeteren der leermethoden, was op dit ogenblik nog niet nauwkeurig vast te stellen. Misschien zelfs zou de gehele vooruitgang toegeschreven moeten worden aan de oefening. Om dit te beslissen is het thans nodig, de resultaten na te gaan, waar met de factor der oefening rekening is gehouden.

Eerste onderzoek.

OVERZICHT VAN DE GEMIDDELDE RESULTATEN.

Constante groepenindeling.

Klasse	Gemiddelde resultaten in procenten.		Groepen
A	1ste proef (Spanje)	2de proef (Italië)	Goeden Gemiddelden Zwakken Totaal
	84	92	
	61,5	79,8	
	27	54,5	
	58,5	76,5	
B	1ste proef (Italië)	2de proef (Spanje)	Goeden Gemiddelden Zwakken Totaal
	92	95,3	
	78,8	93	
	55,3	86,5	
	76,1	91,9	

*Toelichting:* Deze proeven vonden in twee 5de klassen plaats. De vet gedrukte resultaten werden behaald, nadat een les in het verbeteren der leermethoden had plaats gevonden.

Het tweede onderzoek.

De tabel op bl. 126 geeft een overzicht van de gemiddelde resultaten der A I<sub>s</sub>, B I<sub>s</sub>, A II<sub>s</sub> en B II<sub>s</sub>klassen van de eerste proef. Het totaal gemiddelde van de A I<sub>s</sub>klas is slechter dan dat van de B I<sub>s</sub>klas. Het totaal gemiddelde van de A II<sub>s</sub>klas is slechter dan dat van de B II<sub>s</sub>klas. In de A I<sub>s</sub> en A II<sub>s</sub>klassen werd nu een les besteed aan het verbeteren der leermethoden. In de B I<sub>s</sub> en B II<sub>s</sub>klassen werd deze les niet gegeven en zouden de leerlingen dus voortgaan met het toepassen van eigen leermethoden. In deze beide klassen zou dus de factor der oefening nagegaan kunnen worden. Bij de tweede proef werd het werk verwisseld. De leerlingen der A I<sub>s</sub> en B I<sub>s</sub>klassen kregen nu het werk van de A II<sub>s</sub> en B II<sub>s</sub>klassen en omgekeerd. Ook hiermee bereikten we, juist zoals in het eerste onderzoek, dat de bedenking tegen een verschil in moeilijkheidsgraad der leerstof uitgeschakeld werd.

Tweede onderzoek.

OVERZICHT VAN DE GEMIDDELDE RESULTATEN  
DER EERSTE PROEF.

Gemiddelde resultaten in percenten				Groepen	
Zuid-Amerika		Noord-Amerika			
A I	B I	A II	B II		
73,3	70,9	74,3	78,7		Goeden
40,8	54,8	57,6	65,7		Gemiddelden
17,1	30	35,2	46	Zwakken	
43,1	52,6	56,1	64	Totaal	

De tabel op bladzij 127 geeft een overzicht van de gemiddelde resultaten der eerste en tweede proef. De groepsindeling is constant d.w.z. de groepen in beide proeven bestaan uit dezelfde leerlingen.

De gemiddelde totaalresultaten der beïnvloede klassen A I en A II stijgen resp. met 24,9% en 30,6%, terwijl de niet-beïnvloede klassen B I en B II een kleine teruggang vertonen van resp. 4,6% en 1,5%. Uit deze resultaten valt onmiddellijk af te leiden, dat de oefeningsfactor geen rol speelt. Immers de beide niet-beïnvloede klassen B I en B II vertonen geen vooruitgang. In de B I-klasse valt achteruitgang te constateren van alle groepen. Ook in de B II-klasse valt teruggang waar te nemen bij de gemiddelde totale prestatie, bij de groep der zwakken en bij die der goeden, terwijl alleen de gemiddelden zich een weinig verbeteren.

De resultaten der A II-klasse zijn voor alle groepen verrassend. In alle groepen kan men van een sprongsgewijze verbetering spreken. De zwakken zijn zelfs boven het leerniveau van de goeden in de eerste proef uitgekomen, terwijl de gemiddelden de prestaties der goeden, niettegenstaande de grote verbetering van deze groep zelf, zeer dicht zijn genaderd.

Ook de andere beïnvloede klas, de A I-klas, vertoont dit sprongsgewijze verbeteringskarakter. Wel valt hierbij op te merken, dat de intelligentere A II-klasse in totaal en in alle drie groepen niet slechts hogere aanvangsprestaties dan de A I-klas vertoont, maar ook een hogere prestatietoename door de werking van de verbeteringsmethode. Deze resultaten mogen als

een boven verwachting gunstig resultaat worden beschouwd van de opvoedbaarheid der leergeschiktheid.

De resultaten der A I en A II klassen vertonen principiëel hetzelfde karakter als die der A en B klassen van ons eerste onderzoek. De resultaten der B I en B II klassen zijn van die aard, dat we de factor der oefening uit kunnen schakelen. De sprongsgewijze vooruitgang der resultaten in de A en B klassen van ons eerste onderzoek moeten dus ook worden verklaard uit de verbetering der operatiemethoden.

Zowel uit de resultaten der eerste proef als uit die der tweede proef blijkt, dat de B II klasse ver boven de B I klasse uitsteekt. In de relatief slechtere B I klas werd nu, evenals in de A I en A II klas een les besteed aan het leren hanteren der operatiemethoden, aan het leren van de juiste aanpak.

Alvorens tot de derde proef over te gaan, werd dus in de A I en in de A II voor de tweede maal, in de B I voor de eerste maal een les besteed aan het leren leren.

*Tweede onderzoek.*

OVERZICHT VAN DE GEMIDDELDE RESULTATEN  
VAN TWEE PROEVEN.

Constante groepenindeling.

Gemiddelde resultaten in percenten				Groepen
A I		B I		
Zuid-Amerika — Noord-Amerika		Zuid-Amerika — Noord-Amerika		
73,3	83,6	70,9	61	Goeden Gemidd. Zwakken
40,8	65,9	54,8	48,8	
17,1	56,5	30	33,3	
43,1	68	52,6	48	Totaal
A II		B II		
Noord-Amerika — Zuid-Amerika		Noord-Amerika — Zuid-Amerika		
74,3	90,2	78,7	74,2	Goeden Gemidd. Zwakken
57,6	89	65,7	67,5	
35,2	79,3	46	42	
56,1	86,7	64	62,5	Totaal

De onderstaande tabel geeft een overzicht van de gemiddelde resultaten van drie proeven.

Allereerst valt de grote vooruitgang der B I-klasse op. Van een totaal gemiddelde van 52,6% resp. 48% is deze klas gekomen op een totaal gemiddelde van 75,6% d.w.z. een gemiddelde toename van 23% resp. 27,6%.

De niet-beïnvloede B II-klasse daarentegen is, wederom wat totaal gemiddelde betreft, constant gebleven, nl. van 64% resp. 62,5% op 63%. Ook uit deze gegevens blijkt opnieuw, dat de factor der oefening geen rol speelt.

De A I-klas, die reeds op een hoog totaal gemiddelde van 68% stond, weet opnieuw zijn prestaties te verbeteren door thans een gemiddelde van 86,1% te behalen.

Ook de A II-klas, waar met een totaal gemiddelde van 86,7% nauwelijks meer enige verbetering verwacht kon worden, weet toch nog te stijgen tot 90,1%.

*Tweede onderzoek.*

OVERZICHT VAN DE GEMIDDELDE RESULTATEN  
VAN DRIE PROEVEN.

Constante groepenindeling.

Klassen	Gemiddelde resultaten in percenten			Groepen
A I	1ste proef	2de proef	3de proef	Goeden Gemiddelden Zwakken
	73,3	83,6	92,6	
	40,8	65,9	84,5	
	17,1	56,5	81,4	
	43,1	68	86,1	Totaal
B I	70,9	61	84,3	Goeden Gemiddelden Zwakken
	54,8	48,8	76,8	
	30	33,3	62,8	
	52,6	48	75,6	Totaal
A II	74,3	90,2	92,1	Goeden Gemiddelden Zwakken
	57,6	89	89,7	
	35,2	79,3	88,6	
	56,1	86,7	90,1	Totaal
B II	78,7	74,2	71,3	Goeden Gemiddelden Zwakken
	65,7	67,5	64,7	
	46	42	52,4	
	64	62,5	63	Totaal



Tot slot kregen de leerlingen van alle klassen de leerstof van Australië te verwerken. In alle klassen werd nu een verbeteringsles ingeschakeld, zodat we kregen: In de A I- en A II-klassen vond voor de derde maal een verbeteringsles plaats, in de B I-klasse voor de tweede maal en in de B II-klasse voor de eerste maal. De volgende bladzij geeft een overzicht van de gemiddelde groepsresultaten van alle vier proeven.

Uit dit overzicht blijkt in de eerste plaats, dat ook de B II-klasse voor 't eerst het karakter der sprongsgewijze vooruitgang vertoont. Waren de totaal gemiddelden der eerste drie proeven vrijwel constant te noemen, thans na een enkele les in het verbeteren der aanpak is een totale gemiddelde prestatievermeerdering van 19,1% te constateren. De grote verbetering treedt eerst in na de gezamenlijke bespreking over de leermethoden.

De B I-klasse vertoont hetzelfde karakter, ook in deze klas gelukte het den leerlingen hun prestaties nog in sterke mate te verbeteren. Van een totaal gemiddelde van 75,6% op 83,8%, dit is nog een vermeerdering van 8,2% kan een uitstekende vooruitgang genoemd worden.

Van de A I- en de A II-klassen, die resp. reeds op een totaal gemiddelde van 86,1% en 90,1% stonden, kon men redelijkerwijs geen verbetering meer verwachten bij opgaven van gelijk moeilijkheidsniveau. De A II-klas wist zich met een kleine toename van 90,1% naar 90,8% op volle hoogte te handhaven. De A I-klas vertoont een kleine achteruitgang van 3,3%. Toch mag ook in deze klas het totaal gemiddelde resultaat van 82,8% nog uitstekend genoemd worden.

In de A II-klasse komen reeds na de eerste toepassing der verbeteringsmethode de leerprestaties der zwakken blijvend boven de prestaties der goeden voor de beïnvloeding. In de A I- en in de B I-klasse werd hetzelfde resultaat na de tweede toepassing bereikt. In de B II-klasse, waarin de verbeteringsmethode slechts eens is toegepast, staan de zwakken reeds tussen de goeden en de gemiddelden der vorige proeven in, zodat hier bij voortzetting van de proeven hetzelfde resultaat verwacht mag worden.

*De stijging der zwakken in de beïnvloede klassen boven het leerniveau uit der goede leerlingen voor de beïnvloeding, dient als een buitengewoon gunstig resultaat te worden beschouwd van de poging om de leergeschiktheid te beïnvloeden.*

Tweede onderzoek.

OVERZICHT VAN DE GEMIDDELDE RESULTATEN  
VAN VIER PROEVEN.

Constance groepenindeling.

Klass.	Gemiddelde resultaten in procenten				Groepen
A I	Iste proef	2de proef	3de proef	4de proef	Goeden Gemiddelden Zwakken
	73,3	83,6	92,6	94,3	
	40,8	65,9	84,5	79,6	
	17,1	56,5	81,4	75,8	Totaal
43,1	68	86,1	82,8		
B I	70,9	61	84,3	91,2	Goeden Gemiddelden Zwakken
	54,8	48,8	76,8	82,7	
	30	33,3	62,8	78,6	
	52,6	48	75,6	83,8	Totaal
A II	74,3	90,2	92,1	94,7	Goeden Gemiddelden Zwakken
	57,6	89	89,7	91,1	
	35,2	79,3	88,6	86,9	
	56,1	86,7	90,1	90,8	Totaal
B II	78,7	74,2	71,3	87,2	Goeden Gemiddelden Zwakken
	65,7	67,5	64,7	85,2	
	46	42	52,4	71,7	
	64	62,5	63	82,1	Totaal

De vragen en de fraktionering der resultaten  
naar de soort van vragen.

We stelden zelf de vragen samen en wel drie soorten, die we de A's, de B's en de C's-vragen zullen noemen. De A's-vragen waren de vragen naar de kaartkennis, de vragen dus waarbij het mechanische geheugen de voornaamste rol speelt en die we ook wel de *geheugenvragen* kunnen noemen. Van deze kaartkennisvragen gaven we er 15. Als voorbeelden van deze soort halen we hier aan: „Hoe heet het eiland aan de Oostkust van Canada, dat bekend is door de kabeljauwvangst? Ken je ook een West-Indisch eiland, dat aan Nederland behoort?” De andere helft der vragen diende om het zich eigen maken van de stof te onderzoeken, dat het begrijpen en behouden

van zinsamenhangen veronderstelt, alsmede de geschiktheid om het verworven geestelijke bezit toe te passen.

Om het geestelijk beheersen der stof te kunnen vaststellen, volgden eerst de B-vragen, waarbij het ging om het reproduceren van conclusies, die in de les uitdrukkelijk of naar de zin gegeven waren, of om het reproduceren van een in de les gegeven andere zinvolle samenhang. Met het oog op de vereiste geestelijke verwerking kunnen we deze vragen *Verstandsvragen* noemen, waarbij echter niet vergeten mag worden, dat ook zij een beroep doen op een geheugenprestatie, namelijk het onthouden van de begrepen zinsamenhangen. Als voorbeelden van de B-vragen noemen we: „Waarom werden de Roodhuiden Indianen genoemd? Hoe komt het, dat het Engels in Noord-Amerika de voornaamste taal is?” Van deze soort van vragen gaven we er bij elke proef 10.

Om de geschiktheid vast te stellen van het toepassen van het geleerde, dienden de C-vragen. We kunnen ze om die reden ook *Toepassingsvragen* noemen. Bij deze vragen moet de leerling uit de gegevens, die in de les voorkomen, *zelfstandig* een conclusie trekken. Deze vragen werden zo ingericht, dat bij het zich volledig eigenmaken der leerstof, het antwoord gemakkelijk was te vinden; zonder dit volledig verwerken der stof was het antwoord vermoedelijk niet te vinden. Van de C-vragen halen we hier aan: „Vind je de naam Groenland eigenlijk wel een juiste naam voor het grote Deense eiland? Waarom wel of niet? Nieuw-Guinea is zeer vruchtbaar. Toch wordt er nog weinig verbouwd. Hoe komt dat, denk je?”

De tabel op de volgende bladzij geeft een overzicht van het verloop der goed beantwoorde A-, B- en C-vragen, dus ten opzichte van de „geheugen”, de „verstands” en de „toepassings”-vragen. De getallen geven de gemiddelde percentages aan van de door de gehele klas goed beantwoorde vragen. De vet gedrukte getallen geven de percentages aan, die werden behaald, nadat een les in het verbeteren der operatiemethoden was vooraf gegaan.

## Tweede onderzoek.

## OVERZICHT DER GOED BEANTWOORDE A-, B-, EN C-VRAGEN IN PERCENTEN.

	1ste proef	2de proef	3de proef	4de proef
<b>A I</b>				
A-Vragen	46,9	78,8	94,4	89,5
B-Vragen	43,1	53	84,2	72,8
C-Vragen	31,5	65,9	65,2	82,8
<b>B II</b>				
A-Vragen	40,7	50,1	76,4	88,9
B-Vragen	67	38,2	81,3	73,2
C-Vragen	59,6	61,1	61,9	89,6
<b>A II</b>				
A-Vragen	66,2	92,6	91,3	95,9
B-Vragen	41	83,5	91,7	81,2
C-Vragen	56,2	75,8	83,1	94,8
<b>B II</b>				
A-Vragen	75,5	64,6	70,4	93,3
B-Vragen	47,8	61,4	59,3	67,8
C-Vragen	61,6	58,7	48,1	77,4

*Toelichting:* A = geheugenvragen, B = Verstandsvragen, C = Toepassingsvragen. De vet gedrukte percentages werden behaald, nadat een les in het verbeteren der leermethoden had plaats gevonden.

Deze uitkomsten leveren het bewijs, dat de beantwoording van verstands- en toepassingsvragen, die betrekking hebben op het geleerde, *door een onderwijs volgens denkpsychologische methode* op een nagenoeg even hoog niveau gebracht kan worden als de beantwoording van vragen naar louter geheugenfeiten, waarvoor de school nog steeds een te eenzijdige voorkeur heeft.

Zoals de vergelijking van de A-klassen met de resultaten der beide B-klassen voor de verbeteringsmethode leert, mag daarentegen van het alleen maar invoeren van verstands- en toepassingsvragen in het onderwijs nog geen al te groot resultaat verwacht worden. De leerlingen moeten eerst, tijdens het toepassen der verbeteringsmethode, van hun meer begaafde medeleerlingen leren, hoe de stof aangepakt moet worden, om ook zulke vragen goed te kunnen beantwoorden. In onze proeven werd tijdens het verdere verloop der verbeterings-

methode aan dit, door de ervaring verkregen feit, bijzondere aandacht geschonken.

Wanneer we de B<sub>2</sub>-klassen en ook de A<sub>2</sub>-klassen vóór de verbeteringsmethode, de „niet beïnvloede” klassen noemen, moet dat vanzelfsprekend zó worden opgevat, dat zij *geen andere dan de gebruikelijke* beïnvloeding door de school hebben ondergaan. De „niet beïnvloede” klassen vertonen immers een beeld van het door de gebruikelijke schoolse beïnvloeding bereikte leerniveau. Hiertegenover stellen wij het door de denkpsychologische methodiek bereikte leerniveau. De steeds maar weer toegepaste schoolse leerwijzen der kinderen verklaren ook, dat zij bij een paar proeven in het spontane leren geen oefeningsresultaat vertonen, hoewel dit bij de B<sub>2</sub>- en C<sub>2</sub>-vragen wel verwacht zou kunnen worden. Des te merkwaardiger is het, dat onze denkpsychologisch gefundeerde methode zulk een ingrijpende verandering van het leerniveau in de er op volgende proeven te weeg bracht.

Samenvattend concluderen we dus, dat het voornaamste resultaat, n.l. de opvoedbaarheid van leerprestaties, in alle klassen op overtuigende wijze is bevestigd voor alle soorten van vragen. Niet alleen de geheugenvragen maar ook de verstands- en toepassingsvragen gaan na de toepassing der verbeteringsmethode met sprongen omhoog en stijgen nog bij voortzetting der verbeteringsmethode of blijven althans op een hoger niveau.

De grote betekenis van de *vorming der leergeschiktheid* voor het prestatieniveau der leerlingen blijkt uit deze gegevens op verrassende wijze.

Ook voor *geheugenprestaties* blijkt, dat het inzicht aanbrengen in de werkmethode van niet te onderschatten betekenis is. Een onverwacht, geheel nieuw prestatieniveau werd bereikt; een groot aantal nieuwe paedagogische mogelijkheden openen zich, waarvan de draagwijdte nog bij benadering niet te schatten is.

### De verbeteringsmethode.

Na de uiteenzetting van het verloop der prestaties en de daarbij aangetoonde sprongsgewijze verbeteringen in alle klassen bij elke proef na het instellen van een verbeteringsmethode, rijzen de paedagogisch uitermate belangrijke vragen: Waarin bestaat die verbeteringsmethode en hoe heeft deze

methode ingewerkt op de individuele prestaties der leerlingen? Onze verbeteringsmethode was de reeds herhaaldelijk door de denkpsychologische school — o. a. door Bauer, Sand en Andrae — met succes toegepaste methode der „Analyse und Sichtbarmachung der einsichtigen Verhaltungsweisen, die auf der jeweiligen Entwicklungsstufe den Leistungserfolg bedingen”. Aan alle leerlingen moest dus, na de analyse van het leerproces, een duidelijk inzicht verschaft worden in de verschillende operatiemethoden. Het principe der kleinst mogelijke hulp van de zijde der leerkracht, werd ook door ons in toepassing gebracht. Zowel goede als zwakke leerlingen lieten we hun werkmethode uitleggen, waarbij de gehele klas een werkgemeenschap vormde. Door wederzijdse critiek op elkaars werkmethode en vooral door de aanwijzingen, die de goeden gaven, kwam de juiste aanpak den „zwakken” helder voor de geest te staan. Wij stelden slechts vragen om het gesprek op gang te brengen, de leerlingen te stimuleren er aan deel te nemen, om critische opmerkingen uit te lokken en bovenal om de leerlingen er toe te brengen, zelf de hun het best liggende werkmethode te ontdekken. Ieder kind moest zelf de methode ontdekken, die overeenkomt met zijn *ontwikkelingstoestand* en beantwoordt aan *zijn type* en uit het slagen en mislukken van die leerlingen, die voor de klas hun ervaringen uitwisselen, moest het kind mogelijk zelf zijn conclusies trekken. Bij de hedendaagse stand van ons weten omtrent de methoden, die de kinderen toepassen, konden en mochten geen bindende voorschriften gegeven worden. Eerst ons onderzoek bereidt deze mogelijkheid voor.

Onze tweede vraag: hoe heeft deze verbeteringsmethode ingewerkt op de individuele prestaties der leerlingen kan het duidelijkst beantwoord worden aan de hand van enige grafische voorstellingen.

Op bladzij 136 komt een grafische voorstelling voor van het verloop der resultaten in de AI-klasse. Op de vier verticale lijnen zijn door cijfers het aantal goed beantwoorde vragen aangegeven. De verbeteringsles vond in deze klas plaats tussen de eerste en de tweede proef. Heel duidelijk komt uit, dat bijna alle leerlingen hun prestaties belangrijk wisten te verbeteren. Ook bij de derde proef zien we de prestaties nog belangrijk oplopen. In de laatste proef weten de meesten hun zeer hoog niveau te handhaven, enigen lopen iets terug, maar blijven toch op een hoog niveau. De plaatsruimte verbiedt

ons om aan de hand van de leeropstellen en de mondelinge mededelingen de werkmethode der leerlingen na te gaan. We kunnen hier niet anders dan een kort stuk aanhalen uit de protocollen om de verbeteringsmethode nader toe te lichten.

Een deel uit de protocollen der A I-klas van de eerste verbeteringsles:

Nadat een aantal zwakke en daarna goede leerlingen verteld hadden, hoe ze de les geleerd hadden, doet de proefleider (P.I.) de volgende vraag:

- P.I. „Er zijn veel kinderen, die geven hoge cijfers op en toch halen ze niet zulke mooie cijfers? Hoe zou dat komen?
- H. T. Ze overhoren zichzelf niet.
- S. E. Die benne te gauw tevreden.
- C. V. Die vinden het gemakkelijk.
- J. T. Die denken te veel van zich zelf.
- P.I. Zeggen jullie me nu nog eens, hoe weet je dat je je les kent?
- J. d. W. Als je de vragen van je atlas kent.
- W. H. Als je de kaartjes uit je hoofd kan tekenen.
- H. K. Als je het uit je hoofd op kan zeggen.
- D. H. Als je jezelf vragen stelt en die goed beantwoordt.
- N. M. Als je het belangrijkste goed weet.”

Uit dit aangehaalde stukje blijkt, dat de belangrijke kwestie der vorming van inzicht in het eigen-kunnen, de opvoeding der zelfkritiek, aan de orde werd gesteld. Uit onze gegevens bleek, dat er in elke klas steeds drie groepen van leerlingen waren met een inadaequaat bewustzijn van eigen-kunnen nl. zij die een veel te korte leertijd gebruiken;

die hun eigen prestaties volkomen verkeerd schatten; waarbij zowel het eerste als tweede een rol speelt.

Niet alleen dat uit de gegevens over de zelfkritiek karaktereologische gevolgtrekkingen zijn te maken, maar vooral voor de opvoeding van de leergeschiktheid vormen deze belangrijke aanwijzingen. Er kon worden vastgesteld, dat in het algemeen met het slechter worden der prestaties de zelfoverschatting toeneemt.

De volgende grafische voorstelling (blz. 138) geeft een overzicht van het verloop der prestaties in de B I-klasse. Hier viel de verbeteringsles tussen de tweede en derde proef, hetgeen





duidelijk blijkt uit het verloop der lijnen. Het beeld in de tweede kolom vertoont treffende overeenkomst met dat der eerste kolom der A I-klas. Ook hier gaan de prestaties na de verbeteringsles met sprongen vooruit en wordt een niveau bereikt, dat door de meesten in de vierde proef gehandhaafd blijft.

Ook uit deze klas halen we een deel der protocollen aan uit de eerste hulpmethode:

- P.I. B. v. O., jij hebt niet kort geleerd (38 minuten).  
Wat heb je gedaan?
- B. v. O. Ik heb een blaadje gevraagd en toen heb ik een stuk overgeschreven. En toen heb ik in mijn leesboekje gelezen. (Dit lezen vond plaats na het leren, dus nadat de 38 min. om waren.)
- P.I. Welk deel heb je overgeschreven?
- B. v. O. Het begin, meester.
- P.I. Waarom ben je er mee opgehouden?
- B. v. O. Ik had geen papier meer. Het blaadje was vol.
- P.I. Je kon toch nog een blaadje vragen?
- B. v. O. Dat deed ik niet, want het was al zo laat.
- P.I. Ja, als je alles overschrijft, dat kost veel tijd. Waarom schreef je alles over?
- B. v. O. Dan kan ik het beter leren.
- P.I. Toen je dat blaadje vol had, had je pas een deel van de les overgeschreven. Wat ben je toen gaan doen?
- B. v. O. Toen ben ik in mijn leesboek gaan lezen.
- P.I. Had je je aardrijkskunde-les dan al gelezen? Waar om ging je dan niet in je atlas lezen?
- B. v. O. Ik had geen zin meer. Het duurde al zo lang.
- P.I. Vind je het overschrijven een prettig werk?
- B. v. O. Als het lang duurt niet, meester!

Onwillekeurig denkt men bij het doorlezen van dit protocol aan de bekende latijnse spreuk, dat één maal geschreven beter is dan tien maal gelezen. Aan de waarheid van deze spreuk twijfelt men wel heel sterk als men deze slechte prestaties van den alleen maar schrijvenden, vlijtigen jongen ziet.

Deze jongen, die zowel bij de eerste als tweede proef de zwakste van de B I-klas was (5,5 resp. 6 vragen goed), stijgt na verandering van aanpak in de vierde proef tot 20 goede vragen.



De volgende grafische voorstelling (blz. 141) geeft een overzicht van het verloop der prestaties in de A II-klasse. Ook in deze klas vond de eerste verbeteringsles direct na de eerste proef plaats. Duidelijk is de overeenkomst met de grafische voorstelling van de A I-klasse. Direct na de eerste proef stijgen de prestaties van alle leerlingen. Bij de derde en vierde proef vallen enkele kleine teruggangen waar te nemen; de meesten echter weten hun prestaties nog te verbeteren. Het prestatieniveau van alle leerlingen is in de vierde proef belangrijker hoger dan in de eerste proef.

Ter nadere toelichting van de verbeteringsmethode halen we ook uit deze klas een deel der protocollen aan. Tegenover de werkmethode van den zwakken leerling der B I-klasse stellen we nu het leren van een goeden leerling. Dit leren was beïnvloed door de eerste verbeteringsmethode.

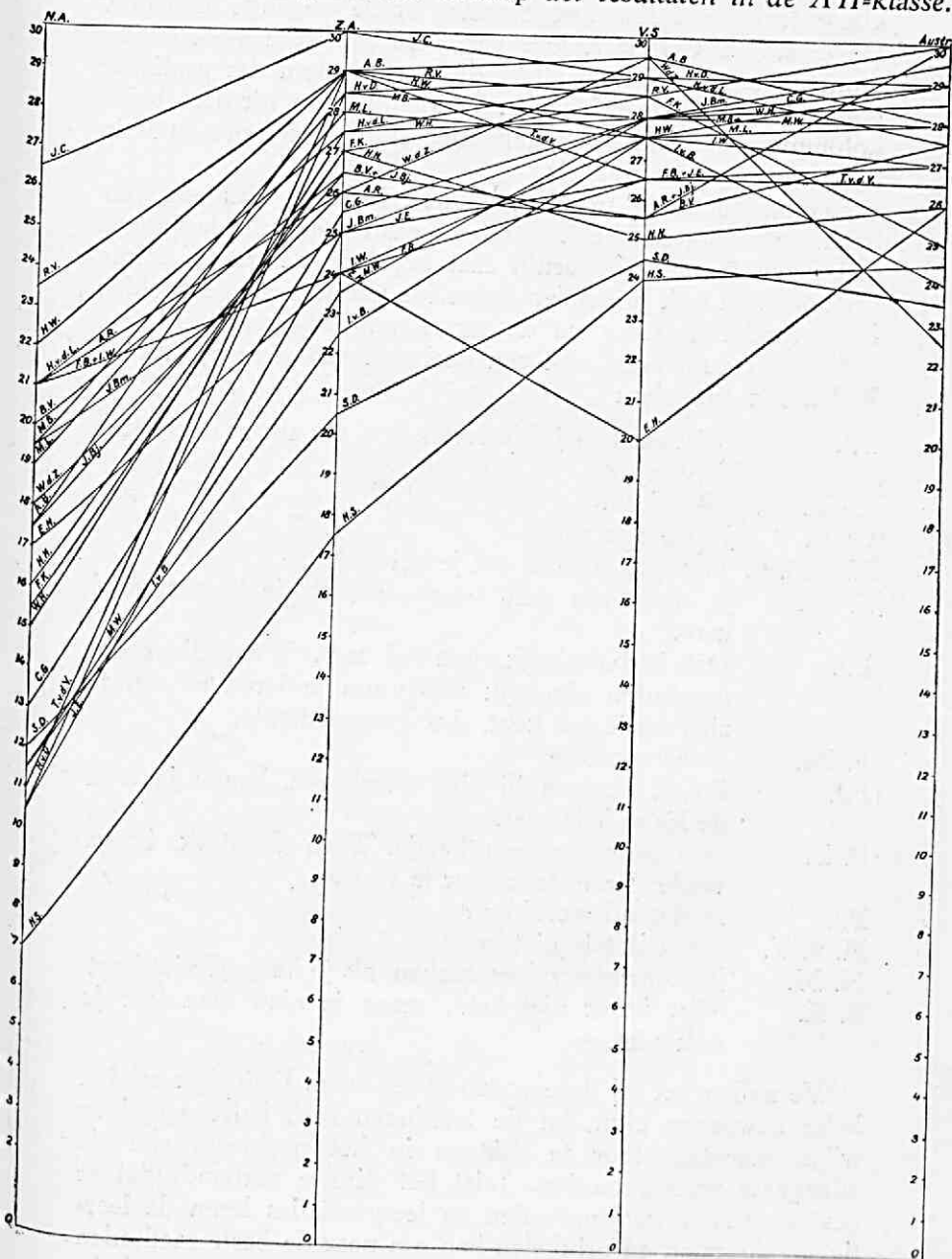
- P. I. Vertel jij ons eens, hoe je geleerd hebt.  
 J. C. Ik heb eerst de les helemaal eenmaal overgelezen. Toen heb ik een kaartje nagetekend van mijn atlas af. Toen heb ik maar steeds vlug kaartjes getekend en alles er in gezet. Ik probeerde eerst uit mijn hoofd er alles in te zetten, wist ik het niet, dan keek ik in mijn atlas of in de les. Als ik een schetsje af had, vergeleek ik het met de les en met de kaart of ik alles goed gedaan had. Als ik het niet goed had, maakte ik uit mijn hoofd een nieuw kaartje. Ik maakte zo kaartjes voor de staten, voor de plaatsen, voor de bergen en rivieren en voor de uitvoer en voor de grondsoorten.
- P. I. Ja, ik heb hier die kaartjes. Kijken jullie allen even. Mooi zijn ze niet, dat zie je wel. Het is vlug gedaan.
- R. V. Dat is een mooie manier. Je wordt onderwezen door je fouten zelf.
- H. v. d. L. Ja, want als jezelf je fout ziet, dan maak je die fout niet nog eens de volgende keer.
- F. K. Hij vindt zelf zijn fouten en dan doet hij het nog eens goed over.
- M. B. Als je eenmaal weet, wat je fouten zijn, dan maak je ze niet meer.
- F. B. Dat is nog al logisch!
- P. I. Heb je nog meer gedaan, J. C.?

