



**Paedagogische studiën 1948 : 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/1874/205221>

Ts. oct. 6441

# 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  
Dr W. VAN DEN ENT  
Prof. Dr J. H. GUNNING Wzn  
Prof. Dr I. C. VAN HOUTE  
L. F. KLEITERP  
Prof. Dr M. J. LANGEVELD  
Dr T. S. G. MOELIA  
Prof. Dr B. F. NEL  
P. POST  
Dr K. J. RIEMENS  
Drs W. H. TEN SELDAM  
Prof. Dr H. W. F. STELLWAG  
I. VAN DER VELDE  
Dr H. NIEUWENHUIS  
(tevens secretaris)

*Vijf-en-twintigste  
jaargang*



BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERSMAATSCHAPPIJ N.V.  
GRONINGEN — BATAVIA — 1948

## INHOUD.

	Blz.
Aan de lezer . . . . .	161
J. L. Arndt, Gezinsopvoeding . . . . .	1
P. Bakkum, Toepassing van de beginselen van het Daltononderwijs op de lagere school . . . . .	50
L. C. T. Bigot, A. H. Gerhard 1858 — 7 April — 1948 . . . . .	97
J. Bijl, Over leesmethodiek naar de beginselen van Decroly . . . . .	33
A. de Boer, Is onderwijs volgens belangstellingscentra verantwoord? . . . . .	168
N. C. de Boer, Ervaringen met globaal lezen . . . . .	178
Joh. W. Boswinkel, Sociale misstanden en de school . . . . .	99
J. C. Breukelaar, De globale leesmethode . . . . .	161
Mej. A. Dijksterhuis, Globaal lezen . . . . .	307
Dr C. P. Gunning, Op de schoolbanken in Oost-Indonesië . . . . .	193
Dr W. A. 't Hart, De noodzakelijke verheldering van de verborgen invloeden der film op de wordende persoonlijkheid . . . . .	297
Prof. Dr I. C. van Houte, De toekomst van ons volksonderwijs . . . . .	353
Maria J. Krabbe, Wat kan het middelbaar onderwijs voor de beelddenkende leerlingen doen? . . . . .	340
Dr M. J. Langeveld, Een nobel Zondagsjager in het paedagogisch veld . . . . .	74
Dr M. J. Langeveld, „Du sprichst ein grosses Wort gelassen aus” . . . . .	113
Dr M. J. Langeveld, Over de menswaardigheid, de kinderen en de opvoedkunde . . . . .	138
Dr M. J. Langeveld, Een enkele notitie over de school en de „Selektie” . . . . .	228
F. Th. van der Maden, Een en ander over onze schippers en hun onderwijs . . . . .	129
J. van Mourik, De grote school als werkgemeenschap . . . . .	79
Prof. Dr B. F. Nel, Die reëling van die onderwys van die twee amptelike tale (Afrikaans en Engels) in die Unie van Suid-Afrika . . . . .	276
G. Niemeyer, De inspectie van het schriftelijk onderwijs . . . . .	115, 150
Dr H. Nieuwenhuis, Schoolopvoeding . . . . .	16
Dr H. Nieuwenhuis, Nader onderzoek dringend gewenst . . . . .	141
Dr H. Nieuwenhuis, Zinnvolle vreugde . . . . .	289
Dr H. Nieuwenhuis, Hoe staat het met ons rekenonderwijs? . . . . .	363
P. P., Biologisch Werkschrift I . . . . .	91
P. Post, De lingua franca, de politiek en de moedertaal in Nederland (Friesland) en daarbuiten . . . . .	216
P. Post, Het Nederlandse volk viert feest in Amsterdam . . . . .	293
P. Post, Nieuwe Schoolplaten . . . . .	336
H. van Praag, Bijdrage tot de Psychologie van de Gewoontevorming . . . . .	39
E. J. M. Ruurs—Broekhuysen, Kleutergymnastiek . . . . .	234

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT



0043 5143

	Blz.
M. C. J. Scheffer, Sociologische aspecten van „vernieuwing”	230
D. J. E. Timmers, Daltononderwijs in de praktijk op de middelbare school . . . . .	257
I. van der Velde, De impasse V. G. L. O.—N. O. een uitweg?	321
J. de Vries, Planning, een zaak van reële onderwijspolitiek . .	264
W. Wemelsfelder, Wanneer „rekenrijp”?	65
W. Wemelsfelder, I. Q. en L. S. prestaties . . . . .	304
Frank McL. Willis, Hervormingen in het Engelse examenstelsel . . . . .	206
A. Zürcher—Groenveld, Het voorbereidend rekenen . . . .	209

#### KLEINE MEDEDELINGEN.

G. Bolkestein, Paedagogische Encyclopaedie . . . . .	55
P. L. van Eck Jr., 'n Vernieuwingstentoonstelling . . . . .	31
P. L. van Eck Jr., Pestalozzi in 1946, V. . . . .	58
Fries onderwijscongres . . . . .	317
Herfstcongres T. I. V. O. . . . .	244
Internationale Onderwijzerscursussen in Denemarken . . . .	123
Jubilea bij het Montessori-Onderwijs in Amsterdam . . . . .	158
M. J. L., Prof. Dr Th. Litt uit Leipziger Universiteit . . . . .	57
M. J. L., Isaac Watts (1674—1748) . . . . .	382
Middelbare akte paedagogiek . . . . .	381
Nederlands congres voor openbare gezondheidsregeling . . . .	286
H. N., Jaarverslag 1946—1947 van het Indisch jeugdcentrum . .	57
School voor Maatschappelijk Werk . . . . .	94
Studieconferentie bond van beroepskeuzeadviseurs in Nederland en overzeese gebiedsdelen . . . . .	242
Vacantie-cursussen op de Internationale Volkshogeschool te Helzingore . . . . .	124

#### BOEKBEOORDELINGEN.

Dr P. Bosch, Dr R. L. Krans en Dr M. P. Vrij, Leerboek der Natuurkunde . . . . .	160
P. L. van Eck Jr., L. W. de Bree, Het platteland leert lezen en schrijven . . . . .	63
P. L. van Eck Jr., Heinrich Pestalozzi, Gesammelte Werke . .	246
Dr W. van den Ent, Prof. Dr Gerlach Royen O. F. M., Taalkundig inzicht voor school en leven . . . . .	96
Dr C. P. Gunning, Vernieuwing van het Hoger Onderwijs in Indonesië . . . . .	253
Prof. Dr Ph. Kohnstamm, L. van der Horst, Anthropologische Psychiatrie . . . . .	125
Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Helen Iswolski, De ziel van Rusland	287
Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Elizabeth Laura Adams, Symphonie in 't Donker . . . . .	287
Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Dr Rich. Verbist, De mechanische causaliteit in verband met het onderwijs in de physica . . . . .	318
Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Max Neumann, Über die Angst	320
Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Dr L. H. M. Berger, Moeilijkheden op sexueel gebied bij kinderen . . . . .	320

Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Dr J. H. van der Hoop, Geestelijke Vrijheid . . . . .	351
Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Dr C. H. van Os, Getal en Kosmos . . . . .	351
Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Dr C. van Nes, Ziel en Geest . . . . .	352
Prof. Dr Ph. Kohnstamm, D. L. Daalder, Toekomstmuziek . . . . .	382
Prof. Dr M. J. Langeveld, H. van Eeden, De Rorschach-proef en de verbeeldingsphaenomenologie van J. P. Sartre . . . . .	60
Prof. Dr M. J. Langeveld, Dr F. J. J. Buytendijk, De eerste glimlach van het kind . . . . .	61
Prof. Dr M. J. Langeveld, H. Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant . . . . .	61
Prof. Dr M. J. Langeveld, Dr Maria Wens, Aspecten van het probleem: „metrisch” intelligentieonderzoek . . . . .	62
Dr H. Nieuwenhuis, J. Kliphuis en H. Rozema, De vervoeging der werkwoorden volgens de regel der analogie . . . . .	59
Dr H. Nieuwenhuis, Rapport over een Studiereis naar Engeland, uitgebracht door F. C. Haalebos, J. Jonges en C. Klijn . . . . .	63
Dr H. Nieuwenhuis, J. D. Brinksma en L. C. Voorbij, 't Daaglijks leven . . . . .	95
Dr H. Nieuwenhuis, Fr. S. Rombouts, Onderwijstests . . . . .	95
Dr H. Nieuwenhuis, Willemien Brom—Struick, Reidansen . . . . .	96
Dr H. Nieuwenhuis, Drs F. P. A. Senden, De formele logica . . . . .	158
Dr H. Nieuwenhuis, Mej. O. A. van Loghem, Aug. Weiss en M. Vlasblom, Levende Taal II, voor meisjes . . . . .	158
Dr H. Nieuwenhuis, Kindervreugd. Een schat van liedjes en spelletjes, bewerkt door Maria Vergauwen . . . . .	159
Dr H. Nieuwenhuis, Br. O. Mandigers, Leerboek der Opvoedkunde . . . . .	252
Dr H. Nieuwenhuis, Dr H. Th. Wimersma Greidanus, De hormische psychologie van den mensch . . . . .	252
Dr H. Nieuwenhuis, Enige nieuwe herdrukken . . . . .	256
Dr H. Nieuwenhuis, Reorganisatie van het R. K. lager onderwijs . . . . .	288
Dr H. Nieuwenhuis, Prof. Dr C. A. Mennicke, Ons tijds-gewricht in de spiegel van een persoonlijk levenslot . . . . .	288
Dr H. Nieuwenhuis, L. van Klinken, Wijzgerige achtergronden van de paedagogische verscheidenheid bij het lager onderwijs in Nederland in de 20e eeuw . . . . .	349
Dr H. Nieuwenhuis, Dr D. Arn. van Krevelen, Het eenige kind . . . . .	349
Dr H. Nieuwenhuis, Keur uit het didactisch werk van Prof. Dr Ph. Kohnstamm . . . . .	384
P. Post, Rekenkaart I—III en toelichting door J. H. Timmermans . . . . .	127
P. Post, A. Groen, Handenarbeid . . . . .	251
H. van Praag, Prof. Dr Ph. Kohnstamm, Vrije Wil of Determinisme . . . . .	247
Prof. Dr H. W. F. Stellway, Dr J. van Ooteghem, S. J., Professeur aux Facultés de Namur . . . . .	159
E. van der Velde, M. A. Secheyay, La réalisation symbolique . . . . .	255
N. F. van der Zeyde, Dr T. T. ten Have, Het psychodiagnostisch onderzoek en zijn praktische betekenis . . . . .	254

GEZINSOPVOEDING <sup>1)</sup>

DOOR

J. L. ARNDT

Opvoedingsfouten zijn veelvuldig de oorzaak van de moeilijkheden, welke wij bij het kind tegenkomen.

Onder gezinsopvoeding moge men dus niet alleen verstaan, de opvoeding der opgroeiende jeugd in het gezin, maar zeker ook de opvoeding der opvoeders.

Wat is het doel der opvoeding?

De beantwoording van deze vraag lijkt niet zo moeilijk. Het kind begint zijn leven in het ouderlijk huis, maar zal later, zonder deze beschermende en veel vergevende entourage genoodzaakt zijn, zich een eigen weg te banen in het werkelijke leven en moet dan in staat zijn zich op harmonische wijze hierin te handhaven.

Hem daartoe geschikt te maken, moet het doel der opvoeding zijn.

Gaan wij ons echter afvragen: hoe doen wij dat? dan wordt het antwoord al veel minder eenvoudig.

Wat is opvoeding eigenlijk?

Zoals het woord zelve zegt: er komt zeker het begrip voeden in voor, ongetwijfeld wordt er ook mede bedoeld: het bijbrengen van intellectuele kennis; maar wij gevoelen allen, dat er nog iets bij komt en dat iets wordt aangeduid door de lettergreep „op”. Dit geeft aan, dat iets naar boven gebracht moet worden, dat een streven naar hoger aangeeft.

Bij het opvoeden hebben wij met tweeërlei wezens te maken, n.l. met de opvoeder, de ouder en met het kind, het object, dat opgevoed dient te worden.

Hoewel er tussen beide categorieën een correlaat bestaat: uit het kind ontwikkelt zich de volwassene, zijn er grote verschillen. De ene is ouder, de andere is jonger, de eerste heeft levenservaring, de andere niet, maar belangrijker is, dat het kind een geheel andere psychische instelling heeft dan de ouder, zodat wij tot een axiomatische uitspraak kunnen komen, dat het kind niet een verkleinde volwassene is.

<sup>1)</sup> Zeer in het kort weergegeven voordracht, gehouden op 4 November 1947 voor het Twents Instituut voor opvoedingsvraagstukken.

Om tot de kennis der psyche te komen, zullen wij, gezien de opgroei van kind tot volwassene, moeten beginnen met de psychologie van het kind. Hoe komen wij tot die kennis? Wij kunnen het kind observeren en b.v. bestuderen hoe het in verschillende omstandigheden reageert, hoe het speelt enz. Maar ook kunnen wij trachten in de herinnering van de volwassene terug te grijpen tot in de kinderleeftijd.

Beide methoden: de rechtstreekse observatie en het zoeken in onze herinnering, leveren grote bezwaren op.

Het kind, dat zich door een oudere geobserveerd ziet, hoe ongemerkt men het ook zou willen doen, geeft zich moeilijk en verbergt meer, dan het verraadt; de ouder, die zich zijn kindertijd, speciaal zijn prille jeugd, in herinnering zou willen terugroepen, zal tot zijn grote verbazing bemerken, dat de resultaten hiervan onverwacht pover zijn.

Soms zullen onbelangrijke feiten met grote helderheid onthouden, en dikwijls zeer belangrijke feiten, die het affect sterk beroerd moeten hebben, volmaakt uit de herinnering weggevaagd zijn. Vergelijkt men de werkelijk fantastisch beweeglijke, alles opmerkende, snel aanlerende psyche van het kind, dat, zoals het spreekwoord: „kleine potjes hebben grote oren”, aanduidt, zich intensief met alles bezighoudt, met de povere resultaten der herinnering uit diezelfde tijd van psychisch sterke activiteit, dan moet deze tegenstelling wel opvallen. De analyse spreekt van een „verdringing” en dit geldt dan speciaal de ongeveer eerste 6 levensjaren. Het zou oppervlakkig zijn het een toevalligheid te willen noemen, dat het gros der kinderen pas na de eerste 6 levensjaren rijp voor schoolopvoeding blijkt te zijn.

Het vergeten, van wat er in die eerste zes levensjaren gebeurd is, komt niet, omdat die tijd zo ver achter ons ligt, want het valt ook op te merken bij jonge kinderen, die maar even boven die leeftijd gekomen zijn.

Zonder te veel op de oorzaken van dit vreemde verschijnsel in te gaan, zou ik alleen de volgende conclusie willen geven: Niet alleen wordt aan het jeugdige kind zeer veel bijgebracht, maar er moet veel uit zijn psyche verdreven worden en dit veel is zó betekenisvol en zó met affect beladen, dat bij het wegwerken hiervan, tevens de andere belevenissen uit het geheugen verdreven worden.

Ieder weet, dat opvoeden een moeizame taak is; deze taak is zo veel omvattend, dat niet alleen de ouders, maar nog veel

meer krachten in het geweer geroepen worden. Wij denken o. a. aan school- en religieuze opvoeding.

Een moeder zei mij eens: „Dokter, ik kan mijn eigen stem „niet meer uitstaan: ik ben de gehele dag aan het vermanen „en verbieden en hoewel ik mij telkenmale voorneem, om dit „zo min mogelijk te doen: de kinderen dwingen mij er steeds „weer toe.”

De analyse dwingt ons daarentegen naar een kerngedachte toe en om die kerngedachte op het spoor te komen, zullen wij twee vragen trachten te beantwoorden.

Kunnen wij een grondgedachte vinden voor de methode van opvoeden? en: kunnen wij te weten komen, wat wij eigenlijk bij die opvoeding doen?

De beantwoording van de eerste vraagstelling is niet zo moeilijk. Wij voeden op door te verbieden en door te gebieden.

Beide wapens moeten wij ons in uitgebreiden zin indenken.

Wij kunnen gebieden door het geven van een opdracht, door een zachte wenk, door een betekenisvolle blik, door eigen voorbeeld. Wij kunnen dit met nadruk doen, streng en zelfs fors, met ruwe woorden en zelfs met geweld.

Op dezelfde wijze kunnen wij verbieden.

Vragen wij ons af, waarom het kind in het algemeen ertoe komt aan ge- of verbod tegemoet te komen, dan zou men geneigd zijn als ondergrond: gezag uitgaande van de opvoeder aan te nemen. Maar, alweer een vraag: hoe werkt dit gezag dan eigenlijk?

Wij menen, dat als grondoorzaak hier de liefdegevoelens van het kind ten opzichte van de ouders — althans in den aanvang — een rol van grote betekenis vervullen.

Bij gehoorzamen, zal het kind de goedkeuring van de ouder verwerven en deze goedkeuring betekent voor het kind een vermeerdering van naar hem toestromende liefde. Bij afkeuring treedt in zijn gevoel een liefdeonttrekking op.

Wat wordt er nu eigenlijk geboden en verboden?

Als men deze vraag voor het eerst onder de ogen moet zien, gaat het ons duizelen; de opvoeder is eigenlijk de gehele dag ermede bezig; er moet dus veel geboden en verboden worden. Een opsomming zou werkelijk onmogelijk zijn.

Laten wij het vraagstuk van een andere zijde trachten te benaderen.

Het feit, dat elk kind opgevoed wordt, moet ons leren in-



zien, dat deze procedure noodzakelijk blijkt te zijn. Deze opvoeding kost grote energie en deze aanwending van energie bewijst alweer, dat er tegen sterke krachten gestreden moet worden.

Welke zijn die sterke krachten?

Het zal U, die zich intensief met opvoedingsvraagstukken bezighoudt niet zo verwonderen, dat de allesoverheersende kracht waartegen de opvoeder moet strijden, de kinderlijke *egocentrische* instelling is. Dat dit feit niet zo gemakkelijk herkend wordt, vindt zijn oorzaak in het verschijnsel, dat het kind met affect beschouwd wordt. Dit affect komt tot uiting in de verschonende woorden: „het zijn maar kinderen”, m. a. w.: omdat het maar kinderen zijn, mogen wij hen vele dingen niet zo aanrekenen, zoals men het een oudere zou moeten aanrekenen. Willen wij echter een eigenschap bestuderen, dan moeten wij in staat zijn, die eigenschap zonder affect en zonder restrictie onder de loupe te nemen.

Om dit onder ogen te zien, zou ik U willen voorstellen, om elke waardering van egocentriciteit achterwege te laten, dus vooralsnog niet erbij te overwegen, dat U het geen fraaie eigenschap vindt.

Ieder opvoeder zal aan een kind leren, iets af te staan, van wat het gekregen heeft, zal het opdragen met zijn speelgoed ook een ander kind te laten meespelen, tijdens het spel niet alleen zijn eigen zin te doen, maar verdraagzaam tegen een ander kind te zijn. In deze kleine voorbeelden is het egocentrische duidelijk te herkennen. Heeft men deze factor echter eens herkend, dan valt het opsporen niet meer moeilijk.

De leugen wordt gebruikt om het eigen ik — zij het op kinderlijke wijze — veilig te stellen; het „oneerlijk zijn” dient ten voordele van het ik. Het „opsnijden” laat onmiddellijk het eigen ik in het centrum der belangstelling komen. De ondergrond van de bij te brengen „manieren” is eigenlijk, het kind leren met anderen rekening te houden. Het „onhebbelijk zijn” is evenals de „nonchalance” al dadelijk te herkennen, als het niet acht slaan op den ander.

Niet bij alle hebbelijkheden, die wij bij het kind vinden, is het zo gemakkelijk het egocentrische duidelijk te herkennen, maar, hoe wij ook zoeken mogen, vrijwel steeds vinden wij, tenminste zo is het mij gegaan, dat de opvoeder zich, zij het ook vaak niet geheel bewust, verzet tegen en dus verbiedt, die eigenschappen, welke een egocentrische ondergrond heb-

ben en op dezelfde wijze door gebieden een drijven in altruïstische richting beoogt.

Indien U met mij in principe hierin mede kunt gaan, komen wij tot de volgende gedachte: het kind heeft een aangeboren egocentrische instelling. En dan past ons zeker de vraag: waartoe dient deze eigenschap?

Een klein uitstapje naar de physiologie moge dit inleiden.

Wanneer ik met mijn vinger Uw oog nader, treedt bij de oogleden de knipreflex in werking. Wanneer U met Uw hand te dicht bij een hete kachel komt, zal warmte of pijngevoel U waarschuwen en zult U zich voor gevaar weten te hoeden. Pijn, aanrakingszin, evenwichtsgevoel, het diepe gevoel, zoals wij dat in onze spieren en gewrichten kennen, de zintuigen als reuk, gezicht, smaak, enz., het ophoesten bij verslikken enz. enz. dienen allen om ons te beschermen, om ons in stand te houden. Honger en dorstgevoel kunnen wij ook als sprekende voorbeelden noemen.

Ik meen, dat wij de egocentriciteit moeten beschouwen als een, of liever, dé grote kracht, welke gericht is ten voordele van en met de doelstelling: de instandhouding van het individu.

Terwijl ik U aanvankelijk voorstelde eerst geen waardering aan het begrip te willen geven, heb ik U naar een positieve waardering gevoerd en zal nu in tegenstelling daarmee tot een z.g. negatieve waardering overgaan.

Men zou zich immers de vraag kunnen stellen: als egocentriciteit een waardeerbare eigenschap is, waarom verzet de opvoeding er zich dan tegen en tracht het tegendeel ervan: het altruïsme te stimuleren?

Omdat in een samengaan van meerdere ego's dit noodzakelijk is. Elk ego stelt aan een ander ego vrijwel dezelfde eisen en wil men tot een harmonisch geheel komen, dan zal een ieder een groot deel van zijn egocentriciteit moeten inboeten en van het „ego” naar het „tu” moeten omschakelen.

Ik zou het zo willen uitdrukken: het egocentrische draagt het altruïstische als omvormingsmogelijkheid in zich.

Men zou zich de taal als een persoon kunnen voorstellen, en wel als een persoon met een ontzaggelijke wijsheid en kennis, als een kristallisatie van duizenden jaren van mensenkennis.

De taal, in dit geval de bijbelse taal, leert ons in de vorm van een gebod: hebt Uw naaste lief als Uzelve. En hier is het hele probleem in vervat.

Met dit al kunnen wij begrijpen, waarom egocentriciteit een negatief accent gekregen heeft: het bemoeilijkt de omgang met anderen, maakt deze omgang zelfs volmaakt onmogelijk, indien de egocentriciteit volledig doorgevoerd wordt.

In het kort: het is een aangeboren kracht, die het individu meegegeven is om zich in stand te kunnen houden en daarom onmisbaar; het is daarentegen een kracht, die de harmonische wisselwerking met anderen tot in de grond verstoort.

Wat de opvoeder dan ook tracht te doen, is de overmaat ervan tot zijn tegendeel omwerken. De gradatie is de allesbepalende factor in deze. Men kan zich de wisselwerking als een evenwichtsreactie indenken:

egocentriciteit  $\rightleftharpoons$  altruïsme.

Het kind is, zoals wij reeds zeiden, geen verkleinde, volwassene; het denkt anders, maakt andere conclusies, verwerkt anders.

In de prille jeugd is de wereld van het kind zijn huiselijke omgeving. De invloed van de buitenwereld, waarvan het aanvankelijk geen notie heeft, komt tot hem via de opvoeders. Wij moeten ons dus trachten in te denken hoe het zijn ouders ziet.

Het kleine kind verkeert in een wondere omgeving: een wezen, de moeder die zorgt, helpt, voedt, verschoont, troost, looft, gebiedt en verbiedt, die in de ogen van het kind alles voor hem vertegenwoordigt, wat lief, mooi en groot is; een nog machtiger wezen, de vader, die zo geheimzinnig vele tijden niet bereikbaar is en dan weer ineens in zijn gezichtsveld komt, in vele gevallen een nog machtiger indruk maakt dan de moeder, want zelfs over haar iets schijnt te zeggen te hebben.

Het zijn machtige wezens, die alles kunnen, weten en begrijpen en met wondere eigenschappen bekleed zijn.

Er wordt dus een autoriteitswaarde aan toegekend. De ouder, die gebiedt om van eigen koekjes wat af te staan, doet dit natuurlijk zelve altijd; de ouder, die stoutheid bestraft, is zelve natuurlijk nooit stout. De ouder, die leugens lelijk vindt en oneerlijkheid verfoeit, zal zelve nooit een leugen vertellen en oneerlijkheid is bij hem ondenkbaar. Dodelijk consequent redenerend, komt het kind tot deze conclusie. De ouder, die tekenen van het erotische leven met kracht tegengaat, kan zelve aan deze „vieze" dingen niet doen, enz.

Er ontstaat een geretoucheerd, een verheerlijkt beeld, dat aanvankelijk als foutloos beschouwd wordt. En dit beeld wordt telkenmale verstoord, omdat de ouder een gewoon mens is en wij allen onze fouten maken.

Dit alles betekent niets, zult U zeggen, want het kind krijgt toch allengs meer levenservaring en zal dan deze autoriteitsval wel verdragen en opvangen. Maar nu maken wij een vergissing: wat geweest is, verdwijnt nooit meer, wordt misschien uit het bewustzijn verdreven, maar wordt als een zelfstandig levend gevoel in het onbewuste volledig vastgehouden en oefent van daaruit invloed uit.

De levensvisie wordt veel meer, dan wij voor mogelijk houden, beïnvloed door de vroegste ervaringen in het huiselijk milieu. De eerste engrammen in de kinderpsyche blijven het volledigst bewaard, hoewel zij, zoals gezegd, in het bewustzijn niet meer terug te vinden zijn.

Bij de *dementia senilis* wordt dit ten duidelijkste gedemonstreerd. Deze lijder zal niet meer weten, waar hij woont, ignoreert datum, maand en jaar, maar weet, dat hij voor de bewaarschooljuffrouw, die hij met name weet te noemen, voor morgen een matje moet vlechten. Dat dit morgen vele decennia geleden is, ontgaat hem geheel.

U weet allen, welk een invloed een autoriteit kan hebben; elke ouder is een superautoriteit voor het zeer jeugdige individu.

Wat het kind van hen opvangt krijgt de waarde van een imperatief, een *dressaat*<sup>1)</sup>, een absoluutheid zonder grens.

Dit verklaart, waarom traditie zulk een grote rol kan spelen: van ouder op kind en weer van ouder op kind wordt aan een dressaat gehoorzaamd. Wij begrijpen, dat wij als opvoeder met onze handelingen en met onze woordkeuze zeer voorzichtig moeten zijn. Meermalen heb ik meegemaakt, dat uit een gezin, waar de ouders gescheiden waren, soms *alle* kinderen tot scheiding kwamen. Kinderen, die laboreren aan ouders, die overmatig kritisch of wantrouwend ingesteld zijn, krijgen vaak een instelling in dezelfde richting. Kinderen, die ouders hebben, welke niet harmonisch met elkaar leven, zien eigenlijk elk huwelijk als onharmonisch, hoewel zij uit ervaring met hun kennisjes weten kunnen, dat dit niet zo is. Om dergelijke redenen wordt vaak een z.g. „bocht om het huwe-

---

<sup>1)</sup> een in de jeugd ingeslepen visie, instelling of overtuiging, welke onbewust verder als dwingend richtsnoer werkt.

lijk" gemaakt. Het was thuis zo, en dit blijft het prototype. *Veel van wat vroeger doorging voor erfelijke eigenschappen, blijkt een dressaat te zijn.*

Als wij ons nu rekenschap gaan geven, hoe het kind zich ten opzichte van de autoriteit van de ouders gedraagt, dan kunnen wij twee lijnen opmerken. Het kind kan reageren volgens de instelling der *gehoorzaamheid* of volgens de instelling van *verzet*.

Geen wonder, dat deze instellingen zich in het kind manifesteren: het is in het werkelijke leven noodzakelijk, dat men zijn hoofd weet te buigen, ook al is men het niet geheel eens, met wat van ons gevegd wordt; anderszijds moet men zich ook kunnen verzetten, indien de ons gestelde eis de limite overschrijdt. Tracht men de gehoorzaamheidsinstelling tot in zijn vroegste begin op te sporen, dan gelukt ons dat inderdaad in ongeveer het tweede levensjaar: het kind gaat dan imiteren, neemt over wat het te zien en te horen krijgt, en deze periode wordt de *papegaaienleeftijd* genoemd. Het is gedurende deze faze mogelijk om het goede gewoonten te doen aannemen, zindelijkheid, goede uitspraak enz. De afweer of verzetsinstelling kunnen wij voor de eerste maal terugvinden in ongeveer het derde en vierde levensjaar, wat dan de *koppigheidsleeftijd* genoemd wordt.

Waar deze tijdperken zo wetmatig voorkomen, moeten wij wel noodzakelijkerwijze een doelmatigheid erin herkennen.

Een inzicht in deze factoren, welke aan elk kind eigen zijn, kan zeer verhelderend werken. Wij mogen dus liefde en gehoorzaamheid aan de ene kant en ongehoorzaamheid aan de andere kant, niet simplistisch beschouwen als afhankelijk van de nukken van het kind, maar als in hem levende doelmatige reactievormen en hebben met deze wetenschap voor ogen ons af te vragen of wij deze reacties op gunstige wijze kunnen hanteren.

Terwijl wij de gehoorzame, dus volgzaam houding, als regel een positieve waardering en de afweerinstantelling een negatieve waardering geven, komen wij dus nu tot een soortgelijke redenering als bij het waarden van de egocentriciteit: dat zij een doelmatigheid representeert.

Tot nog toe werden enige elementaire begrippen ontwikkeld — zij het zeer onvolledig —; maar toch is het m. i. mogelijk om met de gevonden waarden een bijdrage te leveren in het opvoedingsprobleem.

Wij hebben de opvoeders gevolgd in hun, zij het vaak aan henzelfen onbewuste poging tot het doen verminderen der egocentrische instelling van het kind, tot het doen vermeerderen der altruïstische tendenz; wij hebben kunnen nagaan welke autoriteit de ouders in het jeugdleven representeren en wij hebben ten slotte een belangrijk koppel van krachten kunnen ontdekken, n.l. de afweer- en gehoorzaamheidsinstelling, m. a. w. wij hebben een gedeelte der kinderpsychologie tezamen opgebouwd en zullen nu trachten om met deze kennis voor ogen de opvoeding in het gezin te bekijken.

Voor alles moeten wij in het oog houden, dat wij het kind opvoeden voor zijn latere leven „zonder ons”, zelfstandig in de maatschappij en hebben daarom de grootse, zeer moeilijke taak, om onze eigen egoïstische tendenzen in de hand te houden.

Er wordt ons in de vorm van dat kind een opdracht verstrekt: er een mens van te maken in de goede zin van het woord en er niet een wezen in te zien, dat ons eigendom is en dat wij mogen blootstellen aan onze eigen experimenten, aan onze nukken en stemmingen.

De fouten van de ouders worden op het kind overgedragen.... Enige voorbeelden:

Een vrijdenker als vader en een diep religieuze moeder plaatsen het kind voor een dilemma: voor beiden geldt de volstrekte autoriteit. De vader meent, dat het nodig is, de religieuze uitingen kritisch te beschouwen en zal zich, hierin volkomen in zijn recht zijnde, in deze richting uiten. De moeder, die haar religieuze overtuiging uit haar jeugd heeft medegenomen, kan niet anders, dan zich uiten zoals zij het volgens haar geweten doen moet. En nu het kind.... hier treedt een splijting op, waardoor het misschien wel een der richtingen gaat navolgen, en die als de zijne beschouwen wil, maar innerlijk gaat dat niet zo eenvoudig; er is n.l. een dubbele, een bipolaire instelling ontstaan, die tot disharmonie, zo niet tot een neurose aanleiding kan geven.

Bij scheidende of niet harmoniërende ouders treedt dezelfde procedure op: het kind neemt in de loop der jaren beurtelings de partij van de ene en dan van de andere ouder op, wat dan weer tegenover de achteruitgezette ouder gevoels van schuld verwekt, alweer ons voor ogen houdende dat de autoriteit van beide ouders zo'n grote rol speelt.

Een der grootste vormen van autoriteitsval is wel, als het kind aanleiding gaat krijgen om een der ouders te verdenken

inzake huwelijkstrouw. De feiten dwingen hem ertoe de in-standhouding van de autoriteit te doen vallen, daartegen treedt een innerlijk verzet op. Ziektebeelden als twijfelzucht, angst en dwangneurosen zijn hierop vaak terug te brengen, maar ook ontstaan in deze gevallen afweerreacties, waartegen over men machteloos staat.

De neurasthenische ouder, die zelve onbevredigd, tegen alles opziet, des ochtends doodmoe opstaat, over al of niet vermeende kwalen spreekt, is soms verbaasd, als hij in zijn kind een replica van zich zelve ontmoet. Misschien troost hij zich met de gedachte, dat hij tegen erfelijke eigenschappen niets doen kan, zonder dat hij het minste idee heeft, dat het kind het ouderlijk voorbeeld tot in finesses nadoet.

Hoe belangrijk meerdere voorbeelden ook mochten zijn, wij kunnen alleen maar enkele hoofdlijnen volgen en deze brengen ons onafwijsbaar naar een verplaatsing van het accent der opvoeding van de kinderen, naar die van de opvoeders.

De grote invloed, welke door de ouders uitgeoefend wordt, speciaal in de prille jeugd van het kind, moge ons verklaren, waarom er voor vele mensen absolute waarden bestaan, waarheden, waarvoor men zijn hand in het vuur zou steken en waardoor een onverdraagzaamheid ontstaat, welke in schrille tegenstrijd staat met de inhoud van datgene, waarover men zo in vuur geraakt is.

Men zou uit het voorgaande de vraag kunnen formuleren: Wordt de taak der opvoeding niet bovenmenselijk? Hoe kan de ouder zijn autoriteit in stand houden, n.l. dé factor, welke absoluut noodzakelijk als dressaat moet werken, wil het kind een richtsnoer in het leven kunnen vinden, zonder dat ver- hinderd wordt, dat het tot een zelfstandig denkend wezen zou mogen uitgroeien?

Het antwoord moge luiden: door zich steeds zijn grootse hem opgelegde taak voor ogen te houden, door te weten, dat het door de ouder gegeven voorbeeld het grootste imperatief voor het kind uitmaakt, door dus te trachten zelve te zijn een mens in de goede zin van het woord.

Een mens, die zich afvraagt of hetgeen hij van zijn kind eist, werkelijk alleen ingegeven wordt, door het opvoedingsbelang.

Een mens, die van kinderopvoeding niet maakt een uitlaats- klep voor eigen machtsbesef; die, hoewel hij zou kunnen beseffen tegen welke enorme krachten, die in het kind leven, hij ten strijde moet trekken, toch aan datzelfde kind een waar- derend respect weet te geven, wat hem weerhouden zal van

kleinerend behandelen of goedkope spot; immers beide handelwijzen kunnen aan het kind minderwaardigheidsgevoelens inprenten, waarvan het in zijn jeugd, maar ook in zijn gehele latere leven veel te lijden zal krijgen.

Een mens, die beseffen moge, dat harmonie en blijheid de grootste schatten zijn, die men aan het opgroeiende individu kan meegeven, waardoor deze het vanzelfsprekend zal vinden, deze factoren in zijn rijpheid uit te dragen.

Een mens, die onverdraagzaamheid in zijn huis ten koste van alles tracht te weren en die daardoor ook aan de kinderen zal leren het hoor en wederhoor toe te passen.

Een mens, die bereid is zijn eigen fouten te erkennen, ook indien die fouten hem door eigen kind getoond of gezegd worden en die dus weet, dat hij kinderlijke uitingen moet bekijken vanuit een kinderlijk standpunt en ook begrijpt, dat hij kinderen niet mag belasten met boven hun begrip liggende gedachten en boven hun krachten liggende opdrachten en verantwoordelijkheid.

Hebben wij tot nu toe gesproken over de verhouding van het kind tot de ouder en vice versa, dan wil ik nu met een kort woord spreken over het feit, dat de psychische instelling van het kind vaak in verband staat met de rangorde in de rij der kinderen; ook hierover moet de opvoeder iets weten.

Dat het enigst kind gemakkelijk een teveel aan liefde en belangstelling zal krijgen, valt in te zien. Dit is speciaal het geval als er een controverse tussen de ouders bestaat. Het niet naar de levenspartner toestromende deel der liefde wordt maar al te vaak aan het enige kind toebedeeld. Alweer zal dit als een dressaat werken en zal het kind ertoe komen om dit teveel als een gewonterecht te gaan aanvoelen.

Steeds zal het in later tijden, dit teveel opeisen en waar de gewone wereld daartoe allerm minst geneigd is, zal het zich onbegrepen voelen en zich als veeleisend onbemind maken.

De rol van het oudste kind zal U allen bekend zijn: deze is, speciaal als het tweede kind pas na geruimen tijd zijn levensintrede doet, door dit tweede kind onttroond als eenling. Hierop reageert hij met jalouzie, hoewel dit niet altijd zo duidelijk te herkennen is en uiteindelijk met een achteruitzettingsgevoel, dat zelfs complexwaarde zal kunnen krijgen. Dat hieruit funeste gevolgen voor het tweede kind kunnen ontstaan, is zonder meer duidelijk. De oudste zal zich aan



dit kind kunnen wreken en het een gevoel van minderwaardigheid kunnen bezorgen.

Terwijl het oudste kind, van infantiel standpunt gezien, dus ten rechte achteruitgezet wordt: het kleinste kind wordt nog geholpen, verschoond en gevoed, terwijl hij het met minder bemoeienis van de ouders moet zien klaar te spelen (vaak ziet men het oudste reeds zindelijke kind weer onzindelijk worden), moet een verstandige leiding hem in de plaats van deze achteruitzettingsgevoelens, rechtmatige trots op zijn meerdere zelfstandigheid en prestaties trachten bij te brengen.

De nakomer kan, speciaal als de financiële verhoudingen zich ten gunste of ten ongunste gekeerd hebben, ook tot een psychisch andere reactie komen, dan de oudere kinderen. En zo zijn er vele mogelijkheden, welke in dit kort bestek zelfs niet aangeduid kunnen worden.

Op gevaar af vele vragen uit te lokken, wilde ik toch nog een mechanisme bespreken en wel de beïnvloeding der objectkeuze in de liefde, door de opvoeding.

Als natuurlijke aanleg neemt het meisje mede: een op den duur naar het manlijk geslacht gekeerde aantrekking en de jongen omgekeerd.

Dat er vele gevallen van homosexualiteit bestaan, is U allen bekend; minder bekend zal het feit zijn, dat de opvoeding hierin een grote rol speelt, misschien wel meer dan de zo gaarne aangenomen erfelijke factoren. Ik wil voor dit auditorium in het midden laten of en welke motieven er bestaan om de z.g. hormonale ontstaanswijze te bestrijden, maar wel wil ik als zekere stelling verkondigen, dat vele gevallen van homosexualiteit, zij het in aperte, zij het in latente vorm, hun oorsprong vinden in een fout in de opvoeding.

Een moeder brengt een aantal jongens ter wereld; het verslangde meisje komt maar niet. Als nakomertje kondigt zich een nieuwe wereldburger aan. Alles wordt als voor een meisje klaargemaakt. Toch is het alweer een jongen. Het komt voor, dat moeder dit niet verwerken kan en dan, tot zelfs in kleding, het kind enige tijd als meisje opvoedt.

Als dressaat vormt zich de psyche naar het vrouwelijke om en de objectkeuze volgt deze omdraai.

Een man, die ik behandelen moest voor sexuele moeilijkheden in zijn huwelijksleven, erkende mij dat hij in zijn fantasie zelve een vrouw was. Bij hem vond ik genoemde opvoedingsfout als oorzaak.

De van oudsher bestaande gevoelsbetoning, dat de man

superieur is aan de vrouw en die ongetwijfeld afkomstig is uit oude tijden van onbeschaving, waarbij de vrouw een ogenschijnlijk geringer rol vervulde, doet zich ook onder jongens en meisjes gelden en hieruit resulteert dan de strikvraag die onze meisjes ons wel stellen: had je niet liever gehad, dat ik een jongen in plaats van een meisje geweest zou zijn?

Het forse, aan geen twijfel onderhevige antwoord moet dan onmiddellijk luiden: je bent precies wat we gewent hebben. Daarmede, gebruik makende van het van de ouder uitgaande imperatief, neemt het kind zelve genoegen met de plaats die het inneemt en vormt zich een innerlijke tevredenheid met eigen bestemming.

Ten slotte nog enkele woorden over een belangrijk deel der praktische opvoeding, waarbij ik uiteraard weer zeer onvolledig zal moeten zijn: over de sexuele voorlichting.

En alvorens hier wat over te zeggen, is het misschien wel dienstig om een bij velen bestaande opvatting te bestrijden, n.l. dat de puberteit de sexuele faze zou inleiden. De puberteit staat echter slechts in verwijderd verband tot het sexuele leven. Dit sexuele leven begint lang en lang tevoren en de door de opvoeders reeds in de prille jeugd opgemerkte sexuele uitingen, zijn geen vergissingen, geen uitzonderingen, maar levende werkelijkheden. Hoe zou het ook anders kunnen zijn, waar wij hier toch zeker te maken hebben met een aangeboren driftleven, dat zich dus vanaf de prille jeugd in zijn verschillende opeenvolgende faseringen moet uiten. De puberteit luidt echter een faze in, waarbij bevruchtingsmogelijkheid aanvangt. Dat hierbij de reeds veel vroeger aanwezige gevoelens tot een activering komen en daardoor versterken en wijzigen, wat er reeds was, is zonder twijfel juist, maar ook niet meer dan dat.

Wij doen het veiligst, ons in te denken, dat er twee vraagstukken zijn, en wel het sexuele en het bevruchtingsvraagstuk. En naar onze mening resulteert hieruit de volgende stelling: gedurende een deel van ons leven, stelt het sexuele leven zich in dienst van het bevruchtingsleven; het bestond echter lang voordat er van bevruchtingsmogelijkheid sprake is en bestaat nog zeer lang na het ophouden ervan.

Wat men gewend is te noemen: inlichten op sexueel gebied, is eigenlijk meestentijds niet veel anders dan inlichten in het bevruchtingsvraagstuk.

Men moet een kind zo trachten op te voeden, dat het ook

bij vragen, waarvan het gevoelt, dat zij iets bijzonders, iets, waar men liever niet over spreekt, inhouden, zich tot de vertrouwde ouder wenden kan.

Dit is gemakkelijker gezegd, dan uitgevoerd: immers de eigen opvoeding van de ouder, die ook kind geweest is en uit die opvoeding de schroom onthouden heeft, welke het bij zijn ouders bemerkt heeft en als een dressaat navolgt, doet ons, ouders, deze vragen met een ongepaste schroom beantwoorden of ontwijken.

Wij mogen nu aannemen, dat de moderne ouder hierin veel verder is gekomen, al ware het alleen maar door het inzicht, dat een vraagstelling niet afgedaan wordt door een schuchter voorbijgaan of nog erger door een traditionele leugen te vertellen. Het kind, dat door de andere lotgenoten versterkt wordt in zijn probleemstellingen, komt dan tot het opzeggen van het vertrouwen in zijn ouders en gaat te rade bij eigen fantasie of bij die van de genoemde lotgenoten, met de gevaren van dien. Men moge toch bedenken, dat ieder normaal denkend wezen en dat is een kind toch zeker ook, tot de gedachtevraag komt, waar iets en ook waar het zelf van daan komt.

Men moge die vraag zonder aarzeling en schroom beantwoorden, maar moet nu ook niet de veelvuldig gemaakte fout begaan om meer te vertellen, dan door het kind gevraagd wordt; zover is het kind nog niet gekomen. De volgende vraag na: „waar komt het kind vandaan”, wordt dikwijls nooit meer gesteld, omdat het kind dit òn van de buitenwereld te weten komt òn van de hem toestromende intellectuele kennis, van b.v. natuurlijke historie enz. enz.

Hierover moet ik verder kort zijn, maar mag misschien toch wijzen op het feit, dat teveel uitleg op een niet geëigend ogenblik de tijdens elke opvoeding plaats hebbende desexualisatie van ouders en kinderen te revolutionnair in de war kan sturen.

Conclusie: beantwoorden wat gevraagd wordt, geen overbodige verdere uitleg en afwachten wat het kind verder zal willen weten.

Dat ik niet gesproken heb over religieuze opvoeding in het gezin, zult U hopenlijk kunnen billijken. Dit onderwerp is zo met affect beladen, dat het niet als klein onderdeel van een geheel kan behandeld worden; ditzelfde geldt eigenlijk ook voor het sexuele onderwerp.

Ik heb getracht in deze voordracht elementaire gedachten op te bouwen over gezinsopvoeding en kwam tot de conclusie, dat de kerngedachte deze moest zijn, dat men het kind van een volmaakt egocentrische tot een behoorlijk altruïstische instelling moet omvormen.

En nu zal bij U allen zich de vraag voordoen: Is het wel verantwoord, dat wij in deze wereld van wantrouwen, oneerlijkheid, bedrog, onwaarachtigheid, zelfzucht en eigenbaat onze kinderen niet juist beter tot zelfverweer opvoeden? Zullen zij niet gemakkelijk ten prooi vallen aan juist die anderen, die hen zullen bedreigen en uitbuiten?

En dan moet het antwoord luiden: neen, juist nu moeten wij met alle kracht die in ons is, de waarden, die wij in het leven gevonden hebben, na eeuwen van falen, vallen en opstaan, weer oprichten!

De opvoeding behoeft allerminst van realiteit verschoond te blijven, maar het geestelijk contact met de welmenende en goed willende opvoeder moet in staat zijn om positieve waarden met kracht in het groeiende individu te verankeren en hiermede meen ik, dat in werkelijkheid gesproken mag worden van geestelijke groei en heropbouw.

U zult allen bemerkt hebben, dat het opvoedingsvraagstuk hier speciaal belicht werd vanuit het standpunt: wisselwerking tussen opvoeder en kind; men kan echter de opvoeding vanuit verschillende gezichtspunten benaderen en ik heb daaruit gekozen een laten wij het mogen noemen, meer analytisch georiënteerd standpunt.

Na deze erkenning van eenzijdigheid, is het wellicht ten overvloede, dat gewezen moet worden op de zelfontwikkelingstendenz, welke in elk groeiend individu aanwezig is: het kind doorloopt spontaan verschillende stadia, waarin het successievelijk rijp wordt voor een bepaald begrip of handeling, terwijl in weer volgende stadia andere mogelijkheden en wetmatigheden gaan optreden, kortom: het heeft een eigen rythme.

De niet analytisch georiënteerde paedagogie heeft hier uitermate waardevolle inzichten geopend. Mijn voordracht was slechts als een aanvulling bedoeld.

SCHOOLOPVOEDING<sup>1)</sup>

DOOR

Dr H. NIEUWENHUIS.

Bovenstaande titel kan men op drieërlei wijze interpreteren:

1<sup>o</sup>. Als het constateren van een feit of het ontbreken daarvan. Dus: de school voedt op of, de school voedt niet op. Bij de uitwerking van het eerste geval zou men de schoolopvoeding nader moeten omschrijven en kunnen nagaan, in hoeverre de school opvoedt.

2<sup>o</sup>. Als het stellen van een mogelijkheid: Kan de school opvoeden, en zo ja, in hoeverre?

3<sup>o</sup>. Als een noodzakelijkheid: De school behoort op te voeden. Een verdediging van dit standpunt zou moeten volgen.

Vervolgens komt de vraag op, in welke verhouding de drie genoemde interpretaties tot elkaar staan.

Het zou toch kunnen zijn, dat men constateerde, dat de school wel opvoedt, maar dat men van mening zou zijn, dat zij het eigenlijk niet behoorde te doen. Of omgekeerd, dat zij niet opvoedt, maar het wel behoorde te doen. Waarna de vraag zou moeten volgen of de school ook zou kunnen opvoeden, zoals zij, naar men meent, dat behoort te doen.

En tenslotte is er de mogelijkheid, dat men vaststelt, dat de school wel opvoedt, dat zij het ook behoort te doen, maar dat zij het anders behoort te doen, dan zij het doet. Waarna eveneens onderzocht zou moeten worden of de school aan de gewenste verandering zou kunnen voldoen.

En zo ja, van welke in- en uitwendige omstandigheden dit kunnen dan in mindere of meerdere mate afhankelijk is.

Laten wij even de eerste vraag wat nader onder de ogen zien: Voedt *de school* op? *De school*. Welke school? De voorbereidende, lagere, middelbare, de universiteit? De openbare, de bijzondere? De school met algemeen vormend onderwijs, de vakschool? *Voedt de school op?* In welk opzicht: intellectueel, aesthetisch, ethisch, sociaal, religieus, of dit alles tegelijk en zo ja, in welke verhouding?

De problemen rijzen als paddestoelen uit de grond. Of is dit slechts een onnodige gewichtigdoenerij?

Ik geloof van niet.

<sup>1)</sup> Lezing, gehouden op het 7e Congres van het T. I. V. O. op 4 en 5 Oct. '47.

Stel dat de voorbereidende school wel opvoedt, maar de lagere niet, of de lagere wel en de middelbare niet, of dat de opvoeding van de een geen verband houdt met de opvoeding van de ander of misschien zelfs daarmee in strijd komt, wat dan?

Zullen we dan maar Gods water over Gods akker laten lopen of moeten we proberen in te grijpen?

Dat hangt er van af, wat we eigenlijk met de school willen, wat we van de school verlangen. En daarmee zijn we bij de vraag gekomen: *moet* de school opvoeden of niet, en zo ja, in welk opzicht, en in welke mate? De ene vraag is eigenlijk niet los te maken van de andere. Trouwens, de eerst gestelde vraag, of de school opvoedt, interesseert ons toch eigenlijk ook alleen maar, als ons de vraag, of zij *behoort* op te voeden, ter harte gaat.

We zullen daarom de principiële vraag: Wat willen wij eigenlijk met de school? als uitgangspunt voor onze verdere beschouwingen nemen.

Maar eerst moet ik toch nog een nieuwe vraag stellen.

Wie zijn die wij, die wat met de school willen: de onderwijzers, of de ouders, of de staat of de maatschappij? Of deze allen weer tesamen en zo ja, in welke verhouding. En willen al die groepen hetzelfde? Werken ze samen of tegen elkaar in, of zijn ze elkaar onverschillig?

Heeft deze inleiding nog een andere zin, dan dat zij alles tegelijk overhoop haalt en alleen maar verwarring schijnt te kunnen bewerken? Ik geloof van wel. De bonte hoeveelheid vragen die zij opwerpt zijn slechts een gevolg van de toestand waarin onze samenleving, onze „cultuur” als men wil, zich bevindt. Wij leven nu eenmaal in een tijd waarin grote veranderingen op allerlei gebied zich aankondigen en zich slechts in een gigantische worsteling met het oude kunnen doorzetten. En daarbij wordt veel omvergeworpen, al zal er toch ook wel weer heel wat blijven staan en zich kunnen handhaven, of misschien rustig zijn natuurlijke dood sterven.

Onze cultuur is op drift geraakt. Oude zekerheden worden ondermijnd en wankelen, de toekomst is in nevelen gehuld. En dan doemen voor de mens die over school en opvoeding nadenkt de talloze, zo juist gestelde vragen op.

Want het is onmogelijk, dat een tijdsgebeuren dat heel de samenleving zo diep doorwoelt, de *opvoeding* in algemene zin onberoerd zou laten. En daarmee is tevens, onvermijdelijk,

het probleem van de school en de opvoeding, of korter uitgedrukt, van de „schoolopvoeding” aan de orde gesteld.

Men zou kunnen proberen, en het geschiedt ook zeer zeker, de opvoeding en dus ook de schoolopvoeding te isoleren, door ze als 't ware in te kapselen, te pantseren, maar dit kan slechts tot gevolg hebben dat zij als geestelijke enclaves slechts herinneringen zouden blijven aan een voorbijgegene cultuurperiode. En dan zou toch naast het oude, versteende, het nieuwe leven opbloeien, een nieuwe opvoeding zou zich naar boven werken en zij zou de mens al de genoemde vragen voor de voeten werpen. En daarom lijkt het me beter, dat ieder die de opvoeding aangaat, en dat zijn al de zojuist genoemde categorieën: ouders, onderwijzers, kerk, staat, maatschappij, politieke groeperingen, en misschien nog andere, zich bezinnen op de vraag: wat willen wij met onze kinderen? Hoe zullen en hoe kunnen wij ze opvoeden? En welke rol zal de school daarbij spelen?

Achter deze vragen omtrent de opvoeding liggen natuurlijk nog weer diepere! Wat willen wij met onze samenleving; wat willen wij met ons individueel en sociaal leven? En tenslotte wat is ons geloof of onze wereldbeschouwing? En slechts van uit de antwoorden op deze vragen zullen we een antwoord op de problemen der opvoeding in het algemeen en die der schoolopvoeding in het bijzonder kunnen trachten te vinden.

Nu rijst natuurlijk de vraag, of het mogelijk is hier een algemene beschouwing te geven, of dat slechts verschillende beschouwingen mogelijk zijn al naar gelang van de groep waartoe men behoort, en al naar gelang van de tak of het type van onderwijs waartoe men speciaal in betrekking staat.

Ik geloof, dat er voldoende algemene aspecten aan de problemen van opvoeding en schoolopvoeding zijn, om een algemene beschouwing te rechtvaardigen, al ben ik er evenzeer van overtuigd dat de verschillende onderdelen: elke soort van scholen, elk aspect van opvoeding, en elke groep van betrokkenen ook hun speciale problematiek hebben en dus tevens een aparte behandeling vragen.

Laat ik dit standpunt trachten te rechtvaardigen. We constateerden, dat veel in onze cultuur problematisch is geworden, en eveneens in onze opvoeding en dat geldt zowel met betrekking tot het gezin, als de school als de vrije jeugdvorming, als ook tot de verschillende aspecten: intellectuele, aesthetische opvoeding, enz.

Het geldt ook voor alle scholen, van de voorbereidende tot en met de universiteit, van algemeen-vormend tot vakonderwijs, en evenzeer voor openbare als bijzondere scholen.

Ongetwijfeld wordt elke genoemde groep voor speciale problemen gesteld, maar zij hebben toch in elk geval gemeenschappelijk, *dat* zij voor problemen gesteld worden, en wel problemen, die met de materiële en geestelijke structuurverandering onzer samenleving gegeven zijn. Dat geldt m. i. zelfs gemeenschappelijk voor de rooms-katholieke, de protestants-christelijke en de openbare school. Zij hebben alle drie te zoeken naar nieuwe vormen en inhouden, al zal natuurlijk de oplossing zeker mede en misschien wel in de eerste plaats afhankelijk zijn van het geestelijk principe, dat aan deze verschillende scholen ten grondslag ligt en dat zij zullen willen blijven vasthouden. Maar zij zullen alle een nieuwe concrete gestalte moeten zoeken.

En tenslotte geldt deze algemene problematiek ook voor al de bij de school en opvoeding betrokkenen, al heeft natuurlijk ook hier weer iedere groep haar eigen speciale vragen en antwoorden.

Voor de onderwijzer (en daarmee bedoel ik alle leerkrachten van alle scholen) geldt echter de algemeenheid der problematiek in bijzondere mate. Want niet alleen is hij de meest betrokkene bij de school, maar bovendien maakt hij als volledig mens ook steeds deel uit van één of meer der andere genoemde groeperingen: maatschappij, kerk, ouders. En dit nu lijkt me van bijzonder grote waarde. Ik acht het van het grootste belang dat de onderwijzer de vraagstukken die de veranderende samenleving aan school en opvoeding stelt, niet alleen als onderwijzer tegemoet treedt, maar als volledig mens, in al zijn verschillende aspecten: als onderwijzer, maar ook als drager van de geestelijke waarden die van alle tijden zijn, ook als drager van de bijzondere geestelijke waarden van eigen kerkelijke of sociale groep waartoe hij behoort, en zelfs misschien als ouder. De vragen van school en opvoeding dienen door de onderwijzer in de eerste plaats als mens, pas daarna als vakman benaderd te worden. Dat is van belang voor de maatschappij, voor de school, als ook voor de onderwijzer zelf.

Hiermede hoop ik mijn stelling, dat er zo iets is als een algemene problematiek van school en opvoeding, veroorzaakt door een diep ingrijpende sociale omwenteling, voldoende te hebben toegelicht.



Zetten wij er ons thans toe deze problematiek naar vorm en inhoud nader uit te werken.

De vraag of de school opvoedt beantwoorden we zonder meer met ja. De school voedt op, ten goede of ten kwade, maar neutraal kan zij in dit opzicht niet zijn. Zij voedt reeds op door het simpele feit van de permanente of afwisselende aanwezigheid van een of meer onderwijzers, die min of meer nadrukkelijk tal van maatregelen nemen om hun onderwijs voortgang te doen vinden, maar die ook al louter door de aanwezigheid van hun persoon en de invloed, die daar van uitgaat, inwerken op de geestelijke ontwikkeling in algemene zin van hun leerlingen.

Maar niet alleen de onderwijzer als zodanig en zijn persoonlijke invloed vormen een paedagogische factor, ook de leerstof naar haar inhoud en de heersende vorm van aanbieden en laten verwerken zijn van belang, en ten slotte het aanwezig zijn van meerdere leerlingen in een of meer klassen, dat altijd tot de één of andere vorm van contact leidt, zij het desnoods dat dit alleen bestaat in het belemmeren van de uitgroei van sociaal besef.

De generaties, die aan de onze onmiddellijk voorafgingen, en die de Nederlandse school in 't algemeen gemaakt hebben tot wat zij thans is, hebben dan ook nooit getwijfeld aan de opvoedende betekenis van de school. En bovendien, en dat is misschien nog belangrijker, waren zij overtuigd dat de school behoorde op te voeden, dat zij in dit opzicht een taak had naast het gezin en eventueel naast de kerk.

En het allerbelangrijkste lijkt me dit, dat men in 't algemeen overtuigd was, dat de school kon opvoeden, zoals zij het behoorde te doen, en dit ook deed; speciaal ten aanzien van dat, wat de samenleving eiste.

Natuurlijk waren er individuen, die critiek uitoefenden, en verandering wensten, en er vonden ook allerhande veranderingen plaats, maar dat betrof toch altijd onderdelen, en zo er al eens iemand radicaal wilde hervormen, dan bleef hij een eenling, en een roepende in de woestijn. De grote meerderheid zowel onder de mensen van het vak, als in de maatschappij geloofde in de school zoals zij was: deze deed wat men van haar meende te kunnen en moeten verwachten.

Men onderschatte de betekenis van dit feit niet. Het gaf rust en stabiliteit aan het Nederlandse schoolwezen; voor het onderwijs, de onderwijzer en het kind van groot belang, het bezorgde de school en de onderwijzers de achting van de

maatschappij, en de onderwijzers de kracht en de lust om hun werk met liefde te vervullen. Zij geloofden in hun werk.

En hoe stond het nu met de inhoud van de opvoeding die de school had te geven en gaf?

Bij eerste benadering zou men deze aldus kunnen omschrijven: het kweken van verstandelijke, karaktervolle individuen, waardevol voor de maatschappij waarin zij zouden moeten leven; zoals men het officieel nog steeds vindt in het eerste lid van art. 42 der Lager Onderwijswet.

Laten wij echter trachten dit beeld wat meer diepte te geven. Men leefde in de tijd waarin het individu als individu sterk op de voorgrond trad; althans werd dit als ideaal gesteld en velen slaagden erin het op deze weg een aardig eind te brengen.

Men predikte: „Ieder voor zich en God voor ons allen” en beleed dit geloof met de daad. Daarin kon zelfs een tachtigjarige schoolstrijd bij geen der partijen verandering brengen. Men accepteerde de strijd van allen tegen allen, zij het ook dat deze worsteling geen Wild-West allures mocht annemen, maar door bepaalde beperkingen van algemeen fatsoen gereguleerd werd. Voor deze ridderlijke strijd nu moest de mens worden voorbereid en daarin vond de school haar taak. Het belangrijkste wapen dat de mens in deze strijd kon hanteren was het verstand. Vandaar de voor-  
aanstaande plaats die de „vorming der verstandelijke vermogens” werd toebedeeld. En het trachten deze vorming steeds hoger op te voeren, zowel kwalitatief als kwantitatief, getuige de „denksommen” en de hausse in de „parate kennis”.

Maar dadelijk op de verzorging van het verstand, volgde de zedelijke opvoeding, de karaktervorming; de opvoeding tot alle christelijke en maatschappelijke deugden.

Ook hier had de school een sociaal belang te dienen en ook deze taak werd met ijver en nauwgezetheid uitgevoerd. Immers men geloofde in het ideaal dat deze tijd beheerste.

Maar „c'est le ton qui fait la musique”, wat in dit geval wil zeggen dat men de christelijke en maatschappelijke deugden vooral belichaamd zag in de handelingen der individuen als individuen. Deze laatste toevoeging is zeer essentieel. Want ten allen tijde zal een sociale moraal gestalte moeten krijgen in en door het handelen der enkelen, maar een andere vraag is of de maatschappelijke structuur, ook op het gebied der zedelijkheid, alleen maar een samenvoeging zonder meer der individuele handelingen is, dan wel een structuur van eigen

aard, die speciale verzorging vraagt. De tijd nu, die achter ons ligt, meende aan het eerste genoeg te hebben.

Vandaar het vormen van persoonlijkheden, die zo vroeg mogelijk moesten leren, voor zich zelf te zorgen, maar binnen de perken van het algemene fatsoen, culminerend in de stelregel: „Wat gij niet wilt, dat u geschiedt, doe dat ook aan een ander niet.”

Men streefde derhalve in de school naar het aankweken van een sterke individuele moraal: eerlijkheid, plichtsgevoel, ijver, netheid, nauwkeurigheid, maar ieder werkte voor zich. De sociale opvoeding in eigenlijke zin bleef echter hoofdzakelijk negatief van aard, zoals ook de regel: Wat gij niet wilt, dat u geschiedt, typisch negatief geformuleerd is. Ieder had te zorgen dat het geheel niet gestoord werd; een positieve bijdrage werd niet verlangd. Meer vroeg de maatschappij, en dus ook de school niet.

Curieus genoeg ging dit individualisme in het onderwijs gepaard met een zekere standaardisering van de leerstof en de leervormen en stond het dus lijnrecht tegenover individueel onderwijs. Maar ook dat klopte met de heersende opvattingen omtrent het maatschappelijke leven. Aldus immers bood men alle leerlingen dezelfde kansen, zoals men ook beweerde dat de maatschappij het deed. Het hing slechts van de persoon in kwestie af of hij deze kansen wist te benutten. En daarvoor kon alleen hijzelf verantwoordelijk zijn.

Maar bovendien zagen wij dat de sociale structuur alleen maar gezien werd als een samenbundeling van het individuele, en daardoor bleef zij steken in een mager en strak schematische. Dit vormde bij ontstentenis van een levend sociaal organisme de mechanistische binding en binnen dit dode raam moest ieder individu maar trachten zijn persoonlijkheid te ontplooien.

Natuurlijk werd dit maatschappijbeeld en dus ook dit schoolbeeld gecompliceerd door allerlei nevenverschijnselen, en zelfs tegenstrijdigheden, maar deze konden de algemene signatuur toch niet ernstig beïnvloeden, ook niet bij die maatschappelijke groepen en die schoolrichtingen, waar men een domineren van het godsdienstig aspect der opvoeding zou verwachten. Ook daar had het ethisch aspect een sterk individualistische inslag en kon het sociaal aspect alleen negatief gekarakteriseerd worden.

De aesthetische zijde werd gewoonlijk stiefmoederlijk behandeld, omdat het schoonheidsmoment in het leven als luxe

werd gezien en het lag niet op de weg van de maatschappij om deze kant van het leven te verzorgen. Dat was een kwestie van particuliere liefhebberij en mogelijkheden.

Vatten we dit alles tesamen, dan kunnen we constateren, dat in de tijd van de aan ons voorafgaande generatie de opvattingen omtrent schoolopvoeding en de heersende praktijk in grote trekken harmonieerden met het heersende maatschappijbeeld, wat het ontstaan van een gezonde traditionele rust en evenwichtigheid, waaraan echter de activiteit niet ontbrak, in sterke mate bevorderde.

Wenden we ons thans naar onze eigen tijd.

En stellen we in de eerste plaats de vraag naar het heersende maatschappijbeeld. Dan lijkt me de eerste indruk nauwelijks anders weer te geven, dan met het woord: verwarring, om niet te spreken van chaos.

Twee wereldoorlogen binnen de tijd van een generatie, met daartussen een periode van meerdere crises op verschillend gebied, hebben van de oude, gevestigde toestand niet veel intact gelaten. Tal van zekerheden, tal van regelmatigheden, talrijke tradities zijn vernietigd.

Wil dit nu ook zeggen, dat de leus: „ieder voor zich en God voor ons allen”, niet langer opgeld doet? Het zou meer dan dwaas zijn deze bewering ook maar een moment au serieux te nemen. Integendeel, de genoemde stelregel vindt toepassing tot in de uiterste consequenties.

En dit zie ik als een gevolg van het feit, dat, althans bij zeer grote groepen, het geloof is weggefallen, dat toepassing van deze leus, mits binnen de perken van het algemeen fatsoen, maatschappelijk gesproken gunstige gevolgen zou hebben en voldoende zou zijn.

Daarvoor is in de plaats gekomen de overtuiging dat de sociale structuur van een samenleving niet voldoende gewaarborgd wordt door een zo volledig mogelijke ontplooiing der individuen als zodanig, met inachtneming van enkele algemeen geldige beperkingen, maar dat de sociale structuur een waarde van eigen aard is, die opzettelijk en doelbewust gerealiseerd moet worden, zij het dan ook dat deze overtuiging de waarde van het individu en zijn ontplooiing voor het geheel niet behoeft te ontkennen, of zelfs maar op het tweede plan te plaatsen.

Maar deze nieuwe overtuiging is slechts in opkomst, leeft in bepaalde groepen misschien vrij sterk als idee, doch vertoont zich nauwelijks in concrete gestalte. Kleinere en grotere

groepen worstelen met de stugge materie, gevormd door de huidige samenleving, om daarin de idee der sociale-structuur als een-eigen-waarde te belichamen.

De grote massa evenwel, en ik versta hier onder massa niet de onderste sociale lagen der maatschappij, maar de grote losgeslagen meerderheid van alle lagen, staat hier nog vreemd en derhalve passief, zo niet afwijzend tegenover. Maar zij heeft haar oude overtuiging en zekerheid verloren; het geheel van geestelijke waarden, waarin de leuze: Ieder voor zich, was ingebed, ging teniet, en zo bleef slechts de zuivere driftmatige bevrediging van het egoïsme, dat onbeperkt wordt uitgeleefd.

Aldus ontstond een discrepantie tussen de nieuwere inzichten en de heersende praktijk.

De gehele maatschappij toont het beeld van een worsteling om een nieuwe orde, en zoekt daarbij tevens naar de middelen om het nieuwe ideaal te kunnen benaderen.

Het is eigenlijk wel vanzelfsprekend dat de school als maatschappelijk instituut door deze diepgaande storingen niet onberoerd blijft. Ook zij verliest haar ingebed-zijn in een organisch geheel. Om haar woelt en kookt het en zij schijnt slechts twee mogelijkheden te hebben: meegezogen te worden in de draaikolk, dan wel een wal om zichzelf op te werpen, en aldus een eiland te vormen: saevis tranquillus in undis.

De eerste weg zal niemand, die over enig verantwoordelijkheidsgevoel beschikt, haar aanraden, noch zal hij, indien hij enige invloed kan uitoefenen, de school die weg opdrijven.

Maar de tweede weg brengt ook zijn moeilijkheden met zich mee, en geen kleine.

Want de onderwijzer leeft ook buiten zijn school en beleeft daar de maatschappelijke revolutie, hetzij actief aan haar deelnemend, hetzij passief haar ondergaande.

En via de kinderen staat de school in wisselwerking met de gezinnen, waarop het maatschappelijk gebeuren inwerkt.

Dit alles ondermijnt in de onderwijzer de oude vanzelfsprekende zekerheid van zijn geloof in zijn werk, en daarmee van zijn handelen. Hij zal moeilijk ontkomen aan een zekere twijfel, en twijfel brengt altijd bewustwording met zich mee, met al de voor- en nadelen daaraan verbonden. Ook hier zijn twee mogelijkheden.

Men durft de twijfel aan en zet zich tot een doordénken van het probleem, dat hem wakker riep: de onzekere verhou-

ding van school en maatschappij; of wel, men schrikt terug.

In het laatste geval grijpt men terug naar het oude standpunt, naar de oude zekerheden, maar bereikt daarmee niet de oude toestand. Want er is en blijft het grote verschil met vroeger dat de vanzelfsprekendheid weggevallen is. Het oude geloof moet *verdedigd* worden en dat leidt maar al te gemakkelijk tot een zekere krampachtigheid in het vasthouden van oude gewoonten en tot een zekere onnatuurlijkheid. Immers men kan het gestelde doel — handhaving van het oude — alleen bereiken, òf door zich in zijn werk terug te trekken en zich te isoleren van de maatschappij en wat haar beroert, òf wel men laat een zekere gespletenheid toe in eigen persoon, waarbij de mens als onderwijzer en de onderwijzer als mens niet meer samenvallen, met al de gevolgen, die aan deze disintegratie verbonden zijn.

Kiest men echter de andere weg en aanvaardt men de twijfel als doorgangsstadium, dan raakt men niet minder in moeilijkheden. Want deze houding brengt voorlopig een zoeken en tasten, maar geen oplossing. En dat strijdt met het wezen van de school als instituut, dat dient om een gevestigde cultuur door te geven en op die cultuur voor te bereiden, een wezens-trek die nu eens soepeler, dan in strakkere lijnen mag worden toegepast, doch die nooit verloren mag gaan. Men kan nu eenmaal van de school geen chaos, en zelfs geen laboratorium maken, wat niet wil zeggen dat de school niet open kan staan voor researchwerk en daaraan medewerken. Maar een zekere stabiliteit kan geen enkele school ontberen, zowel binnen haar muren als daarbuiten. Maar in de maatschappij ging, zoals we zagen, de stabiliteit grotendeels verloren. En dan wordt het moeilijk haar in de school te handhaven. De enige mogelijkheid, die overblijft is die van het compromis, dat echter een gehele scala van nuances omvat.

Men kan blijven werken op de oude manier, en ondertussen op de uitkijk staan of geen nieuwe zekerheid komt opdagen, men kan ook met voldoende omzichtigheid trachten nieuwe vormen te vinden en toe te passen, daarmede als het ware vooruitlopend op de nieuwe consolidering der maatschappij en deze zelfs misschien stimulerende.

Hoe is ten deze de situatie in ons land? Het is wel algemeen bekend en het wordt ook vrij algemeen erkend, dat de pogingen tot hervorming of vernieuwing van het onderwijs slechts moeizaam vorderen, ja, soms geheel geen resultaat schijnen op te leveren, zeker geen resultaat in de vorm van

een nieuwe zekerheid, geschraagd door een ideaal, dat helder voor ogen staat.

Maar in het licht van onze beschouwing kan men ook moeilijk anders verwachten.

De school is en blijft een maatschappelijk instituut. En het zal slechts mogelijk zijn hier een nieuwe richting duidelijk te wijzen, als de maatschappelijke ontwikkeling weer duidelijk een bepaalde richting vertoont, of althans wanneer men meent in die maatschappelijke ontwikkeling een bepaalde doelstelling te kunnen ontdekken, of zelfs als men meent die maatschappij in een bepaalde richting te moeten en kunnen dirigeren. M. a. w. zolang de maatschappij in gisting is, vindt de school slechts met grote moeite een voldoende diepliggend en betrouwbaar fundament.

Het lijkt me dat de gang van zaken, zoals die zich sedert de bevrijding in ons land aftekent, met deze zienswijze in overeenstemming is.

Velen meenden, dat de ontwikkeling der maatschappij vrij spoedig nieuwe beddingen zou vinden, er was een vrij sterk optimisme omtrent het bereiken van een nieuw evenwicht, en een kunnen bouwen op nieuwe grondslagen. Dienovereenkomstig heerste in onderwijskringen een groot enthousiasme om nieuwe wegen in te slaan. Er was een sterke drang tot daden. Het ene congres volgde op het andere, met de bedoeling de nieuwe fundamenten voor de school der toekomst te leggen en de bouwplannen uit te werken.

Men kan niet zeggen, dat er veel van terecht gekomen is. Maar ik zou het een grote onbillijkheid vinden, wanneer men hier de onderwijzers een verwijt van zou maken.

Zij hebben zich bereid getoond.

Kan men dan misschien de hoogste autoriteiten, met name de regerende instantie in gebreke stellen? M. i. slechts in zoverre als men hen kan verwijten, dat zij geen maatschappelijk perspectief hebben gezien of niet de middelen zagen dit perspectief in daden om te zetten. Men kan nu eenmaal geen onderwijshervormer in grote stijl zijn, wanneer men niet tegelijkertijd een maatschappelijk hervormer kan of wil of durft zijn. Maar in elk geval staat dit vast: met het verzanden der maatschappelijke hervormingspogingen, moest de onderwijsvernieuwing haar élan verliezen.

Wat de oorzaken zijn van het mislukken der maatschappelijke hervorming op korte termijn moet hier buiten beschouwing blijven, voor ons betoog is het voldoende, maar tevens

noodzakelijk, dat feit als feit geconstateerd te hebben.

De sociale hervorming blijkt een werk van lange adem te zijn en dus de schoolhervorming ook. Beide worden een werk van veelzijdige analyse, diepborende bezinning en taaie volharding in het tot stand brengen van een nieuwe synthese.

Ik weet het, er zijn er die een goedkoper oplossing menen te kunnen bieden, en een lichtere constructie voldoende achten om een nieuwe woning op te bouwen; er zijn er zelfs die menen met een nieuw behangetje het oude huis voldoende op te knappen. Ik kan hier echter slechts ernstig waarschuwen. Dat moet vroeger of later op ernstige teleurstellingen uitlopen en we hebben aan één paedagogische en didactische kater genoeg.

Onderwijsvernieuwing, die werkelijk waarde zal hebben, kan geen kwestie van enkele uiterlijkheden en oppervlakkigheden zijn, heeft zelfs niet voldoende aan een ernstig bedoeld vervangen van oudere methoden door nieuwe, tenzij de nieuwe didactiek wortelt in en opgroeit uit een vernieuwd sociaal besef en inzicht, en tenzij de onderwijzer die deze nieuwe didactiek zal moeten toepassen, haar kan beleven als de beleving van dit sociaal besef.

Wij constateerden zo juist het feit, dat de hervorming van het onderwijs heeft te kampen met het verslappen van het enthousiasme en meenden daarvoor gegronde redenen te kunnen aanvoeren.

Toch blijft de vraag actueel of de huidige maatschappelijke situatie ons tot een passief afwachten dwingt of dat de mogelijkheid blijft positieve arbeid te verrichten.

In de eerste plaats dan dit.

Het lijkt me de taak van iedere onderwijzer zich zoveel mogelijk te verdiepen in de sociaalpaedagogische structuur van onze tijd en speciaal de toekomstmogelijkheden. Ieder zij zich zo duidelijk mogelijk bewust wat hij in dit opzicht van de toekomst verwacht, op welke gronden hij dit doet en op welke wijze hij aan het door hem gewenste doel kan meewerken.

Persoonlijk zou ik daarbij als onontkoombare eis op de voorgrond willen stellen: een sterker ontwikkelen van het verantwoordelijkheidsbesef van de massa. Dit lijkt mij het kernprobleem der sociale opvoeding in de naaste toekomst. En dit kan m. i. alleen bereikt worden door de massa meer direct te betrekken in de sociale problematiek, door ze deze rechtstreeks te laten beleven. Ik denk hier b.v. aan de plannen om



de grote steden in wijken met wijkbesturen te verdelen. Maar daarnaast zal men moeten trachten inzicht wakker te roepen in wat een samenleving eigenlijk is en wat deze van de individuen moet en mag vragen. De structuur van het geheel en het functioneren van het geheel zal zo duidelijk mogelijk moeten worden onderwezen. Wij zullen een sociale didactiek voor volwassenen moeten ontwerpen en bouwen.

Dit lijkt me zeker geen utopie. Door veel lezingen ben ik de laatste jaren steeds versterkt in de overtuiging dat onder zeer veel eenvoudige mensen een grote belangstelling leeft voor sociale en geestelijke vraagstukken, mits — en dit is een *conditio sine qua non* — mits men de juiste bewoordingen vindt om de problemen te behandelen. Ik geloof trouwens dat het wekken en het bevredigen van deze belangstelling een grondvoorwaarde is voor de opbouw van een werkelijke democratie. Een van tweeën: of men gelooft in de opvoedbaarheid van de massa, of men gelooft er niet in. In het laatste geval zijn er twee mogelijkheden: dressuur van de massa of ze zoet houden met brood en spelen. Wil men deze beide niet, dan rest slechts de andere weg: de opvoeding. Maar dan in alle ernst en met alle beschikbare middelen. Voor Nederlandse paedagogen lijkt me de keus niet moeilijk. Maar wanneer wij de weg der opvoeding willen inslaan, dan worden we meteen geconfronteerd met het probleem dat ons hier thans bezighoudt: de schoolopvoeding.

Want wanneer de maatschappij in de richting zal gaan van een sterker sociaal leven met een duidelijker eigen structuur tegenover of liever ter completering van de ontplooiing der individuele mogelijkheden, dan zal de school als dienend sociaal instituut hierin zeker betrokken worden.

En daarbij ontmoeten wij nogmaals de beide mogelijkheden, die reeds eerder ter sprake kwamen, nl. of de school met enige vertraging de maatschappelijke ontwikkeling zal dienen te volgen dan wel deze zal trachten te stimuleren.

Maar hoe dan ook: de school zal het sociaal besef bij de leerlingen moeten trachten te ontwikkelen als voorbereiding voor het maatschappelijk leven, dat hen wacht. Dat het individu daarbij niet in de verdrukking mag komen, acht ik voor ons land alsnog een uitgemaakte zaak.

De hervorming van de didactiek zal deze opdracht als fundamenteel richtsnoer meten nemen en daaraan de verschillende vernieuwingspogingen moeten toetsen.

Een belangrijke vraag is daarbij: in hoeverre de school in

staat zal zijn de sociale vorming met haar onderrichtende taak te combineren. Reeds thans hoort men dikwijls de vrees uitspreken dat het gevaar dreigt, dat de school als onderwijsinrichting in de verdrukking geraakt.

Laat ik voorop mogen stellen dat m. i. dit laatste zeker niet zal mogen worden toegelaten. De school zij en blijve in eerste instantie een instituut waar geleerd moet worden, al valt er over het *hoe* en het *wat* heel wat te discussiëren; het intellectuele niveau van de school blijve zo hoog mogelijk, wat betekent zo hoog als in het bereik der leerlingen ligt. Het onderwijzen, in de zin van overdragen van en inleiden in de cultuur is nu eenmaal een taak die het gezin in onze gecompliceerde samenleving niet meer geheel en zelfs niet grotendeels op zijn schouders kan nemen. Deze taak blijve opgedragen aan de school.

Maar hoever kan de school dan gaan met het op zich nemen der *sociale vorming*. Dit is natuurlijk niet zonder meer in détail aan te geven, maar wel kan een enkel algemeen richtsnoer gegeven worden.

In de eerste plaats moet het gezin een gedeelte der sociale vorming blijven verzorgen; dat is en blijve nu eenmaal het *eerste* milieu. Maar het kan in dit opzicht niet alles doen. *De school zal moeten assisteren*. Maar ook deze zal niet voldoende hulp kunnen bieden, zeker niet in de puberteitsjaren. Het derde milieu zal onmisbaar zijn.

Tegenover het gezin en de jeugdbeweging, casu quo de jeugdzorg, zal de school haar terrein van sociale opvoeding moeten afgrenzen. Zij zoek geen concurrentie, maar samenwerking. Hieruit volgt, dat naar mijn mening de school de sociale vorming als aparte vorming tijdens de schooluren niet tot zich moet trachten te trekken, of in elk geval in zeer beperkte mate. De taak van de school zal moeten zijn de sociale opvoeding in haar didactiek te verwerken, in de wijze van aanbieden van de leerstof, in het kiezen van de leerstofinhoud, in de manier van het laten verwerken van de leerstof door de leerlingen. De school moet trachten door de vorm van haar onderricht het verantwoordelijkheidsbesef te versterken, en wel tegelijkertijd door een grotere mate van individualisering als door het bevorderen van groepswork, zodat met de ontwikkeling van het sociaal gevoel en vooral van het sociale handelen tevens de ontplooiing van het individu als volledige persoon gestimuleerd zal worden.

Voor de onderwijsinrichtingen, die de puberteitsjaren geheel of gedeeltelijk omvatten, en die dus grof genomen al het onderwijs na de lagere school insluiten, zou het zeer belangrijk zijn als de schoolarbeid inderdaad op school gedaan zou kunnen worden, en niet meer in de vorm van huiswerk in de avonduren, waardoor de jeugdbeweging en de jeugdzorg, dus de sociale vorming in meer directe zin, grotere mogelijkheden zou verkrijgen. Echter op één voorwaarde, dat de aan het derde milieu overgedragen tijd meer en meer gevuld zou worden door ernstige verdieping in sociale en algemeen culturele problemen, waarbij vooral ook de aesthetische vorming niet vergeten moet worden. Het ontspanningskarakter zou dan iets meer teruggedrongen kunnen worden, waardoor ook het vrijkomen van tijd van schoolarbeid gemakkelijker verantwoord zou kunnen worden. Tevens zou intensieve jeugdvorming mogelijk zijn, doordat de school buiten de schooluren geen ingespannen arbeid, of althans in veel geringere mate dan thans, zal vragen.

Mocht de geschetste ontwikkeling mogelijk zijn, en ik ben ten volle overtuigd dat zij mogelijk is, al zal het nog heel wat ingespannen arbeid en vooral gezamenlijke arbeid vragen de talrijke problemen, die hier opdoemen, te overwinnen, dan zal zeker aan de school een nieuwe belangrijke taak op het gebied der opvoeding ten deel vallen, dan zal zij weer een instituut worden dat ten volle zijn diensten bewijst aan de ontwikkeling en in standhouding van maatschappij en cultuur, dan zal zij met een vast doel voor ogen weer stabiliteit verwerven, in sociale waardering stijgen, en aldus een belangrijke plaats innemen in het geheel der sociale en individuele opvoeding.

De onderwijzer zal daarbij voor de volgende taak komen te staan: 1e. zich verdiepen in sociale en vooral sociaal-paedagogische problemen, ten einde voor de school als dienend sociaal instituut een concreet doel te kunnen opstellen en uitwerken, 2e. studie te maken van het kind, als menselijke persoon in wording, en dus kennis te nemen van de vorderingen der kinderpsychologie, ten einde het kind als eigenaardig individu en als sociaal wezen zo goed mogelijk te kunnen steunen bij de verwezenlijking van zijn innerlijke ontwikkelingsmogelijkheden, en 3e. mede te werken aan de opbouw van een opvoeding en een didactiek, die een zo gunstig mogelijke verhouding vormt tussen het kind en zijn mogelijkheden en het vastgestelde maatschappelijke doel, en

wel zo dat deze opvoeding en didactiek een organisch geheel vormen.

Naar de mate, waarin de onderwijzer er in slaagt, deze opgave te volbrengen, zal in hem het bewustzijn groeien weer waarlijk onderwijzer en opvoeder te kunnen zijn en zal hij er in slagen onderwijs en opvoeding tot een nieuwe eenheid te vormen, en aldus mede te werken aan een nieuwe schoolopvoeding.

## KLEINE MEDEDELING.

### 'N VERNIEUWINGSTENTOONSTELLING.

Niet zonder aarzeling heb ik dit stukje naar de Redactie gezonden. Iets wetenschappelijks toch bevat 't niet: geen psychologie, pedagogiek, didactiek wordt er in behandeld. Wel vormen deze drie de achtergrond ervan, is 't 'n weerspiegelen ervan in de praktijk: de vakgenoten zullen dit beseffen.

't Bestuur van 't Nederlands museum voor onderwijs en opvoeding, vanouds 't Schoolmuseum, meende 't 70-jarig bestaan van deze instelling niet beter te kunnen vieren, dan door 'n tentoonstelling in 't gebouw te organiseren die 'n beeld zou geven van wat er in de laatste jaren in Amsterdam aan verfrissing en vernieuwing is gedaan. Daartoe is leerlingenwerk bijeengebracht van scholen die daarvoor in aanmerking kwamen; en wel, geheel in de geest van 't museum, van openbare, protestantse, katholieke, en biezondere „neutrale” scholen. Dit leerlingenwerk nu wordt de hele maand Januari tentoongesteld. 't Is — laat ik er dat dadelijk bijvoegen — geen „paradewerk”: 't is niet voor deze gelegenheid gemaakt, maar uit 't bestaande schoolwerk bijeengebracht. In enkele gevallen uit 'n hele klas, meestal uit 'n keus uit 't klassewerk:

De scholen die ingezonden hebben zijn, behalve 'n paar kleuters en 'n paar muloscholen, overwegend scholen voor l. en v. g. l. onderwijs; en dan bovendien de hervormde, gereformeerde, en katholieke meisjeskweekscholen te Amsterdam. Want ook de opleiding is natuurlijk nauw met de lagere school verbonden.

Hier volgen nu enkele grepen uit 't tentoongestelde materiaal, ten einde de lezers enig denkbeeld te geven van de praktijk op de vernieuwingscholen — om ze nu maar zo te betitelen. Meer dan 'n korte beschrijvende opsomming kan 't niet worden; en de leesbaarheid zal helaas niet groot zijn.

Wat 't meest opvalt is, dat tekenen, knippen, handwerken, en handenarbeid 'n belangrijk element in 't onderwijs zijn gaan uitmaken. Teken en — vanaf de eerste klas tot de hoogste, en dan niet als kopiëerwerk, maar als vrij tekenen; vooral ook als illustratie bij opstellen, en bij weergave van 't in de les geleerde, betreffende aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, en fysika. Dergelijke opstellen, om me hier eens 'n uitweiding te veroorloven, zijn, behalve door tekeningen, ook geïllustreerd door plaatjes, uit allerlei bronnen daartoe uitgezocht. De hier bedoelde opstellen zijn in de hoogste klassen, en vooral op de kweekscholen, vaak uitgedijld tot hele „studies”, verdienstelijk samengesteld,

en leerzaam en smaakvol geïllustreerd. 'n Paar voorbeelden van op deze wijze uitgewerkte onderwerpen: Elburg, Watergraafsmeer, Amsterdam, P. T. T., grote mannen en vrouwen, nederlandse schilderkunst, Haarlemmermeer, enz. waarin al 't wetenswaardige over deze onderwerpen, ook op geschiedkundig gebied, is bijeengebracht. Dergelijk werk getuigt van inspanning, werklust, speurzin van de samenstellers, waardoor aan dat werk als zodanig, geheel afgescheiden van de onderwerpen, grote waarde moet worden toegekend. 't Is zelfwerkzaamheid in de beste zin van 't woord. Knippen en plakken — waarbij veel groepswork te bewonderen valt, hele tafelen zijn zo ontstaan; als voorbeelden kunnen dienen: de situatie op Schiphol, ijspret, kerstboom, stal te Bethlehem, Sinterklaastekening, enz. Met zorg en vaak met smaak is zulk werk, meestal natuurlijk door jonge leerlingen, uitgevoerd. Handwerken — in de eerste plaats verschillende echt nuttige en bruikbare produkten uit alle klassen; voorts patroonknippen en uitvoeren; ook eigen versieringsontwerpen. Speciaal moet gewezen worden op 'n combinatie van tekenen en handwerken: de leerlingen maken 'n tekening, en gebruiken 'n motief daaruit om 'n versiering op tassen te borduren; ook bladwijzers, die eerst getekend worden, en daarna als borduursel worden uitgevoerd. 'n Tussending tussen handwerken en handenarbeid zou men de volgende werkstukjes kunnen noemen: stijfelpapier, schabloon, gombatik, en stempelwerk. Handenarbeid — veel groepsarbeid; hout: de havens van Amsterdam, verkeersmaquette, vrachtauto's, bankjes, krantenrek, germaanse ossewagen; klei: stuwdam, droogmakerij, zeekeemel, hunebed, schutsluis, vlotwoning op Borneo, relief van Java, oud slot. Natuurlijk zijn er ook kleinere voorwerpen, door individuele leerlingen vervaardigd.