- J. C. Toen ik het goed kende, hebben we elkaar overhoord.
- P.I. Hoe heb je dat gedaan?
- J. C. Ik tekende vlug een kaartje en deed J. E. allerlei vragen. De antwoorden moest hij er in tekenen. Ik vergeleek dat dan met de atlas en met de les. Toen heeft hij mij net zo overhoord.
- P.I. Waarom deed je dat met kaartjes?
- J. C. Dan moet je je het goed voorstellen. Als je dat kan, dan ken je de les ook goed.
- P.I. Wie vindt dit een goede manier en waarom?
- R. V. Je kunt jezelf zo gemakkelijk controleren.
- P.I. Ja, dat is zo. Waar moet je dan vooral om denken?
- E. H. Je moet het kaartje, dat je getekend hebt, goed nazien.
- H. v. D. Je moet het vergelijken met de les.
- H. H. Pas dan weet je of je niets vergeten hebt.

Uit het aangehaalde van den zwakken leerling der B I<sub>2</sub>klas en uit dat van den goeden leerling der A II<sub>2</sub>klas vallen ons middellijk de grote verschillen op in individuele aanpak. De eerste weet eigenlijk niet wat hij moet gaan doen en gaat nu maar de les overschrijven, totdat hij zich verveelt. Een deel der leerstof wordt gelijkmatig bewerkt, het andere deel wordt niet eens ingezien. Hieruit blijkt het primitieve niveau, waarop dit leerproces staat. Ook uit onze andere gegevens over zwakke leerlingen blijkt dezelfde infantiele instelling, die meestal na aanvankelijke vlijtige inspanning uitloopt op een zich gaan vervelen. Meestal wordt alleen maar gelezen, niet zelden ook evenals in ons voorbeeld overgeschreven, of er worden enkele namen genoteerd en die worden uit het hoofd geleerd.

Wat een verdere ontwikkeling der leergeschiktheid geeft de andere leerling te zien! Hier worden doelbewust werkmethoden gehanteerd, die tot een begrijpend beheersen van de gehele stof leiden. Vooral vallen het voortdurend toepassen van contrôlemethoden en het steeds fraktioneren der leerstof op. De moeilijkheden komen na elkaar aan de orde, waardoor de leerstof overzichtelijk en gemakkelijker beheersbaar wordt. Ook het vragen stellen, waardoor de tekst met eigen woorden wordt naverteld, speelt hier een voorname rol.

Grafische voorstelling van het verloop der resultaten in de AII-klasse.



Een overzicht van het verloop der prestaties in de B II-klasse geeft de grafische voorstelling op de volgende bladzijde. De eerste en tweede kolom van deze grafische voorstelling toont grote overeenkomst met de eerste kolom der grafische voorstelling van de B I-klasse. Duidelijk blijkt uit deze beide kolommen, dat van een regelmatige stijging der prestaties in 't algemeen geen sprake is.

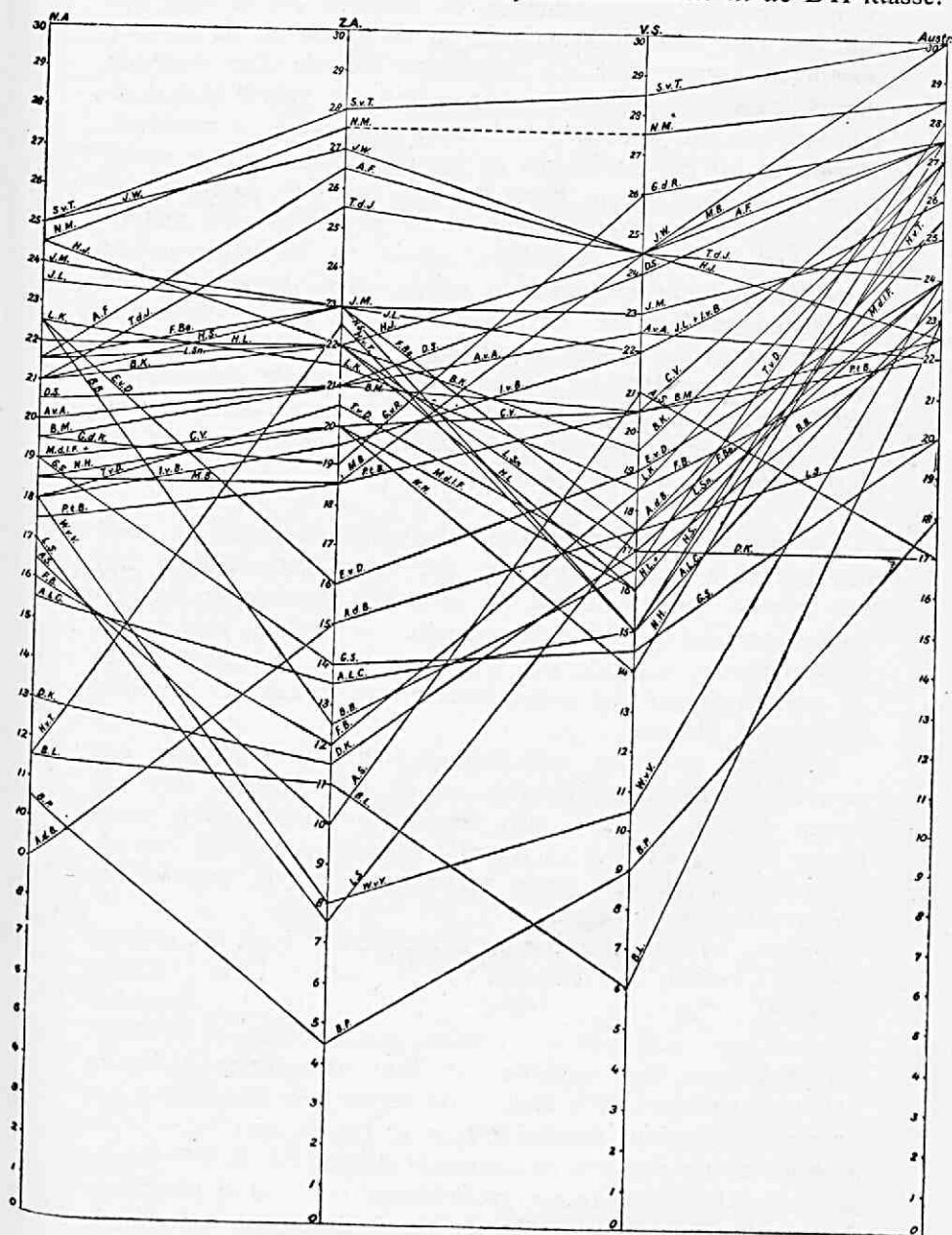
Pas na de derde proef werd ook in deze klas een verbeteringsles ingeschakeld. Eerst nu gaan bijna alle leerlingen met grote sprongen vooruit. Het beeld in de derde kolom vertoont dan ook principiëel hetzelfde karakter als de beelden in de andere klassen na de eerste verbeteringsmethode.

Tot slot zullen we ook een deel van een protocol uit de B II-klasse aanhalen:

- P.1. Wat denken jullie ervan, zou dat elkaar overhoren goed zijn?
- L. Sn. Wel goed.
- C. V. Je leert er van.
- M. d. l. F. Ja, want je weet, dat je het kent.
- F. Be. Je moet pas gaan overhoren, als je 't zelf goed kent.
- P.1. Dat is belangrijk, wat hij zegt. Waar dient dat overhoren eigenlijk voor: om te leren of om te zien of je het kent, dus voor contrôle?
- F. Be. Voor contrôle.
- P.1. En B. P. toen jij ging overhoren, kende je toen de les al helemaal?
- B. P. Nee mijnheer, een beetje. Toen dacht ik, ik ga verder leren door haar te vragen.
- P.1. Is dat nu wel goed?
- H. v. T. Neen dat is niet goed.
- N. M. Je kunt niet vragen maken, als je het zelf niet kent.
- B. K. Wat jezelf niet kent, vraag je niet. Dan leer je ook niet.

We zullen het bij deze voorbeelden laten. Duidelijk zal het ieder geworden zijn, dat de leerlingen zelf, ieder op eigen wijze, trachten door te dringen in het probleem van de adaequate werkmethode. Juist het directe verband, dat er bestaat tussen werkmethode en leerprestaties leren de leerlingen doorzien en prikkelen hen om naar de beste methoden te zoeken en deze te leren toepassen. Naarmate zij hierin

Grafische voorstelling van het verloop der resultaten in de BII-klasse.



voortschrijden, verdwijnt de verveling, die aanleiding geeft tot onoplettendheid, ongepastheden en tenslotte tot te vlug ophouden. Het verschil in aanpak bij de goede en de zwakke leerlingen kwam voor alle leerlingen aan de dag door de mondelinge mededelingen, waaraan bijna de gehele klas deelnam en kon nu, door het wederzijds contact en de wedijver, aansporen tot het ontdekken en het overnemen van de meest succesvolle werkwijzen. Eerst het aan het licht brengen der geestelijke operatiemethoden door de psychologische methode heeft aan de geestelijke arbeid in de gemeenschap dezelfde vreugde en dezelfde prikkel van de enthousiaste wedijver verschafft en daardoor dezelfde persoonlijkheidsvormende en gemeenschapsvormende waarde, als waaraan de lichamelijke activiteit in spel en sport haar grote opvoedingsresultaten te danken heeft. De klas wordt daardoor een geestelijke werkgemeenschap, waarin de leerlingen met de beste prestaties de leiding nemen.

De grafische voorstelling op de volgende bladzijde geeft een overzicht van het verloop der totaal gemiddelden van ons tweede onderzoek. De vet gedrukte lijnen tonen de veranderingen der gemiddelde prestaties der gehele klas, nadat de verbeteringsmethode was toegepast. De dunne lijnen geven de schommelingen der gemiddelde prestaties aan der nog niet beïnvloede klassen.

*Uit deze grafische voorstelling zien wij, tegenover een gemiddelde aanvangsprestatie van de vier klassen, liggende tussen 43,1% en 64%, een gemiddelde eindprestatie staan tussen 82,1% en 90,8%, terwijl vóór het toepassen van de verbeteringsmethoden geen verhoging van de gemiddelde aanvangsprestatie optrad.*

De grafische voorstelling op bladzijde 147 geeft het verloop aan der gemiddelde resultaten van de groepen. Deze grafische voorstelling heeft het voordeel, dat zij ons de 12 onderzochte groepen van leerlingen der goeden, gemiddelden en zwakken van 4 klassen ten opzichte van hun aanvangsprestaties in volgorde vertoont. We zien in de eerste twee kolommen het ontbreken van een constante stijging bij de niet beïnvloede groepen en de absolute en constante stijging bij de beïnvloede groepen. De derde kolom geeft hetzelfde beeld te zien voor 9 van de 12 groepen. Slechts de 2 drie-maal beïnvloede klassen vertonen zwakke achteruitgang en wel bij de zwakken





en de gemiddelden der A I-klasse en de zwakken der A II-klasse. De goeden der A-klassen evenwel vallen niet alleen op door de bijna volledige gelijkheid hunner topprestaties (in de 1ste, 3de en 4de proef) maar ook door de constante vooruitgang.

Volgt men nu de prestaties der beïnvloede groepen in alle drie de kolommen, dan springt het toenemende elkaar naderen van de zwakkere groepen tot de beteren in het oog, hoewel deze tegelijkertijd zelf omhooggaan.

Uit al deze resultaten blijkt op overtuigende wijze, evenals het uit de intelligentieonderzoekingen gebleken is ten opzichte van het intelligentieniveau, dat een *paedagogische beïnvloeding van het leerniveau in hoge mate mogelijk is*.

We willen dit schematisch overzicht eindigen met het noemen van een conclusie en het stellen van enige belangrijke vragen:

*De methode der analyse en van het aan het licht brengen van geestelijke gedragswijzen, die het leerresultaat bepalen, moet in het onderwijssysteem worden opgenomen.*

Dit is geen opgaaf, die we in dit stadium aan de leerkracht mogen en kunnen stellen, maar hier ligt een taak voor wetenschappelijke werkers, die naast de inspectie en naast de leerkrachten zullen moeten werken om het mogelijk te maken ons onderwijs gefundeerd te kunnen hervormen.

De volgende vragen dienen nog onderzocht te worden:

1. Blijkt de tot nu toe alleen maar voor het aardrijkskunde-onderwijs beproefde methode van de opvoedbaarheid van leerprestaties ook steekhoudend voor andere vakken, zoals bv. voor het aanleren van vreemde talen of voor het reken- en wiskunde-onderwijs?
2. Wordt er door de toepassing van deze methode een algemene verhoging van de leergeschiktheid bereikt, in overeenstemming met de verhoging van het algemene intelligentieniveau, omdat de verworven methodische gedragswijzen door analogievorming ook op andere dan op het behandelde gebied toegepast kunnen worden? Heeft dus de leergeschiktheid zonder meer een verhoging ondergaan?

## Grafische voorstelling.

Gemiddelde resultaten der groepen: goeden, gemiddelden en zwakken.

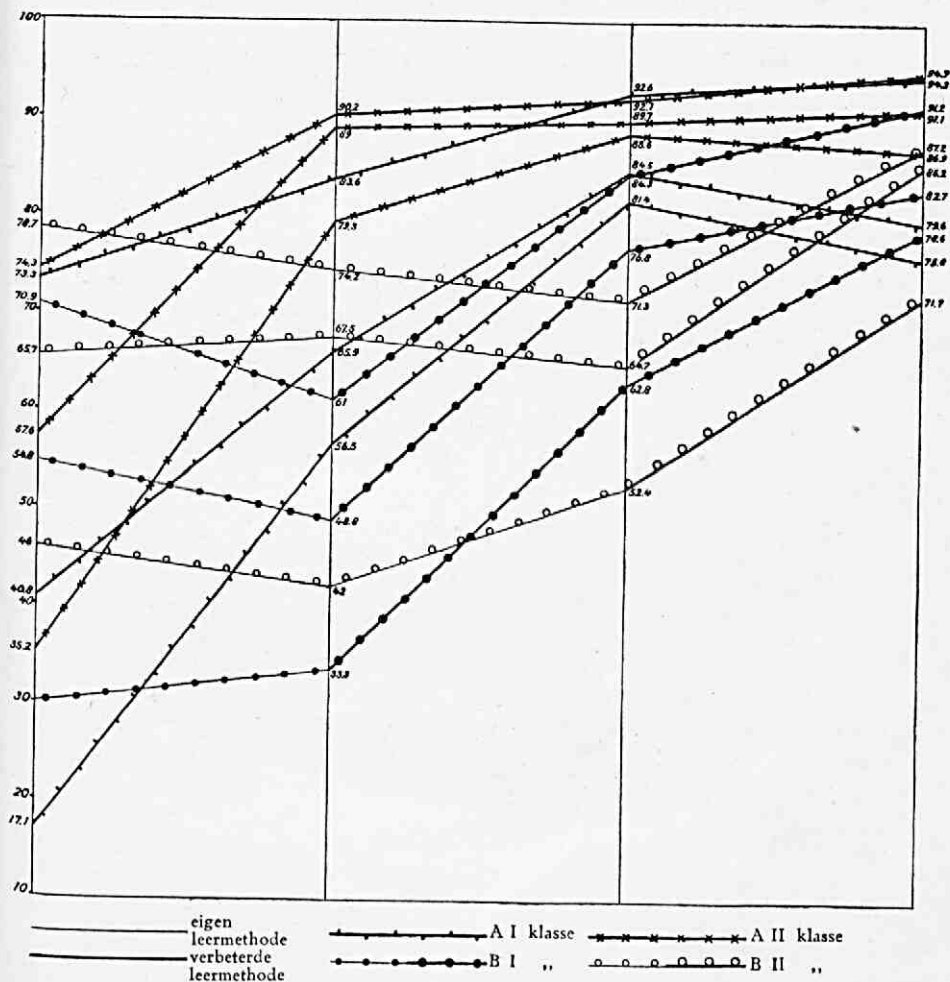
Constante groepenindeling.

1ste prof.  
Percenten

2de prof.

3de prof.

4de prof.



3. In hoeverre werd door de denkpsychologische methode tegelijk met de leergeschiktheid ook het beklijven der leerstof, de praktische toepassing van de leerstof en de persoonlijkheids- en gemeenschapsvormende waarde voor het leven bevorderd?

Vragen, die in verband met ons onderzoek staan en waarvan de beantwoording in positieve zin verwacht mag worden.

---

---

## SCHOOLKENNIS IN DE OPBOUWDIENST

DOOR

C. J. J. WIEDHAUP.

Toen na de oorlogsdagen van 1940 het Nederlandse leger gedemobiliseerd werd, bracht men de manschappen, voor wie in de „burgermaatschappij” niet direct werk te vinden was, onder in de nieuw gestichte Nederlandse Opbouw dienst. Deze dienst werd aan het werk gezet bij de opbouw in gebieden die door de oorlog schade hadden geleden, bij het opruimen van versperringen e. d. Bovendien lag het in de bedoeling in de O.D. tot een herscholing en desgewenst omscholing van de manschappen over te gaan, ten einde hun geschiktheid voor het bedrijfsleven, die er tijdens de mobilisatie natuurlijk niet op vooruit was gegaan, te vergroten. Er werd daarom aan de staf een afdeling „Onderwijs” toegevoegd, die zich belastte met de organisatie van algemeen vormende en vaktechnische cursussen. Twee moeilijkheden belemmerden deze cursussen: de zeer verspreide en vaak gebrekkige legering van de manschappen en het geweldige verschil in hun schoolkennis, be langstelling, intelligentie, psychisch tempo enz. Met de eerste moeilijkheid worstelt men helaas nog steeds<sup>1)</sup> en de zaak is er bovendien niet gemakkelijker op geworden, doordat de in oprichting zijnde Arbeidsdienst een deel van het kader — dus de docenten — tot zich getrokken heeft. Het probleem van de heterogeniteit kostte minder hoofdbreken, doordat hier voor in de achter ons liggende jaren reeds een oplossing was gevonden. De culturele zorg voor de werklozen en het cursuswerk in het kader van O. en O. tijdens de mobilisatie, had aangetoond dat geïndividualiseerd onderwijs, volgens de methode en met het materiaal van de I. V. I. O. Leermiddelen dienst, zelfs in zeer heterogene groepen, vrucht dragend kan zijn.

Het lag daarom voor de hand dat de Commandant van de O.D. de traditie voortzette en de I. V. I. O. Leermiddelen dienst inschakelde in het cursuswerk.

## De test.

Niet slechts ten aanzien van het tempo wordt bij het I. V. I. O. werk rekening gehouden met de individualiteit van de leerlingen, ook de geschikte leervakken (i. c. „takenseries”) en het geschikte beginpunt daarin, worden voor iedere leerling

<sup>1)</sup> Per 22 Maart 1941 is de Nederlandse Opbouw dienst opgeheven.  
*Paedagogische Studiën*, XXII.

afzonderlijk vastgesteld op grond van intelligentie, voorop-  
leiding, beroep, beroepskeuze en liefhebberijen. Het onder-  
zoek naar deze dingen vindt plaats aan de hand van een test,  
bestaande uit een vragenlijst en 10 opdrachten.

- Opdracht 1. Eenvoudige briefkaart schrijven,  
 „ 2. Invuloefening=spelling,  
 „ 3. Stil=lees vragen,  
 „ 4. Een van de leden van een zestal samengestelde zinnen in=  
 vullen na het voegwoord,  
 „ 5. Twintig kleine cijfersommetjes,  
 „ 6. Tien kleine ingeklede vraagstukjes, opklimmend in moeilijk=  
 heid wat het cijferen betreft,  
 „ 7. Vijfentwintig algemene=ontwikkelingsvragen (het goede  
 woord in een vijftal gegeven woorden onderstrepen),  
 „ 8. Opdracht tot schematiseren van een eenvoudige, in de  
 tekst omschreven familierelatie, naar analogie van een  
 voorbeeld,  
 „ 9. Overtekenen van een eenvoudige mathematische figuur,  
 „ 10. Letter=Bourdon=test.

Door het I. V. I. O. wordt dan geadviseerd, met welke  
taak of taken de cursist het best kan beginnen.

Gaarne willen wij in dit artikel iets vertellen over de resul-  
taten van dit onderzoek in de O.D. Gewoonlijk speelt het  
kwantitatieve bij het opstellen van het advies slechts een zeer  
ondergeschikte rol, doch waar het hier niet gaat om de indi-  
viduele prestaties, doch om enig inzicht te geven in de vraag  
in hoeverre de schoolkennis nog tot het geestelijk bezit be-  
hoort van een grote groep 20—25-jarige jongens, is hier een  
statistische verwerking stellig verantwoord. Dankbaar gebruik  
zal daarbij gemaakt worden van het werk dat het aan het  
I. V. I. O. toegevoegde Detachment O.D. heeft verricht onder  
leiding van den Luitenant ter Zee A. J. van Aartsen, dat in  
de afgelopen maanden niet minder dan 25.000 tests heeft  
gecorrigeerd, op grond waarvan het I. V. I. O. advies heeft  
kunnen uitbrengen. De hieronder meegedeelde resultaten heb-  
ben betrekking op 1587 tests en zijn slechts bedoeld als  
voorlopige statistiek. Het gehele materiaal zal eerst nader uit-  
gewerkt en bestudeerd kunnen worden zodra de „Korps=  
cursusleiders” die momenteel de beschikking hebben over de  
gecorrigeerde tests, deze niet meer nodig hebben en wederom  
ter beschikking hebben gesteld van het I. V. I. O.

Aangezien het gevaar voor verloren gaan van een gedeelte  
van het materiaal door dit alles niet denkbeeldig is, heeft het

misschien zijn nut de resultaten van deze 1587 tests reeds thans in dit artikel vast te leggen. De omvang van dit niet geselecteerde materiaal is in ieder geval groot genoeg om er verschillende belangrijke aanwijzingen aan te ontleenen. Met het trekken van meer definitieve conclusies uit deze testresultaten zij men voorzichtig. In de eerste plaats omdat het aantal tests in iedere groep afzonderlijk daartoe te klein is, maar vooral omdat — zoals reeds gezegd — de test is samengesteld voor een zuiver praktisch doel. Bij een meer systematisch wetenschappelijk onderzoek in deze richting zouden de opgaven in verschillende opzichten aan andere eisen hebben moeten voldoen.

Alvorens tot het eigenlijke onderwerp van dit artikel over te gaan, echter eerst nog een enkele opmerking over de wijze, waarop de test werd gehouden. Nadat de deelnemers in een lokaal waren verzameld — hun aantal liep, naar gelang van de omstandigheden van 50—800 — werd hun door de testleiders het doel van het onderzoek uiteen gezet. Vooral werd daarbij gewezen op het feit, dat de resultaten van de uitgewerkte test van geen enkele invloed zouden zijn op promotiekansen, hulp bij arbeidsbemiddeling enz. Zonder uitzondering kon worden vastgesteld, dat de mannen het doel van de test begrepen en dat zij deze met zoveel ijver uitwerkten, dat men mag aannemen, dat zij in dit opzicht maximale prestaties hebben geleverd. Door de beide testleiders (één namens de Staf O.D. en één namens het I. V. I. O.) werd nauwlettend toegezien, dat niemand afkeek en inlichtingen gaf of vroeg. Officieren en onderofficieren uit het Korps deden bovendien nog dienst als surveillant. Papier behoefde niet uitgereikt te worden, daar de test uit een boekje van 8 pagina's bestond, waarin voldoende ruimte voor uitwerking en beantwoording was. Onmiddellijk na afloop van het onderzoek, dat ongeveer  $1\frac{1}{2}$ , maar maximaal 2 uur in beslag nam, werden de testboekjes naar het I. V. I. O. gezonden, voorzien van een door den testleider opgesteld protocol.

#### De deelnemers.

Zoals gezegd, zijn thans 1587 tests nader bekeken. Het volgende staatje geeft een overzicht van de vooropleiding:

Geheel lager onderwijs . . . . .	769
Geheel of gedeeltelijk Nijverheidsonderwijs . . . . .	494
Geheel of gedeeltelijk U. L. O. . . . .	324

Totaal 1587

Deze manschappen behoorden tot de thans opgeheven Korpsen Nr. 5, 6, 7, 35, 38, 39, 77 en 78. In deze Korpsen werden bovendien nog getest manschappen die volgden:

Gedeeltelijk lager onderwijs . . . . .	93
Middelbaar e. d. onderwijs . . . . .	75
Kweekschoolonderwijs . . . . .	9
Middelbaar Technisch onderwijs . . . . .	11
Hoger onderwijs . . . . .	4

van welke 192 personen wij de tests echter niet in het materiaal hebben opgenomen, omdat hun aantallen voor een generaliserende conclusie ten opzichte van de andere getallen te gering waren. De *leeftijd* der manschappen varieerde tussen 19 en 25 jaar. Van de *beroepen* waarin zij vóór de mobilisatie werkzaam waren, geeft onderstaande statistiek, berekend naar een materiaal van 14043 tests, een indruk:

Beroep	Percentage
Bouwbedrijven . . . . .	17 %
Metaalbewerking . . . . .	15 %
Verkeer, scheepvaart e. d. . . . .	13 %
Winkel en magazijn . . . . .	12 %
Div. Fabrieksarbeid . . . . .	10 %
Kantoor . . . . .	9 %
Agrarische Bedrijven . . . . .	5 %
Losse arbeid . . . . .	4 %
Grafische Bedrijven . . . . .	2 %
Hotel, restaurant, huish. . . . .	2 %
Overheidspersoneel . . . . .	2 %
Diversen en geen beroep . . . . .	9 %
Totaal . . . . .	100 %

Aangenomen kan worden, dat ook bij het kleinere materiaal, waarvan in het onderstaande sprake is, deze procentische verdeling bij benadering opgaat.

## De resultaten.

### A. Nederlandse Taal.

Het onderzoek naar de schoolkennis en *vaardigheid* ten aanzien van de Nederlandse Taal strekte zich uit over de spelling van onveranderlijke woorden, de spelling van werk



woordsvormen, het stil-lezen, het voltooien van samengestelde zinnen en het stellen van een zeer eenvoudige briefkaart.

Bij de *spelling van onveranderlijke woorden en van werkwoordsvormen* werd den deelnemers een invuloefeningetje voorgelegd, dat er als volgt uitzag. (Enkele in te vullen letters, die wij om verschillende redenen niet in ons overzicht hebben opgenomen, hebben wij duidelijkheidshalve ingevuld).

## ROBERT KOCH.

Zijn levensarb...d is een zegen voor de mensheid geworden en wer.... met de Nobelprijs beloon.... en bekroon.... Reeds vroegere geleerden (wij noemen onzen landgenoot Antonie van Leeuwenhoek en den Fransman Louis Pasteur) hadden op het gebied van het on....ekken der bacter....n groot werk gedaan, maar Robert Koch,

## OVERZICHT ONVERANDERLIJKE WOORDEN.

Woord	Goede antw. in %			Frequentie van fouten van 1587 tests.
	L. O.	Nijv. O.	ULO	
levensarbeid	94.5	98.4	98.8	Slechts in 12 van de 1587 tests werd arbeid geschreven.
ontdekken	61.1	81.2	90.4	N. B. het woord arbeid staat enkele regels verder volledig in de tekst!
bacteriën	57.1	63.6	73.8	ontdekken schreef 2,8 %
December	88.3	95.1	98.8	ontdekken „ 9,7 %
cholera	41.3	63.8	85.5	foutief invullen van s en z kwam ongeveer even vaak voor.
tuberculose	45.6	62.3	85.2	in 21 % van alle tests werd colera geschreven; golera kwam in 14 % der tests voor.
eenvoudig	91.2	98.8	99.1	tuberculoc: 13 %
koopmanszoon	64.2	81.2	91.7	tuberculoc: 17 %
plaatste	73.5	89.7	95.1	
medische	24.3	43.7	64.8	medice : 25 % (!)
onsterfelijke	76.3	88.5	95.1	medicie : 8.3 %
figuren	89.7	97.3	98.1	medise : 5.9 %
thans	76.1	89.9	97.5	mediche: 2.4 %

11 De...ember 1843 in Clausthal (Duitsland) geboren, on...ekte na een jarenlange afmattende arbeid, de afzonderlijke bacter...n, o. a. die van ...olera en tuberculo...e. Hij was een eenv...dig platte landsdokter, koopman...oon, maar zijn werk plaa...e hem in de aandacht der gehele wereld en hij is zeker niet ten onrechte „een keerpunt in de geschiedenis der medi...e wetenschap” genoemd... Robert Koch behoort... tot de onsterfel...ke ...iguren der mensheid. Hij stierf in 1910 en word... t...ans herdacht.

Gaan we bovenstaande gegevens wat nauwkeuriger na, dan valt ons in de eerste plaats op, dat er in de drie onderwijs-categorieën een regelmatige stijging valt te bespeuren in alle gevallen. De stijging blijkt echter sterker te zijn, naarmate het woord minder gebruikelijk is.

In het algemeen wordt de wat goedkope bewering dat „ze maar schrijven zoals ze spreken”, door een analyse van de fouten weerlegd. Zeer sterk komt dat uit bij het woord medise, dat slechts in 5.9% der gevallen met een s wordt geschreven, hetgeen ongetwijfeld nog gedeeltelijk moet worden toegeschreven aan een foutieve interpretatie van de regels der vereenvoudigde spelling. Het woord „medische” is trouwens wel het interessantste in bovenstaande rij. Nooit hadden wij gevreesd dat drie kwart van de mensen die alleen de lagere school gevolgd hebben, dit in de kranten enz. veelvuldig voorkomende woord niet goed kunnen schrijven. Waarschijnlijk is het grote aantal fouten te wijten aan een merkwaardige interferentie van dit woord met „medici” en „medicijnen”, woorden die waarschijnlijk nog frequenter zijn. Indien dit zo is, dan zou deze interferentie weer sterk wijzen op de betekenis van het visuele bij het zuiver schrijven van onverschanderlijke woorden.

#### OVERZICHT WERKWOORDSVORMEN.

Woord	Goede antw. in %			Frequentie van fouten in 1587 tests.
	L. O.	N. O.	ULO	
werd	71.9	87.4	94.1	werdt: 8.6 % wert: 1.1 %
beloond	85.2	93.5	96.3	beloondt: 2.3 % beloont: 5.1 %
bekroond	76.1	83.6	93.8	bekroondt: 2.8 % bekroont: 11.5 %
genoemd	75.6	84.2	87.8	genoemdt: 1.6 % genoemdt: 4.5 %
behoort	15.4	18.8	36.1	behoordt: 2.25 % behoord: 18.4 %
wordt	72.4	86.6	95.1	word: 8.5 % wort: 1 %

Ook hier treedt een duidelijke stijging van de prestaties aan de dag bij de drie categorieën. Opvallend groot is het verschil tussen de resultaten bij het woord *behoort* van enerzijds het L. O. en N. O. en anderzijds het U. L. O. De over het algemeen zeer lage prestaties bij dit woord ontstaan door het gebruik van de onvoltooid verleden in plaats van de onvoltooid tegenwoordige tijd. In 52% van alle tests werd deze verkeerde tijd gebruikt. De zeer geringe prestaties bij dit woord zijn dus veel eerder aan een gebrek aan stijlgevoel en/of intelligentie toe te schrijven dan aan een gebrekkig beheersen van de spelling. Merkwaardig is voorts, dat het verleden deelwoord *beloond* in meer gevallen juist werd geschreven dan het verleden deelwoord *bekroond*, dat er direct achter staat. Hebben de deelnemers er wat „achter” gezocht dat twee woorden met gelijke letter zo dicht bij elkaar stonden en hebben zij daarom in het tweede voorbeeld maar wat variatie gebracht en *bekroont* (11.5%) geschreven?

Bij het woord *genoemd* hebben — evenals bij *behoort* — andere oorzaken dan een gebrekkige beheersing van de spelling een ongunstige invloed op het resultaat uitgeoefend. Omstreeks 9% van alle deelnemers lazen het stukje aldus: „... hij is zeker niet ten onrechte „een keerpunt in de geschiedenis der medische wetenschap. *Genoemde* Robert Koch...” Het ontbreken van de hoofdletter in *genoemd* was dezen cursisten geen bezwaar om door achtervoeging van een *e* een soort processen-verbaal-stijl te scheppen.

Overzien wij de resultaten van het onderwijs in de spelling, dat onze deelnemers hebben gehad, dan dienen wij er ons vooral van bewust te zijn, dat in alle hierboven genoemde gevallen met raden-zonder-meer bij dit vrij grote materiaal waarschijnlijk een percentage van  $\pm 33\%$  zou zijn behaald.

Daar blijkens de percentages bij „beloond/bekroond” en „behoort” van een doorziën van de moeilijkheden eigenlijk geen sprake is, mag men veilig aannemen dat bij alle werkwoordsvormen de cijfers min of meer geflatteerd zijn, doordat de deelnemers toevallig het goede lot hebben getrokken.

Toch, al mogen de resultaten van het onderwijs in de spelling van werkwoordsvormen ook verre van schitterend worden genoemd, zij zijn in vele gevallen niet zó somber als vele critici buiten het onderwijs ons wel eens willen doen geloven. Wel moet daaraan onmiddellijk toegevoegd worden, dat de spellingsresultaten bij opdracht 1 — waar de deel-

nemers niet door stippelijntjes werden gewaarschuwd — aanmerkelijk beneden die bij opdracht 2 blijven. Dit houdt weer een stuk pleidooi in voor het onderwijs in het meer spontane en actieve gebruik van de geschreven moedertaal.

Het *stellen* van het simpele briefkaartje (mededeling aan patroon dat men door ziekte verhinderd is te komen) waartoe opgave 1 aanleiding geeft, kan niet anders dan bedroevend worden genoemd. Bij een zeer clemente beoordeling kwamen wij tot de volgende cijfers:

STELLEN VAN EEN BRIEFKAART.

Beoordeling	L. O.	N. O.	ULO
zeer goed tot dragelijk	31.6 %	43.9 %	67.9 %
dragelijk tot zeer slecht	50.— %	47.3 %	30.6 %
blanco	18.4 %	8.8 %	1.5 %
	100.— %	100.— %	100.— %

Enkele stijlbloempjes<sup>1)</sup>.

Geachte Patroon,

Bij deze stel ik U in kennis alsdat ik een ongeluk overkomen ben en dus niet in staat is mijn werkzaamheden met U kan hervatten nu het is niet zo heel erg dus dat loop wel los nu geachte Patroon ik hoop zoo gauw mogelijk weer bij U in dienst kan treden nu verder de groeten van mijn Jozef en tot een spoedig herstel en tot ziens.

.....

Leiden, de 24. 1940.

Mijnheer hiermee schrijf ik U een briefkaart dat ik onmogelijk op werk kan komen daar ik Maandagochtend ben aangereden door een auto. Mijnheer ik kan niet komen want ik ben aan mijn voeten gewond.

Onget. ....

M.

Aangezien ik gister bij een ongeluk mij been ernstig bezeerd heb en de dokter geweest is kan ik morgen niet komen. Want ik moet een week ermee zitten, dus zal je zoo lang zonder moeten doen.

.....

Utrecht, 27 Sept. 1940.

De ondergetekende Verklaart als dat hij een ongeluk heeft gehad en een ernstige beenwond heeft en de dokter heeft verklaart als dat hij een week rust moet houden.

.....

<sup>1)</sup> Uit de groep: alleen (volledig) L. O.

Mijn Heer,

Hiermee deel ik meede alsdat mij vanmorgen een ongeluk heeft over komen met een aanrijding van een auwto met gevolg alsdat ik niet naar het werk kom rede dat mijn been gebroken is.

. . . . .

R'dam, 19 Aug. 1940.

Mijnheer,

Hierbij laat ik U weten heb ik bij een aanrijding een beenwond heb en daar niet op kan lopen. Wou ik u vragen of u het opgeef aan den ongevallen wet.  
in afwachting.

. . . . .

### Stillezen.

Opgave 3 bevatte een zevental zeer eenvoudige stilleesvragen, betrekking hebbend op het stukje van Robert Koch:

- Vraag 1. Robert Koch werd geboren op . . . . . te . . . . .  
 „ 2. Toen hij stierf was hij . . . . . jaar oud.  
 „ 3. Zijn beroep was . . . . .  
 „ 4. Het beroep van zijn vader was . . . . .  
 „ 5. Hij verwierf de Nobelprijs omdat hij de . . . . . en de . . . . . ontdekte.  
 „ 6. Voorgangers van Robert Koch waren de Fransman . . . . . en de Nederlander . . . . .  
 „ 7. Zijn levensarbeid is een zegen voor de mensheid geworden omdat door zijn ontdekking de . . . . . beter bestreden kon worden.

De resultaten overtroffen onze verwachtingen:

#### STILLEZEN.

	Goede antwoorden in %		
	L. O.	N. O.	ULO
vraag 1.	81.1	92.7	97.5
„ 2.	79.6	89.9	91.6
„ 3.	81.4	92.9	97.5
„ 4.	77.1	88.7	95.7
„ 5.	63.7	80.4	91.4
„ 6.	84.7	94.5	98.5
„ 7.	79.2	92.5	95.7

Opmerkelijk is, dat vraag 4, waarbij de omkering van een gegeven relatie nodig is, slechts door 77.1% van de L.O. Paedagogische Studiën, XXII.

deelnemers goed werd beantwoord. Bij vraag 5 werd een zeer groot deel van de fouten veroorzaakt doordat men aan Robert Koch de ontdekking van de twee genoemde ziekten zelf en niet van de ziekte verwekkende bacteriën toeschreef. Slechts bij 7 tests kwam het voor, dat de deelnemers op vraag 2 het juiste antwoord 67 òf 68 jaar gaven.

Opgave 4 leverde niet veel belangrijke resultaten op. Versmeldenswaard is alleen het feit, dat bij de L.O.-groep ten hoogste bij  $\frac{1}{4}$  en bij de U.L.O.-groep ten hoogste bij  $\frac{1}{3}$  van het aantal deelnemers het verschil tussen de voegwoorden *doordat* en *omdat* werd beseft.

### B. Rekenen.

Het onderzoek naar de cijfervaardigheid had plaats aan de hand van de volgende vraagstukjes:

- |   |  |
|---|--|
| 1. $8 + 5 =$                                  | 11. $4 \times 7 \times 9 \times 0 =$   |
| 2. $34 - 19 =$                                | 12. $8996 \times 407 =$                |
| 3. $8 + 9 - 3 + 2 =$                          | 13. $\frac{1}{3} - \frac{1}{4} =$      |
| 4. $3000 - 1 =$                               | 14. $\frac{3}{4} \times \frac{4}{5} =$ |
| 5. $200 - 13 =$                               | 15. $8 \times \frac{1}{2} =$           |
| 6. $201 - 102 =$                              | 16. $3^4 =$                            |
| 7. $47 \times 8 =$                            | 17. $\sqrt{64} =$                      |
| 8. $587 \times 7 =$                           | 18. $\sqrt[3]{27} =$                   |
| 9. $5 : 1 =$                                  | 19. 2 uur 35 min. 15 sec. + 46 min.    |
| 10. $1 \times 1 \times 1 \times 1 \times 1 =$ | 50 sec. =                              |

De resultaten luiden als volgt:

### CIJFEREN.

No.	Goede antwoorden in %			No.	Goede antwoorden in %		
	L. O.	N. O.	ULO		L. O.	N. O.	ULO
1.	92.7	95.7	96.3	10.	78.5	93.9	96.6
2.	84.9	88.1	96.5	11.	10.3	25.7	43.8
3.	55.7	57.3	62.7	12.	45.5	65.8	78.4
4.	84.7	91.7	95.7	13.	40.3	70.2	85.2
5.	93.5	96.4	98.1	14.	33.2	62.1	79.9
6.	85.7	88.3	96.3	15.	58.4	83.2	93.2
7.	86.6	93.1	96.5	16.	16.4	50.4	71.3
8.	74.3	84.2	90.7	17.	13.8	60.5	72.8
9.	75.7	89.5	94.1	18.	7.9	34.4	63.5
				19.	46.9	64.8	79.5

Frappant is vooral de uiterst geringe vaardigheid in het uitvoeren van zeer eenvoudige bewerkingen met breuken bij alle categorieën. Na alle moeite die de Lagere School zich heeft gegeven om de leerlingen in de geheimen van de gebroken getallen in te wijden, zien van de 1587 20—25-jarigen slechts omstreeks 600 kans om de allersimpelste bewerkingen tot een goed einde te brengen. Opvallend kan het worden genoemd dat de resultaten bij nr. 13 (aftrekken na gelijknamig maken) beter waren dan bij nr. 14 (vermenigvuldigen). Hoe zeer het cijferen als techniek volkomen van de werkelijkheid is geïsoleerd, toont het percentage goede antwoorden op vraag 15. Wij zijn er van overtuigd dat dit percentage bij het rekenen met benoemde getallen veel hoger zou zijn geweest. Zeer laag achten wij ook het aantal goede antwoorden dat op vraag 12 bij alle groepen werd gegeven.

Opgave 6 bevatte de volgende ingeklede vraagstukjes:

1. 1 hl kolen weegt 72 kg. Hoeveel wegen 7 hl?
2. Een scheerapparaat van 45 cent, een kwast van f 1,25 en een stuk zeep van 18 cent kosten samen:
3. Als men een overhemd van f 1,89 en een das van 65 cent koopt en men betaalt met 3 guldens, dan krijgt men terug:
4. De trein die om 12.48 moest aankomen, had 17 min. vertraging. Hij kwam dus aan om:
5. Viermaal het vierde deel van vier en een vierde is:
6. Iemand verdient f 150.— per maand. Hij krijgt eerst 10 % verhoging en later 10 % salarisverlaging. Hij verdient dan:
7. Een kamer is 5 m lang,  $4\frac{1}{2}$  m breed en  $3\frac{1}{4}$  m hoog. De inhoud is dus:
8. In 1900 woonden in Steenstad 424.000 inwoners. In 30 jaar tijd was de bevolking met  $12\frac{1}{2}$  % toegenomen. Het aantal inwoners in 1930 bedroeg dus:
9. Over 100 meter doet de snelste hardloper 10.3 seconden. In een uur zou hij (als hij met dezelfde snelheid kon doorlopen) kunnen afleggen:
10. De bodem van een cilindervormige tank is  $40 \text{ dm}^2$  binnenwerks. Hoe hoog moet de tank zijn om  $1 \text{ m}^3$  te kunnen bevatten?

De resultaten waren:

REKENEN.

No.	Goede antwoorden in %		
	L. O.	N. O.	ULO
1.	83.9	92.1	96.6
2.	91.3	94.1	97.8
3.	86.5	91.5	98.5
4.	71.5	81.4	89.8
5.	30.2	51.8	72.5
6.	24.2	44.3	73.8
7.	24.6	56.5	78.1
8.	26.7	50.-	76.2
9.	11.1	31.6	55.6
10.	7.8	31.8	45.7

C. Algemene kennis.

Bij het uitwerken van de overige opgaven wordt slechts in zeer beperkte mate een beroep gedaan op de directe schoolkennis van de deelnemers. Wij geven slechts enkele vragen uit opgave 7.

*Opdracht:* In onderstaande zinnen is telkens een van de laatste vijf namen juist. Onderstreep in iedere zin de juiste naam, (toegelicht aan een voorbeeld).

2. Ongeveer in het midden van ons land ligt *Amsterdam, Groningen, Goes, Arnhem, Utrecht.*
4. Met den Vader des Vaderlands wordt bedoeld *Prins Willem van Oranje, Floris V, Karel de Grote, Johan de Witt, Lodewijk Napoleon.*
10. De Wieringermeerpolder is ontstaan doordat men een stuk van de Zuiderzee heeft *gedempt, uitgebaggerd, aangeplempt, drooggemalen, laten leeglopen.*
12. De coloradokever is gevaarlijk voor *sperziebonen, aardappelen, iepen, radijs, rode kool.*
13. De Python is een *vogel, bloem, vis, amphibie, reptiel.*
14. Wladiwostok ligt in *Amerika, Afrika, Europa, Azië, Australië.*
20. Napoleon probeerde de Engelse handel te belemmeren door de *Acte van Navigatie, Acte van Seclusie, het Continentale stelsel, het edict van Nantes, het Concilie van Nicea.*
23. Het naderen van een voorrangsweg wordt aangeduid door een *drie-hoekig bord, rond bord, vierkant bord, rechthoekig bord, pijl.*
24. Geestgrond vindt men in de buurt van *Hoogezand, Maastricht, Oisterwijk, Uitgeest, Ootmarsum.*



De resultaten van opgave 7 luidden als volgt:

ALGEMENE KENNIS.

No.	Goede antwoorden in %		
	L. O.	N. O.	ULO
2.	68.5	82.2	92.5
4.	79.6	88.1	93.2
10.	54.7	72.3	79.3
12.	56.4	64.2	71.3
13.	52.4	65.4	84.5
14.	52.5	67.4	83.5
20.	25.2	34.6	55.6
23.	29.9	39.3	45.4
24.	53.4	61.7	80.9

Het wil ons voorkomen dat vraag 2 toch niet al te veel eist van de topografische kennis van ons land, evenmin als vraag 4 dat doet ten aanzien van de vaderlandse geschiedenis. Het feit, dat er in zeer veel gevallen een verband bestaat tussen een geografische naam en de bodemgesteldheid van de omgeving, is velen blijkens de antwoorden op vraag 24, geheel ontgaan.

Ontstellend is het dat slechts ca. 30% van de deelnemers weet, met welk verkeersteken de nadering van een voorrangsweg wordt aangeduid. Een sterker argument voor verkeersonderwijs op de school kan men zich moeilijk denken. Vooral wanneer men zich realiseert, dat bij domweg raden het percentage bij het vrij grote aantal deelnemers toch waarschijnlijk om en nabij de 20 zou hebben bedragen!

En hiermede zijn wij aan het einde gekomen van ons overzicht. Uitdrukkelijk zij ten slotte nogmaals vermeld, dat onze test uitsluitend een zuiver praktische doelstelling had: het verkrijgen van een inzicht in de kennis en vaardigheden der deelnemers, ten einde hun studie zo vruchtdragend mogelijk te maken. Door deze omstandigheid zullen aan het onderzoek — uit wetenschappelijk oogpunt beschouwd — ongetwijfeld tekortkomingen kleven. Hoe dit ook zij, wij menen dat de resultaten van ons incidentele onderzoek aan de andere kant bewijzen, dat het de moeite loont soortgelijke onderzoekingen meer opzettelijk en meer systematisch in te stellen. Verschil

lende uitkomsten van onze test tonen aan, dat het met tal van z.g. tekortkomingen van ons onderwijs wel los loopt, andere wijzen op niet vermoede leemten. Op alle terreinen van het maatschappelijk leven gaat de vooruitgang van de techniek gepaard met het ontwerpen van middelen tot vaststelling van het nuttig effect der nieuwere werkmethode(n), (welke middelen op hun beurt weer verdere perfectionering der techniek mogelijk maken). Waarom zouden wij in het onderwijs dan aandacht schenken aan de nieuwere techniek alléén en voor het beoordelen van de resultaten afgaan op vage vermoedens en subjectieve meningen?

---

## LITERATUUR EN OPVOEDING

DOOR

Dr. J. KARSEMEIJER.

In dit artikel willen we in het kort nagaan de betekenis die de literatuur heeft voor de opvoeding, en wel voor de opvoeding in het gehele onderwijs. We handelen dus niet alleen over het eigenlijke letterkundeonderwijs, zoals dat gegeven wordt in de hoogste klassen van de Middelbare School, maar spreken ook over het belang van de verzorgde taaluiting bij het onderwijs aan leerlingen van jeugdiger leeftijd.

Kan men, zo luidt de eerste vraag die rijst, op de L. S. eigenlijk wel van literatuur spreken? Is het dus wel mogelijk, dat daar de opvoeding door de literatuur gesteund wordt? Wanneer wij onder literatuur verstaan — en dat doen we hier — al datgene wat in behoorlijk verzorgde vorm in proza en poëzie tot de leerlingen komt, dan is deze vraag dadelijk positief beantwoord. In welk opzicht nu, kan die met oordeel bijeengezochte literatuur dienstbaar gemaakt worden aan de opvoeding der jeugd? Veelszins en op velerlei wijze.

In de eerste plaats moet deze literatuur dienen om het kind eerbied bij te brengen voor het geschrevene. Wat de schrijver met zorg heeft neergeschreven en met inzet van zijn hele persoonlijkheid tot uitdrukking heeft gebracht, verdient eerbied van de zijde van hen die het in tekens neergelegde lezen. Dat wil dus zeggen, dat hij die tot vertolking in klank van het in schrift uitgebeelde geroepen wordt, allereerst aan den schrijver verplicht is, bij die weergave zo dicht mogelijk de gedachte

of de gemoedsbeweging van dien auteur te benaderen. Maar ten nauwste ook is het eigenbelang van den leerling verbonden met deze eis van eerbied jegens den schrijver. Het eigenbelang van den leerling eist dat hij van meet af bij het weergeven van geschreven taal er aan gewend wordt dit te doen in duidelijk verstaanbare taal, in goed en scherp gearticuleerde klanken. Hier raak ik het eerste punt, waarop ik graag met alle nadruk, die ik er aan geven kan, wijzen wil. Laat ook bij het onderwijs op de lagere school de onderwijzer niet tevreden zijn vóór zijn leerlingen deze kunst, neen ik zeg niet machtig geworden zijn, want dat is veel te zwak, maar tot een tweede natuur gemaakt hebben, zó, dat ze nooit of waar dan ook zich anders dan in duidelijk verstaanbare taal zullen uitdrukken. En bij de overgrote meerderheid van het Nederlandse volk ontbreekt hier veel, zo niet alles. Het Nederlandse volk heeft bij zijn vele deugden toch dit grote volksgebrek, dat het verlegen is, dat het bang is met zijn woord aanstellerig en protserig te worden, en uit reactie daartegen mompelt het liefst zacht en onverstaanbaar — niet op een donkere avond bij een volksfeest — maar als het individueel er voor geplaatst wordt in een beschaafd gezelschap uitdrukking te geven aan zijn gedachten. Deze fout vindt men in alle kringen en bij lieden van iedere intellectuele ontwikkeling. Ik schroom niet het een volksfout, een defect bij uitnemendheid te noemen. Het is een gebrek — de psychologen kunnen het beter uitmaken dan ik — dat ik zie als een exponent van een der grootste deugden, die ons volk bezit, n.l. die der bescheidenheid of liever die van de afkeer van al wat opzichtig is, van wat de onmiddellijke aandacht trekt. Maar niettemin een gebrek, dat met alle kracht dient bestreden te worden. Hier heeft de L. S. de eerste en zwaarste roeping en naar mijn mening schiet deze hier ernstig te kort. Het lezen van 90% van de l.l. die de L. S. verlaten hebben, is zo erbarmelijk, dat men er niet dan met afgrijzen naar luisteren kan. Er is verschil te constateren vooral met betrekking tot uitspraak en articulatie overeenkomstig het milieu, waaruit de kinderen voortkomen. Zo is bij de leerlingen die op het Gymnasium aankomen de uitspraak in doorsnee vrij behoorlijk, zodat men ten minste een gelezen gedeelte verstaan kan, ook al weet men niet wat er gelezen wordt en al heeft men de tekst niet vóór zich. Op de Handelsavondschool daarentegen, die zijn l.l. uit andere kringen recruteert, is dit absoluut onmogelijk; alleen een heel

enkele uitzondering wijkt daar verkwikkend van de regel af. Naar mijn vaste overtuiging wordt tot schade van de praktische beschaving dit deel van het onderwijs te veel verwaarloosd. Ik beschik natuurlijk in dezen over zeer weinig statistisch materiaal en daarom zou een theoretisch percentage en getallenmaniak mijn critiek daardoor schijnbaar geheel krachteloos kunnen maken, maar daartegenover stel ik mijn vaste overtuiging, dat men slechts te verzamelen heeft om binnen de kortst mogelijke tijd mijn mening waar te maken. Van mijn eigen kinderen ervaar ik — en ze zijn op een school waarvan naar mijn mening het peil van het onderwijs zeker boven het gemiddelde ligt — dat ze gedurende hun hele schooltijd geen enkel gedichtje uit de Nederlandse letterkunde van buiten leren. Als onbeschreven bladen papier komen ze in dit opzicht uit de school naar huis. Erger dan dit is, dat de psalmversjes, die wekelijks moeten worden geleerd en opgezegd, worden opgedreund op hartverscheurende toon, wat mij gedurende vele jaren in wekelijkse strijd bracht met mijn kinderen, als ik ze dwingen wilde behoorlijk op toon te reciteren, waarop het stereotiepe antwoord kwam: we moeten zo snel mogelijk opzeggen, anders krijgen we geen mooi cijfer. Prachtige en onherstelbare kansen zijn daarmee verloren gegaan, wat te meer te betreuren is, daar de leerlingen in deze jaren zo ontvankelijk zijn niet alleen om van buiten te leren, maar ook om goede spreekgewoonten aan te leren; voor velen is de kans van het leven verloren gegaan. Bij een weinig leiding kan dit onderwijs en opvoedingsonderdeel in grote volutariteit prachtige resultaten afwerpen. Op het Gymnasium begin ik met dit onderdeel in de eerste les. Ik tracht de l.l. tot luisteren en boeiend voordragen te prikkelen en zeg hun tevens, dat alles uitsluitend vrijwillig gaat. Slechts wie wil, mag een gedicht leren, maar het resultaat is steeds, dat de overgrote meerderheid bijna regelmatig iedere week — in de eerste klas — en om de tien dagen — in de overige klassen — een gedicht van buiten leert.

Ook het spreken over verhalen en later over vrije onderwerpen en het leveren van critiek zowel schriftelijk als mondeling op het gesprokene, moet zo veel mogelijk vrijwillig geschieden. Dit laatste blijft uiteraard beperkt tot de hoogste klassen van de M.S. en heeft dus voor de L.S. geen betekenis, maar het vertellen van verhaaltjes kan zeer zeker met succes worden beoefend. Een goed geleid en met animo

beoefend spreekonderwijs — in hoofdzaak bestaande in het voordragen van eenvoudige maar goede verzen uit de Nederlandse letterkunde en verder in het vertellen van interessante verhaaltjes — moet zegenrijke resultaten afwerpen voor het vaardig en beschaafd hanteren van de Nederlandse taal in brede lagen van ons volk. Dit onderwijs is niet alleen nuttig maar ook dankbaar. Indien l.l. mij ooit hun erkentelijkheid hebben uitgesproken over enig deel van het genoten onderwijs, dan was het steeds over het spreken en voordragen; daaraan hadden ze niet slechts aangename herinneringen, maar ze meenden er profijt van te hebben. Voor de L. S. geldt dit m. i. evenzeer. De tijd die men voor dit deel van het onderwijs vrij maakt, acht ik zeker goed besteed. Graag offer ik dan wat tijd op van het zogenaamde stelonderwijs. Dit zou ik stellig tot de hoogste klas willen beperken en ik ben er van overtuigd dat dan de resultaten — mits de vrijgekomen tijd intensief besteed wordt aan spreken en reciteren — waarschijnlijk beter en stellig niet minder zouden zijn dan wanneer men met dit opstellen maken reeds enkele jaren vroeger begint. Bij het spreken hebben we in de eerste plaats de belemmerende en soms verlamdende remfactor der schroomvalligheid te overwinnen. Hoe eer men er mee begint deze te bestrijden, hoe meer hoop er bestaat op de eindelijke overwinning. Bij het schriftelijk uitdrukken hebben we deze hinderende factor niet, tenzij dan in dien zin, dat de kinderen zich niet durven geven zoals ze zijn, maar bij de bespreking van dit bezwaar komen we op een heel ander terrein, dat ik thans niet betreden wil. In de lagere klassen is de taalbeheersing en de taalvoorraad der leerlingen nog zo gering, dat het vocabularium zich in een uiterst enge kring beweegt. Die voorraad verrijken en tot volledige beschikking brengen is de taak van de door mij voorgestane manier van spreken. Ook voor de kwestie der interpunctie, waarbuiten goed stelonderwijs onmogelijk is, zijn op zijn best de hoogste klassen toegankelijk. Wordt eenmaal met dat stellen een aanvang gemaakt, dan kan men zich gerust beperken tot het schrijven van brieven en het weergeven van zeer zakelijke en concrete gebeurtenissen. Kwesties van verbeelding late men over aan die begenadigden, die van nature over fantasie beschikken. Het opstel op het toelatingsexamen van de Middelbare School is voor mij een uiterst onbetrouwbaar toetsmiddel, waarvan ik sedert meer dan vijftien geen gebruik meer maak, zonder dat dit iets af doet aan de keuring

*opstel*

van de geschiktheid voor het te volgen onderwijs. Ook opstellen in de lagere klassen van de M.S. moet men zo beschamelijk mild beoordelen en daarbij moet men zoveel door de vingers zien om toch een behoorlijk aantal netvoldoenden te kweken, dat ik dit onderdeel sinds lang een eerbare bezorgenis bezorgde; ik wacht er mee tot na de grondige behandeling van de interpunctie in de derde klas; dan kan men in ieder geval redelijke eisen stellen.