Op twee soorten van groepswork wil ik nog even de aandacht vestigen. Vooreerst twee grote getekende kaarten, de ene waarop de ontdekkingsreizen staan afgebeeld, de andere met oude en nieuwe wereldroutes zowel ter zee als in de lucht. En dan de kaart van Noord-Holland, in grote afmetingen door leerlingen op de grond neergelegd: de duinen zand, klei en grasgronden klei en gras, alles met de voortbrengselen, de voornaamste plaatsen met de verbindingen, kanalen, polders, droogmakerijen, de kust met vuurtorens, pieren, schepen.

Dan wil ik wijzen op 'n globalisatiemethode voor lezen, stellen, taal, tekenen. Men ziet daar leerlingenwork vanaf de eerste schooldag totdat de geïllustreerde opstelletjes dragelijk beginnen te worden. Heel interessant om te bestuderen. En tevens ervan getuigend dat in de vernieuwingscholen de moedertaal als het vak wordt beschouwd, de grondslag en tevens 't middelpunt van 't hele onderwijs.

Ten slotte is er nog veel klassework, vaak schriften van 'n hele klas, over verschillende onderwijsvakken.

Ik meen hiermee te kunnen volstaan: 't waren maar grepen, zoals ik al schreef. Veel, en veel interessants, heb ik moeten overslaan. Maar ik hoop enig denkbeeld te hebben gegeven van wat er leeft en tot stand komt in de vernieuwingscholen. Samenvattend zou ik willen zeggen: er wordt daar door de leerlingen met ijver, lust en vreugde hard gewerkt. 't Is niet alles „mooi”, maar wel echt, en dus toch mooi! En de onderwijzers kunnen voldoening hebben over hun taak als leiders.

P. L. VAN ECK Jr.

## OVER LEESMETHODIEK NAAR DE BEGINSSELEN VAN DECROLY

DOOR

J. BIJL

In het Octobernummer van dit tijdschrift deelde de heer v. Mourik mede, dat de Belgische beweging voor onderwijsvernieuwing was vastgelopen. Voor hen, die de onderwijsvernieuwing een warm hart toedragen was dit — hoewel geen onverwacht, dan toch een weinig opwekkend bericht. Wat in ons land aan vernieuwing van het onderwijs zichtbaar werd, was vaak sterk aan het Belgisch voorbeeld getoetst.

Wat mogen de oorzaken van dit mislukken zijn? Een beweging voor onderwijsvernieuwing kent twee zijden: de organisatorische en de principiële zijde. Beide zijn niet los van elkaar te denken, maar wel te onderscheiden.

In het onderstaande willen wij een onderzoek instellen naar de principiële zijde van de Belgische onderwijsvernieuwing, die zozeer het stempel droeg van het werk van Decroly. Wij beperken ons hierbij tot de leesmethodiek.

Omtrent de juistheid der psychologische beginselen van Decroly zal weinig verschil van mening bestaan. De algemene zienswijze der Gestaltpsychologie wordt onder ons vrij unaniem gedeeld. Zij berust op een te breed en te rijk feitensmateriaal, dan dat hieromtrent veel twijfel mogelijk is. Met toepassing van psychologische beginselen op het terrein der didactiek is het echter niet eenvoudig gesteld. Elk cultuurgoed, dat wij aan onze kinderen willen overdragen heeft een eigen structuur en wij moeten bij onze didactische arbeid wel degelijk toezien, dat wij deze structuur geen geweld aandoen.

In dit opzicht schiet o.i. het didactisch werk van Decroly in verschillende opzichten tekort.

Dit blijkt m. n. bij twee onderdelen het meest opvallend.

1. In de toepassing van analyse en synthese bij het aanvankelijk leesonderwijs.

2. Het wekken van de kinderlijke belangstelling o. a. voor het aanvankelijk leesonderwijs.

In ons land heeft de leesmethodiek naar de beginselen van Decroly reeds een belangrijke ontwikkeling doorgemaakt. De meest op de voorgrond tredende methode is ongetwijfeld: „Van Kindertaal tot Moedertaal” van F. Evers, R. Kuitert

en I. van der Velde. Dat deze didactici niet hebben stilgezeten, blijkt wel uit de vierde en volgende drukken van de methode<sup>1)</sup>. De schr. verklaren daarin dat zij, rekening houdend met ervaringen bij het gebruik opgedaan, het wenselijk achten „opzettelijk de lettertekenonderscheiding te bevorderen”. Zeer terecht noemen zij dit een „zeer belangrijk punt”. Het beginsel der Gestaltpsychologie getrouw hebben zij aanvankelijk slechts willen werken met het geheel: het woord, en de onderscheiding der afzonderlijke lettertekens hebben zij vermeden. De weg door Decroly gewezen is nu gedeeltelijk verlaten. Wat mag de schr. daartoe geleid hebben? Valt het theoretisch in te zien dat het globalisatiebeginsel te doctrinair was toegepast?

Voordat wij deze vraag behandelen, dienen wij eerst een andere zaak te bespreken. Nog steeds zijn de meest gebruikte leesmethoden de normaalwoordmethoden. Waarin hebben zij gefaald. Was er inderdaad reden hen in gebreke te stellen?

Ieder weet dat de ervaren lezer leest naar woordbeelden, niet naar lettertekens. Hoe vaak gebeurt het ons niet, dat wij van een woord wel zien dat het fout is, maar niet direct kunnen aangeven wat nu precies onjuist is. Ook het bewijsmateriaal dat de schr. van „Van Kindertaal tot Moedertaal” aanvoeren in deze, is overtuigend genoeg. Minder overtuigend is de conclusie dat gegeven het feit, dat de ervaren lezer bij woorden leert, het lezen lerende kind nu ook slechts woorden moet worden geleerd.

Ook de didactici der normaalwoordenmethoden hebben het feit, dat het woord uitgangspunt van het lezen leren diende te zijn, genoegzaam onderkend. Nu de schr. van „Van Kindertaal tot Moedertaal” ook de opzettelijke lettertekenonderscheiding willen invoeren is er in principe *in dit opzicht* tussen hen en de didactici der normaalwoordenmethode geen onderscheid. Practisch is dit verschil er wel. De normaalwoordenmethode begint met het opzettelijk onderscheiden der lettertekens veel eerder dan de globalisatiemethode dit doet. Hoewel deze kwestie nog een grondig experimenteel onderzoek vereist, waarvoor wij in Nederland nog steeds de gelegenheid missen, kan een opmerking in deze niet achterwege blijven: Te weinig houden de voorstanders van de globalisatie rekening met het feit, dat de *woordklank* als geheel reeds lang

<sup>1)</sup> Zie hiertoe o. a.: Kort Overzicht van het aanvankelijk leesonderwijs. J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1947, p. 3.

aan het kind bekend is. Gaat men dus direct over tot het ontbinden van de woordklank in letterklanken, dan gaat dit in geen enkel opzicht tegen het globalisatiebeginsel in, zoals Evers c.s. terecht opmerken<sup>1)</sup>. „Het globalisatieprincipe immers ontkent het bestaan der elementen niet, het gaat slechts uit van de stelling, dat het geheel er eerder is dan de delen.”

Zijn er nog andere in het oog lopende gebreken der normaalwoordenmethoden? Om dit na te gaan kan het best een van hen, b.v. Hoogeveen, nader bezien worden.

Langs twee wegen leidt Hoogeveen het lezen in De letterfiguurtjes worden geleerd en daarnaast worden zinnnetjes in woorden, woorden van wélgekozen type in lettergrepen en tenslotte de normaalwoorden in klanken ontbonden. Deze twee wegen leiden tot een knooppunt, waarbij het letterfiguurtje wordt ontdekt als drager van de letterklank. Dan kan het eigenlijke lezen beginnen en wat minder voor de hand ligt: ook het dicteren kan beginnen.

Velen zijn van mening dat dicteren „het omgekeerde” is van lezen? Is dit zo? Bij lezen heeft het kind de letterbeelden voor zich. De beginner noemt de klanken door de letters aangeduid en moet dan tot de woordklank komen. Deze woordklank is het kind bijna altijd bekend, vandaar dat het lezen van een woord bijna altijd iets van een ontdekking heeft. Het kind herkent vreugdevol de bekende woordklank. Bij dicteren hoort het kind de bekende woordklank en moet deze tot letterklanken „uiteenrafelen” en dan deze letterklanken in letterbeelden weergeven. Bij dit „uiteenrafelen” heeft het kind geen enkele visuele steun. Bovendien is de woordklank voor het kind reeds een lang verworven vaste eenheid. Het dicteren is dus voor het kind veel moeilijker dan het lezen. Tegelijk gaan lezen en dicteren vergt een overmaat van analyseren, hetgeen tot verveling en verwarring leidt.

In dit opzicht zijn dus sommige normaalwoordmethoden m. n. Hoogeveen te veeleisend geweest.

Het is nu van belang na te gaan of een leesmethode die uitsluitend het woordbeeld geeft, betere propaedeuse voor het dictee vormt. Indien het kind dan een bekend woordbeeld, b.v. *wim* moet opschrijven moet het zich dit beeld *herinneren*. Dit nu is een psychische functie, die zich bij kinderen slechts

<sup>1)</sup> t. a. p. p. 4.



langzaam ontwikkelt. De visueel begaafden maken bij dit soort herinneringen de beste kans. Leren wij een kind lezen door het de lettertekens te leren benoemen, dan geschiedt het dier het best nadat het kind reeds vele woordbeelden heeft verworven. Het analyseren van de woordklank wordt dan gesteund doordat bij het opschrijven direct het *herkennen* van het ontstane beeld steun verleent.

De schr. van „Van Kindertaal tot Moedertaal” oefenen op de normaalwoordmethode nogal scherpe critiek<sup>1)</sup>. Gezien de wijziging, die zij door ervaring genoopt ten opzichte van het opzettelijk onderscheiden der lettertekens in hun methode hebben aangebracht, was de hoop gewettigd, dat de normaalwoordmethode gunstiger zou worden beoordeeld. De verschillen zijn tijdverschillen, geen principieel onderscheid kenmerkt hen. Tegenover een hunner bezwaren moeten wij beslist afwijzend staan. De schr. zeggen: Wanneer ze (d. z. de kinderen) nu trachten de letters te voegen tot woorden is hun energie veelal zozeer op dit synthetische proces toegespitst, dat er voor het begrijpend lezen niet voldoende geestelijke kracht in reserve is.” Dit is onjuist. Boven is er al op gewezen, dat als het kind b.v. „spelt” p—ie—t, het bij het uitspreken van de letterklanken plotseling de bekende klank: piet herkent. Van een begrijpende taak is dan verder geen sprake. Geen enkele methode voor het aanvankelijk leesonderwijs, thans in gebruik, kan men er van beschuldigen, dat zij leesstof geeft, die het kind niet reeds lang in gesprekform bekend is. Boekentaal komt bij het aanvankelijk leesonderwijs niet voor. Begrijpend lezen speelt dan ook in de aanvang een zeer ondergeschikte rol.

Na in het bovenstaande „oud” en „nieuw” in het aanvankelijk leesonderwijs te hebben vergeleken is de bespreking van de vraag in het begin gesteld voldoende voorbereid. Wij vroegen daar hoe Evers c.s. er toe kwamen 100% globalisatie op te geven. De voorstanders van het volledig globaliseren houden te weinig rekening met het feit dat het lezen de fonetische bouw van onze spelling aan de orde stelt. De proef van Segers, die Evers c.s. citeren toont aan dat de kinderen aanmerkelijk beter woordbeelden dan letterbeelden onthouden. Volkomen juist! Doch wij dienen daarbij te bedenken, dat een kind ten hoogste ongeveer 40 letterbeelden

<sup>1)</sup> Zie t. a. p. p. 9.

moet onthouden (hierbij aa, uu, au, oe etc. medegerekend). Indien het kind werkelijk vlot zal leren lezen zal het echter honderden woordbeelden moeten onthouden.

Geven wij het kind de letterklanken dan geven wij het — dank zij de in hoge mate fonetische bouw van onze taal — een machtsmiddel in de hand. Zelf kan het nu een weg banen naar al het gedrukte en geschreven schrift. Wie heeft nooit genoten van de ontdekkingsvreugde, waarmee de lezende kleinen zich werpen op allerlei leesbaars. Het etiket op de jampot, de dikke letters bovenaan de krant, de adressen op de post, alles bevat nu geen geheimen meer voor hen. De sleutel tot deze geheimen bezitten zij in het kunnen benoemen van de letterbeelden. Niet telkens behoeft de volwassene te zeggen welk woordje daar nu weer staat. Zelf kunnen zij zich redden. Wie zal dit voorrecht de kinderen willen onthouden?

In de tweede plaats zouden wij bezien hoe Decroly tracht de kinderlijke belangstelling te wekken. Overbekend is, dat Decroly het onderwijs wil bieden in de vorm van z.g. belangstellingscentra. Decroly meent dat de behandeling van deze centra het kind zal boeien, omdat hij ze gebaseerd heeft op de kinderlijke instinkten. Het terminologisch bezwaar, dat wij tegen het gebruik van het woord instinkt in dit verband hebben, willen wij thans niet bespreken. Wel moet gewezen worden op het feit, dat Kohnstamm leren op de basis van instinkten terecht dressuur noemt. Als een beer fietsen geleerd wordt door hem bij elke goede prestatie een lik honing te bieden, dan leren wij het dier iets door het voedings„instinkt” te bevredigen. De Philanthropijnen pasten iets dergelijks toe door voortdurend lekkers te presenteren bij goede prestaties.

Decroly wil nu niet de kinderen in hun instinktieve behoeften bevredigen met als doel hen daartoe tot leren te brengen, maar hij meent belangstelling te winnen door het instinktdoel tot leerobjekt te maken. Hij voedt de kinderen niet, maar leert hen over voeding. Hij kleedt de kinderen niet, maar spreekt hen over kleding.

Ook in dit opzicht is er in de Nederlandse leesmethodiek geen sprake geweest van critiekloze navolging van Decroly. De schrijvers van de reeds genoemde globalisatiemethode noemen Decroly wel, als zij de levenskringen, welke hun methode kent, mededelen. Zij wijken echter zeer sterk van Decroly's centra af. Deze afwijking is zo sterk dat zij ook met

een gerust hart Decroly's centra geheel buiten geding hadden kunnen laten. Van een baseren op de instinkten is bij hen — o.i. terecht — in het geheel geen sprake. Hoe zou men dit b.v. bij de levenskring: „Het kind en zijn omgeving” willen doen? Beter hadden de schr. gedaan, indien zij zich hadden aangesloten bij het, laten wij zeggen oud-vaderlandse gebruik, de stof voor het aanvankelijk lezen te ontleen aan de belevingen van een groepje kinderen in hun omgeving. In deze omgeving worden zij ook verzorgd en beoefenen zijn hun bezighouden. Deze omgeving biedt hen ook het medium waardoor zij de verdere „wereld” leren kennen. Hoogeveen houdt onze kinderen bezig met: Wim, zus Jet enz. Wouters en van de Hulst voeren: Eef, Aaf, Ot, Kees en Koos ten tonele.

De leerstof van „Van Kindertaal tot Moedertaal” is dus niet gebaseerd op de kinderlijke „instinkten”. De schrijvers geven geen psychologische theorie omtrent het wekken der kinderlijke belangstelling.

Velen gaan van de veronderstelling uit dat, wil men voor de z.g.n. leerstof belangstelling van het kind wekken, men het moet hebben over wat des kinds is. Zij menen misschien dat het dan met het wekken van de kinderlijke belangstelling in orde is. Decroly zocht naar een theorie. Ten onzent ontbreekt een theorie aangaande het wekken van de kinderlijke belangstelling voor het leerproces. Als de stof maar kinderlijk is acht men zich voldoende gedekt. Belangstelling ontstaat echter niet alleen — misschien zelfs niet in de eerste plaats — door de keuze der stof, maar ook door de werkwijze. Hierin faalde o.i. Decroly niet. Zijn aanpak is: de vrije bezigheid van het kind. Stern zag bij het kind een zelfontplooiingsdrang. Het kind wil „groot zijn” en „zelf doen”. Decroly heeft op deze krachten in het kind geheel zijn didactiek gericht. De zelfwerkzaamheid komt bij hem volledig tot haar recht. Hierdoor werd zijn onderwijs ondanks zijn misvattingen een boeiend geheel. Decroly wees veel in het systeem van Montessori af en wij menen dat Decroly's belangstellingscentra en meer bij hem geen gelukkige greep vormen, maar hierin hebben beide groot werk gedaan, dat zij het kind in hun school volledig wisten te activeren. De Nederlandse didactiek zal in de toekomst zich in de eerste plaats gesteld zien voor de vraag, hoe het kind, maar dan op juiste, doeltreffende en uitvoerbare wijze, volledig actief zal zijn bij zijn leren. Dat is de kernvraag der vernieuwing.

Het doet de redactie genoegen dat de Heer *Bijl* enkele problemen van het globalisatie-leesonderwijs aan de orde stelt. Er bestaat t. a. v. de doeltreffendheid van dit leesonderwijs nog geen communis opinio. Sommige onderwijzeressen zouden de door haar gebruikte globaal-methode niet graag willen missen, andere houden, ook na ernstig proberen, moeilijkheden. Ligt dit aan de aard der methode, aan de persoonlijkheid der onderwijzeressen, aan de samenstelling van de klasse? Het geval doet zich voor, dat een onderwijzeres drie jaar achtereenvolgens met succes volgens een globaal-methode werkt, ruimschoots ervaring derhalve verworven heeft en — het vierde jaar strandt. Klaarblijkelijk is hier de klasse de oorzaak. Waardoor? Er liggen rond het globalisatie-leesonderwijs nog onopgeloste vragen. De redactie zou het zeer op prijs stellen, indien lezeressen, die een globaal-methode in haar practijk gebruiken, in het tijdschrift haar ervaringen, indrukken en mening zouden willen schetsen en uiteenzetten.

*De Redactie.*

## BIJDRAGE TOT DE PSYCHOLOGIE VAN DE GEWOONTEVORMING

DOOR

H. VAN PRAAG.

In deze beschouwing zullen wij trachten het probleem der gewoontevorming te benaderen vanuit de Gestaltpsychologie. Daartoe is echter een principiële uiteenzetting noodzakelijk. Naar onze overtuiging wordt de Gestaltpsychologie meestal te beperkt opgevat, zodat men niet komt tot een brede visie op haar bruikbaarheid. Dit essay wil daarom ook meehelpen tot een verruimd inzicht in die richting.

### I.

Van Fröbel stamt het woord: „Denken und Tun sind innig geeint.. Dit adagium behoeft in de tijd van de „doeschool” nauwelijks een verdediging. We zijn allemaal voorstanders van een hechte samenwerking tussen theorie en practijk, al zuchten we wel eens over de kloof die er tussen gaapt.

Fröbel gaat met deze uitspraak stellig een stap verder dan Kant (Das gilt wohl in der Theorie...). Wat ons psychologisch echter interesseert is: *van welke aard* is de eenheid van theorie en practijk? *Hoe* innig zijn ze verenigd?

We zullen niet ver bezijden de waarheid zijn als we aannemen, dat Fröbel geloofde in een constante wisselwerking. Dat is evenwel een bekend geluid. De 19de eeuw was sterk

in het poneren van dgl. „Wechselseitige Wirkungen”. De bekendste is die tussen lichaam en ziel. Onmiddellijk gaat hier — om met Oldewelt te spreken — een alarmsignaal. Deze wisselwerking is een rationele constructie achteraf om wat in wezen één is, maar in empirie gescheiden te *her*-enigen. We moeten op onze hoede zijn, of we met theorie en practijk niet een soortgelijk schijnprobleem opwerpen. Er bestaat alle grond om deze vraag met ja te beantwoorden.

Veeleer leert ons de moderne psychologie: Denken und Tun sind *eins* (zoals ook Körper und Seele eins zijn). Denken en handelen vormen een eenheid, waarvan het beide dominerende aspecten zijn. Denken is virtueel handelen (Palagyi), handelen is denken met de handen (Denis de Rougemont).

Om dit probleem scherp te kunnen stellen moeten we ons verdiepen in de waarnemingsleer. De 19de eeuwse physiologie verklaarde de sensomotoriek zuiver volgens een fysieke gedachtengang. De sensorische zenuwen brachten de prikkel over naar het centrale zenuwstelsel, dat een „opdracht” gaf aan de motorische zenuwen, die de spieren tot beweging prikkelden. Zo werd de „reflexketen” gesloten.

De actuele physiologie kan met deze mozaïekvoorstelling geen genoegen nemen. Zij erkent hier voor een fysisch onverklaarbaar verschijnsel te staan. Belangrijk is echter, dat thans duidelijk is, dat het eigenlijk senso-motorische proces zich in de centrale delen afspeelt.

Een beeldspraak kan zeer misleidend zijn. Indien we zeggen dat de afferente zenuwen de prikkel overbrengen naar het ruggemerg en/of de hersenschors, dan is de vraag: fungeren zij daarbij als brievenbesteller dan wel als boodschapper?

De brievenbesteller leest zelf de brieven niet, de boodschapper geeft de boodschap zelf door. Uit het tijdsverloop tussen prikkelaanbieding en reactie mogen we afleiden, dat de zenuw zelf de prikkel niet „leest”, hetgeen het tempo van het proces ten goede komt. (N.B. We zijn met Ariëns Kappers van mening, dat iedere cel in potentie gevoelig is, en dus zeker iedere zenuwcel. We zien de betrekkelijke ongevoeligheid van het zenuwuiteinde zelf dan ook als een rolverdeling. De brievenbesteller *kan* de brieven wel lezen, maar dat zou aan het rustige bestellen zeer veel nadeel berokkenen. Daarom moet hij zijn nieuwsgierigheid bedwingen. Zo worden volgens Jordan bij de specialisatie der cellen bepaalde potenties onderdrukt.)

Evenmin is de centrifugale zenuw zelf motorisch. Men dient hem veel te vergeven, „want hij weet niet wat hij doet”. De „verantwoordelijkheid” berust bij het centrale (bemiddelend) gedeelte, dat senso-motorisch in één is.

Nu kunnen we op grond van dierpsychologische onderzoekingen zeggen: de centrale delen reageren slechts dan efficiënt, als de sensorische actie onmiddellijk kan vertaald worden in een motorische reactie; m.a.w. wij ervaren de prikkel doordat wij de reciproke (adaequate) handeling „klaar hebben liggen”, wij handelen omdat wij ons gevoel moeten uiten. Het is inniger en meer één dan ooit in woorden te zeggen is.

Kunnen wij niet handelend ervaren, dan zeggen we dat we de ervaring niet (= onvolkomen) verwerkt hebben. Kunnen we niet zinvol handelen, dan zeggen we, dat we niet (= onvolkomen) weten wat we eigenlijk doen. Terecht bestrijdt Van Houte dan ook de mening, dat we „al doende leren”. Men moet daarom „leren doen”.

We zullen dit alles iets duidelijker toelichten. De belangstellende lezer verwijzen we echter ook naar hoofdstuk IV: Algemene Waarnemingsleer, uit „Psychologie der Dieren I” van Prof. Dr F. J. J. Buytendijk en de daar genoemde literatuur. Buytendijk citeert daar het woord van Palagyi: „Nicht die Empfindungen sind es, die uns eine Gestalt kund tun, Empfindungen sind nur da, um unsere *Einbildung* zu erregen und erst diese *Einbildung* ist es, die uns die Gestalt erfassen lässt.”

Deze „*Einbildung*” gaat aan waarnemen en handelen vooraf. Zonder verbeelding (innerlijke vertaling der realiteit) is geen psychisch leven mogelijk, zelfs niet dat der niet-cellige organismen.

Buytendijk zelf schrijft hierover: „Palagyi heeft nu waarschijnlijk gemaakt, dat de waarneming altijd een „vinden” is van iets door de phantasie. Deze werkt door het voltrekken van ingebeelde of virtuele bewegingen. Wordt men ergens op de huid aangeraakt, dan voltrekken wij dus een virtuele beweging naar die plaats toe en eerst daardoor komt de waarneming van ergens aangeraakt te zijn tot stand. Ziet men een punt in de ruimte, dan localiseren wij het, d. w. z. zien het op die plaats, door een virtuele beweging te voltrekken. Zien wij een figuur, b.v. een driehoek, dan voltrekken wij — onbewust — een virtuele beweging. Dit geschiedt ook als men

aan de figuur denkt of de opdracht krijgt de figuur te tekenen.

De virtuele beweging constitueert dus het waarnemingsbeeld, dat de grond voor de handeling vormt. Wat men vroeger vis aestimativa, zintuigelijk schattingsvermogen noemde, of ook wel waarnemingsoordeel, komt dus door de virtuele beweging tot stand" (pag. 103 v.).

Waarnemen en handelen zijn beide *symbolische processen*, d. i. vertaling der uiterlijke werkelijkheid naar binnen en der innerlijke werkelijkheid naar buiten (vgl. Evers: Staat aus dem Stein). Het is merkwaardig, dat deze grondleggende gedachte, die we o. a. ook bij Cassirer, Klages, Beck, Müller-Freienfels en Dietz aantreffen, zo weinig aanknopingspunten vindt in de „officiële” psychologie.

De physioloog-neuroloog Victor von Weiszbäcker heeft voor dit symbolisch proces de term Funktionskreis (Gestaltskreis) ingevoerd, waarbij het hem vooral gaat om de paradoxale eenheid van denken (waarnemen) en doen, die niet rationeel te omvatten is, omdat hier de orde van het „pathische” en het „ontische” elkaar ontmoeten. Men leze vooral zijn studie „Anonyma” (Verlag A. Francke AG., Bern 1946).

Dietz heeft deze gedachte met vrucht uitgewerkt in „Wereldzicht der Parapsychologie”, voor het verklaren van de niet-zintuigelijke waarneming (extra-sensory perception. Rhine). Hij komt dan ook tot de conclusie, dat onze zintuigen een teken der realiteit voor onze geest vertalen. Klages spreekt over „Das Schauvermögen der Sinne”.

Voor ons doel is vooral belangrijk, dat deze vertaling van meet af aan een Funktionskreis is, d. w. z. een sensorisch en een motorisch moment bevat.

## II.

Waarnemen en handelen kunnen wij niet volkomen realiseren als een eenheid, omdat ze na elkaar optreden. Hun eenheid is een oergegeven. Hoe verder we echter in de evolutie teruggaan, hoe duidelijker blijkt, dat het in origine één proces is. Zo schrijft Jordan b. v.: „Die Handlung ist ausserordentlich nahe verwandt mit der Wahrnehmung, aus der sie vorhergeht. Diese Einheit von Wahrnehmung und Handlung äusert sich auch in der Tatsache, dasz in unserer Groszhirnrinde motorische und primäre sensibele Felder der

Körperoberfläche so dicht nebeneinander liegen" (Allg. vergl. Physiologie der Tiere, pag. 675).

*De differentiatie is een secundair verschijnsel.*

Vandaar uit vinden tal van verschijnselen een ongedwongen verklaring. Beginnen we met het beroemde voorbeeld van de aap van Köhler. Köhler verklaarde de vondsten als een doorbraak der dierlijke intelligentie. Roels zag ze als een gevolg van een toevallig proberen en passen, dat plotseling opportuun wordt. Deze gedachtengang komt schijnbaar het dichtst bij de hier uiteengezette opvatting. Roels laat immers bij het zoeken het motorisch geheugen meespelen. Hij geeft echter geen duidelijk antwoord op het doorbraakprobleem. Toeval is in de wetenschap meestal een deus ex machina. De doorbraakstructuur van het handelen is een phaenomenologisch feit, of we dit nu als symptoom der intelligentie of anderszins interpreteren.

Wij zouden hier het liefst spreken van *de doorbraak der sensomotorische verbeelding* en het Aha! Erlebnis verklaren als het bevrijdend moment der verbeelding, wanneer sensoriek en motoriek in elkaar passen, gelijk de sleutel in het slot past. Met Roels zijn we het verder dan eens, dat zonder voorafgaande speel (of oefen-) handelingen deze vondsten niet mogelijk waren. Maar wie zegt, dat dit voor de menselijke intelligentie wel het geval is?

Steeds duidelijker blijkt immers, hoe zelfs de abstractste theorieën samenhangen met onze infantiele senso-motoriek. Zo heeft reeds Riehl (en na hem Heymens) betoogd, dat onze drie-dimensionale ruimtevisie te reduceren is, tot de eenvoudige kwaliteit van de spierzin (zie Kohnstamm: Het Waarheidsprobleem, pag. 285 vv.). De weerstanden tegen de vier-dimensionale ruimteopvatting worden door Poincaré en Eddington grotendeels teruggebracht tot ontwikkelingspsychologische kwesties.

In de theorie die we vormen spelen onze grijpgewaardingen een grote rol. Maar al te veel wordt vergeten, dat voor het jonge kind aanraking een fundamentele betekenis heeft. Allerdwaast zijn dan ook de vele ouderlijke verboden, waardoor de gehele omgeving voor de kleuter onaantastbaar wordt. *Het is niet slechts een rem voor zijn handigheid, maar voor de totale ontwikkeling van intelligentie en verbeelding.*

Aardig is in dit verband de uitspraak van een kind zelf. „Joossie begon in de bewaarschool te huilen, toen de juffrouw



het mooie speelgoedbeestje in de kast borg, na het even aan de kinderen te hebben laten zien. Wat is er Joossie? — Ik heef het nog helemaal niet goed gezien. De juffrouw houdt het hem voor en wil het weer wegleggen. Maar dan Joossie: „Ik heef het toch nog niet met mijn handen gezien” (J. Riems—Reurslag: Moeder en Kind voor de Lens, pag. 6).

Vandaar uit is ook een nieuw licht te werpen op het probleem der aesthetiek. Het is merkwaardig dat aesthetiek zowel schoonheidsleer als waarnemingsleer betekent. Meestal ziet men de aesthetische waarneming als een symbolisch waarnemen. Waar men iedere waarneming een symbolisch karakter toekent, moet men het verschil in een niveau of dimensie onderscheid zoeken. Wij hopen hier elders op terug te komen.

### III.

Eén van de meest becritiseerde theorieën is wel die van James—Lange. In zijn stoutste formulering komt zij daarop neer: we lachen niet omdat we blij zijn, maar we zijn blij omdat we lachen.

We zullen beginnen met te constateren, dat ook „lachen und froh sein innig geeint sind”. Een bezadigd psycholoog als Dougall verdedigt in „An Outline of Psychology” met vuur deze gewraakte opvatting van zijn leermeester. Inderdaad valt er dan ook veel meer voor te zeggen, dan men meestal meent. Lachen en blij zijn vormen een sensomotorische eenheid, en kunnen daarom elkaar gemakkelijk oproepen.

Het beste benaderen we het vraagstuk vanuit de *aanstekelijkheid*. Lachen werkt evenals geeuwen aanstekelijk. Wat hebben we hieronder precies te verstaan?

De Franse psycholoog Alfred Espinas (1844—1922) had reeds voor 1880 dit verschijnsel uitvoerig onderzocht. In 1878 verschijnt de 2de druk van „Les Sociétés Animals”, een grondlegend werk voor dierpsychologie en sociologie. Daarin behandelt hij uitvoerig de *aanstekelijkheid der beweging*. (Tarde heeft hierop verder gebouwd in „Les Lois d’Imitation” MacDougall heeft het uitgewerkt in zijn theorie over de passieve primitieve sympathie). Uitgebreid schrijft hij over het gedrag van wespen en komt dan tot de volgende conclusie (Duitse vertaling van W. Schlosser, 1879): „Es ist eine psychologische Tatsache, die man leicht bei höheren Wesen beobachten kann, dass jede Vorstellung

einer Handlung zum Beginn der Ausführung der Handlung führt; die Ziege, der man ein Stück Zucker, der Hund, dem man ein Stück Fleisch zeigt, lecken sich das Maul und sondern Speichel so reichlich ab, als hätten sie es im Maul" (pag. 361). Dit schreef hij lang voordat Pavlov zijn beroemde proeven genomen had. Inderdaad is de sensorische motorische verbeelding een aannemelijker verklaring dan de voorwaardelijke reflexen. Gewichtig is ook de opmerking: „Der Erregungszustand folgt den Akten, die ihn ausdrücken, selbst wenn diese Akte nur Scheindemonstrationen sind. Genau so ist es bei einem Menschen, der mit dem Florett nur zum Spiel ficht. Er beginnt sich zu erregen und empfindet etwas von den Gefühlen, die er in einem wirklichen Kampf gehabt hätte." (Vergelijk ook de gemoedstoestand van een acteur!)

Deze gedachtengang is zeer vruchtbaar voor de sociale psychologie. Espinas betreft hem ook op de suggestibiliteit der gehypnotiseerden: „er macht alle Stadien durch, die den Haltungen entsprechen, die man ihn einnehmen lässt: stolz, wenn man ihn sich aufrichten, erniedrigt, wenn man ihn sich kaueren lässt" Toch zijn de beoefenaars van de individuele psychologie vrij unaniem van mening, dat niemand onder suggestie (hypnose, narcose e. d.) handelingen verricht, die in volkomen tegenspraak zijn met de structuur van zijn gewone gedrag. De experimenten van Janet en Charcot hebben uitgewezen, dat zelfs hypersuggestibelen (hystericae, media) zich niet lenen tot een „laboratoriummoord".

Het is echter een bekend feit, dat in „massapsychose" de „gewone", rustige burger tot daden in staat is, die hij individueel zelfs niet onder hypnose zal verrichten. Hier worden blijkbaar diepere lagen in actie gebracht. De laatste wereldoorlog heeft dit overtuigend bewezen. Hoe moeten we deze grotere beïnvloedbaarheid verklaren?

Een belangrijk verschil is, dat bij hypnose de proefpersoon in hoofdzaak passief blijft, terwijl hij in de massa *geactiveerd* wordt. „Doe met ons mee" is suggestiever dan „doe wat ik zeg". Zien eten, doet eten. *Waarnemen is in principe reeds meedoen* (vgl. een functie waarnemen en het Lat. *observatore!*). Bij een kind en een dier is dat nog duidelijk te merken; het hele lichaam vliegt mee met het waargenomen vliegtuig. De volwassene „beheerst" zich. In emotie (letterlijk: beweging) beweegt hij echter mee. Een opgewonden biljarter volgt de bal met zijn lichaam. *Niemand onttrekt zich volkomen aan*

de zuiging (motoriek) van zijn omgeving. Zelfs het slachtoffer van een lynchpartij „lyncht mee”. Veel diepgrijpende schuldgevoelens en complexen zijn zo te verklaren. Reeds in het begin van de 19de eeuw zei Samuel Butler: „Men wordt niet gestraft, omdat men schuldig is, maar men is schuldig omdat men gestraft wordt” (vgl. ook „The Scarlet Letter” van Nathaniel Hawthorne). Veel mysticismen als lot, godsoordeel, offer gaan hier grotendeels op terug. Hoe groter de massa, hoe groter de zuiging. Stellig moet in de passiviteit van vele Joden, die haast vrijwillig naar Polen gingen (Amor Fati!), een dgl. tendens werken. Eeuwen van martelaarschap gaf hun het gevoel van „het leed schuldig” te zijn. Zo moeten we „massabiechten” in Rusland en tijdens de inquisitie ook vandaar uit bekijken. We komen hierop in IV terug.

Bij de individuele suggestie van de hypnotiseur werkt nog als rem de tegengestelde sociale suggestie om „liever gewoon te doen”. De sociale suggestie ontleent haar grote macht aan drie factoren:

1) ze is actief en passief.

2) ze is quantitatief zeer groot. Een eenzame wesp vlucht, waar de zwerm tot de aanval overgaat. Hier geldt niet slechts, dat eendracht macht maakt, maar ook dat er een „wisselwerking” is van actieve beïnvloeding, te vergelijken met het laden van een accu of een Leidse fles. De opgewekte positieve lading induceert een negatieve lading, die weer opnieuw een positieve opwekt enz.

3) ze heft de individuele remming op (*Enthemmung*). Alles mag, als de massa het wil. (*Vox populi, vox dei*). De Italiaanse criminoloog Scipio Sighele heeft hier reeds in de 19de eeuw op gewezen. Volgens Jung is een neurose: „een individuele poging tot oplossing van een algemeen probleem.” Een massapsychose is een massale poging in die richting. Ze verbreekt het isolement, bevrijdt van de druk van wet en verbod.

Het is de grote verdienste van Baschwitz, dat hij in zijn scherpzinnige analyse „Du und die Masse” (Feikema, Caarelzen & Co., 1938) er op gewezen heeft, dat bij massabewegingen de *passieve medeplichtigheid* veel groter is dan de actieve.

Het is historisch aantoonbaar, dat bij grote revoluties en staatsgrepen, er een betrekkelijk kleine (soms fantastisch kleine) groep is, die de meerderheid terroriseert.

De „velen” worden geïntimideerd door de machtsmiddelen

van het schrikbewind en zwijgen uit zelfbehoud. Baschwitz spreekt hier van een „*stomme paniek*”.

Voor ons is in dit verband belangwekkend, hoe deze paniek eveneens *aanstekelijk* werkt. Men kan o. i. niet volstaan deze paniek te zien als een gevolg van individueel gebrek aan moed, al speelt dit stellig een grote rol. Er ligt een beklemming in de massa-angst, die de psychologische pendant is van de terreur. De Zwitserse cultuurfilosoof Max Picard heeft hier een magistrale uiteenzetting van gegeven in „De Mens zonder Werkelijkheid” (Hitler in Uns).

In het kader van het voorafgaande, menen we de paniek te moeten omschrijven als een psychose, waarbij de massa *virtueel medeplichtig* is.

Het is in dit verband instructief de verlamningsverschijnselen nader te bezien, die optreden bij een achtervolgd dier, dat niet ontvluchten kan. Merkwaardig is verder, dat bij een paniek steeds ambivalente gevoelens optreden. Angst trekt het gevaar! De sensomotorische verbeelding brengt de dreiging nader. Zo stierven in de hongerwinter meer mensen aan de hongerpsychose dan aan de daadwerkelijke honger.

Onder de druk van een terreur dreigt de medeplichtigheid steeds van virtueel actueel te worden. Vandaar de vele nuances van collaboratie, waardoor steeds meer geterroriseerden „overlopen”.

Aan het einde van zijn boek schrijft Baschwitz: „Aber die Schar der Unbelehrbaren ist doch klein im Vergleich zu der — an sich zumeist erstaunlich groszen — Menge der Leichtgläubigen, die zwar erst durch Schaden klug werden müssen, aber dann Ihren Irrtum einsehen” (pag. 321 v.).

Naar mijn overtuiging is deze uitspraak wat te optimistisch afgestemd. Er is geen sprake van dat het Duitse volk na het opheffen van Hitler's terreur opgelucht was. Hitler leeft voort tot in zijn tegenstanders. De hele ontwikkeling der techniek bedreigt de totale mensheid. Dit wijst op een onbewuste wens om geterroriseerd te worden. Terecht heeft Montessori er onlangs op gewezen, dat slechts een vernieuwde opvoeding deze dreiging kan afwenden. Hier volstaan we met te constateren, dat door de moderne machtsmiddelen de massa-waan en de paniek (die elkaar versterken!) afzichtelijke proporties kunnen aannemen. De vraag is nu: „*Waar ligt de grens van zo een massale psychose?*”

## IV.

We eindigden de vorige paragraaf met een vraag. Het is vooral de grote Russische psycholoog Tchakhotine, die zich hiermee heeft beziggehouden. Het blijkt, dat de massasuggestie op twee plaatsen onmachtig is:

a) er zijn steeds mensen die niet meedoen, immuun zijn (outsiders).

b) er komt een ogenblik, dat de psychose omslaat in apathie, gevoelloosheid, leegte. Tchakhotine leidt het laatste af uit het feit, dat men steeds nieuwe prikkels moet toedienen (en sterkere!) om het volk onder psychose te houden. Men denke aan de redevoeringen van Hitler, Goebbels, razzia's, overwinningsleugens, haatcampagnes etc. De psychose werkt als een stimulerend verdovingsmiddel, waarvan telkens grotere doses moeten toegediend worden. Anders gezegd: *de accu heeft een capaciteitsgrens*. Zij die immuun zijn hebben blijkbaar reeds een andere lading.

Aldous Huxley schildert ons op magistrale wijze in „Brave New World” het afgrijselijke visioen van een toekomstige wereld, waarin alle mensen reflexautomaten zijn, die door „ingénieurs de l'âme” bestuurd worden. Ter vervanging van een levenshoud en ter vulling van de telkens dreigende leegte en lusteloosheid, slikken allen het verdovingsmiddel soma. Onze razende wereld met jazz, radio en bioscoop begint „verduiveld” veel op dit soma-paradijs te lijken. En we vragen ons af of het blasé zijn de enige grens van de massa-psychose is.

*Bestaat er ook een kwalitatieve grens der suggestibiliteit?* Met het stellen van deze vraag, raken we het hart der paedagogiek.

In de vorige paragraaf wezen we reeds op de ambivalente gevoelens, die bij een massapsychose vaak in de individu optreden. Deze tegenstrijdigheid kan het gevolg zijn van het feit, dat men zelf slachtoffers is, maar ook een weerstand zijn uit een andere dimensie. Oldewelt bespreekt ergens de houding van Luther te Worms en komt dan tot deze conclusie: „Daar ons bewustzijn, door zijn anorganische tendenties, niet in staat is om ons wezen te verstaan, vermag het ook niet de drijfkracht, die ons vrij doet zijn, te begrijpen. Luther's toevoeging „Ik kan niet anders” is hiervoor typerend. Want zich bewust beziende (d. w. z. zelf als vertegenwoordiger van de

gemeenschap, over zich sprekende) moet hij erkennen, dat hij, voorzover geïsoleerd enkeling temidden van mede-enkelingen, voor zijn houding niet aansprakelijk is; terecht, want niet het „ik”, maar het „zelf” kwam in die vrije beslissing aan het woord” („De Plaats van den Mensch in de Totaliteit van het Leven”, pag. 221).

Hier wordt de vrije beslissing van het zelf (Kohnstamm zou hier spreken van een gewetensbeslissing) gesteld tegenover het massa-automatisme. Hier betekent zich zelf zijn, het tegen-gestelde van subjectiviteit, het is *open staan naar de open kant der levensgemeenschap*. Juist de ik-mens is het meest vatbaar voor mechanisering. De mens die zich zelf wil zijn, staat soepeler tegenover het hele leven. Het is de grote verdienste van Bergson, dat hij ons dit vraagstuk zo meesterlijk behandeld heeft.

Vanuit het voorafgaande kunnen we begrijpen, dat het de mens steeds moeite zal kosten „zich zelf” te zijn”. („Toen ik zeventig jaar was, kon ik de ingevingen van mijn hart volgen, zonder van het rechte pad af te dwalen”, zei Konfoetseu.) Hij is van nature geneigd om mee te doen met de massa. Zijn weerstand tegen verkeerde suggesties zal echter groter zijn, naarmate hij zijn gewoonten organischer ontwikkeld heeft.

In dit opzicht kunnen wij nog veel leren van de Chinese cultuur. De Chinese cultuur berust op twee zuilen, die het rijk in evenwicht houden: de ritus van Konfoetseu en de natuurlijke eenvoud van Lau-tseu. De Chinees verenigt beide tegenstellingen in zich, zoals ook het leven vorm en vrije beweging verenigt.

Een opvoeding die slechts de gewoontevorming aankweekt, is dienstbaar te maken aan iedere omschakeling, zoals men machines makkelijk voor oorlogsdoeleinden kan aanwenden. Daarnaast moet steeds staan de opvoeding der vrije persoonlijkheid.

De senso-motorische verbeeldingskracht, de grondslag van het gehele gedrag, kan evenzeer worden omgezet in suggestie-biliteit als in vrije fantasie. Zij is in potentie evenzeer neutraal als de libido. Het is de taak der opvoeding te bevorderen, *dat het totale gedrag existentiële kwaliteit draagt*, d. w. z. een open verbinding houdt met de bronnen van het leven.

Dit is echter slechts mogelijk, als onze paedagogiek meer durf en fantasie krijgt. Het woord van Galsworthy is maar al te waar: „Lack of imagination is the fault of the crowd”.

Ook Chesterton wijst er telkens op, dat juist een christelijke opvoeding stof moet geven aan de verbeelding. Dat betekent psychologisch: ook stof geven aan de Eros. Want waar de Eros onderdrukt wordt, wint de agressie terrein. Vandaar dat het mechaniseren der samenleving steeds weer leidt tot oorlogen en intolerantie.

Het is thans de tijd om in grote lijnen te durven denken. Onze cultuur kwijnt weg uit een gebrek aan verbeeldingskracht. Steeds groter wordt daardoor de wildgeworden pool der existentie, die geen tegenpool tegenover zich vindt. Steeds meer wordt de samenleving stram en totalitair. Het is een geestelijk gebrek aan vitamines. Zelfs de humor kan geen schuilplaats vinden. Europa schreeuwt om een andere opvoeding met meer waarachtige vrijheid en symboliek. Anders gaat het onder in de suggestie.

Dit essay wou slechts de psychologische grond van het gevaar aanwijzen, het wou niet komen tot een positief middel ter genezing. De behandeling van dat probleem zou een afzonderlijke studie eisen, waarin de positieve betekenis van symboliek, kunst en spel moeten worden toegelicht. We hopen daartoe eveneens te worden in staat gesteld door de redactie.

---

## TOEPASSING VAN DE BEGINSELEN VAN HET DALTONONDERWIJS OP DE LAGERE SCHOOL

DOOR

P. BAKKUM.

Naar aanleiding van het feit, dat vijf en twintig jaar geleden Miss Helen Parkhurst haar inzichten en ervaringen publiceerde in „Education on the Daltonplan” (1922) moge hier een kort overzicht volgen van de ontwikkeling van het Daltononderwijs in Nederland gedurende de eerste jaren na 1924.

In 1924 toch verschijnt het rapport van de Nutscommissie voor Onderwijs, samengesteld door de heren Bigot, Diels en Prof. Kohnstamm, die in Engeland verschillende Dalton-scholen hadden bezocht. In hetzelfde jaar verschijnt het bekende boek „Individual work and the Daltonplan” (ook in Hollandse vertaling) van Mr. Lynch, Headmaster of the West

Green School te Londen, terwijl omstreeks Kerstmis de auteur zelf verschillende voordrachten in ons land houdt.

Behalve het werk van Miss Parkhurst zelf, hebben bovengenoemde publicaties zeker het meest bijgedragen tot de toepassing van het Daltononderwijs in ons land.

Miss Parkhurst bepleit een betere vorm voor onderwijs en opvoeding. Het gaat haar bij de vernieuwing van het onderwijs niet in de eerste plaats om de intellectuele winst, al acht zij deze van grote waarde en streeft zij daarin vooral naar meer efficiency. Zij beoogt in het bijzonder een betere sociale opvoeding in de school. Zij wil de groei van zedelijke krachten als arbeidslust, werkkraft, doorzettingsvermogen, concentratie van de aandacht, redzaamheid en hulpvaardigheid bevorderen, om zo het kind in staat te stellen zelf aan zijn geestelijke ontplooiing mee te werken. Dit tracht zij te bereiken door meer vrijheid en verantwoordelijkheid aan de leerlingen te geven, meer zelfwerkzaamheid en onderlinge samenwerking.

De Hollandse vertaling van „Daltonplan” met Daltonstelsel heeft tot het misverstand aanleiding gegeven, dat men meende hiermee een pasklaar onderwijsstelsel te vinden, inplaats van het te zien als „principles”, als beginselen, welke in allerlei vormen hun toepassing moesten vinden.

In het Nutsrapport wordt er reeds op gewezen, dat juist de beginselen van deze beweging verbieden een stelsel ongewijzigd van het ene land naar het andere over te brengen, dat zo ergens, hier copiëren misplaatst is. Nadrukkelijk wordt gezegd, dat men van een eigenlijk Daltonsysteem niet kan spreken, dat juist de „soepelheid” in de toepassing van de beginselen een der meest opvallende eigenschappen van de Daltonscholen uitmaakt.

Het is van belang op te merken, dat ditzelfde kenmerk van soepelheid de leerkrachten eigen moet zijn (of worden) om de overgang van klassikaal naar Daltononderwijs voor zichzelf en voor hun klaswerk te doen slagen. De geheel andere instelling van methodiek en didactiek van het streng klassikale onderwijs kan iemand nog onbewust gevangen houden, als men zich daarvan reeds lang vrij acht.

Leerkrachten voor de Montessori-scholen genieten een aparte opleiding, alvorens de leiding van een groep kinderen op zich te nemen, juist om zich de geheel andere houding ten opzichte van kinderen en klasse (groep) eigen te maken. Dat ook voor



het Daltononderwijs een geheel andere houding gevraagd wordt dan bij het zuiver klassikale onderwijs, wordt evenwel nog teveel over het hoofd gezien. Wie zonder grondige voorlichting en voorbereiding voor deze nieuwe werkwijze gezet wordt, moet al werkende niet alleen in de techniek, maar ook in de idee groeien en dat laatste kost velen niet minder inspanning dan het eerste. In ons land hebben gedurende de eerste jaren meer de uiterlijke vorm van het onderwijs en de organisatie van de school dan wel de eigenlijke beginselen op de voorgrond gestaan.

Miss Parkhurst bracht haar „ideeën”, haar beginselen (geen uitgewerkt systeem) — it was not so much a plan as a principle — en haar volgelingen hebben deze uitgewerkt, al naar ze voor een of meer der grondgedachten het meest voelden of de mogelijkheid van toepassing daarvan zagen. Om de idee ontstond de vorm, maar ook zo, dat men in het Nutsrapport reeds vermeldt, geen twee scholen hetzelfde te hebben gezien. Voor een ontwikkeling van de schoolorganisatie als die van Mr. Lynch moet men in het oog houden, dat in de West Green School reeds vóór de toepassing van het Daltononderwijs ieder onderwijzer zoveel mogelijk één vak aan alle klassen gaf en dus „specialist” was. Lynch kon dus zeggen, dat het invoeren van Daltononderwijs met de z.g. vaklokalen (de „subjectrooms”) *een kwestie van organiseren van de school was*. Deze uitspraak van Lynch moge in zekere zin gelden voor de invoering van Daltononderwijs op een Middelbare school, voor de Lagere school ligt de zaak anders en schuilt in deze uitspraak een zeker gevaar. Het gevaar n.l. dat men over het hoofd ziet, dat de voorwaarde voor het werken met subjectrooms — men zou ook kunnen zeggen, de idee van specialisering — in de West Green School reeds aanwezig was.

De Lagere school zal zeker goed doen te beginnen met een invoering van het Daltononderwijs „per klasse”, zoals trouwens bij de meeste proefnemingen in ons land het geval is geweest, en waartoe Prof. Kohnstamm in zijn brochure „De nieuwe School” ook adviseert. Ook dan wordt nog veel van het organisatietalent gevergd om de beginselen van Daltononderwijs: meer individualisatie, meer vrijheid en verantwoordelijkheid, meer zelfwerkzaamheid en samenwerking, met succes te verwerkelijken. Men hoede zich daarbij te spreken van *het Daltonsysteem*, waar deze beginselen in zo verscheiden

vormen zijn uit te werken. In Engeland heeft een ruimer en vrijer opvatting dienaangaande geheerst dan in Nederland. Bij een bezoek aan verschillende scholen in Londen en Dover (1929) trof mij b.v. de uitspraak van een Inspecteur: „Ons staat het stelsel van Mr. Lynch niet erg aan; wij Engelsen voegen ons niet graag in een bepaald systeem; wij willen onze eigen veranderingen.”

Door de indruk, die op het (overigens voortreffelijke) werk van Lynch door zijn boeken, door zijn voordrachten en door beschrijvingen als in het Nutsrapport, is gelegd, is hier te lande onwillekeurig de fout gemaakt, de door hem voorgestane schoolorganisatie (met vaklokalen) als *uitgangspunt* te zien, inplaats van als *einddoel*, waarnaar onder zeer gunstige omstandigheden en bij grote samenwerking tussen de leerkrachten uiteindelijk te streven valt.

In 1929 viel uit de uitspraken van verschillende autoriteiten en leerkrachten de volgende conclusie te trekken (zie ook „The Triumph of the Dalton Plan” van C. W. Kimmins en Miss Belle Rennie — 1932): „De verspreiding van het Daltonplan gaat geleidelijk verder. Het heeft in allerlei vormen, zonder altijd de naam te dragen, een grote, blijvende invloed op het gehele onderwijs.”

Ook in ons land hebben de toepassingen van de Daltonbeginselen een belangrijke bijdrage geleverd voor de vernieuwing van het onderwijs. Overzien wij de verschillende vernieuwingspogingen gedurende de laatste vijf en twintig jaar, dan vallen daarin duidelijk twee accenten te onderscheiden: vernieuwing (verandering, vereenvoudiging) van de *leerstof* en een vernieuwing van de *leervorm*, als gevolg van nieuwe opvattingen inzake het leerproces.

In wezen steunt de didactiek van het streng klassikale onderwijs op de opvatting, dat de leerling receptief en passief zou zijn, waarbij de leerkracht de meest actieve rol vervult bij de aanbidding van de leerstof. Een steeds meer geperfectioneerde methodiek (Herbart) trachtte aanbidding en verwerking zo goed en gemakkelijk mogelijk te maken.

De uitkomsten van de kinderpsychologie tonen echter aan, dat het kind een actief wezen is en in de schoolleeftijd in toenemende mate geschikt om zelfstandig een of ander werk te doen. Tussen het 6e en 11e jaar heeft het kind daarbij in ruime mate de leiding en hulp van de leerkrachten nodig om te blijven volharden, vanaf het 11e jaar is daarentegen een

natuurlijke, zelfstandige houding tegenover de opgave te verwachten, die vaak zo sterk is, dat zij zelfs de neiging tot het spel overtreft.

Wij zien in alle nieuwe onderwijsstromingen dan ook een bewust streven om de leerlingen meer actief te betrekken in het leerproces door een sterker beroep op de zelfwerkzaamheid. Het Daltononderwijs streeft dit in een van zijn meest kenmerkende didactische vormen na: de Taak, met zijn opgaven, vragen en opdrachten. Hoewel de taken een essentieel kenmerk van Daltononderwijs vormen, valt in de loop der jaren te constateren, dat de toepassing ervan over de grenzen van het Daltononderwijs plaats vindt. De taak blijkt transponeerbaar in andere onderwijsvormen als didactisch hulpmiddel om de zelfwerkzaamheid en zelfstandigheid der leerlingen te ontwikkelen. Wij zien daarbij echter ook toepassingen en vormen, welke van de oorspronkelijke betekenis wel in een zeer ver verwijderd verband komen te staan en met de eigenlijke taak van de Daltonschole slechts de naam gemeen hebben.

Door middel van taken blijft de leerkracht in de Daltonschool mede de verantwoordelijkheid dragen ten opzichte van de te verwerken leerstof. De taak en de daarop corresponderende klassikale lessen moeten ingesteld zijn op de behoefte aan individualisatie en differentiatie. De klassikale lessen heeft Miss Parkhurst principieel gehandhaafd, niet alleen uit een oogpunt van efficiency, om al wat niet voor individuele behandeling vatbaar blijkt, of niet door de leerling zelf gevonden kan worden, gezamenlijk te behandelen of voor te bereiden, maar ook voor de gezamenlijke beleving bij een overdracht van stemmingen. Naar de vorm moge de klassikale les in de Daltonschool dezelfde lijken als die in de klassikale school, in wezen verschilt zij, behoort zij althans daarvan te verschillen, omdat haar plaats en doel veranderd is.

Daltononderwijs wordt wel eens gekarakteriseerd als een synthese van klassikaal en individueel onderwijs, waarbij vaak de opvatting voorziet, als zouden hierin twee in wezen tegengestelden soorten van onderwijs verenigd worden.

In zulk een gedachtengang ziet men dan die beide soorten naast elkaar vertegenwoordigd in de klassikale en de taakuren, waarbij de leerkrachten zich in de eerste en de leerlingen zich in de laatste het prettig thuis zouden voelen.

In het Daltononderwijs moeten wij echter de begrippen *klasse* en *klassikaal onderwijs* goed onderscheiden. De strijd

tegen de streng klassikale school gaat niet tegen de klasse als eenheid van organisatie, maar tegen de opvatting van de klas als eenheid van onderwijs, waarin wel gezamenlijk wordt gewerkt, maar geen samenwerking tussen de leerlingen bestaat, waar de klas een veelheid van enkelingen blijft, die niet als enkeling, maar als veelheid worden behandeld.

Het Daltononderwijs wil een evenwicht zoeken tussen de eisen, welke zelfontplooiing (individueel en moreel) en zelfopvoeding der leerlingen, hun behoefte aan expressie en eigen activiteit stellen en de mogelijkheden, welke de klasse biedt voor beïnvloeding en het geven van leiding van buiten af. In deze opvatting staan klassikale en taakuren niet tegenover of naast elkaar, maar vullen elkaar aan als zijnde twee kanten van eenzelfde zaak. Een Hollandse naam, die de Daltonschoolen in dat opzicht tracht te benaderen vinden wij in het Nutsrapport reeds vermeld, n.l. scholen met lossere klasseverband.

Wetenschappelijke onderzoekingen ten opzichte van de didactiek hebben de juistheid van de Daltonbeginselen ondersteund. Men vindt de toepassing van deze uitkomsten op het gebied van het stillezen (denkend lezen) en het groepswerk. Een goed inzicht in de betekenis van de denkpsychologie voor de Lagere school is van groot belang voor de praktijk in de Daltonschool, n.l. voor de goede vorm en opzet van de taak en voor de plaats, welke deze taak in de werkwijze van de klas (d. w. z. in de vrije werkuren, zowel als in de klassikale of groepslessen) zal innemen.

De Daltonbeginselen en de werkwijze, waarin zij vorm gevonden hebben, verder uit te dragen, betekent een waardevol stuk praktische onderwijsvernieuwing.

## KLEINE MEDEDELINGEN.

*Paedagogische Encyclopaedie*, onder redactie van R. Casimir en J. E. Verheijen. Uitg.: J. B. Wolters' U. M. N. V. — Groningen, Batavia; en De Sikkel, Antwerpen.

Van deze Encyclopaedie zijn onlangs de afleveringen 13 tot en met 19 verschenen (Afl. 14 is nog niet verkrijgbaar). Met aflevering 13 begint het tweede deel der Encyclopaedie. Oorspronkelijk op 20 afleveringen in het geheel beraamd, zal dit werk ongetwijfeld van grotere omvang worden, nu aflevering 19 nog niet verder brengt dan het artikel „Nederland”. Deze uitbreiding is een reden tot verheuging, want er valt over het werk veel goeds te zeggen.

Met onderwijs en opvoeding houdt bij tijd en wijle nagenoeg iedereen, houden bij voortdurend zeer velen, zich bezig. Men kan zich over dit feit verheugen, want onderwijs en opvoeding zijn geen onderwerpen, waarmede uitsluitend de „deskundigen” zich behoren bezig te houden. Soms zelfs lijden onderwijs en opvoeding zeer door de uitsluitend „deskundige” belangstelling; de oplossing van de ingewikkeldste vragen, er mede verbonden, valt niet buiten de eenvoudigste regelen van het gezond verstand en de eerste impulsen van een warm menselijk gevoel.

Toch gaat dit ook niet zonder kennis; kennis, die soms bij de „deskunden” zo opvallend ontbreekt. Kennis van de grondbegrippen, waarover het gaat; kennis van historie, er mede verbonden.

Bij het ontbreken nu van die kennis kan men deze Encyclopaedie op tafel leggen en zeggen: „oriënteer U”. Want dit boek is een werk ter oriëntatie, een wegwijzing voor en aansporing tot verdere studie. Er zullen er zijn, die alleen met wat deze Encyclopaedie geeft gewapend, zich nu voldoende geëquipeerd zullen achten, en dan gaan „schrijven en spreken”. Maar zulken misbruiken het boek.

De Encyclopaedie behandelt in hoofdzaak drieërlei: begrippen op het gebied van onderwijs en opvoeding en hun geschiedenis; bijzonderheden over personen; onderwijs in de verschillende landen.

Eerst over het laatste. Een opvallend tekort is in Nederland de weinige kennis van onderwijstoestanden, regelingen, organisaties, opvattingen in andere landen. Te opvallender omdat men dit tekort niet wenst te erkennen. Men meent, dat het onderwijs „nationaal van karakter” zal zijn, doordat men weigert kennis te nemen van wat buitenslands geschiedt. Wie anders meent, heet bijv. „Angelsaksisch georiënteerd” of „communistisch geïnfilteerd”, naar gelang hij naar west of naar oost ziet.

Een encyclopaedie doet daarom goed, als ze omtrent het buitenlandse onderwijs oriënteert. Maar dit heeft grenzen. Dit werk is voor Nederland en België geschreven. Heeft het dan nut artikelen op te nemen over het onderwijs in Irak, Iran, Letland en Litauen en dergelijke landen? Op het Unesco-congres in Londen in 1945, hoorde ik een negerafgevaardigde spreken over het middelbaar onderwijs in Liberia; men kon moeilijk anders dan alleen uit beleefdheid luisteren. Zo ook hier. Het ware genoeg, maar dan ook nodig, zich tot die landen te beperken, die wat te zeggen hebben. Encyclopaedische velerleiheid is vooral hier van weinig nut; het belangrijke vraag allereerst aandacht. Een goed voorbeeld geeft het artikel over Groot-Brittannië; vooral de literatuurlijst er bij. Te betreuren is, dat dit artikel niet zo ver reikt, dat Butler's Education Act, 1944, met al wat daarmee samenhangt, er in kon worden opgenomen. Daardoor ontbreekt het voornaamste.

In de hier besproken afleveringen zijn vele persoonsbeschrijvingen van hoog gehalte, en andere brengen sommige vergetenen weer terecht naar de bekendheid. Een mooi voorbeeld van de eerste is het artikel over Gunning Sr, met gloed geschreven; een man, „die het vreemde kent om het eigene aan te kweken”. Het doet goed, ook de fijne figuur van A. Janse terug te vinden. Zo zijn er meer voorbeelden te geven.

De voornaamste ruimte wordt uiteraard gevuld door de artikelen over allerlei begrippen op het gebied van onderwijs en opvoeding en hun geschiedenis. Een voordeel hierbij is, dat alle artikelen in deze Encyclopaedie terecht ondertekend zijn met 's schrijvers naam. Men leert er

de geest, waarin de artikelen geschreven zijn, beter uit waarden. De schrijvers zijn van onderscheiden geestelijke opvatting. Een artikel over „Geweten” van Banning wordt gevolgd door een over „Gezag” van Waterink. Dit werk heeft daardoor het karakter van een Rijks Universiteit; er zullen zijn, die ook hier een Bijzondere Universiteit meer waarden. Die tegenstelling wordt verminderd door de literatuurlijsten, die bij elk artikel gegeven worden, en die ook andere meningen dan die van de artikel-auteur bevatten. Opzettelijke eenzijdigheid hierbij heb ik niet aangetroffen; maar niet bij elke lijst had ik recht tot oordelen.

Er zijn artikelen, die niet vallen onder de driedeling, die ik er op toepaste. Ik noem als voorbeeld het met zorg bewerkte „Kind in de beeldende kunst”. Er zijn er nog andere, die de aesthetische zijde der opvoeding raken. Dit is goed. Kunst en Paedagogiek zijn in Nederland nog te veel gescheiden gebieden. Het is, of de paedagogiek zich niet thuis gevoelt in concertzaal of museum. Men ontmoet er weinig paedagogen. En toch, hoe verbleekt menige paedagogische „wijsheid” tegenover de schoonheid van klank of kleur, die tot zwijgen dwingt. Gunning Sr, paedagoog en voorzitter der Bachvereniging, was te lang een unicum. Terecht bevatte een der eerste afleveringen een goed artikel over „Aesthetische Opvoeding”.

Het verheugt mij, dat de afleveringen van het nu begonnen tweede deel, een aanleiding gaven om de aandacht op de „Paedagogische Encyclopaedie” opnieuw te vestigen.

G. BOLKESTEIN.

Prof. Dr Th. Litt heeft de Universiteit van Leipzig verlaten. Hij was daar, van het eerste optreden van het nationaal-socialisme af, openlijk in verzet gegaan. Een reeks van de meest uitstekende brochures en artikelen publiceerde hij, kort voor en na 1933, waarin hij op tal van principiële punten het nationaal-socialisme aanviel. Men denke aan *Die Stellung der Geisteswissenschaften im nationalsozialistischen Staate*, aan *Der deutsche Geist und das Christentum*, aan *Philosophie und Zeitgeist*, aan *Die Sonderstellung des Menschen im Reich des Lebendigen*. Daarnaast zette hij zijn zuiver wetenschappelijk werk onverdroten voort. Ook na zijn afzetting in 1938 zette hij zijn strijd met de tijdgeest voort. Na de bevrijding van Leipzig, ontkomen aan twee enorme bombardementen, werd hij in zijn ambt hersteld en decaan der nieuw gestichte Paedagogische Fakulteit. Het leven onder de Russische bezetting was echter even onmogelijk als onder de nazi's, zodat een nieuwe werkkring, thans te Bonn, hem op zijn 67ste jaar uitredding bracht. M. J. L.

#### JAARVERSLAG 1946—1947 VAN HET INDISCH JEUGD-CENTRUM.

De Vereniging Indisch Jeugd-Centrum, opgericht September 1946, heeft ten doel: het wekken van belangstelling voor onze Overzeese Gebiedsdelen bij de Nederlandse jeugd. Zij houdt daartoe causeriën, vertoont films en lantaarnplaatjes en stelt het lidmaatschap open voor „de gehele Nederlandse schooljeugd vanaf de zesde klasse der lagere school tot en met hen, die college lopen”. Zij geeft een geïllustreerd maandblad „Naar ruimer horizon” uit, met medewerking van het Indisch Instituut te Amsterdam. Inlichtingen bij het Secretariaat der Vereniging, Celebeslaan 21, Hilversum.

H. N.

## PESTALOZZI IN 1946.

## V.

In de vorige jaargang blz. 189 vg. kondigde ik twee Zwitserse uitgaven van de werken van Pestalozzi aan. De uitgevers van deze uitgaven hebben in die tussentijd niet stilgezeten: de Rotapfel-Verlag heeft z'n uitgaaf met twee delen vermeerderd, zodat er nu nog twee moeten volgen: de Rascher Verlag heeft er niet minder dan vijf delen aan toegevoegd, zodat deze nu op een deel na compleet is. Zoals ik al bij de eerste aankondiging schreef, zal ik met 'n uiteenzetting over de wijze van uitgeven, en wat daarmee samenhangt, wachten tot beide uitgaven compleet zijn. Maar ik wil toch bij deze gelegenheid nog eens m'n bewondering uiten voor deze prachtige uitgaven; en ze in de warme belangstelling aanbevelen van partikulieren en bibliotheken die hun boekenschat met 'n Pestalozzi-uitgaaf willen verrijken. Hoewel verschillend van behandeling, zijn beide betrouwbare uitgaven van de werken van de grote Zwitser.

Als Heft 10 en 11 van de reeks „Erziehung und Schule“, Zürich. Zwingli-Verlag, zijn verschenen Walter Guyer. *Wege zu Pestalozzi*, en Karl Würzburger. *Der Glaubensweg des Angefochtenen*. De schrijver van de eerste studie (van wie ik in dit tdschr. XIV, 97 vg. 'n mooi boek over Pestalozzi aankondigde) heeft zich ten doel gesteld te schetsen, hoe P. zich verhoudt tot de Zwitserse staatsgedachte, waarmee niet gezegd is, dat z'n beschouwing voor niet-Zwitsers ook niet van belang zou zijn. Trouwens, 't genoemde probleem wordt pas in 't tweede gedeelte besproken; in 't eerste komen achtereenvolgens besprekingen over „Pestalozzi und die Heerstrasse“, P. en de lezer, P. en de school, maatschappij en gemeenschap, en de liefde onze aandacht vragen. 'n Kort maar belangwekkend geschrift. 't Tweede kan gevoegd worden bij de geschriften over P. en de religie, die ik in 't eerste gedeelte van deze aankondigingen vermeldde. In 't Geleitwort wijst de schrijver er o. a. op dat hij van Pestalozzi slechts zijn opvatting vermag te geven, en dat hij hier de „gelovige“, maar ook de „ongelovige“ Pestalozzi zal tekenen. „Vom Glaubensweg des Angefochtenen will ich... die mir bedeutsam erscheinenden Stationen bezeichnen.“ Vanuit zijn opvatting, als „positief kristen“ — ik meen dat ik hem zo moet kenschetsen — tekent de schrijver de drie „Stationen“ van Pestalozzi's geloof: vroom, maar slechts „in gebrochener Gestalt, in der „Anfechtung““; ongelovig; gelovig. Ook 'n korte studie, die op zijn wijze Pestalozzi's religie tracht te benaderen.

Nu nog twee boeken voor Frans-Zwitsers. *Henri Pestalozzi 1746—1827*. Edité par la Société fribourgeoise d'éducation Fribourg. Librairie S. Paul, 1946. 't Zijn 'n zestal studies van evenzoveel auteurs, onder wie twee vrouwen. 'n Inleidend stuk geeft 'n zeer kort, maar mooi overzicht van van z'n leven en werk, onder de titel „Une force qui va“. 't Tweede. „Le message de Gertrude à notre temps“ eindigt aldus: „Gertrude est la femme qui sera pleinement éducatrice, au sens le plus étroit comme au sens le plus large du mot, parce que, s'étant retirée d'elle-même pour laisser venir Dieu en elle, elle pourra donner Dieu aux autres. Telle est la leçon qu'elle nous enseigne.“ In 't volgend opstel wordt de gedachtegang van P. nagegaan, die hem bracht tot de uitspraak: „Je

cherche à psychologiser l'enseignement humain". 'n Vrij uitvoerige studie handelt over „L'intuition (de aanschouwing) dans le pédagogie de Pestalozzi"; waarbij zelfs 'n vergelijking met Bergson wordt ingevoegd. „Les idées sociales de Pestalozzi" volgt hierop; waarvan ik ook 't slot zal citeren: „Il (P.) a été un grand ouvrier dans le champ de l'éducation sociale du peuple. Son message social et sa pédagogie sociale s'incorporent sans effort dans la *philosophia perennis* et dans la *paedagogia perennis*, dont nous augmenterons les ressources de vie en tirant de l'oeuvre de Pestalozzi les trésors encore cachés et inexploités." De slotbespreking handelt over „Pestalozzi en Amérique".

Ernest Aeppli. *Pestalozzi. Sa vie, sa pensée, son action, au service du peuple*. Collection „Les Vainqueurs". Genève. Labor et fides. Oorspronkelijk verscheen dit boek in 't duits in 1927; maar nu is bij gelegenheid van de 200-jarige herdenking 'n franse vertaling verschenen. In 't woord vooraf wordt er vooral de nadruk op gelegd, dat „ce visionnaire — au plus beau sens du mot — est plus que jamais un homme d'aujourd'hui, pour ne pas dire de demain." 't Boek zelf is 'n goeie levensbeschrijving, met daartussendoor besprekingen van z'n werken. Ongetwijfeld is 't voor Frans-Zwitserland 'n aanwinst, doordat daar niet zoveel over Pestalozzi bestaat. Overigens onderscheidt 't zich niet van andere verdienstelijke biografiën van Pestalozzi. 't Is geïllustreerd met tekeningen naar de bekende oude portretten en afbeeldingen. Wat mij betreft, zie ik liever de eerste dan deze nabootsing.

P. L. VAN ECK Jr.

## BOEKBEOORDELINGEN.

J. Kliphuis en H. Rozema, *De vervoeging van de werkwoorden volgens de regel der analogie*, 83 pag. Met *sleutel* (2 pag.), *toelichting* (28 pag.) en *aanhangsel* (19 pag.). Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1947. Prijs der afzonderlijke onderdelen: f 0,90, f 0,50, f 0,60 en f 0,40.

Een merkwaardige uitgave. Een taalboekje van 83 pagina's met enkel oefeningen over werkwoordvormen, en berustend op twee principes: *analogie* en *totaliteitsgedachte*. Een minimum aan theorie en, volgens de gegevens welke de auteurs beschikbaar stellen, een maximum aan resultaat. De heer I. van der Velde, inspecteur van het L. O., tot voor kort te Winschoten, besprak methode en resultaten in „Paed. Studiën", Juni 1947 en bevestigde de laatste volledig. Voor de opzet der methode zie men dus genoemde aflevering of de bij de methode behorende toelichting.

De psycholoog-didacticus voelt zich hier voor een puzzle geplaatst. Er heerst — op goede gronden — een sterke stroming in onze didactiek, die verklaart: wèg van het mechanische in het onderwijs; leer de kinderen denken en tracht ze tot inzicht te brengen; en *deze* methode doet ogenschijnlijk niets anders dan het mechanische moment tot het allesbeheersende maken en bereikt uitstekende resultaten.



Deugt nu ineens ons hele kinderpsychologisch inzicht niet meer of . . . is het mechanische leren in deze methode slechts schijn? Of zijn de auteurs erin geslaagd met inzicht-denken en mechanisch-werken te verenigen? Ik geloof, dat dit laatste inderdaad het geval is. Niet, dat deze methode tot het hoogst-denkbare of zelfs voor sommige leerlingen der lagere school hoogst-bereikbare inzicht voert. Maar misschien wel voor vele leerlingen. (Hoe hoog het percentage dezer vele leerlingen is, is slechts een van de talloze open vragen op het terrein der didactiek!)

Deze methode brengt zeker geen leren=door=doen zonder meer. Zij dwingt integendeel de leerling telkens weer tot het toepassen van een bepaalde gedachtengang, waarbij hij telkens een minimum aan mechanisch toepasbare kennis moet hanteren. En dan een kennis, die in de meeste gevallen kan wortelen in een binnen en buiten de school doorlopend toegepast mondeling taalgebruik. Een nauwelijks in waarde te overschatten grondslag.

Het zal de moeite ongetwijfeld lonen dit experiment in de practijk te volgen en aan de hand daarvan een vollediger theoretische analyse te probeeren.

H. N.

H. van Eeden, *De Rorschach-proef en de verbeeldingsphaenomenologie van J. P. Sartre*.  
Uitg.: Dekker & v. d. Vegt, Nijmegen—  
Utrecht, 1946.

„Rorschach und kein Ende!” Aldus verzucht degeen, die het zich niet kan veroorloven, in één diagnostisch of karakteragnostisch hulpmiddel — want dat is de Rorschach en géén „test” of „proef”, zoals de auteur promiscue zegt — al zijn tijd en energie te steken, maar die er dan toch vijftien jaar lang regelmatig mee gewerkt heeft.

„Sartre und kein Ende!” Aldus verzucht degeen, die — hoezeer onder de indruk van Sartre’s machtige onthullings- en onttoveringskunst, die — hoezeer de gebiologeerdheid van velen begrijpende door zijn infernale confrontatie van de mens met zijn kale zelf en des mensen perspektief=loos misverstand omtrent een gedragenheid door iets anders dan zijn zelfuitlegging en haar effecten in de vorm van daad en wederdaad, die dat alles ervarende toch ook voor en naast Sartre filosofen ziet, En nu krijgen we Rorschach en Sarte samen. Oef!

Ten onrechte is dat „oef” geuit, want Sartre’s denken werpt nieuw licht op Rorschach’s karakteragnosticism. En in de 174 nummers tellende beknopte bibliografie van Ro=lektuur, welke in ruim 2 jaar tijd in de Verenigde Staten verscheen, is dáárover nog geen artikel. Maar als artikel had ook dit, nu separaat als boekje uitgegeven projekt moeten verschijnen. Nog geen 30 blz. vult het betoog. Een betoog dat letterlijk op iedere blz. een probleem overhoop haalt, waaraan men, zonder breedsprakig te worden, een boekje op zichzelf zou kunnen besteden. Het boekje toont daarin volslagen gemis aan inzicht in de proporties der problemen. Alleen een grootmeester in de phenomenologie, anthropologie en psychologie zou er op de top van zijn kunnen met gratie een gooi naar wagen te doen, dgl. vragen in 30 blz. aan de orde te stellen. Nu echter wordt ons geen inzicht geopend, doch ons voldoende een waardevolle relatie aangestipt, in een betoog, dat voortdurend incidenteel problematiseert en daardoor nergens werkelijk over=

tuigend op ingaat. Door het ontbreken van voldoende technische geschooldheid in systematisch denken, gaat nu veel verloren van de tengrond liggende gedachte, die — nogmaals — vruchtbaar is. Tal van goede incidentele opmerkingen verliezen hun waarde door de veel te summiere verankering in het geheel van de gedachtengang. Zo is het geheel onrijp en overhaast, al wil de geschoolde Ro.-kenner er kennis van nemen om de grondgedachte en om er ettelijke incidentele hints ter overdenking uit te puren.

Mogen wij ten slotte nog op enkele technische kwesties wijzen. De term „bewust” (=zijn, =zijnsfunctie, =wording, enz.) wordt in de meest heterogene betekenissen gebruikt. Wat schr. *doet* in de §, waarin hij de „phenomenologie van het duiden” bespreekt, is geen „phenomenologie der verbeelding”. Het binnenhalen van het probleem der B-antwoorden verzwaaert de verantwoordelijkheid van de auteur met een technisch en wetenschappelijk bijzonder moeilijk probleem, waarvan hier niets te maken is in een dgl. bestek. De in al deze vragen uitermate fundamentele relatie tot de waarnemingspsychologie in haar meer recente ontwikkeling (Merleau-Ponty, Von Weizsäcker, Michotte) werpt de hele probleemopbouw opnieuw omver en ook het ontbreken van deze relatie maakt, dat deze schets zijn auteur tot levenslang veroordeelt... als hij er tenminste de konsekwentie van nemen wil en de boekdelen schrijven, die het veronderstelt. Daarmee is gezegd, dat aan Ro. noch Sartre reeds „ein Ende” is gekomen.

M. J. L.

Dr F. J. J. Buytendijk, *De eerste glimlach van het kind*. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleraar in de Alg. Psychol. aan de R. K. Univ. te Nijmegen. Uitg.: Dekker & v. d. Vegt, Nijmegen—Utrecht, 1947.

Een wijs man kent de glimlach. Een eenvoudig hart wendt zich rustig en aandachtig tot het kind. Een aandachtig man aanschouwt het glimlachende kind en een eerbiedig man leest in deze glimlach *de mens*, een vroom man ontcijfert er het alomtegenwoordig teken in van een Schepper, wiens wezen liefde is.

Een waarlijk imposante rede in al z'n wetenschappelijke soberheid, in de bedwongenheid — die met hen die niet-zien, rustig de lange omweg naar de kribbe maakt, waarin het glimlachend kind ligt, waarheen de onmiddellijke weg van het hart korter, wezenlijker en meer gewantrouwd is. Welnu, de omweg is afgelegd en daarmee is de hoogste lof uitgesproken.

M. J. L.

H. Wallon, *Les origines de la pensée chez l'enfant*. 2 dln. Presses Universitaires de France 1945. Prijs: f 10,80.

In dit werk heeft Wallon, professeur au Collège de France en Directeur à l'École pratique des Hautes Etudes, een aantal kollege-teksten uitgegeven. Het geheel is gewijd aan de ontwikkeling van de theoretische

intelligentie bij het kind in de eerste schooljaren, van 6 ; 0 tot 8 ; 0 of 9 ; 0. De gevolgde methode is die van het vraaggesprek op de wijze van Piaget: „Wat is de wind?“ „Slaapt de Seine?“ „Verandert de zon van plaats?“ „Qu'est-ce que c'est que d'être vivant?“ „Comment est-on quand on est mort?“ Hierop volgen dan de bekende geprovoceerde gesprekken, vol van woordnood en opgedrongen formulering van denkbrokken. Een even bedenkelijke als toch telkens weer onvermijdelijke methode. Een methode echter, die een zeer kritische voorbereiding veronderstelt; op z'n minst een bespreking van functie en structuur van het kinderlijke taalgebruik. Dit worde niet verstaan als een speciale afwijzing van Wallon's boek. Het is en blijft, ondanks de vele bezwaren, een belangrijk boek. Maar het is in zijn protokolleren even gebrekkig als Piaget. Als men achter het „neen“, waarmee een kind een vraag beantwoordt, enige tippeltjes plaatst, wordt klaarblijkelijk van de lezer verwacht, dat hij nu wel snapt, dat het kind op een heel bepaalde manier „neen“ zei. Zo wemelt het van de onduidelijkheden. De wijze, waarop in amorphe vorm alle protokollen maar in de tekst op een hoop gegoid worden, is — alweer evenals bij Piaget — om wanhopig te worden. Alle groepering van het materiaal ontbreekt. Tja, 't zijn zo een stelletje kinderen van een jaar of zes, zeven, acht, negen en ze zullen wel uit Parijs zijn en ze zullen wel op school zijn en er zullen wel jongens en meisjes zijn en ze zullen wel uit een maatschappelijk milieu komen al weet ik niet uit welk. En Wallon noemt ook namen van allerlei auteurs, b.v. Piaget en Janet, Koffka en Köhler — maar wie zal zeggen welk boek hij citeert en of hij de auteurs juist interpreteert? Zijn kennis van de problematiek ontwikkelt zich buiten een zelfs maar minimaal contact met de experimentele détailliteratuur. Zo kunnen we voortgaan met opwindende constateringingen van onprettige aard, maar niettemin eindigen we met de konklusie dat deze irritante hooiberg vol van kostbare naalden zit. Het is nu wel geen hooiberg van naalden, maar toch een uitermate „stimulerend“ geheel. De rol van het sociale in de vorming van het kinderlijke denken komt bij W. beter tot zijn recht dan bij Piaget. Dit was trouwens reeds te voorzien in W.'s vorige boek *De l'acte à la pensée* (Essai de psychologie comparée. Parijs 1942), waartegen P. alweer polemiseert in zijn laatste boek: *La formation du symbole chez l'enfant* (Neuchâtel 1945). Kortom: indien men afstand doet van het verlangen naar een „technisch“ aan minimum-eisen voldoende wetenschappelijk boek, dan is Wallon's werk ongetwijfeld rijk en inspirerend en vol van stellingen die nog waar zijn ook.

M. J. L.

Dr Maria Wens, *Aspecten van het probleem: „metrisch“ intelligentieonderzoek*.  
Uitg.: Boekhandel „Caecilia“, Deinze z. j.  
(1946). 275 blz. Prijs: f 18,75.

Deze „critische en experimentele studie over de doelmatigheid der testmethode — inzonderheid de analytische — voor het onderzoek der intelligentie van psychisch normale en afwijkende kinderen“, waarop Mej. Wens tot doctor in de paedagogiek promoveerde, is een uitstekend stuk werk van iemand, die begrijpt waarom het gaat in de paedagogische psychologie. Voor de Nederlanders, die „ondanks alles“ in de paedag-

gogiek werken, is het dubbel verheugend, in Mej. Went een zo competent medewerkster te mogen begroeten en wel een wier aanpak zo uitstekend past in wat wij hier voor belangrijk houden. Wij hebben hier géén elementenpsychologie voor ons noch de laboratorium„paedagogiek”, geen positivisme, wel anthropologisch, als men wil „personalistisch” verantwoord werk. Een gezonde probleemstelling, een goede en representatieve documentatie met in het Nederlands, Engels, Frans en Duits geschreven werken, een indringende discussie van de stand van zaken, één verstandig en bekwaam uitgevoerd onderzoek, een heldere verwerking der resultaten. Het boek is te rijk aan juiste en weloverwogen konklusies dan dat ze in het bestek van deze aankondiging saam te vatten zouden zijn. Men zal het boek als geheel moeten bestuderen en men zal bevinden, dat het een positieve bijdrage levert — door z'n discussie over tal van bronnen bovendien zeer leerzaam voor degenen, die op dit gebied zich willen oriënteren — tot de kritische verdieping van het onderzoek der persoonsgebonden intelligente aktiviteit van het normale en psychisch afwijkende kind.

M. J. L.

*Rapport over een Studiereis naar Engeland*, uitgebracht door F. C. Haalebos, J. Jonges en C. Klijn, 33 pag. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1947. Prijs: f 0,90.

In opdracht van de Centrale Vernieuwingscommissie van de Bond van Scholen voor Neutraal Bijzonder Onderwijs in Nederland ondernamen de genoemde auteurs van 18—24 Nov. 1946 een reis om het Engelse onderwijs nader te leren kennen.

De heer Haalebos geeft een beknopt overzicht over de nieuwe Engelse Onderwijswetgeving (1944) en vermeldt voor wie er meer van weten wil uitvoerige lectuur.

Daarna gaat de heer Jonges nader in op de geestelijke achtergronden van de nieuwe wetgeving en vergelijkt Engelse en Nederlandse onderwijsstoelstanden, waarbij de laatste de critiek niet gespaard blijft.

Tenslotte stelt de heer C. Klijn de vraag of Engeland ons op het gebied van onderwijs en opvoeding iets kan leren en beantwoordt deze zonder aarzeling bevestigend.

Deze brochure vormt ongetwijfeld een stimulans voor ieder, die ons onderwijs ter harte gaat, nader met het hier besproken Engelse „educational system” kennis te maken.

H. N.

L. W. de Bree, *Het platteland leert lezen en schrijven*. Het lager onderwijs op het platteland in de eerste helft der 19e eeuw. Geïllustreerd. Uitg.: P. N. van Kampen & Zoon. Amsterdam. z. j.

De inhoud van dit boek van 162 bladzijden luidt als volgt: I. Nederlands eerste schoolwezen. II. De dorpsschool van 1800—1850. III. Kinderarbeid en schoolverzuim. Sociale positie van de meesters. IV. De bouwers. V. De resultaten. Oordeel van enkele buitenlanders.

Uit deze opsomming blijkt wel dat de ondertitel beter de aard van 't boek weergeeft dan de hoofdtitel. Laat ik er even bijvoegen, dat over de resultaten bitter weinig gezegd wordt, omdat er maar weinig over te zeggen valt; maar dat in dit hoofdstuk 'n indruk gegeven wordt van enige schoolboekjes voor de verschillende vakken van 't lager onderwijs. M'n algemeen oordeel over dit boek is, dat wie wat weten wil over 't daarin behandelde onderwerp, verschillende aardige en belangwekkende bijzonderheden eruit putten kan.

Ten bewijze dat ik 't boek met belangstelling gelezen heb volgen hier enkele opmerkingen. Wie met de „bouwers” (hfdst. IV) eigenlijk bedoeld zijn, blijkt niet duidelijk: volgens de laatste bladzij van dit hoofdstuk zouden dat de meesters zijn geweest; maar in 't hoofdstuk zelf wordt meer over anderen gesproken. Maar die beeldspraak van „bouwen” lijkt me voor de geboden stof heel geschikt; en ik zou zeggen: had de schrijver dit beeld eens in heel 't boek verwerkt! 't Zou, dunkt me, de samenstelling ervan ten goede zijn gekomen. Onze volksschool als 'n bouwwerk. En dan zie ik in de eerste plaats de buitenlandse invloed die daarbij werkzaam is geweest: de Filantropijnen en Pestalozzi. Dan komen de „voorbereiders” in ons land: prijsvragen en verhandelingen, 't Nut, die de ogen geopend, de geesten wakker geschud, middelen ter verbetering aangegeven hebben. (Ik schreef daarover in „de Bode” van 1932.) Dan komen de „bouwmeesters”: Van der Palm en Van den Ende. (Bode 1932.) Nu volgt de aandacht op de „opzichters”, waarvan ik er 'n tweetal: H. Niebuur Ferf en H. W. C. A. Visser in „Paed. St.” 1936/37 en '38/39 behandelde. Ten slotte de „arbeiders”, de schoolmeesters, b.v. Hendrik Wester, P. J. Prinsen, R. G. Rijkens. („School en huis” '28/'29 en '29/30.) De leerlingen en de schoolboekjes zouden dan nog afzonderlijk aan de orde kunnen komen. 't Komt me voor dat op deze wijze 'n meer gesloten geheel zou zijn verkregen. Vooral wat ik hier als 't begin noemde, komt in 't boek van de schrijver niet voldoende tot z'n recht.