Nog één punt wil ik in dit verband aanroeren: Gaat, zo zal men vragen niet veel poëzie het begrip der l.l. van de L.S. te boven? Ongetwijfeld, maar naar mijn mening is dat allerminst een reden om ons totaal afzijdig te houden van goede en schone poëzie. Vooreerst geloof ik dat de nieuwere paedagogiek te zeer de oude stelregel, dat het er weinig toe doet, of men ook onbegrepen dingen van buiten leert in zijn jeugd, heeft veracht. Ik voor mij persoonlijk ben ontzettend dankbaar voor het van buiten kennen van verscheiden dichtregels, die ik in mijn jeugd onbegrepen heb van buiten geleerd en waarvan ik pas veel en veel later de ware betekenis leerde begrijpen, maar die ik toen stellig niet meer van buiten geleerd zou hebben, daar ik er of geen tijd meer voor had of het van buiten leren mij te moeilijk viel wegens slijtage van mijn geheugen. En in de tweede plaats moeten we niet vergeten, dat voor tal van leerlingen, voor wie het lager onderwijs eindonderwijs is, dit de enige gelegenheid is, waardoor ze met de edelste uitingen van de Nederlandse geest in aanraking kunnen komen. Het betreft hier een opvoedingsvraag van de eerste orde. Hier heeft de L.S. een belangrijke en te veel over het hoofd geziene taak. Het onderzoek dat ik gedurende een aantal jaren in klassen van de Handelsavondschool instelde naar de kennis van de poëzie van Vondel — om mij tot dezen grootsten te bepalen — leverde uiterst povere resultaten. Wanneer er één leerling was die een aantal regels van buiten kende, dan werd hij — meestal was het trouwens een zij — door de medeleerlingen als een wonder aangestaard. Men spreekt tegenwoordig veel over nationaal besef, maar hier ligt een taak voor de school zo mooi en zo verheven, dat we daar gerust enige rivieren en gebergten van Europa — om maar iets te noemen — aan mogen opofferen. Hier geen koud intellectualisme, hier geen dorre feitenkennis, maar hier een vorming van hart en gemoed, die een blijvende invloed zal hebben op de Nederlandse bevolking. Bovendien bevordert

het een mondelinge taalbeheersing die de pupil zijn hele leven en overal van nut zal zijn. Daarvoor behoeven we geen voordrachtskunstenaars in school te halen, want we leiden niet op tot artisten, noch in de L. noch in de M. S., maar ieder onderwijzer een levend getuige van de schoonheid en de kracht van onze taal, die gekristalliseerd is in zo menig klankvol en ontroerend gedicht.

Dat daarom ook bij de opleiding dit deel van het onderwijs een belangrijke plaats toekomt en dat ieder aanstaand onderwijzer overtuigende blijken van bekwaamheid dient te geven in de juiste en vaardige mondelinge taalbeheersing is voor mij een kwestie, waarvoor niet eens behoeft gediscussieerd te worden. Een onderwijzman die behoorlijk kan spreken, goed kan lezen en voordragen en boeiend kan vertellen, heeft het slagen in zijn werkkring geheel in eigen hand.

Na deze behandeling van de plaats van de literatuur in de opvoeding bij het L. O., kan ik betrekkelijk kort zijn over het onderwijs in de laagste klassen van de M. S.; de hoofdzaak is hier voortbouwen op en uitbreiden van hetgeen de L. S. heeft gedaan. Natuurlijk zal hier overeenkomstig de gevorderde ontwikkeling van de leerlingen wat zwaarder stof de aandacht vragen, terwijl tevens een aantal gedichten van de vroegere jaren opnieuw aan de orde zal komen. Daardoor zal verdieping en beter begrijpen mogelijk zijn. In deze periode moeten vooral de bouwstoffen worden samengebracht, die straks onmisbaar zullen zijn voor het eigenlijke literatuuronderwijs, opdat dit niet een dor getheoretiseer worde over abstracte begrippen, maar een levende belichaming en geordende samenvatting en nadere uitwerking van hetgeen in de aanvangsklassen als schijnbaar onsamenhangende maar inderdaad een wezenlijk en doelmatig samengesteld geheel vormende verscheidenheid aan elementen is bijeengebracht.

Bij de huidige stand van zaken — deze opmerking moet mij even van het hart — is het dringend nodig dat ook in deze jaren het technisch lezen bijzondere aandacht krijgt. Juist in de zorgvolle inkleiding van de leesles steekt een grote opvoedende waarde. Niet genoeg kunnen we de jonge mensen de idee bij brengen, dat lezen werkelijk niet iets is, dat men spelende goed meester wordt, zodat men overal en te allen tijde maar van wal steken kan om zich als voorlezer te presenteren en dan nog wel zonder grondige voorbereiding,

maar dat goed lezen een moeilijke zo niet onmogelijk te bereiken kunst is, die alle aandacht en grondige preparatie vordert. Daarom komen we aan het genietend cursorisch lezen bij onze tegenwoordige grote klassen zo goed als niet toe. Korte fragmenten, van de nodige toelichtingen voorzien, waar naar ze thuis rustig kunnen worden bestudeerd, vormen m. i. de stof die we hier nodig hebben. Dat daarbij stukken van velerlei aard en structuur: beschrijvend, vertellend, episch en lyrisch, vrolijk en somber, met eentonige en effen gang en vol variatie en toonwisseling nodig zijn, om het vak technisch enigermate onder de knie te krijgen, behoeft geen nader be-  
toog. De grote praktische waarde van een geoefend en ge-  
variëerd spreekorgaan kan iedere dag ons doen zien. Levendige, vrije en ongedwongen wijze van spreken tegen een bepaald publiek kan men evenzeer bevorderen door het doen instu-  
deren van eenvoudige dialogen, waarbij het meeste aan het initiatief van de leerlingen kan en moet worden overgelaten.

Daar in de literatuur van een volk de diepste roerselen van de mensenziel tegenover den Schepper en het geschapene zijn neergelegd, biedt de letterkunde gelegenheid de opgroeiende mens onder deskundige leiding te confronteren met de levensproblemen, die ook het hart van de puber niet onaangeraakt laten. In de eerste plaats leert uit de literatuur de leerling zijn verhouding tot den Schepper en is dus de religieuze opvoeding een factor van betekenis bij dit onderwijs. Voor wie deze religieuze opvoeding erkent als het centrum van iedere opvoeding, is de Bijbel de eerste, de beste en de zuiverste bron om de opgroeiende jeugd zijn plaats te doen zien in het scheppingsgeheel. Er bestaat geen schoner voorbeeld om de naastenliefde te tonen dan de gelijkenis van den barmhartigen Samaritaan; de parabel van den verloren zoon is nog altijd de verhevenste uiting van de vergevende ouderliefde jegens het met berouw werkerende kind; de gelijkenis van den onrechtvaardigen rechter de mooiste uitbeelding van de volhardende drang ter verkrijging van recht, terwijl ten slotte de droom van Salomo duidelijk laat zien, hoe de hoogste rijkdom gelegen is in de wijsheid. Dat ook bij dat onderwijs, waarbij men niet uitgaat van de Bijbel zelf als bron van leven en leiding de verhalen des Bijbels onontbeerlijk worden geacht voor het literatuuronderwijs, bewijzen boekjes als dat van Arthur van Schendel: Bijbelse verhalen, uitgegeven in



een *literatuurreeks* en met nadruk bedoeld niet voor het godsdiensonderwijs maar voor dat in de letterkunde.

Maar trouwens een groot deel van onze letterkunde tot 1880 toe beweegt zich tussen de twee polen Christelijk gelooven en theologisch weten. Het Christelijk gelooven met zijn leven uit het besef van onmacht en gebrokenheid van 's mensenzijde; de behoefte aan genade: Ik heb om uw gena, o Grote God, gebeden, zo als het bij Revius luidt. Het berouw na bedreven zonde en de roep om vergeving: Genadig God die in mijn boezem leest; ik vlied tot u en wil maar kan niet smeken. De wetenschap dat in de ure des gevaars, n.l. die des doods de mens door alles en iedereen alleen gelaten wordt en dat alleen de berouwvolle schuldbekentenis door de Biecht — zoals het in Rooms-Katholieke mond heet — de angstig ronddolende ziel toegang verleent tot de hemel. Hoe aangrijpend waar wordt deze waarheid van en voor alle tijden uitgebeeld in de 16-eeuwse moraliteit: De Spieghel der Salicheyt van Elckerlijc. Maar ook van de toppen der geloofszekerheid ruist de zang van het vertrouwen: Het kan ons niet verschrikken, al wat van buiten woelt, indien men maar van binnen de schoonste ruste voelt, die schoonste rust van binnen, kan 't verwinnen. Of, zoals dezelfde Luiken elders zingt: Al mist hij zijn have en leven te gader, zo komt hij, zo komt hij te nader; zijn Here, zijn oorsprong, zijn rijkdom, zijn leven: Waarom dan, waarom dan gebleven. Of de rustige zelfovergave tot volledige stervensbereidheid, zoals we die beluisteren bij Jacqueline van der Waals. Sinds ik het weet, is God mij meer nabij; en vaak in de ernst van het aardse spel verloren; zo ernstig en zo diep als ooit te voren, gevoel ik plots Gods glimlach over mij.

De ervaring heeft mij geleerd, dat men van de ontvankelijkheid van het jonge gemoed voor dergelijke religieuze poëzie niet spoedig te hoge verwachtingen heeft. Veler voorkeur, wanneer men een klasse de keus laat voor een gedicht, gaat daarnaar uit. Door het volledig te doen leren geeft men het hart een schat mee, die in de moeilijkste en droefste ogenblikken des levens tot onschatbare troost en sterking kan zijn.

Maar ook het theologisch weten en onderscheiden is nodig tot recht begrip van velerlei belangrijk product uit onze nationale letterkunde. Wie is in staat de middeleeuwse mysteriën en Vondels Lucifer te begrijpen, die niet kent het Paradijsverhaal van ongehoorzaamheid en zondeval en dat

van de daaraan voorafgaande val van een deel der Engelen? Veel van de 17e-eeuwse poëzie houdt verband met de strijd tussen Remonstranten en Contra-Remonstranten, de strijd over uitverkiezing en vrije wil. Hoe wil men Van Effen begrijpen zonder op de hoogte te zijn van de leer van het Deïsme, en hoe wil men enigermate doordringen tot de kennis van de letterkunde na 1880 zonder te weten wat het pantheïsme leert? Hier naderen literatuur en wijsbegeerte elkaar zeer dicht en de docent heeft tot taak zo eenvoudig en sober mogelijk, maar toch zo, dat de belangstellende leerling er een duidelijk beeld van krijgt, de hoofdlijnen van iedere richting aan te geven.

Hand aan hand met de religieuze opvoeding gaat de ethische opvoeding, waartoe de literatuur stof in overvloed biedt. Het is wellicht overbodig het op te merken — maar toch wil ik hier ten overvloede deze opmerking plaatsen — dat alle onderscheidingen hier gemaakt niets anders zijn dan theoretische deducties; in de practijk lopen vaak vele dezer draden door elkaar; nooit opzettelijk, maar steeds onwillekeurig is de beïnvloeding door de literatuur. Daardoor wordt echter de opvoedkundige betekenis niet geringer, terwijl natuurlijk de man vóór de klas door zijn accentlegging groter invloed heeft naarmate hij meer het vertrouwen en de achting zijner discipelen geniet.

Maerlants oordeel over gedrag van geestelijkheid en ridderschap, zijn christelijk communistische opvattingen, hoe ver ook in het verleden liggend, ze hebben op velerlei wijze rapport met het heden. De kijk van Maerlant op de vrouw en daarnaast die van Boendale. De beschouwingen over de mode van Huygens en van Van Effen. De Bedelbrief van Tollens en de Roskam van Vondel; de Spaanse Brabander van Breero en de Warenar van Hooft, om nu nog maar te zwijgen van de verschillende blijspelen en kluchten van minder gehalte, ze belichten alle een bepaalde zijde van de verhoudingen in de menselijke samenleving. De leerlingen krijgen het verschil in rang en stand, de strijd tussen de sexen en hun rechten en plichten, de menselijke waardigheid of onbenulligheid tegenover nieuwe modesnuffjes, de eis tot milddadigheid en de ambtenaarsplicht tot integriteit en tot afzien van ieder eigenbelang, de kale pronkzucht en de schrappigerige gierigheid alle als even zo vele levensrealiteiten vóór zich. Hun levensblik wordt niet alleen verruimd, maar ook kan het onopzettelijk, maar sterk suggererend aan- of misprijzend uitbeelden van

draggers van zekere levensdeugden of gebreken gunstig werken tot prikkeling van nog sluimerende goede intensies en tot onderdrukking van reeds nu en dan de kop opstekende verkeerde driften.

Vooraf ook biografieën van onze grote mannen — denk bijv. aan die van De Ruyter en Vondel door Brandt — acht ik van grote, zo niet van de allerbelangrijkste betekenis. Hier toch is iedere fictie weggenomen en staat de volle levenswerkelijkheid voor ons. Om bij de genoemde voorbeelden te blijven: De Ruyters godsvrucht en eenvoud maar daarnaast zijn onverschrokkenheid en zelfopoffering, ze kunnen niet nalaten gunstig en stimulerend te werken op de karakters in wording en ze zullen wellicht in ogenblikken van moeilijke beslissing en beangstigende verleiding nog de doorslag kunnen geven bij het bepalen van de levenshouding. Vondels energie en volharding om trots duidelijk zichtbare achterstand in weten en kennis toch zijn partners in te halen of voorbij te streven kan voor wie zijn leven min of meer in bijzonderheden kent, in tijden van moedeloosheid tot opbeuring en moedhervatting strekken.

Het noemen van de naam van De Ruyter brengt mij als vanzelf tot een andere opvoedende functie van de literatuur: de nationale zin wordt door de kennis van de daden der voorvaders ook zoals die door dichters werden gezien en bezongen, versterkt en verdiept. De literatuur kweekt geen voze chauvinistische geest, maar weet naast geoorloofde en immer nodig blijvende kritiek het goede te vinden en te waarderen. De strijd om onze onafhankelijkheid, waarbij vrijheid van geweten de inzet en de ruggespraak was, moet ons jonge volk leren kennen uit strijd en martelaarslied, waarvan de 16e eeuwse literatuur ons voorbeelden biedt, niet alle even schoon en onsterfelijk als het Wilhelmus, maar waarvan toch bij alle de grondtoon is: dat u de Spanjaards krenken, o edel Neerland zoet, als ik daaraan gedenke, mijn edel hert dat bloet. Maar ook: mijn schilt ende betrouwen zijt Gij, o God, mijn Heer.

En aan de andere kant moet en kan de letterkunde wapenen tegen voos optimisme van het: wij leven vrij, wij leven blij van een Brand van Cabauw, dat bij al zijn klankrijkdom en rhythmische vaart toch levensdiepte mist, omdat er geen daden achter zitten, omdat het lijden er niet uit spreekt.

Zo kweekt de kennis van de vaderlandse letterkunde een

gezonde historische zin, wars van overdreven verheerlijking, waar die niet op haar plaats is, maar evenzeer tot de tand gewapend tegen ieder nieuwe leer, die met vergeten van het verleden en met voorbijzien van de verschillende verschijningsvormen die in de loop der eeuwen een zelfde geestesopenbaring te aanschouwen gaf, in beklagenswaardige oppervlakkigheid tot dweperij overslaat met datgene, wat de historisch gefundeerde met de nodige reserve tegemoet treedt en op zijn intrinsieke waarde onderzoekt.

De sociale en politieke waarde van het literatuuronderwijs trekt niemand meer in twijfel, die zich de namen herinnert van Da Costa en Potgieter met hun tijdzangen, en die van Henriëtte Roland Holst, Gorter, Van Collem, A. M. de Jong, Multatuli, Mevrouw Bosboom (Majoor Frans).

Nauwgezette lezing en bespreking — maar het eerste kan natuurlijk nooit klassikaal geschieden — van enkele goed gecomponeerde moderne romans, waarin vooral aandacht geschonken is aan de karakteruitbeelding, leidt tot verruiming van de kennis van de mens, van het ingewikkelde spel van driften en begeerten, die om strijd streven naar de leiding in de drang tot daden. Hoe belangrijk het is om daarna, maar daar komen uit de aard der zaak alleen enkelen der begaafdsten toe, ook met aandacht studie te maken van niet geslaagde romans, die dan naar de fouten en zwakheden moeten worden ontleed en die dus uitstekende diensten verrichten tot scherping van de kritische zin, behoef ik niet nader uit te werken.

Maar ook zonder deze meesterproef — als ik het zo noemen mag — kan onder goede leiding alle onderwijs in de literatuur reeds van de eerste klassen af, brengen tot een beter en nauwkeuriger onderscheiden, tot een herkennen en aanduiden van zwakheden en gebreken, een onmisbare gave voor ieder, die gaarne met open oog door het leven gaat en van wien het woord van De Genestet geldt: Want die niet liegen kan, wordt ook niet graag bedrogen. Daarom moet de docent steeds er op uit zijn de leerlingen te brengen tot een beredeneerde appreciatie. Immers zonder motivering blijft de waardering zwevend en ontardt zeer spoedig in het klakkeloos nabouwen van maar half begrepen termen.

En zo kom ik tevens tot mijn laatste punt, waarin ik het belang van de literatuur voor de opvoeding wil doen zien, n.l. dat der aesthetische opvoeding. Merkwaardig mag het heten, dat ik dit als laatste punt ter uitwerking neerschreef.

Het bewijst hoe de tijden veranderen en wij met hen. Een twintig, vijf en twintig jaar geleden zouden velen — en misschien ook ikzelf — met dit punt begonnen zijn. Toch verkies ik thans stellig de plaatsing aan het eind en dat niet om mee te doen aan een heersende mode, maar op grond van gewichtiger overwegingen.

In de eerste plaats zijn voor de aesthetische opvoeding — wil deze ten minste enige instructieve zin hebben — zo'n groot aantal grondbegrippen nodig, moet men te beschikken hebben over een zo rijk vergelijkingsmateriaal, dat daarvan slechts in de hoogste leerjaren opzettelijk sprake kan zijn. Het spreekt van zelf dat men in de loop der jaren in zijn onderwijs af en toe wenken en opmerkingen ten beste geeft, die, mits behoorlijk vastgehouden en in het geheugen geprent, al heel wat steun bieden bij de beoordeling van wat later komt, maar de samenvatting kan pas op het laatst plaats vinden.

In de tweede plaats is er geen ding, waarbij de persoonlijke voorkeur en afkeer en tevens de mode van de dag zo'n belangrijk woord spreekt als juist hier. De Tachtigers, om één voorbeeld te noemen, vóór veertig jaar verheerlijkt en als een non plus ultra de jeugd voorgehouden, moeten het na een kleine halve eeuw bezinning met heel wat minder hoog gestemde lof doen. Daar komt bij dat ook bij de leerlingen de werkelijk artistieke appreciatie lang niet algemeen is, terwijl het hier, een zaak van smaak betreffend, moeilijk valt algemene richtlijnen te geven. Bij de verstreking van algemene normen behoudt ieder het goed recht naar eigen believeen een bepaalde kunstuiting schoon te blijven vinden, trots de tegengestelde opvatting van de meerderheid. Hoofdzaak is hier, of de door schoonheid ontroerde ook anderen rekenschap kan geven van zijn emotie. Is dat inderdaad het geval, dan is het onderwijs niet zonder vrucht geweest.

De literatuur: de schoonste, de veelzijdigste en subtielste uiting van de menselijke geest is daarom het uitnemendst opvoedingsmiddel, dat we tot onze beschikking hebben.

# DE OPMERKINGEN DER SUBCOMMISSIËN, BELAST MET HET ONDERZOEK NAAR DE KENNIS DER OPVOEDKUNDE VAN DE CÂNDIDATEN VOOR HET HOOFDACTE-EXAMEN

DOOR

J. C. HOLTZAPPEL.

## I

Het programma voor opvoedkunde, volgens het Koninklijk Besluit van 10 September 1923, luidt als volgt:

- a. Bekendheid met de algemene zielkunde in verband met de paedagogiek. Enige kennis van de uitkomsten der empirische en experimentele zielkunde.
- b. Inzicht in de wijze, waarop het schoolonderwijs dienstbaar kan worden gemaakt aan de zedelijke en verstandelijke vorming der leerlingen.
- c. Kennis van de inrichting der lagere school.
- d. Kennis van de algemene didactiek en van een leer- gang voor ieder der vakken, genoemd in artikel 2 der Lager-~~o~~onderwijswet 1920 onder de letters a tot en met i.
- e. Enige kennis van de geschiedenis van het onderwijs en de opvoeding, inzonderheid in Nederland.
- f. Bekendheid met enkele, door den adspirant te kie- zen geschriften van bekende paedagogen.

Het examen bestaat uit een schriftelijk en een mondeling examen.

Het schriftelijk examen omvat drie vakken: Opvoedkunde, Nederlandse taal en letterkunde, Wiskunde. Van het onder- zoek naar de kennis der Wiskunde zijn vrijgesteld de adspiran- ten, die daarin bij het onderwijzersexamen bewijzen van bekwaamheid hebben afgelegd.

Artikel 9 van het Koninklijk Besluit bepaalt, dat de opgaven voor het schriftelijk werk voor alle commissiën dezelfde moeten zijn.

Artikel 19 legt de examencommissië de plicht op, aan den Minister te zenden, zo spoedig mogelijk na het examen, onder andere, een korte samenvatting van de opmerkingen, waartoe

het examen haar aanleiding heeft gegeven en waarvan de openbaarmaking voor belanghebbenden nuttig kan zijn.

Het doel der mede te delen „opmerkingen” reikt dus verder, dan alleen een loutergeven van persoonlijke indrukken. De publicatie moet ook nut afwerpen voor belanghebbenden, dat is in hoofdzaak voor de kandidaten.

Hiermede is niet precies gezegd, hoe de opmerkingen moeten zijn, maar toch ligt in de clausule wel dit opgesloten, dat de commissie niet mag volstaan met een blootvermelden van het feit, dat er goed of slecht werk werd ingeleverd.

Zij beantwoordt dan eerst aan de eis van artikel 19, wanneer ze aan haar prijzend of afkeurend oordeel kracht bijzet door de gronden te vermelden, waarop het steunt. Het complex van die gronden zal dan dienen deels als richtingslijnen voor de studie, deels als schepen op 't strand, die voor de adspiranten bakens in de zee zijn.

Artikel 2 van het Besluit stelt het aantal commissiën niet vast. In 1940 waren het er *elf*, een in elke provincie, behalve in Drente en Overijsel, waar er *géén*, en in Zuid-Holland, waar er drie waren.

Het is min of meer vermoeiend de elf examenverslagen achter elkaar te lezen. En ook, al weet men daarbij zijn hoofd fris te houden, het zal niet iedereen gegeven zijn, uit de veelheid van opmerkingen een leidraad samen te stellen of te concluderen, wat nu wel in hoofdzaak de struikelblokken waren, die het bereiken van een gunstig resultaat verhinderden.

In het volgende is daarom getracht de rapporten in twee tabellarische overzichten te verenigen, waardoor het gevaar, door de veelheid der meegedeelde ervaringen de hoofdzaken der elfvoudige kritiek uit het oog te verliezen, tot een minimum wordt beperkt.

## II.

In 1940 waren de schriftelijke opgaven voor opvoedkunde vijf in getal, waaruit één moest worden gekozen, die de kandidaten binnen de twee uren moesten hebben gemaakt.

Ze luiden als volgt:

1. Rekenen is deels een functie van het geheugen, deels van het verstand. Licht dit toe.

Welke nieuwe inzichten op psychologisch en didactisch terrein zouden volgens uw mening goede resultaten van het rekenonderwijs waarborgen?

A. SCHRIFTELIJK EXAMEN.

Examens- plaatsen en aantal candid. m. en vr.	Mede- delingen omtrent het aantal voldoende cijfers	Keuze der onderwerpen .					Algemene opmerkingen	Opmerkingen naar aanleiding van bepaalde opstellen				
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
I Breda 133 51 <hr/> 184	70 % voldoende	19 %	12 %	3 %	49 %	17 %	a Gebrek aan eigen inzicht b Ontbreken der kunst van nauw- keurig lezen c Gemis aan duidel- lijkheid d Logisch verband tussen de delen niet steeds aanwezig	a Begrip spontane activiteit niet hel- der aans- wezig				a Begrip heems- kunde niet uitge- werkt
II Arnhem 101 24 <hr/> 125	36 1/2 % voldoende ondanks clementie	14 %	12 %	4 %	50 %	20 %	a — b — c — d Als bij I e Inleidingen te lang	a Als bij I				
III 's Gravenhage 87 48 <hr/> 135	Eindcijfer voor het gehele vak: 48 % voldoende			weinig in aans- tal	had grote be- lang- stel- ling		a — b — c — d — e — f — g Slordigheid in taal en stijl	a Denks- beelden van R en P, die ook de huidige vernieu- wing kenmer- ken, niet genoemd	a Was vaak repro- ductie van het leerboek	a Als bij I en II		





Examens plaatsen en aantal candid. m. en vr.	Mede- delingen omtrent het aantal voldoende cijfers	Keuze der onderwerpen					Algemene opmerkingen	Opmerkingen naar aanleiding van bepaalde opstellen				
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
VIII Leeuwarden 56 4 — 60	Veelal geko- zen				Veelal geko- zen		a — b Als bij I	a — b Bedoeld is niet een op- sommig van de beginse- len ener bestu- deerde reken- methode	a Als bij I, II, III en VI	a Alleen heem- kunde en locale geschie- denis be- handeld		
IX Zwolle 58 9 — 67	9 %	9 %	8 %	65 %	9 %	a — b Als bij I en VIII	a — b Niet steeds werd ges- let, dat er stond „ontwik- keling” van het gevoel	a Als bij I, II, III, VI en VIII				

X Groningen	Resultaat hoogst on- bevredig- gend	door ± de helft ge- kozen	a Als bij I b — c — d Als bij IV	a Functies van ge- heugen en ver- stand niet goed onder- scheid	a Rousseau en Pesta- lozzi werd veel in de schoenen gescho- ven, waar ze part noch deel aan hadden	a — b Als bij IX	a Als bij I, II, III, VI, VIII en IX	a Als bij VIII b Het be- grip ont- brak, hoe paedago- gen van naam het beginsel hebben toegepast
XI Roermond	Ongeveer de helft on- voldoende		a b c d e f Als bij IV g Als bij V					
Totaal	70 16 <hr/> 86							
	87 87 <hr/> 174							
	951 376 <hr/> 1327							

2. Bij Rousseau en Pestalozzi is veel te vinden van wat de huidige beweging tot vernieuwing van het onderwijs wil. Toon dit aan.

3. De lagere school moet rekening houden met de ontwikkeling van het gevoelsleven van het kind.

4. Alle onderwijs moet ten doel hebben de spontane activiteit van de leerlingen te wekken en te bevorderen.

Beantwoordt de tegenwoordige school aan deze stelregel?

Hoe wekt en bevordert ge deze activiteit bij uw onderwijs?

5. Ieder leerplan houde rekening met de streek, waarin de school staat.

Toon aan, hoe aan deze eis kan worden voldaan.

Het merendeel der verslagen verstrekt gegevens omtrent de keuze der onderwerpen. Sommige doen dit met een simpel woord, andere geven nauwkeurige inlichtingen in procenten of in aantallen. In de tabel zijn de laatste tot procenten herleid. Het zou gewenst zijn, wanneer in de onderscheiden rapporten in deze kwestie eenzelfde systeem werd toegepast. Dan immers treedt een eventuele voorkeur voor een bepaald onderwerp; hetgeen wijst op de richting der studie; duidelijk aan het licht. Samenstellers van opgaven bij volgende examens kunnen er al of niet mee rekening houden.

Verder mag niet gezegd worden, dat de opmerkingen diep ingaan op de onvolkomenheden der gemaakte opstellen. *Eenmaal* troffen we een kritiek aan op de inhoud van het *eerste opstel*, waarin sprake is van de functies van het geheugen. *Tweemaal* werd gewezen op tekortkomingen bij het *tweede opstel*, dat bekendheid eist met Pestalozzi's en Rousseau's denkbeelden. *Eenmaal* werd geklaagd, dat het *derde opstel* vaak een reproductie was van het leerboek. *Zeven maal* werd ervan gewaagd, dat het begrip „spontane activiteit” van het *vierde opstel* niet bij ieder aanwezig was. *Tweemaal* gold de klacht, dat men bij het *vijfde opstel* niet kon volstaan met een uiteenzetting van het vak „heemkunde”.

## III.

Terwijl men het schriftelijk examen zou kunnen beschouwen als het bieden van de gelegenheid, zich uit te spreken over verschillende onderwerpen, die in verband staan met de zes punten van het programma in onderlinge samenhang, bepaalt het mondeling examen zich in hoofdzaak tot een onderzoek naar de kennis van elk punt afzonderlijk.

Ofschoon de programmapunten aan het begin van dit opstel zijn vermeld, mogen ze, als inleiding van het tabellarisch overzicht van het verslag der examencommissiën betreffende het mondeling examen hier nog eens in 't kort worden opgesomd:

- a. Zielkunde.
- b. Inzicht in de uitvoering van artikel 42 der Lageronderwijswet 1920.
- c. Inrichting der lagere school.
- d. Didactiek en methodiek.
- e. Geschiedenis van het onderwijs en de opvoeding, inzonderheid in Nederland.
- f. Bekendheid met enkele geschriften van bekende paedagogen.

## IV.

De tabellarische overzichten wijzen met hun verspreid liggende blanke vakken voldoende aan, dat de verslagen der commissiën sterk individueel zijn; men zou bijna spreken van chaotisch.

Dit mag niet bevreemden, immers er bestaat tussen de commissiën niet het minste contact. De enige samenhang ligt daarin, dat ze werken onder hetzelfde reglement, hetzelfde examenprogramma moeten volgen en ter beoordeling krijgen schriftelijke werkstukken, naar aanleiding van dezelfde vragen.

Maar in dit zwakke contact ligt toch een zekere richtsnoer opgesloten: artikel 19 spreekt van de „*opmerkingen, die nuttig kunnen zijn voor belanghebbenden*”. Dit is niet doctrinair gezegd en de open vakken in de overzichten wijzen voldoende aan, dat de commissiën, de een in meerdere mate dan de andere, de clause ook niet als een voorschrift hebben opgevat. Als ze hun ervaringen niet geheel het zwijgen oplegden, zijn hun publicaties toch hoogstens een grasduinen erin.

B. MONDELING EXAMEN.

Examenplaatsen	Algemene opmerkingen	Punten van het examen-programma					Bekendheid met enkele geschriften
		a Zielkunde	b Art. 42	c School- inrichting	d Didactiek en methodiek	e Geschiedenis van onderwijs en opvoeding	
I Breda	De meeste kandidaten gaven blijk de onderdelen verzorgd te hebben						
II Arnhem	Mondeling examen was <i>gelukkig veel beter</i> dan het schriftelijk. Daardoor toch nog 52 % voldoende	1 De moderne zielkunde had niet de nodige aandacht			1 Kennis der methoden liet te wensen	1 Met ijver bestudeerd	1 Niet altijd ze bezien als gevolg van de stroming, waartoe ze behoorden
III 's-Gravenhage	Gemiddeld waarderingscijfer: 5,2	1 — 2 Niet altijd gezien het verband met de paedagogiek 3 Kennis der empirische en experi-			1 Als bij II	1 — 2 Bleef in de regel beperkt tot het leren van namen en feiten	1 — 2 Velen hadden slechts uittreksels bestudeerd



Punten van het examen-programma

Examenplaatsen	Algemene opmerkingen	a Zielkunde	b Art. 42	c Schools- inrichting	d Didactiek en methodiek	e Geschiedenis van onderwijs en opvoeding	f Rekenshow met enkele geschriften
VII Utrecht		1 — 2 — 3 — 4 Als bij V	1 Inzicht in de wijze, waarop het dienstbaar maken moest geschieden, ontbrak		1 Als bij II, III en VI „Kennis was pover!”	1 — 2 — 3 — 4 Vaak bleek geen enkel feit „levend” te zijn geworden	1 — 2 Als bij III Er bleek vaak „om de boeken heen” te zijn gestudeerd
VIII Leeuwarden		1 — 2 — 3 — 4 — 5 Verband zielkunde en schools- practijk „wel eens zoek”			1 — 2 — 3 Kennis voldoende	1 — 2 — 3 — 4 — 5 De denk- beelden van onze Neder- landse voor- mannen veelal niet bekend	
IX Zwolle		1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — Was bevredegend			1 — 2 — 3 Als bij VIII	1 — 2 — 3 Als bij V	1 — 2 — 3 Als bij V



X Groningen	<p>Er wordt te veel „verbalistisch” gestudeerd, aangestuurd op „parate schijnkennis.” „Inzicht in de diepere betekenis gaat voor alles.”</p>	<p>1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 Over het geheel „uiterst gebrekkig”</p>			<p>1 Als bij II, III, VI en VII</p>	<p>1 — 2 — 3 — 4 Opgegeven werken slecht gekend en niet begrepen</p>
XI Roermond	<p>Eindcijfer: m. kandidaten 62 %; vr. kandidaten 65 %</p>				<p>1 Als bij II, III, VI, VII en X. Sommigen kenden de methoden niet, „die ze zelf in de klasse gebruiken.”</p>	<p>1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 Was „schromelijk verwaarloosd”</p>

En dat is jammer. Wat zouden de verslagen niet aan leidende kracht winnen, wanneer de kritiek niet bepaald bleef tot een verzuchting, maar vastgekoppeld werd aan het algemene feit, met duidelijkheid omschreven, dat haar in de pen gaf. En zelfstuderenden en opleiders zouden er de vruchten van plukken.

Wordt hiermede aan de examencommissiën een te hoge eis gesteld?

Ik meen van niet. Het schriftelijk werk loopt gewoonlijk over ten hoogste vijf onderwerpen. De eisen, waaraan dit werk moet beantwoorden, staan, voor ze zich tot corrigeren zetten, bij de examinatoren vast. Is het nu te veel gevraagd, wanneer na elke correctie een kort verslag wordt opgemaakt? Het ontstaat immers al corrigerend van zelf. Na rubricering kan uit die korte verslagen een gefundeerd eindoordeel, betreffende de gemaakte opstellen over hetzelfde onderwerp als totaliteit, worden opgemaakt.

Wat van de vijf opstellen werd gezegd, geldt ook voor de zes onderdelen van het mondeling examen. Er zal geen examinerator zijn, die niet voor zich zelf heeft vastgesteld, welke kennis hij als een minimum beschouwt. Naar dat minimum zal zijn onderzoek het eerst uitgaan. Hier is bovendien na elk examen een rapport aanwezig, immers de bijzitter maakt aantekeningen van de gestelde vragen en de antwoorden, die erop zijn gevolgd. Een gerubriceerde globalisatie van de onderscheiden aantekeningen zal een zakelijk eindrapport kunnen opleveren.

Wordt dan het rapport niet rijkelijk groot: de gezamenlijke verslagen vullen nu reeds twintig bladzijden in No. 6 der „Mededelingen van het Departement“?

Ongetwijfeld, maar ze zullen *nut afwerpen*, terwijl ze nu als oppervlakkige en meestal onzakelijke lectuur slechts een schaars aantal lezers bereiken. Bovendien van de andere vakken heeft alleen de Aardrijkskunde meer dan twee: namelijk drie onderdelen; dat is de helft van het aantal bij de Opvoedkunde.

En dan: blijkens veel verslagen is de Opvoedkunde een vak „in druk“; bij velen, lesgevers zowel als studerenden, is het nog niet uit het stadium van zoeken en tasten gekomen. De schriftelijke opgaven geven reeds enigmatische richting aan; gefundeerde rapporten zullen de zoekenden nog grotere wijshheid verschaffen.

Resumerend zouden deze wensen, met betrekking tot de inhoud der rapporten, kunnen worden uitgesproken:

1<sup>o</sup>. Het overzicht der resultaten van het schriftelijk examen worde uitgedrukt in procenten.

2<sup>o</sup>. Dit geschiede ook bij het overzicht van het gehele examen.

3<sup>o</sup>. De opmerkingen, zowel naar aanleiding van het schriftelijk als van het mondeling examen, strekken zich systematisch en gefundeerd uit over elk opstel en elk onderdeel van het mondeling onderzoek.

## VAN OUDE PAEDAGOGISCHE TIJDSCHRIFTEN.

### VII.

Ons resten nog drie tijdschriften, die voor 'n aantal jaren gelijktijdig verschenen, als vertegenwoordigende drie richtingen in 't toenmalig pedagogische leven. Vooreerst 't *Paedagogisch tijdschrift* als orgaan van de „Vereeniging voor paedagogiek”; de oude garde dus. Dan 't *Vaktijdschrift voor onderwijzers*, dat bij z'n verschijnen iets nieuws gaf; n.l. dat 't geredigeerd werd door drie *onderwijzers*, iets ongekends voor die tijd. Ten derde *De nieuwe school*, de beeldstormer, die geen heilige huisjes ontzag; in zekere zin 'n orgaan, zij 't niet officieel, van de Bond van ned. onderwijzers. Ze zullen hier in deze volgorde, die niet kronologisch is, behandeld worden.

't *Paedagogisch tijdschrift*, orgaan der *Vereeniging voor paedagogiek*, verscheen te Groningen bij P. Noordhoff in 11 jaargangen van 1909—1919. De redactie bestond uit W. Jansen, M. H. Lem en J. Stamperius. Deze schreef in de 1e jrg. „Een woord vooraf”, waaraan 't volgende is ontleend. In December 1908 vierde de vereniging haar gouden feest, en bij deze gelegenheid werd besloten, vooral ook in verband met 't krachtiger worden van 't verenigingsleven, 'n tweemaandelijks tijdschrift uittegeven, dat in de plaats zou komen van 't Jaarboekje. „Een belangrijk deel van den inhoud zal bestaan in het verslag van hare jaarvergaderingen, in de referaten, die op die vergaderingen worden gehouden en de daarop gevolgde discussies, terwijl, evenals vroeger in het „Jaarboekje” geschiedde, ook in het tijdschrift de verslagen zullen opgenomen worden van hetgeen in de afdelingen der Vereeniging verhandeld wordt”. Daarnaast zal echter ook plaats zijn voor andere stukken, 't zij van de redactie, 't zij van medewerkers. 't Tijdschrift zal geen bepaalde richting voorstaan of uitsluiten. Aandacht zal geschonken worden aan de vakliteratuur in binnen- en buitenland. Van belangrijke werken op pedagogisch gebied zullen recensies gepubliceerd worden.

Hier volgen nu weer enkele aantekeningen of overzichten van de stof, in de verschillende jaargangen behandeld. In deze 1e jrg. schrijven A. M. Kolléwijn Nz. en J. Versluys over de geschiedenis van de vereniging;

en J. Vellinga over 't Eerste internat. kongres voor zedelijke opvoeding te Londen in Sept. 1908. De rede van W. Jansen op de jaarvergadering over „Het heden en de toekomst der paedagogiek” staat erin afgedrukt. De belangstelling in de pedagogiek in kringen buiten de vakpedagogen is ontwaakt ten gevolge van 't grootste vraagstuk van onze tijd: 't kultuurprobleem, met de mens als middelpunt. Men vraagt hier niet enkel om theorie, maar vooral om praktisch. Men vraagt om echtmenselijke kultuur: „Tot persoonlijkheid worden en rijpen, dat is de levensleus, die van alle kanten weerklinkt”. We zijn er om te worden, zijn verplicht tot menswording. De drang tot worden is voorwaarde van leven. Van daar de grote belangstelling voor 't opvoedingsvraagstuk, waarvan kinderopvoeding en zelfopvoeding de grote middelpunten zijn. Daarom spreken we ook van „de eeuw van 't kind”: we willen alles in 't werk stellen tot heil van 't komende geslacht. Zin voor universaliteit, die 't kenmerk is van de vereniging, is tevens de voornaamste levensvoorwaarde voor haar permanent recht van bestaan. En zo zal in de toekomst ons doel zijn, leiding te geven, ten einde de individuen zowel als de mensheid nader tot hun bestemming te brengen. Men spreekt over wetenschappelijke pedagogiek, maar vergeet dat met 'n systeem nog nooit kinderen zijn opgevoed. Van 'n opvoeder wordt vooral gevraagd, dat hij 'n persoonlijkheid is. „Opvoeden is in de eerste plaats *kunst*, in de tweede plaats eerst *wetenschap*”. Deze laatste, zeker ook noodzakelijk, moet echter innig verband houden met 't leven: moet als zelfbezinning op levenservaring volgen. 'n Tweede eis is eenvoud van levensrichting; 'n eenvoud die zonder diepte niet denkbaar is. Voorts moeten we niet teveel willen opvoeden; niet opvoeden willen naar ons beeld en onze gelijkenis. Geen dressuur dus. Ten slotte: de opvoeders moeten zichzelf opvoeden, moeten zichzelf kennen, zichzelf beheersen. Daartoe moeten ze zich terugtrekken in de stilte; waar grote pedagogische intuïties worden geboren, als we zoeken wordende mensen te zijn.

Dan wijs ik nog op de interessante gedachtewisseling tussen J. M. Pluvier en Dr. J. H. Gunning Wz. De eerste betitelt z'n stuk „Mineur”, de tweede 't zijne „Majeur”. 't Gaat naar aanleiding van Gunning's rede „Zijn onze tegenwoordige onderwijsmethoden dienstig aan de volksoopvoeding?” (zie „Verz. paed. opst.” I; herdr. in „Keur uit de werken”) over de kwestie of de school opvoedingsinstituut is of niet, en over 't „ons onderwijs wordt vermethodiekt”. P. meent dat G. 't eerste ontkent, en tegen 't tweede komt hij op. G. voert dan aan dat hem hier iets is toegedicht, dat absoluut niet z'n mening is. Wel is hij van mening dat 't verkeerd is „om de school *rechtstreeks* aan allerlei opvoedende doeleinden dienstbaar te maken”. En wat 't vermethodieken betreft, dit slaat niet op de „methode” maar op „de manier van lesgeven”. Thijssen had in de „Nieuwe school” ook die rede besproken, waaruit bleek dat deze manier van lesgeven hem koud liet. En nu schrijft G.: „Maar hoe amusant is het te zien, hoe de uitersten elkaar de hand reiken! De heer Pluvier, melankoliek gestemd omdat hij in mij een methodenbeeldstormer ziet, en de heer Thijssen, dithyrambisch gestemd om dezelfde redenen, vereenigen zich in het op zij schuiven van mijn eigenlijk betoog: gij, onderwijzers, voed met uw tegenwoordige onderwijsmanieren onze natie niet op, maar neer.” „Evenwel,” gaat de schr. voort, „hier sta ik toch veel dichter bij den heer Thijssen dan bij den heer Pluvier”.

't Vermethodieken bestaat „in het achterstellen van de eischen der kinderlijke natuur bij de eischen der methode”. Maar dat is weer wat anders dan de strijd tegen verkeerde onderwijsmanieren.

Eindelijk noem ik nog een stuk, n.l. dat van Dr. G. van Wayenburg over „Het onderzoek van kinderen”.

In de 2e jrg. schrijft Dr. G. van Wayenburg over „Achterlijke kinderen” en I. Schreuder over „Het mannheimer stelsel”. C. F. A. Zernike behandelt „De paedagogiek der absolute neutraliteit”. Dit is 'n nieuw pedagogisch beginsel, maar schr. ziet niet duidelijk wat z'n psychologie en pedagogiek is. Hij vindt in Rousseau's *Emile* enige sprekende periodes die er overeenkomst mee vertonen — al kan toch Rousseau niet de schutspatroom zijn van de voorstanders van die absolute neutraliteit. Neen, in de geschiedenis zijn hiervan geen voorlopers te zoeken. Schr. betoogt dan dit: „De paedagogiek der absolute neutraliteit plaatst, evenals Rousseau deed, het kind buiten de maatschappij, heeft daardoor geen oog voor de waarde der onopzettelijke opvoeding en geeft aan een grondstelling der methodiek, die op eigen terrein volledige geldigheid heeft, een draagwijdte, welke haar niet toekomt.” En hij besluit z'n artikel met: „De paedagogiek der absolute neutraliteit is een overschatting van het intellectuele element in onze opvoeding en een miskennis van het intuïtieve leven en van de waarde onzer onbewuste voorstellingen. De zedelijke opvoeding onzer kinderen geschiedt niet voornamelijk langs den weg van bewijsvoering en redeneering, maar veelmeer door de onopzettelijke, suggestieve inwerking der omgeving.”

M. H. Lem schrijft over „Kinderopstellen en de betrouwbaarheid van getuigenverklaringen”. In de inleiding tot dit stuk pleit hij voor de instelling van 'n „paidologisch instituut” of „experimenteel-paedagogisch laboratorium”. Dit zou beter zijn dan 'n hoogleraar in de pedagogiek, want — en 't is aardig om nu z'n bezwaren daartegen te horen — „zoo'n hoogleraar toch leeft als ieder in een bepaalden kring van denkbeelden en zijn levensbeschouwing móet haar invloed op zijn opvoedkundige denkbeelden oefenen. Is hij dan tevens de man aan wien de leiding der experimenteel-paedagogische onderzoekingen is toevertrouwd, dan zal door velen het gezag dat aan deze toekomt, van zelf op de andere paedagogische denkbeelden worden overgedragen. Daarenboven kan ik mij niet denken, dat ooit de keuze van een hoogleraar in ons jammerlijk verdeelde vaderland op onverdeelde instemming van alle partijen zou kunnen rekenen”. Een=en=ander is wel anders uitgelopen! Er volgt dan 'n omschrijving van de taak van zo'n door hem gewenst instituut. Daarna komt 't verslag van 'n door hem zelf ingesteld experimenteel onderzoek over 't getuigenisvraagstuk.

Dr. J. H. Gunning Wz. publiceert 'n artikel over „De fröbelschool”.

D. Bierhaalder, 'n apotheker, had 'n „Methodisch onderzoek naar de vorderingen [in rekenen] van een klasse” ingesteld; en 't resultaat was „dat verbetering zeer sterk mogelijk is”. In 'n naschrift schrijft J. Stamperius, dat aan dit onderzoek 'n absolute waarde moet worden ontzegd, maar dat 't wel betekenis heeft en navolging verdient in verband met de vraag van de schrijver: „hoe moet het onderwijs geregeld, om in 6 à 7 jaar 't gros der leerlingen voldoende onderlegd 't levensstrijdperk in te jagen.” 'n Vraag die ook heden nog altijd om oplossing vraagt!

Uit de 3e jrg. noem ik de rede van A. J. Schreuder op de jaar=

vergadering „Iets over verstandmetingen”; en de „Congresindrukken van 't Eerste internationale congres voor paedalogie” te Brussel in 1911.

In de 4e jrg. schrijft H. Douma „Over enkele volksromans van C. G. Salzmann”, als „een bijdrage tot de kennis van het leven en denken van den duitschen paedagoog”; en W. Jansen over „Jean Jacques Rousseau, de mensch en de opvoeder” — wat in de volgende jrg. beëindigd wordt.

Dr. D. Herderscheê vestigt de aandacht op „Erfelijkheidsproblemen”. Hij begint met te wijzen op de onveranderlijkheid der soorten; voorts op de kwestie der evolutie, de sprongvariatiës; en geeft 'n uitvoerige bespreking van de leer van Mendel; om daarna de vraag te behandelen van de erfelijkheid van gedurende 't leven nieuw verworven eigenschappen (Lamarck). De onderwijzers wekt hij op tot actieve belangstelling voor de erfelijkheidsleer.

In de 5e jrg. publiceert W. H. ten Seldam z'n referaat op de 3e Vacantie cursus in paedagogiek, getiteld „Over de voorstellingschat van kinderen bij hun komst op de lagere school”. Na in de inleiding gesproken te hebben over eigenaardigheden van 't kinderlijk waarnemen en voorstellen, geeft hij de analyse van de kinderlijke voorstellingschat aan de hand van verschillende onderzoekingen. Z'n konklusie is, dat direkt pedagogisch deze weinig winst hebben opgeleverd; maar wel 'n pedologische winst, t.w. „'n inzicht in de eigenaardigheden van de kinderlike waarneming, voorstellingsassociatie, interesse, taal- en woordbetekenissen, of tenminste een bevestiging van wat we daaromtrent reeds wisten of vermoedden”.

Van J. A. van Roosendaal is er 'n lezing: „Het leesonderwijs, een leervak, dat geen doel en geen richting kent.” Eerst fulmineert hij tegen de leesleerboeken, ook die van of in de geest van Jan Ligthart; en tegen de mooie illustraties: „Het leesonderwijs moet den jongen leeren door lezen wat uit de leesles te halen, niet door platen te zien.” En hij geeft dan aan, hoe 't z. i. moet; waaruit ik als 't voornaamste noteer, dat de kinderen moeten leeren wat uit de lessen te halen, en niet er iets instoppen; dat ze moeten leeren de bedoeling van de auteur optesporen; dat ze moeten leeren lezen met kritiek, wat betreft inhoud en vorm.

„De ontvangst van Rousseau's „Emile” in Holland en de eerste hollandsche uitgave”, is 'n stuk van J. Vader.

De 6e jrg. bevat de rede op de jaarvergadering van Jan Ligthart over „Zaakonderwijs, concentratie, zelfwerkzaamheid”. Hij geeft hier niet 'n inzicht in de praktijk van z'n methode, maar 'n principiële behandeling van z'n onderwijskundig streven. In 't debat dat erop volgde kwam de praktijk echter wel ter sprake.

Dr. D. Herderscheê publiceert 'n lezing over „De objectieve psychologie”.

't Is 1914, en J. Stamperius geeft 'n beschouwing over „De school en de oorlog”. 'n Paar citaten: „Onze jongelieden mogen het weten, dat de moderne krijg weinig heeft van het ridderlijke en romantisch aantrekkelijke van de oorlogen der oudheid, welke zij uit hun leerboeken bestudeeren. Misschien is zelfs de Trojaansche oorlog of de slag bij Marathon voor wie ze bijgewoond hebben niet eens zoo bijzonder mooi geweest; maar een oorlog als deze, waarin op kilometers afstand de onzichtbare vijand door helse werptuigen in stukken wordt getrennen,

schijnt me al heel weinig tot de fantasie van den knaap, die van oorlogsmoed en persoonlijke dapperheid droomt, te spreken. En onze twaalfjarigen, maar meer nog zij die enkele jaren ouder zijn, moeten het — naar mijn overtuiging — vernemen, hoe deze wereldoorlog een gruwel is, waarvoor de beschaafde menschheid in haar geheel zich diep te schamen heeft." En na enige voorbeelden te hebben gegeven, konkludeert hij: „*Ons volk te helpen opvoeden tot tucht en weerbaarheid*, het is een taak, waartoe het Nederlandsche onderwijs zich aan mag gorden."

G. J. Bettink geeft als „proeve eener historische studie" een en ander over „De haarlemsche schoolmeesters en hun gilde". J. M. Pluvier houdt 'n uitvoerige beschouwing over „Methode en persoonlijkheid". De maatschappij, beschouwd als 'n psychisch organisme, plant zich voort door de opvoeding. Maar „de stelling van de innige betrekking tusschen maatschappelijk leven en opvoeding, een betrekking zoo, dat de eigenschappen van de laatste voor een deel uit de eigenschappen van 't eerste kunnen worden afgeleid, heeft in de onderwijswereld volstrekt nog niet de erkenning en waardeering gevonden, waarop ze recht heeft". „Laten we reaal-paedagogieek gaan doen en trachten de vraag te beantwoorden, welke beginselen op 't terrein der opvoeding correleeren met de maatschappelijke constellatie en de geestelijke stroomingen van onzen tijd." Hij wijst er dan op, dat de sociale gedachte gezegevierd heeft met 'n storm van persoonlijkheidswaardering en overschatting, waarvan de invloed door de opvoeding sterk is gevoeld. Vervolgens schetst hij de incenstorting van 't Herbartianisme, met als gevolg dat zelfs 't zelfwerkzaamheidsprincipe, dat van Pestalozzi dagtekent, (en dat zeker wel eens werd overdreven) in diskrediet raakte. De minachting voor de methode bij de jongeren valt samen met de oprichting van de Bond van ned. onderwijzers, die als eis gesteld heeft de pedagogische persoonlijkheid van de onderwijzer tot z'n recht te doen komen; maar die hier 't pedagogische heeft laten vallen, en alleen voor de klasseonderwijzer, onafhankelijk van pedagogische kwaliteiten, hogere waardering vraagt. Men wil nu dat elk onderwijzer zal handelen naar eigen inzicht, of geen inzicht. Wat alleen de onderwijskunstenaars kunnen, menen nu allen te mogen. Deze persoonlijkheidspedagogieek veroorzaakt ook overschatting van de onderwijzer in 't opvoedingsproces. En zo „hebben we op volmaakt bevredigende wijze voor ons zelf den buit binnengehaald, maar dat we in ieder onzer leerlingen een groeiende persoonlijkheid hebben te zien, en dat met 't oog daarop schoolorganisatie, tucht en methode moeten worden herzien, we hebben 't nog niet zoover gebracht, dat we daar iets voor voelen". En hij verbaast er zich over dat 't onmiskenbaar democratische element in de „klassegemeenschap" de voor democratie zo gevoelige onderwijzers niet sterker heeft geraakt. Uitvoerig handelt hij dan over de arbeidschool. 't Slot van 't artikel luidt aldus: „We moeten trachten, ons meer in te leven in wat de maatschappij van ons verwacht. 't Opvoedingsideaal van onzen tijd maken tot ons eigen opvoedingsideaal. 't Geestelijk leven van onzen tijd maken tot ons persoonlijk leven. En niet onze individueele persoonlijkheid maken tot maatstaf aller dingen. We moeten dienen leeren. Want dienend vinden we de vrijheid."

De 8e jrg. bevat van C. L. Tondou „Indrukken van een studiereis" naar Hamburg, Mannheim en Zürich; en van A. J. Schreuder „Iets over het onderwijs in Amerika". Dan is er in afgedrukt de rede van R. Casimir

op de jaarvergadering „Psychologie en paedagogiek”. Dit is 'n algemene principieële bespreking van wat de pedagogiek zou kunnen gebruiken van de psychologie. Er is 'n principiëel verschil tussen deze twee; en ook als er 'n psychologische techniek zou zijn, zou er 'n aanmerkelijk onderscheid blijven. De pedagogiek heeft haar doelstellingen, die de idealen der mensheid zijn, en die ze tracht door en in 't kind te verwezenlijken. De overtuigingen nu, die hier werken, kunnen wel door zielkundige kennis verdiept worden, maar deze is hier toch niet alleen beslissend. Voorts hebben ook ethische en sociale inzichten in deze diepe invloed; terwijl ook met ethnografische factoren rekening gehouden moet worden. En ook hier kan de zielkunde wel enige hulp verlenen. Daar is verder de persoonlijkheid van de opvoeder, als 'n allesbeheersende faktor. En dan is er 't onderwijs, dat in sterke mate afhankelijk is van de vooruitgang der wetenschap. „De paedagogiek gebruikt de zielkunde, zij gaat er niet in op, zij valt er niet mee samen. Zij is de wetenschap der opvoeding, die zorgvuldig een groot aantal factoren tegen elkaar afweegt.” Wat kan nu de psychologie doen voor de pedagogiek? Schr. beantwoordt deze vraag, uitgaande van de opvoedkundige indeling. Eerst wordt nog op twee dingen gewezen: vooreerst „wat de psychologie ontdekt, is dikwijls in overeenstemming met wat gezond verstand en dagelijkse ervaring ons leren”; en vervolgens, dat men geen verwijt mag richten „tegen de nog onvolkomen methoden der psychologie”. Hij noemt dan de bezwaren tegen 't eksperiment, tegen de enquête, tegen de biografische methode, en tegen de introspektie. Maar dit alles mag de betekenis van de zielkunde niet verkleinen. Vervolgens toont hij aan, dat de psychologie ons kan steunen bij 't bepalen van 't doel van de opvoeding, bij de schoolorganisatie, bij 't leerplan en de indeling van de rooster; voorts bij de zedelijke opvoeding. Ook noemt hij nog de psychanalytische school en de menigtepsychologie. Omgekeerd zal 't ook mogelijk zijn, dat de pedagogiek iets voor de psychologie betekent. Wat hier geschetst werd, is 'n toekomstbeeld; en de waarschuwing wordt erbij gevoegd, vooralsnog niet te lichtvaardig nieuwe aanwijzingen van de psychologie te volgen.

In de 9e jrg. staat de rede op de jaarvergadering van Dr. C. H. Sissingh over „Het psychologisch onderzoek in verband met den muzikalen aanleg”; en die van W. Jansen over „Nationale opvoeding”. K. van der Veen schrijft over „Atrophie in de opvoeding”. Er bestaan twee zienswijzen: 't kwaad gelegenheid te geven naar buiten te treden, en 't zodoende aftereageren; of 't beletten zich te openbaren: 'n „psychische atrophie”. Onder atrophie verstaat de geneeskunde „een slechte voedingstoestand van eenig lichaamsweefsel, waardoor zulk een weefsel minder omvangrijk wordt”. In rijksopvoedingsgestichten en in inrichtingen tot herstel van drankzuchtigen en morfinisten past men terecht de onthouding toe, in overeenstemming met de theorie dat „verkeerde neigingen, die nooit gelegenheid hebben, zich in daden om te zetten door (psychische) atrophie te gronde zullen gaan”. Zeker werkt dit middel niet feilloos; maar zou dan 't kwade bij 't kind met overreding of straf afdoende bestreden kunnen worden? De eerste past nog niet bij de kinderlijke leeftijd, en de straf is 'n zeer gebrekkig korrektiemiddel. Dan 't kwade zich maar laten openbaren, in de hoop van afreageren? „Actief geworden impulsen versterken zich.” Al doende leert men. Dit geldt



zowel van goed als van kwaad. Dus niet in verzoeking brengen, maar van 't kwade verlossen. Dit geldt voor 't denken, 't spreken, 't handelen. Er worden dan voorbeelden gegeven met betrekking tot 'n snoepachtig, 'n leugenachtig, en 'n driftig kind. En 't stuk eindigt als volgt: uit 't voorgaande volgt echter niet „dat op grond van deze leer van heilzame onthouding er kluisenaars- of kloosterling-afzondering moet worden aanbevolen, maar wel dat de mensch, zich bewust van eigen kracht en zwakheid, den strijd vermijdt, waar hij geleerd heeft, dat de kansen van zegepraal voor hem ongunstig zijn.”

„De behandeling van het abnormale kind” is de rede van Prof. Dr. K. Herman Bouman op de jaarvergadering, die in de 10e jrg. is afgedrukt. M. H. Lem heeft 't over „De psychologie van 't onbewuste”, oorspronkelijk 'n lezing. Na 'n uiteenzetting van de theorie van Freud, laat hij de bezwaren volgen die hij ertegen heeft: 1. er bestaat in de eigenlijke zin geen onbewust geestesleven; 2. de verdringingstheorie; 3. er is geen verschil tussen de z.g. voordrongen voorstellingen en onze gewone herinneringen; 4. tal van verschijnselen die in de geheimzinnige leer van 't onbewuste worden ingelijfd, werden vroeger door de oudere zielkunde ongedwongen verklaard; 5. „dat iets vergeten wordt, is geen probleem, maar dat we ons iets herinneren: dat is een probleem”; 6. psychoanalyse leidt tot 'n geforceerde biecht; 7. miskenning van 't geestes-, in 't bijzonder van 't gemoedsleven van 't kind; 8. toepassing van de theorie van Freud op de pedagogiek. Ten slotte wordt er gewezen op 'n paar goede dingen in de psychoanalyse. P. L. van Eck Jr. bespreekt „'n Oud huis van opvoeding en onderwijs”, t. w. de kostschool Noorthey te Voor- schoten van Petrus de Raadt.