Nu nog 'n paar kleine aantekeningen. Bij wat over de Schoolonderwijzersgezelschappen gezegd wordt blijkt niet genoeg, hoe die van belang waren voor eigen en wederkerige vorming. (Bode 1931.) Bij 't gunstig oordeel van Beets over de Brave Hendrik teken ik nog aan, dat hij later in 't Nijmeegsch Schoolblad van Januari 1846 enigzins teruggekrabbeld is; niet, omdat hij Hendrik te braaf vond, maar hij vond hem toen — na kritiek van „kristelijke” zijde — niet „bepaald kristelijk”. Bij de leesmethode Nieuwold had, behalve z'n letterrad, zeker de eigenlijke methode moeten zijn genoemd: z'n vier leesboekjes Spelend onderwijs, voor die tijd m. i. voortreffelijk. (Zie „Hoe 't vroeger was”, blz. 110 vgg.) „De grootste verdienste der eenvoudige meesters uit ons tijdvak” wordt genoemd, dat ze prijs en erepenning „als waardigste opvoedingsmiddelen” invoerden, „naar voorbeeld van Pestalozzi”. Nu zwijg ik maar over de waarde van dat opvoedingsmiddel, maar naar 't voorbeeld van Pestalozzi was dit zeer zeker niet, wel naar dat van de Filantropijnen: Eén voorbeeld: lees hoe meester Glüphi met z'n leerlingen omspringt, en zeg of daarbij plaats is voor prijs en erepenning! Ten slotte merk ik nog op, dat veel van de kritiek op blz. 157 helaas! zelfs nog heden geldt.

P. L. VAN ECK Jr.

## WANNEER „REKENRIJP“?

DOOR

W. WEMELSFELDER.

Dit onderwerp werd in 1935 door Prof. Waterink behandeld in het Paed. Tijdschrift. 't Vorige jaar bekeek ik dit probleem door de L. S. -bril in het Correspondentieblad<sup>1)</sup>. Op verzoek der redactie wil ik in beknopter vorm mijn oordeel ook in dit tijdschrift weergeven.

## WAT IS REKENEN?

Is opschuiving van het „eigenlijke“ eerste rekenonderwijs wenselijk? Zo wil ik het vraagstuk formuleren. In 't begin der L. S. houdt niemand zich nog bezig met het *eigenlijke* rekenen. Men kan slechts spreken van voorbereidend werk. Men telt concrete hoeveelheden, voegt ze samen en telt op nieuw, splitst ze en telt alweer. En ook later wordt er druk gewerkt met tast- of zichtbare hoeveelheden, waarbij ook 't tellen een belangrijke rol speelt. Dat 't gros der leerlingen een *voldoend hoeveelhedenbegrip* heeft, dat tellen voor hen meer inhoudt dan louter en alleen 't opzeggen van telwoorden in natuurlijke volgorde, dat alles is wel duidelijk. Maar „*telrijpheid*“ is geen waarborg voor echte „*rekenrijpheid*“, *psychische rijpheid voor 't functionneren met getallen, met abstracties* dus. Bovendien gaan we al spoedig een beroep doen op *inzicht in de getallenstructuur*, welke geheel op 't 10-stallig stelsel is gebaseerd. Dit toch is nodig voor 't begrijpen van de berekeningsmethoden. 't Eigenlijke rekenen is dus het werken met getallen zonder aanschouwingsmiddelen (dus ook zonder vingers!). Ook in de verbeelding spelen aanschouwingsmiddelen geen rol. Dat rekenen stelt hoge eisen aan de intelligentie. Dat eist ook een intensieve concentratie. Te meer, daar de hoofdrekenmethode usance is in klas 1 en 2. (Voorbeeld:  $26 + 35$  aldus:  $20 + 30 = 50$ ;  $6 + 5 = 11$ ;  $50 + 11 = 61$  of  $26 + 30 = 56$ ;  $56 + 5 = 61$ .) Zonder voldoende inzicht in de bouw der getallen is dit adacadabra.

Nu is het een onloochenbaar feit, dat heel veel dames in klas 1 en 2 schitterende resultaten bereiken met 't „rekenen tot 20 en tot 100“. Wie zich evenwel hierop blind staart

<sup>1)</sup> Nos. van 19/6, 3/7, 28/8, 16/10, 30/10 en 13/11, Jaargang 1947 (inclusief nabeschouwingen naar aanleiding van een stroom van door mij ontvangen L. S. -reacties).

vergaapt zich m.i. aan *schone schijn*, aan klatergoud. Die prachtige resultaten worden verkregen door *intensieve dressuur*. Bestond deze training alleen in 't activeren der intelligentie en 't oefenen der concentratie op de diverse „gevallen”, dan zou deze dril verdedigbaar zijn. Doch voor mij staat vast, dat we ons maar wat wijsmaken als we menen, dat de jonge kinderen de zaken werkelijk „door” hebben. De overgrote meerderheid *leert geheugenmatig 't wegje bewandelen, dat wordt aangegeven*. Van inzicht is hoogstens bij enkele leerlingen sprake.

#### PROF. WATERINKS MENING.

Doch laat ons eerst kort weergeven tot welke conclusies Prof. W. kwam op grond van experimenten met kinderen van vlees en bloed in 't psychotechnisch laboratorium der V.U.:

- 1e. Het rekenvermogen groeit langzamerhand.
- 2e. Op bepaalde leeftijd breekt de eerste phase van het vermogen, om met getallen (abstracties!) te functionneren, door.
- 3e. Dat beginstadium is niet bij elk kind op dezelfde leeftijd aanwezig.
- 4e. De tijd, dat de rekengeschiktheid zich begint te ontwikkelen, valt bij de meeste kinderen tussen de 7e en 8e verjaardag. (Gemiddeld plm.  $7\frac{1}{2}$  jaar.)
- 5e. Bij slechts enkelen ontluikt de rekenfunctie voor de 7e of na de 8e verjaardag.
- 6e. Men kan over 't algemeen enig verband constateren tussen I. Q. en doorbraakleeftijd van het rekenvermogen. ('t Laatste wordt aangetoond met een staatje van 25 leerlingen en de gegevens betreffende I. Q. en rekenrijpheid.)

Prof. W. poneert deze stelling, welke vanzelf in deze vorm geheel voor zijn rekening komt: „*Wanneer men met kinderen van plm.  $7\frac{1}{2}$  à 8 jaar begint te rekenen, komt men in drie maanden precies evenver als men in anderhalf jaar komt met jongere kinderen.*” Hij beschouwt dus het eerder beginnen als „*een onverantwoordelijke tijdsverspilling*”. Natuurlijk ageert hij hier alleen tegen 't vroegtijdig beginnen met het eigenlijke rekenen. Voorbereidend rekenen gedurende de eerste  $1\frac{1}{2}$  à 2 jaar acht hij wel wenselijk.

't Gaat dus louter en alleen om de vraag, wanneer 't kind getallen als *abstracties* kan opvatten en daarmee met voldoende *begrip* kan opereren.

Wanneer abstraheert 't kind het getal van de dingen, waaruit een hoeveelheid bestaat? Wanneer heeft 't kind *in 't leven* iets leren begrijpen van de praktische betekenis van het gebruik der getallen? Wanneer is de geest zover ontwikkeld, dat 't kind *door ervaring* heeft geleerd, dat 7 meer is dan 3, dat het *uit zichzelf* ontdekt, „dat men aan een zeker aantal voorwerpen een ander aantal kan toevoegen, er ook weer een aantal kan afnemen, enz.” Wanneer begint het kind *zelf wetmatigheden* te ontdekken, zodat het er b.v. oog voor krijgt, dat 6 en 3 altijd samen 9 is. Dergelijke vragen beslissen over 't al of niet rekenrijp zijn.

We kunnen wel bij de jonge kinderen allerlei wetmatigheden zuiver mechanisch er in stampen en het met deze stammethode ook heel ver brengen, mits we er maar de nodige moeite aan geven. Aldus ongeveer Prof. W. en hij vervolgt: „Maar wij brengen het kind geen inzicht bij. De zin van wat wij doen met de getallen en wat wij aan 't kind vragen te doen, ontgaat het kind ten enen male.” . . . „Anders wordt 't wanneer 't kind op een leeftijd gekomen is, waarop het wel dit functionneren met de getallen heeft leren kennen en wanneer het zelf het vermogen heeft met deze getallen abstracties te gaan werken. Is een kind eenmaal zover, dan leert het bijzonder vlug de eerste bewerkingen (optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen) met eenvoudige getallen.”

Op een vernieuwingsdag in Dordrecht vertelde Prof. W., dat het laatste experimenteel is vastgesteld in de L. S. Persoonlijk kreeg ik bericht van een leerkracht, die door oorlogsomstandigheden bijna een jaar later dan normaal met klas 1 startte. Hoewel men toen nog maar halve dagen werkte, was de rekenstof van klas 1 in een half jaar doorgewerkt. „Bij lezen was 't verschil minder groot.”

#### DE L. S.-INDRUKKEN.

't Spreekt vanzelf dat ik me niet competent acht te oordelen over de *details* van Prof. W.'s bevindingen. Voor de L. S. practici gaat het vooral om de vraag, of we de kinderen onbegrepen *foeffjes leren*, of dat er sprake is het welbewust volgen van een logische redenering. Handelt 't kind dommechanisch, of begrijpt het waarom het zus of zo een sommetje uitrekent? *Slechts door intens individueel contact kan men hieromtrent indrukken opdoen.* Kort geleden onderzocht



ik een leerling, die uit klas 3 van een andere school kwam, doch blijken gaf van grote achterstand. Volgens hem was  $74 - 6 = 5$ ;  $42 - 4 = 2$ ;  $81 - 5 = 4$ . Het domme potlood onderstreept de fouten en de correctrice verzuimt de gelegenheid de gedachtengang van de leerling na te speuren. Wat bleek mij bij navraag? (Natuurlijk deed ik alsof hij alles goed berekende.) Met een stralend gezicht ging hij aan 't uitleggen: Ik heb 74. Ik doe er eerst 4 af. Dan heb ik er nog 7(!) — 4 er af was dus zo iets als 't cijfer 4 „wegvegen” —. Nu doe ik er nog 2 af. Dan blijft er 5 over. 't Kind had geen greintje idee van de getalwaarde. Van de structuur van het getal had hij dus nog minder begrip. Door individueel contact werd dit openbaar.

We hebben een eenvoudig, klassiek leermiddel, om telkens de opbouw der getallen te demonstreren: het telraam. Dat leermiddel wordt trouw benut om te tonen, hoe de vereiste berekeningen worden uitgevoerd. En desondanks rijst de vraag: doorziet het gros der leerlingen de gang van zaken? 't Kan zijn, dat het kind zelfstandig een dergelijke telraam-demonstratie kan geven en er toch sprake is van onbegrepen na-aperij. We zien zo licht schijn voor wezen aan. 't Is niet zo eenvoudig uit te maken, of dergelijke handelingen geheugenprestaties zijn of logisch doordachte, welbegrepen handelingen. „La mémoire c'est la grande simulatrice de l'intelligence,” zei Binet.

Vast staat echter, dat er voor onze jonge kinderen veel begrip, veel logische denkkraft en veel concentratie nodig is, om zonder aanschouwingsmateriaal welbegrepen alle mogelijke sommetjes te maken volgens de voorgeschreven methode van de juffrouw. Wij hebben ons serieus af te vragen, of misschien de opgaafjes, die soort voor soort aan de orde komen, *geheugenmatig* volgens een bepaald voorschrift worden opgelost. Is er misschien sprake van het leren onderscheiden van de diverse typen en 't onthouden van het bijbehorend recept? Ik meen deze vraag bevestigend te moeten beantwoorden. Tenminste voor de overgrote meerderheid der jonge leerlingen! Doch *graag ontvang ik hierover 't oordeel van onderwijzeressen uit klas 1 en 2*. Ik werk zelf niet in deze leerjaren, doch ben als schoolhoofd slechts geïnteresseerd toeschouwer. Mondeling en schriftelijk heb ik echter al heel wat gedocumenteerde mededelingen gekregen, die mij in m'n overtuiging steunen.

Voorale hele sommenrijen van eenzelfde genre kunnen ons

misleiden. Men heeft er maar een paar te herhalen. De kinderen zijn dan zeker van het recept en . . . dommechanisch worden ook hele rijen goed gemaakt. Dommechanisch, want . . . denken is nu maar weinig nodig. Een briefschrijfster trachtte dat klakkeloos neerschrijven van antwoorden in zulke sommenrijen te bestrijden, door er steeds een afwijkend geval tussen te plaatsen, b.v.  $10-3$  ergens tussen  $16-2$ ,  $18-4$ ,  $19-6$  e. d. Goede (!) leerlingen schrijven dan vaak  $10-3=17$ . Nu mag men hieruit nog niet concluderen, dat zo'n kind de gevallen niet begrijpt. Dergelijke uitgelokte fouten kunnen ook berusten op een tekort aan suggestieweerstand. *De analogiewerking bevordert aandachtsverslapping*, leidt dus tot mechanisch handelen. Zo'n sommenrij is voor 't kind, wat een lange, kaarsrechte, eentonige weg is voor een automobilist. Zulke wegen bevorderen aandachtsinzinking. Een knap kind „vliegt er in”, als plotseling een ander receptje moet worden toegepast, louter en alleen door wat ik zou willen noemen **de wet der psychologische inertie** (vgl. het doordraaien van een fietswiel, dat geheel vrij van de grond staat). Willen we het „*omschakelingsvermogen*” toetsen, dan kunnen we zorgen voor een *attentiesein*, door zo'n afwijkend geval in een andere kleur er tussen te plaatsen. Dan passen we de „Maastunnelmethode” toe. Als er in de autobaan van de Maastunnel een obstakel aanwezig is, worden de chauffeurs door flikkerlichten gewaarschuwd. De aandacht leeft dan op.

#### T NUT VAN EEN FOUTENANALYSE.

Ik gaf zo even een voorbeeld van het nut van individueel contact voor het naspeuren van de kinderlijke gedachtengang. Ik kan daarom niet genoeg het belang van het *analyseren van fouten* accentueren. Of schrap men maar steeds als een automaat fouten aan, zonder na te gaan hoe de fouten ontstonden? Heeft men nooit ervaren, dat soms intelligente leerlingen een heel rijtje van dezelfde soort fout maken? Op de keper beschouwd blijkt bij het analyseren meestal dezelfde foutieve „redenering” de oorzaak te zijn. Die redenering is absurd. De oorzaak ligt veelal in 't gebrek aan inzicht in de structuur der getallen en 't wezen der toe te passen bewerkingen.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Volgens Kühnel worden de geheimen van de decimale structuur der getallen ontsluitend in de periode 8—10 jaar. Vandaar, *dat in de 2e helft van klas 2 bij veel leerlingen de nevel optrekt* en de geheugenmatige oplossingen plaats maken voor berekeningsmanieren met inzicht.

Mag ik eens een bloemlezing geven van dergelijke fouten? 't Is geen boeiende lectuur, doch ze is zeer *instructief* voor insiders.

- a  $13 - 5 = 12$  (3 van 5 afgetrokken, analoog met  $15 - 3$ );  
 $14 - 7 = 13$ ;  $12 - 8 = 16$ .
- b  $40 - 2 = 32$  (10 er af, 2 er bij);  $60 - 4 = 54$ ;  $90 - 5 = 85$   
 (toevallig goed).
- c  $87 + 3 = 80$ ;  $64 + 6 = 60$ ;  $36 + 4 = 30$  (spreekt voor  
 zichzelf).
- d  $84 - 19 = 71$  ( $80 - 10 = 70$ ;  $10 - 9 = 1$ ;  $70 + 1 = 71$ );  
 $91 - 32 = 68$ ;  $24 - 18 = 12$ . Geval d is nog al gecompliceerd, doch de juiste manier is ook ingewikkeld voor het jonge kind.
- e  $44 - 28 = 8$  ( $40 - 20 = 20$ ;  $4 + 8 = 12$ ;  $20 - 12 = 8$ );  
 $74 - 35 = 31$ ;  $66 - 28 = 26$ . Zelfde opmerking als bij d.
- f  $27 : 7 = 3$  rest 0;  $45 : 7 = 6$  rest 0;  $33 : 7 = 4$  rest 0 (steeds  
 klakkeloos rest 0)
- g  $12 \times 5 = 52$  ( $10 \times 5 = 50$ ;  $50 + 2 = 52$ );  $13 \times 5 = 53$ ;  
 $15 \times 5 = 55$ .
- h  $63 - 28 = 45$ ;  $72 - 36 = 44$ ;  $81 - 47 = 46$  (vgl. geval a).
- i  $40 + 5 = 90$ ;  $30 + 2 = 50$ ;  $20 + 6 = 80$  (spreekt voor  
 zichzelf).
- j  $49 = 5 \times 9 + 9$ ;  $54 = 6 \times 9 + 4$ ;  $79 = 9 \times 8 + 9$  (overal  
 gedachteloos 't cijfer der eenheden als supplement).
- k  $48 : 4 = 18$  ( $40 : 4 = 10$ ;  $10 + 8 = 18$ );  $69 : 3 = 29$ ;  
 $93 : 3 = 33$ .

Ziehier een proeve van geanalyseerde fouten, ontleend aan de L.S.-praktijk. *Deze zijn leerzaam voor ieder, die zich niet wil verlagen tot correctiemachine.* Hoe vaak lijkt het er op, dat een kind maar wat neerkalkt. Allerlei „dwaze” antwoorden behoeven, psychologisch gezien, nog niet absurd te zijn.

Een intelligent kind, dat een heel rijtje sommen fout maakte, zei eens tegen me, toen ik het sommentype besprak: „O, ik heb 't verkeerde „raadje” genomen!” Deze kinderlijke opmerking heeft grote psychologische waarde. 't Kind miste inzicht, bouwde op 't geheugen. De oplossingen waren voor dit kind onbegrepen foefjes, die 't goed moest onthouden. Dit kind leek een knappe rekenaar. 't *Geheugen camoufleerde het tekort aan „rekenintelligentie”*. Van dat geheugen wordt echter ontzaglijk veel gevergd. Voor 't kind is elk sommentype vaak een slot, waarop een bepaald sleuteltje past. Doch er zijn

veel sloten en veel sleuteltjes. 't Valt niet mee om steeds het goede sleuteltje te pakken. Dat eist ontzaglijk veel geheugen<sup>s</sup> dressuur!

Bij persoonlijk contact blijkt herhaaldelijk, dat het aan<sup>s</sup> gegeven wegje totaal wordt genegeerd. Zo zijn er kinde<sup>s</sup> ren, die in het telstadium blijven hangen. Zulke kinderen rekenen niet in de zin van dit artikel, ook al komen ze tot goede antwoorden. Een kind, dat  $6+7$  berekent, door op de vingers te tellen: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 (stop, omdat het de 7e vinger aanraakt), negeert de getallenstructuur, waarop 't recept van de juffrouw was gebaseerd ( $6+4=10$ ;  $10+3=13$ , een moeilijk wegje, omdat bovendien 7 moet worden gesplitst in 4 en 3). Bij dit kind is geen sprake van het eigenlijke rekenen. Zelfs werkt het niet eens met concrete hoeveelheden. 't Profiteert van zijn kennis van de rangorde der getallen, of liever nog van de kennis der natuurlijke volgs<sup>s</sup> orde der *telwoorden*(1). Met de letters van het alfabet zou je zo'n kind op dezelfde manier kunnen leren omspringen.

Die vingertellerij leidt soms tot typische fouten. Bij indi<sup>s</sup> vidueel contact bleek mij, dat b.v. een leerling vond:  $6+7=18$ ;  $8+4=17$ . Wat bleek? Hij telde een hand (5 vingers) teveel (!).

't Is geen wonder, dat de leerlingen „10 als tussenstation” vaak vermijden. 't Is zo moeilijk. 't Duizelt in het kinde<sup>s</sup> hoofdje, ook al geven we nog zoveel telraamdemonstraties. Intelligente kinderen vermijden soms op ingenieuze manier de voorgeschreven methode voor 't geval  $6+7$ . Zo was er een kind, dat  $6+7$  berekende, door 6 te verdubbelen en er 1 bij te doen. De ervaring leert, dat 't dubbele der getallen 1 tot 10 zich snel vasthecht in het geheugen. Daarvan maakte dit kind een dankbaar gebruik en.... de betrokken leerkracht meende, dat het kind haar methode snapte. 't Kreeg immers steeds goede uitkomsten!

Er zijn leerkrachten en ook wel methoden, die de vinger<sup>s</sup> tellerij welbewust inschakelen. Ik prefereer hoofdelijke tel<sup>s</sup> raampjes. Soms lijkt een klas op een doofstommenklas in druk „gesprek”. In zo'n klas wordt het zelfvertrouwen onder<sup>s</sup> mijnd. Telkens willen de leerlingen het via het geheugen ge<sup>s</sup> reproduceerde antwoord controleren. Zelfs in het 6e leerjaar heb ik tijdens het cijferen wel eens een kind zien vinger<sup>s</sup> tellen(1).

Bij de vingertellers komen nog al eens telfouten voor:

$6+7=14$  of  $12$ ;  $8+9=16$  of  $18$  (dus 1 teveel of 1 te weinig). Hoe licht begint een kind voor het berekenen van  $6+7$  vanaf 6 verder te tellen, zodat het 1 te weinig als uitkomst krijgt.

Sommige leerlingen zoeken hun heil in streepjes zetten. Iemand schreef me: „In de 2e klas komen geregeld kinderen voor, die hele rijen streepjes zetten bij het uitrekenen van b.v.  $24+17$ .” Dit gebeurt „zonder enige groepering en.... dan maar tellen jongens. Totaal gebrek aan inzicht in de structuur van een getal.”

Wie zich goed bewust is van de velerlei moeilijkheden bij het rekenen tot 100 op de gebruikelijke manier, kan begrijpen dat helpende huisgenoten zich verbaasd afvragen, waarom we niet eenvoudig weg volgens de *cijfermethode* werken (dus bij optellen, aftrekken en vermenigvuldigen „de getallen onder elkaar”). Dan is 't aantal „sloten” en „bijpassende sleuteltjes” beduidend beperkt. 't Is dan ook niet vreemd, dat menig vader en moeder hun kind die manier leert en 't kind ook die methode „stilletjes” op school toepast. *Ook nu wordt de leerkracht misleid en interpreteert ze de verkregen resultaten onjuist.*

### „SOMMETJES SPRINGEN.”

Van een der scribenten ontving ik een complete door hem uitgewerkte methode, die geheel was gebaseerd op de rangorde der getallen. „Sommetjes springen” noemde hij zijn systeem. 7, 13 of 18 huisjes, blokjes, kringetjes, enz. plaatste hij steeds op een rechte, horizontale lijn en voorzag ze van de nummers 1, 2, 3, 4, enz. En dan maar trainen, „sommetjes springen”! Ook als spel met genummerde kringen op de vloer! Hoeveel is  $8+5$ ? Ga op 8 staan en spring 5 kringen verder. Hoeveel is  $13-5$ ? Ga op 13 staan en spring 5 kringen terug.

U ziet, dat de structuur van het getal 13 ( $10+3$ ) geheel wordt genegeerd. Eigenlijk druk ik me onjuist uit: 13 is hier geen getal, maar een *nummer*, een *rangnummer*. Zoals kapstoknummer 13 slechts één bepaalde kapstok aanduidt (en niet 13 kapstokken), zo betekent hier 13 dit ene, bepaalde kringetje op die speciale plaats. *Deze rangordemethode remt dus de ontwikkeling van het hoeveelheidsbegrip en dus ook van het daaruit te abstraheren getalbegrip.* De essentiële betekenis van  $8+5$  of  $13-5$  ontgaat hier zeker het kind geheel en al.  $8+5$

betekent „in kapstokkentaal”: op welk nummer kom je terecht als je vanaf nummer 8 vijf plaatsen vooruit schuift? Deze methode heeft uit oogpunt van dressuur zekere aantrekkelijkheden, doch is voor de kinderen het toepassen van *goocheltoueren met telwoorden*. Uiterlijk succes is geen waarborg voor begrip. Toen m'n dochter een kind van 5 jaar was, kwam ze door eigen inventie tot dezelfde rangorde-methode voor de getallen tot 12. Haar hulpmiddel was.... de huisklok. Ze beschikte over de associaties tussen de telwoorden en de daarbij behorende uitbeelding in cijfers. Van 't getalbegrip 12 of zelfs van het hoeveelheidsbegrip 12 was geen sprake. Wat zij deed had niets en ook maar niets met rekenen te maken. Zij excerceerde slechts verbalistisch met getallensymbolen.

#### INZICHT BIJBRENGEN?

In onze 7000 lagere scholen ploeteren elk jaar opnieuw duizenden leerkrachten met de gebruikelijke rekenleerstof. Velen doen dagelijks hun best de leerlingen *inzicht* bij te brengen. Dit verdient zowel waardering als afkeuring. We waarderen de volharding, het taai geduld, de liefde voor 't werk. En toch moeten we al deze moeite als dwaas veroordelen. De bloei van een tulp, narcis of hyacinth kunnen we bespoedigen. *Het groeiproces der kinderlijke intelligentie kan niet door onderwijs of oefening worden geforceerd. De doorbraak van een intelligentiefunctie of een phase er van kunnen wij op geen enkele wijze sneller tot stand brengen* (zie Prof. Waterink, „De Opvoedbaarheid der Kinderlijke Intelligentie”). Dat ontluiken van verstandelijke functies heeft plaats op de tijd, die voor elk kind individueel is bepaald. Dit geldt ook voor het rekenvermogen en de verschillende fasen er van. Vóór die ontluikingsleeftijd is al het geploeter om inzicht bij te brengen volkomen nodeloos.

We zouden een parallel willen trekken met een natuurkundig verschijnsel. Samenpersing kan slechts leiden tot gascondensatie beneden een speciale temperatuurgrens, de kritische temperatuur van dat gas. Boven die temperatuur sorteert de grootst mogelijke samenpersing geen effect. *Wie inzicht tracht bij te brengen voor er sprake is van psychische rijpheid, handelt even dwaas als de natuurkundige, die gascondensatie wil bewerken boven de kritische temperatuur van dat gas.*

Wordt het niet meer dan tijd, dat het rekenonderwijs in

klas 1 en 2 op de helling komt? Gedurende  $1\frac{1}{2}$  jaar, desnoods 2 jaar blijve het eigenlijke rekenen contrabande. Alleen 't voorbereidend rekenen kan, deels spelenderwijs, worden ingeschakeld om de ontwikkeling der rekenfunctie stelselmatig te steunen. Natuurlijk vergt dat heel wat minder tijd, dan 't rekenen in zijn huidige vorm. Prof. Waterink propageert vooral toepassing van het spelelement (dominospelen e.d.) om de leerlingen vertrouwd te maken met hoeveelheden, met aantallen (wat niet hetzelfde is als getallen). Getalfiguren, of liever hoeveelheidsfiguren, zoals op dominospelen voorkomen, kunnen geleidelijk leiden tot 't ontdekken van wetmatigheden. Vooral indien men zorgt voor de nodige variatie in 't groeperen der hoeveelheden! Ideeën omtrent mogelijkheden op 't gebied van voorbereidend rekenen vindt men o. a. in 't Voorlooptje van „Fundamenteel Rekenen” en in de boekjes van Jo Haack. Toch eist m.i. de leerstofkeuze en didactische behandeling van het voorbereidend rekenen nog ernstig zoeken, studeren en experimenteren.

Tenslotte nogmaals: stemmen uit de practijk ontvang ik graag. (Adres: Korte Scheidingsweg 11, Dordrecht.)

## EEN NOBEL ZONDAGSJAGER IN HET PAEDAGOGISCH VELD

DOOR

M. J. LANGEVELD.

Opmerkingen naar aanleiding van Sir Richard Livingstone: *Education for a world adrift*. Cambridge University Press 1944; dez.: *Some tasks for education*. Oxford University Press 1946.

Dit tweetal boekjes heeft recht op uitvoeriger bespreking, omdat de auteur een zeer vooraanstaand man is aan de universiteit van Oxford, een man bovendien die wat te zeggen heeft, een groot en gerechtvaardigd aanzien geniet en verder omdat hij een fraai voorbeeld is van een denker die eigenlijk geen systematicus is, geen deskundige zelfs is in paedagogische aangelegenheden, maar die incidenteel voortreffelijke opmerkingen maakt. Een figuur zoals wij die in ons land, dat geen diepere belangstelling en vooral geen diep en breed

verantwoordelijkheidsgevoel voor opvoedingsleven kent anders dan in politieke programvorm — niet hebben en niet gehad hebben ook. Of juist: een figuur, die wij in Nederland, als we hem hebben, haastig op een zijspoor rangeren. De sociologische bouw van ons „kultuurapparaat” toont nergens een topvorming, een praegnante kracht, die naar de vorming van representatieve posities en figuren toestuwet. In dit opzigt is Engeland wel bijzonder rijk. Dat Livingstone daar thans een plaats inneemt, welke voor iedere Engelsman onmiddellijk iets groots’ representeert, wettigt reeds op zichzelf onze aandacht voor zijn boekjes.

De strijd om een verbetering van de schoolopvoeding bereikte in Engeland in 1944 een majesteitelijk resultaat in de beroemde Education Act van dat jaar. Dat L. voor zijn eerst boekje willige belangstelling vond, spreekt dus vanzelf. Evenals in zijn tweede verbindt hij er algemene beschouwingen met zeer speciale, praktische kwesties. Uiteraard staat bij hem op de achtergrond, wat nu eigenlijk een goede school zou moeten doen en in Engeland betekent dat nog meer dan bij ons, omdat de opvoeding daar sterker bepaald wordt door de school dan hier. „Education” betekent dan ook „schoolopvoeding”, terwijl „opvoeding” bij ons primair „gezinsopvoeding” betekent. Die bekendheid met wat de maatstaf van goed onderwijs eigenlijk zou moeten geven, is in alle discussies over onderwijshervorming verondersteld.

Livingstone brengt het op de volgende wijze onder woorden: „The true faith is that education should send us out into life knowing thoroughly something which is itself first-rate, knowing how to learn, and interested in the world”<sup>1)</sup>. De lezer begrijpt, dat Livingstone — een man, wiens serene integriteit ieders eerbied afdwingt — precies weet, welk „something” „first-rate” is, dat hem verder bekend is wat concreet zeggen wil „knowing how to learn” en welke inhoud gelegd moet worden in de woorden „geïnteresseerd” in „de wereld”. Men mag dit te meer verwachten van een man die, in een andere lezing in hetzelfde deeltje, met zoveel nadruk aandringt op proefondervindelijk onderzoek in de opvoedkunde, aandringt op systematisch en wetenschappelijk verantwoord experimenteren: „experiments are more instructive than theories, because theories show what is hoped, expe-

<sup>1)</sup> Some tasks for education, blz. 17.



riments what is achieved" <sup>1)</sup>). Vervolgens komt dan in het hele boekje geen letter voor, die iets met een experiment van dien aard uitstaande heeft en klaarblijkelijk geeft de schrijver een „theorie”, die toont wat *hij* hoopt. Het betoog geeft de uitdrukking van een persoonlijkheid van formaat, sterk in de argeloosheid van zijn integriteit, aangrijpend als toonbeeld van uitermate hoogstaande, van zijn persoonlijke en van de nationale paedagogische verantwoordelijkheid van zijn land bewuste... ondeskundigheid. Ik wil niet verhelten, dat de man achter deze ondeskundigheid mij *persoonlijk* oneindig meer belang inboezemt dan die ondeskundigheid zelf, maar hij is hier niet aan de orde. Aan de orde is wat hij betoogt en wereldkundig maakt. Toch is hij in zijn positie *wel* aan de orde: „President of Corpus Christi College, Vice-Chancellor of the University of Oxford.”

Wij kiezen niet zomaar een mannetje uit de provincie, niet zomaar een gloeiend aangelopen hoog-, middel- of laagleraar. Wij twijfelen er zelfs niet aan, dat *deze* man van elke school wat maken zou; en dat wil heelwat zeggen. *Alleen* uit de mond van een man van dit formaat is het geen groteske aanmatiging, wanneer hij zeggen zou: „op de man of de vrouw voor de klas komt het aan”, „een goed leraar kan van het gekste systeem nog wat redelijks terecht brengen”, „onze school mag niet zo ideaal zijn, maar het komt op de leraar aan”, enz.

Systemen zijn bedenkelijk machtiger dan de meerderheid der mensen, zij kruipen in hun arteriën en aderen en ontwikkelen er zowel de geregelde bloedsomloop als de beroerten. En Livingstone weet dat: „might we not devise a system of education which shall try to cure te weaknesses to which human beings are inclined and to encourage the virtues which they require? We do it to some extent, but might we not do it much more methodically and scientifically?” En elders (p. 49): „my thesis has been that in most modern educational schemes the training of character, if not neglected, has been given a subordinate place... that nowhere have the tactics of attack been methodically thought out, though it is the crucial point, and should therefore be the centre of our system; that it needs exact and thorough study; and that we ought to undertake this study without delay, for time presses.”

Dit verraadt *zeker* géén onkunde, maar het verraadt wel

<sup>1)</sup> t. z. p. blz. 38.

ondeskundigheid. De ondeskundigheid van de man, die de localisatie, de proporties en de konsekventies van zijn veelal zeer juiste probleemstellingen niet kent, wiens betoog daarom nu eens naïef is — zo b.v. wanneer hij zo *alles* verwacht van het „system” — dan in de volgende regel zijn voorgaande weer wat relativeert, zo wanneer hij spreekt van methodisch onderzoek doch zelf zijn grondveronderstellingen niet onderzoekt — en meest van al — doordat hij in het Engeland van vandaag geen enkele konkrete, dringende eis weet te stellen, die insnijdt in het brood dat vandaag op tafel staat: *als* dan dat onderzoek zo nodig is, welnu, gij met uw groot aanzien, zeg wáár het geschieden moet en door wie en merk dan op, wat er aan Oxford schort: de outillage daartoe. In uw land zal men naar u luisteren; wij, in Nederland, bezitten de mannen niet die uw prestige paren aan uw positie; dat is hier niet mogelijk doordat onze opvoedingswereld kwijnt, verpeuterd en verleusd. Wij, evenwel, zijn alleen maar miserebel deskundig en we zien wel, dat gij voornamelijk terugneemt wat ge vooropstelt: „ik weet wat een goede school is... maar we zouden het nog moeten onderzoeken. Ja — in ieder geval is Plato lezen goed, want dat zegt Whitehead ook en kijk eens wat Arnold in Rugby gepresteerd heeft! Maar kijk eens naar Sovjet-Rusland en Nazi-Duitsland, dat is heus ook heel leerzaam, en kijk eens naar Vittorino da Feltre, enz.” Een klutsje van allegaar, dat niet alleen deskundigen zeeziek maakt, maar dat verbazing wekken zal bij ieder rustige hoorder of lezer. Of is op die laatste niet gerekend? Zeer stellig wel, doch in een heel bepaalde zin: zoals de argeloze zijn gehoor verwacht, nl. met niet meer probleemdiepte dan hij zelf. En dat wijst behalve op de eerlijke argeloosheid van Livingstone ook op de volstrektheid van zijn ondeskundigheid. Maar dat is dan ook alleen de ondeskundigheid in de opvoedkunde, in het systematische wetenschappelijke. Onervaren is hij zeker niet, onbezonnen allerminst. De ervaring wordt gezuiverd door een fijne geest en hoe ongeordend, hoe toevallig zijn ideeën ook zijn, hoe volkomen ongefundeerd zelfs, altijd treft „common sense”, oog voor het praktische. Zo b.v. wanneer hij in zijn *Education for a world adrift* het examenstelsel telijf gaat: „The examination system is both an opiate and a poison. It is an opiate because it lulls us into believing that all is well when most is ill... I am speaking throughout of external exami-

nations, not of those set by the school, as tests of progress, which are useful and necessary. Examinations are harmless when the examinee is indifferent to their result, but as soon as they matter, they begin to distort his attitude to education and to conceal its purpose. The more depends on them, the worse their effect. For disinterestedness is the essence of all good education, and liberal education is impossible without it" (t. z. p. blz. 119—120). Tja, wie denkt dat hij daarmee het examenstelsel ter sprake heeft gebracht, weet inderdaad van niets. Maar wie in zijn onkunde zo goed de principiële spijker op de kop slaat, is toch een persoonlijkheid om aandacht aan te schenken en om er direktieven van aan te nemen.

L. is een groot vijand van „specialisatie”, dat bleek ons reeds uit het eerste citaat, dat wij van hem meedeelden. Naast de examenzucht ziet hij er de grootste „draak” in „op het pad der ware opvoeding”. Een zekere mate van specialisatie acht hij na het 16e jaar heilzaam. Maar zelfs dan heeft zij gevaren doch „it becomes disastrous when,\* in fact if not in theory, it excludes the wider human and spiritual interests, when these are ignored or slowly atrophied, when the pupil becomes a mere scientist or mathematician, a mere historian or modern linguist or classic” (t. z. p. blz. 127). In *Some tasks for education* — zwakker als geheel maar explicieter dan het eerste boekje — wordt ons duidelijk gemaakt, dat hij vooral heil verwacht van de studie van Plato, maar dat hoeft niet beslist in het Grieks te geschieden, want „one way or another, everyone should see human greatness, the highest reach and scope of the spirit of man. Education without this, whatever else it contains, remains poor and incomplete” (p. 22). Maar „there is nothing greater in English than the Bible” (t. z. p.), de natuurwetenschappen acht hij nuttig maar, los van een geestelijk principieel, gevaarlijk. Alles komt neer op en gaat om het probleem van „the education of character”. Wat dat precies is, wordt bekend verondersteld. Zo treffen ons overal de beste gedachten, maar zonder een uitwerking of zelfs maar aanduiding van hun plaats in het geheel. Zonder het te weten, werpt hij herhaaldelijk formidabele knuppels in diverse hoenderhokken. Zo b.v. wanneer hij, midden in zijn pleidooi voor een „klassieke opvoeding” de zojuist aangehaalde opmerking maakt, welke deze vorm van schoolopvoeding losmaakt van de humanistisch-renaisancistische en neo-klassicistische, waarin de „klassieke op-

voeding" verregaand geïdentificeerd wordt met het leren van de klassieke etymologie en syntaxis onder het opschrift „klassieke talen". Een opmerking, zo losweg gemaakt, die stellig niet volkomen doordacht, laat staan uitgewerkt is. Zou L. toestemmend knikken, wanneer wij voorstelden een literair zeer zwak geval als de Aenaeis, de Iarikoek van Livius, een bange ijdeltuit als Cicero van de programma's te verbannen? Wanneer we hem wezen op het feit van de vele humbug be-dreven met „het lezen van de tragici", waar men toch „human greatness" ontmoeten kan? Wanneer we hem wezen op de voorbereiding der leraren op hun taak, waarbij dan o. a. nog te vragen ware of het werkelijk onvermijdelijk is Latijn en Grieks te leren volgens de inferieurst methode die denkbaar is? Of het door hem noodzakelijk verklaarde syste-matische, experimentele onderzoek niet zou kunnen beginnen met deze taak? Tot *konkrete* toepassing van zijn eigen denk-beelden komt ook Livingstone hier niet en daarom leggen wij, vol eerbied voor de mens, getroffen door tal van juiste ge-dachten, toch ten slotte teleurgesteld deze boekjes uit handen en verzuchten: nog altijd is vakkundigheid in paedagogische didaktische aangelegenheden een eis, waarvan men noodzaak noch inhoud begrijpt of eist, nog altijd spreken argelozen van de allerbeste en van de allerslechtste soort hun ideeën uit met de eis gehoord te worden, nog altijd is de zaak der jeugd en de overdracht onzer kultuur geen zaak van primair argelozen laten spelen; argelozen die dat blijven, ook al staat hun *adel* vast?

---

## DE GROTE SCHOOL ALS WERKGEMEENSCHAP

DOOR

J. VAN MOURIK.

Wie van een grote school een werkgemeenschap wil maken, moet zich bewust zijn, dat daarbij talrijke factoren een rol spelen. Wellicht doen wij beter niet te spreken over het *maken* van een werkgemeenschap, doch over het *groeien* ervan.

Ons schoolwezen kent de éénhooftige schoolleiding. Aan het hoofd van elke school is een onderwijzer geplaatst, die voldoen moet aan de eisen, genoemd in art. 27 der Lager

Onderwijswet. Voor het Bijzonder Onderwijs is art. 109 van belang: „De onderwijzer, die de lessen der school bestuurt, wordt geacht aan haar hoofd te staan”. Het verschil betreft hier het z.g. ambulantisme, dat bij het Bijzonder Onderwijs mogelijk is en naar verluidt nu ook voor het Openbaar Onderwijs in bepaalde gevallen mogelijk zal worden gemaakt.

Als eerste belangrijke factor hebben we dus het *hoofdschap*. De z.g. republikeinse school is in Nederland niet aanvaard. Het mag een verheugend verschijnsel heten, dat sinds enkele jaren de strijd rond het hoofdschap verdwenen is. Ons onderwijzerscorps telt  $\pm$  33 000 leden, waarvan vermoedelijk ongeveer 6 000 werkzaam zijn als schoolhoofd. De Onderwijsverslagen der laatste jaren vermelden slechts zeer sporadisch gevallen van ernstige conflicten tussen hoofd en overige leerkrachten; de algemene indruk der Rijksinspectie is, dat de verhoudingen goed tot uitstekend zijn. De eerste voorwaarde om te komen tot een werkgemeenschap!

Maar ook vragen als: hoe denkt men over planning, hoe over vrijheid, hoe over de verhouding individu—gemeenschap; hoe over besluitvorming bij meerderheid van stemmen of algehele overeenstemming, komen onvermijdelijk aan de orde als we gaan spreken over een werkgemeenschap. Welhaast iedereen zal moeten toegeven, dat we leven in een tijdperk van overgang van het *laissez-faire* naar de planmatige maatschappij. We zullen zonder planning er niet in slagen de samenleving te vrijwaren van chaos. Gediscussieerd kan worden over de vraag, welke planning voor ons Nederlanders aanvaardbaar is. En op die vraag is het antwoord, naar wij menen, niet moeilijk! Bij het Nederlandse volkskarakter past slechts planning voor vrijheid. Planning voor eenvormigheid heeft ons volk nimmer aanvaard en het jongste verleden heeft daarvan wel het meest overtuigende bewijs geleverd.

Eenheid in de verscheidenheid. Deze gedachtengang moet hem beheersen, die de voorwaarden wil scheppen om in een grote school een werkgemeenschap tot vorming te laten komen. Het voortdurend gelegenheid laten aan de spontane uiting. Het vrijmaken van wegen, welke voeren tot een maximum aan levensvreugd en arbeidsprestatie. Zie, dat moeten meer dan leuzen zijn in onze schoolwereld.

Leiding moet er zijn — en zij wordt gelukkig in de school aanvaard — maar zij kenne haar taak in de nieuwe samenleving.

## „DE STRATEGISCHE SITUATIE.”

Het heeft weinig zin in abstracto na te gaan welke mogelijkheden in de grote school liggen om tot een werkgemeenschap te geraken. Er wordt in dit opzicht herhaaldelijk gezondigd door hen, die met voorliefde schrijven en spreken over wat zou moeten zijn, maar angstvallig vermijden wat in concreto is. We geven er dan ook de voorkeur aan hier van de concrete situatie uit te gaan. En deze is voor ons dan zo: Gegeven een grote stadsschool met 12 leerkrachten + een ambulante hoofd der school. Aantal leerlingen 350. Voorts 2 vakonderwijzers voor handwerken en lichamelijke oefening. De school is een z.g. Leerschool; onderwijs en opvoeding hebben als achtergrond de Vrijz. Christelijke levensbeschouwing. De kinderen komen vnl. uit de goede middenstand, gezinnen van ambtenaren, doktoren, advocaten, officieren, enz. Als godsdienstige overtuiging geven de ouders op: Vrijz. Prot.; Vrijz. Ned. Herv.; Remonstrants; Luthers, Doopsgezind, en Apostolisch. Enkele leerlingen komen uit R. K. en Orthodox Herv. en Geref. gezinnen; voorts zijn er, wier ouders geen godsdienst vermelden en zich rekenen tot de Humanisten.

De leerkrachten vertonen op godsdienstig terrein een dergelijke schakering. Er is een Oudercommissie, welke in deze school optreedt als z.g. Contactcommissie.

Wat het onderwijs betreft, vermelden wij dan nog, dat de school een zes- en zevenjarige opleiding geeft voor het V.H.O. en het M. O. Het schoolgeld is progressief en wel zo, dat de ouders boven het gemeentelijk schoolgeld een surplus aan de school betalen. Dit laatste loopt van 30—240 gld. per jaar per kind, naar gelang van het inkomen der ouders.

Dan is nog van belang op te merken, dat in onze school getracht wordt de moderne opvattingen op didactisch terrein te verwezenlijken.

De klassebezetting is rond 30 leerlingen.

We willen na deze uiteenzetting van de concrete situatie mededelen, hoe wij in onze school trachten te komen tot een werkgemeenschap. Vooraf dan nog de opmerking, dat we in dit artikel alleen zullen spreken over de werkgemeenschap der leerkrachten.

## PLANNING.

Er wordt in elke school gepland. Lesrooster en leerplan zijn daarvan de resultaten. Wie voor zijn onderwijs gebruik maakt van methoden, werkt met het resultaat van een ordening, in dit geval leerstofordering. Ervaring leert, dat de meeste leerkrachten behoefte hebben aan lesrooster en methoden, aan ordeningsmiddelen. De strijd gaat dan ook meestal niet tegen een lesrooster, maar tegen de verplichte lesrooster, dat afwijking op onverwachte, en meestal zeer belangrijke ogenblikken niet veroorlooft, dan na vooraf gevraagde toestemming.

Het lesroosterprobleem zal eerst dan tot oplossing gebracht zijn, als in iedere school het hoofd de bevoegdheid heeft onder zijn persoonlijke verantwoording de leerkrachten toe te staan ervan af te wijken, wanneer het onderwijs ermede gebaat is. Hij kan dit, wanneer hij zich omringd weet van verantwoordelijke collega's. In zo'n geval behoeft geen vrees te bestaan, dat er een of ander leervak verwaarloosd wordt. Dat men nog altijd vasthoudt aan de bestaande voorschriften en het nog steeds niet aandurft met bovengenoemde vrijheid, kan er op wijzen, dat er nog niet voldoende vertrouwen bestaat ten opzichte van het verantwoordelijkheidsbesef der onderwijzers.

Indien in een school dit vertrouwen afwezig is, bestaat er o.i. een weinig vruchtbare bodem voor een werkgemeenschap.

Leerplan en lesrooster zijn middel, nimmer doel. Ze behoren doelbewust gebruikt te worden en zullen in dat geval de efficiency in de school vergroten. Hetzelfde geldt ten aanzien van het gebruik der leermiddelen en de wijze waarop ze in een school zijn opgeborgen. Leermiddelen zijn er om gebruikt te worden en iedere leerkracht moet weten, wat de school op dat gebied bezit. Hierbij is ordening van niet te onderschatten betekenis! In onze school hebben wij dan ook het mogelijke gedaan om door de wijze van opberging en het maken van onderlinge afspraken het meest effectieve nut te trekken van onze leermiddelen. De noodzaak daartoe is des te groter, nu ook wij, als zo vele scholen, een groot tekort aan materialen hebben. Wat we nog hebben moet goed gebruikt worden. Hierbij is van de grootste betekenis, dat elke leerkracht doordrongen is van zijn verantwoordelijkheid. Wie

leermiddelen achterhoudt, verwaarloost, zoek maakt of op een andere manier aan het gezamenlijk gebruik onttrekt, dupeert de gehele school. We geven gaarne toe, dat er in het leven van ieder onzer momenten zijn, waarin men de energie niet opbrengt, welke nodig is om krachtig vast te houden aan de gemaakte afspraken. Er is in deze tijd zo veel, dat ons vermoeit en in ons werk verlamt. Maar goed, een opwekking, desnoods een aanmerking, stuwt hem of haar, die even uit het gareel liep, wel weer in de goede baan.

Wanneer er sprake is van een werkgemeenschap, zal men ook een gerechtvaardigde aanmerking van de zijde der leiding weten te waarderen.

Van grote betekenis is ten slotte, dat men orde brengt in zijn leerstof. De wet eist een regelmatig voortschrijdend onderwijs. Tot op zekere hoogte wordt daarin voorzien door de gebruikte methoden; wanneer men eigen wegen volgt en daarbij de voorgeschreven gang van de methode kritisch bekiijkt of — zoals in vele scholen het geval is — onderwijs geeft aan de hand van centres d'interêts en projects, dan is een vooraf samengesteld werkprogram dringend nodig. Men kan niet maar lukraak werken. Er moet aansluiting zijn, er moet lijn in het onderwijs blijven. Vandaar, dat we in onze scholen het werkprogram voor telkens drie maanden kennen. De leerkrachten der parallelklassen maken het program voor hun klassen en bespreken dit met het hoofd der school. Deze heeft een overzicht van alle programma's en kan nu dadelijk nagaan, of er voldoende aansluiting en lijn in het onderwijs zijn. Het is een planning, welke onmisbaar is, wanneer men de nieuwe onderwijsopvattingen wil verwezenlijken. Maar het vraagt ook, dat de leerkrachten op de hoogte zijn van hetgeen er in de gehele school geschiedt. Daartoe zijn dan de personeelsbijeenkomsten, tijdens welke de programma's besproken worden. Andere voordelen van deze ordening zijn:

- a. bij ziekte kan de invaller onmiddellijk verder;
- b. een volgend jaar kan men nog eens nagaan, wat in de klasse gedaan werd. Dit heeft waarde voor de leerkracht, die dan de klasse heeft en tegelijk ook voor hem of haar, die met een nieuwe klasse werkt.

Behalve de werkprogramma's hebben we de weekoverzichten in het klasseboek en de plakboeken, waarin het leerlingenswerk wordt verzameld. Al deze middelen, gecoördineerd, verhogen de efficiency in belangrijke mate en geven bovendien



de leerkrachten het nodige houvast, nu zij zo geheel zelfstandig werken.

#### DECENTRALISATIE.

Taak en bevoegdheid van het hoofd der school worden in de Lager Onderwijswet 1920 niet nauwkeurig omschreven. Art. 27, 3e lid spreekt over „de waarneming van het bestuur van een school”, art. 109 (voor het Bijzonder Onderwijs) over „de onderwijzer, die de lessen der school bestuurt”, terwijl dan verder in enkele wetsartikelen gesproken wordt over o. m. de taak van het hoofd der school t. a. v. de samenstelling, etc. van het leerplan (art. 25) en de procedure bij de benoeming van een onderwijzer (art. 36, 8e lid). Het begrip *bestuur* omvat alzo een weinig bepaalde inhoud! In de praktijk bestaan de werkzaamheden van het schoolhoofd naar wij menen in het volgende:

A. De leiding van het onderwijs in de school.

B. De uitvoering van de voorschriften, reglementen, enz. De administratieve taak.

C. Een representatieve taak. Het hoofd der school vertegenwoordigt de school naar buiten. Hij leidt doorgaans de ouderavonden, houdt het spreekuur, regelt de aangifte van leerlingen, enz.

De eenhoofdige schoolleiding betekent een grote verantwoordelijkheid voor hem of haar, die met het bestuur der school belast is. Het is dan ook vaak zo, dat ouders, leerlingen en buitenstaanders het schoolhoofd zien als de man, die voor alles verantwoording draagt. Neemt een hoofd dit eveneens zo op, dan kan het gebeuren, dat hij op grond daarvan ook alles in eigen hand houdt. Men kan slechts verantwoording op zich nemen voor hetgeen men zelf in handen heeft. Er is ook een andere gedachtengang mogelijk, nl. die van de gedeelde verantwoordelijkheid. M. a. w. alle leerkrachten besefsen hun verantwoordelijkheid ten aanzien van de school en dragen ertoe bij, dat de leiding in dit opzicht niet overbelast is. Een gedeelde verantwoordelijkheid zal mogelijk zijn in de scholen, waar men komen kon tot een werkgemeenschap.

Dan houdt het hoofd der school niet alles meer in handen, doch gaat over tot decentralisatie. Het moge dan meermalen waar zijn, dat centralisatie tot een sneller en doelmatiger werken voert, er staat ontegenzeggelijk tegenover, dat de spontaneïteit er door verloren kan gaan.

Het is gelijk in het staatsbestel: centralisatie kan in vele gevallen efficiënt zijn (men denke aan electriciteitsbedrijven, waterleiding, brandweer, enz.), maar ten aanzien van verscheidene zaken werkt het niet zelden verlamdend op het initiatief en de zelfwerkzaamheid der burgers. Vandaar, dat vooral de Nederlandse gemeenten in de laatste tijd bezwaren opperen tegen de te grote centralisatie op deze gebieden. Er komt bij, dat slechts weinig mensen in staat zijn een groot geheel te overzien en daarvoor de medeverantwoordelijkheid te dragen; zodra men zich kan beperken tot een overzichtelijk geheel, blijkt er toename van verantwoordelijkheidsbesef. Men kan het aan. En wanneer dan het werk ligt in de lijn van zijn persoonlijkheid, zijn gaven en mogelijkheden, dan activeert men de zelfwerkzaamheid dezer mensen op verrassende wijze.

In onze 12-klassige school werken mannen en vrouwen met persoonlijke gaven en mogelijkheden. Het staat wel vast, dat één man niet over al deze gaven beschikt. Het is dan ook logisch, dat men wegen zoekt om te komen tot een zo groot mogelijk profijt van de voorhanden zijnde gaven. En dit, wij herhalen het, kan alleen, wanneer de school een werkgemeenschap is, en de leiding beseft, dat een functionele decentralisatie de beste oplossing biedt.

De omstandigheden waren in onze school in dit verband gunstig: ten opzichte van de meest belangrijke levenssferen is er een gelukkige overeenstemming en een elkaar volkomen begrijpen en begrijpen willen. Ten opzichte van het doel van het onderwijs in deze school bestaat er geen verschil van opvatting. De vernieuwing heeft de aandacht van allen. Er bestaan accentverschillen, doch deze staan een volledig samenwerken niet in de weg. De bereidheid om het hoofd der school bij te staan in de leiding en zijn administratief werk is er eveneens. Het behoeft geen betoog, dat onder deze gunstige omstandigheden een werkgemeenschap gemakkelijker tot stand komt dan bijv. in gevallen, waarin men het met elkaar over dergelijke principiële zaken niet eens is of worden kan.

Wij hadden nu slechts gezamenlijk na te gaan op welk terrein en ten aanzien van welke werkzaamheden wij elkaars werk konden verlichten, verdiepen en doelmatiger doen zijn.

In dat verband kwamen wij tot het volgende overzicht:

A. *Schoolleiding:*

- Hoe verbeteren we ons leerplan?  
 Hoe richten wij de lesroosters in?  
 Hoe delen wij onze school in? (Drie „graden”, nl. leerjaar 1 en 2; idem 3 en 4; idem 5 en 6.)  
 Hoe organiseren we de leerstof?  
 Hoe brengen we aansluiting en lijn in het onderwijs?  
 Hoe regelen we de praktische vorming der kwekelingen?  
 Hoe het opbergen der leermiddelen? enz. enz.

B. *Administratie:*

- Hoe verlichten wij het hoofd der school in zijn arbeid op administratief terrein?

C. *De representatieve taak:*

- Hoe organiseren wij het contact met de ouders? (Het houden van spreektijden door de leerkrachten.)  
 Hoe houden wij onze ouderavonden?  
 Hoe regelen wij de schoolfeesten?  
 Hoe organiseren wij de schoolreizen?  
 Hoe het kamperen der hogere leerjaren?

Reeds voor de besprekingen stond bij ons vast, dat elke leerkracht in het geheel betrokken moest en ook kon worden; dat de gaven en mogelijkheden der onderwijzers(essen) verschillen; dat het van belang is, indien het maar enigszins kan een ieder zijn kans te geven om nuttig werk te doen voor de gehele school. In welke vorm zouden we dit alles gieten? Of anders gezegd: zouden we hier een organisatie kunnen scheppen waarbij de leiding het geheel kan blijven overzien en beheersen en elk lid van het personeel de grootst mogelijke vrijheid van handelen verkrijgt? Dat was ten slotte de opdracht, waarvoor wij ons geplaatst zagen.

We kwamen tot arbeidsverdeling en kozen daartoe de commissievorm. In een personeelsvergadering werden na volledige overeenstemming en met volkomen instemming van allen de volgende commissies gevormd:

- A. Commissie voor schoolfeesten en de viering van hoogtijdagen (Kerstmis, Pasen, Koninginnedag, enz.).  
 B. Idem voor kamp en schoolreizen;  
 C. Idem voor melkvoorziening;  
 D. Idem voor verfraaiing van de school en naaste omgeving (tuin, border enz.).

- E. Idem voor het onderwijs in lichamelijke oefening;
- F. Idem voor het onderwijs in handenarbeid;
- G. Idem voor het organiseren van tentoonstellingen;
- H. Idem voor het onderwijs in handenarbeid;
- I. Idem voor cultureel werk, enz. voor het personeel.

Al deze commissies werken autonoom; zij hebben een eigen bestuur, vergaderen geheel zelfstandig, nemen besluiten, bezitten de bevoegdheid inlichtingen in te winnen, kunnen gelden aanvragen, enz.

Elke commissie is gevormd uit oudere en jongere leerkrachten. Dit laatste achten wij van zeer grote betekenis. Men moet ook de jongeren bij dit werk betrekken. Zij kunnen veel geven, maar mogen ook wat verwachten.

Is hier gevaar voor een teveel aan commissies, m. a. w. een te ver doorgevoerde decentralisatie? Wij geloven van niet; men moet niet uit het oog verliezen, dat het hoofd der school regelmatig op de hoogte gesteld wordt, dat hij voortdurend in staat is het geheel te overzien. Bovendien worden alle plannen en besluiten der commissies in de voltallige personeelsvergaderingen besproken.

De ervaring heeft ons bewezen, dat een dergelijke decentralisatie grote voordelen heeft. Er wordt door de commissies uitstekend werk verricht. Dit betrekken bij het geheel werkt zeer activerend. Men heeft verantwoordelijkheid en doet zijn best dat waardig te tonen. De school is door dit alles niet een kantoor of werkplaats, waar men zijn werk naar behoren vervult en voor de rest alle verantwoordelijkheid aan de leiding laat. Ieder voelt, dat hij of zij deel heeft in het geheel, zich nuttig kan maken voor dat grotere geheel. Men vult elkaar aan; er is een verheugend onderling contact; kortom: deze proef bevredigt ten volle.

Het feit, dat iemand met muzikale talenten, met meer dan gewone belangstelling voor handenarbeid, lichamelijke oefening of handwerken, zijn (haar) kans krijgt deze voor een groter geheel dan de eigen klas ten nutte te maken, is mede van niet te onderschatten betekenis gebleken.

Het zou ons te ver voeren hier mede te delen, welke mooie resultaten we bereikten bij de viering van het Kerstfeest. Voorbeeldige samenwerking maakte het mogelijk een Kerstwijding te organiseren, die diepe indruk maakte op de 1200 ouders en belangstellenden in het grote kerkgebouw. Ieder

had een taak: de een zorgde voor het Kerstspel, een andere collega dirigeerde het zangkoor, een derde declameerde, weer een ander belastte zich met de collecten, de overigen met het toezicht op de kleinere leerlingen. Dit had één man nooit tot stand kunnen brengen.

Het behoeft geen betoog, dat het hoofd der school bij dit alles nog altijd gelegenheid heeft zijn adviezen te geven en faciliteiten te verlenen.

#### DE OUDERAVONDEN.

De sterke toename der schoolbevolking (in nauwelijks twee jaren steeg ons leerlingenaantal van  $\pm 60$  tot 350 leerlingen) stelde ons voor de moeilijkheid, dat een ouderavond voor alle ouders nauwelijks meer mogelijk was. Op ons voorstel is toen besloten opnieuw te beginnen met het houden van z.g. „klasseouderavonden”. Hiervoor worden dan uitgenodigd de ouders van leerlingen van telkens één leerjaar. Dit leidt er alzo toe, dat we nu zes klasseouderavonden hebben (de parallelafdelingen a en b van een leerjaar hebben tesamen hun ouderavond). Het voordeel is, dat we nu een beperkt getal ouders bijeen hebben en in staat zijn ieder ouder te woord te staan. Tijdens de grote ouderavonden, wanneer er ettelijke honderden ouders bijeen zijn, komt er van een onderhoud tussen ouders en leerkrachten weinig terecht.

Maar andere voordelen leken ons van nog groter betekenis.

1e. Tijdens een klasseouderavond kan men onderwerpen behandelen, die rechtstreeks verband houden met het onderwijs in de klasse en de opvoeding der kinderen in school en huis. Men kan zich beperken tot een bepaalde leeftijdsgroep en die uitvoerig bespreken. Op de grote ouderavonden is men altijd gedwongen te spreken over *algemene* onderwerpen, die de belangstelling moeten hebben van de ouders van de leerlingen van het eerste tot het hoogste leerjaar.

2e. De ouders hebben op deze klasseouderavonden meer gelegenheid met elkaar kennis te maken. En dit is van grote waarde! We hebben het nu al verschillende malen mogen vaststellen, dat dit onderlinge contact der ouders leidde tot de oplossing van gerezen moeilijkheden tussen de kinderen onderling. Bovendien is het alleszins begrijpelijk, dat ouders, die hun kinderen herhaaldelijk over vriendjes en vriendinnetjes horen spreken, er prijs op stellen kennis te maken met de ouders van het kind, waarmee hun kind omgang heeft.

3e. Heeft op de grote ouderavonden het hoofd der school een belangrijke taak, tijdens de klasse=ouderavonden zijn de klasse=leerkrachten aan het woord.

Zij toch kennen hun leerlingen en hebben er belang bij een en ander te horen van de ouders.

De gang van zaken is dan ook in het kort als volgt: Het hoofd der school nodigt namens de beide leerkrachten de ouders uit. De leerkrachten zorgen voor de inrichting van de aula en de tentoonstelling van het leerlingenwerk. Het hoofd der school opent en sluit de bijeenkomst en belast zich verder met de leiding der discussies. De oudste der beide leerkrachten houdt een algemene inleiding over het onderwijs in het betreffende leerjaar. Zijn collega geeft een aanvulling. Dit jaar zijn we begonnen tijdens de klasse=ouderavonden photo's van de klassen, van uitstapjes, enz. en kindertekeningen te projecteren. Dit valt zeer in de smaak der ouders. Er is een ruime pauze voor de onderlinge kennismaking en voor het bezichtigen van leerlingenwerk.

Men heeft ons wel eens gevraagd, of ook de jonge leerkrachten in staat zijn op zulke avonden voor ouders een inleiding te houden. Onze ervaring is, dat dit zeker het geval is. En we verliezen dan allerm minst uit het oog, dat ons ouderpubliek uit intellectuelen bestaat. Niettemin: wij hebben ons vooraf terdege afgevraagd, op welke wijze we elkaar bij dit werk kunnen steunen. Daarover straks iets meer.

Het winterseizoen 1947—1948 hebben we geopend met een tweetal z.g. grote ouderavonden. Deze dienden voor algemene kennismaking. Het hoofd der school besprak het algemene onderwerp: Concentratie en orde in het kinderleven. Inmiddels zijn we nu bezig met onze klasse=ouderavonden.

#### HET WEEK-EINDE.

Reeds vroeger hadden we de ervaring opgedaan, dat het houden van klasse=ouderavonden in één opzicht moeilijkheden schiep. Na de eerste ronde stelden wij vast, dat op bepaalde punten eenheid van opvatting niet verkregen was. Dit was ouders, die in meer klassen een kind hadden zitten, niet ontgaan. We achtten het dan ook noodzakelijk ons op dit vraagstuk te bezinnen. We stelden de collega's voor in een conferentie=oord gedurende een week=einde deze zaak eens grondig te bespreken. Dit is dan ook gebeurd. We hebben

gedurende drie dagen ons in een Jeugdherberg bezig gehouden met de klasseouderavonden. Na een algemene inleiding van het hoofd der school, hebben de zes leerkrachten een inleiding gehouden, welke zij voornemens waren te houden op de klasseouderavond. Gezamenlijk hebben we over deze inleidingen gediscussieerd. Hierbij kwamen we tot de afspraak in het seizoen 1947—1948 de inleidingen als volgt samen te stellen:

A. *Algemeen gedeelte.* Een uiteenzetting van de psychologische gesteldheid van de leerlingen van het betreffende leerjaar. Idem een korte beschouwing over de grondslagen van het onderwijs en de opvoeding in onze school. Idem een samenvatting van hetgeen we op didactisch terrein in het betreffende leerjaar kunnen verwezenlijken.

B. *Het bijzonder gedeelte.* Aan de hand van de leervakken wordt nagegaan, wat we in het betreffende leerjaar volgens het leerplan moeten onderwijzen; hoe we dit onderwijzen; welke ervaringen we daarbij opdeden; welke praktische dingen voor het kind en zijn onderwijzer van belang zijn en hoe de ouders ons daarbij kunnen helpen.

Men ziet ook hier weer, dat we planmatig te werk gaan. Doch men zal ook bemerken, dat we alle leerkrachten de kans en de gelegenheid bieden hun gaven in dienst te stellen van het geheel. Het heeft ons persoonlijk altijd tegen gestaan, dat zo dikwijls van een school maar een enkele leerkracht op de Ouderavonden aan het woord komt.

Het is onze ervaring, dat allen met een beetje goede wil en desnoods wat aanmoediging en steun van collega's in staat zijn behoorlijk voor den dag te komen op de klasseouderavonden. Ook de jonge, weinig ervaren leerkrachten!

Een gezamenlijk doorgebracht weekeinde is voor de groei van een schoolwerkgemeenschap van niet te schatten betekenis. Wij hebben dit ervaren! In ons geval kwam er als gunstige factor bij, dat we ten aanzien van levensvragen slechts weinig van opvatting verschillen. Tijdens dit weekeinde hebben we elkaar beter leren kennen en waarderen. Hoe nauw het contact in de school ook mocht zijn, dit weekeinde bracht talenten aan het licht, welke we voorheen nog niet hadden opgemerkt.

De Zondagsbijeenkomst vingen we aan met een ochtendwijding in de geest van die we wekelijks in onze school houden. Het weekeinde werd op dezelfde wijze gesloten.

Na een korte samenvatting van het behandelde las het hoofd der school een gedeelte voor uit de Bijbel, een jonge onderwijzer declameerde enkele toepasselijke gedichten, een der oudere vrouwelijke collega's las voor uit het werk van Albert Schweizer, „Mijn Jeugd” en gezamenlijk sloten we met het zingen van een onzer Prot. Christelijke liederen.

We beseffen, dat ons werk niet vrij van fouten is. Wij zijn mensen en dus onvolkomen. Maar één ding is ons allen duidelijk bewust:

„Er waait geen wind voor hem,  
die geen bepaalde haven heeft  
om naar toe te zeilen.” (Montaigne.)

## BIOLOGISCH WERKSCHRIFT I.

David Ruting en A. W. Wagner.

Uitgave: J. Muusses, Purmerend. Prijs: f 0,75.

„Moeras en Weide” is het eerste deeltje van deze werkschriften voor het biologische onderwijs.

„Moeras en Weide” is bestemd voor het vierde leerjaar, voor het vijfde is „Bos en Heide”, voor het zesde „Strand en Duinen” bestemd.

„Moeras en Weide” doet in opzet en uitvoering denken aan de aardrijkskundige werkschriften van P. Bakkum (c. s.), die er een inleidend woord voor schreef.

De schrijvers zijn behoorlijk georiënteerd en geven in een boekenlijstje achterin de onderwijzer de weg aan eveneens thuis te geraken in de zo interessante schoolliteratuur over deze leerstof. Titels van boeken, die tegenwoordig wel al te veel onderwijzers volslagen onbekend blijken te zijn en waarvan de inhoud de biologielees toch tot een hoogtepunt van een schooldag vol rekensommen en taallessen kan maken.

Maar dat kan dit werkschrift zelf ook reeds.

Als wij denken aan de armoede van een stadsschool, waar men gewoonlijk geen vierkante centimeter grond tot zijn beschikking heeft, het moeilijk is zelf iets te kweken, het bezwaar oplevert kinderen planten en dieren te laten zoeken, dan zijn we verheugd over dit initiatief van twee onderwijzers van zo'n stadsschool. Deze werkschriften kunnen voor die scholen een hoogst belangrijke verrijking betekenen.



Er wordt, in het algemeen gesproken, in deze tijd maar zeer weinig — soms niets — aan deze vakken op de lagere school gedaan.

De tijd van het enthousiasme door Heymans en Thyse gewekt (die tijd is er geweest), is voorbij, — achteraf wel te begrijpen voor scholen, in de grote steden — en de onderwijzer heeft een andere instelling, waarbij weinig interesse meer leeft voor planten en dieren, voorzover aardrijkskunde ze niet aan de orde stelt.

Nu zouden we de leerstofindeling en behandeling van H. en T. in deze tijd, met een andere visie op het vak, niet zó terug wensen.

De gedachte, de aandacht te vragen voor planten en dieren, zoals ze met elkaar in een landschap, een sloot, een moeras, het duin, de heide, een levensgemeenschap vormen, is na H. en T. bij vakbiologen veel sterker doorgedrongen — en wel ver te verkiezen boven een morphologische bespreking van zo nu en dan een dier, een enkele plant, een les over de dovenetel b.v., die uit elkaar gehaald wordt en na de les in de papiermand terecht komt.

De schoolwerktuin is er niet alleen om zulk materiaal te verschaffen. Als het werkelijk een werktuin is, is de effectvolle observatie, eigen aan de tuinarbeid der kinderen zelf, het allerbelangrijkste. Maar waar zijn schoolwerktuinen, en als ze in een stad zijn, zijn ze dan bereikbaar voor alle schoolkinderen?

Was het niet in Hamburg, dat we in het begin der dertiger jaren een korenveld midden in een stadspark zagen — ten behoeve van de scholen, prijzenswaardig initiatief van Martha Muchow.

Wat betekenen onze stadsparken en plantsoenen voor de school?

Zijn er — om bij Amsterdam te blijven — niet grote mogelijkheden in onze vrij uitgestrekte parken, die toch gemakkelijk bereikbaar zijn voor alle scholen.

Parken, met vijvers — waar nu al vogels worden onderhouden — maar waar prachtige levensgemeenschappen te scheppen zijn, waar kinderen op een, zij het niet ideale, dan toch op een zeer bevredigende wijze in levend contact kunnen komen met de natuur. We hopen op de betekenis van het stadspark voor de school in dit tijdschrift terug te komen.

We zijn nog lang niet zo ver, maar het is denkbaar, dat b.v.

de dienst der plantsoenen van de hoofdstad even gunstig reageert op een beroep van paedagogische zijde — een beroep van zo ernstige aard — als men indertijd in Hamburg deed.

En nu de werkschriften van Ruting en Wagner.

De tekst is sober — de vragen bedoelen meestal eenvoudige reproducties. De kleuropdrachten zijn van belang. De tekeningen lenen zich hiertoe meestal uitstekend. Een enkele maal echter zijn ze wat klein. Zelfs te klein om een herkenbare habitus van de plant aan te geven.

En wij vragen ons af, wat een simpele contour van de egelskop, van *verschillende* kevers, van wat grassen, kinderen zeggen, die, wij weten het maar al te goed, deze prentjes globaal zullen opvatten.

Het is geen leerboek — maar een *werkschrift*. De auteurs geven niet aan, hoe ze de blanco bladzijden gebruikt wenssen te zien. Misschien zullen ze dat doen in de aangekondigde handleiding?

Een enkele keer is er een opdracht, een tekening te maken, of een gedroogd blad in te plakken.

Het zou jammer zijn de — niet gelinieerde — bladzijden te gebruiken voor het beantwoorden der vragen.

Als we menen, dat deze uitgave een verrijking betekent voor de stadsschool, waar de sombere armoede aan natuur maar een enkele keer door een plant van Boerman en Knip wordt verminderd, dan bedoelen we dat alleen zo, voor die school in de grote stad. We hopen n.l. dat met dit werkschrift het de onderwijzers gemakkelijker vallen zal weer eens iets aan deze uiterst belangrijke leerstof te gaan doen.

Lukt dit — en stellig zal dit lukken — in de zich vernieuwende school, dan is ook de verwachting niet zonder grond, dat men eens iets „echts” in de klas krijgt en aquaria en terraria — wel onderhouden — weer hun plaats terugkrijgen.

Maar als we het werk van Ruting en Wagner welkom heten, betekent dit niet dat we in de werkschriften een ideale lijn vinden voor biologieonderwijs. Stellig niet. En vooral niet voor scholen in kleinere steden, dorpen en het dorploze platteland. Daar kan en daar hoort het anders.

Het rijke plattelandsmilieu, levert een zo uitbundige veelheid gevarieerd en snel wisselend materiaal, het gehele jaar door, dat de stugge en karakterloze negatie door de schoolmeesterswereld haast een wandaad lijkt, zeker een nooit en door niets te vergoelijken tekortdoening is aan de jeugd.

En we weten hoe intens de belangstelling is, die de buitenjeugd spontaan reeds beleeft in dat zelfgezochte contact met de natuur. En dat er zoveel waarachtige culturele vorming voor onze jeugd verloren gaat door de lakse houding van zijn onderwijzende opvoeder. En hier zou invoering van de werkschriften zelfs geen aanvaardbare correctie betekenen, al was het alleen reeds hierdoor, dat de naaste omgeving steeds op zijn eigen wijze de planten en dieren aan de orde stelt — en overal die wijze anders is.

De naaste omgeving — als die niet bestaat uit eindeloze steenmassa's — is voor dit onderwijs altijd het uitgangspunt en een school op de Veluwe vindt op de hei en in het bouwland planten en dieren voor de lagere klasse.

Er liggen hier meer problemen van leerstofindeling en didaktiek dan ook in een uitvoeriger bespreking oorbaar is aan te roeren.

Niettemin zijn ze er en de beide schrijvers zorgen door hun publicatie ervoor, dat zij weer onder de aandacht gebracht worden. Op zichzelf een verdienste.

Zij bedoelen de werkschriften na elkaar, in het 4e, 5e en 6e leerjaar te laten gebruiken. Is dit juist? Voor Amsterdam lijkt het van wel — maar voor Den Haag, Rotterdam, Groningen, Enschede? Vermoedelijk wordt in klasse 5 en 6 de tekst iets meer gecompliceerd en dan ligt de volgorde nog meer vast.

Waarom ze niet naast elkaar gebruikt?

Voor drie kwartjes levert de uitgever Muusses in deze tijd een mooi stuk werk en 131 goede illustraties, tekeningen van de schrijvers.

Vermoedelijk is de vrij lage kostprijs berekend op het gebruik door slechts een leerling.

Iedere leerling heeft telkens weer zo'n werkschrift nodig, terwijl een boekje een jaar of vijf — zes mee kan. P. P.

### KLEINE MEDEDELING.

Bij voldoende belangstelling zal in April 1948 aan de School voor Maatschappelijk Werk, Pieter de Hoochstraat 78, Amsterdam Zuid, een cursus aanvangen voor onderwijzend personeel. De cursus beoogt onderwijzers en onderwijzeressen op de hoogte te brengen van het maatschappelijk werk, uitgaande van de gedachte dat in de toekomst de school meer dan voorheen een rol zal gaan spelen op het sociale terrein. De

vakken die bij deze cursus gedoceerd zullen worden zijn: Sociale invloed; psychopathologie; encyclopaedie van het maatschappelijk werk (kinderbescherming, volksontwikkeling, maatschappelijk hulpbetoon en maatschappelijke gezondheidszorg, beroepskeuze, arbeidsbemiddeling en psychotechniek); hoofdstukken uit de sociale paedagogiek, paedagogische psychologie en groepspsychologie.

Inlichtingen over deze cursus kunnen bij de school worden verkregen.

## BOEKBEOORDELINGEN.

J. D. Brinksma en L. C. Voorbij, *'t Daag'lijks leven*, organische leergang, onder redactie van Aug. Weiss, L. C. Voorbij en M. Vlasblom, 71 pag. Uitg.: M. Stenvert en Zoon, Meppel, 1946. Prijs: f 2,25.

Na de taal- en rekenboeken van de serie „'t Daag'lijks leven” geeft dit geschrift een „Voorlopig leerplan voor O. L. Scholen voor V. G. L. O.”.

Een voorlopig leerplan. Samengesteld door de beide auteurs op grond van eigen ervaring, met de bedoeling anderen op te wekken het ook eens op de door hen toegepaste manier te proberen, om zo, na het ontvangen van op- en aanmerkingen, tot een zo goed mogelijk verantwoord onderwijs voor het zevende en achtste leerjaar te komen. Kenmerkend voor hun streven is het trachten *een organische leergang* op te bouwen, een onderwijs dus, waarvan de onderdelen in een natuurlijk verband staan, met vermindering van een dikwijls geforceerde concentratie.

In en uit de praktijk gegroeid, steunend op wetenschappelijke studie, een m. i. waardevolle bijdrage voor ieder die bij het V. G. L. O., het eindonderwijs voor veel jongens en meisjes, betrokken is.

H. N.

Fr. S. Rombouts, *Onderwijstests*, 91 pag. Uitg.: Drukkerij van het R. K. Jongensweeshuis, Tilburg, 1947. Prijs: f 1,75.

Als nr. 130 verscheen in de bekende „Opvoedkundige brochurenreeks” dit boekje, dat, zoals de schrijver in zijn voorwoord zegt, „een overzichtelijk résumé wil geven van het allervoornaamste wat tot dusverre op het terrein der didactische tests aan pogingen en resultaten te constateren valt”. Als zodanig is het zeker geslaagd. Nadat de schrijver iets gezegd heeft over de opkomst en de betekenis van onderwijstests, behandelt hij enkele buitenlandse voorbeelden, om tenslotte uitvoeriger stil te staan bij de wijze waarop deze tests in Nederland verwerkt en toegepast worden. Dit overzicht zal velen ongetwijfeld aansporen van de originele uitgaven kennis te nemen.

Een opmerking. In het hoofdstuk „Tests bij het Godsdienstonderwijs”, een gebied dat nog nauwelijks betreden is, had m. i. zeker de dissertatie van Dr P. ten Have, *Een methode van Bijbelse catechese*, J. B. Wolters, 1946, genoemd moeten worden. Juist ook om het verband waarin zij staat met het besproken werk van het Nutsseminarium.

H. N.

Prof. Dr Gerlach Royen O. F. M., *Taalkundig inzicht voor school en leven.*

In de Opvoedkundige Brochurenreeks onder leiding van Fr. S. Rombouts publiceert Prof. Dr Gerlach Royen een zestiental opstellen onder de titel „Taalkundig inzicht voor school en leven” (nr. 129). Zij handelen over onderwerpen op taalkundig gebied, waarvoor de schrijver met recht juist nu belangstelling veronderstelt. Onderwerpen als het begrip naamval, de naamvallen in het Nederlands, de verhouding van vorm en functie en die tussen genus en sexe, de voornaamwoordelijke aanduiding zijn braydende kwesties, die ook voor een deel aan de orde komen bij de samenstelling van de woordenlijst van de Spellingscommissie. Uit de inleiding blijkt dat de schrijver er niet gerust op is en dit boekje heeft samengesteld om zijn lezers, voor het merendeel onderwijzers, het taalkundig inzicht bij te brengen dat zij nodig zullen hebben om het resultaat van de arbeid van de spellingscommissie te verwerken.

Prof. Royen is een onzer beste grammatici, in het bijzonder kent hij als geen ander de kwesties die aan de fleksie vastzitten. Voeg daarbij zijn bekende scherpzinnigheid en geestigheid (die een enkele keer, stellig onbedoeld, wat onvriendelijk uitvalt), en men begrijpt dat deze opstellen in hoge mate lezenswaard zijn. Ze zijn onderhoudend, rijk gedocumenteerd en prikkelen tot waarneming van eigen taal en die van anderen.

Bij alle bewondering voor de grote kennis, de scherpzinnigheid en de heldere betoogtrant van de geleerde schrijver komt bij mij, als ik deze en andere opstellen van Prof. Royen lees, of hem — wat ik haast nog liever doe — hoor, soms het gevoel op, dat hij meer wieder dan zaaier is. Niemand zet meedogenlozer dan hij de bijl aan de wortel van alle lege traditie in de taalbeschouwing, maar tegenover dat negatieve missen wij wel eens het positieve. En dat is, in het bijzonder voor het publiek waarvoor deze brochurenreeks bestemd is, niet zonder bedenking. Het onderwijs toch heeft een zekere vastheid nodig, een grammatisch systeem waarmee het werken kan. Het trof ons ook nu weer bij het lezen van verschillende opstellen, dat wij wel overtuigd worden van de verkeerdheid van allerlei overgeleverde voorstellingen, maar op onze vraag, hoe het dan wel moet, niet steeds een positief antwoord krijgen. En als dan dat afhakken van vooroordelen zo overtuigend en meeslepend geschiedt, is het gevaar niet denkbeeldig dat er onder degenen die geroepen zijn de Nederlandse taal te onderwijzen, een geest gekweekt wordt van louter ontkenning, die alleen maar het oude weet af te keuren maar het nieuwe geen vorm kan geven. De oude grammatica deugt niet, maar waar blijft de nieuwe? v. d. E.

*Reidansen*, verzameld door Willemien Brom-Struick, met een inleiding door Prof. Dr Gerard Brom. Eerste en Tweede Bundel, resp. 78 en 84 pag., 5e en 4e druk. Uitg.: W. L. en J. Brusse, Rotterdam, 1946. Prijs: f 2,25.

Voor ieder, die het belang inziet van een weer gezond maken van ons spel en dansleven een welkome herverschijning. Talrijke volksdansen met muziek en woorden en een heldere uiteenzetting omtrent de wijze van instuderen. H. N.

A. H. GERHARD 1858 — 7 April — 1948

DOOR

L. C. T. BIGOT.

*Adriën Henri Gerhard* werd geboren te *Lausanne*. Na opgeleid te zijn aan de rijksnormaalschool te *Hoorn*, werd hij in *Amsterdam* als onderwijzer aangesteld. In 1882, op 24-jarige leeftijd — werd hij — na een vergelijkend examen, zoals in die dagen de gewoonte was — benoemd tot hoofd ener school in de hoofdstad.

Het laatste kwart der 19de eeuw en de eerste jaren der 20ste waren in de hoofdstad tijden van een opgewekt, zich soms heftig uitend, geestelijk leven.

De kerkelijke strijd was hevig opgelaaid, nadat sedert 1870 Dr *A. Kuypers* als predikant in de Ned. Herv. kerk was opgetreden. *Hugenholtz* stichtte in 1886 zijn vrije gemeente. In 1879 was de Vrije Universiteit opgericht.

De Nieuwe Gids begon in 1885 zijn luidruchtige Renaissance. Sedert 1888 gaf *Kes* en na 1895 *Mengelberg* leiding aan het muziekleven. *Breitner* maakte school. De vrouwenemancipatie begon en bovenal was het het opkomend socialisme onder leiding van *F. Domela Nieuwenhuis*, dat allerwegen de gewetens wakker schudde en duizenden tot nadenken bracht.

Ook in de kringen der onderwijzers kwamen nieuwe gedachten naar voren. De Bond van Nederl. Onderwijzers werd opgericht; *Ketelaar* werd lid van de Tweede Kamer. 't Aloude N.O.G. onderging een verjongingskuur en er was onder leiding van mannen als *C. H. den Hertog*, *J. Versluys* en *Zernike* een opgewekt paedagogisch leven, dat door de tegenstelling voor — en tegen *Herbart* werd gestimuleerd. Eerst in het Vaktijdschrift voor Onderwijzers, later in de Nieuwe School kwamen de nieuwe ideeën tot ontluiking. Later met het optreden van Dr *J. H. Gunning Wzn* als privaate docent in paedagogiek werd de eerste stap gedaan tot opneming van deze wetenschap in het universitair onderwijs.

In deze tijd kwam de figuur van *A. H. Gerhard* naar voren. Voor vele jongeren was hij in die dagen de mentor.

*Gerhard* was en is in de eerste plaats socialist; hij was een der 12 zgn. apostelen, die in 1894 met *P. J. Troelstra* de

S.D.A.P. oprichtte. Na zijn verkiezing tot lid van de 2de Kamer in 1913 heeft hij aan die partij en aan de verbreiding der soc. democratische ideeën onwaardeerbare diensten bewezen: als partijbestuurder, als kamerlid, als lid van de provinciale en gedeputeerde staten in Noord-Holland.

Als paedagoog neemt *Gerhard* een zeer bijzondere plaats in. Hij heeft steeds een opvoeding gepropageerd, die zich grondt op het autonome zedelijke bewustzijn; hij is voorstander van een zedelijke opvoeding zonder geloofsdogma; zijn paedagogiek wordt verder gekenmerkt door het kweken van een krachtige gemeenschapszin en een zo alzijdig mogelijk ontwikkelen van de in de mens sluimerende gaven. De denkbeelden, die in onze dagen verkondigd worden door het Humanistisch verbond zijn zeer na verwant aan die, welke *Gerhard* een halve eeuw geleden propageerde.

Heel zijn lange leven heeft *Gerhard* voor de verwezenlijking van deze idealen gewerkt. In zijn weekblad: *Opvoeding en Moraal*, in zijn verhandeling: *Vroomheid* (verschenen in 1908 en herdrukt in 1934), in zijn vele andere geschriften en verspreide opstellen en in de talloze redevoeringen, welke hij in de vereniging: de Dageraad, S.D.A.P., de Bond en het N.O.G. heeft gehouden. Zijn stichting: de *Wezenkas* beoefende verzorging van wezen, die niet tot een kerkgenootschap behoorden.

Van grote invloed is indertijd ook geweest het door *Gerhard* gestichte Landelijk Onderwijscomité, een organisatie, waarin getracht werd samenwerking tot stand te brengen tussen onderwijzers en arbeidersorganisaties.

Bekend is *Gerhard's* belangstelling voor het onderwijs aan psychopathen. Aan hem is de stichting van een school voor psychopathen in Amsterdam te danken. Terecht draagt deze inrichting zijn naam.

Als redenaar beschikt *Gerhard* over buitengewone gaven. Ongetwijfeld was zijn invloed op zijn sterkst in de volksvergadering, maar ook in de regeringscolleges was hij een graag gehoord spreker. Men luisterde naar *Gerhard*, want deze man had wat te zeggen. Bekend is, dat wijlen Minister *De Visser* grote waarde hechtte aan het oordeel van *Gerhard*.

Ook het hoofdbestuur van het Nut, de redactie van het nuttijdschrift *Volksontwikkeling* en het curatorium van het Nutsseminarie voor Paedagogiek hebben veel aan *Gerhard* te danken. Van het laatste college was hij jarenlang voorzitter.

De laatste jaren zijn voor Gerhard door de kwalen van de oude dag niet gemakkelijk en als hij, zoals wij ouderen gaarne doen, peinzend terugziet op zijn leven, zal er veel zijn, dat hem teleurstelt.

Maar Gerhard is bovenal een wijs man en dan mag 't hem, nu hij zijn 90ste verjaardag viert, tot troost en opbeuring zijn, dat hij velen, zeer velen tot steun geweest is en dat hij tal van jaren leiding gegeven heeft aan het gedachte- en gevoelsleven van een belangrijk deel van ons volk. In de kringen der socialisten, der onderwijzers, der volksopvoeders, zal zijn naam blijvend worden genoemd onder de beste voorgangers.

Met de hartelijke gelukwensen op deze zeldzame dag zal bij zeer velen in den lande de dank worden uitgesproken voor dit rijke, volle leven, dat duizenden tot zegen is geweest.

## SOCIALE MISSTANDEN EN DE SCHOOL

DOOR

JOH. W. BOSWINKEL.

De B-school staande in een volksbuurt van Amsterdam was voor de oorlog voor meer dan de helft door Joodse leerlingen bevolkt. De Duitse maatregelen tegen de Joden ont namen aan de school deze leerlingen, waarna hun plaats werd ingenomen door leerlingen uit twee aangrenzende volksbuurten. Toen de Joodse bevolking geheel was gedeporteerd, werden de verlaten woningen bevolkt door Amsterdammers uit andere buurten, en door evacuë's, vooral uit de kuststreken van Noord-Holland, terwijl na de oorlog hierbij nog werkzoekenden vooral uit de Noordelijke provinciën kwamen. De woningen zijn nu overvol: niet zelden huizen twee grote gezinnen in een woning met vier kamers. Het karakter der schoolbuurt is niet dan met negativismen te schetsen; van een bepaalde geest, die men in zovele Amsterdamse volksbuurten aantreft, is geen sprake. De demoraliserende werking van de oorlog en vooral van de honger-winter doet zich bij volwassenen en kinderen kennen. In de tijd van



de zwarte straathandel was een der straten der schoolbuurt een centrum.

De school werkte oorspronkelijk volgens het uitgebreide leerplan (in Amsterdam kent men niet de officiële onderscheiding in opleidingsschool en volksschool; de insider spreekt van scholen met uitgebreid en beperkt leerplan). Met de buurt is het karakter der school veranderd, met grote moeite wordt nu het beperkte leerplan doorgewerkt. De school groeide in de laatste oorlogsjaren uit tot een 16-klassige. Door afsplitsing van 4 klassen telt de school op het ogenblik 432 leerlingen, verdeeld over 12 klassen, met 11 leerkrachten.

Teneinde de lezer een idee te geven van de financiële welstand der ouders, volgt hier een tabel der schoolgeldaanslagen voor de cursus 1947—1948:

Specificatie van de aanslagen.

	aantal l.i.	aantal aangeslagen in de schoolgeldheffing	0—10 cts	—20 cts	—30 cts	—40 cts	—50 cts	belasting	Niet betalen den ofschoon wel aangeslagenen
1a	41	21	2	4	2	10	3	?	—
1b	39	22	1	4	7	9	1	?	2
2a	35	23	1	3	2	9	7	?	10
2b	41	27	3	2	5	13	4	?	15
3a	43	21	3	2	4	9	3	?	9
3b	44	27	4	4	4	13	2	?	7
4a	37	18	1	2	4	8	3	?	1
4b	38	25	1	5	4	14	4	?	12
5a	18	8	—	4	2	1	1	?	3
5b	44	21	1	2	9	8	1	?	9
6a	14	10	—	3	1	5	1	?	1
6b	37	19	1	1	5	10	2	?	5
Totaal	431	241 8 <sup>1)</sup> 249	18	36	49	109	29	8 <sup>1)</sup>	73
	100%	57,7%							16,9% <sup>2)</sup>

Al kan de financiële positie der ouders niet veel meer be-  
tekenen dan een verwijzing naar hun sociale omstandigheden,

<sup>1)</sup> geen specificatie mogelijk.

<sup>2)</sup> d.i. ruim 29% van het aantal aangeslagenen.

de cijfers der laatste kolom geven toch iets meer: ruim 29% der aangeslagenen blijft in gebreke te betalen. Hieronder zijn enkelen, die reclameerden en wier aanslag in de loop van de cursus is verminderd; verreweg het grootste deel echter reclameerde niet en betaalt niet.

De school is zich bewust dat haar werk meer rendement zou geven, indien ze zich wist te verzekeren van de belangstelling der ouders. Een kern van ongeveer twintig ouders, de oudercommissie inbegrepen, werkt geregeld voor en met de school; deze mensen bezoeken maandelijks alle gezinnen, zij bezorgen het ouderorgaan, zamelen geld in voor het ouderfonds en doen bij hun bezoeken allerlei ervaringen op, waarmee de school haar voordeel kan doen. Ondanks de moeiten die personeel en oudercommissie zich getroosten, worden de ouderavonden door niet meer dan circa vijftig mensen bezocht.

De geringe belangstelling voor de school blijkt ook uit het aantal verzuimen. De volgende tabel werpt op dit probleem enig licht:

Verzuim	aantal schooltijden	aantal leerlingen	geoorloofd verzuim	ongeorloofd verzuim	Totaal in %	
Maart '47 . . .	22	453	1535	85	16,2%	halve dagen wegens kolenschaarste
April . . . . .	33	466	1191	148	8,6%	
Mei . . . . .	37	456	1646	173	10,8%	} o.v. strenger en sneller vervolgd, doorwerking van de bemoeienissen van Jeugdzorg
Juni . . . . .	41	454	1555	113	8,9%	
Augustus . . .	26	443	1137	19	10%	
September . .	42	429	1774	22	9,9%	
October . . .	41	432	1638	61	9,6%	
November . . .	41	428	1759	28	10,2%	

N. B. Opmerkelijk is de grote vermindering van het aantal ongeoorloofde verzuimen na de grote vakantie. Daartegenover staat een toename van het aantal geoorloofde verzuimen. Is de verklaring hiervoor, dat de ouders — bang voor vervolging — mededelen dat hun kind „ziek geweest” is, ook al is dit niet het geval?

In de strijd tegen de ongeoorloofde verzuimen kreeg de school in het begin van 1946 de niet genoeg te waarden hulp van het Bureau Jeugdzorg, door het gemeentebestuur in het

leven geroepen en onder leiding gesteld van een der gemeentelijke inspecteurs voor het onderwijs.

De visitingteacher van dit Bureau bezocht op verzoek van de school in dit tijdvak ruim 50 gezinnen. Over 29 van deze gezinnen bracht de ambtenaar schriftelijk rapport uit. Deze 29 gezinnen telden 54 schoolgaande kinderen. De hieronder volgende gegevens zijn aan deze rapporten ontleend. De directe aanleiding tot het instellen van een onderzoek was:

- in 15 gevallen, schoolverzuim of geregeld te laat komen.
- in 7 gevallen, onbehoorlijk gedrag op school,
- in 2 gevallen, diefstal buiten school,
- in 3 gevallen, hardnekkig hoofdnonrein,
- in 2 gevallen, gedrag thuis, waarvoor de ouders de hulp inriepen van de school.

Naast deze hulp deed de school enige malen een beroep op de medewerking van de speciale Brigade van de Kinderpolitie, n.l. in die gevallen, waarbij de school spijbelen zonder meer vermoedde.

Beide instanties bezoeken de gezinnen en schakelen, indien nodig, Pro-Juventute, Kinderrechter of Voogdijraad in.

De bezoeken van de visitingteacher brachten toestanden aan het licht, die de school niet vermoedde, niet vermoeden kon, en die ze toch moet kennen, wil ze haar taak als school enigszins vruchtdragend verrichten. De geestelijke armoede van zovele harer leerlingen vond in deze toestanden verklaring. Een wereld van kinderleed werd blootgelegd. Hieronder volgen beknopte gegevens omtrent de geconstateerde sociale misstanden in enkele gezinnen:

#### *Gezin A.*

Aanleiding tot het onderzoek: Langdurig schoolverzuim, vermoeden van verwaarlozing.

Gezinsstaat: Vader, grondwerker. Moeder, heeft enige werkhuizen. 6 kinderen, waarvan de oudste werkt en waarvan twee leerplichtig zijn.

Het hele gezin huist in een opkamer boven een leegstaande winkelruimte. In deze kamer,  $4\frac{1}{2}$  bij  $3\frac{1}{2}$  m, staat een geïmproviseerd tweepersoons bed bedekt met een strozak en een kapotte gestikte deken, nog een geïmproviseerd éénpersoons bed bedekt met lomp en een kinderledikantje; twee kleine

tafeltjes, 4 stoelen en een potkachelkje; voor de ramen zakken. Alles vies en vuil. In deze ruimte wonen, eten en slapen deze mensen. De kinderen zijn schamel gekleed en vies.

Vader en Moeder staan volkomen onverschillig tegenover het schoolbezoek, blijven ook onverschillig als de huisbezoeker dreigt met strenge maatregelen, indien ze hun kinderen niet beter verzorgen.

Conclusie: Verregaande verwaarlozing. Pro Juventute inschakelen.

Resultaat der bemoeiingen: Kinderen aan de ouders ontnomen.

### Gezin B.

Aanleiding: Schoolverzuim.

Gezinsstaat: Moeder, moet uit werken om de kost te verdienen. Eén meisje en één jongen werken. Eén kind op de B. O.-school. Twee leerplichtige kinderen.

Ouders vier jaar gescheiden. Vader is loodgieterspatroon, leeft in weelde met een andere vrouw, is verplicht f15 per week in het onderhoud van zijn kinderen bij te dragen. Hij heeft nog nooit iets betaald. Dit gezin stond reeds onder toezicht van de Voogdijraad.

Resultaat: De vader zal gedwongen worden tot betaling. Een gezinsvoogd zal worden benoemd.

### Gezin C.

Aanleiding: Te laat komen.

Gezinsstaat: Vader, caféhouder. Moeder en twee kinderen, waarvan één leerplichtig. Zeer armoedige woning, bijna geen huisraad.

Vader alcoholist, komt elke nacht omstreeks drie uur dronken thuis, vloekend en scheldend, verdient duizenden in zwarte handel, brengt veel geld zoek met gokken en vrouwen. Moeder heeft langzamerhand alles moeten verkopen om met haar kinderen in leven te blijven. Als de man thuiskomt, brengt Moeder de kinderen bij bureu of familie.

Conclusie: Inschakelen van Pro Juventute en Voogdijraad.

Resultaat: Vader vergunning ontnomen, ontzet uit ouderlijke macht, Moeder deed vrijwillig afstand, kinderen ter beschikking van de regering gesteld, scheiding aangevraagd. Indien Moeder daartoe in staat geacht wordt, krijgt ze mettertijd de kinderen terug.

*Gezin D.*

Aanleiding: Langdurig schoolverzuim.

Gezinsstaat: Vader, steuntrekker. Moeder maakt de indruk imbeciel te zijn, zeven kinderen, waarvan 4 leerplichtig, één met een lam handje, geschikt voor B. O.

Woning. Entree: een hok van  $3\frac{1}{2}$  bij  $3\frac{1}{2}$  m, met verzakte vloer en met brokken uit de zoldering. Op eerste étage een evengroot hok met wat meubilair, op tweede étage idem (hier wordt gewoond), op derde étage nog zo'n hok, waar de hele familie slaapt.

Het blijkt, dat deze mensen geëvacueerd zijn en geholpen moeten worden.

Resultaat: Woningdienst ingeschakeld, voor kleding gezorgd. Schoolverzuim komt niet meer voor.

*Gezin E.*

Aanleiding: Te laat komen en verzuimen.

Gezinsstaat: Vader, sinds 1932 steuntrekker, op het moment van onderzoek in Veenhuizen. Moeder en zeven kinderen, waarvan vijf leerplichtig; de oudste dochter was een voorkind en is door de vader geëcht.

Vader, drinker, gokker, liefhebber van vrouwen. Moeder en kinderen zijn bang voor hem. Soms brengt Vader vrouwen mee naar huis, jaagt eigen vrouw en kinderen de deur uit voor een poosje; heeft eens zo'n vrouw betaald met de nieuwe mantel van zijn oudste dochter. Geslachtszieke, Moeder besmet en zwanger.

Conclusie: Verregaande verwaarlozing.

Resultaat: Kinderen aan ouderlijke macht onttrokken.

N. B. Dit werd later een van de weinige gevallen, waarin we succes boekten. De vader werkt nu geregeld, de kinderen zijn weer thuis.

*Gezin F.*

Aanleiding: Hoofdonrein bij het meisje; twee jongens vies, slordig. Schriftelijke waarschuwingen van de schoolarts helpen niet.

Gezinsstaat: Moeder, niet officieel gescheiden. 5 kinderen, waarvan de oudste dochter 16 jaar en 4 leerplichtig.

Bij onderzoek moest de ambtenaar van Jeugdzorg constateren, dat de grens van verwaarlozing bereikt was. Hij kreeg van moeder en dochter een slechte indruk.

Een rechercheur, die procesverbaal moest opmaken wegens overtreding van de politieverordening, kreeg dit te horen: „Als goeie hoer kan ik beter voor mijn kinderen zorgen, dan als werkvrouw.” Dit zei Moeder in het bijzijn van haar 12-jarige zoon.

Conclusie: Toepassing van art. 338 (met kaalgeknipt of geschoren hoofd naar school). Inschakeling van Voogdijraad.

Enige tijd later werd het gezin wegens huurschuld uit de woning gezet en onttrok zich aan mijn waarneming.

### *Jongen G.*

Aanleiding: G. gedraagt zich slecht op school, verstoort de orde in de klas, wil steeds de aandacht trekken. Hij spijbelt zo nu en dan en heeft een rol beschuit uit een broodkar gestolen.

G. is op het ogenblik thuis bij Grootmoeder.

Het onderzoek brengt het volgende aan het licht:

De Vader van G. was gehuwd met een „slechte” vrouw, die zich — volgens inlichting van Grootmoeder — zelfs afgaf met jongens van 14 à 15 jaar. Grootmoeder werd herhaalde malen door de politie gewaarschuwd, dat de moeder weggelopen was en haar kinderen onverzorgd had achtergelaten. G. is wel eens slapende in een portiek gevonden. In de oorlog, toen de Vader in Duitsland zat, is de moeder voorgoed van de kinderen weggelopen.

Na de scheiding hertrouwde de vader met een eveneens gescheiden vrouw, die G. zeer streng „opvoedde”. Was G. stout, dan verbrandde ze zijn speelgoed. Het kind mocht geen rommel maken; ze verweet het kind diefstal.

Volgens de Vader is zijn tweede vrouw niet normaal; ze eist hem helemaal op en kan geen kind tussen hem en haar velen. Komt de jongen met gescheurde kleren thuis, dan maakt zijn vrouw de scheuren groter om hem dit 's avonds te laten zien. Kort geleden heeft ze G.'s schoenen verkocht. „Hij eruit, of ik eruit,” was haar eis. Het kind is toen maar bij Grootmoeder gebracht. G. heeft nog een zusje, dat bij haar eigen moeder is en nog een broertje van 5 jaar, dat bij vreemden is uitbested.

Resultaat der bemoeiingen: G. geplaatst in het kinderloos

gezin van een broer van de vader, Voogdijraad ingeschakeld en verzocht om contrôle.

### Jongen H.

Aanleiding: H. bracht een baard en mijter mee naar school, over de herkomst waarvan hij een niet geloofwaardig verhaal opdiste. De onderwijzer kreeg bij doorvragen zelfs drie verschillende verhalen: een gulden van moeder gekregen, later van Oom en nog later was het een baardpruik van „verleden jaar”. Toevallig kwam de ambtenaar van Jeugdzorg juist op school. Hij kreeg weer een ander verhaal te horen, waarvan de onwaarheid onmiddellijk kon worden aangetoond.

Bij huisbezoek en navraag bleek het volgende:

Een tamelijk ordelijk gezin. Moeder, een nerveuse afgewerkte vrouw, kan de jongen niet de baas blijven.

Als H. boodschappen moet doen en geld meekrijgt, laat hij de boodschappen opschrijven en versnoept het geld. Hij houdt dan vol, dat hij de boodschappen wel betaald heeft, tot Moeder met hem naar de winkel gaat.

Moeder wist van baard en mijter niets. H. werd uit zijn bed gehaald en kwam nu met een nieuw verhaal aan, dat echter ook niet geloofd kon worden.

### Heriditeit:

H.'s vader is verdronken voor hij met moeder getrouwd was. Deze vader was oneerlijk, verduisterde o. a. vijf maanden woninghuur; hij was een gokker.

Zijn tweede vader was een matroos, die aan de wal voortdurend dronken was en overspel pleegde. Moeder is van deze man gescheiden. H.'s tegenwoordige vader heeft eerst enige jaren met moeder geleefd voor hij met haar trouwde. Hij verwekte twee kinderen, die nog de naam van H.'s tweede vader dragen.

De familie van H.'s eigen vader, van moeders kant, staat zeer slecht bekend; een broer van die moeder was een dief.

H.'s grootmoeder van moeders zijde was verstandelijk niet normaal, evenmin als haar broers en zusters.

H.'s zusje bezoekt een B. O.-school (voor een ander zusje is inmiddels plaatsing op een B. O.-school aangevraagd).

H. zelf is een nerveuze, praatzieke jongen, een zeer matige leerling, uitermate slordig en onoplettend, houdt van lezen en tekenen.

Conclusie: H. is waarschijnlijk erfelijk belast. Pro Juventute zal worden verzocht de jongen in een inrichting te plaatsen, terwijl de Jeugdpsychiater een nader onderzoek zal instellen.

De aard van het schoolmilieu brengt mede, dat het medisch hygiënisch schooltoezicht voor een zware taak staat: tegen ons verstand en onverschilligheid is het kwaad vechten. Dat de schoolzuster zich dan ook vaak op school laat zien, spreekt wel vanzelf. Haar bezoeken gelden voornamelijk het opsporen van kinderen met hoofdonrein. Na de grote vakantie in 1946 bleek, dat 8% der meisjes hoofdonrein had, waarvan  $\pm 3\%$  in erge mate. Deze laatsten worden onmiddellijk uit de klassen verwijderd en moeten zich binnen een paar dagen aan het zittingslokaal van de G. G. D. melden en laten controleren. Verschijnen zij niet, dan wordt onmiddellijk ons geoorloofd verzuim opgegeven. Na een jaar van veel bezoeken aan school, vlak voor de grote vakantie van 1947 had de zuster 50% winst te boeken.

De schoolarts heeft een niet minder moeilijke taak te vervullen. Alle leerlingen worden driemaal per cursus volledig onderzocht: bij het begin van hun schooltijd, in de derde klas en vóór het verlaten van de school. Het resultaat van het onderzoek van de beide eerste klassen van de lopende cursus volgt hier:

Aantal leerlingen	80.
Verschenen voor het onderzoek	60.
Beste lichamelijke toestand	4.
Geen afwijkingen	20.
Matige lichamelijke toestand	4.
Afwijkingen	32

(voor 9 hiervan moesten speciale maatregelen worden genomen, zoals: uitzending, openluchtschool, psychiatrisch onderzoek, naar specialist verwezen, naar B. O. enz.).

Opvallend is hier, dat 20 leerlingen niet voor het onderzoek waren opgekomen. Van deze 20 waren enigen ziek; het absentisme der anderen kan alleen verklaard worden door onverschilligheid en domheid van de zijde der ouders.

N. B. Helaas staan mij geen verdere gegevens ter beschikking omtrent dit deel der Jeugdzorg.



Op ons onderwijzers maken deze gezinnen de indruk te behoren tot een andere wereld. Een wereld, waarin domheid, onverschilligheid, hartstochten en emoties heersen, waarin letterlijk bij de dag wordt geleefd, waarin alle regelmaat en orde ontbreekt, waarin de ouders in vele opzichten kinderen zijn en de kinderen zich de rechten van volwassenen toe-eigenen, waarin onze normen en waarden niet gelden. De kinderen uit deze wereld moeten naar school, die t. a. v. hen een tweeledige taak heeft te verrichten: hen een bepaalde hoeveelheid leerstof moet laten verwerken om hun verstandelijke vermogens te ontwikkelen en hen op te leiden tot alle christelijke en maatschappelijke deugden. Daarvoor krijgt de school de kinderen 5 uur per dag. Voor welke moeilijkheden de school komt te staan bij het volbrengen van de eerste taak moge gedemonstreerd worden met een viertal punten:

1e. Leeftijdsspreiding voor de verschillende leerjaren der B-school.

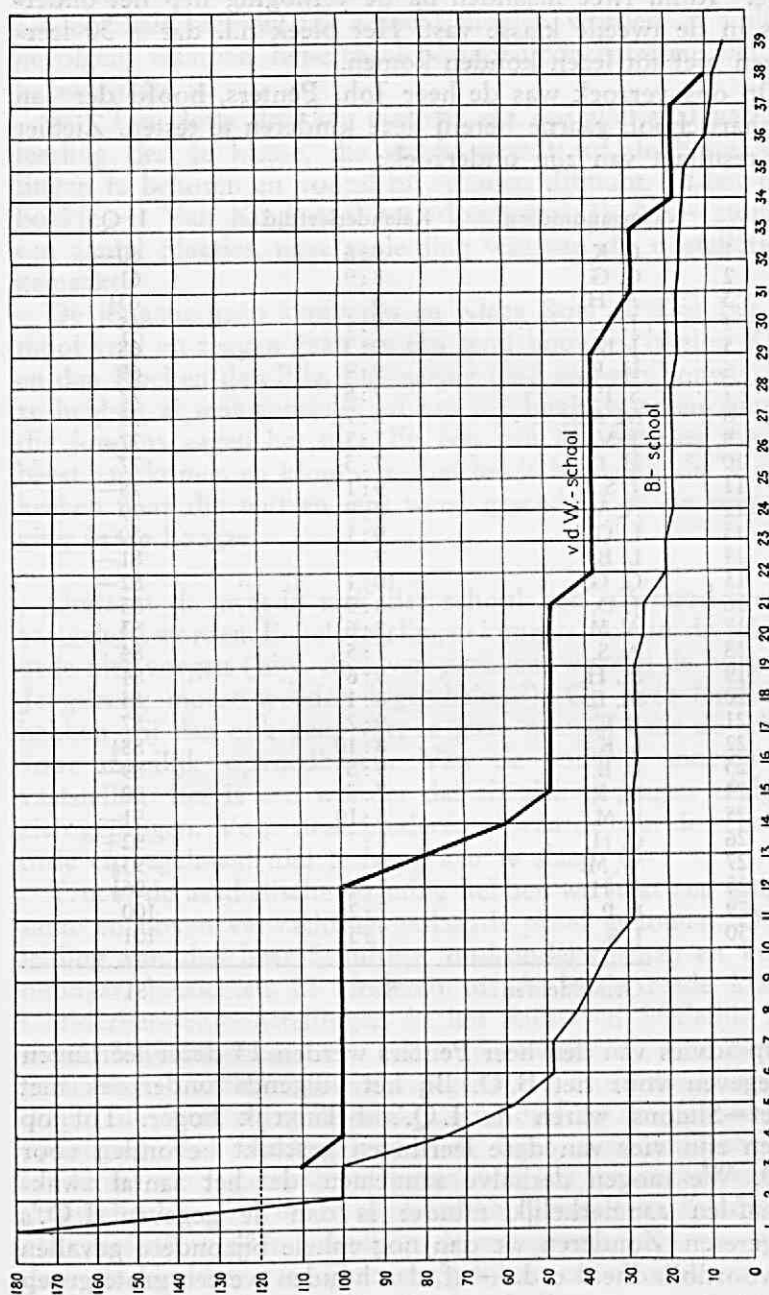
geboortejaren:										Klassen	Totaal	Vertraging:			
'40	'39	'38	'37	'36	'35	'34	'33	'32	1 j.			2 j.	3 j.	4 j.	
46	24	11	1							I	82	11	1		
	30	49	9	1						II	89	9	1		
	1	24	34	12	11	2	1			III	85	12	11	2	1
		1	17	22	19	6	2			IV	67	19	6	2	
				17	27	11	10	1		V	66	11	10	1	
					21	29	19	6		VI	75	19	6		

N. B. Het is duidelijk hoezeer de opvoedende taak van de onderwijzer wordt verzwaard, vooral in de middelklassen, door het grote aantal oudere leerlingen.

In de laatste drie jaren werden 48 l.l. van de B-school op een school voor B. O. geplaatst.

2e. Ongeveer een maand, nadat de nieuwe leerlingen op school waren gekomen, onderwierpen we hen aan een telproef: eerst moesten de kinderen de getallenrij opzeggen, daarna moesten ze erwten tellen. Op ons verzoek deed men op een school in een andere buurt der stad van een sociaal beter gehalte dezelfde proef. Op deze school heeft de onderwijzeres de beide beste tellers bij 110 doen ophouden. De gemiddelde waren: op de B-school 24,5, op de v. d. W.-school 53.

Zie de curve hiernaast:



Telproef (het tellen van erwten door kinderen, die pas op school waren,  
de onders noteerde het eerste foutieve getal).

3e. Ruim twee maanden na de verhoging liep het onderwijs in de tweede klasse vast. Het bleek n.l. dat  $\pm 30$  leerlingen niet tot lezen konden komen.

Op ons verzoek was de heer Joh. Penters, hoofd der Jan Ligthartschool, gaarne bereid deze kinderen te testen. Ziehier het resultaat van zijn onderzoek:

	Naamaanduiding	Kalenderleeftijd	I. Q.
1	C. K.	9:6	60—
2	C. G.	8:9	61—
3	A. H.	8	63½
4	J. L.	8:1	65
5	J. B.	9:3	68
6	H. E.	9:4	68
7	S. P.	7:8	72
8	M. M.	8:7	73—
9	J. V.	7:7	77—
10	H. G.	7:3	77
11	J. S.	9:1	78—
12	A. V.	8:7	79
13	L. G.	9:1	80—
14	L. B.	7	81—
15	G. G.	10:1	82—
16	J. D.	8:9	83—
17	A. M.	8:6	83
18	A. S.	7:5	84
19	M. H.	9:6	84
20	M. L.	8:1	84+
21	B. C.	9:2	87
22	L. K.	8:10	88½
23	B. B.	9:8	89—
24	N. R.	7:7	90
25	F. M.	8:10	91—
26	C. H.	8:7	92+
27	W. M.	9	93½
28	A. H.	7:4	96½
29	E. P.	7:2	100
30	J. S.	7:5	101
Gemiddelden		8:5	81

Op advies van den heer Penters werden 13 dezer leerlingen opgegeven voor het B. O. Bij het volgende onderzoek met Binet—Simons waren de I. Q.'s belangrijk hoger. Tot op heden zijn vier van deze leerlingen geschikt bevonden voor B. O. We mogen derhalve aannemen, dat het aantal zwakbegaafden aanmerkelijk minder is dan de gegeven I. Q.'s suggereren. Zonderen we dan nog enkele bijzondere gevallen — woordblindheid e. d. — af, dan houden we een grote groep van kinderen over, die hoewel begiftigd met een normaal in-

telleet niet konden leren lezen (zie vooral de kalenderleeftijd!). De oorzaak hiervan zal gezocht moeten worden in milieu-gevolgen, waarvan het ~~zich niet kunnen~~ concentreren wel het belangrijkste is.

4e. Ten slotte drukken we hier een opstelletje af van een leerling der 4e klasse, die geacht wordt tot de beste leerlingen te behoren en vooral bij rekenen uitmunt. In het taalboekje — Van Kindertaal tot Moedertaal IVA — stonden een aantal plaatjes, naar aanleiding waarvan dit opstelletje is gemaakt:

De jongens gaan kamperen en Klaas Roel en Elie zag een mooi veld en zeggen gaan we een tend bouwen. is ging Klaas en dan Roel en dan Elie. Een aardig tend zouwen bouwen. En ze hebben al tent gemaakt. en om het bosje was een stier en die jongens zagen het niet. En één van die jongens zag het beest aan komen en klom over het hekje heen. En die jongen keeken naar die tent en tent werd gescheurd en de reug tas ging in de hoogte.

Omtrent de tweede taak der school kan uiteraard weinig vastgelegd worden. Enkele leerlingen kunnen zich in de schoolorde niet voegen (bijv. de zeven gevallen, waarbij de hulp van Jeugdzorg moest worden ingeschakeld). Op deze leerlingen hebben wij dan ook geen vat; ze gaan meestal naar de school voor moeilijk opvoedbaren. Van de anderen moeten we vaststellen: het is een wonder dat zij zich gedragen zóals zij zich gedragen. Voor deze kinderen is waarde van de schoolse orde en regelmaat niet te hoog aan te slaan.

T. o. v. de aesthetische vorming hebben we juist een interessante en boven verwachting geslaagde proef genomen. Onder leiding van den heer Schulting, oud-onderwijsman en kunstminnaar, bezochten 15 kinderen uit de beide zesde klassen schilderijen-tentoonstellingen in het Rijks- en Stedelijk Museum. Vijf bezoeken aan „de oude meesters” vormden de grondslag, waarbij achtereenvolgens de stofuitbeelding, de diepte, de toon, de compositie, de inhoud en de afsluiting en ophanging der stukken onder de bijzondere aandacht der kinderen werd gebracht. Daarna volgden bezoeken aan de „babbelstukken”, Turner, Kokoschka, Chagall en Kandinsky. De „lessen” werden geheel in de vraagvorm gegeven, waardoor de kinderen tot kijken, vergelijken, concluderen en oordeelvormen op eigen gezag werden gedwongen. Zowel voor

de heer S. en mij als voor de toevallige bezoekers der exposities waren de antwoorden der kinderen evenzovele openingen. De belangstelling der kinderen was zeer groot, de aandacht — soms anderhalf uur lang — onverdeeld. Onze conclusie was: de waarde van dit werk gaat ver uit boven het aesthetische. Met de rest der zesdeklassers, in twee museumclubs verdeeld, zet ik nu de proef voort. De eerste les bevestigde de opgedane ervaringen volkomen.

Het in dit artikel gegeven materiaal is uitsluitend illustratief gehanteerd. Het geheel der mij ter beschikking staande gegevens wettigt het trekken van enige conclusies t.o.v. de school in het sociaal slechte milieu, waarvan de uitwerking voor elk een artikel zou vragen en die ik daarom kort aanduiden zal.

1e. De school heeft een sociale taak, waaraan zij zich niet mag en niet kan onttrekken. De onderwijzer dient meer opvoeder dan „leermeester” te zijn. In vele gevallen zal hij meer de opvoeder der ouders dan die der kinderen moeten zijn. Slechts met grote liefde voor zijn leerlingen en met een sterk sociaal gevoel zal hij zijn taak kunnen volbrengen.

2e. Tijdens zijn opleiding zal hij op deze taak moeten worden voorbereid. Juist in een gemeente als Amsterdam, met een eigen Kweekschool, moeten en kunnen de kwekelingen in aanraking gebracht worden met de sociale problemen, die zich voordoen in de eigen stad.

3e. Op de autoriteiten, die de benoeming van onderwijzers in handen hebben, rust de taak de juiste man op de juiste plaats te brengen: de beste opvoeder hoort in het slechtste sociale milieu te werken.

4e. Methodiek en didactiek zullen grondig gewijzigd moeten worden. De tot nu toe gebruikte methoden suggereren dat het verschil tussen een „opleidingsschool” en een „volkschool” ligt in de hogere leerjaren, immers zij geven gewoonlijk in de lagere en middelklassen dezelfde boekjes om daarna een splitsing aan te brengen in a en b deeltjes. Het grote verschil zit echter in het begin: de kinderen uit het slechte milieu brengen niets mee, dat de school kan gebruiken, hun woorden en begrippenschat is zo arm als vele onderwijzers zich niet kunnen voorstellen. Daarom zal de school moeten beginnen met taalschool te zijn en voorlopig niets meer. Plaatjes-kijken, woorden en zinnnetjes zeggen, voortdurende taalverzorging be-

trachten, versjes leren, enz. Van rekenen is voorlopig geen sprake; alleen tellen, eerst met concrete dingen, daarna met symbolen van concrete dingen, dan met afbeeldingen van concrete dingen en dit alles liefst in de vorm van spelletjes. De eerste taak der onderwijzeres zal moeten zijn uit te maken, waarop ze kan bouwen; het wil mij n.l. voorkomen dit tot op heden maar al te vaak op „los zand” gebouwd wordt. De meegebrachte begrippen en woorden moeten vastgelegd worden om uit te kunnen maken, waar de school kan beginnen.

De didactiek zal vooral gericht moeten worden op het activeren der l.l., op het wekken van belangstelling en op het versterken van het concentratievermogen.

5e. Naast een medisch onderzoek zal een psychiatrisch onderzoek van de nieuwe leerlingen moeten komen. Het is een maatschappelijk belang, dat zo spoedig mogelijk de afwijkingen worden vastgesteld en maatregelen worden genomen.

6e. De school zal niet bang moeten zijn om de oude wegen te verlaten, om gevestigde maar nooit bewezen meningen aan critiek te onderwerpen. Aan de ene zijde wordt het kinderlijk vermogen overschat, aan de andere zijde onderschat. Dit laatste geldt zeer stellig t. o. v. het deelhebben aan de cultuur. Op dit terrein liggen stellig grote mogelijkheden.

---

### „DU SPRICHT EIN GROSSES WORT GELASSEN AUS.”

In de strijd — of moeten we zo'n kras woord liever vermijden voor een vaak zo tamme geschiedenis? — over onderwijshervorming is de discussie voor een Marsbewoner of zelfs maar voor iemand die gewend is, zich af te vragen, welke zaken in de gesprekken bekend verondersteld worden, vaak moeilijk te volgen. Niet moeilijk, omdat de zaak zich zo pijlsnel voortbeweegt, maar wel omdat zowat alles bekend verondersteld wordt. Ten gevolge dáárvan, meen ik, draaien de discussies vrijwel in een kringetje rond. Ten gevolge dáárvan spreken medestanders elkaar tegen en steunen tegenstanders elkaar — onbedoeld. Ten gevolge dáárvan ook, meen ik, keren eeuwenlang dezelfde redeneringen en beweringen en probeersels terug en ten gevolge dáárvan handhaaft zich met

de grootste veiligheid eenvoudig datgene wat er nu eenmaal is. Laat mij enkele voorbeelden noemen.

Men spreekt van „een goede onderwijzer”, van „goed onderwijs”, van een „verantwoord onderwijsstelsel”, van „onmisbare kennis”, van „kernvakken”, van „het” „culturele peil”, dat „onvermijdelijk dalen zou als of als niet...”, men praat b.v. over „kennismemen van de antieke beschaving uit de eerste hand” doelende op onze gymnasia, men praat over „exakt leren denken” doelende op onze h. b. s.-en. Men vraagt caféhouders en stamgasten hun mening niet over de culturele waarde van de alcohol, resp. der geheelonthouding, daar dit antwoord van te voren bekend is, men enquêteert echter wel onder de oudgymnasiasten — d. i. de groep der geslaagden — wat zij aan hun school hebben gehad. Ik geef dit slechts als voorbeeld en niet omdat ik geen waardering voor „de klassieke opleiding” heb... al weet ik eigenlijk niet recht wat dat is en of dat dus in Nederland wel bestaat. Hoeveel aarts-  
warhoofden prijzen de resultaten niet van hun exakte opleiding? Hoeveel middelmatige burgerlieden prijzen de resultaten niet van hun „klassieke vorming”? Paladijnen in beide kampen zijn soms het meest frappante tegenbeeld van hetgeen ze bepleiten. Doch — wij kunnen dat alles daar laten, fundamenteler nog dan deze vragen nog zijn die kwesties, welke ik eerst aanstipte: wat is toch een „goed onderwijs”? wat is toch een „goede school”? wat is toch een „goede onderwijzer of leraar”? Vaak verwijst men naar het buitenland en trekt een vergelijking tussen „het” onderwijs in x-land en dat in Nederland. Men moet wel heel weinig indringen in onderwijsvragen, wil men zoiets aandurven. Dit immers is een kwestie van de vergelijking van twee gestalten van sociaal-culturele levensvormen, waaraan een heel volk, sociologisch en historisch vastzit. Wel kan men veel leren van een ander volk, maar op de voorwaarde, dat men alles geheel in zijn verband beziet bij zijn gastheer en — vervolgens — bij zich thuis het nieuwe her-ziet in het geheel van het eigene der familie. Maar het een zowel als het ander is het werk van uitzonderlijke specialisten. Te vaak echter ontmoet men beweringen, die een dgl. speciale kennis van zaken veronderstellen dan dat ze steeds van waarlijke kenners afkomstig kunnen zijn. En ook hier weer moeten we dus verzoeken, ons de grondveronderstellingen duidelijk te maken.

Natuurlijk gelden dergelijke vragen ook uitdrukkingen als

„een behoorlijk ouder”, „een goede vader, resp. moeder”; „op die leeftijd is een kind toch in staat zoets zelf op te lossen”, enz. enz. Maar in de publieke discussies spelen vooral „goed onderwijs”, „goede onderwijzers of leraarsopleiding”, „onmisbare leerstof”, „een beschaafd, een ontwikkeld mens moet toch weten”, enz.

Wie daarover steekhoudend wat beweren wil, zal niet kunnen ontkomen aan een grondige doordienking van het gehele grondgebouw der paedagogiek. Maar hij zal bovendien het onderwijs historisch en sociologisch moeten kennen en zijn begripsbepalingen zowel als zijn konkrete organisatorische maatregelen zullen van die twee gezichtspunten en wetenschappen nadere precisering moeten ontvangen.

Zolang wij het er over eens zijn, dat men over al dergelijke zaken beter beweringen kan doen onder beroep b.v. op de autoriteit van . . . z'n eigen jarenlange „ervaring” dan er gesordend over studeren, denken, onderzoekingen doen en daarna wat beweren, zolang zullen wij in de impasse blijven; zolang zal ons de impasse geen impasse lijken. Zolang ook zal de opwekking tot grondige bestudering der vragen van onderwijs en opvoeding met bevreemding of ergernis van de hand gesezwen worden en zal men het „weten” of niet wetenswaardig of onmogelijk te weten achten. En de strijd in de wereld der opvoeding blijft een hopeloos en bodemloos langs elkaar heenpraten; een goedwillend onvermogen en een eerlijke, argeze loze overtuiging dat men „er toch vrij aardig achter is” zullen dan nog de aannemelijkste strijders zijn, *maar verder komen we niet.*

M. J. L.

---

## DE INSPECTIE VAN HET SCHRIFTELIJK ONDERWIJS

DOOR

G. NIEMEYER.

### DE PLAATS VAN HET SCHRIFTELIJK ONDERWIJS.

Zoals het klassikaal onderwijs, vooral door Pestalozzi's werk, ontstond als noodoplossing, in de tijd toen de drang naar volksontwikkeling onderwijs aan grote groepen kinderen eiste, zo ontstond het schriftelijk onderwijs als noodoplossing



voor degenen die, door allerlei omstandigheden niet in staat waren zich verder te ontwikkelen door mondelinge lessen.

De eerste schriftelijke lessen werden gegeven door Charles Toussaint en Gustav Langenscheidt, die in 1856 in Berlijn begonnen per brief taalonderwijs te geven. Engeland volgde al spoedig.

In 1868 ontstond daar de „University Extension Movement” die voor de ontwikkeling van het schriftelijk onderwijs heel veel heeft gedaan en door invloed waarvan deze vorm van onderwijs in Engeland een grote vlucht nam. Vrijwel tegelijkertijd ontstonden in de Verenigde Staten van Amerika de eerste schriftelijke cursussen als aanvulling van het Methodistische Zondagschoolwerk. Zeer snel breidde het schriftelijk onderwijs zich in Amerika uit. In 1873 werd in Boston opgericht de „Society to Encourage Study at Home”, terwijl 10 jaar later in New-York de eerste „Correspondence University” werd gesticht. In 1892 werd aan de bestaande universiteit van Chicago een „Correspondence Departement” verbonden, welk voorbeeld door vele universiteiten al spoedig werd gevolgd. Daarnaast ontstonden in de jaren 1900 tot 1920 vele particuliere instituten, waarvan sommigen zoveel reden tot critiek gaven dat reeds in 1926 in Amerika „The National Home Study Council” werd opgericht, met de bedoeling door controle en Inspectie misstanden te bestrijden en daarnaast door studie, vooral der didactiek, het schriftelijk onderwijs te bevorderen.

Behalve in Amerika werd het schriftelijk onderwijs zeer belangrijk in Engeland, Zweden en Zuid-Afrika, terwijl ook Frankrijk genoemd moet worden. Dat Amerika, Zuid-Afrika en ook Zweden op dit terrein vooraan staan, is niet te verwonderen. Het schriftelijk onderwijs begon als noodmaatregel en als zodanig hadden in de eerste plaats dun bevolkte, grote landen, met weinig reisgelegenheid er behoefte aan. Door de snelle ontwikkeling kwam, alweer in Amerika, die gedachte aan een noodoplossing echter spoedig op de achtergrond. Het schriftelijk onderwijs werd steeds meer beschouwd als een tak van onderwijs die naast het mondeling zijn eigen waarden en zijn eigen voordelen had. We menen dan ook te kunnen zeggen dat, zeker in de Verenigde Staten, reeds vóór de tweede wereldoorlog het schriftelijk onderwijs algemeen was aanvaard als gelijkwaardig aan het mondeling, met zijn eigen eisen, zijn eigen beperkingen, maar ook zijn eigen mogelijkheden.

Nog meer populair werd het, toen in de oorlogsjaren de ontwikkeling van het Amerikaanse miljoenenleger (evenals van het Canadese en het Engelse) vrijwel geheel langs de weg van het schriftelijk onderwijs geschiedde.

Dit gebeurde op zeer uitgebreide schaal en het was geen zeldzaamheid wanneer kortere of langere gevechtspauzes aan het front voor een deel gevuld werden door de bestudering van schriftelijke lessen.

De Amerikaanse mening over het schriftelijke onderwijs moge blijken uit onderstaande aanhaling uit het „Bulletin of the American School” van December 1945. „Like the first automobiles, early correspondence schools and their students were often the objects of ridicule and jokes. Home study and automobiles grew up together, they both passed through the „get a horse” era to vindicate the judgement and vision of their respective pioniers and to benefit humanity. Home study in the United States today is a valuable supplement to the public educational system.”

Uit dit citaat blijkt duidelijk dat het schriftelijk onderwijs in de Verenigde staten strijd heeft moeten voeren om de plaats die het toekomt te bereiken, maar dat op het ogenblik die plaats bereikt is.

Ons land moge in vele opzichten vooraan staan, ten aanzien van het schriftelijk onderwijs was dit zeker niet het geval. Toen het in Amerika al zeer uitgebreid was en zijn felste strijd voerde, was het in Nederland nog onbekend. Het eerste instituut dat hier schriftelijk onderwijs gaf, werd opgericht in 1904. Het was een zeer bescheiden inrichting, die zich uitsluitend bezig hield met de opleiding voor de hoofdacte voor onderwijzers. Ook dit was een noodvoorziening. De studie voor de hoofdacte is immers voor een onderwijzer de eerste waaraan hij na zijn kweekschoolindexamen begint. Dat wil dus zeggen, de jonge onderwijzer studeert in het algemeen voor de hoofdacte in zijn eerste praktijkjaren. Deze eerste jaren moet hij dikwijls doorbrengen aan dorpsscholen, dus op plaatsen die het volgen van mondelinge cursussen vaak moeilijk, soms onmogelijk maken. Natuurlijk was dit 30 à 40 jaar geleden nog erger. Daardoor ontstond de eerste schriftelijke opleiding voor de hoofdacte, die onmiddellijk een grote vlucht nam. Zo'n grote vlucht dat thans het aantal candidaten dat schriftelijk werd opgeleid groter is dan dat

dergenen die een mondelinge cursus volgden. Ook in ons land was en is het schriftelijk onderwijs aan veel critiek onderhevig. Zo gebeurde het in sommige streken van ons land tot voor korte tijd dat candidaat-hoofdonderwijzers die schriftelijk gestudeerd hadden, zich het laatste half jaar lieten inschrijven bij een mondelinge cursus, omdat hun kansen zeer slecht stonden wanneer ze aan de heren examinatoren moesten mededelen dat ze schriftelijk hadden gestudeerd. Ondanks deze miskennis, die zich waarlijk niet tot de hoofdacteopleiding beperkte, breidde het schriftelijk onderwijs zich ook hier meer en meer uit, zodat op het ogenblik de gezamenlijke instituten per jaar tenminste 120.000 cursisten tellen. Een aantal dat degenen die afwijzend staan tegenover deze vorm van onderwijs toch te denken geeft. Op de vele uitwassen die tot felle critiek aanleiding geven, komen we later terug, hier volstaan we met te constateren dat het ook in Nederland mogelijk is allerlei vakken schriftelijk te studeren en dat dit door velen met succes werd en wordt gedaan. Thans eerst enkele opmerkingen over de waarde van het schriftelijk onderwijs.

#### DE WAARDE VAN HET SCHRIFTELIJK ONDERWIJS.

Een bespreking van de verhouding tussen het schriftelijk en het mondeling onderwijs moge voorafgaan.

De sterk geschakeerde opvattingen hierover zijn tot een drietal terug te brengen. De eerste daarvan is de mening dat onderwijs persoonlijk contact tussen leraar en leerling noodzakelijk maakt en dat schriftelijk onderwijs dus feitelijk niet mogelijk is. Deze opvatting blijkt in de practijk volkomen onjuist. De vele resultaten van het schriftelijk onderwijs logenstraffen deze opvatting zo duidelijk, dat ze niet is vol te houden. Een enkel voorbeeld, ontleend aan de hoofdacte-examens van dit jaar. Van één instituut slaagden 250 schriftelijk opgeleide candidaten. Van een ander 126. Men kan na kennisname van deze resultaten toch niet zeggen dat schriftelijk onderwijs eigenlijk niet mogelijk is. Ook de tweede opvatting, dat schriftelijk onderwijs een noodzakelijk vervangingsmiddel is voor die gevallen waarin mondeling onderwijs niet mogelijk is, doet naar onze mening geen recht aan het schriftelijk onderwijs. Enige tijd geleden vergeleek de heer Wiedhaup, directeur van het I. V. I. O., de verhouding tussen schriftelijk en mondeling onderwijs met die tussen margarine en room

boter. Alweer voornamelijk op grond van het persoonlijk contact dat bij mondeling onderwijs tussen leraar en leerling bestaat. Dit kan inderdaad een voordeel zijn als de verhouding goed is, maar hoe is het wanneer er een slechte verhouding bestaat.

Een zeldzaamheid is dit toch niet en het staat vast dat zo'n slechte verhouding op het onderwijs altijd een slechte invloed heeft.

Naar mijn mening is het nog te vroeg om een algemene uitspraak te doen op grond van een vergelijking die nog alle gebreken van oppervlakkigheid toont; *moet* tonen, omdat wij in Nederland van het schriftelijk onderwijs en zijn mogelijkheden nog lang niet voldoende weten. De didactiek is nog in zijn beginstadium en behalve degenen die in de praktijk werken, heeft nog vrijwel niemand er zich mee bezig gehouden, terwijl de critiek meestal komt van hen die de praktijk slechts zeer oppervlakkig kennen. Het mondeling en het schriftelijk onderwijs staan vrijwel vreemd tegenover elkaar en tot een vergelijking der factoren die de onderlinge waarde bepalen is het, althans in ons land nog nooit gekomen. De voornaamste van die factoren zijn:

a. De leerstof. Algemeen wordt aangenomen dat bepaalde stof beter mondeling kan worden onderwezen dan schriftelijk, maar dat het omgekeerde niet het geval zou zijn is nog geenszins bewezen. Het zou zeer interessant zijn om te onderzoeken of de wiskunde b.v. niet beter schriftelijk dan mondeling kan worden onderwezen.

b. De persoon van de leraar. Er zijn mensen die mondeling heel duidelijk kunnen zeggen wat ze bedoelen, maar zich schriftelijk niet verstaanbaar kunnen maken. Het omgekeerde is echter evenzeer het geval. Er zijn lieden die altijd afdwalen wanneer ze mondeling les geven, maar die zich schriftelijk heel duidelijk uitdrukken omdat ze dan tot korte en scherpe formulering gedwongen worden.

c. De persoon van de leerling. Intelligentie en karakter spelen hier de voornaamste rol. Het staat vast dat schriftelijk studeren een grote mate van zelftucht en wilskracht vraagt en daardoor een belangrijke karaktervormende waarde heeft. We noemen verder het concentratievermogen en wijzen op de opmerkzaamheidstypen.

d. De omstandigheden waarin de leerling verkeert. Vooral bij oudere leerlingen die overdag hun werkzaamheden hebben

kan de tijd waarop ze hun lessen moeten volgen van groot belang zijn en bovendien het feit dat men soms om mondelinge lessen te kunnen volgen grote afstanden moet afleggen.

e. Dan is er nog de verhouding van leraar en leerling, waarop we al wezen. Is deze verhouding goed, dan is dat een voordeel van het mondeling onderwijs, is ze slecht, dan is het nadeel even groot. Hoewel het contact naar onze mening ook bij schriftelijk onderwijs zo intensief mogelijk behoort te zijn, brengt toch de aard van dit contact mee dat een negatieve invloed minder zal voorkomen dan bij mondeling onderwijs.

We zien dat bovenstaande factoren een belangrijke rol spelen bij het bepalen van de waardeverhouding en ofschoon we erkennen dat we van de invloed van deze factoren nog niet voldoende weten, moet het standpunt worden ingenomen dat mondeling en schriftelijk onderwijs elk zijn eigen methoden, zijn eigen voor- en nadelen, zijn eigen waarde heeft. De ene vorm waarden boven de andere is voorbarig. We dienen beide als waardevol te erkennen en het oordeel over de waardeverhouding te laten afhangen van de uitkomst der studie die zich hiermee zal bezig houden. Deze derde opvatting is naar onze mening de juiste.

#### DE SOCIALE WAARDE.

De grootste waarde van het schriftelijk onderwijs is gelegen in het feit dat het studiemogelijkheden geeft waar het mondeling onderwijs onbereikbaar is. In de eerste plaats is schriftelijk onderwijs goedkoper dan mondeling; hoewel een goede verzorging meebrengt dat goed schriftelijk onderwijs niet zo goedkoop is als sommige instituten beweren, toch is het belangrijk goedkoper dan mondeling onderwijs. In de tweede plaats is een leerling niet aan plaats of tijd gebonden. Hij kan zijn studie indelen zoals dit voor hem uitkomt en behoeft nooit op een bepaald uur bij zijn leraar te komen. Dit is vooral belangrijk voor die groep, die op een bepaalde leeftijd gekomen, ontdekt dat verdere ontwikkeling nodig is, maar die door allerlei factoren zoals ongeregelde werktijden of ook valse schaamte geen mondeling onderwijs kan of wil volgen. Voor dezulken is schriftelijk onderwijs de enige uitkomst en het staat dan ook vast dat de meeste schriftelijk studerende gezocht moeten worden in de leeftijdsgroep tussen 18 en 30 jaar.

In de derde plaats is het schriftelijk onderwijs van grote

waarde voor een verantwoorde vrijetijdsbesteding. Met name in de arbeiderskringen is in de laatste tientallen jaren, door verkorting der arbeidsduur veel tijd voor „eigen gebruik” vrij gekomen, waarvan het schadelijk is wanneer die in ledigheid wordt doorgebracht. Dat het schriftelijk onderwijs een van de vele middelen kan zijn om deze tijd goed en prettig te besteden is duidelijk.

#### PAEDAGOGISCHE WAARDE.

Spraken we hierboven over de sociale waarde, het schriftelijk onderwijs heeft ook paedagogische waarde. Deze is voornamelijk gelegen in de karaktervormende invloed die het heeft. Schriftelijk studeren toch eist een grote mate van zelfstandigheid. De cursist moet zichzelf telkens weer tot zijn werk dwingen, hetgeen een steeds terugkerende wilsoefening betekent. Hij moet zelf zijn keuze doen tussen werken en ontspanning en een geregelde werkverdeling tot stand brengen. Dit eist een grote mate van zelftucht en wilskracht. Het is verwonderlijk dat bij alle pogingen tot onderwijsvernieuwing het schriftelijk onderwijs tot nu toe buiten beschouwing bleef. Het kernpunt van de onderwijsvernieuwing ligt toch, als wij het goed zien, in een grotere mate van persoonlijkheids- en karaktervorming en de ontwikkeling der karaktervormende eigenschappen, zoals het zelfstandig nemen van beslissingen, oefeningen van de wil, het dragen van verantwoordelijkheid voor eigen werk, wordt door het schriftelijk onderwijs zonder twijfel bevorderd.

#### VOORWAARDEN VOOR GOED SCHRIFTELIJK ONDERWIJS EN DE AAN TE LEGGEN NORMEN.

##### *Gefundeerde critiek.*

Hebben we in het voorgaande getracht de waarde van het schriftelijk onderwijs aan te tonen, thans willen we een poging doen gefundeerde critiek op het schriftelijk onderwijs te geven, daarbij opmerkend dat die vrijwel steeds ook van toepassing is op het particulier mondeling onderwijs.

De oorzaak van vele misstanden op dit terrein ligt hierin dat schriftelijk onderwijs en particulier mondeling onderwijs geen overheidszaken zijn, d. w. z. niet met de steun van de overheid worden in stand gehouden. Ze hebben dus altijd een zakelijke

zijde en het doel is tenslotte in vrijwel alle gevallen winst maken. Daarin ligt voor het particuliere onderwijs altijd het gevaar. Wanneer de directie van een instituut erop uit is een onredelijke winst te maken, dan is daarmee de deur voor misstanden opengezet. Bij het schriftelijk onderwijs ontbreekt dan al spoedig een behoorlijke studieleiding. Het schrijven van de lessen laat men nog wel door bevoegde leerkrachten doen. Daarin zitten immers niet de grootste kosten. Maar 't meest te verdienen is er op de exploitatie der cursussen en de voorkomende misstanden bestaan dan ook vrijwel altijd daarin dat men of de lessen zonder meer toestuurt (dat betekent feitelijk niet anders dan de toezending van een boek in een aantal kleine maar peperdure afleveringen) of men laat de correctie uitvoeren door volkomen onbevoegde en onbekwame krachten.

Een voorbeeld van het eerste was het instituut dat enkele maanden geleden te koop werd aangeboden met de vermelding dat geen leraren nodig waren en dat de koper geen onderwijsdeskundige behoefde te zijn. Een voorbeeld van het tweede vond ik, toen bij een instituut een meisje, nauwelijks een half jaar van de M. U. L. O. en dan nog zonder diploma, optrad als correctrice voor een cursus Engels voor gevorderden.

Dit is des te gevaarlijker, omdat de cursisten in de regel niet zullen ontdekken dat aan de correctie iets hapert. Alleen de zeer ijverigen, die vragen stellen buiten het opgegeven werk om, kunnen natuurlijk tot de ontdekking komen dat er iets niet in orde is, maar dan is het meestal te laat.

Een andere misstand schuilt in het speculeren op de ijdelheid der a.s. cursisten, door hen „fraaie diploma's" te beloven. Ze krijgen die dan ook wel en ze zijn meestal zeer fraai, alleen hebben ze in de maatschappij geen andere waarde dan die de gelukkige bezitter en zijn bewonderaars eraan hechten. Dan zijn er de vele manieren om de cursisten te lokken door zeer suggestieve reclame voor minderwaardige cursussen. Advertenties in de trant van: „Cursist no. 79853 schreef ons: Ik gaf mijn laatste geld 6 jaar geleden uit voor het volgen van Uw cursus M 58 en sta thans aan het hoofd van een groot bedrijf met 80 man personeel." Er behoeft geen causaal verband te bestaan tussen de eerste en de tweede mededeling. Dat het de bedoeling is de lezer dit causale verband te laten leggen is duidelijk.

En dan is er nog de neiging om van alles schriftelijk te onderwijzen. Dr Schröder schreef hierover in het Juli-nummer van de 22ste jaargang van „Volksontwikkeling” terecht: „Met enige verbeeldingskracht kan men steeds weer nieuwe objecten ontdekken die er zich — zij het soms met kunst en vliegwerk — toe lenen schriftelijk onderwezen te worden.” Het meest recente voorbeeld hiervan is een schriftelijke cursus in het... wijnproeven!

Het is waarlijk niet te verwonderen dat bovenstaande misstanden het schriftelijk onderwijs in discredit brengen en dat de goeden hier met de kwaden moeten lijden, spreekt vanzelf. Om te beoordelen of een instituut werkelijk schriftelijk onderwijs geeft, is nodig het aanleggen van normen, waaraan het moet voldoen. *(Wordt vervolgd.)*

## KLEINE MEDEDELINGEN.

### INTERNATIONALE ONDERWIJZERSCURSUSSEN IN DENEMARKEN.

Een Deens Comité, bestaande uit P. Christensen, oud-burgemeester van Helsingøre (voorzitter), Kr. Bording, Minister van Landbouw, Jørgen Jørgensen, volksvertegenwoordiger, oud-Minister van Onderwijs, M. Hartling, eveneens oud-Minister van Onderwijs en voorzitter van het Deense Unesco-Comité en Peter Manniche, Directeur van The International People's College Helsingøre, heeft het plan opgevat twee internationale cursussen te organiseren voor *onderwijzers van 1 October tot 22 December 1948, en van 7 Januari tot 29 Maart 1949.*

Er zullen dagelijks één of twee lessen en één studiegroep gehouden worden in de Engelse taal op het gebied van:

- a) Psychologie en vergelijkende opvoedkunde.
- b) Sociale en culturele toestanden in de verschillende landen van de wereld.
- c) Scandinavische verhoudingen, speciaal met betrekking tot de scholen voor volwassenen en jongeren; aandacht zal ook worden besteed aan de gedachten over opvoeding van Prof. Grundtvig, de oprichter van de Volkshogeschool.

Dergelijke onderwerpen zullen behandeld worden in 4 of 6 wekelijkse lessen in het Duits en/of Frans, maar kennis van deze talen is geen voorwaarde om een cursus te volgen.

De lessen worden gevolgd door discussies; van de deelnemers zullen scripties in verband met de onderwerpen gevraagd worden. Als er minstens vijf studenten zijn die in een bepaalde taal wensen les te



nemen, dan kan men 4 of 5 uren per week in deze taal les krijgen (b.v. Duits, Frans, Russisch, Engels).

Het is de bedoeling om Professor Hamley, onderdirecteur van het Onderwijsinstituut der Londense Universiteit, te vragen deze cursussen te leiden en de onderwerpen Psychologie en Opvoeding te behandelen, terwijl de overige onderwerpen door de vaste staf van het International People's College en sprekers van Scandinavische en andere landen ingeleid zullen worden.

De kosten voor logies, voeding en lessen bedragen f 400.— voor elk der beide cursussen. (Men koestert de hoop dat de Minister van Onderwijs deze cursussen zal subsidiëren). Het aantal deelnemers per cursus zal maximum 35 en minimum 25 bedragen.

Het geheel is bedoeld als een poging om het internationaal contact te bevorderen tussen onderwijzers van verschillende landen, die door het tezamen wonen en door gemeenschappelijke studie een dieper inzicht krijgen in de problemen van deze tijd, hetwelk ongetwijfeld van invloed zal zijn op hun dagelijks werk.

Aanmeldingen vóór 1 Juni a.s. aan het Algemeen Secretariaat van de Vereniging tot Stichting van Volkshogescholen te Bergen N.H., met vermelding van leeftijd, geslacht, adres, in welke taal of talen men de te behandelen onderwerpen wenst te volgen en in welke taal men eventueel les wil hebben, onder bijvoeging van referenties.

#### VACANTIE-CURSUSSEN OP DE INTERNATIONALE VOLKSHOGESCHOOL IN HELSINGØRE.

Van 21 Juni tot 15 Juli en 17—31 Juli 1948 worden op de Internationale Volkshogeschool te Helsingøre (Denemarken), cursussen gehouden in de moderne talen betreffende actuele internationale problemen en Scandinavische verhoudingen (Volkshogescholen, Coöperatieve en sociale wetgeving en instellingen).

Soortgelijke cursussen worden gehouden van:

14 Augustus tot 28 Augustus, 28 Augustus tot 11 September en 11 September tot 25 September a.s.

Van 31 Juli tot 14 Augustus 1948 is er een *internationale cursus voor onderwijzers* georganiseerd, naar het voorbeeld van een dergelijke cursus, welke in 1947 van 2 tot 16 Augustus gehouden is en waaraan onderwijzers deelnamen uit Engeland, Frankrijk, Holland, België, Zwitserland, Tsjecho—Slowakije en Scandinavië.

De kosten voor deze 14-daagse vakantie-cursussen bedragen: van 21 Juni tot 15 Juli f 150.— (excl. excursies en zakgeld), van 17 Juli tot 31 Juli en 31 Juli tot 14 Augustus en 14—28 Augustus f 100.— (excl. excursie's en zakgeld) en van 28 Augustus tot 11 September en 11—25 September f 90.— (excl. excursie's en zakgeld).

Tijdens de cursussen kan worden deelgenomen aan excursies naar Zweden (Universiteitsstad Lund en het voorgebergte van Kullen), waar van de kosten f 25.— zullen bedragen en in Denemarken naar Fredens

borg en Lyngby, Copenhagen en een boerendorp; de kosten daarvan bedragen f 13.—.

Deze kosten kunnen in *Nederlandse valuta in Nederland* betaald worden.

Opgaven ook voor deze korte cursussen te richten aan: het Secretariaat van de Vereniging tot Stichting van Volkshogescholen te Bergen N. H.

## BOEKBEOORDELINGEN.

L. van der Horst, *Anthropologische Psychiatrie*. Deel I: Algemeen Gedeelte. Uitg.: Van Holkema en Warendorf, Amsterdam, 1946. 288 p. Compleet in twee delen f 39,—.

In een onlangs in Paed. St. verschenen boekbespreking (jrg. XXIV, pg. 385) heb ik laten zien, hoe een leerling der Groninger psychologie tegenover den aanval van Dr Meyering de oorspronkelijke positie dier school op vrijwel alle belangrijke punten tracht te handhaven. Thans ligt voor mij een boek van een ander leerling dier school, wiens werk eveneens in Dr Meyering's boek scherp wordt gekritiseerd. Of die kritiek op het destijds (1934) verrichte werk juist was, durf ik niet met zekerheid te zeggen, hoewel ik een vermoeden heb van niet, omdat ik, sedert in 1924 de dissertatie van Van der Horst verscheen, en door de lectuur van zijn geschriften en door persoonlijk contact, van hem steeds een geheel anderen indruk heb gekregen dan van een „orthodox” leerling der Groningse school.

Thans ligt voor mij het eerste, algemene deel van zijn *Anthropologische psychiatrie*. (Het tweede, speciaal-psychiatrische ligt m. i. buiten de sfeer van Paed. St. en in elk geval buiten mijn bevoegdheid). Hoe radicaal v. d. Horst hier gebroken heeft met de vooronderstellingen, die het denken der Groningse school beheersen, blijkt reeds uit deze karakteristiek, reeds in het Voorwoord, van dit boek als een, „waarin de menselijke vrijheid en de ongrijpbare kern van de menselijke persoon bij elke verhandeling de richtlijnen bepalen”.

En terecht mag de schr. daar zeggen: „Het hele door mij ontworpen werk is de erkenning van een zeer besliste wending in het psychiatrisch denken. Bij een poging tot behoud van de klinische systematiek, wil het primair het unieke van het menschzijn boven elk gebouwen verheffen. Ondanks het nog ontbreken van een juist omschreven menscheeld, tracht het den geestes en zenuwzieke anthropologisch te verstaan.”

Dit anthropologisch verstaan brengt nu — het kan niet anders — mede, dat de meest fundamentele vragen van de „normale” anthropologie ter sprake komen. Zij het dan ook, dat zij wat de feiten betreft, voor een belangrijk deel belicht worden vanuit de ervaring met het „abnormale”. Maar voor de lezers van P. St. is het natuurlijk overbodig in het licht te stellen, van hoe verreikende betekenis voor de „normale” psychologie juist de studie der afwijkingen geweest is en blijven zal. Vandaar dat van de twee afdelingen, waarin dit Algemene Deel uiteenvalt, afdeling B Psychopathologie nog belangrijker is dan

afdeling A encyclopaedie. De laatstgenoemde, geheel door Van der Horst zelf geschreven, bevat de hoofdstukken Anthropologie en Psychiatrie, Historisch Overzicht, De Psychiatrie op den tweesprong, Psychologie en Psychiatrie, De symboliek der symptomen, De plaats van de Psychiatrie in het medisch onderwijs.

Aan de tweede, veel omvangrijker afdeling (208 tegen 60 p.) hebben twee medewerkers medegewerkt, en wel Dr P. Th. Hugenholtz aan de hoofdstukken Over de problematiek van het „ik”, Bewustzijnsstoornissen, Hallucinaties, en Drs C. H. de Leeuw aan het hoofdstuk De psychopathologie van den „waan”, terwijl Van der Horst zelf de hoofdstukken Over gevoel en gevoelsstoornissen en Intelligentiestoornissen voor zijn rekening nam.

Het is ondoenlijk in het bestek van een boekbeoordeling een indruk te geven van de wijze van aanpak en den rijkdom van elk dezer hoofdstukken, daartoe zouden een of meer uitvoerige artikelen vereist zijn. Maar ik wil hier gaarne uitspreken, dat weinig psychologische geschriften mij zo geboeid en in mijn visie verrijkt hebben.

Natuurlijk wil dit niet zeggen, dat ik niet hier en daar ook bezwaren voel opkomen, of het met een of andere uiteenzetting niet „oneens” zou zijn. Bijv. als ik op p. 191 in het hoofdstuk over gevoel lees: „Bij museumbezoek wordt een ieder, ook degene, die aanvankelijk intens genoot, ten slotte onvatbaar voor de genieting van het schoone.” Ik meen dat hier twee dingen van geheel verschillende orde dooreengemengd worden, nl. de vermoedheid, die ons ongetwijfeld misschien reeds na een uur *tijdelijk* onvatbaar maakt, en een *blijvende* genieting, die des te groter wordt naar mate men meer en dieper met een waarlijk groot kunstwerk vertrouwd raakt. Bijv. Rembrandt's „Joodse Bruidje” is in zijn wonderbaarlijke schoonheid voor mij telken male groter geworden. Datzelfde geldt toch vermoedelijk voor ons allen van de ontroering door de schoonheid van de natuur. Ik meen dan ook, dat ook voor het aesthetisch beleven geldt, wat v. d. Horst twee bladzijden verder zo voortreffelijk zegt: „De ware liefde vergaat nimmer; zij wordt telkens opnieuw vervolmaakt; elken dag weer wordt het verband vernieuwd, staan ik en gij in trouw en eenheid verbonden, worden ze er door gedragen en overstelpt. Liefde en eerbied zijn niet alleen genade, maar tegelijk een levenstaak. Hier is geen plaats voor slijtage, ook al wordt de adaptatie-regel niet te niet gedaan.”

Trouwens meen ik, dat het met die adaptatie ook in het tegengestelde geval van afkeer en verzet, anders staat dan v. d. Horst aangeeft. Ik ben overtuigd, dat hier een dieper „behoren” meespreekt. Wij leggen ons neer bij een smartelijk verlies, en aanvaarden het, wanneer wij die aanvaarding als onze taak zien. Maar de ellende der bezetting en onze opstandigheid daartegen was vermoedelijk voor ons allen in 't voorjaar 1945 levendiger dan ooit. Dat bewijst m. i. ook wel de geschiedenis van het verzet. Op dit punt heeft, naar ik meen, in de formulering van Van der Horst zijn ervaring juist in pathologische gevallen een te grote rol gespeeld.

Dat neemt helemaal niet weg, dat ik volkomen onderschrijf zijn uitspraak op p. 185: „Genieten vereischt een kracht, die ons spoedig ontbreekt.” En: „Ware, blijvende liefde is een wilsdaad. Niets wordt zonder inspanning verkregen, blijkbaar ook het gevoelsleven niet.”

Ik houd dat niet alleen voor juist, maar zelfs voor een heel fundamentele *paedagogische* waarheid. En wanneer ik nog mocht komen tot een hernieuwde druk van Persoonlijkheid in Wording, zal ik er bij de doelstelling der opvoeding zeker rekening mee houden.

Zie ik het wel, dan ligt het probleem van den „massa-mens” waarover thans zo veel gepraat en geschreven wordt, juist hier. De massa-mens — zo zou ik geneigd zijn te formuleren — is de mens die niet heeft geleerd waarlijk echt en diep te genieten, en daarom de kracht en de moed daartoe mist. Door gebrek aan die beide moet hij zich dan tevreden stellen met sensatie, roes, en . . . verveling.

Maar ik dreig, door het onderwerp meegesleept, te gaan doen wat ik boven zeide dat in deze aankondiging niet past, nl. er een verhandeling van te maken. Laat mij daarom eindigen, met nog te wijzen op de uiterst belangrijke beschrijving van „ik” en „zelf”, die in hetzelfde hoofdstuk (p. 175—179) voorkomt, en een vraag te stellen, die mij bij de lectuur der „Intelligentie-stoornissen” voortdurend bezig hield. Is wat hier als „intelligentie” afgebakend wordt tegenover „denkwerkzaamheid” of „denkfunctie” niet dat, wat met „intuïtie” tegenover „logica” gewoonlijk wordt bedoeld? Eerst op de laatste bladzijde (p. 280) zie ik dit woord verschijnen, waar gesproken wordt van „de menselijke intelligentie met haar intuïtieve kennis”, maar ik had bij mijn vele rand-aantekeningen dit woord reeds bij de eerste omschrijving van „intelligentie” (p. 257) neergeschreven. Mede in verband met de bezwaren, die de terminologie van Selz over Erziehbarkeit der Intelligenzleistungen heeft ontmoet, lijkt mij dat niet zonder belang. Of intuïtie leerbaar is, is een vraag, waarover ik niet gaarne een mening zou uitspreken. Maar dat de methode om een test, als die van Grünbaum (p. 261) goed aan te pakken — en deze wordt juist als een „intelligentietest” door v. d. H. aanvaard — althans ten dele leerbaar is, daarvan heb ik mijzelf experimenteel overtuigd.

Ik wil deze aankondiging evenwel niet beëindigen, zonder twee wensen uit te spreken. Vooreerst, dat Deel I, althans voor paedagogen, afzonderlijk verkrijgbaar wordt gesteld. Het is een te belangrijk werk, dan dat het alleen voor psychiaters zou bestemd mogen blijven. En f 39 is voor een paedagogische beurs, zelfs na de salarisverhoging, een afdoend beletsel. En dan, zelfs als het afzonderlijk verkrijgbaar is, liefst in een spoedig verschijnende goedkopere uitgave. De uitvoering van dezen druk zou zelfs vóór den oorlog luxueus genoemd zijn (uitsluitend kunstdruk-papier). Materieel zijn we daarvoor te arm geworden. Maar laat deze armoede niet meebrengen, dat de geestelijke rijkdom van dit boek niet tot zijn recht kome.

Ph. K.

*Rekenkaart I—III en toelichting*, door  
J. H. Timmermans. Uitg.: G. B. van Goor  
Zonen, 's-Gravenhage. Geen prijsopgave.

*Kitsch.*

Uit de toelichting:

„De meeste kinderen komen, dank zij het voorbereidend onderwijs en het dagelijkse leven op school met de getalbegrippen tot 20 of hoger. De school heeft de taak, de ontbrekende begrippen aan te vullen. En dit levert weinig moeite op voor kind en onderwijzer.”

Dat valt dus erg mee. De beste onderzoekers en de meest consciëntieuzen onderwijzers denken er wel heel anders over — maar

„Overwegingen van psychologische en didactische aard brachten ons tot het ontwerpen van een even eenvoudig als praktisch systeem — het ei van Columbus — dat elk kind in staat stelt, direct, nadat het over de nodige getalbegrippen beschikt en de cijfers heeft leren kennen, alle sommetjes tot 20 zonder fouten te maken.”

Dat lapt ie'm. Dit ei bevrijdt de onderwijzer nu van de last, de kinderen te brengen tot

„het correct uitvoeren der 4 hoofdbewerkingen, waarbij de afzonderlijke getallencombinaties moeten worden opgenomen en vastgelegd in het geheugen, langs de moeizaam, geleidelijk voortschrijdende weg der associatie.”

En nu is het rekenonderwijs in kannen en kruiken. Want daar ontbrak heel wat aan.

„Toen we een bescheiden enquête hielden onder volwassenen, om te achterhalen, hoe ze rekenen, ontdekten we, dat de meesten de tafels tot 20 op school nimmer hadden geleerd, of wel nadien weer vergeten hadden. Ieder der ondervraagden rekende het getal<sup>1)</sup>  $7 \times 19$  b.v. op eigen manier uit, het product was niet gememoriseerd.”

Ik zou me doodschamen als ik het wel geweten had.

Maar — ik kan het ook wel „op eigen manier” uitrekenen.

Een laatste citaat:

„In de school blijkt, dat ondanks aanmoediging en oefening slechts een enkele leerling der 4e en hogere klassen erin slaagt, de tafels boven 10 van buiten te leren en vlot toe te passen.

*Rekenkaart III* wordt gebruikt voor de vermenigvuldiging en deling — ook voor niet-opgaande delingen — tot 200.

*Zelf zoeken, zelf vinden is het parool der nieuwe school*, ook het onze bij het gebruik der Rekenkaarten. *Kinderen puzzlen* graag. In de praktijk bleek, hoezeer ze het nieuwe leermiddel op prijs stellen.”

Wat klaagt men nog — dat die schoolvernieuwing zo slecht gaat. Als je maar uitkijkt, dan is 't per saldo simple comme bonjour.

Laat ik over de explicatie van het gebruik van dit malle geval zwijgen.

Hoe is 't mogelijk, in deze tijd, zo iets onbenulligs neer te schrijven en er dan nog in te slagen een uitgever te vinden. De auteur heeft blijkbaar bij zijn opleiding over rekendidactiek maar heel weinig geleerd en nooit kennis kunnen nemen van hetgeen er de laatste veertig jaren over geschreven is. Gewoonlijk doet men dat nog wel, voor men de school meent te moeten verrijken met een nieuwe methodiek.

Dit is wel heel erg.

En omdat de Nederlandse onderwijzer ontvankelijk schijnt voor zulke „aanbiedingen” signaleren we het.

P. P.

1) 1

## EEN EN ANDER OVER ONZE SCHIPPERS EN HUN ONDERWIJS

DOOR

F. TH. VAN DER MADEN.

Onderwijs aan niet-sedentaire volksgroepen heeft een eigen problematiek, in bredere kringen nauwelijks opgemerkt, ook in de onderwijswereld dikwijls onvoldoende erkend. Zien wij over de beperkte landsgrenzen heen dan valt in dit verband o.m. de aandacht op de opvoedingsmoeilijkheden onzer „Oostgangers” met hun dikwijls veelvuldige overplaatsingen en periodieke langdurige verlofperioden. In Nederland zelve denken wij aan onze over water en landwegen trekkende bevolking: de schippers en kramers.

Onlangs ter beschikking gekomen cijfermateriaal aangaande het onderwijs aan schipperskinderen<sup>1)</sup> moge aanleiding zijn daaraan een beschouwing te wijden. Aan de desbetreffende publicatie zijn een deel der in dit artikel verwerkte gegevens ontleend.

Terloops willen wij er op wijzen, dat het onderwijs aan schipperskinderen eigenlijk eerst tegen het einde der 19e eeuw een apart onderwijsprobleem is geworden; vermoedelijk is daarmee tevens de oprichting in die tijd der hierna nog te bespreken schoolfondsen verklaard. Omstreeks het midden der vorige eeuw lieten de meeste schippers hun gezinnen nog steeds aan land wonen. Van eind November—begin Februari (Maria Lichtmis) werden de schepen opgelegd, welke winterperiode dan in de schoot van het gezin kon worden doorgebracht. Op kerkelijk en politiek terrein kon toen door de schippers in de woongemeente worden meegeleefd, terwijl de schipperskinderen, onderwijskundig gezien, onder gelijke omstandigheden verkeerden als hun leeftijdgenoten ter plaatse. Het was de tijd waarin de schipper door zijn betrekkelijke welvaart, zijn meerdere bereidsheid en daardoor verkregen „wereldwijsheid” een aanzien genoot, dat het latere geslacht der eeuwige zwervers — vooral ook in eigen ogen — verloren zag gaan<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> Statistiek van het onderwijs aan schipperskinderen 1943 (s-Gravenhage 1947). De publicatie betreft uitsluitend het lager onderwijs. Statistische gegevens betreffende het huishoud- en vakonderwijs voor schipperskinderen vindt men in de statistieken van het nijverheidsonderwijs.

<sup>2)</sup> Vgl. o.m. 1. de sociografie van J. de Hoog, „De Nederlandse binnenscheepvaart”, hoofdstuk I (Utrecht, z. j.); 2. Weekblad „Schuttevaër”, 2 Jan. 1943, 3. het praeadvies van K. Salomons voor het 12e binnenscheepvaartcongres, April 1938.

Op de oorzaken van het geleidelijk aan steeds meer aan boord nemen  
*Paedagogische Studiën*, XXV.

Inmiddels was naast de sociale ook de economische positie van de schipper in 't gedrang gekomen. Wij releveren hier de concurrentie van rail- en gemotoriseerd wegvervoer, dat aan een vrijwel monopolistische positie van eeuwen in enkele tientallen jaren een abrupt einde maakte. Voorts zij gewezen op de tariefpolitiek van de Antwerpse haven en de Duitse spoorwegen alsmede op de modernisering van de Nederlandse vloot welke door grotere snelheid in een grotere vervoerscapaciteit resulteerde. Tenslotte is er dan de onvoldoend aangepaste ontwikkeling der schippers. Hier laten wij gaarne even A. A. Kleijn, toenmalig leider der Arbeidsbeurs voor de binnenscheepvaart te Dordrecht aan het woord als hij in het werk van M. van der Sleen „De economische positie onzer particuliere binnenschippers en de middelen om daarin verbetering te brengen” (1930) over de oorzaken der slechte economische omstandigheden opmerkt: „... Naar mijn mening moet de hoofdoorzaak echter — een oorzaak, waaruit de verdere oorzaken voortvloeien — worden gezocht in de uiterst geringe ontwikkeling van de schipper. Hij overzielt hierdoor niet voldoende de gang van zaken en houdt geen rekening met de gewijzigde tijdsomstandigheden, staat dus in het algemeen verre ten achter bij mensen uit andere bedrijven, met wie hij niettemin geregeld te maken heeft. Hij leeft daarbij teveel op zichzelf en beseft, wederom door zijn tekort aan algemene kennis, niet de noodzakelijkheid en de kracht van georganiseerd optreden”<sup>1)</sup>.

Hiermede is dan weer aansluiting gevonden bij het onderwerp van dit artikel. Is de ontwikkeling nu zo slecht?<sup>2)</sup> En indien dit een gevolg is van onvoldoend onderwijs aan het schipperskind, wat deed en doet men om daarin verbetering te brengen?

De eerste pogingen om in organisatorisch verband het onderwijs aan ambulante schipperskinderen te verbeteren dateren — voorzover bekend — uit 1882 toen het „Schoolfonds voor

---

van het gezin en het mede daardoor verzwakken van de sociale bindingen, zal hier niet worden ingegaan. Wij willen slechts aanstippen, dat o. m. de verschuiving van de aan vaste routes en gemeenten gebonden beurtvaart naar de ongewisse wilde vaart van grote invloed is geweest.

<sup>1)</sup> Wij kunnen hier niet ingaan op de uit sociologisch oogpunt zo merkwaardige verschillen en verhoudingen tussen de klassen, waarin de schippers bij nadere beschouwing uiteenvallen. De Rijnschipper is een representant uit de „hogere” stand in de schipperswereld, waar verschillende categorieën nationale en provinciale binnenschippers de middenstand vormen en de eigenaar van de kleinere tjalk het pauperdom vertegenwoordigt. Verschillen, welke uiteraard mede de onderwijsmogelijkheden bepalen.

<sup>2)</sup> J. de Hoog nam (omstreeks 1935) aan, dat minstens 25% van de Nederlandse schippersbevolking analphabeet was. Voor Frankrijk werd het overeenkomstige percentage op 90 gesteld! De binnenvaart aldaar staat als zeer achterlijk te boek.

schipperskinderen in Friesland" werd opgericht. Vrij snel volgden daarop andere regionaal en plaatselijk werkzame schoolfondsen, later gevolgd door landelijk werkzame fondsen. Deze schoolfondsen hadden voornamelijk ten doel het verstrekken van bijdragen in de kosten van huisvesting aan de wal van schoolgaande schipperskinderen. De uitgaven dezer fondsen worden voornamelijk bestreden uit Rijkssubsidie; de grootte dezer subsidie steeg van f 11.000,— in 1909 tot rond f 350.000,— in 1940. (Voor 1948 vermeldt de Rijksbegroting een bedrag van f 657.000,—.)

Naast de huisvesting van aan de wal geplaatste schipperskinderen had intussen ook het onderwijs zelve de verdiende aandacht gekregen. Wij memoreren in dit verband o. m. het in 1911 gedane voorstel der Staatscommissie voor de binnenschipperij om de Leerplichtwet op schipperskinderen toe te passen alsmede het in 1930 verschenen Rapport der Commissie Smeenge, dat een ontwerp-regeling van het onderwijs aan schippers (en kramers) kinderen bevatte. De vele pogingen van particuliere zijde (Kon. Onderwijsfonds voor de Scheepvaart, Christelijk S. O. S., enz.) en de acties van de schippers en onderwijzersorganisaties moeten wij om de opgelegde beperking wel onbesproken laten.

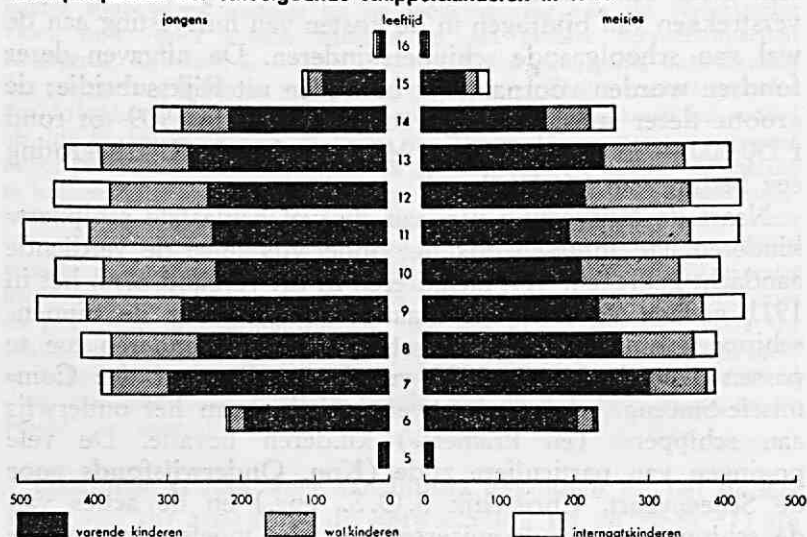
Voor een goed begrip der onderwijsmogelijkheden en moeilijkheden merken wij op, dat de schipperskinderen in een 3-tal categorieën vallen te onderscheiden t.w. 1. *varende kinderen*, n.l. zij, die aan boord wonen en dus een trekkend bestaan leiden; 2. *walkinderen*, die in gezinsverband aan de wal bij familie, kennissen of vreemden zijn ondergebracht (hieronder vallen ook de kinderen uit schippersgezinnen, die ten behoeve van het onderwijs aan de wal zijn gaan wonen en waarvan de vader vaart) en 3. *internaatskinderen*, welke aanduiding voor zichzelf spreekt. De quantitatieve verhouding dezer groepen komt tot uitdrukking in de opgenomen grafiek.

Het zal duidelijk zijn, dat de varende groep er uit zuiver *onderwijskundig* oogpunt bezien het ongunstigst voorstaat. De paedagogische bezwaren tegen het losmaken van schipperskinderen uit het veelal zeer goede, natuurlijke gezinsmilieu ter voltooiing van de opvoeding in internaat of elders blijven hier onbesproken. Wij menen slechts te moeten opmerken, dat de nogal eens gehoorde „vanzelfsprekende" oplossing, die gelegen zou zijn in een verplichte opneming van alle schipperskinderen in internaten kennelijk de daaruit voortvloeiende



paedagogische bezwaren en gevaren even vanzelfsprekend over 't hoofd ziet<sup>1)</sup>)

### Leeftijdsofbouw der schoolgaande schipperskinderen in 1943



C.B.S. 37.47/3

Gaan wij thans na hoe de onderwijssituatie voor de schipse jeugd in het verslagjaar lag. Dan blijkt, dat bijna 1500 van onze ruim 7000 lagere scholen door een of meer schipperskinderen bezocht werden; een bewijs, dat het schipperskind op onze scholen geen zeldzame verschijning is. Van genoemde 1500 scholen waren slechts 38 scholen speciaal voor onderwijs aan schipperskinderen ingericht. Deze 38 scho-

<sup>1)</sup> Deze verplichting wordt o.m. voorgestaan door Dr A. Dory, „Das Milieu und die Psychologie des Schifferkindes in seiner Eigenart“ (München, 1935).

Merkwaardig overigens, dat blijkens de cijfers vooral de R. K. schippers voorkeur blijken te hebben voor internaatsopvoeding. Symptoom van een zekere overwaardering van dit opvoedingsmilieu aan R. K. zijde, welke vermoedelijk ook in de quantitative verhoudingen bij andere takken van onderwijs tot uitdrukking zal komen? Helaas staan ons omtrent de omvang der opvoeding in internaten, pensionaten, enz. nog geen statistische gegevens ten dienste.

Wij wijzen in dit verband nog op het onlangs gepubliceerde referaat „Internaatsopvoeding“ van Dr P. Ellerbeck, S. J. (Tijdschrift voor zielkunde en opvoedingsleer, XXXVe jaarg., 3e afl.).

len boeken tezamen overigens meer dan de helft van het aantal schooltijden der schipperskinderen.

Genoemde 38 scholen vallen in enkele typen te onderscheiden, n.l.:

12 *continuscolen*: lagere scholen, uitsluitend bestemd voor speciaal met het oog op het onderwijs aan de wal geplaatste schipperskinderen. De scholen hebben een verkort leerplan;

11 *ligplaatsscolen*: lagere scholen, uitsluitend bestemd voor varende schipperskinderen. De scholen hebben eveneens een verkort leerplan en geven individueel onderwijs;

15 *scholen met schippersklasse*: lagere scholen met een uitsluitend voor varende schipperskinderen ingerichte klas, waar het onderwijs met dat op de ligplaatsscolen overeenstemt.

De continuscolen, die in 1943 door 1300 kinderen werden bezocht, hebben een cursusduur van 3 of  $3\frac{1}{2}$  jaar, terwijl als regel 4 maal per week 's avonds aan de 2 reeds gegeven schooltijden een zgn. „derde schooltijd” wordt toegevoegd. Op deze wijze tracht men de schipperskinderen, die dit schooltype eerst op later leeftijd (8 à 9 jaar) gaan bezoeken, de leerstof in de helft van de normale tijd bij te brengen.

De ligplaatsscolen, alsmede de schippersklassen werden door tezamen 7000 varende schipperskinderen bezocht. Aan verschillende van deze instituten, waar de varende schipperskinderen het onderwijs tijdens hun oponthoud op de nabije ligplaats bezoeken, is ook een in de avonduren gegeven zgn. derde schooltijd verbonden. Bij het voortdurend gaan en komen van deze leerlingen is het onderwijs uiteraard individueel gericht.

De door het Centraal Bureau voor de Statistiek opgezette berichtgeving voorziet in de verzameling van individuele gegevens aangaande de schipperskinderen. Uit de op deze wijze verkregen cijfers blijkt, dat het overgrote deel der varende kinderen minder dan 200 schooltijden (= minder dan 20 normale schoolweken!) per jaar het onderwijs volgde, terwijl meer dan de helft van het aantal wal- en internaatskinderen gedurende meer dan 300 schooltijden de lagere school bezocht. De varende kinderen zijn er blijkens deze cijfers kennelijk in onderwijskundig opzicht aanzienlijk slechter aan toe dan zij, die aan de wal c. q. in een internaat verblijven.

Bezien wij de bezoekcijfers nader dan constateren wij, dat bijna 2300 varende leerlingen minder dan 100 schooltijden het onderwijs volgden. Helaas staan ons geen exacte cijfers ter

beschikking aangaande de schipperskinderen, wier absenteïsme volkomen was. Zouden de indertijd daaromtrent door wijlen S. J. van Efferen voor het Kon. Onderwijsfonds voor de Scheepvaart verzamelde gegevens juist zijn en ook thans nog de juiste verhoudingen weerspiegelen, dan kunnen deze „Dunkelziffer” op rond  $\frac{1}{3}$  van het aantal schipperskinderen in de leerplichtige leeftijd gesteld worden<sup>1)</sup>. Het is juist deze „ongrijpbare” schippersjeugd — naar schatting  $\pm 4000$  kinderen — die door het achterwege blijven van de toepassing der Leerplichtwet een zware belasting van de schippersstand vormt.