Uit de 11e jrg. vermeld ik de zeer uitvoerige rede van J. H. Pluvier op de jaarvergadering over „De grondslagen van de nieuwe school”, met deze slotconklusie: „Maatschappelijke aanpassing ligt in de lijn van, is onderdeel van de natuurlijke ontwikkeling en natuurlijke ontwikkeling is niet mogelijk dan langs den weg der maatschappelijke aanpassing.”

Van W. Jansen is er 'n rede afgedrukt, waarin hij „Eenige gedachten over godsdienstige opvoeding” geeft.

Met deze jaargang houdt 't tijdschrift op te bestaan; denkelijk door gebrek aan belangstelling.

(Wordt vervolgd.)

P. L. VAN ECK Jr.

## BOEKBEOORDELINGEN.

Dr. Jeanne Stephani—Cherbuliez, *Bouwen aan de jeugd*. Sexuele voorlichting en opvoeding. (Geautoriseerde bewerking uit het Frans van Andries Sternheim). 197 blz. Uitg.: Blitz, Amsterdam, z. j. Prijs: ing. f 2,75, geb. f 3,50.

Het wil mij voorkomen, dat het verschijnen van een ook maar enigszins acceptabel boek over sexuele opvoeding en voorlichting (N. B. men kere de volgorde der in de titel gebruikte termen liever om!) altijd nog naar evenredigheid toegejuicht mag worden. Want — gelijk de vertaler op

merkt — deze onderwerpen genieten „nog steeds niet die belangstelling, welke hun . . . toekomt”. Evenwel gaat het hier niet om het quantum der belangstelling; daaraan mankeert het niet; het gaat om de kwaliteit, om aard en niveau der belangstelling, probleemstelling en ontwikkelde gedragslijnen.

Men mag van dit boek — voornaamste werk uit het oeuvre van de Frans—Zwitserse schrijfster — zeggen, dat het uit een geest is gesproten, welke men wel zou kunnen karakteriseren met „redelijk Christelijk”. Een „redelijk Christendom”, dat put uit „de schat der eeuwen”, uit een door het Christendom sterk medegevormde moraliteit zonder ergens metaphysische verdieping of religieuze opvlucht te vertonen; een geest van idealistische humaniteit, welke in vele gevallen den positieven Christen voor vragen stelt, welke hij in die vorm niet placht te stellen, zodat het boek hem, behalve prikkelen ook opwekken kan zonder dat het hem beslissende leiding geeft. Ongetwijfeld verdient het boek dus aanbeveling maar onder de toevoeging, dat men er geen autoriteit aan mag toeschrijven. Praktisch valt er veel uit te leren, vooral voor die ouders, welke de geslachtelijke bepaaldheid — en dus ook hun eigene — nog niet hebben verstaan als gave Gods; die nog menen, dat „niet over denken” hetzelfde is als kuisheid; die nog leven van het „komt tijd, komt raad” . . . terwijl hun inmiddels de tijd en daarmede hun kind ontsnapt. Maar wil men de sexuele opvoeding als deel der gehele opvoeding zien, dan zal men onherroepelijk moeten grijpen naar publicaties als die van Kohnstamm, Mevr. Van Leeuwen—Vos, Waterink en dgl. auteurs. — Het boek is niet voortgekomen uit een grondige kennis van de kinderpsyche, maar uit de ervaring uit omgang verkregen en als zodanig is het te vergelijken met dat van Mevr. Van Leeuwen. Die ervaring is ruim, nuchter bekeken en onvooringenomen. Bij de keuze van de bewoordingen, waarin men met kinderen deze onderwerpen kan bespreken, gaat het boekje geheel de kant op van verschillende — goede — Amerikaanse auteurs (type: De Schweinitz, Gruenberg, Frances Strain). Hier bestaat natuurlijk voor de persoonlijke vindingrijkheid der kinderen en der ouders grote ruimte.

De wijze waarop de schrijfster zich de taak der school i.q. denkt, acht ik in menig opzicht bedenkelijk, op enkele punten katastrofaal. Is de gezinsopvoeding in deze opzichten goed, dan hoeft men de school een dgl. rol niet toe te bedelen en is de gezinsopvoeding niet goed, dan ontstaat een gevaarlijke wanverhouding. Wij zouden de schoolklas als voorlichtingsmilieu, wanneer het gezin uitvalt of zelfs bederf teweeg brengt, zeker niet als remplaçant milieu durven aanbevelen. Lokaal en sociaal zijn hier verscheidene oplossingen denkbaar. Eén daarvan, de consultatiebureau's — zoals die b.v. in Amerika door de Child Study Association in stand worden gehouden — kan op aanzienlijk beter resultaten bogen dan men van een „onderrichtplan voor scholen” (p. 156 vlg.) verwachten mag . . . wat niet wegneemt, dat het onderwijzend personeel inderdaad in deze aangelegenheid een weloverwogen oordeel moet hebben en dat een enkele maal de situatie onvermijdelijk is, waarin de onderwijzer of leraar plotseling voor een opgave staat, welke naar haar wezen behoort tot de activiteits sfeer der ouders.

M. J. L.

*Vuurdoop in Schoffies' land*, door Juliette Pary, vertaling van Beatrice Willing, 431 pag. Uitg.: De Driehoek, 's-Graveland, z. j. Prijs: f 2,75, geb. f 3,50.

Een directrice van een vakantiekolonie zonder ervaring. Een personeel zonder ervaring. Drie groepen van 42 kinderen uit een armoebuurt van Parijs, die achtereenvolgens een maand komen logeren. Dat geeft stof tot vertellen. En het wordt een goede vertelling. Natuurlijk wordt geen van de vele opduikende problemen uitgediept, maar wel worden ze met warmte en . . . . begrip beschreven. Want de leidster en haar personeel mogen dan niet beschikken over ervaring op het gebied van vakantiekolonies, zij blijken mensen te zijn die door het leven zijn gegaan met een open oog voor sociale noden en problemen. En dit vergoedt het gemis aan routine voor een groot deel, ja, geeft voordelen, die men niet graag ingeruild zou zien tegen het zelfverzekerd weten van oude rotten op dit gebied.

Wetenschappelijk is het boek zeker niet, maar het neemt ook niet de allures aan, een wetenschappelijk boek te willen zijn. Het geeft — op ten volle verantwoorde manier — een brokje leven, zowel aangaande de kinderen, die in de kolonie komen, als betreffende de volwassen leiders, die onderling niet minder moeilijkheden krijgen te verwerken.

Voor een grote kring van ernstig-levende mensen ongetwijfeld een boek, dat waard is gelezen te worden.

H. N.

*De Nieuwe Koers*, Rekenmethode voor de Lagere School, door Drs. Lockefer, met medewerking van (Mej.) G. Dieleman. Uitg.: L. C. G. Malmberg, 's-Hertogenbosch.

In de „Algemene Richtlijnen”, die bij deze methode gegeven worden, horen we klanken, die ons op het gebied van het rekenonderwijs al weer min of meer vertrouwd zijn geworden: een „versobering van de stof”, opdat de „fundamentele rekenkennis” beter verzorgd kan worden, het rekenen volledig in de sfeer der kinderlijke belangstelling plaatsen en daartoe aansluiten bij het kinderlijke milieu, het cijferen beperken naar de omvang en het daardoor tot groter nauwkeurigheid opvoeren, veel werk maken van het hoofdrekenen.

Deze beginselen zullen dan ook — gelukkig — wel geen of weinig critiek uitlokken. Des te meer echter komt het dan op de uitwerking in concreto aan.

Alvorens echter over deze uitwerking een oordeel uit te spreken is het noodzakelijk eerst nog de volgende „grondstelling” van de methode te releveren: „Het rekenen op de L. S. moet een vak zijn, dat elk kind, met een gemiddelde intelligentie, met plezier en voldoende resultaten volgen kan. Dit doel kan slechts bereikt worden door op de eerste plaats de rekenstof te versoberen.”

De methode richt zich dus bewust op de doorsnee-leerling en daarmede op werkelijk klassikaal onderricht. Maar dit wil niet zeggen dat zij oppervlakkig wordt en haar toevlucht zoekt in veel mechanisch rekenwerk. Integendeel, schablonenwerk wordt zoveel mogelijk ver-

meden en er worden hoge eisen gesteld aan nauwkeurig en begrijpend lezen. Reeds in het tweede leerjaar worden kleine „belangstellingscentra” aan de orde gesteld, in de vorm van samenhangende lesjes, waaruit de leerling zelf de gegevens voor zijn berekeningen moet zoeken en die soms hier al de mogelijkheid tot *meerdere* goede antwoorden bevatten.

Wie zijn klas meer individueel wil laten werken, zal aanvullende stof elders moeten zoeken, maar voor het werk dat door alle leerlingen gelijkelijk gemaakt moet worden, vindt men hier uitstekende en rijk gevarieerde stof.

Al de 12 deeltjes voor de zes leerjaren en ook het slotdeeltje voor het zevende leerjaar zijn geïllustreerd. Ongetwijfeld een verrijking, te meer daar de illustraties meestal een uitbeelding zijn van of een toelichting bij een belangstellingscentrum, waarop een gehele serie vraagstukken betrekking heeft.

Worden deze boekjes serieus en naar de bedoeling van den schrijver doorgewerkt, dan zal en de rekenvaardigheid en de critische zin der leerlingen een behoorlijke vorming hebben gekregen en als mocht blijken, dat inderdaad de doorsnee-leerling met vrucht en vreugde de stof van deze methode kan verwerken, dan zullen we over zijn capaciteiten ruimschoots tevreden kunnen zijn.

H. N.

P. A. Diels en P. Tazelaar, *Taalwerkboeken voor de lagere school.*

I: *Taalwerkboek voor de volksschool*, bewerkt door P. Tazelaar en H. J. van Veen.

II: *Taalwerkboek voor de opleidingscholen*, bewerkt door P. Tazelaar en A. M. Polderman.

Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.

Nadat de „Taalwerkboeken voor de lagere school” door P. A. Diels en P. Tazelaar een negental ongewijzigde drukken hebben beleefd, is thans een omgewerkte druk verschenen, waarbij de oorspronkelijke uitgave gesplitst is in één voor de volksschool en één voor opleidingscholen, elk met 3 deeltjes voor den leerling en 3 voor den onderwijzer. In beide uitgaven werd een aantal stijloefeningen ingelast.

Deze uitgaven zullen hun weg wel vinden.

Hoewel ze in de eerste plaats bedoeld zijn om wekelijks een onderzoek in te stellen naar de stand der vorderingen van de leerlingen, lijken ze me niet minder waardevol als oefenmateriaal. Zij bieden een goede gelegenheid voor geestelijke zelfwerkzaamheid en zowel inhoud als vorm zal ongetwijfeld bij de leerlingen in de smaak vallen.

H. N.

# OVER DE AARD EN HET ONTSTAAN VAN FOUTEN BIJ DE PSYCHOTECHNISCHE DIAGNOSE EN PROGNOSE BIJ JEUGDIGE LEERLINGEN

DOOR

Dr. T. KUIPER en A. STEENHUIZEN.

(Nederlandsche Stichting voor Psychotechniek)

Onderstaande beschouwing vormt in zekeren zin een vervolg op het artikel, dat in Juli 1937 in dit tijdschrift verscheen en hetwelk handelde over de toetsing der resultaten van het psychotechnisch onderzoek aan de praktijk<sup>1)</sup>. Toen werd een globaal overzicht gegeven van de mate, waarin tussen de bij het psychotechnisch onderzoek opgedane bevindingen en de praktijk van het beroeps- en schoolleven overeenstemming bestaat.

De statistische samenvatting dezer contrôle bestreek o. a. 506 leerlingen. Bij 63 leerlingen kon de psychotechnische diagnose en prognose achteraf niet met het schooloordeel vergeleken worden, aangezien zij de school om toevallige redenen (verhuizing e. d.) verlaten hadden. Van de overschietende 443 leerlingen waren er 391 juist of nagenoeg juist beoordeeld (dus 88,2%). Bij de zgn. „failures” waren 20 leerlingen (4,5%) verkeerd beoordeeld, aangezien zij door ons waren overschat, terwijl 32 leerlingen (7,3%) onderschat waren.

Bij de selectie van arbeidskrachten voor het bedrijfsleven gelden nagenoeg dezelfde percentages, een resultaat, waarop de psychotechniek zeker met voldoening kan terugzien. De mate van overeenstemming wordt groter, wanneer de psychotechnicus het betreffende bedrijf beter kent. Dit geldt vanzelfsprekend eveneens ten aanzien van de selectie voor het middelbaar onderwijs. Het feit, dat het percentage overeenstemming bij de scholen, waarvoor regelmatig gekeurd wordt, iets hoger is dan over het algemeen bij onderzoekingen voor het bedrijfsleven, kan hieruit verklaard worden.

De contrôle vormt het onmisbaar pendant van het onderzoek. Geregeld wordt dan ook — nadat er minstens een jaar na het onderzoek verlopen is — contrôle gedaan. Voor de

---

1) „Een onderzoek naar de juistheid van onze prognose” door Dr. T. Kuiper en Mej. W. N. de Vletter.

leerlingen van middelbare scholen is de meest eenvoudige en ook de meest sprekende contrôle deze, dat de psychotechnische prognose een of meer jaren later met de schoolloopbaan vergeleken wordt. Dan blijkt, of de leerling werkelijk verschillende klassen vlot en steeds met goede rapporten heeft doorlopen, of hij tot de gewone behoorlijke leerlingen behoorde, tot de middelmatigen, die het nog net met een keer voorwaardelijk overgaan konden redden, of tot degenen, die één of twee keer doubleerden en zelfs de school voortijdig moesten verlaten. Ook blijkt, of de leerling zich wel of niet in gunstige richting ontwikkelde.

Het doel van dit artikel is niet, om een statistiek over een groot aantal gevallen te geven met bovenstaande gezichtspunten als criteria, maar om na te gaan, op welke wijze en waardoor of de diagnose of/en de prognose of detailpunten niet in overeenstemming waren met de praktijk. Het betreft hier o. a. een 13-tal leerlingen van een groot Lyceum. Zij behoorden tot een groep van 67 leerlingen, over wie in het voorjaar contrôle werd gedaan. Tussen datum van onderzoek en de contrôle was minstens 20 maanden verlopen. Bij dezelfde gelegenheid passeerden nog een 19-tal leerlingen voor de tweede of zelfs voor de derde maal de revue. Deze leerlingen waren drie à vier jaren geleden onderzocht. Hun schoolloopbaan benevens het schooloordeel werd nog eens met het psychotechnisch rapport vergeleken, omdat zij of tot de interessante gevallen behoorden (bijv. vanwege de verdere ontwikkelingsgang) of ook, omdat zij tot de zgn. „failures” gerekend moesten worden, zodat wij ons nogmaals van hun schoolloopbaan op de hoogte wilden stellen.

De „failures” hebben altijd de bijzondere aandacht van den psychotechnicus. Elke diagnose en iedere prognose behoudt altijd een moment van risico, al was het alleen maar, omdat de toekomst nog waar moet maken, wat in de prognose werd voorzgd. Deze worp in de toekomst speelt juist bij leerlingen zo'n grote rol, want hier wordt in de prognose ook met min of meer grote stelligheid beschreven, in welke banen de rijping van den jongen mens verlopen zal. Is het werkelijk zo, dat de groei reeds op 14-jarige leeftijd gestabiliseerd is?, dat later een veel beter en zelfstandiger gebruik van de intelligentie gemaakt zal worden, zodat de momenteel matige leerling uit zal groeien tot een goede leerling, of omgekeerd, dat een leerling, die nu goed is, in bijv. de hoogste klasse af zal

zakken, of, dat de groei zich langs de banen van geleidelijkheid zal ontwikkelen, waarbij men niet voor verrassingen behoeft te vrezen (of hierop behoeft te hopen)?

Ogenschijnlijk is de intelligentie de belangrijkste factor, waarvan het wel of niet slagen van den leerling afhangt en waar de leraar zich dan ook vnl. om bekommert. Dit eenzijdig accentueren van het intellect staat echter al te vaak een werkelijk begrijpen van den leerling in den weg. De intelligentie wordt al te veelvuldig beschouwd als een abstract apparaat dat op zichzelf werkt, terwijl het niet genoeg wordt gezien als een werkvorm, waaraan de gehele persoon deel heeft en waarin dan ook alle aspecten van het individu hun betekenis hebben.

In zekeren zin kan men weliswaar van „de” intelligentie als een apart en algemeen vermogen spreken. In feite is de werking van de intelligentie in zo sterke mate van andere factoren afhankelijk, dat alleen een intelligentieonderzoek volkomen ontoereikend is om tot een juiste beoordeeling aangaande de schoolgeschiktheid te geraken. De werkwijze en hiermee het nuttig effect van de intelligentie is afhankelijk van de vitaliteit, het temperament, van de intellectuele drijfveren en karaktereigenschappen en van tijdelijke invloeden, voortspruitend uit de groei. Wanneer het onderzoek ook nog alleen door middel van schriftelijk gemaakte tests geschiedt komt het persoonlijke tempo het aantal bedrieglijke factoren nog groter maken. Immers de snelwerkende geest heeft hier een voorsprong op het langzaam werkende verstand. Het is echter lang niet altijd zo, dat de langzame denker nu ook een slechte denker is.

Bij de moderne psychotechnische diagnose wordt een psychologische topografie van den leerling ontworpen. Deze dwarsdoorsnede vormt als het ware de plattegrond, waar de prognose op gebouwd wordt. In deze plattegrond worden de „toppen” en „diepten” aangegeven, terwijl hierbij het meer blijvende en het veranderende wordt nagegaan. Maar, zal men zich afvragen, is het mogelijk om bij een groeiend jongmens op juiste wijze te constateren, wat constant is, wat eigenlijk de blijvende structuur is, waaromheen het groeiproces zich afspeelt? Is hier niet sprake van een kunstmatige onderscheiding? Is — wanneer alles zich nog in wording bevindt — een juiste beoordeling en prognose mogelijk?

Inderdaad brengt de groei soms veranderingen teweeg, welke

in geen enkel opzicht werden bevroed. Op geheel onverklaarbare wijze klopte onze prognose dan in het geheel niet met de practijk, terwijl de diagnose totaal „verouderd” en verkeerd was geworden. Het aantal gevallen, waarin het omgekeerde gebeurde en waarbij achteraf de diagnose zowel als de prognose bij de tweede, of zelfs bij de derde contrôle wel in overeenstemming was met de practijk, terwijl dit bij de eerste maal totaal niet het geval was, is echter groter. Over het algemeen moet dan ook de stelling, dat achter de meer tijdelijke structuur gedurende een dieper ingrijpend groeiproces het ware innerlijk van het kind herkenbaar blijft, als juist worden geacht. Ook hierin wordt bewaarheid, dat „man wird, was man ist” (Nietzsche).

Onderstaand geval is een voorbeeld, waarin de groei (in de goede richting) niet werd voorzien. Tijdens het onderzoek (Mei 1937) was deze proefpersoon dertien en een half jaar oud. Het rapport luidt als volgt:

Zij is een typisch vrouwelijke figuur, passief, in zichzelf verzonken, vèr van het actieve leven en het zelfingrijpend verstandelijke streven. Wat zij zelf denkt, is eigenlijk meer een dromen op de grens van het bewuste en onbewuste; de gedachten aan de oppervlakte staan weinig in directe verbinding met het innerlijk. Daarom kan zij zonder meer overnemen van de omgeving, leert gehoorzaam van buiten en construeert met de geleerde gegevens een min of meer kunstmatig geheel, waaraan zij zelf echter weinig deel heeft.

Innerlijk is zij onverstoorbaar, harmonisch, in evenwicht, maar dit is van weinig invloed op de verstandelijke praestaties, daar deze er niet direct mee in verband staan. Bovendien is niet altijd de nodige denkkraft aanwezig om de, op zichzelf niet slechte, intelligentie aan het werk te zetten.

Momenteel duldt de stof nog deze onpersoonlijke werkmethode, maar in de hogere klassen zal toch meer een zich geven van de persoonlijkheid geëist worden. Zij zal waarschijnlijk met drie jaren middelbare school moeten volstaan.



Bij de eerste contrôle werd zij als een goede leerling gequalificeerd. Zij bleef een goede leerling en doorliep de school zonder doubleren, terwijl zij in de hoogste klasse geen onvoldoendes op haar cijferlijst had. In het psychotechnisch rapport is sterk de nadruk gelegd op het passieve, het onzelfstandige in het denken, het gebrek aan persoonlijke inleving, het „genoegelijke” innerlijke evenwicht. Weliswaar werd de intelligentie op zichzelf als „niet slecht” gewaardeerd, maar het gebrek aan denkaggressie en aan kracht scheen hiervan alle nuttige effect onmogelijk te maken. Reeds korte tijd daarna ontwikkelde zij zich echter tot een goede leerling.

Een enkele keer gebeurde het, dat een prognose eerst niet klopte, toen waarschijnlijk wel, toen weer niet, zoals bij onderstaand geval, dat als volledige „failure” werd gequalificeerd. Ondanks de betrekkelijk ongunstige diagnose werd de prognose gunstig gesteld. Het rapport van deze jongen, die tijdens het onderzoek 13 jaar was, luidt als volgt:

Een jongen, wien zijn eigen orderingsdrang de baas is. Zijn leven is ordenen en daardoor keert hij zich bijna instinctmatig af van de buitenwereld, wier gecompliceerdheid zich nu eenmaal niet laat registreren. Des te gemakkelijker automatiseert hij als het ware zijn eigen innerlijk, dat daardoor veel aan positiviteit en vitaliteit inboet.

Door deze orderingsgewoonte voelt hij zich op een hoog standpunt ten opzichte van de wereld, maar grijpt tenslotte weinig in; zijn hooghartigheid blijft min of meer statisch; hij regelt niet, maar ordent alleen. Daardoor is hij ook moeilijk te bereiken en moeilijk te beïnvloeden, kan ook zichzelf niet gemakkelijk tot activiteit brengen. Het leven en de daad komen pas op de tweede plaats.

Dit wreekt zich ook vaak bij het intellectuele werk. De mogelijkheid tot goede praestaties is zeer zeker aanwezig — hij denkt helder en logisch genoeg — maar vindt vaak niet de kracht tot intellectueel ingrijpen; evenmin strookt zijn strikt theoretische instelling met de noodzakelijkheid tot reële hantering van de stof.

Momenteel heeft hij nog niet de juiste combinatie gevonden van zijn goede vermogens en de eisen van het leven. Men mag echter vertrouwen, dat hij zich op den duur zeer goed zal weten aan te passen.

De prognose voor de middelbare school is gunstig.

Enkele opmerkingen van de onderzoekers zijn: „zeer onvitaal”, „grijsaard”, weinig sociabel, te zeer geordend, d. w. z. te weinig vitaal, „grublend”, tamelijk gedifferentieerd, echte puber, negativistisch, hoog.” Deze verschijnselen, gepaard gaande met het bepaald ongunstige rapport (keert zich instinctmatig af van de buitenwereld, vindt vaak niet de kracht tot intellectueel ingrijpen) werden te veel gezien als pubertitssymptomen.

Aanvankelijk leek het, alsof de prognose bewaarheid werd. Bij de tweede contrôle (November 1938) was hij overgegaan naar de 3de klasse Gymnasium en de Rector nam aan, dat de prognose waarschijnlijk juist was. In Februari 1941 bleek het echter, „dat het helemaal niet ging”. Men moet aannemen, dat — naast het eigenwijze, niet op de realiteit gerichte karakter — vooral ook de geringe vitaliteit — de oorzaak van het falen was. Wij tekenen hier nog even bij aan, dat deze proefpersoon bij de schriftelijke intelligentietest een goed resultaat behaalde.

Een juiste waardering van de vitaliteit is van groot belang. De mate van reserve-energie beslist erover, of de leerling door de tijdelijke desintegratie van de puberteit heen groeit. Dit klempt te meer, wanneer de leerling met minder grote vitaliteit, niet de kunst verstaat, zijn energie op efficiënte wijze te gebruiken. Bij een andere jongen, die tijdens het onderzoek in Januari 1939 14 jaar oud was, werd de vitaliteit onderschat.

Uit het psychotechnisch rapport reproduceren wij het volgende:

„de intelligentie is niet beneden de middelmaat; zeer langzaam tempo; zacht; weinig flair en durf; nu en ook waarschijnlijk in de toekomst geen krachtige figuur; heeft fijne en idealistische kanten. Het aflopen van de middelbare school zal waarschijnlijk vrij wat moeite kosten; de aanleg voor wiskunde is iets minder dan de talen, het

tempo buitengewoon langzaam, vooral wanneer hij alleen werkt. Intussen is hij wel conscientieus en houdt goed vol, tussen zijn tobberijen door. Met één of twee maal doubleren zal hij de eindstreep waarschijnlijk weten te halen."

Bij de contrôle in 1941 bleek hij zonder meer een goede leerling te zijn. Ten aanzien van de diagnose was alleen de vitaliteit onderschat, zoals ook blijkt uit enkele — bij het onderzoek gemaakte — opmerkingen n.l. „asthenisch, meer angst dan gemis aan intelligentie, nerveus, reagibel, niet krachtig, sloom". Tengevolge van deze onjuiste taxering van de vitaliteit kwam de prognose onder een geheel verkeerde be-lichting. De overeenstemming tussen schooloordeel en diagnose was overigens volkomen, zodat dit onderzoek tot de halve „failures" werd gerekend.

In het bijzonder dienen die gevallen (in totaal drie) nader bekeken te worden, waarbij de leerlingen aanvankelijk beslist schenen te moeten mislukken en die toch op dragelijke wijze het einddiploma behaalden, aangezien zij bij hun huiswerk hulp en leiding kregen van een geschoolde leerkracht. Hier was — gelukkig — de geschoolde leerkracht de oorzaak ervan, dat het rapport (speciaal de prognose) aanvankelijk wel, maar later niet meer met de werkelijkheid overeenstemde en als een halve „failure" moest worden gerekend.

Uit één der betreffende rapporten releveren wij het volgende:

„de intelligentie is beneden middelmatig ontwikkeld, zeer secondair, moeizame wijze van opnemen, een gebrek aan zelfvertrouwen, dat dagelijks hand over hand schijnt toe te nemen; is er ook innerlijk van overtuigd, dat alles hem over het hoofd loopt, is zeer gewetensvol, blindelings gehoorzaamend, wordt achterdochtig. Hij leeft in een spanning, die zijn zenuwgestel weinig goed doet. Prognose: Wij zouden in verband met de ontwikkeling van het karakter willen adviseren hem terstond van het Lyceum af te nemen. Een opleiding meer in overeenstemming met zijn aanleg zal hem stellig de beheersing over vermogens en persoonlijkheid weergeven."

Bij de contrôle werden verschillende punten als juist bevonden (o. a. de zinsnede: „Hij leeft in een spanning, die zijn zenuwgestel weinig goed doet”). Tevens werd hierbij aangekend, dat hij hier door een leraar overheen was geholpen. Hij was intussen in de 4de klasse van de H. B. S. B gearriveerd en kreeg geen extra lessen. Het is speciaal het gebrek aan zelfvertrouwen (dat het denken ten zeerste remde), waar de leraar hem overheen geholpen zal hebben.

Een ander geval, waarbij de leerling door het werken onder leiding over de moeilijkheden heen wordt geholpen, is weer van geheel andere aard. Het was een jongen, die leed onder een „nerveuze zwakte”, die af en toe gaarne voor ziekte thuis bleef en die liever „spiekte” dan dat hij het werk zelf verrichtte. Bovendien was hij gemakzuchtig, verwend (enig kind) en had weinig belangstelling. De tucht van het onder leiding werken bleek hier goede gevolgen te hebben. Bij de tweede contrôle was hij op tijd verhoogd naar de vierde klasse Gymnasiumafdeling.

Hier was van een dieper ingrijpend groeiproces nauwelijks of geen sprake. De ontwikkeling verliep hier meer volgens de baan van geleidelijkheid. Bij onderstaande gevallen is dit wel sterk het geval. Alvorens deze nader te bekijken, willen wij ons afvragen, wat groei eigenlijk is.

Van het groeiproces als zodanig gaat in alle opzichten een desintegrerende werking uit. Men kan groei in dit opzicht met een veranderend muziekstuk vergelijken. Bepaalde — tot nu toe onopgemerkte en latent gebleven — thema's beginnen dan in de psyche mee te spelen, verstoren de harmonie van het oorspronkelijke samenspel en stichten verwarring. Pas later groeit hieruit weer een evenwichtig afgestemd muziekstuk, wanneer de integratie opnieuw tot stand is gekomen. Tijdens het groeiproces maakt de leerling de indruk geheel uit elkaar te liggen. De gemoedstoestand wordt gekenmerkt door onrust. Tegenstrijdige drijfveren versterken de innerlijke verwarring. Het „ik” (voor zover hier van een bewust „ik” sprake kan zijn) staat hiertegenover min of meer machteloos. In het denken komt een en ander tot uiting als een grote ongedurigheid, het „van de hak op de tak springen”, het gebrek aan systeem. Bij het combineren worden veel voorbarigheidsfouten gemaakt. De rustige contrôle (dus het ordelijke „terug”-denken) komt in het gedrang. Er bestaat een verweer tegen het opnemen van de nieuwe leerstof, aangezien het kind in zichzelf zoveel stof en ervaringen te verwerken heeft.

Nu grijpt dit proces bij de ene leerling veel dieper in dan bij de andere. Soms is de groei al zeer vroeg gestabiliseerd en de verdere ontwikkeling gaat dan meer in de breedte dan in de diepte. Dit zijn de leerlingen, die aanvankelijk gemakkelijker mee kunnen komen, maar later vaak tegenvallen. Soms is de rijping echter een ware innerlijke omwenteling. Vooral wanneer de vermogens goed zijn, is in een dergelijke periode een zekere tegemoetkomendheid en geduld van de zijde van den leraar zeker op zijn plaats.