Vóór het beschikbaar komen van het hier besproken materiaal meende men wel, dat de varende kinderen veelvuldig van school wisselden. Dit blijkt mee te vallen. Ruim 50% bezocht 1 of 2 scholen, 80% minder dan 5 scholen. Bijna 60 varende kinderen bezochten in hun trekkend bestaan in één jaar 10 of meer scholen, w.o. zelfs gevallen van... 16 scholen. De betrekkelijk geringe schoolwisseling vindt o.m. een verklaring in het feit, dat bepaalde categorieën van schippers gedurende vaak langere tijd regelmatig naar eenzelfde laad- of losplaats terugkeren, zodat de kinderen dan telkens dezelfde school kunnen bezoeken. Overigens zal ook de voorkeur voor scholen van een bepaalde richting oorzaak zijn dat mogelijk schoolbezoek van andere richting achterwege blijft, waardoor het aantal schoolwisselingen eveneens gedrukt wordt. Dat overigens bij meevallende schoolwisseling het veelvuldig onderbreken van het onderwijs een ernstige handicap voor vruchtbaar onderwijs vormt, blijkt uit de gepubliceerde cijfers omtrent het aantal perioden van schoolbezoek in 1943. Voor ongeveer de helft van het aantal varende kinderen moesten meer dan 5 schoolperioden in één jaar geboekt worden; een 20-tal kinderen bracht het zelfs tot meer dan 30 perioden!

Alvorens tot een bespreking van het verkregen ontwikkelingspeil over te gaan zij opgemerkt, dat anders dan wellicht

---

<sup>1)</sup> Daarbij dient men uiteraard te bedenken, dat de leerlingen der continuscholen eerst op later leeftijd de school binnenstappen. Een factor welke overigens van betrekkelijk geringe invloed is.

Volgens een informatie welke Dr A. Dory blijkens zijn geciteerd werk (p. 87) van genoemd Onderwijsfonds ontving zouden bijna alle Nederlandse schipperskinderen op eigen schippersscholen onderwijs ontvangen! Een misverstand of speciaal bestemd voor de buitenlandse voorlichting?

verwacht zou worden schipperszonen en dochters in nagenoeg gelijke mate aan het onderwijs deelnemen (vgl. de opgenomen grafiek). De schippersfamilies, die haar kinderen naar de school zenden vinden dit derhalve voor de meisjes kennelijk evenzeer van belang als voor de jongens.

Het door het C. B. S. verzamelde materiaal stelt ons in staat ook de schoolvorderingen der kinderen te volgen. De schoolhoofden maakten daartoe bij de verstrekking van bezoekcijfers hunner schipperskinderen tevens melding van het peil, dat deze leerlingen voor lezen, schrijven, rekenen en Ned. taal naar hun mening hadden bereikt. Voor elk dezer vakken werd dit aangegeven door vermelding van het leerjaar der gewone school dat de leerlingen, te oordelen naar de stand hunner vorderingen, geacht konden worden geheel te hebben doorlopen. Lettende op de opgegeven leeftijd en het bereikte onderwijspeil zijn de leerlingen in rubrieken „voorlijk”, „normaal geplaatst” en „achterblijvend” ingedeeld. In aansluiting bij de leerverplichting volgens de Leerplichtwet werden als normaal geplaatst voor het eerste leerjaar aangemerkt de kinderen in de leeftijden van 6 en 7 jaar, voor het tweede leerjaar de 7- en 8-jarigen enz. Deze werkwijze, waarbij voor elk leerjaar een 2-tal leeftijdsjaren als normaal wordt beschouwd brengt met zich dat een leerling, die een leerjaar doubleerde, niet steeds als achterblijvend werd aangemerkt. In de publicatie is voor elk der genoemde 4 vakken het door de leerlingen bereikte peil onderzocht. Aan de hand daarvan hebben wij gemiddelden voor de 4 vakken berekend, een methode welke gezien de uit de ontvangen gegevens blijkende nauwe correlatie tussen de verkregen resultaten in de genoemde vakken, wel verantwoord was.

In het hier volgende staatje hebben wij een aantal cijfers opgenomen, welke voor de reeds eerder aangeduide categorieën van schipperskinderen de percentages achterblijvende leerlingen aangeven. Daaraan zijn ter vergelijking overeenkomstige percentages voor de gehele bevolking der g. l. o.-scholen toegevoegd.

Bij alle voorbehoud, dat wij wel zullen moeten nemen t. a. v. de nauwkeurigheid der door de scholen verstrekte cijfers zijn de daaruit naar voren komende tendenties toch onmiskenbaar. Zij tonen ons, dat de schoolresultaten der schipperskinderen aanmerkelijk slechter zijn dan die der andere kinderen. Meer dan de helft der schippersleerlingen behoort

## Percentages achterblijvende leerlingen

Leersjaar	Schipperiskinderen								Alle leerlingen g.l.o.-scholen	
	Varende kinderen		Wals kinderen		Internaat-kinderen		Totaal		j.	m.
	j.	m.	j.	m.	j.	m.	j.	m.		
I	39	31	43	47	75	70	41	35	8	6
II	57	45	43	32	64	69	55	45	16	12
III	67	60	43	32	58	68	58	51	22	17
IV	73	70	46	46	63	52	64	60	27	21
V	79	76	41	38	53	60	64	61	28	23
VI	78	70	37	36	34	55	57	58	25	20
VII	58	55	25	28	39	36	43	42	9	5
VIII	19	19	9	18	31	41	15	21	11	11
Totaal	59	53	39	36	54	57	53	49	20	16

tot de categorie der achterblijvende leerlingen<sup>1)</sup>. Nu zou dit bij het bekende op latere leeftijd naar school komen van vele schipperiskinderen niet zo bezwaarlijk zijn indien de achterstand geleidelijk werd ingehaald of de schipperiskinderen langer op school bleven. De opgenomen percentages wijzen uit, dat van inhaling van achterstand nauwelijks sprake is. De grafiek bevattende de leeftijdsopbouw der schoolgaande schipperiskinderen leert ons, dat het schoolbezoek na het 14e levensjaar uitzondering is. Wij moeten dus wel aannemen, dat de schipperiskinderen in doorsnee onvoldoende toegerust het lager onderwijs verlaten<sup>2)</sup>. De daaruit voortvloeiende onvoldoende sociaal-economische weerbaarheid zal zich ongetwijfeld ernstig wreken bij de volgens deskundigen vereiste modernisering van de binnenvaart (motorisering, wijziging van de handelstechniek, enz.)<sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> In de statistiek wordt opgemerkt, dat het onderwijspeil der leerlingen door de schoolhoofden kennelijk werd overschat. Wanneer wij dit bedenken alsmede het veronderstelde geheel absenteïsme van rond  $\frac{1}{3}$  der schipperiskinderen in aanmerking nemen is het duidelijk, dat het percentage achterblijvende schipperiskinderen in werkelijkheid nog aanmerkelijk hoger is.

<sup>2)</sup> Ook de inspecteur P. Tazelaar, speciaal met het toezicht op dit onderwijs belast, wijst erop, dat de op ligplaatsonderwijs aangewezen kinderen zelden boven het peil van het 3e en 4e leerjaar uitkomen (De Binnenvaart, 29 Aug. 1947, blz. 330).

De gunstige cijfers voor leerjaar VIII hebben slechts op enkele leerlingen betrekking.

<sup>3)</sup> De onvoldoende deelneming aan het vakonderwijs, zoals georganiseerd door Kon. Onderwijsfonds voor de Scheepvaart e. a. is mede gevolg van onvoldoende lager onderwijskennis.

Vergelijkt men de hierboven opgenomen cijfers in onderling verband dan valt het op, dat de schippersdochters iets betere resultaten boeken dan de jongens; wij constateren hetzelfde voor het g.l.o. in zijn totaal. Onder de schipperskinderen maken de in gezinsverband levende „walkinderen” die op een gewone school dan wel een continuschool zijn opgenomen, verreweg de beste beurt. Opvallend zijn daarnaast de minder gunstige cijfers voor de internaatskinderen. Of deze uitsluitend te wijten zijn aan het veelal eerst op latere leeftijd op school komen der internaatskinderen? De achterstand van deze kinderen wordt tijdens de schoolloopbaan wel wat minder maar blijft niettemin ernstig.

De vraag kan hier gesteld worden in hoeverre naast het onregelmatig en/of dikwijls te laat ingezet schoolbezoek de aanleg mede oorzaak is van het onbevredigend ontwikkelingspeil der schipperskinderen. Dory heeft zich in zijn blijkens de titel overigens niet zonder pretentie in het licht gegeven werk slechts zeer oppervlakkig daarmee bezig gehouden. Hij onderzocht daartoe 13 schipperskinderen (uit de veelal beter gesitueerde Rijnvaart; een positieve selectie?) en kwam daarbij tot de conclusie, dat er t. a. v. de intelligentie geen wezenlijk verschil was tussen schipperskinderen en jeugdige „landrotten”. Dr A. van Voorthuijsen onderzocht jaren geleden een aantal schipperskinderen eveneens met Binet-Simon tests. Zijn uitkomsten leren ons meer omtrent de onbruikbaarheid dezer tests in deze gevallen dan omtrent de schipperskinderen; de cijfers wijzen een met het voortschrijden in leeftijd sterk toenemend tekort der schipperskinderen aan<sup>1)</sup>. De hierboven gestelde vraag zal vermoedelijk voorshands wel onbeantwoord blijven. Intussen kan wel worden aangenomen, dat het leven aan boord in de enge kring van de naaste verwanten in pedagogisch opzicht behalve voordelen ook nadelen voor de aldaar opgroeiende jeugd zal hebben (o. m. met betrekking tot de sociale aanpassing, waardoor mede de te sterk individualistische inslag van onze schippersbevolking bepaald zou kunnen zijn).

Wij menen, dat het niet juist zou zijn het geschrevene over het onderwijs onzer schipperskinderen in mineur te besluiten.

<sup>1)</sup> Verstandsmetingen bij schipperskinderen” (Ned. Maandschrift voor verloskunde en vrouwenziekten en voor kindergeneeskunde, 1911, blz. 480 e. v.).

De inmiddels beschikbaar gekomen gegevens over de na oorlogse periode wettigen het vermoeden, dat het schoolbezoek intensiever en vruchtbaarder is geworden dan in de oorlogsjaren en de daaraan voorafgaande jaren het geval was. Het is mede te danken aan de verhevigde activiteit — juist ook na de bevrijding — van velen, die de belangen van het schipperskind dienen. Deze activiteit komt o. m. tot uitdrukking in meer contact tussen overheidsinstanties, school- en gemeentebesturen en schippersorganisaties teneinde in gezamenlijk overleg wegen en middelen te zoeken, welke het schipperskind de zo nodige ontwikkeling waarborgen. Zo stelde het Rijk meer gelden beschikbaar en gaf de inspecteur in algemene dienst P. Tazelaar een speciale opdracht met betrekking tot dit onderwijs. De vrijheid in ons onderwijs, een verworvenheid welke dezerzijds zéér hoog geschat wordt, leidt er evenwel toe, dat ook het coördinerende werk van een inspecteur onvoldoende vrucht afwerpt indien van de zijde der scholen geen volkomen bereidheid bestaat tot de hoogst mogelijke vorm van samenwerking te komen. Denken wij o. m. aan de grote voordelen, welke de zgn. varende kinderen genieten van meer uniformiteit in leerplan en leermiddelen, waardoor bij de noodzakelijke en dan eerder aanvaarde schoolwisselingen een betere aansluiting verkregen wordt. Uniformiteit, welke reeds verkregen is voor een aantal scholen, waar het schipperskind met de meegebrachte bekende boekjes en schriften onmiddellijk verder kan.

Mogen de scholen de vrijheid om hetzelfde te doen benutten en bij respectering van elkaars geestelijk klimaat samengaan zover het mogelijk en verantwoord is.

---

## OVER DE MENSWAARDIGHEID, DE KINDEREN EN DE OPVOEDKUNDE.

De vraag, wat een „menswaardig” bestaan is, wordt weinig overwogen, maar velen veronderstellen het antwoord er op bekend. Hun zeer affektieve afweer of aanval, waar zij iets onmenswaardigs bespeuren, wekt het vermoeden dat zij ook *positief* weten wat het menswaardige inhoudt.

Tal van criteria doen opgeld. Men hoort er op wijzen, dat

de positie van de weerlozen in een maatschappij een goede, de beste indicatie is voor hetgeen in die maatschappij aan menswaardigheid veroverd is. Soms beperkt men er zich toe, enkele categorieën van machtelozen te noemen: de vrouwen, de kinderen, de armen, de zieken, de gevangenen, de gekleurde volken, enz. enz. Soms gaat men nog verder en spreekt van de *verwaarloosde* kinderen, de daklozen, enz.

Het zou uitermate boeiend zijn, een overtuigend vertoog te mogen lezen over de menswaardigheid en haar maatstaven in de konkrete samenleving. Wij laten deze ongetwijfeld fundamenteel noodzakelijke beschouwing hier rusten. Ook zonder deze is het duidelijk, dat onze samenleving ongehoord is afgestompt voor de meest schreeuwende onmenswaardigheid. „Dat is meer zo geweest,” troosten zij zich, die niet houden van verontruste slaap. In de vorige eeuw gebruikte men, m.n. in Engeland, jongetjes om er de schoorsteen mee te vegen. Dit geschiedde — als te verwachten was — uit menslievende overwegingen. Van dergelijke overwegingen zijn er zeker drie: 1e. zo wordt de schoorsteen schoon, 2e. zo verdient de schoorsteenvegertjes-exploitant een boterham. Echter er is een derde: deze kinderen kwamen uit gezinnen, waar ze het nog slechter hadden dan bij hun exploitant. Dit laatste feit is bekend door Engelse overheidsonderzoekingen dienaangaande.

Wij weten, dat de 19e eeuw grote kinder-onwaardigheden gecreëerd heeft en begonnen is te bestrijden. Inmiddels hebben wij in twee wereldoorlogen, met hun nasleep van revoluties, enorme kinderaantallen nameloos leed berokkend. Maar wij gaan daaraan voorbij. Wij gaan daaraan voorbij en wijzen er op, dat *hier* zulke dingen niet voorkomen, dat het „de schuld” dier andere landen is, dat er „nu eenmaal” niets aan te doen is, dat we machteloos zijn, enz. enz. Wij zijn een bezocht volk. Bezocht met de beproeving van de voorspoed en met de beproeving der genadige uitredding. Een gestalte neemt onze morele verontrusting, onze totaal-menselijke ontzetting niet aan, althans niet meer. Kleine reacties volgen op grote vragen om medewerking; kleine bewegingen verebben geruisloos en vlug. Wij zijn kinderrijk, maar *het kind*, het *mensenkind* is in de gewoonte, de routine van het dagelijks bedrijf onopgemerkt in een klein hoekje geraakt.

Wanneer, hoe vaak, hoelang en hoediep houden wij ons bezig met het lot der kinderen in onze wereld? Met de kinderen van het decenniëlang dooroorloogde China, met de



kinderen der oorlogvoerende bondgenoten, met de kinderen wier vaders aan het front voor ons streken en wier moeders in de fabrieken werkten aan het thuisfront, met de kinderen van Java, van Palestina, van Duitsland, van de Balkan? Zijn dat niet de kinderen van héél de wereld? Mag een samenleving nog menswaardig heten, die zijn kinderen aan zoiets blootstelt en vergeet, dat het niet alleen de volwassenen zijn wier levens geschonden zijn, maar dat het opnieuw de kinderen zijn die — onwetenden! — gretig uitzien naar de tijd dat ze „groot” zullen zijn . . . om evenmin aan hun kinderen een menswaardige wereld aan te bieden als wij aan de onze.

Geen eeuw zal ooit de eeuw van het kind zijn.

Bij dat alles wordt het toch moeilijk te ontkomen aan de vraag of de mens inderdaad een andere band met zijn kroost heeft dan een dier met zijn jongen. Indien dat zo is, indien de mens zijn kinderen tot het leven van het menswaardige leven wil voorbereiden en klaarmaken, dan wordt het minder onbegrijpelijk, dat hij zich bezighoudt met de vraag, *waartoe* hij zijn kinderen moet opvoeden en *hoe* hij dat zo goed mogelijk doen kan. Het wordt slechts . . . onmenswaardig, wanneer hij die vragen *niet* stelt. Klaarblijkelijk hoort de opvoedingsvraag bij de menswaardigheid van het leven. Maar is dat zo, dan wordt het ons bittere ernst met de eis, dat aan de doordenking en doorvorsing der vragen van opvoeding niet alleen niets in de weg gelegd wordt, maar dat er alle gelegenheid en uitrusting toe geboden wordt. Dan wordt het peil van opvoedkundig denken en handelen ener mensheid centraal indicatief voor haar menswaardigheid en haar zelftevredenheid in deze zaken het meest verontrustende teken aan de wand. De miljoenen kinderen, de lijdende miljoenen — trekken hulpeloos als schimmen langs de ondoorzichtige wanden van onze veilige kamers. Veilig — op bezoek zelf dier schimmen na; veilig — op de bezoeking zelf dier veiligheid na.

Laten wij het teken met aandacht en volstrekte onzelfzuchtigheid lezen en in onze levens uitleggen. Want het staat aan ons, als aan elke verantwoordelijke generatie, een begin te maken met de aanvaarding der kinderen. M. J. L.

## NADER ONDERZOEK DRINGEND GEWENST

DOOR

Dr H. NIEUWENHUIS.

In 1945 verscheen als deel II der Psychologische Bibliotheek, onder redactie van Prof. Dr G. Révész, een studie van Mej. Dr R. Vuyk, getiteld: „Experimenteel onderzoek over analogievorming en inductie bij vijf- en zesjarige kinderen.”

Een onderzoek dus betreffende een tweetal functies van het abstracte denken en wel bij kinderen, die nog niet of nauwelijks de lagere school bezoeken. Het spreekt haast wel vanzelf dat elke didacticus bij een dergelijke aankondiging zijn oren spitst. Wel zijn er reeds meerdere onderzoekingen gepubliceerd, die zich met het vermogen tot abstractie van schoolkinderen hebben bezig gehouden en ook zelfs wel met kinderen in de kleuterleeftijd — ik herinner hier slechts aan Mededeling 26 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek, „De formele logica en het kinderlijk denken”, door Prof. Dr Ph. Kohnstamm, en de aldaar genoemde studie van Martha Muchow, „Beiträge zur psychologischen Charakteristik des Kindergartens und Grandschulalters” — maar er valt op dit terrein toch nog wel zeer veel te doen, en vooral wanneer men zijn aandacht richt op de vraag in hoeverre de resultaten der experimentele theoretische psychologie praktisch toepasbaar zijn op de didactiek en haar eventuele hervorming, is elke positieve bijdrage op dit gebied dubbel welkom. Daar komt dan nog bij dat men in verschillende psychologieboeken en ook in artikelen nog herhaaldelijk de mening tegenkomt, dat kinderen van de lagere school niet abstract kunnen denken, of dat men hoogstens in de beide laatste leerjaren der lagere school daarvan de eerste kentekenen zou kunnen bespeuren, zienswijzen die in — en misschien wel juist door — hun vage formulering een taai leven blijken te bezitten, maar die toch in het licht van bovengenoemde onderzoekingen moeilijk houdbaar zijn. Juist om deze onjuiste oude opvattingen, die de practijk van het onderwijs zo hardnekkig blijven beheersen, sneller te overwinnen, kunnen nieuwe theoretische bijdragen op het gebied van het denkleven in belangrijke mate hulp verlenen.

Dit alles klemt nog te meer, omdat juist talrijke onderzoekingen uit de denkpsychologische school of scholen (de Würz-

burgse, de Keulse, de Mannheimer) onze ogen geopend of althans onze blik gescherpt hebben voor de grote waarde van het abstracte denken, zeker in een cultuurniveau als dat van onze tijd. Verschillende publicaties uit de genoemde scholen betogen dan ook het belang van het streven, bij alle kinderen (en ook bij volwassenen) het abstracte denken tot een zoo hoog mogelijk peil te ontplooien, natuurlijk zonder ieders individuele aanleg te forceren en zonder de aanschouwelijke laag van het kenleven te veronachtzamen. Ik memoreer slechts even het belang van de taalontwikkeling — en speciaal van de meer op het abstracte gerichte taalvorming — voor het denken en het denkend verwerken van lectuur uit krant en tijdschrift, en omgekeerd de waarde van begripsmatig denken voor de mogelijkheid van taalkundige expressie en dus van sociaal contact tussen verschillende individuen en groepen. Ook Nederlandse publicaties, o. a. van het Nutsseminarium en die van Mevr. Nanninga—Boon over de ontwikkelingsmogelijkheden van het denken van het doofstomme kind wijzen op de wenselijkheid van de ontplooiing van het abstracte denkleven. Maar wenselijkheid en mogelijkheid zijn twee, en daarom is elke onderzoeking, die de laatstgenoemde in alle wetenschappelijke onpartijdigheid nader kan vaststellen, ook wat haar grenzen betreft, voor de didactische hervormer van het grootste belang.

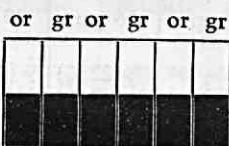
Mej. Vuyk nu zegt in haar „Inleiding”: „Er zijn vele indicaties, die erop wijzen, dat het kind reeds vóór de schoolleeftijd abstract denkt.” Zij heeft daarom nader willen onderzoeken „of deze kinderen zo ver zijn gevorderd in hun geestelijke ontwikkeling, dat zij opgaven, die een geordend denken en het begrijpen en toepassen van een ordeningsprincipe vereisen, kunnen volbrengen.” en vraagt daarom: „Zijn kinderen van deze leeftijd reeds in staat om spontaan, zonder voorbereiding of oefening, dus vooral op grond van hun formele denk- en combinatievermogen tot de oplossing van opgaven te komen, die wij alleen voor oudere kinderen of voor volwassenen geschikt zouden achten? Bezit het kind in deze vroege periode van zijn ontwikkeling reeds het geestelijke instrumentarium, dat in principe nodig is voor geestelijke arbeid en dat zelfs de voorwaarde vormt voor het theoretische denken?”

Zij tracht dan een antwoord op deze vragen te vinden door de analogievorming en de inductie bij kinderen van vijf tot

twaalf jaar experimenteel te onderzoeken en komt daarbij tot een positief resultaat.

Helaas kan ik hier slechts een enkel onderdeel van deze onderzoeken als illustratie medelen, wat echter aan de andere kant voor mijn verder betoog toch ook wel weer voldoende is.

In principe is de opgave bij het onderzoek naar de analogievorming waarvoor het kind wordt gesteld de volgende: Zes rechthoekige kaartjes liggen op een rij, afwisselend oranje en groen gekleurd, met daaronder zes even grote zwarte rechthoeken, aldus:



Daarnaast liggen verspreid zes losse zwarte kaartjes, passend op de zwarte rechthoeken, drie met een witte cirkel, drie met een witte driehoek.

Hierbij wordt de volgende instructie gegeven: „Maak jij hiervan (de pl. wijst naar de zwarte kaartjes) eens net zo'n rijtje als dit is (de pl. wijst naar het voorbeeld). Leg ze maar hier (onder het voorbeeld) neer.”

Hierbij wordt van het kind dus gevraagd zich los te maken van een eventueel geboeid zijn door de aantrekkelijke kleuren, maar alleen de structuur der rij (a, b, a, b, a, b) te abstraheren, en ditzelfde te doen ten opzichte van de witte driehoeken en cirkels, die bovendien in willekeurige volgorde dooreen liggen. Daarnaast moet het kind de gelijkheid der beide structuren ontdekken.

Zo op het eerste gezicht zeker geen eenvoudige opgave.

Na deze eerste komen dan de volgende, in moeilijkheid opklimmende, rijen:

a—a—b—a—a—b—a—a—b  
 a—b—c—a—b—c  
 a—x—a—y—a—z  
 a—b—b—a—a—b—a—b  
 a—a—b—a—b—b—a  
 a—b—b—c—a—c—c—a—b

Hierbij dient te worden opgemerkt, dat gelijke letters in verschillende rijen niet eenzelfde kleur behoeven aan te duiden

den; ze dienen slechts om de structuur van elke rij apart weer te geven.

Mej. Vuyk, die met kinderen uit een vrij gunstig sociaal milieu experimenteerde, kreeg daarbij de volgende resultaten (waarbij ze opmerkt dat de percentages in verband met het klein aantal proefpersonen niet erg betrouwbaar (zij zelf spreekt van „misleidend”) zijn; daarom worden tevens de absolute getallen gegeven).

Tabel 1. Overzicht der resultaten bij het transponeren van een rij.

	vier jaar 8 pp	vijf jaar 36 pp	zes jaar 20 pp	negen jaar 20 pp	elf jaar 10 pp
I a Spontaan begre.	—	8 (22 %)	9 (45 %)	18 (90 %)	9 (90 %)
b Na vooroef. begre.	1 (12 %)	31 (8 %)	1 (5 %)	1 (5 %)	—
II Gedeel. begrepen	1 (12 %)	9 (25 %)	3 (15 %)	5 (15 %)	—
II Na uitleg begrepen	—	4 (11 %)	2 (10 %)	—	1 (10 %)
V Niet begrepen . .	6 (75 %)	12 (33 %)	5 (25 %)	—	—

„Tot afdeling a van groep I behoren dus die proefpersonen, die alle opgaven geheel zonder hulp goed hebben opgelost” (pg. 33,34). Hieruit blijkt dus dat van de zesjarigen slechts een kwart niet tot een oplossing met inzicht kan komen en dat bijna de helft er in slaagt deze geheel op eigen kracht te vinden.

Zelf heb ik deze proef met een groep kwekelingen herhaald in een eerste klasse van een school die haar leerlingen uit een zeer ongunstig sociaal milieu betreft. Ongetwijfeld waren daar de resultaten minder gunstig, maar toch vonden we ook daar leerlingen die alle opgaven zonder enige hulp oplosten.

Zo herinner ik me een meisje van zes jaar, dat bij de rij: a—x—a—y—a—z, een directe, vlotte oplossing gaf, en daarna zonder aarzelen de volgende, door mij gestelde vragen beantwoordde.

„Mag ik kaartje 1 en 3 verwisselen?” „Ja.”

„1 en 5?” „Ja.”

„2 en 4?” „Ja.”

„4 en 6?” „Ja.”

„2 en 6?” „Ja.”

„2 en 5?” „Nee.”

„1 en 6?” „Nee.”

Een volkomen beheersing van het probleem dus.

Ik laat nu verder de zeer interessante studie van Mej. Vuyk buiten beschouwing, maar stel het volgende vast.

Op pg. 13 zegt Mej. Vuyk, voordat zij de proeven heeft gedaan, maar nadat ze critiek op de onderzoekingen van M. Muchow heeft geleverd: „Het is derhalve zeer waarschijnlijk, dat kinderen reeds veel vroeger op de juiste wijze analogiserend kunnen denken, mits de gegevens van concreet-aanschouwelijke aard zijn en geen diffuse of affectieve voorstellingen toelaten.”

Ik geloof dat haar proeven dit vermoeden stellig bevestigen.

Behalve de wenselijkheid kinderen, binnen de door hun aanleg en ontwikkelingsphase gestelde grenzen, tot abstract denken gelegenheid te geven, komt hier dus ook de mogelijkheid naar voren, zelfs bij vijf- en zesjarigen.

Belangrijk zou het echter zijn, door een omvangrijk onderzoek na te gaan, hoe groot het percentage der leerlingen op verschillende leeftijden en in verschillende milieu's is, dat inderdaad abstract kan denken en in welke mate dit vermogen aanwezig is, of misschien zelfs ontwikkeld kan worden. Hier opent zich een wijd terrein voor belangrijk didactisch onderzoek, dat juist voor een opbouw van een didactiek op wetenschappelijke basis van zeer grote waarde zou zijn.

Maar nu een geheel andere kwestie, die echter met de zo juist genoemde wens: opbouw van een wetenschappelijk gefundeerde didactiek, in even nauw verband staat.

In het „Nederlandsch Tijdschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden”, Nieuwe Reeks, Deel II, 1947, aflevering 3, publiceert Mej. Maria J. Krabbe een artikel: „Het denken van het woordblinde type.”

Zij gaat daarin verscheidene gevallen van woordblindheid na en komt daarbij tot het inzicht, dat dit verschijnsel niet, of althans niet in de eerste plaats, een gevolg is van een ge-localiseerd waarnemingsdefect, maar dat hier sprake is van een bepaald type mens, en in engere zin van een bepaald denkt-type. „Het woordblinde type heeft een speciaal soort denken” (pg. 197). Zij noemt dit: „Het woordblinde denken”.

Ook hier moet ik trachten haar uiteenzettingen met een enkele illustratie te karakteriseren.

Mej. Krabbe stelt voorop dat zij alleen over intelligente kinderen spreekt en zegt dan (pg. 197): „De woordblinde kijkt naar zijn gedachten, die hij als ruimtelijke beelden voor

zich ziet. Hij localiseert zijn gedachten niet in het hoofd, maar buiten zich."

„Ik vroeg aan een 14-jarige woordblinde jongen: „Kan je een koe tekenen?” Hij: „Nee, ik zie hem wel, hij staat in de wei.” Hij fixeert een leegte in de kamer op  $\pm 2$  m afstand. „Nu draait hij zich om. Hij vouwt zijn poten. Hij is gaan liggen. Nu staat hij weer op.” Ik: „Zet dan je potlood op het papier en probeer de omtrek te tekenen.” Hij blijft de zelfde plaats in de kamer fixeren en zijn potlood tekent werkelijk een goed herkenbare koe. Ongewoon was, dat hij zijn koe zo lang kon laten stilstaan.”

Ieder denkt hier onmiddellijk aan de onderzoeken uit de school van Jaensch omtrent „eidetiek”. Men zou hier zelfs van een zeer geprononceerde eidetiek kunnen spreken, want de beelden worden hier *driedimensionaal* in de ruimte gezien.

Als een der kenmerken nu van dit beeldrijke denken constateert Mej. Krabbe: „Dit aanschouwende denken is taallos, heeft woorden niet nodig.”

Natuurlijk kan ook de woordblinde, als hij tot uitwisseling van gedachten en gevoelens met anderen wil komen, de taal niet missen, maar de taal ontspringt dan telkens aan het beleven van een concrete situatie, omdat ook het denken dit doet, en beide keren telkens weer naar concrete situaties terug. Maar omdat de taal hier zo sterk naar voren komt als symbool van zeer reële belevingen van concrete situaties, raakt de vorm van het symbolensysteem, speciaal bij het vastleggen in een stelsel van schrifttekens, op de achtergrond en levert het hanteren van deze vorm zo vele moeilijkheden. Vandaar de vele strubbelingen met de orthografie en het beheersen van taalregels.

„Bij het woordblinde kind doet de taal, die tot hem komt, beelden verschijnen en vervluchtigt talis qualis onmiddellijk. De beelden worden niet eerst opgebouwd, maar springen te voorschijn en het kind kijkt er naar. Wanneer dit kind leest: „De lucht was blauw, de zon scheen fel”, dan is er ineens een blauwe lucht en een hoogstaande zon. Wanneer ik dan vraag, wat hij heeft gelezen, kijkt hij naar het beeld en zegt: „Het was mooi weer en midden in de zomer.” Vraag ik dan: „Hoe was lucht geschreven, met g of ch? En blauw?”, dan blijft hij het antwoord schuldig: dat heeft hij niet gezien, maar de mooie zomerdag ziet hij nog levendig. De schriftwoorden waren slechts de dadelijk weer vervlogen aanleiding die het beeld deed verschijnen” (pg. 208).

En Mej. Krabbe vervolgt: „Plaag dit kind niet met dagelijkse leeslesjes ter wille van de spelling: het is nutteloos. En prijs hem niet, dat hij het gelezene zo goed met eigen woorden weet weer te geven: hij zou niet anders kunnen, de oorspronkelijke woorden zijn vervluchtigd” (pg. 208).

Ik moet nog meer citeren, want het gaat mij er om de zienswijze van Mej. Krabbe zo duidelijk mogelijk weer te geven, teneinde de lezer in de gelegenheid te stellen, haar bevindingen en conclusies te confronteren met die van Mej. Vuyk en de andere, reeds genoemde, onderzoekingen op het gebied der denkpsychologie.

Op pg. 208 lezen we dan verder: „Het onderwijs wil het abstracte denken ontwikkelen.” Zo spoedig mogelijk moet het kind leren werken met begrippen en woorden, met in de lucht hangende abstracties die het zelf niet heeft volbracht. Meer en meer wordt de schriftelijke taal op de voorgrond gesteld. Het woordblinde kind verzet er zich tegen zijn levende inhoud te laten sterven in de dode letter. *Woordblindheid is in zekere zin een zelfbehoud.* Het woordblinde, beeldsterke kind dat het heftigst en het langst protesteert, redt nog het meest van zijn innerlijke rijkdom. Het kind dat lijdzaam het dodende proces aan zich laat voltrekken, loopt gevaar verdord en verdroogd uit de school te voorschijn te komen, niet meer in staat zijn oorspronkelijke gaven nog te ontvouwen. Hij heeft zijn diploma verworven ten koste van innerlijke verarming en zonder zijn woordblindheid vruchtbaar te hebben kunnen maken.”

Hierbij wil ik het volgende opmerken: Het lijkt me niet juist te zeggen dat onderwijs, dat het abstracte denken wil trachten te ontwikkelen, noodzakelijk het kind moet leren werken met „in de lucht hangende abstracties, die het zelf niet heeft volbracht”. Dat dit in de praktijk in talloze gevallen gebeurt is, dunkt me, moeilijk tegen te spreken. Of woordblindheid altijd in zekere zin een zelfbehoud is, durf ik niet zonder meer te beamen; het lijkt me dat ook bij juiste ontwikkeling van het abstracte denkleven elk individu zijn persoonlijkheid bewaren kan. Wel geloof ik dat voor vele leerlingen, zowel bij het lager onderwijs als het voortgezet in zijn verschillende vertakkingen, geldt, dat zij „verdord en verdroogd uit de school te voorschijn komen, niet meer, of althans zeer moeilijk, in staat hun oorspronkelijke gaven nog te ontvouwen.” Helaas ben ik er van overtuigd dat ons onder



wijs bij zeer vele leerlingen allerlei capaciteiten, waarover zij beschikken, laat verschrompelen, en daarentegen zich grote moeite getroost dat tot ontwikkeling te brengen wat niet aanwezig is en dan bij mislukking hiervan zijn toevlucht neemt tot een pogen van buiten af het gewenste er in te gieten.

De voorbeelden van het woordblinde denktpe, die Mej. Krabbe vermeldt, zijn ongetwijfeld geprononceerde gevallen, maar zij hebben m. i. de verdienste dat zij ons de ogen openen voor dit type op onze scholen.

Naast het taalonderwijs vraagt zeker niet minder het rekenonderwijs onze aandacht. Zuiver-quantitatieve betrekkingen zeggen de woordblinde dikwijls zo weinig, en nog minder spreekt een droog getallen- en cijfersysteem tot zijn verbeelding. Getallen en cijfers functioneren alleen ingevlochten in een levenswarm geheel.

„Hiervan een, zelfs voor een woordblinde *extreem* voorbeeld. Er werd een algebrasom op het bord geschreven: „Een wijnhandelaar had wijn van ——.” De woordblinde jongen zat naar het bord te kijken en wist niet, hoe hij de som moest aanpakken. Toen zag hij daar de wijnhandelaar, bezig te cijferen. De jongen ging naar hem toe en keek over zijn schouder. Hij kon toen duidelijk lezen, hoe de man het vraagstuk had opgezet. Het volgende zag hij deels scherp, deels vervaagd. Het slot weer scherp. De jongen ging toen zelf opschrijven, wat hij had gelezen, en vulde het ontbrekende aan. Het bleek, dat de wijnhandelaar de som goed had gemaakt.

Het woordblinde type bedient zich bij het denken dus van beelden die hij — door onbewuste eigen schepping — aanschouwt” (pg. 200, 201).

Maar al spreken nu misschien de moeilijkheden op het gebied van taal, speciaal in de vorm van spelling- en grammaticaonderwijs, en rekenen het duidelijkst, ook tegenover de andere vakken heeft natuurlijk de woordblinde denker zijn eigen instelling, ja zelfs zijn gehele levenshouding wordt door deze eigenschap beïnvloed of staat er in elk geval in nauw verband mee.

„Hij „ziet” oplossingen,” zegt Mej. Krabbe, „waar anderen zich blind staren.” En „hij is geneigd, niet ver vooruit te denken: hij „zal wel zien”. (En inderdaad, wanneer het zover is, ziet hij ook letterlijk)” (pg. 204).

Ieder kent uit eigen ervaring dit type mensen. Wie zelf

er ver van af staat, ergert zich gemakkelijk aan hun gedrag, aan hun niet-alle-mogelijkheden-van-te-voren-overwegen. En nog het meest ergert men zich als blijkt dat de ander inderdaad, als hij voor moeilijkheden komt te staan, in alle geoede rust een oplossing vindt en daarmee de tegenpartij van de gelegenheid berooft een triomf te beleven in de vorm van: „Zie je nou wel, had mijn raad nou maar gevolgd en van te voren alles overdacht.”

Dat de levenshouding van de woordblinde in dit opzicht bij onderwijs en opvoeding een speciale aanpak vraagt, althans speciale problemen opwerpt, is zonder meer duidelijk.

Maar nu kom ik tot mijn vragen:

1. In welke omvang en in welke mate komt het verschijnsel van woordblindheid op verschillende leeftijd, in verschillende milieu en bij de beide sexen voor?

Is het een vrij beperkt optredend verschijnsel of is het van een dergelijk gewicht dat ons onderwijs in zijn geheel hiermede rekening moet houden, en zo ja, in hoeverre, en welke gevolgen zal dit met zich mee brengen?

Het zou m. i. van groot belang zijn als hier een omvangrijk onderzoek zou kunnen worden ingesteld, een belang, dat zowel van paedagogische, didactische, sociale als financieel economische aard is.

2. Hoe is de verhouding tussen de bevindingen van Mej. Vuyk en Mej. Krabbe?

Ook het onderzoek van Mej. Vuyk verdient m. i. op grote schaal herhaald te worden, waarna de zeer belangrijke vraag aan de orde kan komen, hoe zich de mogelijkheid tot abstract denken en die van het woordblinde, beeldrijke denken verhouden, zowel in quantitative als in qualitative zin. In hoeverre belemmert het een het andere of omgekeerd en in hoeverre kunnen zij samengaan?

Voor onze didactiek en haar hervorming op wetenschappelijke basis is dit alles toch wel zeer belangrijk en ik geloof dat wat de titel van dit artikel uitdrukt, dan ook zeker gerechtvaardigd is: nader onderzoek dringend gewenst.

---

## DE INSPECTIE VAN HET SCHRIFTELIJK ONDERWIJS

DOOR

G. NIEMEYER.

### II.

#### NORMEN.

Wij gaan uit van de zeer eenvoudige definitie: „schriftelijk onderwijs is onderwijs dat in hoofdzaak wordt gegeven door middel van het geschreven woord”. Nadere toelichting heeft deze definitie niet nodig. De toevoeging „in hoofdzaak” is opgenomen om de mogelijkheid open te laten een schriftelijke leergang aan te vullen door enkele mondelinge lessen, lezingen en dergelijke.

De aan te leggen normen te vinden is niet zo eenvoudig. Naar onze mening moeten we beginnen met ze in drieën te onderscheiden, met name in ethische, didactische en materiële normen. De omschrijving van de eersten is het moeilijkst.

Wanneer we artikel 42 der Wet op het Lager Onderwijs echter enigszins gewijzigd, overnemen, dan hebben we daarmee naar mijn overtuiging een ethische norm voor het schriftelijk onderwijs gesteld die ieder kan bevredigen. Deze zou dan luiden: „Het schriftelijk onderwijs wordt onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden, dienstbaar gemaakt aan de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens der leerlingen en aan hun opleiding tot alle Christelijke en maatschappelijke deugden.”

Een moeilijkheid zit natuurlijk in de Christelijke en Maatschappelijke deugden, waardoor de gepaste kundigheden mede worden bepaald. Maar tenslotte heeft dit begrip een minimum inhoud waarmee iedereen het eens is en die bovendien tot gevolg heeft dat het in de praktijk te hanteren is. Bovendien wanneer de Inspectie eist dat aan deze norm wordt voldaan, dan is dit inderdaad een algemene minimale eis.

Wanneer bepaalde groepen menen hun bijzondere eisen ook aan het schriftelijk onderwijs te moeten stellen, dan is dat natuurlijk hun goed recht. Een voorbeeld hiervan is de nakeuring die de Rooms-Katholieke pers aanlegt voor die instituten die door de Inspectie zijn erkend. Deze nakeuring oordeelt volgens de Rooms-Katholieke levens- en wereldbeschouwing.

Wanneer de Inspectie zich stelt op de basis van dit wetsartikel dan wordt daarmee aan de algemeen geldende ethische norm voldaan.

De didactische normen voor het schriftelijk onderwijs op te stellen is in zeker opzicht gemakkelijker, daartegenover eist het veel meer studie dan het vaststellen der ethische norm. Immers voor het vaststellen dezer normen zal een gedegen studie van de didactiek van deze tak van onderwijs nodig zijn.

Thans kunnen we aan de hand van de vrij spaarzame gegevens toch wel enkele normen opstellen. Wij komen tot het volgende viertal:

1. De leerstof moet overzichtelijk zijn gerangschikt en duidelijk geformuleerd. Gebruik maken van veel eenvoudige voorbeelden is noodzakelijk, wil de leerling tot grondige verwerking van het gebodene komen.

2. Er behoort een zo nauw mogelijk contact te bestaan tussen leraar en leerling. Dit contact zal voornamelijk bestaan in het doen maken van opgaven en de nauwkeurige correctie van het gemaakte werk. Voorts door gelegenheid te geven tot het stellen van vragen met betrekking tot de leerstof en de uitvoerige beantwoording daarvan. Door een uitvoerige correctie en door het beantwoorden van gestelde vragen wordt de leraar pas werkelijk tot studie leider van de cursist.

3. Het onderwijs van een instituut behoort onder leiding van een onderwijkskundige te staan en tussen hem en de leraren onderling behoort geregeld contact te bestaan met betrekking tot de te onderwijzen stof evenals met betrekking tot de personen van de leerlingen.

4. De leraar behoort behalve vakbekwaamheid ook voldoende paedagogische bekwaamheden te bezitten om als docent te kunnen optreden.

Een enkele opmerking nog over de correctie. Hierin ligt het zwaartepunt van het schriftelijk onderwijs. We wezen al op de ongewenste toestanden die door winstbejag gedreven leiders van instituten hier soms geschapen hebben. De correctie is het middel om geregeld contact tussen leraar en leerling tot stand te brengen. Ze zal niet alleen pijnlijk nauwkeurig moeten zijn, maar ook zeer uitvoerig en voorzien van verklarende aantekeningen, zodat voor de cursist het nazien van gecorrigeerd werk betekent het leggen van de laatste hand aan dat werk. Wanneer uit het gemaakte werk blijkt dat de

les niet voldoende begrepen is, dan moet men bij het constateren daarvan niet blijven staan, maar dient de leerling de stof opnieuw te doen verwerken. Pas op deze manier kan de docent zekerheid krijgen dat de studie waarlijk resultaat oplevert.

*De materiële normen* vloeien feitelijk voort uit de ethische en de didactische. Deze normen hebben betrekking op de verhouding tussen wat in de propaganda wordt aangekondigd en het werkelijk gebodene en op de verhouding tussen het cursusgeld en het gebodene. Het is natuurlijk niet mogelijk één prijs voor alle lessen vast te stellen. Een eenvoudige cursus Nederlands kan goedkoper zijn dan een wiskunde-cursus voor K. V. Wel zou het aanbeveling verdienen wanneer er in zo verre eenheid in de betaling kwam, dat ieder instituut zijn lesgeld per maand en per cursus berekende en wanneer bovendien een algemene opzeggingstermijn van 1 maand werd aangenomen. Thans voorkomende misstanden die een gevolg zijn van het feit dat men een cursist verplicht zich te verbinden voor een gehele cursus, worden daardoor voorkomen.

Wat de propaganda betreft, deze dient sober te zijn (hetgeen niet gelijk is aan niet suggestief) zodanig, dat geen verwachtingen gewekt worden die redelijkerwijze niet verwezenlijkt kunnen worden. Dat is de eerste materiële norm.

De tweede is: de prijs van een cursus moet zo zijn, dat geen onredelijke winst wordt gemaakt; en de derde: bij de cursusprijs behoren de diensten van het instituut, correctie van gemaakt werk en het beantwoorden van vragen, te zijn inbegrepen.

Wij menen dat een oordeel, uitgesproken op grond van bovenstaande, eenvoudig hanteerbare ethische, didactische en materiële normen, voldoende gefundeerd is om verantwoord te zijn, in die zin dat een eerste schifting kan worden gemaakt tussen bona fide instituten en woekergewassen.

#### DE INSPECTIE.

Na het voorgaande, vooral na de gegeven critiek op het schriftelijk onderwijs, zal het niet verwonderlijk zijn dat de bestaande toestanden bij velen de wens deed ontstaan tot verbetering. Het was Prof. Kohnstamm die hiertoe in het voorjaar van 1946 het initiatief nam. Hij stelde een rijks-toezicht voor, dat zich zou belasten met de controle op het

schriftelijk onderwijs en de leiding zou nemen bij de studie der didactiek.

Hoewel de Minister sympathiek stond tegenover het plan van de inspectie, was hij van oordeel dat deze niet van de overheid moest uitgaan. Naar de mening van Zijne Excellentie verdiende het de voorkeur wanneer het initiatief van particuliere zijde kwam. Prof. Kohnstamm bracht toen de zaak in de Nutscommissie voor Paedagogiek. „Het Nut” nam het initiatief over en riep een aantal organisaties samen van wie belangstelling verwacht mocht worden.

Deze belangstelling bleek inderdaad aanwezig en zo besloot „het Nut” voort te gaan, gesteund door de vakorganisaties, de Nederlandse Jeugdgemeenschap, de Stichting voor den Landbouw en vele anderen. Een vergadering met een deel der belangrijke instituten toonde aan dat ook in de kring van het schriftelijk onderwijs de belangstelling groot was.

In Februari 1947 werd dan ook een gemengde studiecommissie samengesteld, die de verdere voorbereiding ter hand nam.

In April bracht deze commissie een rapport uit, waarin zij tot de volgende conclusies kwam:

Wat betreft de organisatie van de Inspectie, deze moet uit twee elementen worden opgebouwd, de z.g. consumenten en de producenten. De consumenten (cursisten) worden vertegenwoordigd door de organisaties waarin ze, zij het om andere redenen, zijn verenigd, zoals de Nederlandse Jeugdgemeenschap, de vakorganisaties, de Algemene Nederlandse Onderwijzersfederatie, de Stichting voor den Landbouw, en anderen. Onder producenten verstaan we de instellingen voor schriftelijk onderwijs. Deze twee groepen vormen tesamen een stichting die bestuurd wordt door een Curatorium. De Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen wordt verzocht in dit Curatorium een vertegenwoordiging aan te wijzen, terwijl het zich zelf aanvult met twee onderwijsdeskundigen. Uit dit standpunt vloeide onmiddellijk voort, dat, alvorens de stichting der Inspectie tot stand kon komen, één ding moest geschieden: er moest worden uitgemaakt welke instituten voor schriftelijk onderwijs tot de Inspectie konden worden toegelaten. Daarom stelde de studiecommissie voor haar voorlopig tot Curatorium te benoemen, haar een inspecteur te doen aanwijzen en de instellingen voor schriftelijk onderwijs in de gelegenheid te stellen „erkenning” aan te vragen. Voor het verlenen van die erkenning had de studiecommissie een for-

mulier ontworpen, waarop een aantal vragen beantwoord moeten worden met betrekking tot de aard en de werkwijze van het instituut. Bovendien was een erecode samengesteld die de aanvrager moet ondertekenen. Deze erecode luidt:

De ondergetekende verplicht zich:

1. De inhoud van publicaties, prospectussen en dergelijke zodanig te redigeren dat de a.s. leerlingen een waarheidsgetrouw beeld van de instelling (cursus) krijgen, zonder enige voorspiegeling van redelijkerwijze niet te verwezenlijken resultaten.

2. Ten aanzien van andere erkende instellingen op het terrein van het schriftelijk onderwijs een collegiale houding aan te nemen en eventuele bezwaren alleen aan de betrokkenen of de Inspectie mede te delen.

3. Bekwame docenten aan zijn inrichting te verbinden, die zoveel mogelijk in het bezit zijn van de volledige onderwijsbevoegdheden voor het betreffende leervak.

4. Geen personen als docenten te vermelden die niet daadwerkelijk aan de cursus medewerken.

5. Lid te zijn van de Inspectie van het Schriftelijk Onderwijs.

6. Slechts diploma's uit te geven na verkregen toestemming van de Inspectie en te voldoen aan de door het Curatorium te stellen voorwaarden voor de te houden examens.

7. De Inspecteur van de Inspectie van het Schriftelijk Onderwijs alle door hem gevraagde inlichtingen betreffende het onderwijs vertrouwelijk te verstrekken.

8. Vertrouwelijk mededeling te doen aan de Inspecteur van alle nieuwe opleidingen die het betrokken instituut voorbereidt.

Aan de hand van deze stukken en van een rapport, na zijn bezoek uitgebracht door de inspecteur, beslist het Curatorium over de erkenning.

In totaal zijn thans 124 instituten geregistreerd. Op 1 April was aan 58 instituten erkenning verleend. Op het eerste gezicht schijnt de oogst niet zo groot, maar dat is niet meer dan schijn. Bij degenen die zich niet aanmeldden is namelijk geen enkel instituut van grote omvang, over 't algemeen zijn het kleinere instellingen of instellingen die er de voorkeur aan gaven niet het risico te lopen geweigerd te worden. Bij de 58 erkende instituten zijn de belangrijkste allen inbegrepen en we blijven

zeker aan de veilige kant wanneer we aannemen dat 70% van het totaal aantal schriftelijk studerenden bij deze instellingen zijn ingeschreven.

Zo gezien mogen we concluderen dat in 8 maanden tijd een belangrijk resultaat is bereikt, nog temeer wanneer we in aanmerking nemen dat een aantal instituten pas hun erkenning verkregen na ingrijpende wijzigingen te hebben aangebracht in hun methoden.

Het voorlopig Curatorium deed meer. De stichtingsbrief werd opgesteld en de statuten ontworpen. Er werd contact gezocht met de Nederlandse Persorganisaties, te weten de Nederlandse Dagblad Pers 1945, de Katholieke Nederlandse Dagblad Pers, de Nederlandse Organisatie van Tijdschrift Uitgevers, de Nederlandse Nieuwsblad Pers en de Nederlandse Opiniepers. Deze vijf organisaties zegden hun medewerking toe en er werd een contactcommissie gevormd die de wegen zal aangeven waarlangs de pers aan de sanering van het schriftelijk onderwijs kan medewerken. Het belangrijkste punt vormen hier natuurlijk de advertenties en de Inspectie zal het daarheen trachten te sturen dat binnen de kortst mogelijke tijd slechts advertenties worden opgenomen van erkende instituten. Thans is dat nog niet goed mogelijk. Alle persorganisaties zijn het er over eens dat geen advertenties worden opgenomen van instituten wier erkenning is geweigerd. De stand van zaken moet op het ogenblik overigens nog zo zijn dat ten aanzien van die instituten, die nog geen erkenning aanvragen, advies gevraagd wordt aan de Inspectie. Het kan nu immers nog voorkomen dat een bona fide instelling zijn erkenning nog niet heeft aangevraagd om verschillende redenen. Is deze periode van opbouw achter de rug, dan zal de pers via het advertentieverbod een zeer belangrijke bijdrage kunnen leveren in de strijd tegen de knoeiers met schriftelijk onderwijs.

De Katholieke Nederlandse Dagblad Pers is in dit opzicht al zeer ver gegaan, trouwens in die kringen trachtte men al zuiverend op te treden voordat de Inspectie tot stand kwam.

#### VORMGEVING.

In September 1947 waren de voorbereidende werkzaamheden zo ver gevorderd, dat het voorlopig Curatorium een algemene vergadering bijeen riep. Hierin werd verslag gedaan



van de werkzaamheden, waarna het voorlopig Curatorium zijn mandaat ter beschikking stelde.

De samenstelling van het definitieve Curatorium toont duidelijk de samenwerking tussen de verschillende groepen. Er zijn 6 vertegenwoordigers van de consumentenorganisaties en 6 van de instellingen voor schriftelijk onderwijs. Deze 12 leden kiezen tezamen 2 onderwijsdeskundigen. Bovendien is aan Zijne Excellentie de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen verzocht een vertegenwoordiger aan te wijzen. Het Curatorium, dat de algemene leiding der Inspectie heeft, telt dus in totaal 15 leden.

#### DE NAASTE TOEKOMST EN WAT BEREIKT DIENT TE WORDEN.

In de eerste plaats dient te worden doorgedaan met de behandeling der erkenningen. Gestreefd moet worden naar aansluiting van alle bona fide instellingen.

In de tweede plaats komt dan de geregelde Inspectie der aangesloten instellingen.

Het eerste onderzoek was nog tamelijk oppervlakkig, dat was ook niet anders mogelijk. Na inschakeling van een deskundige commissie van onderzoek en erkenning is dit echter anders en een regelmatige en nauwkeurige Inspectie zal nu moeten plaats hebben.

Deze inspectie staat in onmiddellijk verband met de volgende taak, namelijk de studie van de didactiek. Door de Inspectie komen de nodige gegevens hiervoor binnen en tegelijk komen de problemen naar voren, die op dit terrein liggen. De uitkomsten van deze studie dienen gepubliceerd te worden, terwijl er nog talloze andere onderwerpen zijn die onder de aandacht van degenen die bij het schriftelijk onderwijs zijn betrokken gebracht kunnen worden. We denken b.v. aan mededelingen over het schriftelijk onderwijs in andere landen, aan onderwijsdeskundige publicaties die voor het schriftelijk onderwijs van belang zijn, aan de eisen die het schriftelijk onderwijs stelt aan leraar en leerling en aan talloze andere onderwerpen.

Vooraf de leraren zullen in deze publicaties steun kunnen vinden bij hun werk. Daarbij komt de voorlichting van het publiek. De algemene voorlichting dient vooral te geschieden

door publicaties in de periodieken der consumentenorganisaties. Nu deze mede de verantwoordelijkheid dragen voor het werk der erkende instituten zullen ze hun leden ook aanbevelen bij deze erkende instellingen te gaan studeren.

Maar er is nog meer te doen.

Er zijn allerlei oorzaken waardoor jonge mensen die wel willen studeren, maar óf er niet toe komen, óf een verkeerde keuze doen en worden teleurgesteld. Zowel het eerste als het tweede is een gevolg van onbekendheid met het terrein, met de mogelijkheden en de beperkingen, gelegen in persoonlijke capaciteiten en omstandigheden. Voorlichting van de aspirant cursisten is daarom in veel gevallen noodzakelijk. Vanzelfsprekend zal daarbij nimmer een bepaald instituut mogen worden aangeraden. De keuze van het instituut dient altijd overgelaten te worden aan de aspirant cursist. De Inspectie kan alleen raad geven omtrent de studierichting en mededelen dat bij de erkende instituten deze mogelijkheden verwezenlijkt kunnen worden.

Recapitulerend omvat dus het programma:

- a. Het bevorderen van de aansluiting van zoveel mogelijk bona fide instellingen.
- b. Het behandelen van de aangevraagde erkenningen.
- c. Het nader onderzoek van het werk der erkende instellingen.
- d. De studie der didactiek.
- e. Het voorlichten van de leraren.
- f. Het voorlichten van het publiek.

Wanneer in de eerstkomende jaren deze punten een begin van uitvoering wordt gegeven, dan zijn we daarmee een flink eind op weg naar het doel der Inspectie namelijk: Door samenwerking van alle belanghebbenden het schriftelijk onderwijs opbouwen tot een tak van onderwijs in Nederland die gelijkwaardig is aan het overige onderwijs, door middel waarvan een belangrijke taak in dienst van de volksontwikkeling wordt verricht en waardoor in het volle besef van verantwoordelijkheid tegenover de volksgemeenschap deze op de juiste wijze wordt gediend.

---

## KLEINE MEDEDELING.

Het jaar 1948 brengt ook voor het Montessori-Onderwijs in Amsterdam enige jubilea. We tellen niet minder dan drie jubilarissen: het Amsterdamse Onderwijs is 30 jaar oud, de Gemeentelijke Montessori-ULO bestaat 10 jaar, terwijl ook de Opleidingscursus voor Montessori-leerkrachten aan de Gemeentelijke Kweekschool haar tweede lustrum viert.

Naar aanleiding van deze heuglijke feiten wordt in het gebouw van de Montessori-ULO, Nieuwe Looiersstraat 9 te Amsterdam van 3—14 Mei een tentoonstelling gehouden van werk en materiaal van alle Amsterdamse Montessorischolen.

De tentoonstelling omvat dus werk van Montessorileerlingen van 4—18 jaar, terwijl U ook de inzending kunt bezichtigen van de aanstaande Montessorileidsters en -leiders.

Alle collega's van het Voorbereidend, Lager en Uitgebreid Lager Onderwijs zullen de tentoonstelling kunnen bezoeken in het kader van de Inspectie-Vergaderingen, terwijl op Dinsdag en Vrijdagavond 4 en 7 Mei van 8—10 uur en op Zaterdag en Zondagmiddag 8 en 9 Mei van 2—4 uur de tentoonstelling tevens voor publiek geopend zal zijn.

We hopen, dat vele collega's van de gelegenheid gebruik zullen maken om op deze wijze in aanraking te komen met het Montessori-Onderwijs.

## BOEKBEOORDELINGEN.

Drs F. P. A. Senden, *De formele logica*, Opvoedk. Brochurenreeks, nr. 132. Uitg.: Drukkerij van het R. K. Jongensweeshuis, Tilburg. 1947. 70 pg. Prijs: f 1,25.

In de „Inleiding” zegt de schrijver dat het boekje bedoeld is voor leken, die door zelfstudie, zonder veel mondelinge of schriftelijke toelichting, kennis willen maken met de Thomistische wijsbegeerte.

Met een zo beperkte doelstelling voor ogen, heeft een kritische bespreking der aangeroerde problemen weinig zin. Men kan alleen vragen: zal de schr. bereiken wat hij beoogt, en ik meen te mogen constateren dat de wijze van uiteenzetting en de eenvoudige, doch duidelijke formulering hiertoe zeker geen beletsel zullen vormen.

H. N.

Mej. O. A. van Loghem, Aug. Weiss en M. Vlasblom, *Levende Taal II, voor meisjes*. 8e druk. Uitg.: M. Stenvert en Zoon, Meppel. 1948. 128 pg. Prijs?

In de serie „'t Daagelijks leven” onder redactie van Aug. Weiss verscheen bovengenoemd deeltje in Jan. 1941 en thans, Jan. 1948, de achtste druk. Wel een bewijs, hoe dit werkje, waarin het taalonderwijs opgenomen wordt in de verzorging der nuttige, praktische kennis der meisjesleerlingen van de hoogste klassen van de lagere school, het Voortgezet Lager Onderwijs en het Nijverheidsonderwijs, voldoet.

H. N.

*Kindervreugd, Een schat van liedjes en spelletjes*, bewerkt door Maria Vergauwen. 3e druk. Uitg.: De Sikkels, Antwerpen. 1946. 126 pag. Prijs:: 65 fr.

In de inleiding van deze goed verzorgde bundel wijst Fons van Hoof erop hoe de voorbereidende school dikwijls de waarde, die Fröbel aan het spelen toekende, niet tot zijn recht heeft laten komen, en soms gevaar liep tot een echte „leer”-school te verworden. Gaarne steunt hij dan ook de poging het spel, vooral in de vorm van spelmetzangenzdans, te herstellen, waartoe de hier besproken verzameling van liedjes met eenvoudige pianobegeleiding wil opwekken en welke het resultaat was van de arbeid van de „Commissie voor herziening van het leerplan van de Stedelijke Kindertuinen van Antwerpen”. Deze commissie putte daarbij vooral uit het werk „Kinderspel en Kinderlust” der beide Vlaamse folkloristen A. de Cock en I. Teirlinck, uitgave van de Koninklijke Vlaamse Academie. Mej. Vergauwen verzorgde de pianobegeleiding.

Een bundel die zijn derde druk zeker waard is en ten volle recht doet aan z'n ondertitel: „Een schat van liedjes en spelletjes”.

H. N.

Dr J. van Ooteghem, S. J., *Professeur aux Facultés de Namur*. Bibliotheca Graeca et Latina. Deuxième Ed. revue et Augmentée. Editions de la Revue des Etudes classiques. Namen. 150 fr.

Het is met genoegen dat ik niet zoozeer als paedagoog, dan toch als philoloog bovenstaand werk aankondig. Want alleen de woorden op het Titelblad „à l'usage des professeurs des Humanités Gréco-latines” rechtvaardigen een bespreking in Paedagogische Studiën. Het is een uitvoerig bibliographisch Repertorium, dat oriënteert in de wetenschappelijke literatuur van alle gebieden waarin de docent in de Oudheidkunde, gezien de stof van zijn onderwijs, zich nader zal willen verdiepen. Het maakt wegwijs in de Grieksche en Romeinsche Oudheidkunde en geeft van elke op het Gymnasium gelezen schrijvers — dit zeer ruim genomen — een uitvoerige bibliographie. Daarom alleen al zal ieder classicus het gaarne willen bezitten. Wie echter hier een didactisch-paedagogisch hulpmiddel zoekt komt bedrogen uit. Van Schooluitgaven worden weinige vermeld en dan — uiteraard zeer begrijpelijk —, voornamelijk Fransche. Mocht het zoo zijn dat „this bibliography should be of great service to teaching” zooals de Classical Review heeft geschreven, dan toch alleen op deze grond dat men van de wetenschappelijk zich het meest interesseerende leeraar het meest wetenschappelijk gefundeerd onderwijs zal mogen verwachten.

Zoo critiek op dit zeer nuttig werk van Nederlandsche zijde mag worden gegeven, noode missen wij bij de vermelding van A. Timmermans' vertaling der Odyssee die van Boutens, evenals van zijn vertalingen der tragici.

H. W. F. St.

Dr R. L. Krans en Dr M. P. Vrij, *Leerboek der Natuurkunde* voor de hogere klassen van het Gymasiaal en Middelbaar Onderwijs, deel I, 319 bldz. met 295 fig. en een spectraalkaart. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. Prijs: f 5,—, geb. f 5,75.

Na het verschijnen van de beide delen „Eenvoudige Natuurkunde” door dezelfde schrijvers in 1942 en 1944 als een „Eerste Ronde”, is er door menig leraar voor natuurkunde met enige spanning uitgezien naar de delen voor de tweede ronde. De schrijvers stelden zich als doeleinden bij het schrijven van de eerste ronde: 1) aanpassing aan het geestelijk peil van de tweede en derde klasse, 2) bevordering der zelfwerkzaamheid en 3) modernisering van de leerstof. Ze waren daar op uitstekende wijze in geslaagd. Ook voldoen die delen aan de zo belangrijke didactische eis, dat ze de jeugdige leerlingen voorbeelden geven, die ontleend zijn aan het dagelijkse leven. De stof was boeiend behandeld. Wat de modernisering betreft, mag er op gewezen worden, dat o. a. bij de electriciteit dadelijk met electronen gewerkt wordt en dat bij de behandeling van het licht dit van den aanvang af als golfverschijnsel en geometrisch beschouwd wordt.

Het nu verschenen eerste deel van het *Leerboek der Natuurkunde*, dat door de gevolgen van de oorlog buiten de schuld van de schrijvers zo lang op zich heeft laten wachten, begint met een buitengewoon fraai hoofdstuk over nauwkeurigheid in de natuurkunde. Overal is dit boek ook weer doorspekt met vragen, die dikwijls aan de practijk ontleend zijn en die steeds het fysisch leren denken bevorderen. Dit is wel een grote verdienste van het werk.

Het wil mij voorkomen, dat dit leerboek uitstekend geschikt is voor hen, die later in enige richting aan de natuurphilosophische faculteit bij het hoger onderwijs door zullen studeren. Dit houdt in, dat het mijns inziens meer voorziet in een behoefte bij het gymasiaal dan bij het middelbaar onderwijs. Tenminste zolang op de H. B. S. de leerstof nog verdeeld is over natuurkunde en mechanica. Ruim honderd bladzijden zijn besteed aan mechanica. Dikwijls wordt nogal abstract en philosophisch op de theorie ingegaan. De begrippen scalair product en vectorproduct zijn ingevoerd. Belangrijke formules zijn uitsluitend met integraalrekening afgeleid. In overeenstemming met het belang voor de moderne natuurkunde is veel aandacht besteed aan trillingen en golven; onder meer worden lopende golven in een ringvormige goot behandeld.

Het tweede deel, dat nog verschijnen moet, zal gewijd zijn aan moleculen, atomen en electronen en bovendien aan enige speciale onderwerpen. Natuurlijk kan dit eerste deel niet goed beoordeeld worden zolang het tweede niet verschenen is. Toch raden we ieder, die belang stelt in het onderwijs in natuurkunde, aan reeds nu kennis te nemen van dit moderne, belangwekkende werk.

Dr P. BOSCH.

## AAN DE LEZER.

De Redactie biedt in dit nummer haar lezers een drietal artikelen aan, die, hoewel geheel onafhankelijk van elkaar ontstaan, toch een merkwaardige samenhang tonen.

Het artikel van Mej. Breukelaar geeft een beknopte psychologisch-didactische beschouwing van het globaal lezen in het algemeen, met aan het slot een verwijzing naar een concrete toepassing.

Daarna bespreekt de heer A. de Boer ook van uit een algemeen gezichtspunt het onderwijs volgens belangstellingscentra.

Het derde artikel tenslotte, geschreven door de heer N. C. de Boer geeft een praktische toepassing zowel van het werken volgens belangstellingscentra, als van globaal lezen en wijst daarbij tevens op het nauwe verband dat tussen beide kan bestaan, ja, naar zijn mening eigenlijk zelfs vereist is. „Het globale lezen is dus slechts naar waarde te schatten en komt ook pas tot zijn recht in een opvoedingsgeheel op moderne leest geschoeid”. En daarbij behoort toch ongetwijfeld ook het werken met belangstellingscentra.

De Redactie hoopt met dit nummer een bescheiden bijdrage geleverd te hebben voor concrete onderwijsvernieuwing.

*De Redactie.*

## DE GLOBALE LEESMETHODE

DOOR

J. C. BREUKELAAR.

## Inleiding.

Een methode samenstellen is een heel ding, wanneer men daarbij principiëel te werk wil gaan. Vorm, inhoud, doel en werkwijze dienen afgestemd te zijn op de lichamelijke en geestelijke behoeften en krachten van het kind.

De richtlijnen van een methode moeten daarom bepaald worden door de kinderlijke aanleg. We moeten het kind observeren; het kind gadeslaan in zijn spel, zijn bezigheden, zijn omgang met anderen; verder zelf met het kind spelen, met het kind praten en alle reacties van het kind in allerlei situaties leren opmerken en verstaan.

Bij deze observatie van en omgang met het kind zien we, hoe het kind bij het opgroeien steeds over meerdere functies van zijn totale geestelijke structuur gaat beschikken: latente functies worden manifest, terwijl het kind door zijn zelfontplooingsdrang deze functies activeert. In de volgorde, waarin de functies zich na elkaar ontplooien is een zekere wetmatigheid te ontdekken, evenals in de wijze, waarop elke functie zich in samenhang met de anderen, afzonderlijk ontwikkelt. Het groei- en ontwikkelingsproces blijkt te verlopen volgens een in grote lijnen vaststaand plan.

Dit plan dienen we nu bij de samenstelling ener methode scherp in het oog te houden en de verschillende ontwikkelingsstadia nauwkeurig te volgen, want de methode moet zo ingericht zijn, dat de stof zelf zowel als de aanbieding en de verwerking daarvan, aansluit bij het kinderlijk opnemings- en bevattingvermogen.

We moeten het ontwikkelingsplan daarom proberen te analyseren, teneinde het verloop van het groei- en rijpingsproces van alle functies binnen het grote geheel door en door te leren kennen, opdat we bij de aanbieding en verwerking der leerstof niet slechts rekening kunnen houden met de rijping van de totale geestelijke structuur maar ook met de momentele geschiktheid van elk der functies afzonderlijk.

We willen dit met een paar voorbeelden toelichten.

Het ontwikkelingsplan voor de kinderlijke waarneming verloopt volgens de wet, dat het geheel gaat voor de delen, maar dat is slechts één etappe van de kinderlijke waarneming. Later is het kind in staat tot gedifferentieerd waarnemen en hiervoor geldt ook een wet n.l. dat het kinderoog niet plotseling maar langzamerhand opengaat om de delen van het geheel, dus de fijnere onderscheidingen, die zich in natuur en cultuur openbaren, op te merken. Een opgroeiend kind is daardoor in staat plaatjes van steeds kleiner wordende afmetingen en met steeds kleiner wordende verschillen van elkaar te onderscheiden en ook het onderscheid tussen verschillende, globaal aangeboden, woorden op te merken, mits die verschillen aanvankelijk niet al te klein zijn.

Het ontwikkelingsplan voor de functie voor het abstraheren verloopt eveneens volgens een vaste wet. Het jonge kind kan aanvankelijk, wanneer het aan gedifferentieerd waarnemen toe is, de delen van het geheel wel onderscheiden, maar niet abstraheren. Het herkent het Gestalt-deel slechts aan het geheel.

Niet geïsoleerd van het geheel. Dit abstraheren van de delen los van het geheel is een psychische werkzaamheid, die door rijpen en leren zich langzamerhand ontwikkelt. De mogelijkheid tot abstraheren is dus voor het jonge kind zeer beperkt.

In de inleiding hebben we uiteengezet dat we bij het samenstellen ener methode rekening moeten houden met het zeer gedifferentieerde ontwikkelingsplan van de totale geestelijke structuur. Gebeurt dit echter wel altijd bij de globale leesmethodes? Zoals de naam reeds aanduidt, baseert men de globale leesmethode op de globale waarnemingsstructuur van het jonge kind. Dit is goed, als men maar niet vergeet, dat er ook andere functies dan de globale waarnemingsstructuur bij het globaal lezen leren betrokken worden, want het kind kan bij het globaal lezen niet volstaan met globaal waarnemen. Het moet o.a. ook gedifferentieerd waarnemen (teneinde de woorden en letters te onderscheiden) en abstraheren (teneinde de woorden buiten de zin te herkennen). Hieruit volgt dat de functies voor het gedifferentieerd waarnemen en voor het abstraheren rijp moeten zijn om op de gebruikelijke wijze globaal te leren lezen (eerst de zin, dan het woord, enz.).

Wanneer dit inderdaad het geval is, dan zal het kind bij de gebruikelijke wijze van globaal lezen leren geen bezwaren van een dergelijke aanbieding ondervinden en in staat zijn de stof te verwerken.

Dit is echter bij een zesjarig kind lang niet altijd het geval. In elke klas, vooral op volksscholen, vindt men immers kinderen, die zonder dom of debiel te zijn, toch geestelijk wat later rijpen dan hun vluggere klasgenootjes.

Voor die kinderen loopt de gebruikelijke leergang niet parallel met de ontwikkelingsgang van het groeiproces.

Bij die kinderen komen de tekorten van een methode, die in hoofdzaak gebaseerd is op de ontwikkelingsgang van één functie aan het licht. Want het harmonisch evenwicht, dat er binnen de geestelijke totaliteit tussen de geschiktheid der functies onderling bestaat, laat zich niet verstoren. De wettmatigheid in de rijpingsvolgorde der functies onderling, binnen de totale geestelijke structuur, kan men niet ongestraft terzijde stellen. Een en ander heeft tot gevolg, dat het globaal lezen leren op de gebruikelijke manier bij deze kinderen noodwendig moet mislukken.



We willen thans de juistheid van het bovenstaande aantonen, aan de hand van enige zinnen, die we veronderstellen, de kinderen globaal te leren lezen.

wim gaat naar kees.  
die is in de tuin.  
jet mag mee met wim.  
kom uit de tuin, kees.  
dan mag jij ook mee uit.

We leren de betekenis dezer zinnen d. m. v. plaatjes. Daardoor leren de kinderen heel gemakkelijk de betekenis der woordsymbolen: wim, kees, tuin en jet kennen. Het plaatje is de verbindende schakel tussen woordsymbool en zijn betekenis. Het plaatje biedt dus steun aan de associatieve functie, die bij het globaal lezen voor een geheel nieuwe taak wordt gesteld en in dit opzicht nog onontwikkeld is.

Bij de woorden *g a a t*, *n a a r*, *d i e*, *i s*, *i n* enz. kan men de associatie tussen woordsymbool en zijn betekenis niet steunen d. m. v. een plaatje. De betekenis dezer woorden kan alleen uit het zinsverband blijken. Het woord *g a a t* bijv. heeft alleen in die zin zijn eigen betekenis. De woorden *g a a t*, *n a a r*, *i n* enz. worden dan ook wel *in* de zin, maar niet *buiten* de zin herkend.

Ieder die op deze manier werkt, weet, dat er in elke klas kinderen voorkomen, die met het herkennen derzer woorden *buiten* de zin veel moeite hebben. Dit komt, omdat deze kinderen nog in het stadium verkeren, dat ze het Gestalt-deel slechts herkennen *aan* het geheel en niet *buiten* het geheel. Bij deze wijze van aanbieding, hebben we dus geen rekening gehouden met de ontwikkelingsgang, die de functie voor het abstraheren moet doorlopen, voor ze tot abstraheren in staat is.

Het gevolg van een aanbieding der leerstof, die niet is ingesteld op de rijpingsvolgorde der psychische functies, blijft niet uit. Niet alleen, dat zo'n kind moeite heeft de woorden *g a a t*, *n a a r*, *i n*, *i s* buiten de zin te herkennen en te benoemen, bovendien gooit dit kind aanvankelijk deze woorden wanhopig door elkaar. Het verwisselt *g a a t* met *n a a r*; *i n* met *i s* enz.<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Op den duur komt het kind na rijping en na herhaalde oefening wel boven de moeilijkheden uit. Maar dit oefenen kost veel tijd en energie, die beter nuttiger besteed had kunnen worden.

Dit laatste komt, omdat men bij deze wijze van aanbieding van de leerstof geen rekening gehouden heeft met de wet voor de ontwikkelingsgang van het gedifferentieerd waarnemen, nl. dat het kinderoog niet plotseling maar langzamerhand opengaat voor het zien van fijnere onderscheidingen in gelijksoortige waarnemingsbeelden.

Wat doet nu de onderwijzeres als ze ziet, dat ze met de globale leesmethode op deze wijze bij een meer of minder groot gedeelte harer leerlingen strandt? Te oordelen naar wat ik zo in de praktijk hoorde en zag, wordt de zaak bij mislukking in hoofdzaak op twee manieren opgelost:

òf men gooit de globale leesmethode radicaal over boord en begint weer op de oude synthetisch-analytische manier de kinderen lezen te leren,

òf men blijft globaliseren, omdat de lesjes zo aardig zijn en houdt daarnaast oefening in synthetisch-analytisch lezen.

Op beide manieren gaat men dus weer tot synthetisch-analytisch lezen over. We weten allen, welke bezwaren en gevaren voor sommige kinderen ook aan deze leerwijze verbonden zijn. Bezwaren, omdat er altijd kinderen zijn, die moeite hebben van lettertekens een woordsymbool te vormen; gevaren, omdat er altijd kinderen zijn, die de woorden omkeren: raam wordt gelezen als maar enz.

Het is jammer, wanneer we met onze didactiek een stap teruggaan. Laten we de globalisatiegedachte varen, dan gaan we inderdaad terug. De globalisatiegedachte is prachtig, omdat ze aansluit bij de psychische ontwikkeling van het kind. We moeten echter de globaalmethode niet baseren op de ontwikkelingsgang van één functie, maar ook die van alle andere functies inschakelen. We willen thans aantonen, op welke wijze we gemeend hebben, dit te kunnen doen.

We hebben boven gezien, dat de woorden gaat, naar, in, is enz. aanleiding geven tot verwarring. We moeten daarom bij onze aanbieding, krachtens de ontwikkelingsgang van het gedifferentieerd waarnemen, zorgen, dat de verschillen tussen de aangeboden woorden zo groot mogelijk zijn.

We stellen daarom als eis, dat deze woorden aanvankelijk moeten verschillen:

- 1e. in visueel opzicht.
- 2e. in auditief opzicht.
- 3e. in betekenis.

Nu is het niet mogelijk verhaaltjes samen te stellen, waarbij woorden voorkomen, die in deze genoemde drie opzichten verschillen. En al zou men dit kunnen, dan kunnen we bij de aanbieding van de zinnen, die het verhaaltje vormen, toch geen rekening houden met de eisen, die de ontwikkelingsgang der functies voor associatie, onderscheiding en abstrahering aan de aanbieding der leerstof stellen. Zou het daarom geen aanbeveling verdienen, inplaats van de zin het woord als uitgangspunt te nemen? Dan kan men veel beter met de bovengenoemde eisen rekening houden.

Het is natuurlijk niet onverschillig welke woorden dit moeten zijn. Het zal wel duidelijk zijn, dat we voor ons doel aanvankelijk zelfstandige naamwoorden nodig hebben, omdat we de associatie tussen woordsymbool en betekenis bij het gebruik van zelfstandige naamwoorden d. m. v. een plaatje tot stand kunnen brengen.

Verlaten we dan echter niet het totaliteitsprincipe door te beginnen met de *delen*? Dit zou wel het geval zijn, wanneer we deze woorden als aparte eenheden de kinderen zouden aanbieden. Maar dat is niet de bedoeling. De zelfstandige naamwoorden die we gebruiken moeten, zijn de markante delen van een groot geheel. Hoogeveen heeft als voorbereiding voor het gebruik zijner leesmethode dit principe prachtig toegepast door het geven van zijn grote vertelplaat. Hierop komen de afbeeldingen van de leesplank, aap, noot, mies enz. allemaal voor in één groot verband.

Jammer, dat Hoogeveen, die markante delen van het geheel, nl. de begrippen aap, noot, mies enz. door „gelede” woordsymbolen voorstelde en daarmee het totaliteitsprincipe van zijn vertelplaat liet varen.

Wanneer we nu bij het lezen leren beginnen met uitsluitend globaal zelfstandige naamwoorden te leren lezen, die dus de markante delen van een groter geheel voorstellen en daarna van die zelfstandige naamwoorden zinnen vormen met behulp van betrekkingwoorden<sup>1)</sup>, volgen we de ontwikkelingsgang, die het kind óók bij het spreken leren volgt. Het principe om bij het samenstellen ener methode met de ontwikkelingsgang van alle daarbij betrokken functies rekening te houden, wordt daardoor gehandhaafd.

De ontwikkelingsgang der spraakfunctie nl. verloopt even

<sup>1)</sup> Bijv. de aap eet een noot.

eens volgens een vaste wet. Het jonge kind oefent vanaf zijn geboorte zijn spraakorganen (zuigen, huilen, enz.), later gaat het keuvelen en oefent zich in het gebruik van alle mogelijke spraakklanken, daarna komt er een tijd, dat het kind luistert naar het gesproken woord in zijn omgeving, waardoor het een passief taalbezit vergaart en ten slotte begint het kind allerlei woorden te stamelen. Met die woorden vertolkt het kind een gedachte. Papa! kan betekenen, wat fijn dat papa thuis komt, maar ook: papa moet hier blijven en mag niet weggaan. Het kind begint dus te spreken in woorden (éénwoordzinnen), welke woorden de markante delen van een groter geheel aanduiden. Eerst later leert het kind zich van meerwoordzinnen bedienen.

Wanneer we nu bij het globaal lezen leren het woord als uitgangspunt nemen en dat aandienen als het markante deel van een groter geheel, is deze werkwijze volgens het principe, dat de leergang parallel moet lopen met de ontwikkelingsgang, volkomen verantwoord.

Al jaren passen we met veel succes bovengenoemde principes toe in de methode Breukelaar: „Ik maak zelf mijn leesboek”, uitgave Haga, Den Haag.

Nieuwe woorden worden hierbij globaal aangeleerd. Het voordeel van het globaal leren lezen is:

1e. dat men de moeilijke psychische werkzaamheid om van de lettertekens een woordsymbool te vormen, voorlopig nog wat kan uitstellen. Later, als het kind door het lezen van de zes boekjes, die bij de methode behoren, een woordsymbolenfonds van  $\pm 6 \times 40$  woorden, dus van  $\pm 240$  woorden gevormd heeft en daardoor psychisch gerijpt is om de bovengenoemde moeilijke psychische werkzaamheden te verrichten, gaat de synthese van lettertekens tot woordsymbool bij kleine woorden eigenlijk van zelf. Men beginne echter nooit met het lezen van moeilijke woorden, zolang de kleine onbekende woorden niet vlot gelezen worden.

2e. dat men, omdat men niet analyseert, ook veel minder last heeft van letterkeer en letterverspringing. Deze fouten worden nl., behalve bij verdrongen linkshandigheid, gemaakt door kinderen, die nog in de periode van de Ruimelijke verplaatsing verkeren (Raumverlagerung van Stern), wanneer ze volgens de synthetisch-analytische manier leren lezen.

Juist omdat het aantal woorden bij deze globaalmethode meer beperkt is dan bij de synthetische methodes, is het voor

een kind mogelijk de gegeven woordbeelden heel spoedig tot visueel en motorisch geheugenbezit te maken. Door dit visueel en motorisch geheugenbezit verkrijgt het kind een fonds van woorden, waardoor het onbewust leert, hoe het een niet opzettelijk aangeleerd woord moet opschrijven. En evenals het kind ongemerkt niet-aangeleerde-woorden op de duur gaat lezen, zo gaat het ook zonder dat het er erg in heeft, niet-aangeleerde-woorden schrijven. Tijdens het vormen van een woordsymbolenfonds is het kind ook een paar maanden ouder geworden, waardoor de kans zeer groot is, dat het kind het stadium van de Ruimtelijke verplaatsing achter de rug heeft. Het gevaar van letterkeer en letterverspringing bij het schrijven van niet aangeleerde woorden is dan voorbij.

## IS ONDERWIJS VOLGENS BELANGSTELLINGS- CENTRA VERANTWOORD?

DOOR

A. DE BOER.

Reeds gedurende enige decennia wordt het belangstellingscentrum als element van het onderwijs gepropageerd. Psychologisch gebaseerd op de totaliteitspsychologie en paedagogisch-didactisch verantwoord door vele practici, heeft het zijn intrede gedaan in de school. Ongetwijfeld is het onderwijssysteem, waarin het belangstellingscentrum een min of meer belangrijke plaats inneemt, inhaerent met een veranderde visie van de onderwijzer ten opzichte van zijn taak: De onderwijzer is zich meer en meer bewust, zijn leerlingen door middel van *levensechte* leerstof die ontwikkeling te moeten geven, die hen in staat stelt zich in een toekomstige maatschappij op hun plaats te gevoelen. Wanneer er correlatie bestaat tussen deze *levensechte leerstof* en de *kinderlijke belangstelling*, dan heeft men de ideale bouwstenen gevonden voor ons onderwijs. Sedert Decroly is zelfs onomstotelijk in theorie en practijk bewezen, dat het mogelijk is het gehele onderwijs op te bouwen, gecentraliseerd om en gegrondvest op de belangstelling van het kind.

De belangstelling van het kind! Wij weten allen, hoe variabel zij is en hoe moeilijk het is haar te peilen. Wanneer U tijdens de schooluren tracht na te gaan wat het kind interesseert, dan zal U daarbij opvallen, dat veelal interesse bestaat

voor dingen, die haast niemand weet (juist omdat haast niemand het weet!), terwijl in andere gevallen meer voor alledaagse zaken belangstelling bestaat, dus voor dingen, die ieder behoort te kennen. Uit het constateren van dit simpele feit blijkt reeds, hoe volkomen individueel en afhankelijk van karakterologische factoren de belangstelling is. (Om nog maar te zwijgen van de milieu-invloeden.)

De belangstelling zuiver ter bevrediging van een intellectueel begeren is sporadisch en juist *deze* belangstelling werd bij ieder kind, zelfs bij het aanvankelijk onderwijs, verondersteld en hierop steunde het onderwijs in Herbartiaanse geest. Men beschouwde het kind, zoals Godfried Bomans het uitdrukt, als „een hoofdzakelijk absorberend fenomeen, een soort sponsdier, dat, in een orgaan van feiten geworpen, zich tot een bepaald volume aan kennis dient vol te zuigen...” Het bestaan van dit geestelijk absorberend vermogen wordt niet in twijfel getrokken, maar wel wordt de wijze waarop van dit vermogen gebruik wordt gemaakt aan een scherpe kritiek onderworpen en in natuurlijke banen geleid, door rekening te houden met de belangstelling van het kind.

Deze natuurlijke belangstelling, zoals zij ons door wetenschappelijke bestudering van Dr Ovide Decroly en anderen wordt belicht, is gedeeltelijk verwekt door het milieu, waarin het kind zijn prille jaren leefde. Het is daarom wel zeer noodzakelijk, dat het onderwijs aansluit bij deze belangstellingsfeer. De school mag er echter niet blind voor zijn, dat het haar taak is nieuwe belangstellings-sferen te scheppen, of anders gezegd: Bouwend op de reeds aanwezige belangstelling, welke voor een belangrijk gedeelte voortspruit uit milieu-invloeden, is de taak van de school, belangstelling te *wekken* voor sferen, die slechts indirect met het milieu verbonden zijn.

Indien in de aanvangsklassen verband wordt gelegd tussen milieu en leerstof, indien er dus correlatie bestaat tussen de natuurlijke belangstelling en het schoolonderwijs, dan zal het kind in de hogere leerjaren dit verband steeds willen vinden en daartoe zijn belangstelling bewust richten op de leerstof. Dat dit van groot belang is voor de studie, is zonder meer duidelijk. Leert het kind echter niet zijn belangstelling bewust te richten op het object zijner studie, dan ontstaat hoogstens schijnwetenschap, die geen invloed uitoefent op de vorming der persoonlijkheid.

De grote invloed, die de Gestaltpsychologie, of wel de totaliteitspsychologie op ons onderwijs heeft gehad, leidde tot een vorm van onderwijs, waarbij een soms geheel doorgevoerde concentratie van leervakken om een centrum van belangstelling plaats vond. Het systeem als zodanig is onaanvechtbaar. Dit moet telkens weer worden geconstateerd, wanneer men kennis neemt van het werk der „radicale vernieuwers”. Groot zijn de voordelen, die het werken volgens dit systeem biedt:

— De „vakken” worden in natuurlijk verband aan de orde gesteld.

— Er wordt een natuurlijk verband gelegd tussen impressie en expressie, wanneer mondeling of schriftelijk of in plastische vorm uitdrukking wordt gegeven aan wat werd waargenomen en beleefd.

— De kinderen worden niet gevormd tot „dode putten”, maar tot „levende bronnen”, zoals in het Belgische leerplan zo pittig wordt gezegd.

— Door het vele en nauwkeurige observeren wordt een schat aan werkelijke kennis en begrippen verworven, die uitdrukking vindt in de vakken taal, natuurkennis, tekenen, handenarbeid en zelfs in aardrijkskunde, geschiedenis, rekenen en zang.

— De activiteitsdrang vindt een schier onbeperkte uitingsmogelijkheid.

— Met het belangstellingscentrum is ons bij het onderwijs de weg geopend, die voert recht naar de kinderziel.

Toch is het niet zo verwonderlijk als het schijnt, dat een stelsel, dat zovele belangrijke voordelen biedt, de schoolwereld niet stormenderhand heeft veroverd. De oorzaak is hierin gelegen, dat de leer van de totaliteitspsychologie in vele gevallen schipbreuk lijdt op de onvolmaaktheid van de onderwijzer, getuige de recente rapporten over het onderwijs in België en over de resultaten van het projectonderwijs in Amerika. De enige fout van vele systemen is, dat zij *geen rekening houden met de geestelijke capaciteiten van het onderwijzerscorps*. Men beseft ze wel, de moeilijkheden, ook vóór dat het systeem wordt toegepast. Ik citeer uit het z.g. Vernieuwingsrapport uitgebracht aan de Nederlandse regering, waarin over het onderwijs, gebaseerd op belangstellingscentra staat geschreven:

„.... Wil dit onderwijs aan zijn doel beantwoorden: leerstof te geven die levensecht is en de belangstelling der leerlingen heeft, die veel gelegenheid geeft tot actieve waarneming en veelzijdige expressie, die aanleiding geeft tot zelfwerkzaamheid, spontaniteit en meerdere vrijheid, dan worden hoge eisen gesteld aan het initiatief, de inventie, de fantasie en de soepelheid van geest van de onderwijzers.”

W. E. Vliegthart schreef hierover in Paed. Studiën van Juli 1947, blz. 219:

„.... Als men dan ook maar bedenkt, dat lang niet ieder in staat is deze spontane methode op verantwoorde wijze toe te passen.”

En Mevrouw E. Philippi in haar werk over Decroly:

„.... De ernst, die het kind in het uitvoeren van zijn eenvoudige arbeid vertoont en de vreugdevolle voldoening, die het gevolg daarvan is, geven de leiders dezer scholen *de grote kracht, die nodig is*, om een dergelijk baanbrekend werk vol te houden.”

En verder:

„Het echtpaar Decroly putte haar kracht uit een *absolute overgave* aan een zeer verheven levenstaak.”

Neen, het systeem van schoolonderwijs en opvoeding mag niet slechts afhankelijk zijn van de structuur der psyche van het kind, maar het is ook in belangrijke mate afhankelijk van de geestelijke capaciteiten van de onderwijskracht. Niet in voldoende mate rekening houden met deze laatste factor heeft in vele gevallen funeste gevolgen gehad voor onderwijs en leerkracht. Vele gevaren dreigen, wanneer de leerkracht niet beschikt over de voor het „systeem” vereiste fantasie, het initiatief, het organisatievermogen, de intelligentie, de vitaliteit en de kennis. Dan komt er van een harmonieus opgebouwd onderwijs weinig terecht; dan ondervindt het kind de ellende van een verbrokkeld onderwijs met hiaten in kennis en kunde; dan komt de „regelmatige herhaling in allerlei vorm” in het gedrang; dan ondervindt de leerkracht de terugslag in de vorm van een geestesoverspanning en het onderwijs daardoor een ernstige stagnatie.

Kortweg gezegd: Het is onjuist om van een leerkracht, die niet over voldoende capaciteiten beschikt, te vergen, dat hij zal werken volgens dit systeem. Het is interessant te vernemen, dat ook in de school, geleid door Mademoiselle Hamaïde te Brussel, welke toch een van de eerste scholen was, waar vol



gens het systeem der Centres d'Intérêts werd gewerkt, vele wijzigingen zijn ingevoerd, waardoor de indruk wordt gewekt, dat met het systeem voor een belangrijk deel is gebroken.

Toch is het baanbrekend werk, dat gedaan is en nog steeds gedaan wordt, niet nutteloos. Integendeel! De influencerende werking, die de in deze scholen verrichte arbeid op het onderwijs in het algemeen heeft, is van onschatbare waarde voor de toekomst. Het is, alsof een sterke magneet de baan van het onderwijs beïnvloedt. De krachtprestaties van de pioniers kunnen niet voldoende waardering genieten. De normale volksschool, geleid door mensen met normale begaafdheid, kan er de vruchten van plukken.

Om de paedagogische en de didactische voordelen van het belangstellingscentrum tot hun recht te doen komen en er het nuttig effect van te hebben, is het mijns inziens niet noodzakelijk, dat de gehele gang van het onderwijs er aan ondergeschikt wordt gemaakt. De paedagogische voordelen worden ook geboden bij een beperkt gebruik van het belangstellingscentrum. Te allen tijde dienen de gevaren te worden vermeden, die een gebruik van het centrum als basis voor de didactiek der leervakken kan vormen. De volksschool mag niet het risico lopen, dat zij te kort zou schieten in de intellectuele vorming van haar leerlingen. *De school stelt haar doel onjuist, wanneer zij de intellectuele vorming op het tweede plan plaatst.* (Incidentele gevallen als pauperscholen en b. l. o.-scholen buiten beschouwing gelaten.) Er wordt echter nog zo veel meer gevergd van de onderwijzer! Het is noodzakelijk, dat hij beseft, dat naast de intellectuele vorming ook aandacht moet worden besteed aan de ontwikkeling van het verantwoordelijkheidsbesef en het doorzettingsvermogen, van het denkvermogen en het organisatievermogen, van het vermogen om hoofdzaken van bijzaken te onderscheiden, dat invloed moet worden uitgeoefend op de moraliteit, terwijl ook opvoering van de lichamelijke energie en oefening van de zintuiglijke vermogens tot hun recht moeten komen.

Menig onderwijzer zal, wanneer hij zich zijn veelomvattende taak realiseert, verzuchten: „Kom me nu ook nog eens aan met de beslommeringen van een belangstellingscentrum.”

Niet alle onderwijzers stemmen in met Joost de Wandelaar uit „Vluchtige begroetingen” van Aart van der Leeuw, wanneer hij bidt: „Maak heden de mijlen mij moeilijk, geef zware

gedachten en een licht aan het einde, dat wenkt aan de weg-  
rand en licht in mijn hart." En daarom: Menig onderwijzer  
ziet er tegenop om het belangstellingscentrum te aanvaarden  
als integrerend deel van zijn onderwijs, misschien niet besef-  
fende, hoe hij hierdoor juist het middel zou hebben om,  
— door het rechtstreekse contact met de kinderziel — zijn  
taak beter te kunnen vervullen. Zijn taak, vooral de paedæ-  
gogische, zou eerder worden verlicht, dan verzwaard, mits....  
*hij zich beperkt in het gebruik van het centre als basis voor  
organisch onderwijs.* Het belangstellingscentrum als basis voor  
organisch onderwijs is voor vele onderwijzers onaanvaardbaar.  
De schoolvakken behoeven elk voor zich een eigen methodiek  
en het is wel zeer moeilijk deze eigene methodiek tot haar  
recht te doen komen bij strikt organisch onderwijs. Hoe vaak  
en in hoeverre het belangstellingscentrum de verbindings-  
schakel kan vormen, is afhankelijk van de omstandigheden. De  
term „verbindingsschakel" is misschien misleidend. Men kan  
daarbij denken aan iets, dat eigenlijk buiten het onderwijs ligt.  
Dit is echter in het geheel niet mijn bedoeling. Ik zie in het  
belangstellingscentrum de drager van één bepaald leervak,  
waarbij de leerstof der andere vakken occasioneel en op  
natuurlijke wijze toepassing vindt. Voor de aanvangsklasse(n)  
zal dit leervak het *taalonderwijs* zijn (lezen — stellen —  
schrijven — spreken — zuiver schrijven)<sup>1)</sup>, voor de middel-  
klassen het *natuurkennisonderwijs* (waardoor dit vak tevens  
in waarde stijgt). In de hogere leerjaren (5e en 6e klas, even-  
tueel voortgezet onderwijs), is het kind dan zodanig in staat  
zijn belangstelling bewust te richten, dat een willekeurig  
deel der leerstof, dat er zich toe leent, als belangstellings-  
centrum kan worden gebruikt.

De keuze der centres zal in vele gevallen worden bepaald  
door toevallige omstandigheden, vooral in de aanvangsklassen.  
Dikwijls staan zij in betrekking met het leven van het kind  
thuis, op school, of bij het spel. In de hogere klassen wordt  
de keuze meer bepaald door de leerstof, of ook wel de  
*schoolreis*.

In het rapport „Verfrissing van het onderwijs aan de  
Amsterdamse openbare scholen" wordt op blz. 58 en 59 de  
studie van het centre d'intérêt vereenzelvigd met heemkunde.

<sup>1)</sup> Voor een uitwerking op breder basis verwijs ik naar publicatie no. 2  
van de Centrale Vernieuwingscommissie van de scholen voor neutraal  
bizar onderwijs, dat ter perse is. (Wolters).

Voor de aanvangsklassen is dit ook stellig juist. Voor de hogere leerjaren zou ik het niet steeds wenselijk achten, maar noodzakelijk is het allerminst. Al dient ook in de hogere leerjaren de kennis van de naaste omgeving te worden verdiept, en al zal zij vaak contactpunt kunnen zijn voor het onderwijs in de diverse schoolvakken, toch is het zeer wel mogelijk, dat een belangstellingscentrum zal worden gevormd door een levensgemeenschap, die buiten het directe milieu ligt. (Aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkennis!)

Bij het uitwerken van het centre wordt zo veel mogelijk de leerstof der andere vakken *in toepassing gebracht*, opdat de kinderen zich steeds bewust blijven, dat de school hun praktische en levensechte leerstof biedt. Ook kan bij het onderwijs in de diverse vakken dikwijls verband worden gelegd met het aan de orde zijnde belangstellingscentrum, waardoor het onderwijs over de gehele linie een actueel karakter krijgt en aan praktische waarde wint. Hoe ver, of wel hoe diep men gaan zal bij de uitwerking van het onderwerp, wordt bepaald door de ontwikkelingsfase en het milieu der leerlingen en door de aard van het onderwerp. Men hoede zich er echter voor, zich met de kinderen te verdiepen in allerlei onbelangrijke bijzonderheden. Het is immers één van de grote waarden van deze vorm van onderwijs, dat de kinderen door hun studie leren hoofdzaken van bijzaken te onderscheiden! Bij de uitwerking van het centre heeft men tevens een sublieme gelegenheid het denkvermogen te ontwikkelen, en vooral ook het organisatievermogen (bij het opbouwen van een „tentoonstelling”). Ook hier kan het groepswerk een toepassing vinden, wanneer een onderdeel van een centre spontaan wordt uitgewerkt in een „cahier d'observation”. Hierbij zij opgemerkt, dat de algemene leiding blijft berusten bij de onderwijzer, waarbij zo veel mogelijk rekening wordt gehouden met het initiatief van de leerlingen. Geen enkel bezwaar kan er bestaan tegen een gedeelte gedicteerde tekst, waarvan de redactie in gemeenschappelijk overleg is samengesteld. Er is daarnaast gelegenheid te over voor persoonlijke notities, illustraties en wat dies meer zij. Het valt niet te ontkennen, dat kinderen van tien of elf jaar in staat zijn gebleken tot volkomen zelfstandige uitwerking van een centre, waarna zij daarvan in een voor de klas gehouden „conférence” getuigenis aflegden, maar voor een klassikaal uitgewerkt centre is leiding onontbeerlijk. Bovendien leert het kind hierbij een belangstellingscentrum ordelijk en systematisch uit te werken.

De toepassing van het belangstellingscentrum op een wijze als bovenomschreven, kan op geen enkele wijze stagnatie veroorzaken in de gang van het onderwijs; het leerplan kan op de voet worden gevolgd, met uitzondering van het leerplan voor het vak natuurkennis in de middelklassen. In de meeste scholen zal dit een wijziging behoeven. De te behandelen onderwerpen zijn meestal niet zo gekozen, dat een verwerking er van in levensgemeenschappen, en dan nog wel in organisch verband met de andere vakken, mogelijk is.

De belangstellingssferen dragen in de verschillende delen van ons land een verschillend karakter. Voor een plaats op de geestgronden van Holland zouden b.v. in het leerplan de volgende suggesties kunnen worden vermeld voor uitwerking als belangstellingscentra:

*Derde leerjaar:* De boerderij (September); het herfstbos (October); de huiskamer (wintermaanden); bollenvelden (lente); polder (zomer).

*Vierde leerjaar:* Bloemen in onze tuin (herfst); het herfstbos; trekvogels; de kust (November); de boerderij (winter); het verkeer (Februari/Maart); de polder (lente); bloemen in onze tuin (zomer).

Uiteraard heeft men de volle vrijheid hiernaast enige „petits centres” occasioneel aan de orde te stellen. Op het lesrooster behoeft niet meer dan het normale aantal uren voor dit onderwijs te worden uitgetrokken om het nuttig effect te bereiken. Telkens toch wordt ook tijdens de andere lessen verband gelegd met het belangstellingsonderwerp: het schriftelijk werk van het centre levert weer stof voor een dictee, zowel door de gemaakte fouten als door de uitbreiding van de woordenschat; bij het leesonderwijs kan men soms gebruik maken van lectuur, die betrekking heeft op het centre. (Het verdient daartoe aanbeveling om een *overzicht* samen te stellen van de lectuur uit alle beschikbare klassikale leesboekjes. Niet de samensteller van het leesboekje bepaalt de volgorde der leeslessen, maar de man of vrouw voor de klas!)

Aan verscheidene scholen wordt in de lagere leerjaren gedurende de middagschooltijden uitsluitend aan een centre gewerkt, en de ochtendschooltijden benut voor het methodisch vastgelegde onderwijs. Hoewel meer ingrijpend, voldoet ook deze vorm in vele gevallen, maar zij stelt weer hoger eisen aan de leerkrachten. Zij mag daarom ook niet als algemeen aanvaardbaar worden voorgesteld.

Hoeveel vreugde en mogelijkheden voor individuele ontplooiing het onderwijs in bovengeschetste geest ook biedt, het hoogtepunt in het schoolleven van een klasse is toch de „week — uit”, of wel de instructieve schoolreis.

Wanneer zij inderdaad als schoolreis wordt opgevat, zal zij wel de meest sublieme vorm van onderwijs volgens een belangstellingscentrum zijn. Het feit, dat zij slechts een korte periode duurt, zal haar voor een zeer grote groep onderwijzers aanvaardbaar en verantwoord maken. Geen betere vorm zal u (en hier richt ik mij in het bijzonder tot de mensen in de praktijk) worden geboden om werkelijk door te dringen tot het zieleleven van Uw leerlingen; geen betere gelegenheid om levensecht onderwijs te geven en wel in organisch verband. Wanneer tenminste de schoolreis niet wordt opgevat in de zin van: Nu gaan we eens uit, om uit te zijn. Daar zijn de vacaties voor! Neen, de schoolreis zij een schoolreis. Reeds vele vormen zijn beproefd, en... met gunstig gevolg: Het schoolkamp, de schoolreis per boot, de uitwisseling van leerlingen, zie hier enige beproefde vormen. Op zulke reizen zal er een band ontstaan tussen de onderwijzer en zijn leerlingen, een band, die hecht zal blijken, wanneer de onderwijzer zich een goed vriend wil betonen. Deze band zal niet verbroken zijn, wanneer de klas zal zijn teruggekeerd tussen de schoolmuren.

Al beschikt men ook na thuiskomst nog over veel waardevolle, levensechte onderwijsstof ter nadere uitwerking, de grootste winst wordt ook hier weer op paedagogisch terrein geboekt. Doordat de taken, die de kinderen in de kleine gemeenschap moeten vervullen, stipt moeten worden uitgevoerd, wordt het verantwoordelijkheidsbesef in hoge mate ontwikkeld. Wanneer het de onderwijzer gelukt de sfeer te scheppen, waarin ieder kind zich ten volle wil geven om deze kleine gemeenschap te dienen, dan zal hij allen, ook de intellectueel minder begaafde leerlingen, de gelegenheid bieden zich te ontplooiën, waarbij hij zelf dikwijls verbaasd zal staan over de vele facetten van hun karakters, die hij nog niet kende.

Ik persoonlijk denk hier bijvoorbeeld aan een jongen van een vijfde klasse, die ik slechts matig kon waarderen; de vorderingen op school waren er dan ook naar. Aan boord, tijdens een instructieve schoolreis per schip, heb ik deze jongen leren kennen als een jongen met een unieke plichtsbetrachting, als een jongen die stemming wist te brengen op

een bescheiden, rustige wijze, als een jongen met verantwoordelijkheidsbesef, als een hulpvaardig kind.

Het is mijn bedoeling geweest in dit artikel te schetsen hoe het belangstellingscentrum op verantwoorde wijze een plaats kan hebben in elke normale volksschool met klassikaal onderwijs.

Reeds dikwijls heb ik mij afgevraagd, wat er toch wel de oorzaak van mag zijn, dat vele leerkrachten het werken volgens een belangstellingscentrum nog steeds met een zekere weerzin beschouwen. Komt het door de onbekendheid met de paedagogische en didactische waarden er van? Komt het door de nog in vele scholen heersende sleur? Of was de overdreven wijze van toepassing van het centre door sommige collega's de actie, die de reactie wekte? Belangrijker dan de diagnose is wellicht de remedie! Ter activering van het onderwijs bleek steeds het beste middel de personeelsvergadering, waarop door leerkrachten persoonlijk verteld werd over hun werk in de klasse(n) hetgeen zowel voor de collega's als voor de verslag uitbrengende leerkracht zelf zeer verhelderend en stimulerend werkte. Het is opmerkelijk, dat in welhaast alle scholen, waar het onderwijs op moderne leest is geschoeid, deze besprekingen wekelijks of maandelijks worden gehouden. Niet slechts geschiedt dit terwille van de homogeniteit in het onderwijs aan de school, maar wel degelijk ook ter activering en verlevendiging van het onderwijs.

Welnu, het belangstellingscentrum als element van ons onderwijs verdient de volle belangstelling op menige schoolvergadering! Voor elke school kan dan worden nagegaan in hoeverre en op welke wijze het belangstellingscentrum op verantwoorde wijze zijn toepassing zal kunnen vinden.

## ERVARINGEN MET GLOBAAL LEZEN

DOOR

N. C. DE BOER.

Gaarne wil ik aan de oproep, door de redactie gedaan worden en iets schrijven over ervaringen met de zogenaamde Globale leesschrijfmethode, welke lopen over de jaren 1932 tot 1948. Ik zal mij beperken tot het geven van een overzicht; aan de hand van aantekeningen van de leercursus Sept. 1947 tot heden, waarin het verloop van het deglobalisatieproces duidelijk uitkomt. Daarna zal men dan zelf kunnen uitmaken of er een principieel verschil met de normaalwoordenmethode te constateren is, ondanks het feit, dat ik zelfs de boekjes en normaalwoorden van de methode Hoogeveen blijf gebruiken.

Even wil ik toch te voren een kleine opmerking maken over Decroly. Het is zo jammer dat er veel mensen zijn, die over het werk van deze baanbreker op en aanmerkingen durven uiten, zonder ze behoorlijk te funderen en die vaak zelfs geheel onjuist zijn.

Zo schijnen slechts weinig mensen de volgende zinnen gelezen te hebben, welke staan in „*Contribution à la Méthode Decroly*” van L. Dalhem.

blz. 4. Il faut enlever la plus grande part d'abstraction à la lecture. *Elle doit se baser sur des idées les plus concrètes possibles.*

Dans le vaste système des centres d'intérêt, qui débute lorsque les enfants sont six ans, il était difficile en effet d'adapter *cet enseignement* (d.i. modern onderwijs) dès la première leçon avec les méthodes de lecture existantes.

Il a fallu chercher une méthode de lecture toute nouvelle et c'est elle qui constitue *la grande innovation du système* (constitue wil hier zeggen: mogelijk maken).

Met andere woorden deze methode is gesproken uit de begeerte, de kinderen te ontwikkelen door contact met het leven, door waarnemen van en experimenteren met werkelijke dingen in zo natuurlijk mogelijke situaties. Men wilde de kinderen niet belemmeren in hun natuurlijke groei en vooral niet hen gewennen aan het aannemen van waarheden op gezag en zonder innerlijke actie (verbalisme).

Mlle Hamaïde noemt dan ook in „*La Méthode Decroly*”

als een der voordelen van de „globale” lees-schrijfmethode: „Grace à cette méthode, l'esprit de l'enfant suit son cours naturel et sa spontanéité n'est plus entravée” (blz. 174).

Verder zegt zij: „La question est donc *simplement* de fournir à l'enfant un certain nombre de phrases *qui représentent pour lui* un résumé de ce qu'il a observé. *Il peut même en fournir lui-même les matériaux.* Ceci l'intéresse (daar het zijn eigen leven is) *et il aime la lecture.*

En iets verder: Il n'y a donc, à proprement parler, *pas de méthode, mais une évolution naturelle.*

Hier ziet men duidelijk waar het om gaat: deze „lees-methode” is *middel, geen doel.* Decroly heeft „slechts” het lezen leren onderworpen aan de algemene grondbeginselen van zijn opvoedingsrichting, die, als iedere op de moderne kinderpsychologie gebaseerde richting, steunt op de volgende pijlers: behoefte, belangstelling, activiteit, spontane ontwikkelingsgang, individualiteit en zelfstandigheid.

*Het globale lezen is dus slechts naar waarde te schatten en komt ook pas tot zijn recht in een opvoedingsgeheel op moderne leest geschoeid.*

En nu onze eigen ervaringen:

Allereerst wil ik even aanstippen, hoe ik er toe kwam andere wegen in de didactiek te zoeken dan de tot dan gebruikelijke, toen ik als onderwijzer geplaatst werd in de 1e klas. Deze, voor een man uitzonderlijke plaats viel mij te beurt, doordat de onderwijzeressen bij de oprichting van de school benoemd, tegelijkertijd te oud werden om de vermoeiende 1e klas te kunnen blijven leiden. Ook het feit, dat ik zelf jonge kinderen had en het best met kleinere kinderen kon opschieten, droeg er toe bij, dat de keuze van het Hoofd der School op mij viel.

Al heel gauw rees er in mij onrust over twee dingen:

1e. de kinderen werden beschouwd als totaal onmondig, ze waren gewend af te wachten, initiatief tonen was niet mogelijk.

2e. de werkvormen gaven geen voldoende mogelijkheid met de grote verschillen in rijpheid en ontwikkeling rekening te houden.

Aan mijn eigen kinderen thuis kon ik waarnemen dat er, ook in kinderen van deze leeftijd van nature een geweldige drang tot ontwikkeling bestaat, een behoefte aan activiteit, aan



*uitdrukken* in velerlei vorm, *als reactie op indrukken* in het leven opgedaan. Zo leefde ik weldra in constante ergernis: als de kinderen zo liefjes zaten te wachten tot iedereen klaar was met een van a tot z voorgeschreven opdrachtje, schaamde ik mij over de verspilde tijd en het misbruik van de zin tot ordelijk gedrag; als de vlugsten ten slotte toch onrustig werden, kon ik ze in mijn hart slechts gelijk geven en dacht dan: „Wat kweek ik hier een verkeerde houding tegenover het werk. De vluggen dwing ik tot beuzelen, de onrijpen en tragen en dommen sleur ik boven hun tempo voort.”

Eindelijk riep ik op een schoolvergadering in wanhoop uit: „Kan dat nu niet anders!”

De toenmalige Directeur van onze Kweekschool sprak toen het verlossende woord: „Ja, het kon anders en we zouden het proberen.”

Na oriëntering links en rechts, in scholen, in boeken, bij personen, moesten we komen tot de daad.

Ik wilde niet nabootsen wat een ander deed, maar zocht *de principiële ideeën* te vinden waardoor het werk van de voortstrevenden gericht wordt om dan, observerende en voorzichtig leidend, nieuwe werkvormen op te bouwen. Mijn uitgangspunt was steeds de observatie van het kinderleven in mijn klas, hun spontane belangstelling, hun uitingsvormen, hun vrij gekozen werkzaamheden. Uit wat ik daar waarnam moest ik kiezen om werkvormen, leerstof en werkrichting vast te stellen. Bij de laatste drie liet ik mij tevens leiden door wat ik geleerd had van de kinderpsychologie en door het besef, dat deze kinderen tot cultuurmensen van deze eeuw moesten uitgroeien. Daarnaast kwamen dan nog de paedagogische eisen:

1. leven is persoonlijk leven en samenleven.
2. ontwikkeling is alleen mogelijk door persoonlijke activiteit, in gepaste zelfstandigheid en samenwerking.
3. het kind moet groeien tot innerlijke vrijheid.

Didactisch was er dan nog de opgave, ieder kind zoveel mogelijk de leerstof en werkvormen te geven die passen bij zijn ogenblikkelijke ontwikkelingsstand, zijn psychisch tempo en zijn ogenblikkelijke belangstelling.

Al spoedig bleek, dat een geheel andere sfeer in de klas ontstond. Als we samen iets beleefden, naar buiten trokken om in het herfstbos te verzamelen wat wij vonden, daarover samen spraken, sorteerden, ordenden, tekenden, in taal samenvatten, dan ontstond een innerlijke activiteit en een opge-

wekte samenlevingsvorm, waaruit een drang tot uiting als het ware ieder kind meenam in een stroom van gezamenlijk bezig zijn. Dit geschiedde voor een deel slechts in klassikale vorm en voor een groot deel in persoonlijke uitings- en oefeningsvormen. Wat juist mogelijk maakte dat ieder kind op voor hem juiste wijze actief kon zijn. Steeds kwamen er weer nieuwe verrassingen, voor mij zowel als voor de kinderen en een van mijn grootste beloningen was de uiting van een van de kleintjes: „Hè, Mijnheer, wat weet u toch altijd weer een leuke dingen te bedenken.” Dat bewees, hoe de observatie van het spontane kinderleven ons de middelen geeft, stof en vormen te vinden, passende bij de ontwikkelingsstand en voldoening gevend aan de behoeften van het kind.

Wat nu bij het gezamenlijk doorleven en bespreken *algemeen aandacht bleek te hebben* werd samengevat en uitgedrukt in geschreven taal — altijd vergezeld van illustratie.

Een kleine opmerking is hier misschien wel op zijn plaats.

*De aandacht* van 6-jarigen is van sterk wisselende aard en nog zeer afhankelijk van de ogenblikkelijke indrukken uit het milieu. *Afleidbaarheid* is karakteristiek voor deze leeftijd. Daardoor moet men ook telkens *aansluiten bij de ogenblikkelijke aandachtsuitingen* en is *het wisselende ogenblikleven leidend voor de keuze der centres*. (Dat deed men in de praktijk in „L'Hermitage” van Mlle Hamaïde toch ook — ondanks alle systematiek.) Maar daarom is een zo *sterk mogelijke samenlevingsvorm* ook zo van belang, doordat uit een intens gezamenlijk beleven *de meeste kansen op gemeenschappelijke aandacht* op natuurlijke wijze voortkomen.

*De taal* nu is één van de vele uitingsvormen van het kind en het is misschien niet overbodig er de nadruk op te leggen, dat het *denken* van het kind van zes jaar nog zo sterk aan *de concreet-aanschouwelijke levenssituaties gebonden* is, dat de taal niet goed tot ontwikkeling komt, zonder de steun van de meer concrete uitdrukkingsmidde-len als tekenen, boetseren, schilderen, knutselen in papier, dun karton, klossen, luciferdoosjes enz., het dramatiseren (illusiespel). *Het kind drukt graag uit, wat het met plezier gedaan heeft*. Zo'n „lesje” is voor het kind wat een foto, op een fijne vacantietocht genomen, voor ons is: het symbool van een prettige ervaring.

*Vanaf de eerste week, soms zelfs vanaf de eerste dag dat het kind op school is, worden ervaringen samen besproken*



Afb. 1.

en in tekening en taal uitgedrukt. De tekst wordt steeds door de kinderen zelf geformuleerd. Telkens wordt één der kinderen die een steentje willen bijdragen daartoe aangewezen. Aanvankelijk krijgt men onsamenhangende emotioneel getinte uitingen, maar geleidelijk ontwaakt het besef dat het er om gaat, de hoofdzaak van het waargenomene, het beleefde, het besprokene, geordend weer te geven. Dan leert het kind ook eigen emotionaliteit te beheersen en begrijpend en dienend samen te werken aan een gezamenlijk doel. Dat is praktische opvoeding.

*Wanneer wij nu goed begrijpen, dat de stof, waaraan het aanvankelijk lezen en schrijven wordt ontwikkeld, ontleend moet worden aan het leven van het kind, in dat leven moet zijn ontstaan, door het ervarende kind zelf moet zijn geformuleerd, wil het werkelijke taal zijn, dat is taal, waarvan de betekenis duidelijk is, in voelen en denken waarde heeft en waarvan de vorm niet vreemd is voor het kind, dan kunnen wij ons nu meer gaan bepalen tot de ontwikkeling van het eigenlijke leerproces. Ik bepaal mij er toe gedeelten uit mijn notities van iedere week te citeren en af en toe de meest noodzakelijke toelichting te geven.*

1e week. 3 t/m 6 Sept. 1947.

„Petits centres”<sup>1)</sup> 1 Mijnheer de Boer is in de klas. leeskaart 1  
 2 De kinderen zijn ook in de klas „ 2  
 3 De noot van Robbie „ 3  
 Krak, zegt de noot.

Gesproken, getekend, geschreven. Ik maak leeskaarten (afb. 1), de losse woordjes, die er onder afgebeeld staan komen pas later. Teksten telkens mondeling herhaald.

*Een dood vlindertje* samen besproken. De kinderen vertelden zelf van rups en pop.

*Zang:* Ik ben een vlindertje hoog in de lucht.

Naamkaartje bij ieder kind op de bank. Bij 't begin van de schooltijd hooghouden (O), het betreffende kind noemt zijn naam en haalt. (Later haalt ieder kind zijn eigen kaartje van de tafel en worden uitdeeloefeningen met kaartjes en schriften gehouden). Weldra zetten de kinderen eigen naam boven 't werk.

<sup>1)</sup> Met „Petit centre” wordt bedoeld een onderwerp uit de belangstellingssfeer van de kinderen, dat de aandacht bleek te hebben. De uitdrukking is ontleend aan Decroly. Ik weet geen goede kernachtige Nederlandse. — d. B.



Afb. 2a.

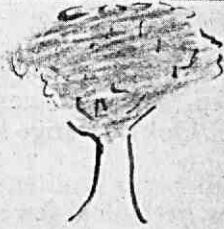
L b.

bij:

7



een beukenoot



een beukeboom



een eikel



een eikeboom.



een schop



een hoop.

2e week.

Petits centres

Het eendje

- 4 Het eendje zwemt in het water      leeskaarten  
 Het eendje zegt kwak, kwak

Jan

- 5 Jan is jarig  
 Jan is zes jaar

Gesproken, getekend, geschreven, overgetrokken op doorsichtig vloeï. Ook de vorige kaarten (keuze wordt vrij gelaten).

3e week.

Naar het herfstbos geweest: sorteren, bespreken, bordles, leeskaart (zie afb. 2a). Oefeningen met de leeskaarten als boven. Ik maakte ook „lotto's" waarop 6 dingen uit een centre staan afgebeeld (zie afb. 2b). Ook deze worden nageschreven en overgetrokken.

3e week.

Centres 6 t/m 8. (Dit gaat zo voort tot een 20-stal leeskaarten zijn gemaakt. De verdere centres komen alleen in het dagboek.)

De kinderen hebben een *dagboek* ontvangen waarin voortaan de dagelijkse neerslag van de ervaring (de zogen. petits centres) in schrijftaal wordt genoteerd en tevens geïllustreerd.

Steeds nog: spreken  
 tekenen  
 schrijven  
 overtrekken of overschrijven.

*Déglobalisatie*: Bij sommige kinderen viel een begin van de analyse op te merken: zij beginnen de woorden „los te zien" en verband te leggen tussen het gesproken woord en zijn schriftelijk beeld. (Denkanalyse hier parallel met taalanalyse.)

*Opmerking*: Het is duidelijk, dat in deze drie weken, onder invloed van de ervaringen met geschreven taal, zoals die door samenvatting is geformuleerd en door spreken, schrijven en overtrekken, visueel en motorisch (op verschillende gebieden) in zijn vorm meer bewust geworden is, zich een geestelijk proces heeft voltrokken, dat grotendeels aan onze waarneming ontgaat. De overeenkomsten in verschillende teksten, de correlatie tussen denkinhouden en woordvormen bij één tekst,

werken in het onderbewuste door en bewerken een geleidelijke rijping op het gebied van het denken en de taal. Een rijping die ten slotte naar buiten blijkt uit intonatie en scandering bij het „oplezen” van de bekende teksten of zelfs uit opmerkingen als: hier staat „de”.

Ik ben gewoon onderscheid te maken tussen *analyse* en *deglobalisatie*. Hoewel het laatstgenoemde deel is van het analytisch proces, noem ik deglobalisatie, *wat* in dit proces *nog onbewust verloopt*. Van *analyse* spreek ik pas *als de wil er op gericht is* een taalgeheel in delen te splitsen. De grens tussen beide is natuurlijk niet scherp te trekken.

5e week. 29 Sept. t/m 4 Oct.

*De deglobalisatie schrijdt in individueel verschillend tempo voort*: bij „voorlezen” van de lessen van het bord bleek, dat sommigen de taaleenheden (zinnen) nog globaal zien, anderen geleed in woorden; een enkele scandeert reeds in lettergrepen. Het wordt zo langzamerhand tijd voor losse woordkaartjes (zie afb. 1).

*Opmerking*: De losse woordkaartjes zijn strookjes karton, waarop dezelfde tekst als op de leeskaarten en lotto's voor komt in dezelfde lettergrootte en vorm. Die strookjes worden in woorden geknipt. Ze worden opgeborgen in een tas die uit schriftkaft gevouwen en achterop de leeskaart geplakt is. Deze tassen bevallen zeer goed in het gebruik.

6e week. 6 t/m 11 Oct.

De losse woordkaartjes gemaakt + tassen achter de leeskaarten

De tassen had ik te voren al klaargemaakt.

De kinderen ontvingen een en ander met enthousiasme.

Ik heb ze geleerd, hoe de tas te openen en te sluiten. Let op de kaartjes dat er geen op de grond valt en wegraakt.

Heb telkens 2 kinderen met één kaart laten oefenen.

kind: a

kind: b

- |                           |                                   |
|---------------------------|-----------------------------------|
| 1. halen                  | → kaartjes uitpakken en verdelen. |
| 2. leggen                 | → leggen.                         |
| 3. afnemen (op de rij af) | → zeggen wat 't is.               |
| 4. weer leggen            | → weer leggen.                    |
| 5. zeggen wat 't is       | → afnemen.                        |

Later aangespoord te proberen de tekst te leggen zonder de oorspronkelijke tekst te zien. Daarna weer oefenen met de woordkaartjes als boven.



*Begin van stellen* door gebruik te maken van *geheugen* en *leeskaarten* (taalfonds).

Op het bord moest komen als zin van een gezamenlijke bordles:

*De boot is van Robbie.*

1 1 2 3 4

Bij het opschrijven „hielpen” verschillende kinderen mij aldus:

1. stond als opschrift op het bord (titel van het lesje).
2. kenden verschillende kinderen al uit 't hoofd — ze schreven het me dan ook vóór.
3. vonden ze op een leeskaart: De pot met bloemen van Mijnheer de Boer.
4. Vonden ze op een leeskaart: De noot van *Robbie*.

Namen kunnen ze trouwens ook op de naamkaartjes zien, of op de schriften.

Dit *leren gebruiken van hulpbronnen* wordt sterk gestimuleerd. Ik houd me onnozel, waardoor ze me „helpen”. Een kind mag op de leeskaart (of elders laten zien, hoe 't is, of het voorschrijven op 't bord. Ik mag even kijken, *maar niet afkijken* als ik ga schrijven — *dat is kinderachtig*. We vegen 't voorbeeld eerst uit. Dit prikkelt de kinderen zelf tot nauwkeurige kijken.

Verder blijven we de leeskaarten:

naschrijven,  
overtrekken,  
woordjes oefenen (ook door elkaar).

Sommigen vormen reeds spontaan nieuwe tekst: b.v. naast „De kinderen zijn ook in de klas” (2e leeskaarttekst) komt

b.v. Herman is ook in de klas.

of Het bord is in de klas.

Peter is in de klas.

7e week. 13/18 Oct. en 8e week geen bijzondere veranderingen in de taalontwikkeling te constateren. We leerden en dramatiseerden: „Wij zijn de eikebomen” (een versje in verband met het herfstbos).

9e week.

*De ontleding in lettergrepen is ingezet*. De kinderen gingen zelf, bij het opschrijven van de bordlessen, de lettergrepen

scanderen. Toen gingen we dat samen doen (met beeldende handgebaren) en ook vóór het opschrijven eerst mondeling de lettergrepen onderscheiden, b.v.

Herfst—ten—toon—stel—ling.

Echter niet in de schrijfwijze, dus geen lettergreepstreepjes.

*Leeskaarttoefeningen* met woordkaartjes gaan door; ook na= schrijven. Geoefend: *zinnen lezen, gevormd uit woorden uit de leeskaart=woordenschat* en als bordles opgeschreven, dus *nieuwe synthese tot zinnen uit oude woorden*. Er komen ook enkele geheel nieuwe woorden tussen (deze staan hieronder tussen haakjes).

De noot is (lekker).

Mijnheer is (lief).

Peter is ook lief.

Joke is in de klas.

Winnie is ook in de klas.

Joke en Winnie zijn in de klas.

10e week. 3—8 Nov.

*Sint Nicolaas en Zwarte Piet* beginnen in de belangstelling te komen. Dit wordt benut door:

<i>lessen over</i>	} Sint=Nicolaas	
<i>brieven aan en van</i>		en
<i>extra leeskaarten en lotto's over</i>		Zwarte Piet.

Ik heb de grote „*vocabulairekaart*” over het „Sint=complex” vol afbeeldingen met namen er bij, opgehangen. Hier vinden de kinderen veel woorden, die bij de lessen en het (nog zeer schaarse) eigen stellen te pas komen.

Verder gaat het werk in het dagboek en het oefenen met leeskaarten door. Bij het laatste wordt gestreefd naar het *door elkaar vlot kennen* van de woordjes.

11e week. 10—15 Nov.

Deze week bleek plotseling *het doorbreken van rijpheid voor het loszien van letters*. Het begon met de *s* in *is*. Nu gaan we daarop letten. Als iets „hetzelfde is” gaan we telkens na, welke letter dat is. Via de eind= en beginmedeklinkers en =klinkers dringen we steeds dieper in de structuur van de woorden door.

Bij het schrijven van de bordlessen maakten de kinderen in de loop van de week *grote vorderingen in het benoemen van*

de letters, zodat het waarschijnlijk niet lang meer zal duren, of we benoemen alle letters.

Daarbij wordt de *phonetiek* niet vergeten (b.v. het onderscheid tussen z en s — v en f — m en n.)

Bij enkele kinderen is duidelijk te merken dat dit hen steun geeft bij het herkennen van de losse woordjes van de leeskaarten.

Het inwijden van een nieuw dagboek gaf tegelijkertijd aanleiding tot *speciale aandacht aan de lettervorm*, m. i. met succes.

12e week.

Het proces van de „losmaking” van de letters gaat deze week geleidelijk door. Veel correspondentie met Sint.

13e week. 17—21 Nov.

Losmaking van de letters gaat door.

Ik gaf een *dictee*:

*Clary.*

Clary is jarig. Clary is 7 jaar. Clary is in de klas. Clary is heel erg lief.

(*Allemaal woorden van de leeskaarten, behalve Clary.*)

Telkens komen nu ook *leesoefeningen op het bord*. De inhoud is steeds taal met levensbetekenis voor de kinderen en met natuurlijke samenhang, b.v.

Sint is lief.

Hij heeft een staf.

De staf is van goud enz.

14e week.

Geregeld wordt bij het maken van de bordlessen (samenvatting van ervaring) de analyse in lettergrepen en letters geoefend. Vorderingen zijn zeer ongelijk. Daarom de *slechten er uitgezeefd* en die *telkens hoofdelijke beurt* gegeven: wakker schudden, prikkelen tot inspanning. (Er zijn er echter, bij wie we op *rijpheid tot analyseren* moeten wachten.)

Het zou te veel plaats in dit tijdschrift eisen op deze wijze door te gaan. Het voornaamste van de aanvankelijke leesontwikkeling komt hier m. i. duidelijk genoeg in uit: de gang van *zuiver globaal opvatten* naar de *analyse* in woorden, lettergroepen en letters en vandaar weer naar *de mengvorm*, waarin *het bekende globaal gelezen* en *het nieuwe* wordt begrepen

door de kennis van de letter en phonemen (veel voorkomende lettergroepen) aan de ene kant en door de hulp, welke gelegen is in het begrijpen van de tekst om het onbekende heen aan de andere kant. Een steeds groeiende woordenschat wordt vlot herkend. Daarnaast ontstaat een stijgende geoefendheid in het opvatten van onbekende tekstdelen.

De rijping tot vlot lezen wordt bevorderd door:

1. Het ontleden van de tekst der gezamenlijke bordlessen in woorden, lettergrepen en letters (telkens bij het opschrijven).
2. het inoefenen van nieuwe woorden, door visuele dictee's.
3. Het oefenen, door middel van zelfstandig stellen en dictee, waardoor het bekende tot vlot gebruik komt en het niet bekende tot steeds vlotter nieuwe synthese voert.

In Januari begonnen we te lezen in de 1e leesboekjes van Hoogeveen. De plaatjes worden besproken, zodat een inleiding tot de situatie tot stand komt, wat de inhoud belangwekkend maakt en het opvatten van de betekenis van de tekst vergemakkelijkt.

Er wordt bijgewezen door een strookje dun karton onder de te lezen regel te leggen. De kinderen krijgen tijd om in de betekenis door te dringen. De zin wordt dan als geheel opgelezen.

Na het lezen — zin voor zin — volgt het lezen van het geheel achter elkaar.

Ik houd ook geregeld oefeningen in het losstructureren van de tekst, door woorden te noemen, die de kinderen dan zo snel mogelijk moeten aanwijzen. Men ziet al gauw welke kinderen hierbij nauwkeurig gecontroleerd moeten worden.

In Februari waren we zo ver, dat  $\frac{2}{3}$  van de klas voldoende leesvaardigheid had om zelfstandig lezend verder te komen. Zij kregen dan bij toerbeurt een hoofdelijke beurt.

De „mindere” broeders, dat wil zeggen de kinderen, die nog niet rijp waren voor nieuwe syntheses kregen of gezamenlijk les van mij, waarbij vooral het losstructureren en het visueel dictee een goede beurt kregen, of ze lazen individueel met hulp van een goede lezer. Voor iedere slechte lezer waren twee goede aangewezen, die bij toerbeurt hielpen. Ze werden daartoe tevoren geïnstrueerd.

Bij de hoofdelijke beurten werd door mij:

- 1e. de vordering gecontroleerd, door geregeld noteren van het boekje en de mate van vlotheid (in 4 graden: niet zelfstandig, wel zelfstandig, tamelijk, vlot: genoteerd als a, b, c, d).

2e. nagegaan welke lacunen in de ontwikkeling te constateren waren, b.v. een bepaalde letter niet kennen, te weinig bewust weten, dat e kan betekenen e (de), e (en), e (deze), dat ee altijd ee (zee) is en nooit een van de hiervoor genoemde enz. en deze bijwerken, zoveel mogelijk door eigen activiteit (van het kind).

Hierbij maken we ook gebruik van de plaatjes met aap, noot, mies enz. er onder geschreven. Weet een kind b.v. niet wat oe betekent, dan zeg ik: Zoek maar eens op de plaatjes. Kind: Ja, in does, o het is dus oe;

Nagegaan, of de tekst wordt begrepen door eenvoudige vragen en opdrachten, b.v.:

één duif is op het hok	(wils hem maar)
één duif is er voor.	( id. )
een duif is in het hok	( id. )
en een duif is er uit.	( id. )

Het klassikale lezen is dus geheel vervangen door individueel oefenen, zonder of met hulp, en hoofdelijke leesbeurten. Als een kind een nieuw boekje krijgt, heeft het dat ook zelf „veroverd”. Ik controleer steeds of het boekje, dat „uit” is vlot wordt gelezen en de inhoud begrepen is.

Steeds wordt begrijpend lezen geëist. Dit is doorgaans niet bepaald nodig, doordat de kinderen van meet af aan gewend zijn aan het idee: „taal heeft betekenis.”

Zinloze taal wordt nooit gelezen. Daarom ook ben ik geen bewonderaar van de befaamde woordenrijen, tenzij deze door de kinderen zelf uit bekende tekst of uit hun eigen woordenschat zijn bijeengebracht ter illustratie van een bepaald taalverschijnsel of voor oefening van een bepaalde letter of phonem. Illustratie door het kind houdt dan nog het betekenis-element levend. Maar mechanisch lezen, machinaal technisch .... ik doe het liever niet. De instelling op de betekeniswaarde van de taal lijkt me werkzamer en vruchtbaarder, zowel voor de rijping van de leescapaciteit, als voor de taalontwikkeling.

Hiermee, geachte redactie, meen ik aan uw verzoek voldaan te hebben. Ik hoop hierdoor meegewerkt te hebben aan de verheldering van veel van de door u aangeduide problemen van het aanvankelijk leesonderwijs.

## OP DE SCHOOLBANKEN IN OOST-INDONESIË

DOOR

Dr C. P. GUNNING.

Wie als onderwijsadviseur een reis mag maken door Indonesië beseft weldra dat hij daar letterlijk en figuurlijk op de schoolbanken moet gaan zitten; of liever: mag gaan zitten. En hij beseft ook weldra hoe zulk een reis in deze tijden voor hem betekent: een *gave* en een *opgave*.

Een verzoek en een opdracht van de Ministerraad van Oost-Indonesië (om aan den Minister van Onderwijs advies uit te brengen over de nieuwe opbouw van het M. O. en V. H. O.) riep mij naar Makassar. Vanaf de dag van mijn aankomst te Batavia (13 Januari) heb ik toen vrijwel dagelijks op Java, Celebes en Bali daadwerkelijk in de klassen op de schoolbanken gezeten, om kennis te maken met het nieuwe type van middelbare school dat daar ontworpen is en op tal van plaatsen reeds in werking is. Maar ook figuurlijk mocht ik telkens weer ervaren hoe nuttig en nodig het is dat wij, zelfgenoegzame westerlingen, daar in het oosten eens rondkijken en „op de schoolbanken” gaan zitten, om te luisteren en te leren. Veel, heel veel valt er in deze tijden voor ons te leren. Niet in de laatste plaats op onderwijsgebied. Voor dat laatste mag ik misschien in dit blad enige plaatsruimte vragen.

Doelbewust, met „vaart en visie” heeft men in Indonesië welhaast van de dag van de bevrijding af een nieuw onderwijsbestel opgebouwd. Moeten wij wellicht met schaamte bekennen dat wij in Augustus 1945 in velerlei opzicht niet klaar stonden voor de nieuwe toestand, voor het onderwijs geldt dit in ieder geval niet. Ook van Indonesische zijde werd mij dit bij herhaling bevestigd en met grote waardering erkend. Dit feit mag wel worden geboekstaafd; pas veel later zal men beseffen van hoeveel betekenis dit is geweest voor de culturele samenwerking van onze landen.

Kort gezegd kwamen de nieuwe plannen, die in concept reeds klaar lagen, en waar Nederlanders en Indonesiërs het weldra eens over waren, op het volgende neer. Met het oude, dualistische onderwijsstelsel werd radicaal en definitief gebroken. Niet meer een meerwaardige, op westerse leest geschoeide, met het onderwijs in Nederland concordante lagere

en middelbare school, en daarnaast voor de inheemse bevolking eigen scholen die zeker minder mogelijkheden boden (weliswaar met „schakel-scholen” ertussen om overgang mogelijk te maken), maar één organisatie van het gehele onderwijs in Indonesië, ingesteld op de gerechtvaardigde verlangens van de bevolking, rekening houdende met eigen mogelijkheden en idealen; een organisatie die aan deze bevolking poogt te bieden wat elk volk van zijn onderwijs mag verwachten, nl. dat de jeugd daar ten volle de vorming (de opleiding en opvoeding) ontvangt nodig om een bruikbaar lid van de samenleving te worden en eigen capaciteiten en talenten tot volle ontplooiing te brengen.

Wie dit nieuwe onderwijsbestel bestudeert voelt wel enige afgunst opkomen. In deze nieuwe, jonge staat was men niet gebonden door een verstarde traditie, behoefde men geen heilige huisjes angstvallig te sparen, vond men op zijn weg niet telkens weer lange tenen waar men vooral niet op moest trappen. Men zat niet met ruïnes, er waren geen puinhopen die eerst opgeruimd moesten worden. Men kon fris en monter aan de opbouw beginnen, waarvoor het materiaal rijkelijk aanwezig was en waarvoor de arbeiders klaar stonden.

Wat het materiaal betreft: het is terstond duidelijk dat men hier dankbaar gebruik heeft gemaakt van het beste wat Nederland in de laatste decennia heeft opgebracht; dat wat in het westen goed was nam men over; wat terecht critiek wakker riep liet men weg; en gezonde voorstellen voor vernieuwing en verdieping van het onderwijs werden ernstig bestudeerd en voor zover mogelijk verwerkt.

Wat de arbeiders betreft: men voelt hoe deskundige, toegewijde mannen aan de wieg van deze ontwerpen hebben gestaan; en bij de vele besprekingen en conferenties die ik mee mocht maken kon ik ook telkens constateren hoe men met bekwaamheid, bezieling en voortvarendheid hier aanpakt. Ik vond nergens die matheid, zelfgenoegzaamheid, die neiging om meer terug dan vooruit te zien (vooral op onderwijsgebied zo fataal) die bij ons in Europa helaas al te vaak het overleg kenmerkt en die zo verlamdend kan werken. Ook in dit opzicht was deze reis voor mij verfrissend en versterkend. Ten slotte: bovenal was duidelijk dat Indonesiërs en Nederlanders hier van harte samenwerkten, bezielde van een zeker missionair besef, een gevoel dat men hier klaar moest staan om dit jonge volk te helpen en te dienen. Kortom: de beste eigenschappen

die in vroeger tijden (gelukkig) ons werken in de Oost herhaaldelijk hebben bepaald en waaraan beide volkeren zo veel goeds danken, kwamen ook hier weer duidelijk naar voren.

Zo heeft men hier met recht een „progressief” onderwijsbestel ontworpen. Daarbij heeft men het op zeer gelukkige wijze bij voorbaat weten aan te passen aan de toekomstige status van een federatieve staat Indonesië. Men moet eerbied hebben voor de vooruitziende blik waarmee dit is geschied. Men hield rekening met de gewestelijke groeperingen door het L. O. geheel op te dragen aan de zgn. „daërahs”, de landschappen, waardoor ook de streektaal tot zijn recht kon komen; bij het M. O. moest men om verschillende redenen met groter eenheden rekening houden: dit werd daarom toevertrouwd aan de „negara's”, de zgn. deelstaten, waarvan Oost-Indonesië de oudste is; vandaar dat men juist in deze staat dit M.V.H.O. met vaart aanpakt. Ten slotte komt het hoger onderwijs ten laste van de (toekomstige) Federatie, waardoor men heeft weten te voorkomen dat elke deelstaat een eigen universiteitje gaat opbouwen; Indonesië krijgt één Universiteit, de faculteiten worden zoveel mogelijk verdeeld over de staten. Zo maakte ik het eerste begin mee van de Economische Faculteit, die in Makassar gevestigd wordt, en mocht ik het aan die Faculteit verbonden Instituut voor de opleiding van (economische) leerkrachten helpen openen.

Tal van vraagstukken en problemen (betreffende de voertaal van het onderwijs; het nederlands krijgt daarbij o. a. volle kans!, de opleiding van leerkrachten, de financiële regeling enz. enz.) komen bij dit alles naar voren. Ik hoop elders gelegenheid te vinden hierop dieper in te gaan. Hier wil ik volstaan met de „progressiviteit” van deze organisatie te illustreren aan drie merkwaardige gegevens. Daarbij wil ik dan wijzen (en volg de mode van de dag door de „P” van „progressief” vast te houden) door het karakter van deze opzet aan te geven als

- a. positief,
- b. peilend,
- c. productief.

Allereerst dan over het *positieve* karakter. Ik bedoel daar het volgende mee. Bij ons werkt het onderwijs grotendeels *negatief*=selecterend, in Indonesië moet dat worden *positief*=selecterend. Bij ons maakt het onderwijs uit, waar een kind *niet*



geschikt voor is (onvoldoende voor dit vak of dat vak, niet in staat een Gymnasium, H. B. S. enz. te volgen, niet „klaar” voor een volgende klasse, dus zitten=blijven). In Indonesië beschouwt men het als de primaire taak van de school om aan te geven waar een kind *wel* geschikt voor is.

Zo is men er vanzelf toe gekomen (schrik niet, o Nederlander!) het *zitten=blijven* af te schaffen. Dat bestaat daar niet meer. En mij is wel gebleken dat het allen die hier leiding hebben te geven heilige ernst is om aan dit grondprincipe vast te houden.

Kort na de bevrijding maakte ik hier te lande vele besprekingen mee betreffende hervorming van het M. O. Het trof mij toen sterk hoe in een kring van ervaren schoolleiders men het er grif over eens was dat wij dan allereerst het euvel van het *zitten=blijven* onder ogen moest zien. Er werd braaf over gediscussieerd — maar een uitweg vond men niet. Zo sukkelen wij in ons land nog steeds voort. Zou men heus in Indonesië verder wezen, zodat wij daar in de leer moeten gaan, „op de schoolbanken” moeten gaan zitten? Het klinkt als een sprookje — en toch.... Maar hoe denkt men dat dan te bereiken?

Wel, betrekkelijk eenvoudig. De opzet is dat door nauwkeurige waarneming van het kind, door toetsing van zijn capaciteiten (ik kom daarop terug bij punt 2) de school zich de nodige gegevens verschafft op grond waarvan men *om de twee jaar* (dit geldt ook voor het L. O., maar vooral voor het M. O.) aan de ouders een *positief advies* kan geven. Of liever meer dan een advies: een bindende aanwijzing. Telkens na twee jaar — die dus achtereenvolgens, zonder *zitten=blijven* doorlopen worden — worden de leerlingen in drie groepen gesplitst: voor groep a is een soort eindstation bereikt, het volle leven roept hen; groep b mag afbuigen naar (lager of hoger) vakonderwijs (ambachts-, nijverheids-, technisch-, landbouw-, normaalschool of kweekschool enz. enz.); groep c mag de hoofdlijn van de Middelbare School volgen en „doorstuderen”. Aan het einde van de vierde klasse wordt deze selectie zelfs nog iets scherper doorgevoerd; een vrij grote groep gaat hier definitief de maatschappij in, met een soort „eindgetuigschrift”; en groep c, die dus het voorbereidend hogeronderwijs zal gaan volgen, wordt in die afdeling slechts „voorwaardelijk” toegelaten; pas na drie maanden wordt definitief over die toelating beslist.

Het bestek van dit artikel laat niet toe deze regeling in

details nader aan te geven. Dat hier een interessant experiment aan de gang is, zal echter uit het bovenstaande wel blijken. De twee volgende punten zullen trouwens vanzelf nog wel enige toelichting ook op deze „positieve selectie” geven. Ik wijs er hier dan ook alleen nog op, dat men op dat men door deze opzet (naar mij wil voorkomen: met succes) getracht heeft een kernfout van ons huidige nederlandse middelbaar onderwijs te vermijden, nl. dat de twee (of liever drie) functies van dit onderwijs bij ons teveel door elkaar gehaald zijn, tot schade van alle drie; ik bedoel de functies van

- a. algemeenvormend onderwijs (dus eindonderwijs),
- b. voorbereidend vakonderwijs,
- c. voorbereidend hoger onderwijs.

In mijn brochure over „Een nieuwe opbouw van ons Middelbaar Onderwijs” heb ik aangegeven welke gevolgen het heeft als men deze drie niet scherp onderscheidt en elk tot zijn recht laat komen. Het was waarlijk verrassend nu te constateren dat men dit in Indonesië wel had gedaan. In de praktijk komt men dan tot een vierjarige middelbare school (of deze na de tweede klasse nog een kleine splitsing in twee afdelingen zal ondergaan is nog een open kwestie), welke vierjarige school dan tevens de Onderbouw vormt van het voorbereidend-hoger onderwijs. Wie deze opzet nauwkeurig bestudeert moet wel tot de conclusie komen dat dit alles vele voordelen biedt, ook dat een éénjarige onderbouw (of wel „brugklasse” waar men in ons land thans wel propaganda voor maakt) alleen betekent een terugzetten van de klok.

Maar wij moeten overgaan tot de twee andere punten. Daarbij zal de vraag die natuurlijk opkomt, nl. hoe of de ouders tegenover dit alles zullen staan, vanzelf een beantwoording vinden.

In het eerste deel van dit artikel gaf ik aan hoe de nieuwe onderwijsorganisatie in Oost-Indonesië met recht „*progressief*” genoemd kan worden. Dit progressieve karakter illustreerde ik in de eerste plaats aan de wijze waarop men er naar streeft de school *positief* te laten selecteren, en niet negatief, zoals bij ons nog steeds in sterke mate het geval is.

Dit alles kan ik thans aanvullen en uitbreiden door in de tweede plaats te wijzen op het „*peilende*” karakter van de school. Daar bedoel ik het volgende mee.

Jaren geleden heeft een bekend Amerikaans psycholoog

eens gezegd dat het tot dusver steeds de primaire taak van de docenten was geweest hun vak grondig te kennen. Knappe koppen, geleerde boeken, degelijk onderwijs — dat was nodig om de leerstof over te hevelen en cultuurwaarden over te dragen. Helaas was het resultaat niet altijd evenredig aan de daaraan met veel toewijding bestede moeite. De leerling, „Jan”, kwam vaak in de verdrukking. Maar dat lag natuurlijk alleen aan „Jan”; hij was ongeschikt, lui, onwillig of wat dan ook. Strafmethoden — vroeger ezelsoren en de plak, waarvoor een „humaner” tijd strafwerk, onvoldoende cijfers en zitten=blijven bedacht — moesten dat verhelpen; had ook dat geen succes, dan werd Jan „uitgerangeerd”.

Nu spreekt het vanzelf dat grondige kennis van zijn vak voor een docent van belang is. Daarover geen woord. Maar wij gingen wel inzien dat een docent om te beginnen moet zorgen dat hij „Jan” kent. En aan dat „kennen van Jan” ontbreekt vooral op onze Middelbare School vaak te veel. De docent moet de leerling kunnen begrijpen in zijn moeilijkheden, remmingen en weerstanden, zijn ontwikkelingsfase, hij moet zijn belangstelling weten te wekken, zijn zelfvertrouwen sterken om hem met vrucht te laten werken; dan pas kan de vak=kennis, die de docent wil brengen, wortel schieten.

„Jan kennen” — daarmee wil men bij de nieuwe opbouw van het onderwijs=bestel in Indonesië ernst maken. Bij de positieve selectie, waarover wij het hierboven hadden, zullen niet de blote cijfers, op het rapport behaald, het beslissende woord spreken; dat geschiedt door directeur en leraren=vergadering op grond van zorgvuldig verzamelde gegevens, die de docenten periodiek zullen moeten verstrekken.

Daartoe heeft men „persoonskaarten” samengesteld, waarop geregeld alles kan worden aangetekend. Hierop staan rubrieken vermeld voor de familie=omstandigheden, de lichamelijke en geestelijke gesteldheid, en voor aanwijzingen omtrent geschiktheid en beroep. Op de bekende manier — door het onderstrepen van de passende qualificatie — kan iedere docent in betrekkelijk korte tijd zo'n kaart invullen, *mits* hij tenminste de leerling nauwkeurig heeft waargenomen, heeft *gepeild* hoe het met hem staat en wat voor vlees hij hier in de kuip heeft. Daarop komt alles aan; van hem wordt dus verwacht dat hij „Jan” werkelijk heeft leren kennen.

Dat het in deze jonge, nog gistende maatschappij van groot belang is de nodige gegevens te krijgen over de huiselijke en

familieomstandigheden van een leerling springt in het oog. Zijn de ouders nog analfabeet, heeft hij thuis enige mogelijkheid om te werken, leven vader en moeder beide nog, welk beroep oefent de vader uit, zijn de gezinsomstandigheden gunstig: dat alles moet de school zeker weten om de leerling juist te kunnen beoordelen, vooral ook om zijn prestaties te kunnen interpreteren.

Bij de beoordeling van de lichamelijke toestand heeft de docent in de Lichamelijke Ontwikkeling een belangrijke taak.

Terecht. Juist hij zal veel kunnen verklaren, veel kunnen opvangen en verbeteren; van zijn voorlichting zal het niet in de laatste plaats afhangen of de geestelijke en intellectuele ontwikkeling van de leerling gunstig verloopt. Juist bij sport en spel treden karaktereigenschappen naar voren, die sterk positief, of ook sterk negatief, op het leerproces kunnen inwerken, en eventueel gecorrigeerd of ook gestimuleerd moeten worden.

Bij de beoordeling van de geestelijke gesteldheid vragen naast ijver en netheid ook de aandacht b.v.: afleidbaarheid, concentratievermogen, fantasie, humeur, geheugen, bijzondere belangstelling, plichtsbef, gemeenschapsgevoel, sportiviteit enz. Ten slotte moeten ook opmerkingen over opvallende prestaties bij buitenschoolse bezigheden, liefhebberijen, begrip en inzicht aanwijzingen geven omtrent geschiktheid en beroepskeuze.

Twee vragen komen hierbij naar voren: zijn de docenten wel in staat al deze gegevens te verstrekken; leidt dit niet tot een soort psychologische beunhazerij? Dus: kan men hen deze arbeid wel opdragen? En dan: mag men het wel doen? Betekent dit geen onevenredige verzwareing van hun toch al zo drukkende taak?

Om met het tweede te beginnen: het is onze vaste overtuiging dat de hier gevraagde arbeid ongetwijfeld aanvankelijk een verzwareing zal schijnen, maar spoedig zal blijken een verlichting te zijn. De docent bij het M. O. zucht vaak onder een loodzware druk, die hem alle beroepsvreugde dreigt te ontnemen. Maar hij loopt in een vicieuse cirkel: hij geeft les, maar boekt geen bevredigende resultaten: hij heeft geen contact, het ordeprobleem sloopt zijn krachten en zijn blijdschap; hij straft, maar het helpt helemaal niet of slechts tijdelijk; hij klaagt over deze wanordelijke, baldadige, ongeïnteresseerde jeugd; de resultaten worden nog slechter en hij komt er niet

meer uit. Zeker, het is lang niet overal zo; maar laat ons eerlijk bekennen dat het al te vaak nog zo is. Maar waar het niet zo is, waar men de belangstelling van de jeugd weet te wekken, waar persoonlijk contact vruchtbaar werkt, waar de jeugd aanpakt en zich inspant, daar is het uitgangspunt van de arbeid op school steeds weer: belangstelling voor de leerlingen, een begrijpend contact dat maakt dat een vaste hand, ook gerechtaerdigde strengheid en hoge eisen gaarne aanvaard worden. Daar is het kennen van zijn vak voor de docent niet het primaire, maar het kennen van Jan. Daar is de arbeid, hoe inspannend ook, ja vaak slopend, voor hem elke dag weer een bron van vreugde en inspiratie, die bezielend op zijn leerlingen werkt.

Welnu, men hoopt in Indonesië dat dit regel wordt. En waarom zou dit niet kunnen? Het corps docenten telt allereerste wege bekwame, toegewijde krachten. Men vertrouwt nu op deze wijze hun belangstelling te prikkelen voor de persoon van de leerling. Ervaring leerde reeds dat wie eenmaal er toe gebracht werd deze weg in te slaan, spoedig inziet dat hij hier zijn kans krijgt om vruchtbaar met zijn leerlingen samen te werken. En daar gaat het elkeen toch ten slotte om? Zo haalt men uit de leerling wat er uit te halen is, zo wekt men sluimerende krachten, zo reguleert en inspireert men. Zo zal men ook de juiste weg vinden om elke leerling aan te zetten tot het inspannen van alle krachten. Zo wordt de school een oefenplaats van geest en verstand en karakter. En het invullen van deze kaarten wordt dan allermindst een verzwaring van de taak, maar het betekent veeleer het leggen van het onmisbare fundament, waarop men wil gaan bouwen.

Daarmede is ook de eerste vraag in wezen reeds beantwoord. Zeker, het invullen vereist enig psychologisch inzicht, enig paedagogisch begrip. Maar de opleiding van de docent, die in Indonesië reeds ter hand werd genomen, zal daarin voorzien. Beunhazerij op het gebied van psychologie en psychiatrie moet zeker worden vermeden. Maar kijk op de jeugdigen, begrip van puberteitsproblemen, belangstelling voor de persoon van zijn leerling, dat alles mag, ja moet men toch van een docent verlangen. Anders maakt hij al te veel brokken — en slaat zijn eigen onderwijs lam. Daar, waar moeilijker problemen zich voordoen, zal men uiteraard een psycholoog of psychiater te hulp roepen. Maar het is gewenst dat dit bij tijds geschiedt, te laat ingrijpen leidt tot fatale gevolgen. Ook

daarvoor is deze persoonlijke beoordeling door de docent juist gewenst.

Ten slotte nog dit: men tracht aldus ook de magie van de „cijfers en rapporten” te verbreken. Men beseft zeer wel hoe deze magie ons M. O. verpest — ik kan geen zachter woord vinden. Maar of het lukken zal dit „kankergezwel” (de benaming is niet van mij) uit te snijden? Ik hoop het. Maar ik trof ook daar, evenals bij ons, nog velen aan, die zweren bij dit systeem, die er vast van overtuigd zijn dat zonder proefwerken en cijfers en rapporten een leerling „immers” niet werkt, die afschaffing niet aandurven. Goed — men moet met dat sentiment rekening houden; en erkennen dat cijfers en rapporten ook hun goede zijde kunnen hebben. Maar meent nu heus iemand in alle ernst dat een reeks cijfers een maatstaf bieden voor de beoordeling van intellect, capaciteiten en dus toekomstmogelijkheden van een kandidaat? Daarvoor moet men toch deze cijfers kunnen „interpreteren”, de achtergrond ervan weten. Anders grijpt men er met zulk een cijferrapport alleen telkens weer hopeloos naast. Hier ligt de kern van het probleem.

In Indonesië maakt men met dit probleem althans ernst. En erkend moet worden dat met deze aanpak ook aan ons een waardevol, wellicht zelfs een beschamend voorbeeld wordt gegeven. Het laatste punt, dat onze aandacht vraagt zal dit nog nader toelichten.

Nadat wij in de twee vorige gedeelten hebben aangegeven dat de nieuwe onderwijsorganisatie met recht „progressief” genoemd mag worden omdat deze zowel *positief-selecterend* werkt, als ook *peilend*, willen wij dit ten slotte nog adstrueren door te wijzen op het *productieve* karakter ervan. Daarmede wordt het volgende bedoeld.

In het „oude” Europa schijnt *de doelstelling* van het onderwijs, vooral van het M. O., nauwelijks meer een probleem te zijn. De traditie heeft hier vaste lijnen uitgestippeld, voor lesurenstabel en leerprogramma. Deze wortelen nog altijd in het oude adagium van de XIXe eeuw: „Kennis is macht”. Doel van het onderwijs is het bijbrengen van deze kennis. Dat deed en doet de school veelal op voortreffelijke wijze. Maar zij beseft niet dat zij bezig was steeds meer *doel* en *middel* door elkaar te halen. De kennis op zich zelf, die in de 19e eeuw nog als een doel kon worden beschouwd, wordt

een steriele factor, althans een rem, in onze tijd, die niet alleen een oude, overgeleverde cultuur wil bewaren, maar op de puinhopen van veel wat voorgoed voorbij ging, een nieuwe cultuur moet gaan opbouwen, door samenbundeling van de levende krachten die een volk vermag voort te brengen. Kennis, grondige gedegen kennis is daarbij zeker een *middel*; maar het *doel* ligt hoger, reikt verder. En als het onderwijs, als de school, dit niet begrijpt, zal het getij over haar heen spoelen. Maar dat zou dan alweer alleen verlies betekenen, een oproepen van de krachten van barbarisme en nihilisme, zoals Huizinga dat voorzag.

In het „jonge” Indonesië is die innerlijke doelstelling van het onderwijs, vooral van het middelbaar onderwijs, een levend probleem. Het was verkwikkend en verfrissend dat telkens weer te kunnen constateren. De samenstellers van het nieuwe onderwijsprogramma hebben er zich terdege rekenschap van gegeven dat de school in de goede zin „productief” moet zijn; de maatschappij heeft het recht van de school te verwachten dat zij „goede producten” aflevert; dan alleen zijn de geweldige bedragen, die hier gevraagd worden, verantwoord.

Deze producten zijn de leerlingen, die een opleiding moeten ontvangen welke hen in staat stelt de maatschappij te dienen. Zij moeten daartoe gebracht worden op de plaats waar elk krachtens aanleg en capaciteiten behoort. Kennis is daarvoor onmisbaar; gedegen kennis moet hen dus worden bijgebracht. Maar er is meer. Immers in het volle leven komt het ten slotte niet aan op die kennis zonder meer, maar op de wijze waarop men die kennis weet te gebruiken. Wij zouden hier kunnen overnemen de juiste onderscheiding van Prof. Mennicke in zijn „Sociale Paedagogie” tussen *kennis* en *kunde*. Belangrijker dan het „wat” is de „wijze waarop” men iets te weten is gekomen. Geen vak heeft waarde op zichzelf, maar alleen als ontwikkelaar, als ontbolsterende factor.

Slechts enkele algemene gezichtspunten stipte ik hier aan. Ik vertrouw dat zij genoegzaam verduidelijken wat ik bedoel met een „productieve” school. Ieder kind moet op school zijn „volle kans” krijgen; deze moet hem de behulpzame hand bieden om tot ontwikkeling, tot ontplooiing te brengen wat er in kiem in hem aanwezig is. In Indonesië wil men ernstig trachten dit verreikende ideaal zoveel mogelijk te benaderen, om aldus door de school de maatschappij te dienen.

Op welke wijze geschiedt dit nu? Ik wil trachten dit door enkele concrete aanwijzingen toe te lichten.

Allereerst dan de vakken: men houdt zich niet strikt aan het bekende rijtje van vakken, die bij ons sinds decennia de tabel van lesuren voor het M. O. vullen. Men treft daarop ook aan b.v. Handenarbeid en Maatschappelijke Vorming. Als men de toelichting bij dit laatste vak leest dan begrijpt men dat het hierbij helemaal niet gaat om nog weer een nieuw vak, dus om (intellectualistische) kennis, maar om de opvoeding tot democratisch staatsburger, het bevorderen van een levenshouding en gedragingen die een goed burger karakteriseren; eerbied voor de medemens, saamhorigheidsbesef, verantwoordelijkheidsgevoel, wil om te dienen; (bij ouderen) enig inzicht in de structuur van de samenleving, de rechten en plichten van de burger enz. Zeker, hier moet nog veel worden overlegd, uitgedokterd; de opleiding van de leerkrachten vraagt in dit opzicht ook veel. Maar de weg ligt in grote lijnen uitgestippeld.

Naast de vakken vraagt de *methodiek* de volle aandacht. Door leiding en geregelde voorlichting van de docenten hoopt men te bereiken dat de M. S. inderdaad *geestelijke vorming* geeft — en meer is dan een fabriek van parate kennis. Men wil doelbewust aansturen op zelfwerkzaamheid en zelfstudie, vooral in de hogere klassen. Allerlei problemen (die bij ons helaas al te vaak, omdat men toch geen uitweg meer ziet, maar blijven rusten, zoals dat van de rapporten en cijfers) pakt men daar aan. Over de wijze waarop de school (positief) moet selecteren, en zich een oordeel moet vormen over de werkelijke capaciteiten, ook de aanleg en werkmogelijkheden van een leerling, sprak ik hierboven reeds. Het daar opgemerkte is ook van vitaal belang voor de „productiviteit” van de school. Bij dit alles sluit aan dat het departement en de inspecteurs niet alleen een administratieve werkzaamheid uitoefenen, maar uitdrukkelijk voorlichting zullen geven, stimulerend en activerend. Men is daar reeds mee bezig; het zou een apart artikel vereisen dit punt nader uit te werken. Ook dit kan ik hier dus slechts aanstippen.

Men hoopt voorts op deze wijze ook te bereiken dat de school zal geven (wat ik in mijn brochure over „Een nieuwe opbouw van ons Middelbaar Onderwijs, op blz. 20) genoemd heb een *synthetische scholing*. De desintegrering van ons onderwijs, waarbij dit uiteenvalt in een aantal vakken die los



naast elkaar staan, moet verdwijnen. Hierop wees ook met nadruk Prof. Dr. K. Posthumus, in zijn interessant boek over „Levensgeheel en School”; hij spreekt daar over de „atomisering”. Dit systeem stuurt aan op het kweken van specialisten. Men gaat gelukkig inzien dat een specialist iemand is die op een zeer beperkt terrein heel veel weet, maar die in waarheid niets weet, omdat hem het verband met, de plaats in het grote geheel van alle weten en kennen ontgaat. Hij kan dan de mens in dat geheel niet meer zien, ziet alleen zijn vakkennis en maakt de mens daaraan ondergeschikt. Ook deze klip tracht de nieuwe school in Indonesië, die waarlijk „productief” wil zijn, te omzeilen.

Daartoe moet ook meehelpen de algemene voorlichting die het departement in deze jonge staten aan de ouders en daarmede aan het publiek in ruimer zin geeft. De school moet ook in dit opzicht niet buiten het volle leven staan, maar juist er middenin. Zo alleen kunnen school en maatschappij elkaarder dienen. Er bestaat een goed geredigeerd „Maandblad voor de Ouders in Indonesië”, er worden geregeld radiovoordrachten gehouden enz.

Dat ook de lichamelijke ontwikkeling op deze nieuwe scholen een grote plaats zal innemen behoeft geen betoog en spreekt vanzelf. Ik woonde zelf enkele voortreffelijke lessen in dit vak bij. De opleiding van leerkrachten hiervoor wordt reeds met zorg ter hand genomen, in de eerste plaats in Bandung. Juist van de leraar in de L. O. verwacht men op de M. S. een grote stuwkracht om tot maatschappelijke „productiviteit” te komen. Hij moet daartoe vaktechnisch, maar vooral ook psychologisch en paedagogisch geschoold zijn, opdat spel en sport — naast gymnastiek — tot hun volle recht kunnen komen. Immers, zó moet de leerling de echte sportiviteit worden bijgebracht waardoor hij eerst op school, maar dan ook later in het volle leven het grote (levens)spel eerlijk kan spelen, met eerbiediging van de daarvoor in onze samenleving vastgestelde en algemeen aanvaarde „spelregels”.

Hierboven sprak ik over het contact met de ouders, over de werking tussen school en huis. Daarover ten slotte nog een enkel, samenvattend woord, waarbij vanzelf de vraag ter sprake komt, die wij in het eerste deel van dit artikel stelden, nl. of de ouders genoeg zullen nemen met de grote invloed die de school krijgt bij het bepalen van de verdere studie

richting van iedere leerling, waar zij immers „bindende adviezen” zal kunnen geven.

Hier nu draait inderdaad alles om de goede samenwerking tussen ouders en leerkrachten. Al te vaak ontstaat hier een machtsconflict: de leerkrachten gebruiken hun macht om een (ongeschikte) leerling af te wijzen; de ouders nemen dat niet, zoeken een omweg om toch hun zin door te zetten; zij beschuldigen elkaar wederzijds van eigenzinnigheid. Met deze gang van zaken is geen enkel belang gediend — en zeker niet de maatschappij of ook het kind zelve.

Het recht van de ouders om uiteindelijk te beslissen wat er verder met hun kind zal gebeuren blijft onaantastbaar. Maar zij moeten begrijpen dat zij daarbij de voorlichting van de school niet kunnen missen; ja dat deze eigenlijk het allerbeste kan uitmaken welke weg hun kind verder moet volgen. Als de school niet als „machthebbende”, maar als dienende kracht spreekt, voorlicht, raad geeft, tot overleg bereid is en ook zelf graag de andere partij wil horen om alle factoren in aanmerking te kunnen nemen en geen overhaaste of eenzijdige beslissingen te nemen, wel dan zal elke ouder graag dat advies opvolgen. Ervaring toch leerde reeds dat hier en ginds de ouders daartoe heus wel bereid zijn, mits zij het gevoel hebben dat de school inderdaad alles voor hun kind gedaan heeft wat gedaan kon worden, dat dit dus een volle kans heeft gekregen om te bereiken wat mogelijk was. Onderling vertrouwen moet de hechte basis van zulk een samenwerking vormen. Beide partijen moeten dus bereid zijn offers te brengen, waarlijk te dienen. Maar dan zal ook hier blijken hoe juist de kernspreuk van Rotary is, nl. dat alleen hij die weet te dienen zowel de maatschappij als ook eigen leven zal verrijken.

Moge het aan de jonge school in Indonesië gegeven worden te tonen dat op onderwijsgebied dit alles inderdaad verwezenlijkt kan worden. Wie weet of het Westen dan eenmaal niet nog „op de schoolbanken” zal gaan zitten in het Oosten!

HERVORMINGEN  
IN HET ENGELSE EXAMENSTELSEL

DOOR

FRANK McL. WILLIS

(Cleethorpes, Eng.).

De Minister van Onderwijs in Engeland kondigde — April 1948 — aan, dat hij zou voorstellen in 1951 een nieuw examenstelsel voor de Middelbare Scholen in te voeren.

Er heeft gedurende een groot aantal jaren groeiende ontevredenheid bestaan over het eindexamenstelsel, zoals het in de M. S. — de „grammar school” — gangbaar is. Er worden twee examens afgenomen: het examen voor het „School Leaving Certificate”, dat gewoonlijk door leerlingen van 16 jaar en ouder gedaan wordt en bedoeld is om „de resultaten van een niet-gespecialiseerde opleiding te testen vóórdát de leerling begint zich te specialiseren” en waarin „de klasse, dus niet de individuele leerling, geëxamineerd wordt”; en het „Higher School Certificate” examen, meestal afgelegd op 18-jarige leeftijd en ontworpen om de resultaten van twee jaren specialisatie in slechts 3 of 4 vakken op de proef te stellen.

Deze examens — geen schoolexamens — werden ingesteld in 1912 en worden geleid door 8 verschillende Universiteits-examencommissies met alleen voor de moderne talen een mondeling examen. Degenen, die hierop kritiek uitoefenen, beweren, dat deze examens grotendeels hun oorspronkelijk doel uit het oog verloren hebben. In plaats van de normale vooruitgang van een klas, die een zekere periode van het leerplan beëindigd heeft, te onderzoeken, zijn zij een buitengewoon belangrijk evenement voor het individuele kind geworden. Voorts verklaren deze critici dat dergelijke examens een beperkende invloed op het werk van de scholen uitoefenen, daar zij het leerplan en de methoden van onderwijs voorschrijven, en dat een accurate waarde-bepaling van het kind, gebaseerd op persoonlijke kennis en intiem contact, het best gedaan kan worden door de leraar en niet door een examiner, die buiten het schoolverband staat. Bovendien voeren zij aan, dat het grote aantal examencommissies de gelijkvormigheid van de beoordeling niet ten goede komt,

hoewel dit laatste juist vaak als voornaamste voordeel van externe examens naar voren gebracht wordt.

De positie bij het uitbreken van de laatste Wereldoorlog was dus te vergelijken met de situatie in Holland in 1866, toen er behoefte gevoeld werd aan een nieuw en beter eind-examensysteem voor de gymnasia. De taak om een oplossing te vinden werd in Engeland opgedragen aan een commissie van advies door de Overheid aangewezen in 1941 (Secondary School Examinations Council), die na een grondig onderzoek van de kwestie in 1943 een rapport uitbracht waarin zij een herziening voorstond, zelfs radicaler dan de Hollandse wetgevers tot stand brachten in 1876. Zij bevalen aan, dat de eerstgenoemde examens intern gehouden zouden worden en zonder enige contrôle van buitenaf. Voorts zou de eis, dat de leerlingen in zekere vakken of groepen van vakken zouden moeten slagen, komen te vervallen. De commissie oordeelde het niet juist, dat een kind een diploma, waarin zijn schoolse kundigheden vermeld worden, geweigerd zou worden op grond van onvoldoende bekwaamheid in een bepaalde richting.

Alvorens deze aanbevelingen echter konden worden gerealiseerd, diende men het gehele vraagstuk van de examens voor de M.S. in een nieuw licht onder ogen te zien. De „Education Act” van 1944 voerde een ruimer begrip inzake Middelbaar Onderwijs in, n.l. de phase, waar alle kinderen door moesten die op 11-jarige leeftijd hun Lagere Schoolopleiding voltooid hadden. Twee nieuwe schooltypen werden in deze phase ingevoerd — de „Modern Secondary School” (overeenstemmend met de U.L.O., maar minder schools en meer op de praktijk ingesteld) en de „Secondary Technical School” (school, die een algemene opleiding geeft met technische grondslag, die een plaats naast de M.S. — de „grammar school” — moesten innemen.

Voor dit nieuwe plan was het noodzakelijk een methode te vinden om de vorderingen in deze scholen te kunnen beoordelen.

In 1946 werd ook deze kwestie aan de „Secondary School Examinations Council” voorgelegd; de leden hiervan waren inmiddels bijna geheel door andere vervangen. In September 1947 publiceerde deze commissie haar bevindingen en deze

vormen de basis van het nieuwe systeem. De „Modern Secondary” en „Technical”-scholen krijgen de vrijheid om hun eigen leergang te ontwikkelen en om hun eigen examens te leiden, met externe controle tot op zekere hoogte, bijvoorbeeld door leraren van een naburig district.

De „grammar schools” zullen nu echter slechts één extern examen hebben, dat bij slagen beloond zal worden met een „General Certificate of Education” (Algemeen Diploma). Het examen zal ook nu geleid worden door verschillende commissies en zal aan leerlingen, die niet jonger zijn dan 15 jaar 9 maanden worden afgenomen. De opgaven zullen voor alle in aanmerking komende vakken gesteld worden op „ordinary”, „advanced” en „scholarship” hoogte. Deze zullen alle facultatief zijn en er zal van de kandidaten slechts verlangd worden, dat zij in een te bepalen minimum aantal vakken slagen, om het Diploma te ontvangen. Ook hoopt men met de Universiteiten overleg te plegen, zodat de toelatingsexamens hierbij aansluiten; de Staat en plaatselijke autoriteiten zullen beurzen uitloven.

De nieuwe examens zijn in zekere kringen goed ontvangen, daar zij de veelvuldigheid der proeven — meestal 3 of 4 — aan de toekomstige student voorgelegd, zullen verminderen. Bovendien beweert men, dat door de minimum leeftijd om aan het examen te kunnen deelnemen, tot  $\pm 16$  jaar te verhogen, de neiging tot te sterke specialisatie op jeugdige leeftijd wordt tegengegaan; een specialisatie die n.l. ten zeerste merkbaar was in de hoogste klassen van vele Engelse „grammar schools”. Herhaaldelijk zijn er gevallen voorgekomen van goede leerlingen, die het eerste examen met  $\pm 14$  of  $\pm 15$  jaar gehaald hebben en de laatste drie jaar van hun schooltijd wijden aan slechts 3 of 4 vakken. Ook heeft de keuze van deze leeftijdsgrens (1 jaar boven de leeftijd voor verplicht Middelbaar onderwijs) ten doel, deze examens buiten het bereik te brengen van de „moderne” scholen.

De trekken van dit nieuwe systeem, die op de meeste bezwaren in Nederlandse kringen zullen stuiten — en eveneens in vele Engelse —, zijn de volledige vrijheid aan de „modern” scholen toegekend, de handhaving van externe examens in de M. S. en de opheffing van verplichte vakken. Het rapport van 1943 van de Staatscommissie van Advies bevatte een weloverwogen plan voor de invoering van interne examens,

waarbij het de vele voordelen uiteenzette, waarmee de Nederlandse opvoedkundigen na 70 jaren ervaring wel vertrouwd zullen zijn. Het rapport van 1946 was een typisch Engels product: een compromis, daar het in zekere mate toegaf aan de Engelse M. S., die tegen de gelijkheid in behandeling met de nieuwe scholen protesteerden en aanvoerden, dat onpartijdige externe proeven noodzakelijk waren om de stand-aard van onderwijs en kennis te handhaven.

Zij, die de plannen van de Minister becritiseren, zeggen, dat de opheffing van verplichte vakken niet inhoudt dat zij daarmee uit het onderwijs verbannen zijn.

Het culturele erfdeel van een land hangt af van een groot aantal vakken, waarvan verschillende moeilijk en onplezierig zijn voor sommige leerlingen, maar waarvan ieder kind, dat aan deze erfenis wil deelnemen, de nodige beginselen moet beheersen. Een goed evenwicht in ontwikkeling kan nauwelijks bereikt worden met welke leergang dan ook, ook al bevat zij de bedoelde vitale vakken en al is haar indeling zo goed mogelijk, als onrijpe geesten aangemoedigd worden om de belangrijkheid dier vakken te bepalen naar gelang zij op het examen al dan niet voorkomen.

Het schijnt, dat de vernieuwingen, hoewel zij groter vrijheid aan leraar en leerling verlenen, hun meer dan ooit grote verantwoordelijkheid opleggen om er voor te zorgen, dat het ware oogmerk van het onderwijs niet gemist mag worden en dat de scholen inderdaad een grondig, algemeen en liberaal onderricht verschaffen.

---

## HET VOORBEREIDEND REKENEN

DOOR

A. ZURCHER—GROENVELD.

In *Paedagogische Studiën*, aflevering Maart 1948, schrijft W. Wemelsfelder een artikel getiteld „Wanneer rekenrijp?” De heer W. komt door de slechte resultaten van het vigerend rekenonderwijs tenslotte tot de volgende vraag: „Wordt het niet meer dan tijd, dat het rekenonderwijs in klas 1 en 2 op de helling komt? Gedurende 1½ jaar, desnoods 2 jaar blijve het eigenlijke rekenen contrabande. Alleen het voorbereidend

rekenen kan, deels spelenderwijs, worden ingeschakeld om de ontwikkeling der rekenfunctie stelselmatig te steunen.

De heer W. spreekt hier van *kunnen*, zou *moeten* niet beter op zijn plaats zijn?

Dan wordt in het genoemde citaat gesproken van een voorbereidend rekenen om de ontwikkeling der rekenfuncties stelselmatig te *steunen*. En alweer een vraag. Moeten we het niet zo zien, dat het voorbereidend rekenen de *voorwaarde* is om de rekenfunctie te ontwikkelen? Want wat is in feite het geval? Het kind is eerst rekenrijp, wanneer het in staat is tot rekenkundige abstracties. Maar dit abstraheren is pas mogelijk, wanneer de concreet aanschouwelijk laag voldoende is gevuld.

Prof. Kohnstamm zegt in „Leren denken”: „Het schematische en onaanschouwelijk denken is onontbeerlijk om snel, maar vooral om veel omvattend te denken, maar het voert ons aan alle kanten tot verkeerde resultaten, wanneer het niet op alle twijfelachtige punten door het aanschouwelijke wordt geverifieerd en gecontroleerd, d. w. z. zodra wij de aanschouwelijke basis onzer generalisatie overschrijden.”

Het is dus voor het rekenen nodig, dat deze aanschouwelijke laag wordt gevormd.

Reeds op 1 $\frac{1}{2}$ -jarige leeftijd begint het kind hoeveelheden te ordenen; het zet twee blokken op elkaar of naast elkaar<sup>1)</sup>. Het ordenen van hoeveelheden schijnt dus aan een innerlijke behoefte te voldoen.

Voor het kind op de kleuterschool komt wordt de globale hoeveelheidsperceptie reeds min of meer ontwikkeld. Moeder zegt: „Kinderen, *elkaar* niet plagen.” Of ze vraagt: „Willen jullie *samen* voor mij een boodschap doen?” Gewoonlijk blijft het hier een betrekking tussen kleine hoeveelheden, tenminste voor zover het kind zelf onderdeel is van deze ordening.

Gaat het naar de kleuterschool, dan ontwikkelt zich een heel andere situatie. Wenst hij thuis de huiskamer te verlaten, laten, dan is daar de deur van de kamer, die hij opent en de doorgang blijkt voor hem ruim en breed. Nu wenst hij als de schoolbel gaat, in de school hetzelfde te doen. Maar alle 40 à 45 makkertjes willen dit ook. Een grote hoeveelheid

<sup>1)</sup> Charl. Bühler, Kindheit und Jugend.

vraagt ordening, dus ook hier. Het kind leert nu, hoe het rustig op moet staan, zijn stoeltje *onder* het tafeltje behoort te zetten en dan mag het *achter* zijn stoeltje gaan staan en zijn vriendje, dat *naast* hem zat, een handje geven. Nu gaat de deur open en de hele stoet verlaat het lokaal als een reeds gelede hoeveelheid, ofschoon er van een rij nog geen sprake kan zijn.