Bij één leerling bleek de groei zo'n sterke invloed te hebben, dat geen betrouwbare prognose gesteld kon worden, zodat besloten werd, haar een jaar later opnieuw te onderzoeken, in de hoop, dat de structuur zich dan meer vastgelegd zou hebben. Het eerste rapport luidt als volgt:

Zij schijnt op het ogenblik in een wel zeer labiel stadium te zijn; de uitingen op verschillende gebieden zijn zo tegenstrijdig, en die op hetzelfde gebied van het eene moment op het andere zo wisselend, dat het welhaast onmogelijk is een totaalbeeld van haar persoonlijkheid te krijgen, en de vraag zich voordoet, of er achter al deze snel veranderende beelden momenteel wel een enigermate omliggende achtergrond aanwezig is.

Voor zover wij durven oordelen schijnt zij ons niet zo zeer labiel in de gewone zin van het woord (d.w.z. onevenwichtig van gemoedsleven door een disharmonie tussen het geestelijke en het vitale doel) dan wel onrustig door een sterke sensualiteit, welke a. h. w. wat „mergloos” blijft, doordat de vitaliteit niet naar evenredigheid krachtig is. Het ongedurige, snel afleidbare doet haar levendiger schijnen dan zij is; au fond is de persoonlijkheid eerder monotoon.

De intelligentie is wel geordend, zelfs concies, doch door het absolute gebrek aan fantasie wordt het begaan van nieuwe wegen bijna een onmogelijkheid. Daarbij is zij zo zeer op de inhoud gericht, dat de vorm haar bij de kleinste verandering afschrikt. In haar ongeduld gooit zij dan het hele materiaal van zich af. Met dat al slaagt

zij er nog wel eens in kijk op haar stof te krijgen. Haar zelfgevoel doet haar naar goede resultaten verlangen.

Wij durven voor dit geval momenteel geen prognose stellen. Gaarne zouden wij haar volgend jaar, wanneer zij over dit overgangspunt vermoedelijk heen zal zijn, nog eens terug zien.

Het tweede rapport laten wij hier eveneens volgen:

Zij blijkt nog steeds volop in de moeilijkheden van de puberteit. Wellicht schijnt zij naar buiten iets rustiger, doordat zij zich min of meer is gaan neerleggen bij haar onvermogen om haar innerlijk te beheersen. Zij is voortdurend met slechts een klein gedeelte van haar aandacht au fait, en elk beroep op een grotere deelname van haar persoon wekt een onlustgevoel. Zij trekt zich terug van het contact, vooral wanneer dit een intellectuele kleur heeft, wil met rust gelaten worden, maar weet dan ook weer niet, waar zij het zoeken moet.

De intelligentie op zichzelf is zeker niet onder het middelmatige; wij kunnen hier ons oordeel van het vorige rapport bevestigen. Zij weet echter in het geheel niet, wat zij met haar vermogens moet doen; aan intellectuele drijfveren ontbreekt het namelijk vrijwel geheel. Zonder zich erom te bekommeren wat eigenlijk de vraag is, stort zij zich — als het dan moet — in het werk en raffelt het met abrupte onderbrekingen, doch zonder een ogenblik van bezinning, van eigenlijk contact, af. IJver heeft zij in die zin, dat zij zo druk bezig wil zijn, dat zij geen tijd heeft om te denken.

De prognose voor de middelbare school lijkt ons, wgens het uitgesproken gebrek aan intellectuele belangstelling, dubieus.

Ook bij het tweede onderzoek was zij nog weinig gevormd, zodat de prognose (lijkt ons) voorzichtig gesteld werd. Bij de contrôle (bijna twee jaar later) bleek zij het schoolwerk

beter aan te kunnen dan voorspeld werd. Zij had een heel aardige puntenlijst en was zonder haperen in de derde klas van de H. B. S.-afdeling gearriveerd.

Dit geval werd — in overleg met den Rector — tot de groep „halve overeenstemming” gerekend.

Dat het groeiproces een belemmering kan vormen om een juiste diagnose en prognose te stellen, bleek bij een jongen van bijna 14 jaar oud, waar o. a. van gezegd werd:

„Wanneer er dus iets tot hem komt, dat buiten zijn sfeer valt, dreigt dit zijn evenwicht te verstoren; moeilijk aanpassingsproces; de omstelling naar een andere denkrichting kost moeite; teer en argeloos en weinig „strijdbaar”; mist het vermogen, de stof te ordenen; werkt op weinig efficiënte wijze; fel en hierdoor beperkt van blik; fijn; labiel en angstig, helemaal niet aangepast; infantiel, kan nog alle richtingen uit. Deze bezwaren, gevoegd bij het feit, dat hij karakterologisch een groeiproces door zal moeten maken, dat veel van zijn geestelijke krachten zal opeisen, maken, dat de prognose niet gunstig kan luiden.”

Bij de contrôle ruim twee jaar later, bleek hij zich echter zeer gunstig ontwikkeld te hebben. Hij werd als een zeer goede leerling gequalificeerd. Speciaal op zijn wijze van werken werd de nadruk gelegd; deze was niet meer ongeordend, maar zeer efficiënt. Hier was de genezende en opbouwende invloed van de groei wel zeer sterk onderschat. Het proces van coördinatie was gunstig verlopen. De overeenstemming tussen psychotechnisch rapport en practijk werd hier op „een half” gesteld.

Het is gebleken, dat speciaal de leerlingen, die een diepgaand groeiproces doormaken, later vaak tot de goede leerlingen behoren, zodat de Rector hierover zeide: „juist die ongecoördineerde gevallen worden zo goed.”

Het kan voorkomen, dat ook bij deze categorie van gevallen het werken onder leiding tot goede resultaten voert. De leerling zit dan niet alleen voor zijn huiswerk, maar krijgt hierbij de nodige aanwijzingen. Dit bleek bij een meisje, bijna 13 jaar oud, waarvan o. a. het volgende gezegd werd:

„Het ontbreekt haar voornamelijk aan continuïteit, zij heeft haar denken niet voortdurend in haar macht. Dit maakt een langer vasthouden aan een enkel gegeven dikwijls onmogelijk en sluit dientengevolge ook het coördineren van verder uiteenliggende punten uit; raakt gauw op een verkeerd spoor; zodra er geen groter greep vereist wordt, is het denken helder, snel en gemakkelijk; raakt door een nieuw gezichtspunt in spanning; de houding tegenover het werk is te persoonlijk; zij leeft in het ogenblik; zeer gauw kwetsbaar; de prognose voor de middelbare school is ons inziens nauwelijks gunstig te noemen.”

De intelligentie werd door ons van laag niveau geacht. Ook de intelligentietest, welke een pover resultaat te zien gaf, scheen dit te bevestigen. Zowel de beoordeling van de intelligentie op grond van persoonlijke observatie als het resultaat bij de schriftelijk gemaakte test bleek bezijden de werkelijkheid te zijn. Bij de contrôle, die bijna twee jaar na het onderzoek plaats had, werd ons het volgende over deze leerling medegedeeld: „Eerst ging het heel slecht, ze moest van de Gymnasiumafdeling af en werd naar de literair-economische afdeling overgeplaatst. Toen ging zij werken onder leiding van een geschoolde kracht. Ze bleek heel lui te zijn. Later ging het heel goed. Zij blijkt een goede intelligentie te hebben.” Bij de contrôle zat zij op nog geen 15-jarige leeftijd in de derde klasse van het Gymnasium. Ook dit onderzoek werd onder de volledige „failures” gerangschikt.

Deze leerlinge vertoonde bij het onderzoek verschillende duidelijk groei-symptomen — speciaal tot uiting komende in een ongeordendheid van het denken en in innerlijke spanningen. Ook de luiheid kon hier een verschijnsel zijn, samenhangende met de groei. Door het werken onder leiding werd zij onder een tucht geplaatst, welke aan het denken ongetwijfeld zeer ten goede is gekomen. Opmerkelijk is, dat onder invloed van de groei de aanleg van de intelligentie te laag werd gewaardeerd.

Enkele verkeerde diagnoses werden gesteld, doordat of de invloed van een ongunstig karakter (dat van meer tijdelijke aard bleek te zijn) te hoog werd aangeslagen (aanpassings-



onwil, onwil om nieuwe leerstof op te nemen), of ook omdat de invloed van een minder grote vitaliteit op de toekomstige ontwikkeling als een t $\grave{e}$  ongunstige factor werd gezien. Tenslotte zijn er nog de kleine fouten, waarbij bijv. een leerling pienterder was, dan in het rapport beschreven werd (dit geval werd onder de groep gerekend, waarbij voor  $\frac{3}{4}$  overeenstemming bestaat tussen psychotechnisch rapport en practijk).

Eén geval was volkomen onverklaarbaar. Niet alleen de psychotechnici, maar ook de leraren waren verbaasd, dat de leerling het t $\grave{o}$ ch haalde. De beschrijving van het karakter stemde overeen met het oordeel van de school, de prognose echter niet.

Een factor, die mede de ongunstige prognose bepaalde, was de — bij het onderzoek gemaakte — opmerking, dat de jongen weinig vitaal was, ook in intellectueel opzicht. Speciaal dit (hetwelk van grote invloed was op de prognose) bleek later in veel geringer mate het geval te zijn.

### Samenvatting:

Wanneer wij de 13 + 7 gevallen, waarin ons oordeel niet in overeenstemming was met de practijk, tesamen overzien, dan blijken wij zeer zeker in onze diagnose te streng geweest te zijn. Slechts 4 leerlingen werden te gunstig beoordeeld, bij 16 hadden wij te zwart gezien: zij ontwikkelden zich beter, dan wij bij het onderzoek hadden verwacht.

Het zijn in hoofdzaak drie factoren, welke voor deze fout aansprakelijk moeten worden gesteld.

Ten eerste de groei. Altijd nog is de psychotechnicus bij zijn onderzoek te zeer gebonden aan de momentele toestand, waarin het kind, niet zozeer op de *dag* van, als wel in de *tijd* van het onderzoek verkeert; juist een momentele remming kan één van de factoren zijn, die later tot een schepping brengt, en juist een leerling, die tijdens de puberteit „uit elkaar ligt”, kan straks tot een waardevol element in de klasse opgroeien.

Wij trachten deze fout te ondervangen in de eerste plaats door minder nog dan in de afgelopen jaren op de hoogte van de praestaties te letten en meer op het hoe en waarom — immers een verstandige aanpak openbaart zich vaak ook, wanneer het intellectueel vermogen in zijn geheel geremd is; in de tweede plaats door geregeld contr $\ddot{o}$ leonderzoek, niet

alleen vanuit de dossiers, maar ook op de leerlingen zelf. Zo ooit, dan leert men op deze wijze van zijn fouten, omdat men ziet, welke leerlingen het tenslotte „redden”, en welke niet, terwijl men in de gegevens na kan gaan, aan welke symptomen de betere intelligentie „in den dop” zich heeft geopenbaard. Vaak kan ook de studie van de psychoanalyse in dit opzicht verrassende aspecten geven.

Ten tweede de vitaliteit. Alleen of vooral wanneer deze voldoende is, realiseert zich de groei en komt ook de intelligentie in een niet al te langzaam tempo over het dode punt heen. Wij trachten in dit opzicht de nu gemaakte fouten te vermijden door een vaker inschakelen van het medisch onderzoek; sinds ongeveer een jaar is nl. een arts aan de Stichting verbonden.

Tenslotte het milieu. Het is zeker niet toevallig, dat juist op een school, waar het aantal leerlingen uit hoog maatschappelijk milieu overwegend is, zo velen de uitkomsten van het testonderzoek met een (betrekkelijk) goede schoolloopbaan te schande maken. Onze normen zijn gebaseerd op gegevens van een groot aantal middelbare scholen over het gehele land — en wij staan telkens weer versteld, hoeveel er — onder zeer gunstige omstandigheden — nog van ook middelmatige leerlingen terecht komt; anders geformuleerd: hoeveel ontwikkelingsmogelijkheden er bij minder zorg niet tot hun recht komen.

Het is voor den psychotechnicus gewoonlijk uitermate moeilijk, bij zijn onderzoek met deze imponderabilia rekening te houden. Zowel in de industriële als in de schoolpraktijk plegen wij er dan ook op te wijzen, dat het psychotechnisch rapport één van de factoren is, waarmee men bij bevordering of aanstelling rekening heeft te houden, en zeker niet de enige factor.

Intussen trachten wij vooral gedurende het laatste jaar (waarvan de gegevens uiteraard in bovenstaande studie nog niet verwerkt zijn) meer en meer ook de milieu factor in te schakelen — uitvoerig onderzoek naar de voorgeschiedenis, correspondentie met de ouders, onderzoek van de structuur van het bedrijf, waarin de proefpersoon komt te werken e. d.

Groei, vitaliteit en milieu zijn de factoren, waar de psychotechniek enige jaren geleden nog nauwelijks rekening mee hield. Langzamerhand ontwikkelt het vak zich van een laboratoriumwetenschap tot een studie van de opgroeiende mens in

al zijn aspecten: anthropologie, psychoanalyse, medicijnen en sociologie kunnen niet meer worden gemist.

*Overeenstemming tussen psychotechnisch rapport en schoolpraktijk bij 67 leerlingen.*

geheel	drie-kwart	half	geen overeenstemming	te gunstig beoordeeld	te ong. beoord.
54	3	8	2	1	12

Tenslotte naar aanleiding van bovenstaande tabel nog een enkel woord over de contrôle in algemene zin. Wanneer men de 67 leerlingen, welke in Februari en Maart 1941 voor het eerst werden gecontroleerd, in een statistisch overzicht samenvat, dan blijkt, dat er in 85% van de gevallen geheel of nagenoeg geheel overeenstemming bestond tussen psychotechnisch rapport en schooloordeel en slechts bij 3% (2 gevallen) een absolute discrepantie. Deze percentages komen ongeveer overeen met wat gewoonlijk in de bedrijven wordt geconstateerd, en leiden langzamerhand tot een hoger waardering van de psychotechniek, ook als hulpmiddel voor het beantwoorden van vragen in de praktijk. De psychotechnicus zelf echter leert meer van zijn fouten dan van zijn succes.

## HET ROTTERDAMSE WOORDENSCHAT- ONDERZOEK

Een kritische en theoretische beschouwing

DOOR

P. OVEREEM.

In een waarderende bespreking van dit Rapport in het Juli-nummer van „Paedagogische Studiën” 1940, wijst de Heer Van der Velde er op, „dat er ongekende mogelijkheden liggen, zodra overheidsinstanties het gemeentelijk onderwijs-apparaat in dienst stellen van didactische onderzoekingen”. Men beschikt dan, zo betoogt hij, over een aantal proefleiders om de zaak zo alzijdig mogelijk voor te bereiden. Financiële moeilijkheden worden door de overheidskassen gemakkelijker overwonnen, dan door de smallere beurzen van particulieren.

En bovendien kan men over vrijwel onbeperkte aantallen proefpersonen beschikken. Dit laatste heeft de initiatiefnemers zeer aantrekkelijk toegeschenen: „een massaal onderzoek instellen, dat in ons land nog nimmer heeft plaats gevonden”, zo schrijft de initiatiefnemer, Wethouder Ratté, op bldz. 14 van het Rapport.

*Inleidende kritische beschouwingen.*

*Dit uitgangspunt is de bron van veel moeilijkheden geworden.* De leiders hebben zeer wel begrepen, dat naarmate het aantal onderzochte kinderen groter werd, het werk en de tijd, die van de testafnemers gevraagd zou worden, in omvang zou toenemen. Zij hebben naar middelen gezocht om dit bezwaar te overwinnen. Zij hebben deze echter gezocht op een wijze en op een plaats, die ons reden geven de resultaten van het gehele werk minder hoog aan te slaan. Wat is namelijk het geval?

De commissie heeft vijftig foto's van afbeeldbare substantieven laten maken. Elk kind werden deze foto's voorgelegd en verwacht werd, dat de kinderen met de naam van het bedoelde voorwerp of de handeling zouden reageren. De testafnemers moesten bij een juiste reactie, een streepje op de kaart van het kind vóór de naam van het afgedrukte woord plaatsen. Bestond er „twijfel of een antwoord van een kind goed gerekend moest worden, dan moest in het middenvak van de kaart het nummer van het woord vermeld worden en zo nauwkeurig mogelijk het antwoord”. Hieruit blijkt duidelijk, dat men het de testafnemers niet al te moeilijk heeft willen maken. We zouden nu niet graag willen beweren, dat de commissie het zichzelf makkelijk heeft gemaakt. Integendeel. Er blijkt uit alles, dat er aan dit onderzoek ontzagwekkend veel tijd en moeite is besteed, vooral aan de onafgebroken reeks van tabellen en grafieken.

De proefafnemers werden echter door deze instructie te zeer ingesteld op het horen van het verlangde klankcomplex en het al of niet noteren van het beslissende streepje. Dit achten we een principiële fout. Een dergelijke, straffe instelling moet de zuiverheid van het oordeel van de testafnemers beïnvloeden.

Welke maatstaven bij de beoordeling van goed of fout aangelegd moesten worden, staat in de instructie niet vermeld. En juist hierover had deze in breedte en diepte moeten uitweiden. Wel staat op bldz. 18, „dat de commissie zich op het

standpunt heeft gesteld, dat een antwoord, waaruit blijkt, dat het kind het woord kent, ook al spreekt het dit, door een of andere oorzaak, afwijkend van de juiste uitspraak uit, moet worden goed gerekend", maar dat maakt den lezer niet veel wijzer.

Weliswaar hebben verschillende proefleiders zich de moeite gegeven, op de leerlingenkaarten min of meer uitvoerig te vermelden, welke afwijkingen van het verlangde woord door de kinderen als antwoord werden gegeven. De commissie zelf liet ook hier een illustratieve behandeling van enkele gevallen achterwege. Slechts die gevallen werden gegeven, waar uit het antwoord de gedachtengang van de proefpersoon afgeleid kon worden. Wij zouden hier een volledige, grondige behandeling van alle afwijkingen op zijn plaats geacht hebben en wij hadden er zelfs graag enige van de fraaie tabellen voor willen missen.

Een volgende opmerking, die we zouden willen maken, betreft het gebruik van de foto's. Wij mogen hierbij als algemeen bekend veronderstellen, dat primitieve volwassenen en kinderen, zeer wel in staat zijn het geheel van een situatie in zich op te nemen, maar dat zij grote moeilijkheden ondervinden, wanneer zij dit geheel in afzonderlijke bestanddelen moeten ontleden. Volwassenen zullen moeite hebben met het analyseren van een totaal-ervaring (b.v. als getuige voor de rechtbank), kinderen zullen niet in staat zijn het geheel van een voor hen liggende afbeelding in zijn elementen te ontleden<sup>1)</sup>. De taal nu, is het grote hulpmiddel om tot de gewenste analyse te komen. In de meerdere taalbeheersing overtuigt het kind zich een middel om tot fijnere onderscheidingen en abstracties te komen.

In zijn „Einführung in die Entwicklungspsychologie" gebruikt Werner als hij de kinderlijke wereld tracht te karakteriseren, de termen „Aktionswelt" en „Verhaltenswelt". Hij wijst er op, dat door het jonge kind alles gezien wordt onder het aspect van de hanteerbaarheid.

„Wat kan ik ermee doen?" is de vraag. Al handelend benoemt het kind de zaken, die hij in zijn Aktionswelt toelaat. Valt een zaak buiten dit handelingscomplex, dan zal pas een speciaal gericht-zijn of worden, de benoeming tot stand

<sup>1)</sup> Het hoofdstuk „Afwijkingen" geeft hiervan verscheidene voorbeelden (bldz. 135—148).

brenge. Natuurlijk kan in dit handelingscomplex het kennismoment aanwezig zijn, jazelfs kan de „handeling zijn oorspronkelijk karakter verliezen en een geheel theoretisch karakter krijgen<sup>1)</sup>. De school en het milieu zullen in deze verschuiving een belangrijke rol spelen.

Ook Decroly houdt met deze typische instelling van het kind rekening. Voor hem is de observatie de grondslag van alle onderwijs en zoveel mogelijk wordt het ding in zijn eigen milieu waargenomen. Actief waargenomen, dus bekeken, betast, beroken, gewogen en geproefd. Op deze wijze wordt de oorspronkelijke totaalwaarneming onmogelijk gemaakt en komt in haar plaats een gelede waarneming.

In de inleidende beschouwingen deelt de commissie ons mede, dat het gehele onderzoek gehouden is, met het oog op een mogelijke uitbreiding van het globaliserend leesonderwijs. Het aanbieden van de foto's en de wijze waarop men het kind wilde laten reageren, bewijzen echter, dat de globalisatiegedachte nog geen integrerend deel van de beschouwingwijze van de commissie is geworden. Haar handelwijze doet heel sterk aan de oude associatietheorie denken en is dus in strijd met de zojuist ontwikkelde inzichten der ontwikkelingspsychologie. Men krijgt de indruk, dat hier volgens het oude schema voorwerpnaam gewerkt is. Vertoont men het voorwerp, dan komt de naam in het bewustzijn, zegt men de naam, dan treedt het voorwerp naar voren.

Wij menen hiermee duidelijk gemaakt te hebben, dat het gebruik van foto's in dit geval, niet het meest geëigende onderzoekingsmiddel was, zeker niet voor kinderen, die nog geen onderwijs genoten hebben en waarvan men niet kon nagaan, in hoeverre zij in staat waren, afbeeldingen te analyseren.

Afgezien van de foto's als zodanig, zijn ook de vragen: „Wat is dit?" en „Hoe heet dit?" vragen, die in paupermilieu's niet plegen voor te komen. Door het kind gesteld, getuigen zij van een zekere mate van „intellectuele" interesse, door de volwassenen gesteld, kunnen zij dienen als contrôle en verlangen zij van het kind activering van zijn taal- en denkapparaat. Dus juist een bewijs, dat dit woordenschatonderzoek inlichtingen geeft over de taalbeheersing en het peil van de taalontwikkeling van het milieu? Maar dan toch een onderzoek, dat slechts globale resultaten geeft en dat niets leert over

<sup>1)</sup> Vgl. ook Rey: l'Intelligence pratique chez l'enfant.

de wijze waarop de achterstand is ontstaan en waaruit weinig te leren valt over de wijze waarop de achterstand ingehaald zou kunnen worden.

\*\*\*

*Taalontwikkeling, denkontwikkeling en de betekenis van het milieu voor die beide.*

In één opzicht is er tussen de kinderen uit beide milieu's geen verschil op te merken: de ontdekking van het taalteken is een spontane ontdekking van de kinderlijke geest zelf. Tot het ogenblik van de ontdekking, is alles wat het kind op dit gebied presteert, dressuur. Op een gegeven ogenblik echter, doet het kind een spontane greep naar het woord<sup>1)</sup>.

Zonder de omringende taalgemeenschap zou deze ontdekking van de, in de taal gelegen, symboolmacht niet mogelijk zijn. Het milieu is een met taal benoemde en geordende wereld, het kind wordt toegesproken en men poogt het tot begrijpend reageren te brengen. Dank zij de gerichtheid op de wereld van de volwassenen, dank zij *l'orientation vers l'intelligibilité* (De la croix), ontstaat een eerste taalgebruik. Er mag nu in het ene milieu een grotere mate van prikkeling bestaan dan in het andere, er kan den enen jeugdigen spreker een grotere mate van aanmoediging en toejuiching ten deel vallen dan den ander, de principiële betekenis van de verovering is in beide gevallen gelijk.

Na deze eerste beslissende stap begint langzamerhand de taalontwikkeling, die eerst een woordontwikkeling is. De uitgangsbetekenis van elk woord draagt een complex karakter. Al heel gauw tekenen zich in dit complex allerlei onderscheidingen af. Langs verschillende wegen worden de nieuwe betekenisonderscheidingen geïntegreerd. Elke nieuwe structurering maakt het woord bruikbaar voor een andere sector der werkelijkheid. Elke nieuwe onderscheiding kan als structuurprincipe t.o.v. andere onderscheidingen fungeren.

De betekenis der gebruikte woorden wordt aldus steeds rijker, naarmate meer onderscheidingen in dezelfde eenheid worden geïntegreerd. Nemen we hetzelfde voorbeeld als Reichling op bldz. 342<sup>2)</sup> in zijn terecht zo zeer geprezen dissertatie — Spel — kent een kind als iets, dat je graag doet.

<sup>1)</sup> Vgl. voor het volgende het artikel van Prof. M. J. Langeveld in „Levende Talen” no. 38, 1938.

<sup>2)</sup> A. Reichling, Het Woord. Nijmegen, 1935.

Na een tijdje leert 't de regels van onverschillig welk spel, en de betekenis van spel wordt: „wat je graag zò doet”. Wat is er gebeurd? Er is 'n nieuwe onderscheiding geïntegreerd, waarbij de onderscheiding „doen” als structuurprinciep fungeerde. Op een gegeven moment blijken de dominostenen een spel te heten: een nieuwe onderscheiding wordt geïntegreerd, maar deze onderscheiding zelf fungeert thans als structuurprinciep ten opzichte van de bestaande onderscheidingen. De betekenis wordt als het ware in een andere lijn of in een andere dimensie uitgebouwd, en ze omvat nu: „zwart-witte rechthoekige dingen, waarmee je graag z o doet.”

Ondertussen treden nieuwe woorden met hun incidentele betekenis toe en verrijken de geest extensief. Elke woord brengt nieuwe afgrenzing t.o.v. de reeds verworven betekenis en levert daardoor een nieuwe innerlijke differentiatie van de kinderpsyche. Uit de eerste differentiatie der woordbetekenissen ontstaat de mogelijkheid, nà het zinwoord, ook de woorden ten opzichte van elkaar in afgrenzende betekenisrelatie en daardoor in specifiekere betekenisbepaling te gebruiken. Uit de gebruiksmogelijkheid van het woord als zin, rijst de gebruiksmogelijkheid samen met één of meer andere woorden in de zin. Het kind kan de gebruiksgewoonten, die hem in beperkte ervaring bekend zijn op eigen gelegenheid uitbreiden. In deze uitbreiding verraadt zich de intelligentie van dezen mens in 't algemeen, van dit kind in het bijzonder. *Voor zijn eerste ervaringen en voor zijn gebruiksbehoeften is het afhankelijk van de geestelijke rijkdom van zijn milieu. De geestelijke oefening moet uit het milieu voortvloeien.* De intelligentie wordt gedwongen tot het gebruik der verworven taalmomenten en daarmee tot de actieve functie van het zelf stellen van nieuwe gebruiksvormen, die niet uit de ervaring waren opgenomen, jazelfs met haar in strijd kunnen zijn, maar niettemin de creatieve taal-denkmogelijkheden in het taalgebruikende individu oproepen. En daar zich iedere geestelijke kracht slechts ontwikkelen kan door te functioneren, is de samenhang tussen taalniveau en cultuurniveau, tussen taalbeheersing en intelligentie volstrekt voor de hand liggend. Geeft het milieu het kind, na zekere zeer primitieve situaties, niets nieuws meer om met zijn taal te „behandelen”, dan blijven taal en geestelijke ontwikkeling op dat primitieve niveau staan.

Letten wij b.v. eens op een gesprek. Allereerst merken we



op, dat de rol van den hoorder evenzeer actief zal moeten zijn, willen de uitingen van den spreker zelfs maar taal worden. Spreken is coöperatie. De volwassen spreker zal zich moeten richten volgens de situatie, waarin hij tezamen met den jeugdigen hoorder verkeert. Hij zal het denken van het kind op de taal richten, die deze situatie moet beheersen en voor de coöperatie in dit geval geschikt is gemaakt.

De vragen en antwoorden komen hier van weerszijden. De vragen hebben een prikkelbedoeling en de antwoorden worden in spanning verwacht. De atmosfeer waarin gesproken wordt, is die van aanmoediging en toejuicing. Het gesprek is een opgave en daarom een oefening, die het denken ondergaat.

Het paupermilieu geeft het kind minder te „bespraakhandelen”<sup>1)</sup>, spreekt hem minder correct toe, verlangt geen correcte vormen, stelt geen prijs op juiste uitdrukking en moedigt niet aan tot nieuwe ondernemingen.

De taalnood die hier gedemonstreerd wordt, is allereerst te bespeuren in een armoede aan abstracte inhoudswoorden en vormwoorden. Voor het kind zullen de gevolgen zeer diepgaand zijn. Deze nood vloeit voort uit een inadaequatie tussen het „vrije” begrijpen van een situatie en de armoede der beschikbare taaldenkmiddelen, om dit ontwakende vrijebegrip te concretiseren en te versterken. Van verdieping en mededeelbaar maken spreken wij nog niet eens.

Deze taalnood vindt in de taal zelfs een eigen vorm, in de termen van totale onbepaaldheid van het type „ding”, „dinges”, „doen”, „dan ook eigenlijk”, „ik zeg”, „ik bedoel”, „en toen”, „is 't niet zo”, enz.

\*\*\*

Ook *bij de uitspraakafwijkingen* openbaart zich de taalnood. Voor correctie is distantie nodig, distantie niet t.o.v. de pure klank, maar t.o.v. de taal zelf. De correctie kan plaats hebben, omdat verstaan uitblijft, misverstand mogelijk is. De distantie is het grootst, wanneer de correctie geschiedt uit het inzicht in het op zichzelf willekeurige, doch in een bepaalde gemeenschap noodzakelijk *conforme* karakter der uitspraak. Dit inzicht kan echter ontbreken: de taalnood maakt de distantie dan onmogelijk, de nood van het ogenblik is in dat geval te dringend.

<sup>1)</sup> Deze term moge niet fraai zijn, maar zij is — door Reichling uitgevonden — in het geheel der moderne taalpsychologie uitermate praegnant.

Er wordt in het rapport een groot aantal verhaspelingen genoteerd. (Vijftig bldz. zijn er aan gewijd.) Bij „plafond” zijn er 61 vermeld en daaronder zeer eigenaardige: *plefon*, *blafon*, *plefot*, *bifon*, *pafon*, *ponf*, enz. Er blijkt allereerst uit, dat er heel wat kan gebeuren, voordat de klank het verstaan van het woord onmogelijk maakt. Vervolgens kan men er uit opmaken, dat de kinderen hun bedoelingen met zeer afwijkende middelen kunnen bereiken en dat het milieu deze afwijkingen accepteert. De zaak kan met deze verminkte klank behandeld worden, de bedoeling is verwerkelijkt: het woord *als=geheel* heeft geen schade geleden.