In het speellokaal vormen ze een kring: een kring van meisjes in 't midden, een kring van jongens er buiten, nu is 't een *dubbele* kring. Verschillende spelletjes worden gespeeld en elk spel wordt beheerst door een bepaalde ordening.

Maakt het kind hier deel uit van een te ordenen hoeveelheid, in het klasselokaal gaat het zelf hoeveelheden ordenen. Als de kinderen gaan boetseren worden de kleiplanken gehaald; elk kind neemt er een van de *hoge stapel* en na het boetseren worden de planken weer *opgestapeld*. Ook de leien liggen op stapels evenals de plakkartons. Ze rijgen een *snoer* kralen, de een rijgt een *lang* snoer, de ander een *kort*. In een lang snoer zitten *meer* kralen en in een kort *minder*. Ze knippen allen een slinger uit stukken papier, die *even* groot zijn, maar de ene slinger wordt lang, de andere kort. Hoe kan dat? De kinderen doen de ervaring op, dat een slinger van *smalle* repen *langer* wordt dan een slinger van *brede* repen. De ene slinger is kort, de andere lang, maar er kan slechts één kind in de klas zijn, die de *langste* slinger heeft geknipt. Deze trappen van vergelijking worden op een natuurlijke wijze door handelend vergelijken ontdekt en beleefd. De klas leert meten.

Ook het bouwen en het neerleggen van figuren is ordenen, maar volgens een bepaalde structuur.

Vorbereidend rekenen is in de eerste plaats taaloefening, maar deze taaloefening moet sensorimotorisch zijn. Elk taalbegrip moet worden uitgebeeld. Hoe kan een kind een juist begrip krijgen van het woord „tussen” als het niet zelf ergens iets tussen heeft gezet en dat niet een enkele keer, maar herhaalde malen met wisselende objecten. Wanneer wij de taalstructuren op elkaar, naast elkaar, achter elkaar, uitspreken, dan horen wij in de klank maar weinig verschil, doch als we hun inhoud handelend uitbeelden, dan blijkt ons eerst hun grote verscheidenheid<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Taalkundig is de weergave van de begrippen op elkaar en achter elkaar niet juist; je kunt geen objecten op elkaar zetten, wel 't ene op 't andere, maar de woorden hebben nu eenmaal burgerrecht.



En dit handelen neemt bij het voorbereidend rekenen een grote plaats in; laten we het nog scherper zeggen: het handelen is bij het voorbereidend rekenen voorwaarde. Het kind moet niet alleen ervaren de stand van de objecten ten opzichte van elkaar, maar ook door het handelen moet hij leren, dat zij tot een hoeveelheid kunnen worden samengesteld en dat binnen deze hoeveelheid de plaats van de eenheid onbepaald is. Aan een telraam valt dit niet op te merken.

Trouwens op vele Lagere Scholen gebruikt men nog niet eens een telraam, tenminste de kinderen hebben er geen. In het lokaal staat een groot exemplaar, waarmede de onderwijzeres manoeuvreert, de klas kijkt toe en blijft passief.

Kant noemde de hand „Das aussere Gehirn”, James wees met nadruk op de noodzakelijkheid van motorische reacties, de paedagogen Van Houte, Montessori, Revesz en Roels bespleitten krachtig inschakeling van de motoriek bij het leerproces, maar nochtans menen velen op de Lagere School het er zonder te kunnen stellen. Zijn de kinderen een paar weken op school, dan komen zij reeds met sommetjes thuis.

Voor de meeste kinderen is dit maar een cijfertjesspel, *inzicht* hebben ze niet. Ze zijn niet in staat tot abstraheren, omdat de concreet aanschouwelijke laag niet voldoende is gevuld. Hoe kunnen we deze laag vormen? Door het kind met de hoeveelheid te laten manipuleren en vanuit deze hoeveelheid de gehele structuur van het rekenen op te bouwen, zodat elke phase hem duidelijk wordt.

Hoe kunnen we dan op de beste wijze dit leerproces leiden?

Door het juiste didactisch materiaal aan te bieden en zo het groeiproces te beïnvloeden. Leer- en groeiproces moeten als het ware in elkaar grijpen.

En welk materiaal moet dit zijn? Het antwoord op deze vraag is niet moeilijk: sensorimotorisch ontwikkelingsmateriaal. En welk materiaal het meest geschikt is, hier kan alleen het gedrag van het kind ons de weg wijzen.

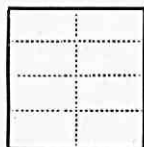
Waar gaat zijn belangstelling naar uit? Het viel mij op, dat tijdens de „vrije arbeid” in de Voorbereidende school een bordje met inzetdopjes, bedoeld als kleuren oefening, steeds in gebruik was, ook wanneer de kinderen deze kleuren reeds kenden. Het vullen van de gaatjes met dopjes scheen alle kinderen van 5 à 5½ jaar, intelligenten, zowel als minder begaafden, te bevredigen. Deze gaatjes en dopjes nu vormen de grondslag van een eenvoudige methode ten behoeve van

het voorbereidend rekenen, bestaande uit bordjes, dopjes, aan elkaar gelijmde en losse kubetjes, de cijfers van 1 t/m 10 en oefenkaarten.

De bedoeling is, dat deze methode, die op allerlei manieren is uit te breiden voornamelijk op de Lagere school wordt gebruikt; het eerste deel is evenwel ook geschikt voor de oudste leerlingen der Voorbereidende school, omdat deze kinderen reeds belangstelling hebben voor hoeveelheden.

In 1946 gingen van onze Voorbereidende school ruim 200 kinderen naar de Lagere school. Onder hen was een jongen, die slechts enkele weken de Voorbereidende school had bezocht. 't Was een oorlogsslachtoffer, geestelijk verwaarloosd. Hij kon op de Lagere school niet mee en kreeg psychische afwijkingen. Vooral van het rekenen bracht hij niets terecht. Hij werd getest, het intelligentiequotient bleek toch nog 0,95 te zijn. Dr Hart de Ruyter vond het evenwel raadzaam, dat hij nog een jaar naar de Voorbereidende school ging. Zo kwam de jongen, geestelijk ontredderd weer op onze school terug. Langzamerhand kwam hij weer tot zichzelf en na enige tijd probeerde ik eens of hij belangstelling had voor de oefenbordjes van het voorbereidend rekenen. De lesjes, die ik na schooltijd gaf interesseerden hem bijzonder. Toen ik een paar maal na schooltijd niet kon blijven en ook zijn lesje er dus bij inschoot, vroeg hij mij: „Wanneer mag ik weer met dat rekenspel spelen?” Dat dit nerveuze kind, dat het rekenen een verschrikking vond, de oefeningen met de rekenbordjes en wat ik er verder bij had bedacht, zo hevig begeerde en waarmede hij zulke goede resultaten kreeg, was voor mij een bewijs, dat deze weg een der juiste is.

Het dagelijks ordenen van hoeveelheden in allerlei vormen maakt het kind hiermede zo vertrouwd, dat hij ons soms verbaast door zijn rake antwoorden. Tijdens een vouwlesje hadden de kinderen een vouwblad verdeeld volgens bijgaande tekening.



Daar we reeds in ander verband over de rechte hoek hadden gesproken, vroeg ik: „Wat zien jullie in dit vouwblad?” Ik verwachtte als antwoord: „rechthoeken.” Tot mijn verbazing zei een 5-jarige kleuter 8 rechthoeken. Ik stelde hem de vraag: „Hoe weet je dat zo gauw?”, waarop hij antwoordde: „Dat kun je toch zo

zien; 't is  $2 \times 4$ .”

Nog een ander voorbeeld. Een jongen van 6 jaar was aan een vlechtwerkje bezig. Hij mocht de benodigde repen van de tafel halen. De repen moesten voor dit werkje in kwarten worden verdeeld. Toen hij bijna klaar was, deelde hij bij mijn tafel een reep door midden en zei: „'k Heb nog maar een halve reep nodig, want ik moet nog twee kwartrepen in vlechten.” Dit kind had reeds in praktijk gebracht  $\frac{2}{4} = \frac{1}{2}$ , ook al wist hij nog niets van deze vorm.

Wanneer is het kind rijp voor het benoemde getal?

Als het kind het overeenkomstige ziet in gelijke hoeveelheden wordt de naam van die hoeveelheid genoemd, deze vindt auditief zijn uitdrukking in het benoemde getal, visueel in het cijfer. Het kind van  $\pm 5\frac{1}{2}$  jaar vraagt naar de namen van letters en cijfers en tekent deze spontaan. Waar de belangstelling in het cijfer reeds aanwezig is, zou het voor de geestelijke ontwikkeling van het jonge kind een voordeel zijn, wanneer men hem hiermede reeds op de Voorbereidende school vertrouwd maakte, voor zover de daarmede aangeduide inhoud zijn eigendom is en mits hij oog heeft voor de kleine verschillen in vorm, waardoor het ene cijfer zich van het andere onderscheidt.

Kan een normaal kind van  $\pm 5\frac{1}{2}$  jaar letters en cijfers reeds juist weergeven? Volgens onze ervaringen inderdaad. Verscheidene onderzoekers denken er evenwel anders over. Vedder schrijft in „Het copieeren van eenvoudige geometrische figuren door oligophrenen en jonge kinderen”, dat  $6\frac{1}{2}$ -jarigen eenvoudige figuren kunnen copieeren. De bedoelde figuren waren niet moeilijker dan letters en cijfers. Bappert zegt, dat bij kinderen van 6—7 jaar nog niet de juiste samenwerking bestaat tussen optische en motorische prestaties, zelfs tot 9 jaar komen volgens deze onderzoeker nog constructief apractische fouten voor. Wij deden met onze kinderen heel andere ervaringen op. Bij wijze van proef hebben wij voor de Paasvacantie een klas kinderen van  $5\frac{1}{2}$  jaar en een klas  $6\frac{1}{2}$ -jarigen de volgende mededeling, bestemd voor de ouders, laten schrijven: Vacantie tot 5 April. Hoewel deze kinderen op school nog nimmer de opdracht kregen letters en cijfers te schrijven en ook niet zijn aangemoedigd in deze richting, was het schrift van elk kind duidelijk leesbaar en kwamen ruimtelijke verplaatsingen van delen der letters niet voor. Verscheidene kinderen schreven onder „het vrije werken”

spontaan de mededeling nog eens over, die ze dan wel aan mij wilden afstaan.

Hoe is het verschil in resultaat van genoemde onderzoekers en onze eigen ervaringen zo groot?

Zou het niet alleen zijn, dat het dagelijks werken en spelen met sensorimotorisch materiaal de ontwikkeling der betreffende functies gunstig heeft beïnvloed?

Maar niet alleen het feit, dat het kind in staat is het cijfer weer te geven is van belang, nog om andere redenen is het beter hem reeds op de Voorbereidende school hiermede vertrouwd te maken. Men geeft de visuele voorstellingstypen gelegenheid om tijdig te kunnen abstraheren. Verzuimt men dit, dan kunnen zich twee mogelijkheden voordoen: Zij behouden de voorstelling van de objecten of zij werken die om tot symbolen. Leonard wijst in „Vorstellungstypen des elementaren Rechnens" op deze beide visuele voorstellingstypen<sup>1)</sup>. Hij komt met de verrassende mededeling, dat van de studenten in de geesteswetenschappen, die hem als proefpersoon dienden zelfs  $\frac{1}{3}$  tot het uitbeeldende type behoorde. Heeft men wellicht aan deze groep visuelen, die met symbolen rekenen, verzuimd in de gevoelige periode het cijfer aan te bieden? Deze studenten waren in 't algemeen geen vlugge rekenaars, hetgeen het gevolg zou kunnen zijn van het werken met zelfbedachte symbolen, die toch moeilijk gelijkwaardig kunnen zijn aan ons cijferschrift. Leonard acht grondige onderzoekingen op dit terrein noodzakelijk.

Nu kom ik nog even terug op de methode, die ik zoëven aanroerde, want bespreken kan men dit niet noemen. Wel heb ik dit laatste geprobeerd, maar het is niet mogelijk in enkele bladzijden een juist inzicht te geven en er bestaat dan grote kans op een verkeerde interpretatie.

Ten slotte nog dit, wanneer wij het kind het juiste didactisch materiaal aanbieden dat het rekenen voorbereidt, dan behoeven wij niet meer de vraag te stellen, wanneer het kind rekenrijp is, want dit heeft dan alleen theoretisch nog betekenis. Zoals bij een zekere temperatuur uit het water de waterdamp opstijgt en zonder de aanwezigheid van water van waterdamp geen sprake kan zijn, zo zal de aanschouwelijke laag opgebouwd uit juiste voorstellingen, de grond vormen, waaruit de abstractie voortkomt.

<sup>1)</sup> Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde, 1939.

Het ene kind kan reeds op hoger niveau werken, terwijl het andere nog concrete voorstellingen nodig heeft en daardoor langzamer vorderingen maakt, maar beide kunnen ze dezelfde opdracht uitvoeren.

Wanneer men dan zorgt, dat het kind dat zijn taak af heeft, werk kan vinden naar eigen keuze, dan is dit tevens een aanmoediging voor de kinderen met een gebroken tempo, om ook vlugger op te schieten.

Zulk een aanpak zou niet alleen betere resultaten geven, maar ook het minder begaafde kind bezorgde men een gelukkiger schoolleven.

---

DE LINGUA FRANCA,  
DE POLITIEK EN DE MOEDERTAAL IN NEDERLAND (FRIESLAND) EN DAARBUITEN

DOOR  
P. POST.

*I. De Nederlanders beheersen hun moedertaal onvoldoende.*

Zeer oude indische onderwijzers zullen zich het beruchte Kemajorannederlands herinneren, dat een groot deel der Indo-bevolking, speciaal de kampong Indo, van Java nog in het begin dezer eeuw gebruikte en dat deze bevolkingsgroep meer dan enig ander cultureel of maatschappelijk kenmerk typeerde en onderscheidde van de Nederlanders en de toen nog schaarse Nederlands sprekende Indonesiërs.

Het leeft nog voort in wat krontjongliedjes en men kan er nog iets van vinden in de belletrie van die tijd (Victor Ido, Fabricius).

Maar de Indo-europeaan spreekt het thans niet meer. Het Kemajoranhollands verdween en dit is het resultaat van een goed doordachte taalmethodiek, waarvan de grondslagen gelegd zijn door Dr G. J. Nieuwenhuis.

In de school werden typische indische fouten bestreden door goed opgezette spreeklessen.

De goede uitspraak van het Algemeen Beschaafd bereikte een bevredigend peil en de lagere schoolleerlingen verwierven de kunst hun gedachten mondeling en schriftelijk uit te drukken in behoorlijk gesproken en geschreven Nederlands.

De school kan hier feitelijk alles doen, indien de leerkrachten overtuigd worden van de noodzakelijkheid. Dat ging in

Indië, waar men kon spreken van staatsdidaktiek, vrij wat gemakkelijker dan het in Nederland zou gaan, mocht men hier al eens tot het inzicht geraken, dat het onderwijs in onze moedertaal op de lagere school ten doel heeft de jonge Nederlanders hun taal zuiver en alzijdig te leren beheersen.

Dat wil zeggen, dat zij leren luisteren naar het gesproken woord, leren een eenvoudige tekst te lezen en te verstaan, leren hun gedachten uit te spreken in het algemeen beschaafd en neer te schrijven zonder grove fouten.

Men bereikt dit doel niet door de thans in Nederland gebruikte taalmethodes, die zich hoofdzakelijk bezig houden met de geschreven taal en maar matige aandacht willen of kunnen besteden aan de verzorging van de spreektaal.

In het Januarinumnummer (1948) van het Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift klaagt Prof. Dr. J. L. Pauwels steen en been over het ontbreken van enig onderwijs in de spreektaal en over de slechte dialectische uitspraak in Vlaanderen. Hij wijst er op, dat dit alleen geldt voor het taalonderwijs in het gebied waar men Nederlands spreekt — in Wallonië is het anders. „De bewoners van het platte land en ook nog een zeer groot deel van de stadsbewoners spreken dialect onder elkaar in de familiere omgangstaal. Tegenover vreemdelingen en overheidspersonen, en bij iedere belangrijke aangelegenheid, laten ze hun dialect varen en spreken ze spontaan beschaafd of toch vrij vlot Frans. Zelfs op het platteland hanteren 80 à 90% van de mensen de beschaafde vorm van hun taal vrij vlot en gemakkelijk.”

Pauwels vraagt verder „Wie zou durven beweren, dat wij in Vlaanderen reeds zo ver zijn? Welnu, het is mijn overtuiging dat, indien wij ooit zo ver willen geraken, wij dit in de allereerste plaats moeten verwachten van het geduldige, taaie toegewijde werk van onze onderwijzers. Zij hebben, indien niet het lot van het A. B. in Vlaanderen, dan toch de popularisering en de verspreiding er van in handen.”

Zo is het ook in Nederland. De nederlandse onderwijzer echter liquideerde in Indië het Kemajoranhollands en bewees de Indogroep daarmee een ontzaglijke dienst. Zij raakte een neerdrukkend stigma kwijt, dat culturele minderwaardigheid scheen te indiceren.

Een groot deel van het nederlandse volk maakt geen gebruik van het A. B. Men spreekt dialectisch of voelt zich geremd als in het A. B. gesproken behoorde te worden.

Er is een sterke neiging de waarde van streektalen en stedelijke afwijkingen te overschatten tegenover het A. B. en de school neemt hier eigenlijk geen positie in. Men kan in de hoofdstad des lands in vele scholen onvervalst amsterdams horen, zonder dat er aan enige correctie gedacht wordt.

De nederlandse onderwijzer in Indië stond te ver van de gecreoliseerde vorm van zijn moedertaal om, terwille van paedagogische overwegingen over te gaan tot een soort *compromisstaal*, hij hield stevig voet bij stuk en werkte het A. B. er in. Dit schijnt in het eigen land moeilijker te zijn, vooral wanneer men zelf uit een streek afkomstig is waar een afwijkend dialect gebruikelijk is.

Is het belangrijk het gebruik van het A. B. te bevorderen, juist bij het volkskind, dat alleen maar taalonderwijs krijgt op de l. s.?

Ik meen van wel. Al is de distantie tussen de dialectisch of *platsprekende arbeider* en de *beter gesitueerden* die het A. B. goed beheersen niet zo groot, als de afstand was tussen de *Indo-europeaan* van 1900 en de *import-Nederlander* — ook hier is een slechte uitspraak en een slechte beheersing van de taal een *klassekenmerk*, dat de „mindere man” onnodig drukt en de sociale spanning verhoogt.

Een goede taalbeheersing, dat is het vermogen zich in goed gebouwde zinnen duidelijk en *beschaafd* te kunnen uitdrukken is een kostbaar bezit. Een bezit, dat kan behoren tot de resultaten van het lager onderwijs.

Men zal zeggen, bij dat vermogen om zich in goed gevormde *volzinnen* te kunnen uitdrukken behoort toch ook een zekere mate van intelligentie. En als de kinderen in dit zicht geen *uitblinkers* zijn?

Het antwoord is nogal eenvoudig. Het is — en ik vermoed zeker de onderwijzers — bekend, dat de intelligentie zich het best ontplooit in de vele variaties, die wij kunnen onderscheiden bij goed doordacht onderwijs: *levend taalonderwijs*, dat alle andere onderwijs draagt en mogelijk maakt en dit is in de eerste plaats alle onderwijs dat de vorming van de *gesproken taal* bevordert: *verrijking* van de woordenschat en het *syntactisch taalbezit* door onmiddellijk en middellijk contact met het object, het milieu, het volle leven.

Men kan de in aanleg gegeven intelligente potenties niet vergroten, maar indien men door harde schoolarbeid niet zorgt dat deze potenties tot aan die persoonlijke grenzen manifest

worden, dan schiet de school als stimulerende milieufacto-  
 te kort en de mogelijkheden in de aanleg versterven, te dik-  
 wijls onherroepelijk. En dit is erg, want het betekent een  
 groot nationaal verlies, door verlaging van het optimaal moge-  
 lijke culturele peil van het volk.

Ons taalonderwijs moet op de helling.

## *II. Op de lagere school één taal, de moedertaal, behalve in bilinguale gebieden.*

In zes jaar onderwijs kan heel wat gebeuren. Er kan heel  
 wat meer gebeuren dan thans. Ons onderwijs kan veel doel-  
 treffender gegeven worden en het inzicht en de veeljarige  
 ervaring dat met andere, meer methodische arbeid meer be-  
 reikt kan worden kan iemand een overtuigd aanhanger maken  
 van die vernieuwingsgedachten, welke, wars van slapheid  
 „het komt van zelf wel”, efficiency beogen, zowel in de  
 didactische leiding van de onderwijzer zelf als in de arbeid  
 van de leerling in het leerproces.

En wil men wat bereiken in zes jaar, met de best overdachte  
 methodiek en met een goed verantwoorde leerstofkeuze, dan  
 moet men niet zo in het wilde weg aan het bestaande leer-  
 programma tornen en er vooral niets bijvoegen, dat een goede  
 verwerking van datgene, wat primair noodzakelijk geacht moet  
 worden, nog moeilijker maakt dan het al is.

Het is dan wonderlijk, eigenlijk verbijsterend, iemand, die  
 voortkomt uit kringen welke jaren lang gestreden hebben, laat  
 het zijn met een uiterst pover resultaat, om de vreemde taal,  
 i. c. het Frans, van de lagere school weg te krijgen, te horen  
 pleiten voor de invoering van een nieuwe vreemde taal, het  
 Esperanto.

Ik wil mij hier niet uitlaten over de mogelijke mérites van  
 het Esperanto, want dat doet in mijn betoog niets ter zake.

Het kan best zijn, dat deze taal in een nabije dan wel ver-  
 afgelegen toekomst grote betekenis heeft voor de toenadering  
 der naties tot elkaar.

Het mag waar wezen, dat men in twee jaar gedurende twee  
 uur per week een voldoende beheersing in het spreken en  
 verstaan, stellen en begrijpen kan aanleren — hoewel ik dit  
 niet zo maar kan aannemen.

Maar dit onderwijs behoort niet thuis op de lagere school,  
 waar men nog steeds niet bij machte is de moedertaal zo te



verzorgen, dat die gemakkelijkheid van spreken, lezen en begrijpen, waarvan de kamerleden, die met de heer Van Sleen voorstelden het Esperanto facultatief op te nemen in art. 2 der te wijzigen wet op het lager onderwijs, bij monde van het amenderende kamerlid en de dames Van den Muizenberg-Willemse en Fontanier de Wit, zo vlot ten gunste van de kunsttaal getuigen, werkelijk door de leerlingen bereikt wordt in hun eigen taal.

Het zou de heer Van Sleen wel enige moeite kosten denk ik, dit voor ter zake kundigen ook maar enigszins plausibel te maken.

Ik denk hier aan onze zesjarige lagere school in het algemeen. Want als men pleit voor opname als facultatief vak, dan hoopt men, na deze eerste stap op een spoedig imperatief voorschrift, zoals Mevrouw Van den Muizenberg-Willemse het ook uitsprak, geldend voor alle scholen.

Wat komt er in deze school terecht van onze moedertaal? Wat zal het resultaat zijn van het onderwijs — met dit koekoeksjong in het nest? Het is gevaarlijk paedagogische bezwaren op zij te zetten voor het bereiken van een doel, dat niet paedagogisch te verantwoorden is. Gelden de voornaamste bezwaren niet meer, die men vroeger aanvoerde tegen het Frans?

Zeker, wij kennen thans het verschijnsel van tweetaligheid, ook in zijn schoolvormen, beter — maar wij kennen ook de leerling der lagere school stukken beter, dan in de tijd toen we vochten voor de zuivere moedertaal-school.

Een tweede taal op de l. s. is een zeer zware last; we weten dat het gros der kinderen die last er niet bij kunnen dragen.

Om te kunnen voortgaan mét Esperanto zullen ze heel wat van de stof, die de school hen thans meegeeft — moeten laten vallen. En hier kan men — formeel — niets, letterlijk niets missen. Integendeel, intensivering van het moedertaalonderwijs om te komen tot resultaten, die ik hierboven omschreef, is een der voornaamste punten van het vernieuwingsprogramma en deze intensivering duldt geen tweede taal naast zich. Niet in de zesjarige lagere school — vermoedelijk zelfs niet in de tweejarige vervolgschool, waarvoor de heer Van Sleen zulk een warm pleidooi hield.

Het lijkt gemakkelijk als men een schoon schijnend sociaal ideaal wil nastreven als dat der esperantisten, de lagere school te gebruiken als middel tot dat doel.

Zij staan daarin niet alleen, helaas.

Dat outsiders, die wel voor de hand liggende greep doen begrijpelijk. Maar dat schoolmannen, die geacht moeten worden op de hoogte te zijn van het kunnen der lagere schooljeugd, zich hiertoe laten verleiden, baart zorg.

Met alle respect voor het streven der esperantisten moet ik opmerken, dat er andere meningen zijn en men de bezwaren van paedagogische zijde niet gering mag achten en zonder meer ter zijde schuiven.

Wij hebben weinig aan de overtuiging op zich zelf van de heer Van Sleen c.s. en zou men al in de Kamer een geneigdheid gaan vertonen tot zulk een ingrijpende verandering in ons lager onderwijs, dan zou een brede deskundige voorlichting de Kamer niet onthouden mogen worden. Over zulke zaken kan en mag niet besloten worden na een zeer vluchtige bespreking. Op een dergelijke, onvoorzichtig voortvarende beslissing meenden, zo niet de heer Van Sleen, toch kamerleden als Mevrouw Van den Muizenberg-Willemse te moeten aansturen.

### *III. De lingua franca in Indonesië's lagere school?*

Men wijze vooral niet naar het Verre Oosten, met zijn zeer ingewikkelde taaldidaktische problemen, om daar steun te zoeken. Men vindt ook in het nieuwe Indonesië vele vormen van twee- en meertaligheid, die eer afschrikwekkende voorbeelden genoemd mogen worden.

Ook daar ondervindt men de kracht der sterke verleiding om een politiek ideaal te bereiken door stevig ingrijpen in het lagere schoolprogramma — sterker daar ginds, door een wijziging in de voertaal zelf van die scholen.

Het ideaal dat in zijn geheel slechts door enkelen wordt nagestreefd is „één volk, één vlag, één taal en die ene taal is de Bahasa Indonesia, het zich snel ontwikkelende Maleis, dat door zijn met de dag groeiende woordenschat en zijn talrijke nieuwe syntactische variaties naar nederlandse constructievoorbeelden, een zeer moeilijke taal blijkt te worden, die met het vroegere gemeenzame, woordarme en zeer vlakke marktmaleis niets meer gemeen heeft en zich ook reeds zo ver verwijderde van het klassieke Riouw-maleis, dat het zelfs door deskundigen slechts met de grootste moeite en voortdurende inspanning bijgehouden worden kan.

Men wil — en in de Wet op het onderwijs van Minister Katoppo voor de Daerah Indonesia Timoer van 1947 vindt men reeds een eerste voorbeeld — deze steeds moeilijker wordende taal algemeen bezit maken van de Indonesiërs door haar tot voertaal te maken der lagere school met geen of geringe aandacht voor de moedertalen, die tenslotte het intense geestelijke leven dezer zo verscheidene volkeren dragen.

En men heeft deze beslissing stellig niet genomen zonder de ontzaglijke moeilijkheden onder de ogen te zien. Daarvoor spreken de voorbereidende nota's een te duidelijke taal. Maar onder de dwang van het moment, in die eigenaardige politieke situatie, waarin soms meer gegeven wordt, dan men later zal kunnen verantwoorden, teneinde te kunnen nemen wat in de verbijstering ener zeer moeilijke situatie van hoger waarde lijkt, heeft men gemeend te moeten doorzetten. Zonder enige twijfel tegen het sterke nationale taalbesef in van veertig miljoen Javanen, van vijftien miljoen Soendanezen, vele miljoenen Madoerezen.

De berichten omtrent de aanvaarding der nieuwe school met haar eenheidstaal door de brede lagen der bevolking, spreken zoals te verwachten was meer van onwil, tegenzin en obstructie zelfs, dan van een willige bereidheid, waarop men scheen te rekenen. Er is iets veranderd in Indonesië en de volkeren zijn aan de kneedbare passiviteit, mocht die er al in zekere mate geweest zijn, ontgroeid. Een groei, waarvoor vooral zij die het onderwijs leidden en nog leiden, dankbaar kunnen zijn, ook een staat van zelfstandigheid die voorzichtigheid gebiedt als men op deze wijze uit een lokkende leus, die een moment in de politieke ontwikkeling gelukkig schijnt te representeren, onmiddellijk een dwingende werkelijkheid wil scheppen.

We hervinden hier in de eerste plaats, echter in veel forser dimensies onder meer en nog belangrijker beletselen hetzelfde bezwaar dat Minister Gielen stelde tegenover de voorstanders van de invoering van het Esperanto op de Nederlandse scholen: de technische onbekwaamheid der onderwijzers ten aanzien van de taal in kwestie.

Hier, in Nederland, een omstandigheid, die maar weinig zorg behoefde te baren, ware men algemeen reeds overtuigd van de noodzakelijkheid naast de mogelijkheid van invoering in de lagere school.

Ginds, in Indonesië, een omstandigheid, die op korte termijn de organisatoren van het onderwijs nolens volens met de neus vlak op de barre realiteit drukken zal.

Niet deze omstandigheid daarginds alleen. Daar komt, sterker wellicht dan hier in ons land, de wil tot handhaving der eigen taal, de moedertaal, bij.

Hier in Nederland staat men enigszins verbijsterd van de totale onverschilligheid ten aanzien van het moedertaalonderwijs, niet alleen bij deskundige kamerleden maar feitelijk bij een groot deel der onderwijzers zelf. Een onverschilligheid, waarbij het frisse betoog van Prof. Pauwels zeer gunstig afsteekt — al geef ik direct toe, dat de resultaten van het onderwijs in de landstaal in Vlaanderen al even laakbaar schijnen te als bij ons.

Ware het hier beter, dan zou het Esperanto in de kamer niet besproken zijn bij de wijziging van de wet op het lager onderwijs.

Ik zeide reeds mij hier niet te kunnen uiten over de eventuele mérites van het Esperanto. Dat kan ik wel ten aanzien van de Bahasa Indonesia. Stellig verdient deze taal, die zich zo verwonderlijk snel ontwikkelt, de aandacht van allen, die in Indonesië een regeertaak hebben of aan wier hoede het onderwijs is toevertrouwd.

Maar men kieze niet de gemakkelijkst schijnende oplossingsmethode, door te grijpen naar de lagere school, waar de minste weerstand te verwachten is en men denkt alles maar te kunnen voorschrijven. En er dan vanaf meent te zijn.

Die oplossingen zijn zo eenvoudig niet.

De esperantisten zouden zich hebben te wenden tot de naschoolse jeugd op fabrieken, in jeugdorganisaties, plaatselijke vervolgcursussen. En zij zullen dienen te komen tot veel intensiever propaganda en het woord — zij het met oneindig veel groter overtuigingskracht — moeten richten tot elke jonge Nederlander, elke ouder. Als men daar vatbaar blijkt te zijn voor deze idee van toenadering der volken en een zekere mate van deelhebben aan elkanders cultuur — hoe illusionair dit nu moge blijken —, en als middel tot dit doel het Esperanto aanvaardt — dan kan men starten met een introductie op groter schaal dan die, welke voor hen thans onbevredigend is.

Zo zal men tenaastenbij ook in Indonesië hebben te handelen. Indien de leuze „Een volk, een taal” leeft in de harten van de jeugdige Indonesiërs — dan is juist alleen goed lager onderwijs in hun moedertaal de grondslag om met begrip van het waarom te beginnen met het aanleren van deze lingua

franca. Zij ook hebben zelf te beslissen wat belangrijk is en dienen hun keuze te doen.

#### *IV. Voor Friesland: een Hollands—Friese School.*

Sprak ik hierboven, in verband met het taalonderwijs in ons eigen land over dialecten, streek en stadsvariëaties van het Nederlands, dan liep ik misschien het gevaar verdacht te worden van een zekere denigrering dier variëaties.

Dit is zeker niet het geval ten aanzien van die dialecten, welke in de cultuurgemeenschap van ons volk en speciaal in bepaalde provincies een historisch gerechtvaardigde plaats als voertaal innemen en zullen blijven innemen.

Maar vooral is hiervan geen sprake, waar gesproken moet worden van een taal, die zich in velerlei opzicht van het Nederlands distantieert, het Fries.

Minder waarderend zou men kunnen staan, wellicht zelfs zou „waarderen” hier een term zijn, die te zeer de juistere houding van geringschatting verbergt, tegenover vormen van het Nederlands zoals men die in sommige grote steden aantreft en die met het depreciatieve „plat” — op den duur onaanvaardbaar — precies omschreven zijn. Zij lijken, zij het in de verte, op het Kemajoran Nederlands der kampongindo's.

Deze vormen terzijde latende en hun liquidatie aanbevelende aan een van zijn taak doordrongen corps volksonderwijzers, wil ik de aandacht richten op bestaande en te handhaven talen en dialecten.

Het sterkst sprekende voorbeeld levert ons Friesland. Hier is geen sprake van invoering van een tweede taal op grond van een culturele of politieke doelstelling, maar daar zijn twee talen, die beide reeds gesproken worden en op wier bezit door de Friezen hoge prijs wordt gesteld. Hier merken we, in Holland, bij de leidende instanties (waaronder zich ook tal van Friezen bevinden) een zekere onwennigheid ten aanzien van dit probleem. Het wordt door velen nog niet eens als een pedagogisch vraagstuk gezien, dat oplossing behoeft.

Minder in Friesland, waar een kleine, maar zeer militante groep dit probleem wel degelijk heeft opgemerkt en die ook reeds een oplossing wil aanbevelen: een friese lagere school met Fries als voertaal. Deze groep toog zelf aan het werk en, als ik goed geïnformeerd ben, is er een compleet leerplan

voor deze school klaar; de voertaal Fries en de sfeer wordt bepaald door de friese cultuur. Als ik dat plan goed begrijp, bedoelt men een maar weinig intensieve kennismaking met het Nederlands. De meeste Friezen, die ik over dit plan hoorde, geven het weinig kans. Zij zeggen, dat het friese volk in 't algemeen niet achter deze extrême opvattingen staat. Thans niet. Wat thans extrême genoemd wordt, kan met weinig jaren een algemeen gangbare opinie zijn.

Een kleine groep, overtuigd van zijn goed recht is dikwijls het begin van een beweging, die een nieuwe ordening mogelijk maakt.

En het is daarom misschien toch wel wijs, na te gaan of de omstandigheden enige grond bieden voor deze actie.

In Friesland spreekt men twee talen. De zelfde situatie treft men in vele andere landen aan. In sommige landen, Wales bijv. heeft men, naar het oordeel aldaar, afdoende maatregelen getroffen en de Friezen van het nationale leerplan zullen wel door dit voorbeeld geïnspireerd zijn.

De Friezen zijn echter geen vreemd volksdeel. Zij zijn en zij gevoelen zich naar getuigenis van zeer velen onder hen in de eerste plaats Nederlander. Zij getuigden dit met woord en daad; in de bezettingstijd offerden zij goed en bloed voor hun vaderland: Nederland. Zij hebben hun vlag met plumpeblaren, hun mooie volkslied — en beide zijn voor hen iets zeer eigens, maar nummer een is het roodwitblauw en het Wilhelmus. Misschien is de verhouding tussen de talen niet recht evenredig hieraan. Zo is hun friese taal een stuk van hun ziel, toch zou men het Nederlands er niet graag missen.

De scholen in Friesland zijn niet voldoende aan de omstandigheid van het bilinguïsme aangepast. Men mag in de hogere leerjaren twee uur Fries aan de kinderen geven en door deze maatregel erkende de Minister de wenselijkheid van contact met het eigene.

Naar mijn oordeel is met deze maatregel van culturele aard de moeilijkheid niet opgelost. Maar zij is waardevol, omdat zij getuigt van begrijpen, van welwillendheid waardoor juister oplossing gemakkelijker aanvaard zal worden.

Thans is de toestand zo, dat een volslagen nederlandse school staat in een niet-nederlands taalgebied. Op het platteland kennen de zesjarige kinderen uitsluitend Fries. In de eerste klas kunnen Friezinnen les geven. Het kunnen ook Hollandsen zijn, wie het Fries vreemd is. De leiding der school kan

berusten bij een Fries. Het is dikwijls anders. Een Fries zal in zijn schoolleiding begrip tonen, 'n Geldersman misschien minder. Ik heb geen cijfers tot mijn beschikking maar bij navraag bleek, dat bovenstaande veronderstellingen juist zijn. Friese leerkrachten blijven niet altijd in Friesland — ze werken in alle posities, het gehele land door.

Een fries boerenkind treedt de school binnen en komt in contact met een vreemde taal. Het persoonlijk contact zal in de gunstigste gevallen in de friese taal verlopen. Maar zeker is het niet. In elk geval worden de eerste leeslessen en de andere vakken gegeven met nederlandse boekjes en iemand, die het einddoel, beheersing van de nieuwe taal, scherp in 't oog houdt en zo zullen de meeste collega's wel zijn, zal zo spoedig mogelijk, in de eerste dagen reeds, het Nederlands laten domineren.

Is dit juist? Neen. Dit is niet juist. De zesjarige eerste klasser dient in zijn moedertaal ontvangen te worden. Gedurende het gehele eerste halfjaar *minstens* behoort het Fries de voertaal te zijn. Het leren lezen moet in het Fries geschieden; de milieuaanpassing der school, een eerste en zeer gebiedende eis der oude, maar nog meer der nieuwe paedagogische didactiek, vindt haar begin en haar eind in de moedertaal.

Er is een goede vreemde voertaalmethodiek beschikbaar, die het indisch onderwijs onschatbare diensten bewees, waarin men de formele grondslag kant en klaar vindt — „Het Bronnenboek voor het Onderwijs in het Nederlands” van Dr G. J. Nieuwenhuis, uitg. J. B. Wolters.

Als het kind de aanvankelijke stadia van het lees-, schrijf- en rekenonderwijs achter de rug heeft en deze technieken enigszins begint te beheersen, dan is de tijd gekomen het Nederlands te introduceren.

Maar goed Nederlands. Zuiver A. B. Er zullen fouten tegen gemaakt worden, „friese fouten”, tegen uitspraak, zinsconstructie. Maar om de tweede taal er goed in te krijgen, heeft men spreeklessen nodig.

Het betekent armoede in het taalonderwijs van Nederland, dat men daar het spreekonderwijs niet kent. Spreekonderwijs is niet alleen onderwijs in de goede uitspraak, maar ook in het goede gebruik der taal in gesprekken, uiteenzettingen, verslagen, het juist stellen van vragen, kortom in denken, in leren denken.

En elke deskundige weet, hoe belangrijk deze oefening in

mondeling taalgebruik en denken is voor het latere lezen, de studie.

Maar in bilinguale gebieden is de spreekles een nog veel dringender noodzaak.

Als het Nederlands zo ver gevorderd is dat het voertaal kan worden — en hier zal enig onderzoek nodig zijn — dan wordt het Fries vak en is in een overgangstijd nog nu en dan voertaal.

Als ik dan het Fries gaarne enige uren per week als vak terug zag op de rooster, dan wil dit niet zeggen dat ik de kinderen gaarne zag beziggehouden met het gebruikelijke taalonderwijs maar dan in friese oefeningen. Stellig zal reeds in de middelklassen, maar vooral in de hogere leerjaren, aan denkend stillezen gedaan kunnen worden.

Wat geldt voor de friese taal, geldt voor elk dialect in mindere mate. Uitspraak, idioom, woordkeuze van een dialect moeten niet bestreden, maar gehandhaafd, gekend worden.

Niet slechts thuis, maar in de school.

En daarnaast, zodra het psychologisch verantwoord is, Nederlands, maar goed Nederlands, het Algemeen Beschaafd.

## V.

Wij menen, dat de nederlandse school onvoldoende aandacht besteedt aan het onderwijs in de moedertaal en de belangrijkste zijde, het spreken, volkomen verwaarloost.

Wij zagen tevens, dat aanhangers van een bepaalde politieke doelstelling gaarne grijpen naar de lagere school, waarin zij een willig instrument zien.

En dat deze gevaarlijke aanslagen op het belangrijkste instituut van cultuuroverdracht ener natie, hier ingeleid met eerste schermutselingen, ginds reeds vastgelegd in wet en besluit, voor de ontwikkeling van het meest wezenlijke van het cultuur-eigen ener natie funest moet zijn.

Tenslotte is de consequentie van ons betoog een reële voertaalpolitiek voor het lager onderwijs in die delen des lands, waar een andere taal, een min of meer afwijkend, maar waardevol dialect gesproken wordt.

Terwijl die eigenaardige platte stadsvormen van onze moedertaal, die niets eigens vertegenwoordigen maar slechts slordigheid, inaccuratesse en denkluiheid in de hand werken, een totaal overbodig kenmerk zijn van sociale minderwaardigheid, kunnen verdwijnen, hoe eer hoe liever.



Men kan deze resultaten niet bereiken met het thans gebruikte didactisch apparaat der taalmethodiek. Er is in de nederlandse taalmethodiek geen enkele uitgave, die de taal volledig verzorgt.

- Als men volledige verzorging ziet als het meest algemene probleem ener vernieuwing van het lager (én van het middelbaar) onderwijs, welke instantie neemt dan het initiatief tot een paedagogisch congres voor het nederlandse taalgebied — met één onderwerp:

*Onze Moedertaal in de lagere school?*

---

## EEN ENKELE NOTITIE OVER DE SCHOOL EN DE „SELEKTIE”

DOOR

M. J. LANGEVELD.

Sedert vele jaren houden Lewis M. Terman en zijn medewerkers zich bezig met het onderzoeken van bijzonder begaafde kinderen en het bestuderen van hun levensloop. Er zijn thans vier delen verschenen van deze *Genetic Studies of genius*. Het vierde deel verscheen onlangs onder de titel *The gifted child grows up* (Stanford University Press. 1947). In overeenstemming met onze eigen ervaringen lezen we daar, dat het voor de schoolloopbaan van een kind allesbehalve voordelig is om een bovenmiddelmatige intelligentie te hebben! Een groot deel van de meest begaafde kinderen levert geen schoolprestaties in verhouding tot hun mogelijkheden. Terman c.s. noemen dat „this enormously important finding”. Reeds van oudsher heeft de geringe of althans weinig bevredigende correlatie tussen testresultaten en schoolcijfers de gemoe-deren beziggehouden. De omvangrijke studie van Learned en Wood (Carnegie Bulletin, no. 29, 1938) heeft wel zeer sterke aanwijzingen verzameld voor het feit dat schoolbeoordeling inderdaad onbevredigend weinig te maken heeft met werkelijke aanleg, terwijl anderzijds — naar ieder weet — onze scholen voor andere dan doorsneetypen die in de onderwijsgewoonten passen grote moeilijkheden bevatten. Niet alleen het feit dat wij in Nederland jaarlijks, alleen bij het l. o. en v. h. m. o. een 150 à 160.000 kinderen „laten zitten” (inderdaad! kan het pijnlijker de realiteit onthullen?), niet alleen

de bedenkelijke aantallen kinderen die nooit het einde van een school halen, wijst er op dat wij in Nederland voor soortgelijke feiten staan. Ieder die in de gelegenheid is *onbevooroordeeld* en *technisch redelijk verantwoord* een schoolbevolking door te testen, zal de ontdekking kunnen doen, dat zittenblijven niet heel veel met intelligentie te maken heeft, evenmin als schoolsucces. Ook wanneer men ziekte en typisch storende eigenschappen buiten beschouwing laat, blijft dit waar. Men moet dan wel de moeite nemen een behoorlijk geïndividualiseerd onderzoek te verrichten, dat kwalitatieve analyse der prestaties toelaat en dus geen genoegen nemen met massamethodes. Wie overigens ooit de moeite genomen heeft, de zittenblijverspercentages van enige scholen enkele decennien lang te volgen en wie vervolgens hoofden en onderwijzers en leraren op hun cijfergevend pad gevolgd is, weet welke ernstige feiten voor den dag komen: Meneer A heeft „nu eenmaal” al twintig jaar de „gewoonte” aan „zijn” school .... 75% van de leerlingen eens een keer te laten zitten. Verdwijnt Meneer A dan verdwijnt de gewoonte en wordt de „selectie” anders; Meneer X is kwistig met onvoldoendes voor meetkunde en dat is hij twintig jaar lang, in de parallelklas schuttert Meneer Y weer anders en het is maar een gok bij wie je komt te „zitten”. Daar hangt veel „selectie” van af.

Uit een schoolbevolking, welke het Paedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht onlangs mannetje voor mannetje onderzocht, grijp ik een willekeurige groep van 56 kinderen. Hoewel die greep op zichzelf willekeurig is, bedoel ik allermint die schoolbevolking tot representatief te verklaren. Daartoe ontbreken stellig voldoende gronden. Maar wat niet representatief is, kan daarom nog wel indicatieve, of: waarschuwende betekenis hebben. Meer dan dat is er ook waarlijk niet beoogd.

In het onderzoek, waaraan onderstaande gegevens ontleend werden, is het I.Q. berekend volgens Terman & Merrill en bovendien nog getoetst aan een andere onderzoeksmethode. De IQ's der kinderen, die één of meermalen zitten bleven, zijn in de willekeurig gekozen groep (welke slechts in zoverre niet willekeurig is, dat de eerste-klassers buiten beschouwing zijn gelaten) de volgende: 80, 88, 89, 92, 94, 94, 96, 96, 97, 97, 98, 98, 98, 99, 101, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 115, 116, 119, 121, 128, 132, 135, 142. De IQ's der kinderen, die nooit doubleerden, zijn: 83, 86, 90, 91, 91, 94, 95, 96, 98,

99, 100, 102, 103, 104, 107, 109, 115, 116, 120, 120, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128. Het gemiddelde IQ der zittensblijvers is dus 106, dat der altijd bevorderde ll. 107. Voorwaar een verschil dat te denken geeft. De middenwaarde bij de zittensblijvers is 101, die bij de altijd bevorderden 104. Als men „minder begaafd” noemt, wat in de 85-zône valt, komen de zittensblijvers er beter af. Let men op de IQ's boven de 125, dan eveneens.

Tussen 90 en 100 zien we 11 zittensblijvers en 8 bevorderden; van 100 tot aan 120 vinden we 10 zittensblijvers en 8 bevorderden; met een IQ van 120 en hoger vinden we 5 zittensblijvers en 9 bevorderden. Er is dus wel verschil, maar men schijnt toch wel zéér op z'n hoede te moeten zijn, wanneer men van de school „selectie” verwacht. Het blijft frappant, dat we de drie hoogste IQ's juist alle drie onder de zittensblijvers aantreffen. Zoals het — wat in *dit* materiaal niet tot uitdrukking komt — treffend is, dat door de leerkrachten alleen voor die „minder begaafden” en „debielen” plaatsing bij het b. l. o. gevraagd werd, die „lastig” waren. In ons materiaal werd in slechts een zeer zeldzaam geval de verwijzing naar b. l. o. aangetroffen, wanneer het kind in kwestie zich kalm gedroeg. Een IQ van 65 bij een „koest” kind gaf geen aanleiding tot de vraag van overplaatsing, een lastig broertje met 85 werd echter als „debiel” met een consilium abeundi versierd. Nogmaals: men mag uit dergelijke kleine groepen niet teveel concluderen, maar het stemt te treurig-mooi overeen met wat men elders vindt en wat i. c. nu Terman zo'n „enormously important finding” noemt. Is de mens een wezen, dat zich laat waarschuwen?

## SOCIOLOGISCHE ASPECTEN VAN „VERNIEUWING”

DOOR

M. C. J. SCHEFFER.

In Paedagogische Studiën van Juni 1948 viel mij in het artikel „Is onderwijs volgens belangstellingscentra verantwoord?” van de Heer A. de Boer op pag. 172 de volgende cursief gedrukte tirade op: „De school stelt haar doel onjuist, wanneer zij de intellectuele vorming op het tweede plan plaatst”.

De zinsnede, die eraan voorafgaat, n.l.: „De volksschool mag niet het risico lopen dat zij te kort zou schieten in de intellectuele vorming van haar leerlingen”, heeft mijn hele hart. Dit kan ik inpassen in een integrale beschouwingwijze van opvoeden, die geen scheiding wil maken in allerlei soorten opvoeding. Maar als we gaan pomen dat één of andere deel opvoeding, in casu de intellectuele op de *eerste plaats* behoort te staan doet mij dit te veel denken aan een atomistische opvatting der te onderscheiden maar niet te scheiden componenten bij de opvoedings en dus ook bij de schoolarbeid. En ik meen, dat het vernieuwingswerk juist in de zin van integritate der opvoedingswaarden de school moet en wil verbeteren. Was het niet een fout van de intellectualistische periode, dat er te veel in hokjes werd uiteengedacht en verwerkt? Is het niet zo, dat het herbartianisme waarmee onze school opgeknapt werd en nog is voor een overgroot deel die verstandelijke vorming in de modus van veelweterij tot panacee tegen alle opvoedkwalen maakte? — Werden individu en gemeenschap, school en maatschappij daardoor niet gescheiden categorieën, die eerder met elkaar in strijd waren dan dat ze met elkaar in wisselwerking traden? — Zeker de school is vormingssterrein speciaal voor de jeugd, maar een verbeterde school zal toch integrale opvoeding voorstaan, waarbij de vele tijd, die ongetwijfeld aan de verstandelijke vorming gegeven moet worden pas echte waarde krijgt door de dienstbaarheid aan de vorming van de persoonlijkheid. En deze persoonlijkheid is weer geen entiteit op zich zelf, maar staat in nauwe relatie met de gemeenschap, de gemeenschappen waarin het schoolkind groot wordt, en die waartoe het opgroeit. Want geen kind blijft enkel wezen op zich maar allen worden in het leven verweven in het grote maatschappelijke geheel. De vernieuwer, verbeteraar zeg ik liever, vergete geen ogenblik, dat onze dynamische tijd eenvoudigweg eist, dat geen moment uit het oog verloren kan worden, dat elke onderwijsvernieuwing sociologische interpretatie behoeft. Noodzakelijk is een bewust binden van de concrete omgeving waarin het kind handelt en van die waarin hij als geïnitieerde straks handelen zal. Wie vorming op school zegt ontkomt niet aan bewustmaking van de wisselwerking tussen jeugd en maatschappij. Wat aan de kinderen geleerd moet worden en hoe het geleerd zal worden hangt grotendeels af van wat men zich voorstelt, dat de maatschappij aan de jeugd en de jeugd aan de maatschappij dient

te gaan geven. Te veel is bij de 20ste eeuwse voorgangers op onderwijsgebied te beperkt gedacht aan een jeugdopzich, te weinig aan de concrete behoeften en doelstellingen voor en in de gemeenschap. Ellen Key en Montessori maakten deze fout zeer stellig, veel meer aanvaardbaar werd al de opvatting van Decroly en Claparède.

Deden de eersten verdienstelijk werk door de ogen te openen voor de vitale en psychologische behoeften van het kind, die door de oude autoritaire opvoeding maar al te zeer verwaarloosd waren, de twee laatsten (en met hen verschillende anderen) streefden naar gezond evenwicht tussen individu en groep.

In onze jongens en meisjes zit de vitale reserve voor de maatschappij, waarin ze onvermijdelijk terecht komen, en die zijn statisch karakter van langzame aanpassing aan het traditionele verloren heeft, en in een periode van snelle dynamiek vol verandering en nieuwe zich vormende waarden is. De levenskracht van de jeugd moet van activiteit tot functionaliteit groeien. Zoals de beweeglijkheid van het jonge kind pas zin krijgt doordat groei, ervaring, oefening, opvoeding er functionele handelingen van maken, zo zullen de jeugdkrachten moeten worden gecoördineerd en geïntegreerd in het groepsleven, gereed gemaakt worden voor de nieuwe maatschappelijke vormen, waarin allen terecht zullen komen. Jeugd is uit eigen aard progressief noch conservatief.

Onder onze jonge studenten vindt men allerlei richtingen, veelal gebonden aan de milieu's waar ze uit voortkomen. Voor vele adolescenten zijn de doorlopen en doorleefde groepsbindingen al richtinggevend. Al vroeg moet de jonge mens in zijn opvoedingsomgeving de kans geboden worden tot het verkrijgen van geschikte aanpassing van zijn persoonlijkheid aan het groepsleven, dat zijn maatschappij zal eisen. De jonge mens heeft nog geen belangen, die binden aan het bestaande en daardoor conservatief maken. Hij kan met zijn soepelheid fris voor zijn taak van aanpassing in het leven komen en zijn groepsleven gezond maken zonder ongewenste en slecht te verwerken spanningen, die de mens tot neurose brengen. Onze aanpak op school zal van het begin af moeten getoest worden op zijn waarde voor de gemeenschapsbehoeften van nu en in de toekomst. Als onze school werkelijk cultuur wil overleveren, liever cultuurrijp wil helpen maken, dan zal de school dit niet in één — het intellectuele — opzicht moeten voor-

bereiden, maar in de veelvormigheid van het menselijk psychisme, dat naast zijn verstandelijke kant recht heeft op beleving van kwaliteit, op kans van uitgroei der ganse persoonlijkheid in alle waardegebieden. Men spreekt over, beeft voor of hoopt op de massamens. De invloed der grote groepen is onmiskenbaar. Wil de inwerking van het grote aantal, dus van de gemiddelde mens, niet nivelleren naar beneden, dan zal hij cultuur van enige kwaliteit moeten meebrengen in de maatschappij, er althans voor moeten openstaan. En de opvoeding, dus ook de school en juist ook de school, vindt hier zijn taak. Al is het waar, dat er het grootste deel van de tijd aan zijn intellectuele vorming besteed moet worden, juist door de wijze waarop dit gebeurt wordt deze geïntegreerd in een harmonische totaalopvoeding. Wil de globaalleesmethode (= lezen leren vanuit begrepen taalgehelen) niet het globaal (= vluchtig) lezen zonder inhoudsverwerking voorkomen? Wordt niet van het begin af aan aangestuurd op groepswork? Is bij het Gesamtunterricht, bij de centres d'intérêt de groepsattitude niet van primordiaal belang? Wijdt projectonderwijs niet in, op levenwekkende wijze, in de geheimen van planning en de intelligente uitvoering ervan? Wordt het leren der technieken niet zinvol, als je ze bij het schoolwerk al ergens voor gebruiken moet in groter verband? Is het voorbereiden voor een goed geordende, democratische maatschappij met persoonlijke verantwoordelijkheid geen ideaal van de eerste orde! Mannheim zegt ergens: Een goed geslaagde maatschappij zal zuinig zijn met verbodsbepalingen en verordeningen; ze zal onderscheid maken tussen humane en schadelijke verbodsbepalingen; door middel van haar instellingen zal zij het individu helpen zijn aanpassing zo goed mogelijk te doen zijn en zij zal diegenen te hulp komen, die in hun aanpassing dreigen te mislukken. Wel, is dit niet wat vernieuwing over de hele linie wil, en sociologisch gezien moet willen?

Archaïsche machtstaboe's, die het groepsleven onmogelijk maken of minstens scheef trekken verliezen hun magische sfeer. „Stil zitten! Mond houden! Niet met je buurman samen! Luisteren!”, worden bij onderwijsverbetering vervangen door zinvolle coöperatie en geleide spontaneïteit, ook en juist bij de nieuwe wegen van intellectuele vorming in de school. De inadequate angst, die deze levensvreemde taboe's gemakkelijk veroorzaken, willen we toch vervangen door de kans te geven tot het verantwoordelijk activeren van de natuurlijke

en gezonde spanningen uit de humane sfeer. De vernieuwing wil en zoekt toch meer integrale aanpassing dan het intellectualisme van wat men noemt de oude school, met het geven van kansen en hulp aan allerlei geaardheid. En dit is het wat ik in de vernieuwing zie als van de eerste orde, als noodzakelijke sfeer die vernieuwing verbetering moet maken. *Moet*, want als de jeugd geen leiding krijgt, die de wisselwerking tussen persoon en gemeenschap stimuleert tot een uitgroei van gezonde, militante democratie kan de toekomst niet anders als somber gezien worden, terwijl de mens toch recht heeft op en vermogen tot lichtend geluk.

## KLEUTERGYMNASTIEK

DOOR

E. J. M. RUURS—BROEKHUYSEN.

Een ervaren opleidster voor het Voorbereidend Onderwijs raadde bij de opzet van een cursus kleutergymnastiek eens aan, om deze bij de kleuterleidsters, voor wie hij bestemd was, liever als „spelvernieuwing” aan te kondigen. Inderdaad kan de naam kleutergymnastiek bij niet-ingewijden een verkeerde voorstelling wekken, van gymnastische toeren aan rek of bruggen door kleuters en zo'n voorstelling maakt menigeen — terecht — wat huiverig.

Onder kleutergymnastiek moet men echter wat anders verstaan, nl. de onder leiding uitgevoerde lichaamsoefeningen van de kleuter, aangepast aan zijn speciale aard en behoeften. Deze omschrijving impliceert door het laatste deel reeds, dat echte kleutergymnastiek niets bevat, wat schadelijk of onjuist zou kunnen zijn voor de kleuterleeftijd, maar zegt weinig van wat kleutergymnastiek dan eigenlijk wèl is. Om dit duidelijk te maken moeten wij even langer stilstaan bij de definitie. Uit de definitie blijkt, dat drie voorwaarden vervuld moeten zijn, alvorens men van kleutergymnastiek mag spreken.

1. Het moeten lichaamsoefeningen zijn. D. w. z. bewegingen, die een biologisch gunstige prikkel uitoefenen, bewegingen dus, die het kind (de mens) gezonder, sterker maken, die een gunstige invloed uitoefenen op zijn groei en ontwikkeling. Reeds Haanstra, de grote voorganger op het gebied van het Voorbereidend Onderwijs, zag de betekenis van lichaamsbeweging voor de gezonde groei en gaf voor dit doel ver-

schillende spelen met veel beweging. Hoewel wij deze spelen nu niet meer precies zo gebruiken, staan b.v. zijn „oefeningen aan een touw” van een halve eeuw geleden, heel dicht bij onze tegenwoordige kleutergymnastiek. Sinds Haanstra (en ook door hem zelf al) is evenwel niet genoeg rekening gehouden met het feit, dat lang niet *elke* beweging een biologisch gunstige prikkel inhoudt, dat de beweging daarvoor een zekere intensiteit moet hebben en talloze kinderspelen, die bij het Voorbereidend Onderwijs met de beste bedoeling als lichaams-oefeningen gegeven werden (en worden!), geven in werkelijkheid veel te weinig beweging en verdienen de naam „lichaams-oefening” dan ook totaal niet.

2. Het tweede punt is het onder leiding staan van de oefeningen. Als een kind van 5 jaar een berg scheidt in de zandbak of op een hek klimt, dan zijn dit lichaams-oefeningen voor het kind (al weet het daar zelf niets van), deze bewegingen zijn zeker intensief genoeg om een biologisch gunstige prikkel uit te oefenen. Wij noemen ze echter onder deze omstandigheden geen kleutergymnastiek, omdat de oefeningen niet onder directe leiding staan (al is er misschien wel toezicht aanwezig).

3. Als derde voorwaarde noemden wij: het aangepast zijn aan aard en behoeften van de kleuter. Heel veel „gymnastiek” is (en wordt nog altijd) met kleuters gedaan, die de naam kleutergymnastiek niet verdient, omdat zij geen of te weinig rekening houdt met de speciale eisen, die de kleuterleeftijd zowel naar de lichamelijke als naar de psychische zijde stelt. Lang niet alle lichaams-oefeningen zijn geschikt om met kleuters uit te voeren en het is niet voldoende om ze in een kinderlijk kleed te steken door er bv. een fantasievoorstelling aan te verbinden. Echte kleutergymnastiek moet niet alleen in de uiterlijke vorm, maar in zijn geheel, dus van de grond af, ingesteld zijn op de kleuters.

De ervaring heeft uitgewezen, dat men feitelijk bij deze drie punten nog een vierde moet voegen, om in de praktijk misverstanden te vermijden. De definitie zou dan zo moeten luiden, dat wij onder kleutergymnastiek verstaan: de onder directe leiding uitgevoerde *en doelbewust toegepaste* lichaams-oefeningen van de kleuter, aangepast aan zijn speciale aard en behoeften. Deze bijvoeging lijkt overbodig: In het algemeen mag men immers van degenen, die leiding geeft bij lichaams-oefeningen voor de kleuters, verwachten, dat deze de oefen-



ningen ook doelbewust toepast. Het blijkt echter, dat dit lang niet altijd gebeurt. Het volgende geval is geen zeldzaamheid. De kleuters worden beziggehouden met één of ander spel, waarbij de bewegingen als lichaamsoefeningen bedoeld zijn en inderdaad zouden zij ook als zodanig bruikbaar zijn, wanneer de leidster maar doelbewust te werk ging. Het daartoe nodige inzicht in doel en waarde van de verschillende lichaams-oefeningen ontbreekt echter (zonder dat men dit de leidster mag verwijten) en het resultaat van het werk is daardoor weinig meer dan nihil. Kleutergymnastiek mag men zoiets niet noemen.

Men zal bemerken, dat volgens de hier gegeven definitie de kleutergymnastiek wel scherp onderscheiden wordt van het „vrije spel”, maar niet van het „spel onder leiding”. Het kan heel goed zo zijn, dat een spel, bv. Schipper, mag ik overvaren?, aan alle eisen voldoet, om kleutergymnastiek genoemd te worden: Dit spel bevat lichaamsoefening, terwijl het goed aangepast is aan aard en behoeften van de kleuter. Inderdaad rekenen wij het dan ook, wanneer het onder leiding uitgevoerd en doelbewust toegepast wordt, tot de kleutergymnastiek. Het ligt ook in de aard der zaak, dat kleutergymnastiek en spel onder leiding in elkaar overgaan: Goede kleutergymnastiek lijkt voor de kinderen altijd spelen en moet ook altijd de spelsfeer zoveel mogelijk benaderen.

Op dit punt van het betoog zouden wij een demonstratie met kleuters moeten kunnen inschakelen. Waar dat niet gaat, zal ik trachten U op papier enigszins een beeld te geven met behulp van enkele voorbeelden van kleutergymnastiek-oefeningetjes.

a) Maak je eens zo klein als je kunt en nu zo groot als je kunt, nog eens klein en nu weer heel groot!

b) Heb je wel eens een konijntje gezien? Kun je net zo springen als dat konijntje?

c) Leg dit blokje eens op je hoofd en probeer er zó voorzichtig mee rond te lopen, dat het niet valt.

d) Zoek een vriendje, die zowat even groot is als jij en ga achter elkaar staan; de voorste is paard en trekt de achterste, die een zware wagen is.

Wanneer wij nu weten, wat kleutergymnastiek is en wat het niet is, volgt de vraag welke betekenis wij er aan moeten toekennen.

Die betekenis kan men het best als volgt omschrijven: Kleutergymnastiek dient ter aanvulling en zo nodig ter vervanging van het vrije spel in een plattelandsomgeving of op een goed-ingerichte speelplaats. Dit verschuift de vraag dus naar: Wat is dan de betekenis van dat vrije kleuterspel in een zo omschreven omgeving? En die betekenis is velerlei.

In het voorafgaande werd reeds aangestipt, dat kinderspel voor een belangrijk deel bewegingsspel is. Het kind, dat zo gelukkig is, op het platteland op te groeien, heeft bij niet al te ongunstige sociale omstandigheden volop gelegenheid tot bewegingsspel, d. w. z. tot allerlei grote lichaamsbewegingen, zoals hardlopen, springen, klauteren, klimmen, werpen, duwen, dragen, glijden, buitelen, enz. enz. En deze lichaamsbewegingen (wij zouden hier ook de term „lichaamsoefeningen” mogen gebruiken) zijn onmisbaar voor zijn psychophysische ontwikkeling. In de eerste plaats als „groei prikkel”. Een kind, dat deze grote lichaamsbewegingen moet ontberen (bv. door te kleine behuizing in een stad), groeit veel slechter dan een, dat zijn natuurlijke bewegingsdrang kan volgen. Dat komt, doordat lichaamsbeweging niet alleen de spieren aan het werk zet, maar via deze spierarbeid ook alle andere organen, als hart, longen, spijsverteringsorganen, huid, zenuwstelsel, enz. Immers: spierarbeid wil zeggen verbranding, voor verbranding is zuurstof en voedsel nodig, terwijl afvalproducten moeten worden afgevoerd; spierarbeid vraagt dus versterkte ademhaling, bloedsomloop, spijsvertering, enz. en waar een orgaan zich beter ontwikkelt, naarmate het meer werkt, is voor het groeiend organisme lichaamsbeweging onontbeerlijk als prikkel tot een zo goed mogelijke groei. Deze eenvoudige samenhang wordt heel vaak over het hoofd gezien, zodat zelfs mensen, van wie men krachtens hun opleiding toch mag verwachten, dat zij van deze feiten op de hoogte zouden zijn, over de invloed van intensieve lichaamsbeweging niet meer weten te zeggen, dan dat je er „sterke spieren” van krijgt. En „sterke spieren” zijn in onze hedendaagse cultuur niet meer van zo heel veel belang. Een sterk en goed-ontwikkeld totaal-organisme, een optimale groei, een goede gezondheid mogen wij echter nog wèl altijd als van groot belang beschouwen en deze zijn alleen te verkrijgen, als het opgroeiende kind van de geboorte af de gelegenheid krijgt om aan zijn bewegingshonger te voldoen. Daarvoor is niet alleen een zekere „vrijheid” nodig, maar ook een geschikte omgeving en die laatste ontbreekt helaas

voor de grote-stadsjeugd maar al te zeer. Goed ingerichte speelplaatsen moeten hier helpen en voor de kleuters betekent dit: speelplaatsen met niet alleen een flinke zandbak, maar ook met klautergelegenheid in diverse vormen, met een evenwichtsrandje, met materiaal om te sjouwen en te bouwen, zoals boomstammetjes, stenen, zandzakken, met ballen en touwen, behalve de van ouds bekende schepjes en emmertjes, met een paar stevige, grote geschaafde planken om ergens op te leggen als wip of als glijbaan, zo mogelijk met een ondiep vijvertje en wat men maar meer bedenken wil. Alleen een dusdanig ingerichte speelplaats biedt het kind voldoende mogelijkheden en stimulans om tot de alzijdige beweging te komen, die het buitenkind in de vrije natuur vanzelf krijgt.

Men zou zich evenwel schromelijk vergissen, indien men meende, dat de lichaamsbeweging, het bewegingsspel dus, alleen voor de lichamelijke groei en ontwikkeling van belang zou zijn.

Hoe jonger het kind, hoe minder de lichamelijke en de geestelijke ontwikkeling gescheiden beschouwd kunnen worden. Denken en doen zijn één bij het jonge kind (Fröbel), de motoriek, het bewegingsleven heeft een scheppende functie in de ontwikkeling van het denken (Roels), het kind „denkt met zijn handen” en het bewegingsspel is dan ook evenzeer een groeiprikkel voor de geestelijke als voor de lichamelijke kant. Het kind leeft immers in zijn spel ook als psychofysische totaliteit, er is geen sprake van, dat het alleen lichamelijk bezig zou zijn, het gebruikt zijn spieren, maar evengoed zijn hersens en hoe zeer ook de emotionele kant van zijn wezen in zijn spel betrokken is, behoeft geen nader betoog.

Behalve voor de lichamelijk-geestelijke ontwikkeling is de ontwikkeling van het bewegingsleven ook als factor op zichzelf beschouwd van belang. Wij realiseren ons over het algemeen te weinig, dat ons onderling contact als mensen en daarmee ook ons oordeel over elkaar onverbrekkelijk gekoppeld is aan ons vermogen tot bewegen. Al onze uitingen, hetzij spreken, zingen, schrijven, dansen, gebaren, berusten op bewegingen en van hoe veel belang is het niet in de sociale omgang, of iemand „zich gemakkelijk beweegt”. Daarnaast speelt de wijze van bewegen een zeer grote rol t. a. v. de arbeidsproductie bij lichamelijke arbeid. Grote bedrijven kennen dan ook reeds de ingenieur voor „time and motion” (de Nederlandse term hiervoor is mij niet bekend), wiens taak het o. a. is verbeteringen aan te brengen in het arbeidsproces,

die in verband staan met het hele gebied van de menselijke arbeidsbewegingen.

De ontwikkeling van het bewegingsleven nu verloopt gedurende een zeer belangrijke fase via het bewegingsspel, dat dus ook om deze reden de aandacht van de opvoeder ten volle verdient.

Vragen wij ons nu af, hoe het in de praktijk van het kinderleven staat met de gelegenheid tot bewegingsspel, dan blijkt, dat in een ontstellend groot aantal gevallen die gelegenheid zeer gering is, of zelfs totaal ontbreekt. Voor deze gevallen nu dient de kleutergymnastiek. Waar en wanneer de gelegenheid tot vrij spel in een daartoe geschikte omgeving (vrije natuur of goed ingerichte speelplaats) ontbreekt, moet de kleutergymnastiek dienen ter aanvulling van het tekort. In het ideale geval van de kleuter, die buiten opgroeit en de lieve lange dag buiten kan spelen, is kleutergymnastiek dus overbodig! De kleuterschool met een moderne, goed ingerichte speelplaats behoeft ook slechts kleutergymnastiek te geven op dagen, dat de kinderen niet of te weinig van die speelplaats gebruik maken (dus b.v. bij slecht weer). Men kan de kleutergymnastiek dus beschouwen als een soort „surrogaat” en een voorbereidende school, die iets doen wil voor de lichamelijke opvoeding van de kinderen, moet niet in de eerste plaats de kleutergymnastiek invoeren, maar allereerst zorgen voor het juist inrichten van de speelplaats.

Wordt dan als tweede stap de kleutergymnastiek ingeschakeld op de boven omschreven wijze, dan zal het karakter van die kleutergymnastiek natuurlijk ook zo moeten zijn, dat het vrije bewegingsspel van het kind als norm geldt. En daarbij denken wij aan drie dingen, nl.: de alzijdigheid van het bewegen, de vorm van het bewegen (geen kunstmatige bewegingen) en de sfeer van het geheel.

Tot de doelstellingen van de kleutergymnastiek mogen wij dan rekenen a) het bijdragen tot de geestelijke ontwikkeling, b) het geven van de nodige groeiprikkels, c) het bevorderen van een goede bewegingsvorm. Deze reeds besproken punten kan men nog aanvullen door naast de bewegingsvorming ook het bevorderen van de goede houdingsvorm te noemen. Ook de sociale opvoeding, de opvoeding dus tot goed samen spelen en samenwerken, die bij paedagogisch geschoold toezicht bij het vrije spel zeker niet ontbreken zal, moet bij de kleutergymnastiek tot zijn recht komen. Voor de school

gymnastiek der groteren kennen wij dan nog de doelstelling: „correctie van de schadelijke invloed van het schoolleven”. Die schadelijke invloed bedreigt ook reeds de leerlingen van de kleuterschool, want lang achtereen zitten is funest voor het jonge kind. De kleuterschool behoort deze schadelijke invloed echter niet te compenseren maar te vermijden: het kind in de kleuterschool behoort niet lang achtereen te zitten aan een tafeltje. Het moet kunnen rondlopen bij zijn bezigheden en ook op de grond zittend en liggend bezig kunnen zijn.

Als laatste doelstelling, eigenlijk niet van de kleutergymnastiek, maar van de lichamelijke opvoeding van de kleuter in ruimere zin, kan het bijbrengen van hygiënische levensgewoonten genoemd worden. Dit kweken van goede hygiënische gewoonten moet de grondslag leggen voor de opvoeding tot verantwoordelijkheidsbesef voor het eigen lichamelijke leven.

Het is niet mogelijk hier dieper in te gaan op de vorm, waarin de kleutergymnastiek gegeven moet worden, er zijn vele mogelijkheden, maar een vruchtbare uiteenzetting vraagt een illustratie door praktische lessen, zoals slechts een cursus geven kan.

Hoe staat het nu met de toepassing van de kleutergymnastiek?

De in aantal belangrijkste groepen kleuters, die er voor in aanmerking komen, zijn die van de kleuterscholen en van de eerste leerkring der Lagere Scholen. Deze laatste groep verkeert immers grotendeels nog in de kleuterfase en waar voor deze kleuters van „voldoende vrij spel op een goed ingerichte speelplaats” nooit sprake kan zijn, moet dit tekort wel aangevuld worden door een flinke dosis kleutergymnastiek. Het voorgeschreven minimum van  $3 \times$  een half uur per week is hoogstens de helft van wat de kinderen werkelijk nodig hebben. Dat zelfs dit voorgeschreven minimum slechts in een deel van de gevallen gegeven wordt, is in onderwijskringen algemeen bekend. Niet bekend is, in hoeverre de gymnastiek, die de kleuters dan krijgen, werkelijk kleutergymnastiek is. Voor het Voorbereidend Onderwijs is het nog minder mogelijk met getallen aan te komen. Door de Rijksinspectie voor de Lichamelijke Opvoeding is echter sinds 1943 door een net van oriënteringscursussen over vrijwel het gehele land de kleutergymnastiek bij het Voorbereidend Onderwijs geïntro-

duceerd. Meer dan duizend kleuteronderwijzeressen hebben aan zo'n cursus deelgenomen en een groot deel hiervan past het geleerde toe. Ook is door een speciale langerdurende cursus voor opleidsters getracht de opleidingen voor Voorbereidend Onderwijs in staat te stellen, de kleutergymnastiek als deel van de Kinderspelen op te nemen. Want op den duur moet het Voorbereidend Onderwijs het van de opleidingen hebben. Dat het belang van de kleutergymnastiek door de leidinggevende instanties in het Voorbereidend Onderwijs wordt ingezien, blijkt wel hieruit, dat de voornaamste examencommissies voor de diploma's A en B de kleutergymnastiek als facultatief onderdeel in het examenprogramma hebben opgenomen. Verder bestaan er in enkele plaatsen ook particuliere cursussen, die door een examen met diploma worden afgesloten. Hoewel deze cursussen natuurlijk eveneens de verbreiding en toepassing van de kleutergymnastiek bevorderen, werkt zo'n speciaal diploma in de hand, dat de kleutergymnastiek beschouwd wordt als iets, wat de kleuteronderwijzeres „erbij kan doen”, terwijl de enig juiste ontwikkeling is, dat de lichamelijke opvoeding van de kleuter een vanzelfsprekend en onmisbaar deel van de gehele opleiding wordt. Indien ergens, dan moet toch juist bij deze opleiding tot kleuterleidster op de eenheid van de verschillende zijden der opvoeding de nadruk vallen.

Van bijzonder belang voor de toepassing van de grondgedachten der kleutergymnastiek zijn de kleuterdagverblijven, waar de kleintjes, zoals de naam reeds zegt, de gehele dag doorbrengen, waar zij dus ook eten en rusten, om pas tegen de avond weer naar huis te gaan. Het aantal van deze inrichtingen is in ons land nog klein en zij dragen een pionierskarakter. Zonder andere inrichtingen te kort te willen doen, zou ik belangstellenden in moderne kleuter- (lichamelijke) opvoeding aanraden, eens een kijkje te nemen in „Margriet”, kleuterdagverblijf te Leiden (vooraf aanvragen, Boerhaavelaan 4). Hier vindt men o. a. een goed ingerichte speelplaats, een, die bij voldoende gebruik (wat daar gewaarborgd is) de kleutergymnastiek overbodig maakt.

Behalve kleuterschool en kleuterdagverblijf moet de gymnastiekvereniging nog genoemd worden. Hier kan de kleutergymnastiek voor een kleuterafdeling natuurlijk uitstekend toegepast worden. Alvorens een kind op jonge leeftijd naar een gymnastiekvereniging te laten gaan, overtuige men zich echter,

dat het daar gebodene werkelijk geschikt is voor de kleintjes. Geen ringenzwaaien met vijfjarigen en geen brugturnen met tienjarigen! Gelukkig wordt ook in de turnvereniging het werk meer en meer op moderne leest geschoeid, wat o. a. inhoudt, dat voor de jongere leerlingen de toestellen weliswaar gebruikt worden, maar bij wijze van hindernis; het „echte” turnen er aan komt dan pas later.

Binnen het gezin tenslotte zal de kleutergymnastiek slechts zelden toepassing vinden, wel moet er naar gestreefd worden de ouders evenals alle andere opvoeders en verzorgers bij te brengen, dat „die lastige draaitol” *recht* heeft op beweging, dat het kind beweging even hard nodig heeft als voedsel en slaap!

## KLEINE MEDEDELINGEN.

### STUDIECONFERENTIE BOND VAN BEROEPSKEUZE-ADVISEURS IN NEDERLAND EN OVERZEESE GEBIEDSDELEN.

Op 28 en 29 Mei werd door de Bond van Beroepskeuze-adviseurs een studieconferentie gehouden op het conferentieoord „Woudschoten” te Zeist.

Aan de conferentie werd door ruim 20 personen deelgenomen. Komende uit verschillende plaatsen van het land als vertegenwoordigers van diverse bureaux voor beroepskeuze, de beroepskeuzeafdelingen van gewestelijke arbeidsbureaux en psychotechnische instituten, was het voor velen van de deelnemers de eerste keer, dat zij elkaar ontmoetten.

De leiding van de conferentie berustte bij de heer H. van der Vlist, mede-directeur van de Nederlandsche Stichting voor Psychotechniek te Utrecht. In zijn openingswoord zeide de heer Van der Vlist als het voornaamste doel van de conferentie te zien het scheppen van een gelegenheid voor hen, die actief bij de beroepskeuze-voorlichting betrokken zijn, om elkaar te ontmoeten en door gezamenlijke besprekingen en gedachtenwisselingen van elkanders ervaringen te profiteren.

Zowel bij de keuze van de onderwerpen als bij die van de inleiders was er naar gestreefd zoveel mogelijk contact met de practijk van de beroepskeuzevoorlichting te bewaren.

Door de heer B. van der Haer, beroepskeuze-adviseur van de Nederlandsche Stichting voor Psychotechniek, werd een referaat gehouden over: De betekenis van het anamnese voor het beroepskeuze-advies.

De inleider wees op de grote betekenis van een psychologisch gefundeerd anamnese-gesprek voor het geven van een beroepskeuze-advies. De beroepskeuze-adviseur moet de anamnesetechniek beheersen. Het gebruiken van een goed schema — mits soepel gehanteerd — kan een belangrijk hulpmiddel vormen bij de opbouw van een karakterologisch beeld van de adviesvragende tijdens het anamnese-gesprek. De adviseur dient een goede doelvoorstelling van het gesprek te hebben, zodat hij daarvan de leiding kan behouden. Voor het scheppen van een goed

contact met de adviesvragende achtte spreker de wijze van ontvangst en de manier, waarop het gesprek wordt geopend, van doorslaggevende betekenis. De houding van de adviseur tijdens het gesprek behoort een luisterende te zijn.

Op deze inleiding volgde een geanimeerde gedachtenwisseling. Over en weer werden vragen gesteld, waaruit de behoefte bleek om van de ervaringen en inzichten van anderen kennis te nemen.

Op de tweede dag refereerde de heer van der Vlist over het onderwerp: De verhouding tussen de beroepskeuzevoorlichting en de psychotechniek.

Spreker begon met het geven van een historisch overzicht van de ontwikkeling van de beroepskeuzevoorlichting. Er is sprake geweest van voortdurende groei van  $\pm$  1906 tot in de jongste tijd toe. In dit verband wees hij op de instelling van de beroepskeuzeafdelingen aan de gewestelijke arbeidsbureaux.

De waarde van de psychotechniek voor de beroepskeuzevoorlichting is lange tijd een strijdpunt geweest.

In 1925 werd te Amsterdam een congres over de voorlichting bij beroepskeuze gehouden. Hier werden tal van problemen aan de orde gesteld, die gedeeltelijk ook thans nog om een oplossing vragen.

Spreker stelde de volgende vragen:

1. Is beroepskeuzevoorlichting zonder psychotechnisch onderzoek mogelijk?
2. Moet de beroepskeuzeadviseur bij de instellingen, waar psychotechnisch onderzoek wordt verricht, zich met de psychotechniek bezig houden?

Wanneer de beroepskeuzeadviseur zich uitspreekt over de geschiktheid van de kandidaat voor een bepaald beroep, vooronderstelt dit een psychologische en sociologische waardering van de gegevens, die de anamnese heeft opgeleverd en door ouders of onderwijzers zijn verstrekt.

Kennis van de psychofysische gesteldheid van de adviesvragende is nodig om een beroepskeuzeadvies te kunnen geven. Medisch onderzoek is vaak van belang, evenals overleg met ouders en onderwijzers. Voor dit laatste is bekendheid met de betrokken scholen een noodzakelijke voorwaarde.

Intuïtieve mensenkennis is voor de beroepskeuzeadviseur onmisbaar. Hij dient rekening te houden met de mogelijkheid, dat hij bij de beoordeling fouten maakt. Er bestaan verschillende foutenbronnen. De psychotechnicus verkeert bij de beoordeling van mensen in gunstiger positie dan de beroepskeuzeadviseur, want hij is een geschoold waarnemer, hij leert de foutenbronnen gemakkelijker kennen en hij kan zijn observaties verifiëren door andere middelen, bijv. grafologie, phrenologie.

Bij de beoordeling van iemands geschiktheid voor een bepaald beroep is onderzoek naar de intelligentie alleen niet voldoende. De karakterologische structuur is eveneens van grote betekenis.

Spreker kwam tot de volgende conclusies:

1. Psychotechnisch onderzoek is niet in alle gevallen noodzakelijk; in de meeste gevallen echter wenselijk.
2. De beroepskeuzeadviseur moet georiënteerd zijn in de psychologie en de psychotechniek om op de resultaten van het psychotechnisch



- onderzoek een verantwoord en bruikbaar beroepskeuzeadvies te kunnen baseren. Werkend aan bureaux, die geen psychotechnisch onderzoek verrichten, moet hij toch in staat worden geacht een psychotechnisch rapport te verstaan.
3. De figuur psychotechnicus/beroepskeuzeadviseur laat zich denken, al zal deze vrij zeldzaam zijn.

De door de inleider behandelde onderwerpen gaven verschillende van de deelnemers aan de conferentie aanleiding tot het stellen van vragen. De heer van der Vlist beantwoordde deze, vaak geïllustreerd met praktische voorbeelden. Hij verheelde echter niet, dat verschillende problemen betreffende de beroepskeuzevoorlichting nog niet afdoende zijn opgelost.

In de middagbijeenkomst van de tweede conferentiedag hield Mej. J. M. Smelik, directrice van het Gemeentelijk Bureau voor Beroepskeuze te Den Haag, een causerie over: De waarde van de individuele en sociale indicaties voor het beroepskeuzeadvies.

Uit de door haar geschetste gevallen bleek duidelijk, van hoeveel betekenis de intuïtie en het gezond verstand voor de beroepskeuzeadviseur zijn. Niet alleen het geven van het advies, maar ook de realisatie daarvan moet de adviseur ter harte gaan. De adviseur moet op velerlei terrein de weg kennen. Paedagogisch talent, warme sociale belangstelling en doorzettingsvermogen zijn onmisbaar voor de adviseur.

Dat de conferentie aan de verwachtingen van de deelnemers had beantwoord, bleek uit het feit, dat er op aangedrongen werd, dat de Bond van Beroepskeuzeadviseurs in de toekomst opnieuw studieconferenties zal beleggen.

Het ligt in de bedoeling voortaan tweemaal 's jaars een conferentie te houden.

Het Secretariaat van de Bond is gevestigd: Schimmelpennincklaan 6, Utrecht.

---

#### HERFSTCONGRES T. I. V. O.

Het Twents Instituut voor Opvoedingsvraagstukken (Tivo) organiseert ook dit jaar in de Herfst een Congres. Als data zijn vastgesteld: Zaterdag en Zondag 18 en 19 September. Voor dit Congres (het achtste) is als onderwerp gekozen:

*„De vrijheid gaat door de Wereld”.*

Dit onderwerp zal van de volgende vier zijden worden belicht:

a. Driftleven en vrijheid; b. Karaktervorming en vrijheid; c. Jezus Christus en de vrijheid; d. Religie en vrijheid.

Van de vier inleiders, die zijn aangezocht, hebben de heren J. L. Arndt (zenuwarts te 's-Gravenhage) en Dr J. C. Schuurman (zenuwarts te Amsterdam) zich reeds bereid verklaard naar Twente te komen.

Het Tivo-bestuur is ervan overtuigd, dat voor dit congres niet alleen in Twente, maar ook ver daar buiten, grote belangstelling zal bestaan. Evenals het vorige jaar zal het congres gehouden worden in hotel „Het Zwaantje” te De Lutte. Voor hen, die van verre komen in de eerste plaats, is er gelegenheid om in hotel „Het Zwaantje” te logeren.

Een uitvoerige folder met nadere bijzonderheden wordt t. z. t. gaarne aan belangstellenden toegezonden.

Toelichting bij de hierboven genoemde inleidingen:

*Driftleven en vrijheid*: Is het toegestaan, met de zeden der eeuwen te breken en, gebruik makend van de beschikbaar gestelde middelen, zich in vrijheid uit te leven? De praktijk laat immers zien, dat dan veel minder ongewenste spanningen het leven verwringen en daardoor een meer gezond en open leven mogelijk wordt. Maar wat doen we dan met ons ideaal karaktervorming? Vandaar het tweede referaat „*Karaktervorming en vrijheid*”.

Het onderwerp „*Jezus Christus en de vrijheid*” is bedoeld voor de wijdingsbijeenkoms op Zondagmorgen, teneinde daarmee aansluiting te zoeken bij de Bron van het Christendom en vergelijkingen te treffen met de vormen van Christendom, zoals die thans gegroeid zijn.

Het onderdeel „*Religie en vrijheid*” is gekozen om de achtergrond bloot te leggen van alle religie en aan te wijzen, waarom het eigenlijk gaat: aanbidding, lofprijzing, Gods evenbeeld, contact.

Secretariaat: Wilhelminastraat 93, Enschede.

Telefoon 5051.

---

Half September 1948 zal op de School voor Maatschappelijk Werk, Pieter de Hoochstraat 78, Amsterdam, telefoon 22036, een cursus aangaan over Maatschappelijk Werk voor Onderwijzers. De cursus beoogt het onderwijzend personeel in de gelegenheid te stellen zich te oriënteren op het gebied van het maatschappelijk werk. Daarbij wordt in de eerste plaats uitgegaan van de gedachte dat het voor alle leerkrachten van belang moet worden geacht dat zij door een sociale bijscholing in hun contact met de ouders van hun leerlingen bij voorkomende moeilijkheden, het juiste advies kunnen geven. Gezien de centrale plaats die de school in ons volksleven inneemt, moet dit van grote betekenis worden geacht. Daarnaast echter zijn er een aantal functies die door onderwijzers en onderwijzeressen kunnen worden vervuld en waarvoor kennis van het maatschappelijk werk noodzakelijk moet worden geacht. Gedacht wordt o. m. aan de onderwijzer-huisbezoeker, die het contact onderhoudt tussen school, gezin en maatschappelijk werk; aan nazorgambtenaren bij het buitengewoon lager onderwijs. Leerkrachten die deze cursus zouden willen volgen kunnen zich daarvoor opgeven bij bovengenoemde school. Het cursusgeld bedraagt f 75,—, te voldoen in 5 termijnen. Per week zal 3 uur les worden gegeven op een in overleg met de cursisten te bepalen tijdstip.

---

## BOEKBEOORDELINGEN.

## 'N PESTALOZZI-UITGAAF.

In jaargang XXIII, 189, en XXV, 58 van dit tijdschrift gaf ik 'n korte aankondiging van twee belangrijke en mooie zwitserse Pestalozzi-uitgaven. Nu de ene compleet verschenen is, moet ik op deze wat uitvoeriger terugkomen:

*Heinrich Pestalozzi. Gesammelte Werke* in zehn Bänden. Herausgegeben von Emilie Bosshart, Emanuel Dejung, Lothar Kempter, Hans Stettbacher. Zürich. Rascher Verlag 1945—1947.