\*\*\*

### *De keuze der woorden in het onderzoek.*

De taalnood werkt nog op een andere wijze remmend. Zij dwingt zich te beperken tot het direct aanwezige, tot de eisen van het ogenblik. Deze sterke gebondenheid aan het concrete geval zal ook in de woordbetekenis haar neerslag vinden. De aanschouwingselementen zullen zich veel sterker laten gelden en daarom zal ook de toepasselijkheid veel geringer zijn.

Wij zijn nu toe aan een zeer belangrijke kwestie n.l. de keuze van de woorden. 86% van de 50 woorden zijn zelfstandige naamwoorden, 10% werkwoorden, 4% wordt gevormd door bijvoeglijke naamwoorden. Voornaamwoorden, voegwoorden, bijwoorden, voorzetsels ontbreken ... omdat ze niet gefotografeerd konden worden! Dit feit alleen al, had de commissie moeten weerhouden de foto's te gebruiken. Juist de beheersing van deze vormwoorden, is de voorwaarde voor het volgen van onderwijs, dat verder wil gaan dan de noden van alle dag. Het passief beheersen van deze woordsoorten is noodzakelijk voor het begrijpen van elk verklarend betoog en iedere samenhangende tekst. De actieve beheersing van deze woorden is onmisbaar voor de uitdrukking van heel veel relaties.

Een inzicht in de grote lacunes, die op dit gebied bestaan, had voor het onderwijzend personeel een openbaring kunnen zijn<sup>1)</sup>. Dit rapport leert ons op geen enkele wijze, hoe de lacune is ontstaan en de commissie geeft slechts een advies van zeer beperkte strekking omtrent de wijze, waarop volgens haar de achterstand kan worden ingehaald. Op bldz. 113 be-

<sup>1)</sup> Eigen onderzoek op beperkter schaal wettigt m. i. deze uitspraak.

paalt zij zich er toe „een lans te breken voor het voorlezen en vertellen op school. Een verhaal, liefst niet te eenvoudig, goed voorgelezen of verteld, heeft niet alleen waarde op ethisch en aesthetisch gebied, maar verruimt ook de woordenschat van het kind”.

Wij willen de waarheid in dit citaat niet bestrijden en zeker niet adviseren tot minder vertellen, integendeel, hoe meer hoe liever. We hopen echter duidelijk gemaakt te hebben, dat dit niet voldoende kan zijn en dat vertellen naast andere middelen gebruikt moet worden. Doen we dan de paedagogische conclusies op bldz. 211 niet te kort? Naar onze mening in het geheel niet. De conclusies, daar vermeld, behoren in elk goed leerboek voor paedagogiek voor te komen. Men oordele zelf:

1<sup>o</sup>. „Het onderwijs in de aanvangsklassen dient sterker, dan dit tot dusverre geschiedde, aan te knopen bij wat in het leven der kinderen de belangstelling wekt.”

2<sup>o</sup>. De belevingsmogelijkheden dienen vermeerderd te worden. Speeltuinwerk, schoolwandelingen enz. moeten aan het onderwijs dienstbaar gemaakt worden. Het stadskind moet vooral dichter bij de natuur worden gebracht.”

3<sup>o</sup>. „Taal moet hoofdzaak zijn.”

4<sup>o</sup>. „De leerkrachten moeten alle aandacht aan de uitspraak besteden en een juiste uitspraak bevorderen.”

\*\*\*

Wij wilden nu, na onze eigen beschouwingen, een drietal kwesties behandelen en wel: 1<sup>o</sup>. de toelichting voor de proefleiders, 2<sup>o</sup>. de afwijkingen en 3<sup>o</sup>. het intelligentieonderzoek.

### *De toelichting.*

Elke goede klank verschaftte den proefpersoon een kruisje. Het aantal kruisjes werd geteld, de uitkomsten vormden de basis voor allerlei berekeningen. Dat twee gelijke reacties niet dezelfde waarde bezitten, is wel bekend. Ook de commissie is daarvan overtuigd. Op bldz. 32 schrijft zij: „Zelfs twee kinderen met een quantitatief gelijke woordenschat, staan in de ontwikkeling nog niet gelijk.” — De waarde van een woord ligt niet in het gebruik van een woord in één bepaald geval, maar in de aanwendbaarheid in verschillende gevallen („potentiële gebruikswaarde”). Het reageren op het plaatje, zoals de commissie dat wenste, leverde den proefpersoon één

punt op, maar gaf den proefleider geen inzicht in de gebruiksmogelijkheden van het woord bij dat bepaalde kind.

Hoe de leerkracht zijn vraag moest formuleren, wordt in de instructie niet afzonderlijk vermeld. Slechts in een aantal gevallen worden nadere aanwijzingen gegeven. In 19 gevallen was de proefleider vrij, de vraag naar eigen goeddunken te formuleren. Vermoedelijk zal de vraag als volgt geluid hebben: „Wat is dat?” „Wat zijn dat voor... bloemen b.v.?” „Hoe heet dat?” „Weet je ook hoe dat heet?”

Deze 19 gevallen zijn de volgende. Tussen haakjes vermelden wij het rangnummer, dat elk woord verkreeg in de lijst, waarin de volgorde van de bekendheid der woorden afzonderlijk genoteerd werd: autoped (1), koffer (5), zaag (6), wieg (7), postzegel (8), naaimachine (10), kruiwagen (11), tandenborstel (12), brievenbus (14), stofzuiger (16), paddenstoel (17), taart (18), telefoon (23), horens (28), kurketrekker (32), schoorsteen (33), benzinepomp (38), stopcontact (44), wimpel (49).

Vergelijken we dit resultaat nu met een twaalfstal gevallen, waarbij een dusdanige uitvoerige toelichting werd gegeven, dat wij de indruk kregen, dat bij sommige kinderen de gewenste reactie wel te voorschijn zou komen, zonder dat de foto werd vertoond. We namen de proef met een jongen van 5, 8 jaar en zijn overtuigd, dat een onderzoek bij een groter aantal kinderen, hetzelfde resultaat zal opleveren<sup>1)</sup>.

In de instructie staat bij no. 3 cactus: „Wat is dat voor een plant? Zo nodig bijvoegen: er zitten zulke erge stekels aan”. Wij vroegen: „Hoe heet zo'n plant met zulke stekels er aan?” Antwoord: „brandnetels”. Wij: „Nee, ze staan ook in een bloempot”. Antwoord: „Cactus”.

Bij no. 4, glad (de foto geeft een ijsbaan weer met een aantal schaatsenrijders) staat in de instructie: „Als je hier zou lopen, dan zou je wel kunnen vallen, want het ijs is erg . . . .?” Wij vroegen: „Op 't ijs kun je wel vallen, want het is erg . . . .” Antwoord: „glad”.

Bij no. 9 horens staat in de instructie: „Eerst de oren wijzen en noemen, dan de horens wijzen en vragen”. Wij vroegen: „Wat heeft een koe op zijn kop?” Antwoord: „Horens”. Bij no. 12, snavel, staat in de instructie: „Waarmee pikt zo'n

<sup>1)</sup> Dit onderzoek werd inmiddels ingesteld bij 20 kinderen, II. van een kleuterschool, en leverde een ongeveer gelijk resultaat op.

kip?" Onze vraag luidde: „Waarmee pikt een kip?" Antwoord: „Met zijn snavel". 15. Wenkbrauw. Instructie: „Hoe heten die haartjes boven de ogen van dat meisje?" Onze vraag: „Hoe heten de haartjes boven jouw ogen?" Antwoord: „Wenkbrauwen".

20. Duinen. Instructie: „Kijk daar is de zee, hoe heten die bergen van zand waar die jongens van afrollen?" Onze vraag: „Hoe heten die bergen van zand bij de zee?" Antwoord: „Duinen".

25. Molenwieken. Instructie: „Wat zijn dat van de molen? Alleen wieken is voldoende". Onze vraag: „Wat zitten er aan de molen?" Antwoord: „Wieken".

29. Maaïen. Instructie: „Wat doet die man? Je ziet in het plantsoen zo wel eens gras afsnijden". Onze vraag: „Hoe heet het afsnijden van gras?" Antwoord: „Met een zeis?" . . . Maaïen.

34. Golven. Instructie: „Naar de boot wijzen, niet naar het wagenveer. Vragen: „Wat maakt de boot in het water?" Met een potlood de golfbeweging bijwijzen". Onze vraag: „Als er een boot in het water vaart, wat maakt hij dan in het water?" Antwoord: „Golven."

39. Ster. Instructie: „Hoe heten die lichte puntjes, die je 's avonds in de lucht ziet?" Onze vraag was hieraan gelijk. Antwoord: „Sterren".

43. Veulen. Instructie: „Hoe heet zo'n jong paardje?" Onze vraag was eensluidend. Antwoord: „Veulen".

46. Krom. Instructie: „Kijk, die jongen heeft geen mooie rechte rug, zijn rug is . . .?" Onze vraag: „Sommige jongens hebben geen rechte rug, hun rug is helemaal . . .? Antwoord: „Krom".

Uit deze 12 gevallen (24% van het totale aantal) blijkt, dat de instructie en de formulering van de vraag van groot belang is. 't Is zelfs mogelijk zo veel toelichting te geven, dat de eigenlijke opzet, het aanbieden van de foto, geheel overbodig wordt. De formulering van de vragen is blijkbaar onvoldoende. Ze verschilt van geval tot geval zeer sterk, zonder dat er telkens aanleiding toe is. De commissie heeft hier waarschijnlijk gemeend, dat de foto groter prikkel tot de juiste reactie zou opleveren, dan de aanbieding in gesproken taal. Wilde zij misschien voor een heldere voorstelling zorgen? Heeft de oude voorstellingstheorie haar hier parten gespeeld? Wij vrezen van wel. Op bldz. 117 onderscheidt zij 3 momenten bij de aanschouwing van een foto of plaat:

„a. een sensorisch moment: de indruk, die de foto op de p.p. maakt,

b. een reproductief moment: sporen van vroegere indrukken vermengen zich met de nieuwe. Ondersteld mag worden, dat de meeste p.p. gewoon waren plaatjes te bekijken, zodat dit moment in de aanschouwing een grote rol heeft gespeeld,

c. een intentioneel moment: op bepaalde details wordt meer gelet dan op andere; de fantasie doet in de afbeelding soms iets heel anders zien, dan deze werkelijk voorstelt.”

En iets verder op deze bladz. 117 lezen wij: „Wanneer op de afbeeldingen of in de werkelijkheid bepaalde dingen reeds aanschouwd en de namen genoemd zijn, zullen p.p. met een goed geheugen deze woorden vlugger en beter kunnen reproducieren dan p.p. met een traag geheugen. Een stadskind, dat een enkele maal de naam veulen gehoord heeft, toen het een jong paard zag, kan bij het onderzoek deze naam alleen maar noemen, als het een zeer goed geheugen heeft.” „P.p., die snel de betrokken foto „thuis konden brengen”, hadden een voorsprong op die pas na lange tijd het woord konden noemen.”

Slechts hij, die nog geheel in de oude voorstellingstheorie gevangen zit, kan zijn mening op deze wijze formuleren. Zeker is het in ieder geval, dat de nieuwere taalbeschouwing en de moderne woordtheorie, geen indruk op de commissie gemaakt hebben. Dit komt nog duidelijker uit in het gedeelte van het rapport, waar de afwijkingen besproken worden.

\*\*\*

*De afwijkingen.* Dit zijn de antwoorden die geen genade konden vinden in de ogen van de commissie en in dit gedeelte vinden we de omschrijvingen, waarmee het kind zich uit de nood trachtte te redden. Was er mooier gelegenheid, de wegen te bestuderen waarlangs de intelligente krachten het doel trachtten te bereiken? Kon men ongezochter de werkelijke taalbeheersing bestuderen? 't Is eigenlijk verbazingwekkend, dat de commissie deze schat van gegevens met „afwijkingen” bestempeld heeft en ze niet eens naar hun werkelijke waarde ook maar poogde te taxeren. Prof. Langeveld heeft in zijn boek „Taal en Denken” de onderscheidingen gemaakt tussen *eloquentie* en *taalbeheersing*. En vooral in de wijze, waarop het kind zich weet te redden, begrip toont te bezitten,

begrip in taal weet uit te drukken, kan een aanwijzing voor de graad van taalbeheersing liggen. Moeten we juist niet bedacht zijn op eloquentie bij kinderen uit de verzorgde milieu's, al kan daar de taaldiepte veel groter zijn? En zullen wij bij de kinderen uit de paupermilieu's niet vooral aandacht moeten schenken aan de wijze waarop zij zich in de nood trachten te redden?

Bespreken wij kort enkele gevallen. Op bldz. 141 schrijft de commissie, dat „de enige afwijkingen van het woord postzegel, die wat vaker voorkomen, zijn zegel en plakzegel, beide uiteraard niet goed gerekend”. Wij plegen de postzegels, die we op de brief plakken, altijd zegels te noemen en vragen aan het loket voor de „zegelverkoop” altijd om een bepaald aantal zegels en tenslotte plakken we onze postzegel op „de plaats voor het zegel”.

Toen het kind met zegel reageerde, voegde het niet een klank toe, maar behandelde het deze zaak met taal en actueerde de onderscheidingen die het omtrent deze zaak bezat. Er kan nu een andere vraag volgen, b.v.: „Hoe kun je het anders zeggen?” óf: „Weet je nog een andere naam?” maar een dergelijke vraag werpt voor het kind nieuwe moeilijkheden op. De commissie scheen deze handelwijze vanzelfsprekend te vinden. Op bldz. 137 lezen we nl.: „natuurlijk deed de proefleidster meestal haar best, toch het juiste woord te ontlokken, maar de p.p. hielden soms hardnekkig vast aan het eenmaal door hen gegeven woord.” Voor het kind wordt door deze wijze van vragen, de zaak veel ingewikkelder gemaakt en wordt een mate van taal*beschouwing* geëist, die het op deze leeftijd meestal mist.

Wanneer wij zouden vragen: „Wat is een taart?” en het zou antwoorden „een gebakje”, dan zouden we heel tevreden moeten zijn.

De commissie vermeldt, dat vrij veelvuldig „gebakjes” werd gezegd en dat dit antwoord bij een intelligentie-test goed gerekend moest worden, maar bij dit onderzoek niet. Gebakje, gebak, groot gebakje, taartje moesten eveneens verworpen worden.

Inderdaad zijn taart en gebakje twee verschillende woorden: Weliswaar kunnen in deze woorden gelijke onderscheidingen geactueerd worden, maar ze hebben tenslotte verschillende gebruiksmogelijkheden. Er zijn gevallen waarin taart wél en gebakje niet gebruikt kan worden. In dit geval noemen en betekenen zij echter hetzelfde.

Wanneer het kind, bij het zien van het plaatje denkt aan iets romigs, zoetigs, koekigs, crèmigs, geurends, enz. en het denkt dat alles in „gebakje”, dan moeten we toegeven, dat het kind het plaatje goed waargenomen en „bespraakhandeld” heeft. We mogen er echter niet uit concluderen, dat het kind het woord „taart” niet kent! Datgene wat wij in „taart” en „gebakje” denken, heeft het kind bij het zien van het plaatje in „gebakje” gedacht en er zal een speciale operatie voor nodig zijn, om te weten te komen of hij het woord „taart” kent. Nog eens naar het plaatje wijzen, zal niet helpen, een andere naam verzoeken, waarschijnlijk evenmin. Slechts langs een andere weg, via het begrip, is het mogelijk de gewenste wetenschap te verwerven. Op de Rotterdamse manier loopt het onderzoek te spoedig dood.

Iets dergelijks vinden we ook bij wieg. Daar worden ledikantje, bed en bedje verworpen. Hoewel ook wij menen met verschillende woorden te doen te hebben, worden hier door het kind gelijke onderscheidingen geactueerd. Evenals bij servies, veulen, snavel, waar we soortgelijke opmerkingen zouden willen maken, was een nader, anders gericht onderzoek gewenst geweest.

### *Het onderzoek naar de intelligentie.*

De lezer, die de moeite genomen heeft ons tot hier te volgen, zal menen, dat wij een bewijs voor de deugdelijkheid van het rapport, opzettelijk onbesproken laten, en wel het onderzoek naar de intelligentie, dat ingesteld is bij een aantal kinderen, dat ook onderworpen werd aan het woordonderzoek. De commissie gebruikte de Pintner en Cunningham hamstest en motiveerde haar keuze met de opmerking, dat deze test zich leent voor groepsonderzoek en het verbale element geen grote rol bij deze test speelt. Op bldz. 130 komt zij tot de conclusie, dat er een positieve correlatie bestaat tussen woordenkennis en intelligentie en zij verbindt hieraan de verzekering, dat het gebruikte fotomateriaal aan redelijke eisen heeft voldaan en de keuze der woorden juist is geweest.

Ook deze intelligentietest achten wij niet in staat de hachelijke positie van de woordenschatonderzoekingen in haar tegendeel te doen verkeren. Wij achten ons in onze opvattingen gesteund, door een recente publicatie over dit onderwerp van Dr. Ph. M. v. d. Heyden, *De culturele betekenis*



der psychotechniek<sup>1)</sup>. Deze wijst erop, dat de verhouding tussen intelligentie en algemene ontwikkeling zeer gecompliceerd is (bldz. 130). Hij toont uitvoerig aan, dat bij de bepaling van het intelligentieniveau, rekening gehouden moet worden met het verband tussen intelligentie en algemene ontwikkeling.

Op bldz. 127 concludeert hij: „Bij ongunstige milieufactoren wordt de intelligentie onderschat, bij gunstige milieufactoren wordt deze overschat.” Hij meent, dat de algemene ontwikkeling een zò grote invloed op het tot stand komen van het intelligentiegetal heeft, dat de werkelijke intelligentieverhoudingen er door verdoezeld kunnen worden. Algemene ontwikkeling neemt hij zeer ruim en denkt daarbij ook aan de geestelijke training, die elke intelligente activiteit verschaft.

De Amerikaanse massale tests leveren, volgens hem, slechts zeer grove aanwijzingen over het intelligentieniveau, daar de werkelijke verschillen in intelligentie niet tot uiting komen, indien bij de onderzochte personen een groot verschil in algemene ontwikkeling bestaat. Dit laatste achten wij bij de Rotterdamse kinderen het geval.

Vatten wij tot slot onze bezwaren nog eens samen, dan komen wij tot het volgende:

1<sup>o</sup>. Dit woordenschatonderzoek was theoretisch onvolgende gefundeerd.

2<sup>o</sup>. Dientengevolge maakten de onderzoekers gebruik van onderzoekingsmethoden, die de zuiverheid van de uitkomsten beïnvloedden.

3<sup>o</sup>. Een scheiding van taaltest en woordenschatonderzoek is niet gerechtvaardigd.

4<sup>o</sup>. Onderzoekingen van deze aard zullen slechts waardevolle resultaten opleveren, als zeer gedifferentieerde onderzoekingsmethoden gebezigd worden.

5<sup>o</sup>. Het onderwijs is met dit onderzoek niet gebaat, omdat het de leerkrachten geen inzicht gebracht heeft in de wijze waarop zij zelf, ieder in hun eigen geval, zich op de hoogte kunnen stellen van de taalbeheersing van de aan hen toevertrouwde leerlingen.

6<sup>o</sup>. Allerlei essentiële gegevens zijn als waardeloos buiten beschouwing gelaten.

---

1) Diss. Utrecht. J. B. Wolters, 1941.

## KLEINE MEDEDELING.

## PECCAVI MEA CULPA.

In aflevering 3 bl. 98 vv. heb ik een scherp afkeurende kritiek geleverd van de brochure van dr. V. van Coppenolle te Torhout over „De Activiteit op School”. Eenigen tijd geleden ontving ik van hem een uitvoerig verweerschrift, waarin hij begint met mij te beschuldigen van „verdraaiing van zaken, vervalsching van datums, klakkelooze beweringen zonder bewijzen, om het niet erger te zeggen”, kortom van kwaadwilligheid en kwade trouw. Dat meen ik naast mij neer te kunnen leggen, maar overigens heb ik hem even uitvoerig geantwoord. Deze stukken kunnen hier natuurlijk niet opgenomen worden, ook daarom niet, omdat Paed. Studiën principieel niet open staat voor polemieken. Maar op enkele punten heeft de heer v. C. mij van ongelijk, ja van groot ongelijk, overtuigd; daarvoor ben ik hem eereherstel schuldig en daarvoor heeft de redactie mij dan ook plaats ingeruimd.

De zaak is deze: ik had de brochure met aandacht bestudeerd en kan ook, behoudens de straks te vermelden uitzonderingen, alles wat ik geschreven heb verantwoord. Maar in blind vertrouwen op mijn philologische nauwkeurigheid heb ik nagelaten wat ik juist als philoloog had moeten doen, nl. voordat ik het „imprimatur” gaf, alles nog eens nauwkeurig te controleren en te verifiëren. De gevolgen zijn niet uitgebleven; ze zijn, gedeeltelijk althans, voor mij catastrofaal.

In de eerste plaats heb ik den schrijver „Coppenolle” genoemd; hij heet echter „van Coppenolle”. Dat is erg genoeg, maar het volgende is erger, veel erger, en ergerlijk, en wie er zich aan wil ergeren heeft daartoe het volste recht. Op bl. 98 regel 10 v. b. verwijt ik nl. den schr., dat hij het sterfjaar van Comenius verkeerdelijk als 1673 heeft opgegeven en regel 16 v. l. liet ik cursief drukken: „De Emile wordt zelfs niet genoemd”. *Beide beschuldigingen zijn volstrekt onwaar.* Het juiste sterfjaar van Comenius, 1670, staat op de aangehaalde bladzijde 14 zelfs tweemaal, regel 3 en 7 v. b. En wat den Emile aangaat, die wordt inderdaad in de alinea, waarover ik 't daar heb, niet genoemd, maar in de onmiddellijk daaraan voorafgaande staat: „Weldra verscheen de Emile, waar hij een lans breekt voor de goedheid der natuur” e. w. d. v. v.

Dat zijn fouten, waarvoor ik geen verontschuldiging durf vragen, omdat ik ze zelf niet te verontschuldigen acht. Zij zijn onvergeeflijk, vooral in iemand, die zooveel op een ander aan te merken heeft. Van de eerste begrijp ik zelf hoegenaamd niet, hoe ik daartoe heb kunnen komen. Hier past slechts een ootmoedig en berouwvol „peccavi!” En — een ernstige vermaning aan mijzelf.

In de tweede plaats zijn in het stuk een aantal drukfouten blijven staan, op de voornaamste waarvan de heer v. C. de goedheid had mij te wijzen. (Het is trouwens niet de eerste maal dat ik ondervinden moest, dat ik een slecht corrector ben.) De uitgever van het boekje heet niet Pijck, maar Pyck. Bl. 98, regel 8 v. l. leze men „Schnepfenthal” in plaats van „Schnepenthal”. De beide eigennamen op bl. 99, r. 5 en 10 v. b. „Bönke” en „Georgius” moeten gelezen worden: „Pösche” en „Georgens”. Blijkbaar heeft hier de zetter mijn slecht handschrift verkeerdelijk ontcijferd en daar de namen mij nieuw waren, is mij dit bij de correctie ontgaan.

Bl. 98, r. 7 v.o. heb ik de schets van de wordingsgeschiedenis der duitsche Industrieschulen „allernaarst” genoemd. Dit sloeg echter alleen op den aanhef daarvan, dien ik heb aangehaald en waar te lezen staat, dat deze scholen door duitsche dominees uit Holland geïmporteerd zijn, en wel in navolging van onze werks, rasp- en spinhuizen, wat natuurlijk dwaasheid is. Maar overigens is deze pericoop over die Industrieschulen nog zoo kwaad niet, wat ik sterker had kunnen doen uitkomen dan ik bl. 98 r. 2 en 1 v.l. heb gedaan. En daar inderdaad nederlandsche invloeden in het spel schijnen geweest te zijn<sup>1)</sup>, zij het ook gansch andere dan de schr. meent — maar daarnaast minstens even sterke engelsche — zoo wil ik dat „allernaarst” terugnemen en verzoek den welwillenden lezer de passage aldus te lezen: „Zonderling klinkt de aanhef van de wordingsgeschiedenis der duitsche Industrieschulen op bl. 24”.

Overigens heb ik niets gevonden wat ik zou moeten of kunnen terugnemen of verzachten. Integendeel, ik heb lang niet op alle slakken zout gelegd en niet eens een wetenschappelijken maatstaf aangelegd, hoewel de schr. „Doctor in de paedagogische wetenschappen” is. Ik heb mij uitsluitend op het standpunt gesteld, dat de gebruikers tegen dit werkje afdoende gewaarschuwd moesten worden, omdat het èn door zijn verre-gaande slordigheden onbetrouwbaar èn door zijn veelszins gebrekkige formuleeringen onhelder en soms misleidend is. Ik heb daarbij vooral gedacht — en daarom ben ik zoo scherp geweest — aan hen, voor wie naar ik meen het boekje bestemd is, de studeerende onderwijzers en kweekelingen in Vlaanderen, al staat dit er nergens uitdrukkelijk bij; immers het maakt deel uit van de „Opvoedkundige Brochurenreeks van de Studiekringen van het Christen Onderwijzersverbond” en de schr. is „leeraar aan de Normaalschool te Torhout”. Daarom spijt het mij des te meer, dat mijn recensie buiten mijn schuld eerst zoo laat heeft kunnen verschijnen.

Hilversum, Augustus 1941.

J. H. GUNNING Wz.

## BOEKBEOORDELING.

W. A. van Liefland Jr., *De School voor het afwijkende kind*. Uitg.: Uitg. Mij. Haga, 's-Gravenhage. 1940.

Het behoort tot de uitzonderingen als in dit tijdschrift opvoedkundige of didactische vraagstukken aan de orde worden gesteld of geschriften worden beoordeeld, die betrekking hebben op opvoeding en onderwijs van leerlingen van het buitengewoon onderwijs. Ik ben van gevoelen,

<sup>1)</sup> zooals duitsche schrijvers meenen, zie het gedrongen, maar zeer rijk gedocumenteerd overzicht van de specialiteit op dit gebied, H. Brödel, *Die Arbeits- und Industrieschulen vor Ferdinand Kindermann*, Ztsch. f. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. XXI (1931) bl. 308—319 en XXII (1932) bl. 35—49. M.i. liggen de wortelen dezer scholen niet op paedagogisch gebied, maar op dat van armenzorg en (vooral) van winstbejag (kinderarbeid in dienst van het opkomend kapitalisme).

dat een ruimer behandeling van hetgeen op dit bijzondere gebied van het onderwijs aan problematiek wordt aangetroffen en aan oplossing van problemen wordt gevonden, niet alleen de belangstelling van vele lezers zou hebben, doch hun ook in menig geval van dienst zou zijn bij hun pogingen tot benadering van de vraagstukken van het gewone onderwijs.

De grote moeilijkheid in de vraag van de verhouding tussen taal en denken, waarop menigmaal in een of andere vorm in dit tijdschrift is gewezen, is het centrale probleem bij het onderwijs aan doofstommen. Kennisneming van wat bij de bestudering van den doofstomme wordt gevonden en van hetgeen aan ervaringen bij dit onderwijs wordt opgedaan, zou tot verheldering der denkbeelden omtrent deze verhouding kunnen leiden. Het primitieve, zowel als het onvolkomen denken van den zwakzinnige leveren voortreffelijk studiemateriaal ook voor hem, die de normale functie tot voorwerp van onderzoek heeft gekozen. De leermiddelen, die voor den doofstomme en den zwakzinnige tot ontwikkeling van hun geest en tot uitbreiding van hun vaardigheid zijn gevonden, hebben voor hen grote vormende waarde, maar ze zijn, algemeen onderwijskundig beschouwd, eveneens van bijzondere betekenis.

Van Liefland heeft getracht om in een kort overzicht een indruk te geven van doel, organisatie en werkmethoden, zoals die bij het buitengewoon onderwijs worden gesteld en aangetroffen. Zelf verbonden aan het onderwijs voor zwakzinnigen, krijgt het onderwijs aan deze kinderen het grootste aandeel. De auteur doet hiervan mededeling in het voorwoord en voegt hieraan toe, dat deskundigen uit de andere takken van onderwijs bereid waren hem met hun ervaringen terzijde te staan door de copie door te lezen en die zo nodig van opmerkingen te voorzien. Het spreekt vanzelf, dat hierdoor de eenheid van het boek heeft geleden en ook, dat de waarde van de hoofdstukken, die niet over zwakzinnigheid handelen, achterstaat bij die over het laatste onderwerp. Dit is den schrijver niet euvel te duiden. Men heeft te bedenken, dat wellicht niemand te vinden is, die over ieder onderdeel zoveel waarde kan leveren als de schrijver over de zwakzinnigheid en haar behandeling heeft geboden. Iedere soort van buitengewoon onderwijs heeft haar eigen vraagstukken. Ik zou niet weten, waar de meeste worden aangetroffen. Alle vraagstukken hebben hun bijzondere moeilijkheden. Voor vele staat men schier machteloos.

Het is den schrijver zonder enige twijfel gelukt, een uitstekend overzicht te geven van het vele goede, dat bij het onderwijs aan zwakzinnigen wordt aangetroffen. Zijn rijke ervaringen stonden hem daarbij ten dienste. Ook de inleiding tot de andere soorten van buitengewoon onderwijs kan tot groot nut zijn van hem, die dit onderwijs wil leren kennen en door de aard van zijn werkkring is geroepen van advies te dienen.

Ik wens het boek gaarne in vele handen. Het kan niet anders dan onze algemene gezondheidszorg ten goede komen.

Dr. I. C. VAN HOUTE.