In de Erläuterungen zur gesamten Ausgabe achter 't eerste deel wordt 'n algemene toelichting gegeven over de wijze van uitgaaf. Hieraan is 't volgende ontleend.

't Werk is bestemd voor wie Pestalozzi z'n woord, werk, en leven in dienst gesteld heeft: 't volk. De wereld van z'n gedachten moet daarom voor ieder toegankelijk gemaakt worden. Nodig is daarvoor 'n levende keus, 'n zuivere tekst, 'n verstaanbare vorm. En dit alles met 't oog op 't heden. Er zal moeten blijken, hoe de betekenis van opvoeding en filosofie, van politiek en volkshuishouding, van schrijverstalent en sociale opvatting zich in Pestalozzi's werk weerspiegelen. Daarbij moet de geestelijke ontwikkeling van hem in 't oog gevat worden. In 't algemeen zijn de werken onverkort weergegeven; alleen, als oude ideeën door P. zelf later zijn opgegeven, zijn die geschrapt. Waar de geschriften in de grote „kritische Ausgabe” nog niet zijn verschenen, is de echtheid van die geschriften onderzocht. Daarom zijn de „Ansichten und Erfahrungen” niet opgenomen, „weil deren heute vorliegende Form nicht von Pestalozzi herrührt”. Wat de taalkundige vorm betreft, lag hier in verband met 't „volkstümlich” karakter van de uitgaaf, 'n moeilijke opgaaft. 't Was noodzakelijk door de schrijfmanier van P. (en ook wel ten gevolge van de oude drukken) de tekst door bekortingen, en zelfs zo nodig door kleine veranderingen leesbaarder te maken. (Voor geleerden en deskundigen bestaat de kritische Ausgabe.) Voor alle geschriften was dit echter niet nodig. Oude en verouderde uitdrukkingen zijn soms tussen haakjes verklaard, terwijl achterin 't laatste deel al dergelijke dingen in 'n register zijn verklaard. 't Enige doel van deze uitgaaf was dus: de belangrijkste geschriften voor ieder toegankelijk te maken — voor de volwassene, de leerling, de koopman, de arbeider, de moeder, de onderwijzer. Deze opsomming staat daar zo in die toelichting: ik vrees dat die wel wat te optimistisch zal zijn!

Ieder deel is geïllustreerd met twee (dl. III en VIII met drie) portretten. Achter elk deel staat 'n korte bespreking van de daarin voorkomende werken, met rekenschap van de uitgaaf ervan. De volgorde is niet kronologisch, maar naar de inhoud gerangschikt.

Hier volgt wat deze tien delen zo al bevatten. In dl. I en II is Lienhard und Gertrud afgedrukt volgens de 1e uitgaaf. Dl. III geeft Christoph und Else; hier zijn de samenvattingen aan 't slot van elke avond weggelaten. In IV staan ten eerste de fabels (Figuren zu meinem ABC-Buch); hierbij is 'n keus gedaan uit de 1e en 2e uitgaaf: de beste vorm is genomen; is vermeerderd met latere fabels. Verder 'n keus uit

't Schweizerblatt, gerangschikt naar de inhouden; en de onvoltooide roman Sieben Tag bei Pfarrer Samuel. In V en VI komen de politieke geschriften. Ondanks 't nauwe verband met de tijdgebeurtenissen, schrijft de inleider, hebben deze ook 'n daarboven verheven waarde, wijzen zelfs naar de toekomst: de pedagoog wordt hier profet. Hierin staan o. a. de Wünsche, Von der Freiheit meiner Vaterstadt, uit 't Schweizerblatt, Ja oder Nein?, twee geschriften Über den Zehnten, An die Unschuld. VII geeft economische en sociale geschriften, o. a. over de Armenanstalt Neuhof, Über Gesetzgebung und Kindermord, Zweck und Plan einer Armenanstalt. In dl. VIII komen de filosofische werken, o. a. Die Abendstunde naar de 1e uitgaaf, de Nachforschungen, 'n paar Reden. Ten slotte geven IX en X pedagogische geschriften, zoals de Stanser Brief, Wie Gertrud, Geist und Herz in der Methode, Lenzburger Rede, Schwanengesang.

De voornaamste inhoud is hiermee weergegeven. Behalve de al vermelde Worterklarungen staat achterin 't laatste deel ook nog 'n Personenverzeichniss. 'n Woord van aanbeveling voor deze mooi uitgevoerde uitgaaf is overbodig. Wie kennis maken wil met de belangrijkste werken van Pestalozzi, kan deze betrouwbare uitgaaf ter hand nemen. Ik herhaal wat ik in m'n eerste aankondiging al schreef: ik bewonder de durf van de uitgever om voor 'n klein land als Zwitserland — waar toch Duitsland voorlopig is uitgeschakeld — zo iets als de nu besproken uitgaaf te ondernemen.

P. L. VAN ECK Jr.

Prof. Dr Ph. Kohnstamm, *Vrije Wil of Determinisme*. Uitg.: H. D. Tjeenk Willink en Zoon, Zwolle.

Een nieuw boek van Kohnstamm is een gebeurtenis. Gebeurtenissen dient men echter te zien in historisch verband, anders miskent men hun diepere zin. We vragen ons derhalve af: „Welke plaats neemt Kohnstamm in in het Europese geestesleven, als representatieve Nederlandse cultuurdrager?”

Van Max Brod stamt het rijke woord: „Jedes Volk hat seinen eigenen Weg zu Gott”. Ieder volk moet zijn bijdrage leveren in de schatkamer van de geest. De Grieken realiseerden de harmonie, de Romeinen de staat, de Fransen zoeken de rede, de Duitsers het gevoel. Iedere cultuur loopt gevaar haar doel voorbij te streven door les défauts de ses qualités, de nationale hybrisis. De Grieken werden bedreigd door het Medusahoofd der verstarring, de Romeinen door de Moloch van het imperialisme. De Fransen worden rationalistisch, de Duitsers pathetisch, de eersten maken de wereld tot een salon, de anderen tot een kazerne (Schubart).

Voor eigen beschaving is het steeds moeilijk te scheiden tussen primaire en secundaire qualiteiten. Nederlanders zijn vrijheidslievende burgers. Wat is primair: de zin voor vrijheid of de burgerzin? Huizinga rekent beide tot het geestesmerk van onze cultuur. Wij leggen hier het accent op de vrijheidszin. Willem van Oranje is onze nationale figuur bij uitstek, omdat hij de vrijheid beleed, en het Wilhelmus is een lied van de Christelijke vrijheid. Wilhelm Tell (afgezien van zijn historiciteit) is een nationale vrijheidsheld, Willem de Zwijger is de

ationale held van de vrijheid. Willem Tell kon niet zeggen, dat hij de koning van Oostenrijk geëerd had, want hij streed voor de vrijheid van zijn land, terwijl Willem van Oranje de vrijheid voor zijn land bevocht. Daarom is hij niet los te denken van geloofs- en gewetensvrijheid.

Nederlands grootste dichters en denkers hebben over de vrijheid gedicht en gedacht. In de vroege renaissance: Erasmus (wilsvrijheid), Coornhert (gewetensvrijheid), Grotius (economische vrijheid). Dan, in zijn hele werk: Vondel, de dichter van de creatuurlijke vrijheid en opstandigheid. Zelfs in het pathos van Helmers en Bilderdijk, in het protest van Multatuli en in de gloed van de Tachtigers, worden we met deze idee geconfronteerd.

Kohnstamm is daarom zulk een belangrijk Nederlands denker, omdat hij een halve eeuw met het vrijheidsprobleem geworsteld heeft. Zijn grondprobleem, zie ik, in *de persoonlijke vrijheid*. Zijn Personalisme is het zoeken naar de mogelijkheden van de vrije persoonlijkheid. Dat is de rode draad die door al zijn werken loopt. Coornhert noemde zich zelf: een willig breekijzer van de moorddadige kerker der conscientie, Kohnstamm kan van zich zelf getuigen, een willig breekijzer van de moorddadige kerker van het idealisme te zijn. Met idealisme bedoelen we hier vooral, het kennistheoretisch idealisme, dat het postulaat der volledige begrijpelijkheid opstelt, krachtens de formule van Parmenides, dat denken en zijn identiek zijn. Met al zijn denkkracht heeft Kohnstamm aangetoond, dat dit leidt tot het volkomen onweerlegbaar, maar ook volkomen willekeurig solipsisme van Stirner.

Persoon zijn betekent mede-persoon zijn, geen ik zonder een gij. Niet de ik-het (subject-object) relatie is teken van ware menselijkheid, maar de ik-gij-relatie maakt het leven zinvol. Zo komt Kohnstamm tot een personele beschouwingswijze, waarbij de hoogste kennis de liefde (agape) is, d.i. de eenheidsbeleving van een ik en een jij. (Reeds in 1841 had de veel gesmaakte anthropoloog Ludwig Feuerbach een dgl. gedachte uitgewerkt!) Deze liefdeskennis sticht, maar de koel zakelijke kennis (gnosis) maakt opgeblazen, d.w.z. indien zij zich richt tot medemensen. Men moet de naaste leren kennen (verstehen), door hem te beminnen. Onbekend maakt onbemind, onbemind maakt onbekend. Want dat is juist de paradox van het personele bestaan: naarmate men duidelijker de eindigheid van de menselijke persoon erkent (d.i. ook eindigheid van oordeel), heeft men meer kans om in de ontmoeting met de naaste tot verdieping en verrijking van de kennis te komen. Zoals de erkenning van de relativiteit in de physica de objectieve kennis niet verkleint, maar ontzaglijk vergroot heeft!

Dit lijkt me de sleutel tot de filosofie van Kohnstamm, die anders alleen maar verbluft door de veelzijdigheid. We leren haar dan zien als een eenheid (van super-organische orde), waarin alles plaats en zin heeft.

Voorop staat de typologie der wereldbeschouwingen. Het onderscheiden van agape en gnosis voert Kohnstamm tot de phaenomenologie. Hij stelt de ik-gij relatie tegenover de ik-het relatie, d.i. de personele tegenover de zakelijke. Bij de laatste kan zowel het „ik” als het „het” overheersen, het een verzwelgt het ander in de houding van heersen of van opgaan in.

De ik-gij relatie reserverende Kohnstamm aanvankelijk (Persoonlijk-

heid in Wording) voor de Christelijke liefde, maar later heeft hij ook de humanitaire gezindheid van Lau-tseu en Kon-foe-tseu opgenomen (Ensie I, pag. 496). Inderdaad kan men het Chinese yen-begrip (voors gesteld door twee verbonden mensen) beschouwen als de anthropologische voorloper van het Christelijke agape-begrip, dat een theologische fundering heeft. Duidelijk is, dat door de levende ontmoeting met Christus, Kohnstamm's Personalisme Bijbels moest worden. In de drie delen van Schepper en Schepping kunnen we deze hele ontwikkelingsgang volgen. Het ontwikkelingspsychologisch en paedagogisch gedeelte zijn hierin structuur-noodzakelijke fasen.

Evident is ten eerste waarom hij stelling moest nemen, tegen ieder idealisme, dat de persoonlijkheid verzaakt. Maar ook, waarom hij zich moest afscheiden van het Personalisme van Stern, dat vele zaken verpersoonlijkt.

Het afwegen van de inhoud van het zakelijke en het persoonlijke, het algemene en het bijzondere, het natuurlijke en het geestelijke, wordt nu de inzet van zijn *natuurfilosofie*. Tussen de fysicus Kohnstamm en de paedagoog Kohnstamm bestaat geen enkele tegenstelling, beide zijn aspecten van de personalistische filosoof Kohnstamm. Wie meent een deel van zijn werk (het zij wiskunde of theologie) te kunnen negeren, beperkt zijn inzicht in ieder ander onderdeel.

De diepste drijfveer van zijn natuurfilosofie (die steunt op een formidabele exacte kennis) is de weg vrij te maken voor de werken van de geest. Ieder beroep op de volledige gedetermineerdheid van het natuurkundig gebeuren moet met kracht van argumenten worden afgewezen. „Vrije Wil of Determinisme” zet de kroon op deze arbeid. Het vat alle vorige publicaties op dit gebied samen en overtreft ze. Het is geschreven voor juristen, paedagogen, theologen en andere niet-physici, die in de practijk van hun werk (en wie heeft dat niet?) met vrije beslissingen te maken hebben. Het kwam tot stand door de wens van de hoogleraren in de rechten Hoetink en Vrij. Maar het werd tot de afronding van jarenlange arbeid. Het treft door de zuiverheid van het betoog en de helderheid der exegese, al is het natuurlijk geen muziek om van het blad te lezen. Het werd een belangrijke bijdrage voor een signifiante denkhouding, omdat alle begrippen zoals wet, vrijheidsgraad, spelregel, op hun bestaansrecht getoetst worden. Zo heeft dit werk ook grote betekenis voor logica, symboliek, pasigraphie, axiomatiek en denkpsychologie, die alle te maken hebben met de formulering van redelijke waarheden. Kohnstamm wijst ons de weg, hoe we voor ieder begrip verantwoording moeten afleggen. Die verantwoording kan niet slechts bestaan in een pure definitie, maar men moet het begrip doordenken op autochtoon gebied. Wie dus uit de physica de term onbepaald overneemt, moet zich eerst rekenschap geven van de draagwijdte hiervan in de natuurkunde zelf. Kohnstamm's verbijsterende veelzijdigheid is zodoende een correlaat van zijn scrupuleus wetenschappelijk geweten, zijn roeping om God lief te hebben met geheel zijn verstand, zonder de qualiteit van de ootmoed te verliezen.

We kunnen hier niet ingaan op de waarde van deze houding voor de economie van het denken. We hopen hier elders op terug te kunnen komen. De lezer neme het boek zelf ter hand. Hij krijgt een helder inzicht in de moeilijkste hoofdstukken uit de moderne wis- en natuurkunde. Ik wijs slechts op de prachtige behandeling van intensiteiten

en extensiteiten (van groot belang voor testpsychologen en econometristen), de doordenking van het onomkeerbaarheidsbeginsel in de physica (zo gewichtig voor biologen en historici), de analyse van de vrijheidsgraden, onbepaaldheid, metastabiliteit, wereldlijn, relativiteit, quantificeerbaarheid, dimensie, topologie, ontstaan en vergaan, parallelisme, stuk voor stuk juweeltjes van doordenking.

Natuurlijk blijven er desirata. Persoonlijk hadden wij liever gesproken van vrije wilsbeslissing (of keuze), wat dichter bij het liberum arbitrium van Erasmus staat, hetgeen de schrijver in een voetnoot op pag. 284 zelf toegeeft. O.i. is de concessie aan het historisch aanvaarde vrije wil (dat een pleonasme is) niet te verdedigen.

Zo hadden wij ook in het aanhangsel de tegenstelling tussen determinisme en praedestinatie toegelicht willen zien aan de tegenstelling tussen determineren en destineren. Het Nederlands weet hier ook te onderscheiden tussen bepalen en bestemmen, terwijl het Duits in beide gevallen bestemmen zegt. Vanuit dit contrast kan men beter wijzen op de diepte der bestemming. Ook hadden we een uiteenzetting toegejuicht van het in de economie steeds meer gebruikte conditioneren, dat volgens Mehring ook oorspronkelijk bedoeld is in de beroemde zin, dat het maatschappelijk zijn het geestelijk zijn bepaalt, welke de basis van het Marxisme uitmaakt. (Zie ook Ensie III, pag. 3). Op pag. 178 zouden we graag een voor leken wat tastbaarder beschrijving van Entropie aantreffen, zoiets als: entropie is een maat voor het streven in een systeem om zoveel mogelijk energie in warmte om te zetten.

We menen ook, dat de schrijver Carnot nog niet volledig tot zijn recht laat komen, vermits uit nagelaten werk gebleken is, dat hij de warmtestoftheorie had verlaten, de wet van het energiebehoud kende en zelfs het mechanisch warmteequivalent berekend had. (Zie R. Kronig: Leerboek der Natuurkunde II, pag. 386, Scheltema en Holkema, 1947).

Te veel eer bewijst Kohnstamm naar onze smaak aan de natuurfilosoof Hoenen (pag. 96 v.). Diens rehabilitatie van Aristoteles kunnen we niet geheel accepteren. Wij menen met Sjestov, dat ook voor Aristoteles toch de kennis van het algemene belangrijker is, dan van de bijzondere verschijningen. Zijn begrippenpyramide is niet denkbaar zonder de Eleastische filosofie. Copernicus, Kepler en Gallilei moeten zich van zijn mechanica los maken. (Men leze: Val en Worp van E. J. Duksterhuis, 1945).

Ten slotte willen we met Berdjajew opmerken, dat de voorstanders van de vrije wilsidee, vaak minder begrip van vrijheid hadden dan hun bestrijders, die de genade vooropstelden. Terecht schrijft deze (Vrijheid en Geest, pag. 138): Pelagius, een extreme vertegenwoordiger van de ongeschonden, natuurlijke vrijheid van de wil van de mens, was rationalist en onbekwaam, de geheimen van de vrijheid te omvatten. „Deze critiek richt zich echter op het Aanhangsel, dat uiteraard beknopt moet zijn. Voor een diepere doordenking van het wilsprobleem kan Kohnstamm verwijzen naar zijn studie, waarin het probleem der Galatenbrief wordt besproken, en naar zijn boeken over het oude en het nieuwe verbond.

De totaalindruk die het werk achterlaat is die van een bewonderenswaardige prestatie, inderdaad een gebeurtenis. Met spanning verbeiden we daarom het volgende boek, dat binnenkort uitkomt, n.l. een inleiding in de wijsbegeerte: „Mens en Wereld”. H. VAN PRAAG.

A. Groen, *Handenarbeid*, een handleiding, waar-  
in de noodzakelijkheid wordt aangetoond van  
arbeid als grondslag van opvoeding en onderwijs.  
435 bladzijden. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen,  
Batavia. Prijs: f 12,50.

De Heer Groen heeft een Bronnenboek voor handenarbeid geschreven, dat niemand, die handenarbeid op een school voor lager, voortgezet lager of middelbaar onderwijs moet geven, in de steek zal laten.

In het eerste hoofdstuk „Beschouwingen” oriënteert de schrijver zijn lezers historisch, psychologisch en ook wel didactisch op een zeer ge-  
detailleerde wijze.

In het tweede hoofdstuk bespreekt hij nagenoeg alle technieken, die op een school voor algemene vorming in aanmerking kunnen komen. Op een uiterst praktische en directe manier, die er zelfs de stijl, soms wel een zeer korte telegramstijl, bepaalt. Het is de taal van een man, die terwijl hij schrijft, zich weer met een klas kinderen bezig ziet, die kin-  
deren aanspreekt, op weg helpt, met weinig woorden, duidelijk direct en toch zeer methodisch. Hij moet zijn vak uitnemend verstaan en veel ervaring vergaard hebben in jarenlang omgaan met bezige kinderen, die hij begrepen heeft in hun drang naar arbeid. De auteur sleept zijn lezers mee in een reeks werkelijke situaties, zo werkelijk, dat hijzelf en zijn lezers kinderen zien worstelen met gereedschap, met materiaal. Dan geeft hij zijn bondige aanwijzingen, precies raak en wendt zich naar een ander, naar iets anders.

En zo doet de schrijver veel meer dan de ondertitel aangeeft; hij toont inderdaad aan, dat arbeid de grondslag behoort te zijn van op-  
voeding en onderwijs, daarna munt hij echter uit door zijn praktische voorlichting, waardoor de mogelijkheden zo concreet worden, dat er maar heel weinigen zullen zijn, die met hun aanpak in eigen klas ver-  
legen zullen zitten. Hij verwijst voortdurend naar geschriften, waarin nog meer bijzonderheden gevonden kunnen worden en er is maar weinig dat over zijn vak geschreven is, dat hij niet kent. Bij dat weinige behoort het een en ander, dat in indische publicaties o.m. in het tijdschrift „Opvoeding”, het orgaan van het Indisch Paedagogisch Genootschap, in de jaren 1932—1943 verschenen is en dat betrekking heeft op een paar nova in de H.A., die daarginds een interessante ontwikkeling mee-  
maakten in de departementale proefscholen: de zandtafel en de reliefskaart.

Maar deze opmerking is heel ver verwijderd van een verwijt: de schrijver kent ook deze objecten. Veeljarige praktijk ginds bracht ze naar voren als een eerste klas gelegenheid voor expressie. De zandbak, in Nederland vrijwel onbekend, werd in Indië al even nuttig gevonden als het schoolbord.

De schrijver heeft zich zeer algemeen ingesteld ten aanzien van de didactische schoolvormen die wij kennen: scholen met klassikaal of individueel onderwijs, scholen waar kinderen werken in het groeps-  
verband van belangstellingskernen of projecten.

Zijn boek kan in al die scholen van groot nut zijn. Maar het meest zullen kunnen profiteren de scholen voor het V. G. L. O. — waar men zijn vorm nog moet vinden. Daar zoekt men echter in de richting van het gebied waar de Heer Groen zo volkomen thuis is.

Het derde hoofdstuk geeft aan hoe de geleerde technieken een dienende functie bij het gehele onderwijs vervullen kunnen.

P. P.



Br. O. Mandigers, *Leerboek der Opvoedkunde*.

Deel I, *Psychologie*, 1946, 227 pag., f 3,50.

Deel II, *Didactiek*, 1947, 362 pag., f 5,50, geb. f 6,60. Uitg.: L. C. G. Malmberg, 's-Hertogenbosch.

Deze beide boeken zijn de eerste twee delen van een serie bestemd voor leerlingen der Kweekschool. Er zullen nog twee delen volgen, nl. Godsdienstige en Zedelijke vorming, en Schoolstelsels, waarna de serie afgesloten wordt met een leesboek.

De schrijver stelt zich op het standpunt dat de leerstof flink besnoeid moet worden, en dat een serie boeken voor het vak Paedagogiek in haar opzet en uitwerking de nieuwe inzichten op didactisch en paedagogisch gebied tot uitdrukking moet brengen.

Hoe valt de eerstgenoemde eis te rijmen met de grote omvang der totale serie? Eenvoudig doordat de leerling wel veel moet lezen, maar niet alles behoeft te memoriseren. Telkens wordt de uiteenzetting onderbroken door „Vragen en Opdrachten”, die de leerling aan het denken zetten. Deze opzet lijkt me zeer zeker geslaagd. Deze boeken noden als het ware tot zelfstudie. En ook aan de tweede, door de auteur gestelde eis wordt dus m. i. zeker voldaan.

Natuurlijk zijn ze in de eerste plaats bedoeld voor R. K. Kweekscholen, maar die kan men dan ook wel gelukwensen met deze aanwinst.

Slechts één bezwaar wil ik hier formuleren: De genetische psychologie omvat slechts 27 pagina's en is daardoor wel wat erg beknopt uitgevallen. Misschien wordt dit echter nog grotendeels opgevangen door de kinderpsychologie in het derde deel te verwerken, door Paedagogiek en Psychologie in doorlopend verband te behandelen. Anders zou uitbreiding der genetische psychologie m. i. zeker aanbeveling verdienen.

H. N.

Dr H. Th. Wimersma Greidanus, *De hormische psychologie van den mensch*. Uitg.: Stenfert Kroese, Leiden 1946, 337 pag. f 9,50.

Dit boek is bedoeld als een kenschetsing van de hormische psychologie of driftpsychologie, en als een poging tot verklaring van het psychisch leven, in 't bijzonder van de mens, door middel van deze biologisch gefundeerde psychologie. De auteur steunt daarbij in sterke mate op de uiteenzettingen van Mc. Dougall in z'n: „An outline of psychology”, maar laat ongetwijfeld ook een eigen geluid horen, o. a. waar hij het belangrijke begrip van de „hormopexis” invoert en uitwerkt. Hij slaagt er uitstekend in zijn zienswijze helder en scherp te formuleren en duidelijk te illustreren, en laat ons ongetwijfeld zien, waartoe een biologisch-psychologische interpretatie van de mens in staat is. Wel zal ieder, die niet deze basis kan aanvaarden, telkens stuiten op de begrensdheid en het onbevredigende van de gegeven verklaringen, maar dat behoeft hem toch niet te beletten de waarde van de hier gegeven interpretatie zo ver die dan reikt te erkennen.

In het „Voorwoord” wijst de schrijver erop, dat hij de mens niet

beschouwt als een wat intelligenter dier, dat hij wel degelijk principiële verschillen ziet, en dat hij aan dit inzicht uitdrukking geeft in een slot-hoofdstuk: „De mensch tegenover het dier.” Dit lijkt me wel het zwakste gedeelte van zijn betoog; want wel wijst de schrijver op een tweetal instincten: humor en religie, die alleen aan de mens zouden toekomen en dus de kloof tussen mens en dier zouden kenmerken, maar met dit al blijft de mens een zuiver instinctwezen, d. w. z. volledig biologisch gebonden. Dat de auteur tot dit resultaat komt, hangt ongetwijfeld samen met het onderscheid, dat hij op pag. 9 maakt tussen een finalistische en een teleologische beschouwingwijze. Hij zegt daar: „Bij de doelgerichtheid (of finalistische zienswijze) vragen wij, wat de individu wil, waarnaar de individu streeft, bij de teleologische beschouwing vragen we, wat „de natuur” wil, c. q. de Maker der natuur gewild heeft, waarnaar de natuur streeft”.

De auteur nu meent dat de psychologie zich tot de finalistische interpretatie moet beperken en dus de teleologische buiten beschouwing moet laten. Methodisch kan men dit natuurlijk doen, maar 't blijft dan wel de vraag of men de werkelijkheid — hier het psychisch leven van de mens — recht kan doen. Ik wijs hierop, omdat de schrijver zelf een soortgelijk bezwaar aanvoert tegen de reflexologie, die hij als onvoldoende verklaringwijze van het menselijk handelen verwerpt, voornamelijk omdat hij de reflex ziet als onzelfstandig onderdeel van de — finale — instincthandeling.

In deze lijn doorgedacht, zou het, dunkt me, de moeite waard zijn te overwegen, welke betekenis de instincthandelingen verkrijgen, als men ze ziet als onzelfstandige onderdelen van het teleologisch handelen van de mens en daarmee de biologisch-psychologische interpretatie van de mens opneemt in een meer omvattende anthropologie. Het slothoofdstuk zou dan allicht een geheel andere inhoud gekregen hebben. H. N.

*Vernieuwing van het Hoger Onderwijs in Indonesië*, door Prof. Drs F. Vreede. Uitgave: Van Dorp, Batavia.

Op mijn onderwijsreis door Oost-Indonesië werd mijn aandacht gevestigd op deze brochure van Prof. Vreede. Wat hij ons hier in kort bestek — de brochure telt slechts 16 bld. — biedt, is echter niet alleen voor de vernieuwing in Indonesië van belang, maar evenzeer voor die in ons eigen land. Vandaar deze aankondiging. Kort en raak geeft hij aan welke nieuwe wegen wij in het huidige tijdsbestek moeten inslaan om te komen tot een „cultureel actieve, ook internationaal waardevolle, kortom volwaardige Universiteit (in Indonesië)”. Daartoe bepleit hij krachtig de waarde van „universaliteit”, die thans aan onze universiteiten (die gespecialiseerde vakscholen geworden zijn en zich daardoor steeds meer vervreemden van de samenleving) geheel ontbreekt. Ware beschaving is onafscheidelijk van deze universaliteit. In enkele paragrafen geeft hij helder aan hoe deze universaliteit in de algemene propaedeuse, in de vakstudie en in de studenten-gemeenschap verwezenlijkt kan en moet worden. Men zal goed doen ook in Nederland — evenzeer als in Indonesië — ernstig te luisteren naar het vermanend woord dat hier gesproken wordt.

Dr C. P. GUNNING,

Dr T. T. ten Have, *Het psychodiagnostisch onderzoek en zijn praktische betekenis*. Uitg.: Noord-Hollandsche Uitgevers-Maatschappij, Amsterdam 1947. Prijs: ing. f 4,50.

Aan wetenschappelijk verantwoorde voorlichting over het in de titel genoemde onderwerp is behoefte. Het publiek begint zich bewust te worden dat de wetenschappelijke psychologie in zijn toepassing als psychodiagnostiek grote diensten bewijzen kan als hulpmiddel bij opvoeding en opvoedingsmoeilijkheden, beroepskeuze, personeels-politiek in bedrijven. De schrijver is van oordeel dat dit de laatste jaren vrij algemeen aanvaard wordt, en zelfs mode dreigt te worden. Men krijgt wel eens de indruk dat de psychodiagnostiek bij het grote publiek sneller vorderingen gemaakt heeft als mode dan als gebruiksartikel. Het publiek, ook het geïnteresseerde publiek, weet dikwijls slecht wat het van de psychodiagnostiek kan verwachten, zodat belangstelling, hoe juist ook op zichzelf, slecht gefundeerd is. Belanghebbenden zoeken het essentiële van het psychodiagnostisch onderzoek en zelfs van het mede daarop berustend advies in een technisch hulpmiddel van het eerste, dat het nieuwtje er aan is, de „test”. Het is opvallend hoe vaak personen die in feite deskundig advies wensen, b.v. voor opvoedingsmoeilijkheden of beroepskeuze van hun kind, hun wens formuleren als „wilt u mijn zoon eens testen”, eventueel „testen voor middelbaar onderwijs”. Het is of een mens die zich ziek voelt bij de dokter komt met de vraag: wilt u mij eens de pols voelen, of röntgenen, of mijn bloed onderzoeken. Met de technische middelen die zowel psychodiagnosticus als arts kiezen hebben degenen die hun hulp vragen niets te maken, natuurlijk mits deze moreel aanvaardbaar en praktisch uitvoerbaar zijn. Hun vraag is in beide gevallen: advies, in het eerste: advies met gebruikmaking van psychodiagnose. Maar zij moeten weten wat zij van de psychodiagnose en van het advies verwachten mogen. Hun adviseur kan hun nooit met zekerheid zeggen hoeveel onvoldoendes Jan het volgend jaar op zijn eindrapport zal hebben, of wanneer Marietje eens zou afleren slordig op haar schoolboeken te zijn. Maar aan de andere kant is het niet zo dat hij maar een aantal foefjes toepast, daarmee op een vernuftige wijze die hij uit hoofde van zijn beroep weet gaat rekenen, waarna de konklusie „Mulo A”, „H. B. S.-B”, „Ambachtsschool” vanzelf te voorschijn komt als een bonnetje uit een kasregister. Al die voor hen en hun kind onbegrijpelijke en dikwijls dwaas schijnende vragen en opdrachten moeten de psychodiagnosticus het materiaal verschaffen om een beeld van de persoonlijkheid te krijgen — het enige, waarop een advies dat de levensgang van een medemens beïnvloedt, kan en mag berusten.

De beginselen en voorwaarden van het psychodiagnostisch onderzoek zet Dr Ten Have in het genoemde boekje uiteen voor een lekenpubliek. Het berust kennelijk op degelijke wetenschappelijke kennis, ruime ervaring en ernstig wetenschappelijk en sociaal verantwoordelijkheidsbesef. Misschien spreekt hij niet zo algemeen begrijpelijk als hij meent; van vele van zijn eenvoudig lijkende begrippen moet de leek de volle draagwijdte ontgaan. De schrijver verklaart uitdrukkelijk dat zijn beeld niet zonder eenzijdigheid is, en hij heeft gelijk met zich daar niet voor te schamen. Immers de diagnosticus kan noch met technische kennis, noch met scherpzinnigheid of ervaring alleen de persoon van de onderzochte vatten, maar

slechts met zijn eigen persoon, en daardoor zit die eigen persoon met zijn eigenaardigheden onvermijdelijk ook in zijn werkmethode en zijn kijk op zijn werk. Nog meer dan door schrijvers individuele aard wordt de laatste hier gekenmerkt door de opvattingen van de school waaruit hij voortkomt, in zijn bijna krampachtig vasthouden aan meetbare en berekenbare uitkomsten als strikt wetenschappelijk — al weet hij heel goed dat hij er met deze alleen niet komt —, en doordat hij de subjectieve faktor in zijn methode eigenlijk niet weet te plaatsen en hem slechts noodgedwongen en a. h. w. met een slecht geweten toelaat — terwijl hij als goed practicus toch weet hoe essentieel die is. Dit heeft ook zijn terugslag op zijn kijk op de techniek van het onderzoek, dat hierdoor van opzet tamelijk cerebraal is. — Ondanks deze beperkingen een bruikbaar werkje.

N. F. VAN DER ZEYDE.

M. A. Sechehaye, *La réalisation symbolique*. Nouvelle méthode de psychothérapie appliquée à un cas de schizophrénie. Beiheft Nr 12 zur Schweiz. Zeitschrift für Psychologie. Verlag Huber, Bern. Prijs: fr. 7,90.

Niets is zo moeilijk, als het beoordelen van een ziektegeval, zonder de patiënt te zien en te onderzoeken. Eigenlijk moeten we zeggen, dat het onmogelijk is, en daarom is het een uiterst netelige zaak, een oordeel uit te spreken over de verhandeling, die Madame Sechehaye geeft in haar publicatie: *La réalisation symbolique*.

De gangbare mening n.l., dat psychogeen ontstane schizophrenieën vermoedelijk niet bestaan, als ook het feit, dat tot dusver een psychotherapeutische behandeling van dit ziektebeeld slechts in zeer enkele gevallen kon bijdragen tot de genezing, als deze al eens voorkwam, maar zeker nooit alléén een genezing tot stand bracht, moet ons sterk doen twijfelen aan de juistheid van de diagnose. Niettemin, een rij van ter zake kundige beoordelaars meenden de diagnose schizophrénie te mogen stellen, en al denken wij in dit geval aan een integratiepsychose, men moet toegeven, dat de ziektkundige gegevens, die in het werkje te vinden zijn, sterk in de richting van de eerste diagnose wijzen. Een uiteenzetting over deze vraag zonder persoonlijk contact, zonder ziektegeschiedenis en zonder patiënt heeft echter geen zin, en wij willen ons liever bezighouden met het werk, dat Madame Sechehaye aan haar patiënte deed.

Een nieuwe behandelingsmethode? In vele opzichten zeker. In andere opzichten meer een uitbreiding van wat op psychotherapeutisch gebied reeds gebruikt werd. Voor zover men tegenwoordig de orthodoxe psychoanalyse aanvult met een synthese of bij andere vormen van psychotherapie tracht een gaver en volkomener persoonlijkheid bij patiënten op te bouwen, doet men kwalitatief niet anders, dan Madame Sechehaye bij haar patiënte ten uitvoer bracht. Haar werk was echter van oneindig grotere omvang, en de liefderijke, geduldige en spitsvondige wijze, waarop zij jarenlang zoekende was naar mogelijkheden om haar zwaargestoorde patiënte te genezen, dwingt grote bewondering af. Zij moest zich hiervoor verdiepen in de ontwikkelingsgang van de persoonlijkheid, zoals die van de geboorte af loopt, en zich inleven in een primitieve wereld

van symbolische concretismen, om zich in de taal van deze wereld met haar patiënte te kunnen verstaan. Geen theoretische uiteenzettingen dus aan de analysebank, maar de noodzaak zich neer te buigen tot de bevattingsmogelijkheden van het nog ongevormde wezen.

Deze bevattingsmogelijkheden waren niet in de eerste plaats verbaal geconditioneerd. Door belevingen, ondervonden aan de hand van — of door middel van — symbolische representanten van gebeurtenissen of objecten uit het kinderleven, ontwikkelde zich langzamerhand de kinderlijke persoonlijkheid, waarbij er nauwkeurig op gelet diende te worden, dat ook het verbale contact rekening hield met kinderlijke, en vooral narcistische reactiewijzen. Steentje na steentje kwam zodoende in ontogenetisch-chronologische volgorde op zijn plaats, totdat bij deze, reeds meer dan 20 jaar oude patiënte een ik-structuur opgebouwd was — naar analogie van de werkelijkheid in de eerste kinderjaren — die de meer gebruikelijke methode der reëducatie mogelijk maakte.

Wat nu dus de diagnose van het onderhavige geval moge zijn, we kunnen vermoeden, dat voor ernstige geestesstoringsen van verschillende aard de methode van Madame Sechehaye van grote betekenis kan worden voor de genezing. Worden, want zij vereist scholing van de psychotherapeut, systematisering van zichzelf en tijd voor de uitvoering. Vooral het laatste zal wellicht het struikelblok blijken, waarmee de medische wereld bij uitstek te kampen zal krijgen.

E. VAN DER VELDE.

Als *nieuwe* drukken, waarop we gaarne de aandacht vestigen, verschenen o. a.:

*Psychologie*, Hoofdzaken van de Zielkunde ten behoeve van aanstaande onderwijzers en onderwijzeressen, door L. C. T. Bigot, 9e druk, 198 pag. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1947. Prijs: f 2,75, geb. f 3,25.

*Jeugdherinneringen* van Jan Ligthart, Volksuitgave, 11e druk, 305 pag. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1947. Prijs: f 2,50.

*Schoolopvoeding en -onderwijs* door P. van Duyvendijk en J. B. Visser, 5e druk, 240 pag. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1947. Prijs: f 3,40, geb. f 3,90.

*Achterlijke kinderen*, door Dr D. Herderschee, 2e druk, 126 pag. Uitg.: Uitgeversmaatschappij Haga, 's-Gravenhage, 1947. Prijs: f 2,25, geb. f 3,10.

*Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd* door Prof. Dr M. J. Langeveld, 3e druk, 468 pag. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1947. Prijs: f 10,40.

H. N.

## DALTON-ONDERWIJS IN DE PRAKTIJK OP DE MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

D. J. E. TIMMERS.

Ik kan niet ontkennen, dat ik me met enige aarzeling gezet heb tot het schrijven van dit artikel.

In de eerste plaats, omdat naar mijn gevoelen Onderwijs en Opvoeding zo zeer een individueel karakter dragen, althans behoren te dragen, dat men door het geven van voorbeeld, voorschrift of leidraad begint met te zondigen tegen het meest elementaire beginsel.

En meer nog, omdat het artikel bedoelt een lans te breken voor een vorm van onderwijs, die pretendeert, meer dan de klassikale, rekening te houden met het individu van leraar en leerling.

Als ik dan toch graag voldoe aan het verzoek van de Redactie van „Paedagogische Studiën”, is het, omdat ik ver-  
trouw, dat de lezer zich ervan overtuigd wil houden, dat ik een schets van ettelijke jaren Dalton-praktijk tracht te geven in de sfeer van „zo kan het” en niet van „zo moet het”. Hier raak ik meteen één van de kernpunten van het stelsel: het is zijn grote voordeel, dat niet alleen de leerling, maar ook de leraar, die zich de moeite getroosten wil er kennis van te nemen en een ernstige poging doet het toe te passen, ervaren zal, dat het Dalton-onderwijs hem volop in de gelegenheid stelt zich zelf te zijn, zijn eigen natuur te volgen, accenten te leggen daar, waar het klassikale hem dit niet altijd mogelijk maakt en dat het hem in staat stelt niet alleen als docent, maar ook als mens nader tot zijn leerling te komen en leraar te zijn in de beste zin des woords. Hij zal, ietwat verwonderd, constateren, hoe eenvoudig de Dalton-gedachte is en hoe een totale verandering ten goede ze in de school teweeg kan brengen.

Bovendien is het mij een voldoening een enkel woord over de praktijk van het Dalton-onderwijs op de Middelbare School te mogen zeggen, omdat ik zodoende de gelegenheid krijg antwoord te geven op de vraag, die Dr S. C. Bokhorst, Directeur van de 1ste Gem. H.B.S. te Amsterdam en pionier voor de Dalton-gedachte in ons land in 1924 stelde in zijn „Individueel onderwijs en het Dalton plan”, nadat hij in Engeland verschillende Dalton-scholen bezocht had: „De

praktijk zal ons hebben te leren, waartoe het nieuwe individuele onderwijs voeren kan, maar dat een stelsel als het Dalton Plan ook in practisch=didactische zin wijde perspectieven opent, kan bezwaarlijk ontkend worden."

We zijn nu 24 jaar verder en ik meen collega Bokhorst op grond van 'de feiten de verzekering te mogen geven, dat hij niet te bout gesproken heeft.

Laat ik mogen beginnen met een enkele inleidende opmerking, waarbij ik uiteraard van het klassikaal onderwijs wil uitgaan. Men is dikwijls geneigd het Dalton=onderwijs tegenover het klassikale te stellen. En toch is dit niet juist. Het staat ernaast, of liever: het gaat een stap verder. Het doorbreekt het klassikale stelsel, maar breekt er niet mee. En terecht. Afgezien nog van de omstandigheid, dat het klassikale onderwijs, betrekkelijk jong nog, als reactie op het min of meer gebrekkige individuele onderwijs van de 18de en de eerste helft van de 19de eeuw, zijn grote verdiensten heeft gehad en nog heeft, mogen we vaststellen, dat het ook in de toekomst onmisbaar zal blijken, in het bijzonder in de Middellbare School. Zolang deze haar leerlingen zal hebben mee te geven, niet alleen de elementaire kennis, nodig voor het geestelijk verkeer van alle dag, maar ook een compendium van naderhand benodigde meer universele wetenschap, zolang zal zij het niet kunnen stellen zonder de klassikale vorm. Het zou absurd zijn deze kennis, waarbij het nodige te verklaren en te doceren valt aan homogene groepen van leerlingen, te willen aanbrengen langs de zuiver individuele weg.

Dat het jongere kind meer geëigend is voor individueel onderwijs, ligt voor de hand. Het heeft een uitgesproken dorst naar weten. En het is de grote verdienste van Dr Maria Montessori een methode gebracht te hebben, die deze dorst op natuurlijke wijze lessen kan. Maar voor het M.O. staan de zaken, meen ik, anders. En het is een niet minder grote verdienste van Miss Parkhurst, die lang met Dr Montessori had samengewerkt, in de twintiger jaren, toen zij les gaf aan de High School for Boys and Girls te Dalton (Mass. U. S. A.), tot het inzicht te komen, dat het zuiver klassikale onderwijs te weinig rekening kon houden met de individualiteit van de leerling, dat meer zelfwerkzaamheid en meer vrijheid in het onderwijs nodig was om voldoende rekening te kunnen houden met zijn psychische gesteldheid, zijn belangstelling, zijn werktempo, zijn concentratie en assimilatievermogen

en dat de meest wenselijke vorm zou zijn een combinatie van min of meer beperkt klassikaal met min of meer uitgebreid individueel onderwijs, met als middelpunt: *de taak*.

Deze beginselen legde zij neer in haar bekende „Education on the Dalton Plan”. (Bell and Sons).

Nu spreekt het wel vanzelf, dat men over de dosering van klassikale en vrije uren van mening verschillen kan, maar over één ding zullen alle vakgenoten het wel eens zijn: dat het niet nodig is een bepaalde methode, met succes toegepast aan een bepaald schooltype in een bepaald land, klakkeloos over te nemen, om toch met vrucht gebruik te kunnen maken van de daarin neergelegde principes. Als in ons land dus andere omstandigheden op het gebied van school- en maatschappelijk leven, andere mogelijkheden, waarover onze leerlingen beschikken, andere eisen, waaraan zij moeten voldoen, andere perspectieven, die zich in binnen- en buitenland voor hen openen, graduele wijziging wenselijk maken, ligt het voor de hand, dat de Dalton-gedachte naar behoefte een passende vorm gegeven wordt. Het is haar niet te onderschatten verdienste, dat ze zich hiertoe willig leent.

De vorm, die de Dalton H.B.S. te 's-Gravenhage in de loop der jaren — en dat zijn er een goede twintig — zich heeft eigen gemaakt, moge uit het volgende relaas van een stukje praktijk naar voren komen.

De school is een gewone Gemeentelijke Inrichting, waaraan de leraren benoemd worden op dezelfde wijze, als dit het geval is bij andere Gemeentelijke Hogere Burgerscholen en waarvan de leerlingen in hoofdzaak gerecruteerd worden uit de omwonende bevolking na een toelatingsexamen, dat niet verschilt van dat voor de andere H.B.S.en. Zij worden opgeleid voor hetzelfde eindexamen. De uren tabel is derhalve ook gelijk, met dien verstande, dat van vrijwel ieder vak meer of minder uren „gedaltoniseerd” zijn. Deze vrije Dalton-uren worden alle gegeven iedere dag van 10.25 u. tot 12.05 u.

De ruim 500 l.l. beginnen dus 's morgens met twee klassikale lessen van 8.30 u. tot 10.10 u. en eindigen de schooldag op dezelfde wijze met twee uren van 12.40 u. tot 2.20 u. Als zij na de ochtendpauze te 10.25 u. binnenkomen, wordt de afwijking van de klassikale methode voor het eerst duidelijk zichtbaar. Van dat ogenblik af toch geven de leraren de eerstvolgende twee uren geen „les” in de gewone zin van het woord. Ze bevinden zich in hun lokaal, waarvan de deuren



open staan, en houden zich bezig met het overhoren, in ontvangst nemen en individueel behandelen van taken. Hun auditorium kan bestaan uit telkens weer verschillende leerlingen van klassen, waarin de docenten op de andere uren klassikaal werkzaam zijn. Van nu af aan zijn de l.l. vrij in de keuze van het vak, dat ze gaan beoefenen, vrij in de keuze van het lokaal, waar ze dat denken te doen, vrij ook in de keuze van de leraar, bij wie ze willen gaan werken en in de keuze van kameraden, met wie ze willen samenwerken.

In één opzicht evenwel zijn ze niet vrij: hun taken voor de verschillende vakken, die ze het eerste klassikale lesuur's Maandagsmorgens gestencild op hun bank vinden, moeten in de daarvoor bepaalde tijd — en dat is meestal een week, in enkele gevallen een maand en soms zelfs drie maanden — af zijn. Hiervan wordt niet afgeweken.

Ik weet bij ervaring, welke bezwaren men zal opperen.

„Gaan ze inderdaad aan het werk?”

Natuurlijk heeft men in de tijd van de kinderziekten van het stelsel moeten ervaren, dat de minder actieven maar moeilijk tot aanpakken konden komen en graag nog wat „doorwandelden”. Het was de tijd, dat we spraken van „beroeps>wandelaars”. Wat is er tegen, enkele minuten na het binnenkomen, op de gangen van afstand tot afstand een lampje te laten branden, ten teken, dat de l.l. nu zijn keuze gedaan moet hebben en zich voorlopig niet verplaatsen mag? Wij en de leerling bevinden ons er wel bij en in feite wordt aan zijn vrijheid niet getornd.

„Maar schenken zij dan niet teveel tijd en aandacht aan de vakken, die ze prettig vinden, ten koste van de andere?”

Men vergete toch niet, dat zij vóór en na de Dalton>uren hun leraren in klassikaal verband ontmoeten en dus niet ongestraft een vak kunnen verwaarlozen.

„Is het geen bezwaar, dat bij sommige docenten een lange file van leerlingen, die hun taken willen inleveren of opzeggen, staat te wachten, terwijl de tijd van andere leraren improductief verstrijkt?”

Ik kan U zeggen, die file is niet lang. Onze jongens en meisjes hebben, al was het alleen maar in de oorlog al, wel geleerd niet eindeloos te „queuen” en intussen nuttiger werk te doen. Een kleine moeite trouwens, een lijst aan te leggen, waarop men kan „afschrijven”.

„Slappe leerlingen zullen toch zeker niet de luxe van meer vrijheid kunnen verdragen?”

Wel, als er zulke slappelingen zijn, er zijn ook altijd collega's bereid te vinden, zo'n patiënt in de Dalton-uren onder hun hoede te nemen. Alleen in hun lokaal mag hij dan daltoniseren. Een voordeel is zelfs, dat zo'n jongen niet zelden belandt bij een docent, die wel wat in hem ziet en bij wie hij zich van zijn beste kant laat zien.

Niet zonder opvoedkundige waarde, dunkt me.

„En de uitgesproken luie broeders dan?”

We nemen hem eenvoudig uit de circulatie, geven hem de opdracht, geïsoleerd, zijn achterstallige taken in te halen en als hij de „kwitantie” van de desbetreffende leraar (of leraren) toont, geeft de directeur hem weer „vrij”. Het is een lust te constateren, hoe snel deze behandeling effect sorteert. De jongen voelt zich in zijn isolement immers als een vis op het droge, of liever: als een schaatsenrijder aan de kant van de baan.

Als bezwaar zou men ook nog kunnen opperen, dat het Daltonstelsel kleine klassen nodig maakt. Men bedenke, dat de grootte van de onze varieert van 18 tot 30 l.l.

Of, dat het Daltonstelsel pas tot ontplooiing kan komen, als men een ruim en speciaal hiervoor ingericht gebouw tot zijn beschikking heeft. Ook dit is niet juist; gedurende de oorlog hebben we jaren met een te groot aantal leerlingen in een te klein gebouw gedaltoniseerd en ik mag zeggen: ook hier niet zonder resultaat. Trouwens, de Meisjes-H.B.S. aan de Stadhouderslaan alhier, mag er zich op beroemen een degelijke Dalton-school te zijn, waar met plezier en met succes gedaltoniseerd wordt, al is het in een gebouw, dat toch eigenlijk niet meer aan redelijke eisen voldoet, nu er tevens het Bureau voor Volkshuisvesting is ondergebracht.

Wat ik steeds weer met bijzonder genoegen als bezwaar hoor opperen, is het „afkijken”, wat in de ogen van veel vreemdelingen in Jeruzalem toch wel het gevolg moet zijn van de schoonschijnende samenwerking.

Met bijzonder genoegen — omdat ik naar waarheid getuigen kan, dat de werkelijkheid anders is. Het spreekt immers vanzelf, dat geen wiskundeleraar als taak zou opgeven b.v. een vijftal vraagstukken, die zouden moeten dienen als criterium bij de bepaling van het rapportcijfer; en dat geen vreemde-talendocent eraan zou denken een thema te laten maken als waarderings-middel.

De realiteit is, dat als taak werk wordt opgegeven, dat in

hoofdzaak *ter oefening* dient, onder het motto: weinig theoretiseren, maar oefenen, doen en nog eens doen. Desgewenst: samen doen. Met het onweersprekelijke voordeel, dat leerlingen tegenover elkaar „dom durven zijn” en durven blijven vragen. De beste partners onder hen ervaren bovendien met vreugde, hoe verhelderend hun eigen betoog — soms voor het bord met een krijtje in de hand — werkt, niet alleen op hun auditorium, dat dan een aandacht betoont, waar wij als docenten jaloers op zouden zijn, maar ook verhelderend op hun eigen brein. Als ik meer plaatsruimte had, zou ik kunnen aantonen, hoeveel en welke jongens en meisjes op deze manier liefde voor een bepaald vak hebben opgevat, omdat ze langs de weg van deze gezegende zelfwerkzaamheid tot zelfvertrouwen en inzicht gekomen zijn.

Laat ik de rij van vermeende bezwaren besluiten met dat van de „wanorde” in zo'n school, waar je kunt doen en laten, waar je zin of geen zin in hebt.

Evenmin als de uwe zijn onze discipelen brave Hendriken of dienende Martha's, maar wat ze wel zijn: jonge mensen, die langzamerhand afgeleerd hebben alleen maar te werken en zich ordelijk te gedragen in de sfeer van de klasstucht. Wat wij onder de Dalton'suren vragen en bereiken is, wat ik elders noemde: een prettige leeszaalrust, waar men niet rumoerig doet of luidruchtig is, in het besef, dat een ander graag werken wil. Leerlingen, die zich langzaam aan iets meer „wij'smensen” dan „ik'smensen” gaan voelen en die onder dit stelsel een vak aan het beoefenen zijn, dat op geen urentabel voorkomt: het goede gebruik van vrijheid, innerlijke tucht. Ons onderwijs heet „Middelbaar” of „Voorbereidend Hoger”. Waarom zouden we dit „middelbare” en „voorbereidende” ook niet toepassen op de weg, die leidt tot het volkomen gevoel van zelfverantwoordelijkheid, dat men in universiteits- en maatschappelijk leven zo van node heeft? Er is gesproken over lessen in Burgerschapskunde. Ook hier zou ik willen zeggen: niet praten, maar doen. Het Dalton'stelsel biedt grote mogelijkheden.

Zo behoeft het b.v. niet te verwonderen, dat deze werksfeer, waar belemmerende spanningen uit weggenomen zijn, de vorming van z.g. „werkgroepen” in de hand gewerkt heeft. Langs volkomen natuurlijke weg ontstonden er tot nu toe een veertiental: handenarbeid voor hout- en metaalbewerking, muzikale werkgroep, practicum chemie, practicum biologie, werkgroepen voor bijbelkennis, E. H. B. O., sport enz.

Ze hebben als bestuur een eigen „Daltonraad”, bestaande uit acht leerlingen en vier leraren, met eigen financiële verantwoordelijkheid en eigen „gemeenschapsordering”, en ze werken op lofwaardige manier samen met de oudervereniging, die hier om begrijpelijke redenen zeer sympathiek tegenover staat en op haar beurt financieel een steentje bijdraagt. Is het niet een stukje morele heropvoeding, voor welk probleem elders ijverige commissies zich ingezet hebben?

Maar dit alles zou U nog niets bewijzen, als de resultaten op het eindexamen niet naar rato waren. Men wil mij wel geloven, als ik hier zwart op wit verklaar, dat ze dat inderdaad zijn: al bijna twintig jaar lang.

Evenwel — hoe dan te verklaren, dat er nog zo weinig scholen gedaltoniseerd zijn?

Dr Bolkestein bezocht in Amerika tal van inrichtingen, die Dalton-scholen zijn, zonder dat ze er de naam van voeren. Het leerplan en de urentabel leiden er als vanzelf toe. In Engeland eveneens. In Frankrijk en België constateerde M. Weiler, de leider van de „Sixièmes nouvelles” een tendens naar „un peu de Decroly, un peu de Montessori, un peu de Langevin. Mais je crois que tout ça doit aboutir au Dalton”.

En in Nederland?

Een Dalton-Lyceum te Amsterdam staat geboren te worden. (Bij het Lager Onderwijs aldaar heeft men sinds geruime tijd gunstige ervaring). In Utrecht doet het Gem. Gymnasium ernstige pogingen; zo ook de H. B. S. Helpman te Groningen, het Coornhert-Lyceum te Haarlem en de Gem. H. B. S. te Dordrecht. De H. B. S. en het Gymnasium te Zutphen tonen, in afwachting van hun nieuwe gebouw, grote belangstelling. Zo ziet men de Dalton-gedachte — die toch in wezen zo simpel is — veld winnen, al kan niet ontkend worden, dat juist de overgang van het zuiver klassikale naar het Dalton-stelsel niet zo eenvoudig is.

Maar ik ben van mening, dat de perspectieven, die zich openen wijd genoeg zijn, om er aandacht aan te schenken en dat hier, ook voor de reeds functionerende Dalton-scholen, een vruchtbaar terrein braak ligt. Om alleen maar te noemen: het probleem van het ontwerpen van goede taken, verschillend van aard voor ieder vak, voor iedere docent, voor elke klas en elke school, en het belangrijke vraagstuk van een op Dalton gerichte didactiek. Wil men

in ernst practische onderwijsvernieuwing, dan zal de bestudering hiervan onze taak zijn.

Ik ben mij ervan bewust in dit kort bestek slechts een vaag beeld te hebben kunnen geven van wat Dalton in de praktijk voor de Middelbare School betekenen kan.

En dat is verklaarbaar.

Het terrein is zo uitgebreid, de bodem zo rijk, de mogelijkheden van ontginning en ontwikkeling zijn zo talrijk, dat alleen persoonlijk onderzoek en bezoek aan een Dalton-school overtuigend zou kunnen zijn. Een school — en zeker een Dalton-school — aan het werk, heeft hetzelfde eigene als een gezin: het meest waardevolle is er dikwijls onzichtbaar en niet te beschrijven. Pas als men er in leeft, ervaart men het.

## PLANNING,

een zaak van reële onderwijspolitiek,

DOOR

J. DE VRIES.

*„Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.”*

Art. 200, sub 1, der Grondwet.

*Wat bedoelt men gewoonlijk met onderwijsvernieuwing?*

Wanneer men nagaat, welke vraagstukken van onderwijsvernieuwing gedurende de jaren na de oorlog op talloze congressen en conferenties, in vele kleine en grotere geschriften, en in onderscheidene commissies zijn behandeld, dan valt het op, dat merendeels gepleit wordt voor het invoeren van werkwijzen, die individueel en sociaal-psychologisch meer verantwoord zijn dan de traditionele en daardoor geacht worden directer middelen te zijn tot ontwikkeling van volwaardige personen en gemeenschapsleden, maar dat behalve aan deze interne vernieuwing betrekkelijk geringe aandacht is gegeven aan de organisatie van het onderwijs als geheel. Wanneer men dit onderwerp een enkele maal vindt aangeroerd, betreft het meestal een of meer onderdelen van het zo samengestelde probleem en vertegenwoordigt dan nog zelden de opvattingen van een bepaalde groep. Het is natuurlijk goed en het kan belangrijk zijn, kennis te nemen van zeer persoonlijke visies

over „het eerst nodige” in de onderwijsvernieuwing<sup>1)</sup>. Maar men krijgt toch de indruk, dat een deugdelijke afbakening van het terrein, overleg en verdeling van arbeid een nuttiger effect zou hebben gehad<sup>2)</sup>. Dat men in de periode van heftig bewogen zijn door de drang tot nieuwe fundering der menselijke samenleving — en dus ook en vooral van een zo voorname vormende factor: het onderwijs — tot spontane uiting van gevoelens en gedachten kwam, is alleszins begrijpelijk. Iedereen meende immers te weten hoe het moest worden, zowel zij, die de bestaande vorm en inhoud van ons onderwijs als volkomen ontoereikend verwierpen als degenen, die zwoeren bij de „oude beproefde school” en alle heil verwachtten van terugkeer tot deze reeds wankelende instelling. Verstaanbaar is het ook, dat vele pogingen een al te individualistische inslag vertoonden en men nauwelijks de tijd kon afwachten om zich met elkander te verstaan<sup>3)</sup>.

Nu kan dit op zichzelf alles heel nuttig zijn en het is dit ook tot op zekere hoogte geweest. Immers in de school (helaas wel vnl. in de lagere) is een beweging gaande, die zich toch blijkbaar doorzet en langzaam uitbreidt. En er beginnen zich reeds positieve resultaten af te tekenen, vooral daar waar een centraal orgaan, dat boven de afzonderlijke groeperingen staat (zoals een gemeentebestuur) stimulerend en richtend optreedt.

Wij zouden alles wat in dit opzicht reeds is gepoogd en wat aan proefnemingen is opgezet niet gaarne kleineren. Toch

1) Het m. i. breedst opgezette „plan” is dat van I. van der Velde: „Onderwijsvernieuwing op de lagere school en haar organisatorische problemen.” Hoewel in dit geschrift een zeer groot aantal der vraagstukken op uitnemende wijze en in hun onderlinge samenhang en afhankelijkheid worden behandeld, kon het niet anders dan dat door de beperking, welke de schrijver zich om begrijpelijke redenen heeft opgelegd, zeer belangrijke problemen en hun verband niet aan de orde zijn gesteld.

2) Een zeer uitnemend rapport betreffende het L. O. werd zeer onlangs uitgegeven door de Maatschappij voor Nijverheid en Handel als vervolg op het reeds eerder verschenen rapport over het M. O. Beide vertegenwoordigen de inzichten van een aantal onderwijsdeskundigen en vooraanstaande personen uit het bedrijfsleven.

3) Een gunstige uitzondering hierop vormt de poging van de „Werk-gemeenschap voor vernieuwing van opvoeding en onderwijs”, die getracht heeft op zo breed mogelijke basis tot overleg tussen groepen en personen te komen, en daarmede in de „Vernieuwingsraad” een hoewel niet volkomen geslaagde maar toch belangrijke poging tot samenwerking heeft gedaan.

betreft het nog steeds kleine kernen, waarin men zoekt naar verdieping van de grondslagen der pedagogische arbeid, waar men poogt door het toepassen van een meer psychologisch verantwoorde didactiek en methodiek een integraal ontwakken der psychische functies te bevorderen en in de school reeds te leren ervaren, wat werkelijke arbeidsvreugde betekenen kan (en niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor de onderwijzers), waarbij we moeten bedenken dat deze in 't algemeen geen doel op zichzelf kan zijn.

### *Onderwijsvernieuwing omvat meer.*

Maar, zelfs wanneer we niet in rekening brengen, dat in de overige takken van onderwijs zeer weinig te bespeuren valt van vernieuwingsdrang<sup>1)</sup>, dan blijft nog het feit, dat men zich wel hier en daar bij het lager onderwijs bewust is van de noodzaak ener hernieuwde bezinning op de opvoedkundige taak der school, doch hiermede nog in het minst niet raakt aan het *schoolstelsel*. Niet dat we hier te lande zo iets bezitten als een *schoolstelsel*; we hebben een heel stel scholen, maar noch tussen de verschillende typen onderling, noch met de maatschappij, waarvoor de meeste dan toch heten op te leiden, bestaat een werkelijk organisch verband. Zodat we hiermee slechts te kennen willen geven, hoe noodzakelijk het is met het ontwerpen van een organisatieplan, waaruit zich een schoolstelsel ontwikkelen kan, nu eindelijk eens een begin te maken.

<sup>1)</sup> Men versta dit niet als een bewijs van geringe waardering voor wat ook bij andere takken van onderwijs aan vernieuwingspogingen is en wordt ondernomen. Daar deze echter voor het overgrote deel beperkt blijven tot die gevallen, waar de individuele vrijheid der leerkrachten, door de leiding der school gerespecteerd wordt, laten we die in dit verband buiten beschouwing. Des te meer verheugt het mij te kunnen wijzen op de intensieve vernieuwing, die bij het *nijverheidsonderwijs* is ingeluid. Nadat dit art. reeds was gezet, ontving ik van bevoegde zijde hieromtrent een belangrijke mededeling. De onder voorzitterschap van Prof. Kohnstamm werkende ministeriële commissie is met haar werkzaamheden voor het primaire N.O. voor meisjes reeds ver gevorderd. Het rapport hierover zal binnenkort bij de uitgevers van dit tijdschrift verschijnen, terwijl thans in een paed.-didact. applicatie-cursus de leerkrachten zullen worden geschoold voor de uitvoering van haar vernieuwde taak. Dat mijn zegsman nog zijn grote waardering uitsprak over de onvermoeide arbeid van de deskundige ambtenaar aan het Departement mag hier als een aardige noot aan het adres van de veelvuldig „bekankerde” Nederlandse ambtenaar even vermeld worden.

Het onderzoek en de oplossing van het vraagstuk der organisatie vraagt een even diep doordringend vermogen als het onderzoek naar de juiste didactiek. Ja, men kan het een van het ander niet scheiden. Zelfs ben ik geneigd te zeggen, dat vernieuwing van het onderwijs niet slagen kan, zonder dat de vernieuwing van de school, de opbouw van een schoolstelsel, waarin een zekere dynamiek niet is uitgesloten, tot stand komt.

Ook hier rijzen, evenals op alle terreinen van het geestelijk en maatschappelijk leven, een aantal principiële vragen. Hoe is het met ons waardensysteem gesteld? Moet onze waarde-bepaling gewijzigd worden, of kan zij onveranderd worden gehandhaafd? Of heeft zich reeds ten dele een nieuwe orde-ning in ons waardeoordeel voltrokken en correleert ons onderwijs- en opvoedingssysteem daarmee? Hoe is integratie van opvoeding en onderwijs mogelijk en welke functies kan de school in deze integratie vervullen? Welke invloeden van de maatschappij en van de gemeenschappen zijn toelaatbaar in de school en hoe zal deze die invloeden assimileren? Welke mens- en maatschappijvormende waarden kunnen van de school uitgaan? Deze en talloze andere vragen zullen moeten worden gesteld en doordacht.

Voorwaar geen kleine taak, maar een van hoogste urgentie.

### *Een onderwijsplan is onmisbaar.*

Beschouwen we de zaak van de onderwijsvernieuwing op deze wijze, dan blijkt wel, hoe diepgaand en veelomvattend deze is. Een zaak ook van mensen van grote competentie, wier bekwaamheden zich verder uitstrekken dan alleen over onderwijszaken. Een samenbundeling van vele krachten is nodig, om het veelzijdige onderzoek te voltrekken. Zulk een onderzoek zal in de eerste plaats een praktisch doel moeten hebben: het ontwerpen van een breed en diepgaand *plan voor onderwijsvernieuwing*.

Feitelijk had men reeds lang de instelling van een plan-commissie voor het onderwijs mogen verwachten en behoorde het initiatief daartoe uit te gaan van het Ministerie van Onderwijs. Het is voor mij althans volkomen ondenkbaar, dat er iemand in ons land te vinden zou zijn, bekwaam genoeg geacht voor de hoogst verantwoordelijke taak van Minister van dit departement, die, wat ook zijn politieke overtuiging



moge zijn, niet de grote ontoereikendheid erkent van ons onderwijsbestel en de gebrekkigheid van het onderwijs.

Evengoed als er een zekere planning bestaat voor materiële wederopbouw, voor sommige delen van het economisch herstel, behoorden er planbureau's te bestaan voor vele andere terreinen van het sociale leven. Om bij de school en het onderwijs te blijven, in de totaal veranderde wereld, waarin wij thans leven, met zijn hoogst complexe structuur, voltrekt zich de aanpassing aan de nieuwe verhoudingen en de assimilering van nieuwe functies niet meer op eenvoudige, natuurlijke wijze. Hier is bewuste ordening en leiding onmisbaar. Maar een ordening, die gericht is op integratie en die tot stand komt door coördinatie.

Het *moet* mogelijk zijn, om te komen tot een gemeenschappelijke onderwijspolitiek. Er *moet* gezocht worden naar een gemeenschappelijk doel, waarbinnen de principiële meningsverschillen gedeeltelijk zijn overwonnen en gedeeltelijk de vrijheid blijft voor de verwerkelijking van bijzondere doelstellingen. De problemen, waarvoor de opvoeding ons stelt, moeten gemeenschappelijk worden doordacht. Men zegt, dat het steeds dezelfde problemen zijn, waarvoor de opvoeder wordt gesteld. In haar algemeenheid is deze uitspraak zeker waar. Maar we hebben zeer weinig aan zulke algemeenheden. Wij hebben ons bewust te zijn van de concrete situatie, waarin we *thans* verkeren. En deze is een geheel andere, met totaal andere aspecten dan zelfs tien jaar geleden in ons bewustzijnsveld traden. We hebben nieuwe mogelijkheden ontdekt, maar ook gevaren leren onderkennen, waarvan we de werkingssfeer tevoren ernstig hebben onderschat.

### *Zeer grote differentiatie van schooltypen gewenst.*

Naast de algemene heroriëntering, welke de opvoedkundige doelstellingen vragen, zijn er zeer concrete vraagstukken, waarvoor oplossing moet worden gezocht. Een dezer zeer dringende vragen is: wat doen wij met de jeugd op het tijdstip van haar ontwaken tot het besef van een enkeling te zijn temidden van een bestaande en gevestigde „gemeenschap”? Wat kunnen wij doen om de ergste schok, die zulk een bewustwording met zich medebrengt, op te vangen? Hoe kunnen de in deze periode optredende krachten worden gemobiliseerd en geïntegreerd in het ontwikkelingsproces tot persoonlijkheid en tot sociaal wezen? Hoe helpen wij mede tot demo-

cratische bewustwording, opdat de jeugd niet ten prooi valt aan de invloed van valse leuzen en mens=ontwaardende ideologieën? Van de beantwoording van zulke vragen en van de vorming van een gemeenschappelijk front met een positief doel zal veel van de toekomst der jeugd afhangen<sup>1)</sup>). En in deze bewustmaking kan de school ontegenzeggelijk een zeer belangrijke rol spelen. Maar dat is slechts mogelijk, indien de school zich weet te ontworstelen uit de greep van verouderde tradities, en vormen gevonden worden, welke beantwoorden aan de eisen van democratische gezindheid.

Zulks veronderstelt o.a. een geheel nieuwe indeling van schooltypen en de opbouw van een schoolstelsel, dat als organisatie *functionele differentiatie* mogelijk maakt. En dit is n.m.m. een eerste eis van onderwijsplanning binnen het kader der sociale en culturele structuur.

*Het onderwijsbeheer behoort in democratische zin te worden gewijzigd.*

Naast de urgente vraag naar een integraal nationaal schoolstelsel met internationale oriëntering, bestaat ook behoefte aan een meer bevredigend *onderwijsbeheer*.

Dit is een zaak, welke zeer veel kanten heeft, waaronder een enkele met een zeer gevoelig oppervlak. Het ligt niet in onze bedoeling op alle vraagstukken, welke zich hierbij voordoen, uitvoerig in te gaan. Zulks kan beter in een aparte verhandeling tot zijn recht komen. We constateren hier slechts, dat in verschillende „kringen” reeds over dit vraagstuk is gedacht en voorstellen zijn gedaan, om tot een meer bevredigende regeling te komen. Maar met nadruk wordt er hier nog eens op gewezen, dat een kwestie, waarmede zoveel

---

<sup>1)</sup> Er is een beweging gaande onder mensen, die, diep doordrongen van de grote verantwoordelijkheid van de opvoeders, een doelbewuste *opvoeding tot democratie* noodzakelijk achten. In het besef van de ontoereikendheid der hedendaagse democratische vormgeving, gevoelen zij behoefte aan gezamenlijke doordrenking van de problematiek der democratische gedachte ten einde een gemeenschappelijk agens te vinden, welke als een zuurdesem de opvoeding en het onderwijs volledig doordringt. Hier ligt in beginsel ongetwijfeld een *nationale taak*, welke een internationale betekenis kan krijgen. Wanneer het *voorlopig comité voor opvoeding tot democratie* binnenkort van zich zal doen horen (ik hoop, dat deze vermelding mij niet zal worden kwalijk genomen), is het te hopen, dat zijn roepstem in alle kringen van ons Nederlandse volksleven, waar men de actualiteit dezer problematiek beseft, weerklank zal vinden.

en zo uiteenlopende belangen gemoeid zijn als bij het beheer het geval is, slechts tot bevredigende oplossing te brengen is, wanneer by alle „groepen” de bereidheid bestaat om naar elkaar te luisteren en in samenwerking tot het ontwerpen van doelmatige beheersvormen te komen.

Urgent is het, te zoeken naar de procedure, die de discrepantie wegneemt tussen het directe beheer van openbare en bijzondere scholen. Behandeling van dit vraagstuk kan echter beter elders plaats vinden dan in dit tijdschrift.

Naast deze bijzondere vormen van beheer, welke voortvloeien uit de verschillende belangen der drie „richtingen”: Openbare, Prot.-Christelijke en Rooms-Katholieke, verdienen ook meer algemene vormen van beheer de aandacht.

Indien het waar is, dat er sprake is van een hoopvolle evolutie van het democratisch bewustzijn, dan mag worden aangenomen, dat er ook bereidheid en vermogen aanwezig is in breder kring tot het dragen van medeverantwoordelijkheid van bestuur. Dit zou nog op zichzelf geen voldoende reden zijn voor het overdragen van bevoegdheden aan lagere organen. Maar waar de steeds groter wordende belasting van het Departement dwingt tot uitbreiding van het ambtelijk apparaat, ligt het in de lijn der ontwikkeling, over te gaan tot het instellen van subsidiaire lichamen bestaande uit deskundigen en onderwijspractici. Een nauwkeurige analyse van de verschillende werkzaamheden en bevoegdheden, welke voor overdraging in aanmerking komen, zou kunnen leiden tot een decentralisatie van bestuur, welke het Departement en de Minister van Onderwijs, K. en W. belangrijk zouden ontlasten en tevens een efficiënt en snel functionneren mogelijk maken, mede omdat belanghebbenden zich op veel eenvoudiger wijze met de autoriteiten der nieuwe organen kunnen verstaan.

### *Nieuwe organen.*

De volgende organen staan mij daarbij voor ogen.

a. *Centrale besturen der drie onderwijsorganisaties.* Hierbij wordt uitgegaan van de gedachte, dat er op de duur slechts een drietal grote verbanden zullen bestaan. Elk dezer organisaties wordt daarbij verondersteld alle tot eenzelfde „richting” behorende schoolsoorten en onderwijstypen te omvatten.

We zouden dan hebben: een Centrale Bestuursraad voor R.K. opvoeding en onderwijs, een voor Reformatorisch

Christelijke en een voor niet-confessionele (of hoe die dan heten mogen) scholen en opvoedingsinstellingen<sup>1)</sup>.

Tendenties in deze richting zijn reeds aanwezig. Het zou mij niet verwonderen, wanneer binnen niet al te lange tijd definitieve voorstellen van verschillende zijden zijn te verwachten. Het komt er maar op aan, of men zich met elkaar wil en kan verstaan, om een gemeenschappelijk overleg in te leiden met de overheid<sup>2)</sup>.

b. Een *Federale Raad* gevormd uit de drie Centrale Bestuursraden.

Men is nog al eens geneigd de hiervoor veronderstelde samenwerking als een utopie te beschouwen. N.m.m. hangt het er maar vanaf, of de voorwaarden vervuld kunnen worden, waarop zulk een samen optrekken voor de belangen van het onderwijs mogelijk is. Een der voornaamste vraagstukken is daarbij, of er een werkelijke gelijkgerechtigdheid tot stand komt voor de drie „richtingen”. Komt zulks tot stand, en bij de projectie van a is dit reeds verondersteld, en zal men de weg weten te vinden, die alle drie, ook organisatorisch, een gelijkwaardige plaats verzekert in het onderwijsbestel, dan geloof ik, dat het niet zo moeilijk meer zal zijn, ten aanzien van de gemeenschappelijke belangen in voortdurend overleg te treden.

Behalve het overleg over de onderwijsbelangen, en het intensieve contact, dat ontstaan zal tussen de verschillende takken van onderwijs, zullen aan dit orgaan zekere regelende bevoegdheden kunnen worden gegeven. De voornaamste taak zal echter zijn het geven van adviezen en voorlichting, zowel naar beneden als naar boven. Het lichaam, waartoe deze Federale Raad zich steeds en onmiddellijk kan richten, is de

c. *Onderwijsraad* (Algemene Onderwijs-Centrale).

Naast de controlerende en regelende taken van dit lichaam treedt het op als regelrecht verbindingsorgaan met de Minister.

<sup>1)</sup> Het zal zonder meer duidelijk zijn, dat in de Centrale raden afzonderlijke secties zullen worden gevormd voor verschillende onderwijstypen.

<sup>2)</sup> Een opvallend verschijnsel is het, hoe vrijwel gelijktijd van verschillende zijden overeenkomende gedachten zijn geuit. Toen ik in Juni '45, om met mijzelf klaar te komen met de „onderwijsvernieuwing” mijn denkbeelden daarover op schrift stelde, trof het mij, binnen een vrij kort tijdsverloop in vakbladen en geschriften soortgelijke ideeën te zien uiteengezet. M. i. een „bewijs” dat zulke dingen in de lijn der historie liggen. Het zit in de lucht.

In verband met de zeer belangrijke plaats, welke dit lichaam toekomt in het onderwijsbestel, zou het onder voorzitterschap moeten staan van een hoge functionaris met grote kennis van onderwijszaken. Het komt mij voor, dat, onder meer, voor deze hoogst verantwoordelijke taak wederinstelling van het Directoraat=generaal noodzakelijk is<sup>1)</sup>.

*d. Een Wetenschappelijk Pedagogisch Bureau.*

In dit verband zij het voldoende er op te wijzen, dat in een zo groot en samengesteld „bedrijf” als het onderwijs is, met zulke vitale belangen, een instituut voor research onmogelijk kan worden gemist<sup>2)</sup>.

Men kan van mening zijn, dat al zulke zaken ook kunnen worden geregeld zonder dat er een algemeen onderwijsplan bestaat. Maar het zal toch zonder veel woorden aan ieder duidelijk zijn, dat slechts in een planmatige ordening van het gehele onderwijswezen, zulke organen hun functies naar behoren kunnen vervullen. Ze zullen slechts organen kunnen heten, wanneer zij in een vast verband geplaatst zijn en functioneren als „delen” van een werkelijk levend organisme.

Het is een bekend feit, dat er kringen zijn, waarin men aarzelend of zelfs afwijzend staat tegenover de gedachte van het overdragen van bevoegdheden aan lagere organen. Subsidiariteit of functionele descentralisatie (de begrippen dekken elkaar vrijwel) blijven in sommige kringen taboe. Vroeg of laat echter zal men deze ontwikkeling moeten accepteren.

Evenmin als de eenmaal ingezette beweging tot verdieping van de bedding van opvoeding en onderwijs te keren is, evenmin zal men de noodzaak kunnen ontgaan van de kanalisering van het onderwijs in een doeltreffend schoolstelsel. Ook de instelling van nieuwe beheersvormen en wettelijk geregelde

<sup>1)</sup> Het is prematuur hier op de functies van deze Raad in te gaan. Ook werd geheel buiten beschouwing gelaten, waar en hoe de invloed der Hoofdinspecteurs en Inspecteurs tot zijn recht zou kunnen komen. Wel lijkt het mij gewenst, te zeggen, dat in de Onderwijsraad vertegenwoordigers zitting hebben van de Federale Raad.

<sup>2)</sup> Het zou misschien beter zijn hier het woord *pedagogisch* niet te gebruiken en te spreken van een *wetenschappelijk onderwijsplanbureau*. Daarmee wordt de „gevaarlijke” koppeling pedagogiek en staatsbemoeyenis vermeden. Het komt mij voor, dat dit lichaam in voortdurend contact met de pedagogisch-psychologische instituten (Nutsseminarium, Vrijes, R.-K. en Rijksuniversiteiten) belangrijke gegevens zou kunnen verzamelen voor de *algemene planning*, welke buiten de bevoegdheid valt van de Onderwijsraad, maar die in een voortdurend groeiend en zich wijzigend onderwijsbestel onontbeerlijk is.

organisatievormen kan men op de duur niet ontgaan. Al deze vernieuwingen behoren plaats te vinden in het kader der planning. En hiertoe behoort nog een ander vraagstuk van onderwijsbeleid, nl. de *onderwijsvoorziening*.

*Onderwijsvoorziening en spreiding van scholen deel van een nationaal plan.*

Ook op dit punt heeft men hier te lande een schromelijke achterstand in te halen. Waar men zich in andere takken van regeringsbeleid met grote nauwkeurigheid op de hoogte stelt van de waarschijnlijke ontwikkeling en op grond daarvan een jarenplan opstelt (bv. bevolkingsaanwas-woningbouw; idem-uitbreiding landbouwareaal; idem-voorziening recreatiemogelijkheden), gaat men in het onderwijsbeleid nog voor een groot deel te werk volgens de planloze methode *laissez-faire*, *laissez-aller*. Incidentele maatregelen, besluiten op grond van toevallige, momentele politieke verhoudingen, toestemming voor scholenbouw of stichting zonder rekening te houden met nationale of regionale behoefte, enz. Zeker op grond van de onderwijswetten zal men een enkele dezer beslissingen kunnen verdedigen. Maar zelfs wanneer men nog niet tot wetwijziging wil of kan overgaan, dan zou men toch bij aanwezigheid van een wetenschappelijk gefundeerd plan, dit als grondslag voor beslissingen kunnen nemen.

Wil men een verantwoorde onderwijsvoorziening voeren, dan zal men ook hier decentraliserend te werk moeten gaan. Allereerst zou op grond van demografische, sociologische en andere gegevens de momentele en de vermoedelijke behoefte aan onderwijs in het algemeen en aan onderwijs van een bepaald type moeten worden vastgesteld. Dit kan het meest efficiënt gewestelijk geschieden met inschakeling van alle belanghebbende groepen, zoals provinciale en gemeentelijke besturen, onderwijsorganisaties, bedrijfsgroepen, enz. In de rapporten behoort de gewenste spreiding der scholen en schooltypen duidelijk te worden aangetoond en liefst door een grafiek en een kaart te worden verhelderd<sup>1)</sup>. Vanzelf

<sup>1)</sup> Het komt mij persoonlijk zeer gewent voor, dat in dit onderzoek mede opgenomen zouden worden de voorziening aan recreatiemogelijkheden voor de jeugd, schoolstudiekampen, sport- en andere centra, die wel ten dele op de terreinen van gemeentezorg en bemoeienis liggen, maar voor een groot deel toch ook betrokken zijn in de regeringszorg. Aan dit zo gewichtige vraagstuk van jeugdzorg, dat niet voor een gering deel het probleem van de vrijetijd-besteding raakt, zou ik gaarne een afzonderlijk artikel wijden.

sprekend moeten de regionale rapporten worden verwerkt tot een nationaal plan, dat deel uitmaakt van het totale onderwijsvernieuwingsschema.

Het zou weinig moeite kosten aan de hierbesproken onderdelen van onderwijsplanning nog meerdere toe te voegen. Zoals gezegd, gingen wij uit van het standpunt, dat onderwijsvernieuwing niet beperkt is en niet beperkt mag blijven tot wat men er in grote kringen gewoonlijk onder verstaat. Verder meenden wij, onder erkenning van de reeds geleverde waardevolle bijdragen en hetgeen ook thans nog wordt gedaan, te moeten aantonen, hoe dringend noodzakelijk een onderzoek moet plaats hebben naar de genoemde mogelijkheden:

een onderwijskundig, sociologisch en democratisch verantwoord functioneel schoolstelsel;

een efficiënt onderwijsbeheer, deels in de vorm van delegatie, deels als functionele decentralisatie te realiseren;

de omvang der momentele onderwijsbehoefte, de vermoedelijke toename (of reductie) in verband met de bevolkingsgroei en opbouw; de noodzakelijke spreiding der scholen (schooltypen), steunende op gegevens verstrekt door sociologen betreffende migratie (bv. urbanisme), aard der bevolking, tendenzen tot industrialisatie of agrarisatie (landbouw-economische politiek), enz., en andere adviezen van deskundigen.

Het komt mij voor, dat in het belang van het Nederlandse onderwijs en ten bate van de toekomstige jeugd met het aanpakken dezer werkzaamheden niet gedraald mag worden.

#### *Pacificatie nú.*

Onder de genoemde vraagstukken is er één, dat nog een ander aspect heeft dan een economisch of onderwijspolitisch. Ik bedoel het zeer ingrijpende vraagstuk der pacificatie. Met alle oorbare middelen moet getracht worden, de verschillende „richtingen” tot elkaar te brengen. Welke deze middelen zijn? Ik heb in het voorgaande reeds een enkele mogelijkheid aangeduid, althans in een richting geweest. Om verschillende redenen laat ik een nadere uitwerking van dit probleem hier na. De huidige toestanden zijn vermoedelijk voor geen der groeperingen bevredigend. Zij zijn dit nog minder, wanneer we de situatie beschouwen binnen het raam der algemene onderwijsbelangen. Nog sterker zou ik het willen zeggen: deze verdeeldheid knaagt aan de wortel van ons volksbestaan. Als de tekenen ons niet bedriegen (en laat ons hopen dat dit niet het geval is), dan zijn er inderdaad redenen om te geloven,

dat de wil aanwezig is, de versperringen op de weg naar samenwerking weg te breken. Doch een deel dezer versperringen is niet op te ruimen met de eigen krachten der goedwillenden. Hier moet ook van de zijde der overheid iets worden gedaan.

*Onderwijsplanning is de consequentie van regeringsbeleid.*

Het bovenstaande pleidooi voor een breed opgezette onderwijsvernieuwing in het formaat van culturele planning, bevat vermoedelijk voor ingewijden in het onderwijsvraagstuk weinig nieuws. Dat was ook niet de bedoeling. De opzet van dit artikel was geen andere, dan nog eens in enigszins andere vorm de algemene aandacht te vestigen op de noodzakelijkheid van reële onderwijspolitiek.

Zonder plan ziet het er met de toekomst van ons onderwijs niet rooskleurig uit. De onbevredigende verhoudingen, de afhankelijkheid der onderwijsvoorziening van kleine en grotere „belangen”, de wisselende politieke verhoudingen, en andere oorzaken (en niet het minst de nimmer uitgesproken leuze: ieder voor zich en God voor ons allen) scheppen toestanden, die strijdig zijn met de algemene volksbelangen. Zulks kan in hoofdzaak worden voorkomen, indien er gewerkt wordt volgens de lijnen van een objectief plan. Zo kan de regeringszorg weer op het peil worden gebracht, die de wetgever blijkbaar op het oog gehad heeft, bij de formulering van art. 200 sub 1 van de Grondwet. Want onderwijs is hier te verstaan zowel als *het gehele onderwijs* als *het onderwijs=als=geheel*. En zorg houdt niet alleen in onderhoud en verzorging; het impliceert ook *voorziening* in het nog=~~niet~~=bestaande en onmisbare; *voorzien*, en dit alles tezamen: *beleid*.

We staan nu aan de vooravond van nieuwe verkiezingen<sup>1)</sup>. Hoe deze zullen uitvallen, is niet te voorzien. Maar, hetzij

---

<sup>1)</sup> Dit artikel was reeds gezet vóór de verkiezingen hadden plaats gehad en voor het nieuwe ministerie was samengesteld. Nu we dan inderdaad een nieuwe Minister van O., K. en W. hebben gekregen, mogen we ook vertrouwen, dat deze als hoogleraar in de psychologie overtuigd is van de noodzakelijkheid van vernieuwing der grondslagen van onderwijs en opvoeding. In hoeverre hij die zal kunnen verwezenlijken hangt voor het overgrote deel af van de medewerking dergenen, die in de dagelijkse praktijk van het onderwijs staan. Of de Minister verder tot zijn taak wil rekenen, wat in het slot van dit artikel als wens wordt uitgesproken, blijven wij hopen.



de tegenwoordige verhoudingen gehandhaafd blijven en de thans het bewind voerende Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen nogmaals tot bekleding van dit ambt wordt aangezocht, hetzij een nieuwe functionaris zijn plaats zal innemen, we spreken de hoop uit, dat dit geluid tot hem zal doordringen en dat een der eerste daden in de nieuwe ministeriële periode zal zijn, instelling van een Centrale Onderwijsplan-Commissie, en dat deze minister over de maat van zijn ambtsperiode heen, een plan weet te ontwikkelen van brede allure. Want de duur van één parlement is te kort, om wat op dit gebied nodig is te verwerkelijken. Een tijdperk van tien jaren is daarvoor zeker niet te lang gerekend.

In het kader van de culturele wederopbouw kan door de Minister geen groter en grootser taak verricht worden dan het leggen van een hecht fundament, waarop in de toekomst één machtig onderwijsgebouw kan verrijzen.

---

## DIE REËLING VAN DIE ONDERWYS VAN DIE TWEË AMPTELIKE TALE (AFRIKAANS EN ENGELS) IN DIE UNIE VAN SUID-AFRIKA

DEUR

Prof. Dr B. F. NEL.  
(Universiteit van Pretoria.)

Net soos in alle ander lande waar daar twee tale en twee kulture naas mekaar binne dieselfde staatkundige gebied moet groei en bloei, bestaan daar in Suid-Afrika 'n taalvraagstuk en word daar ook 'n kultuurstryd gevoer. Vir elke Afrikaner wat sy Volk en Taal en alles wat eie aan sonnig Suid-Afrika is in die diepte van sy siel lief het, het die kultuurstryd iets van vanselfsprekends geword. Om alle aspekte van die stryd goed te verstaan is dit vir die buitelander ook nodig om dit in sy logiese verband te sien, d.w.s. om die opeenvolging van staatkundige gebeurtenisse in hulle historiese verband te betrag. Dit sal egter nie van pas wees om in hierdie artikel so 'n historiese skets te gee nie. Dis nodig om slegs hierna te verwys en kortliks een en ander omtrent die kulturele aspekte te noem.

In 1806 al het die Kaap onder Engelse beheer gekom en so ook Natal in 1843. Die Groot Trek in 1836 het op die

stigting van die twee Boererepublieke, nl. die Oranje Vrystaat en die Transvaal uitgeloop. Ook hierdie Republieke het met die Vrede van Vereeniging in 1902 onder Engelse beheer gekom. Sinds 1910 is hierdie vier Provinsies tot 'n Unie verenig nl. die Unie van Suid-Afrika. Na hierdie gebeurtenisse, en as 'n gevolg hiervan, het die verkeerde opvatting onder 'n sekere groep stadig aan begin posvat dat voortaan die twee tale en die twee kulture naas mekaar moet ontwikkel, d.w.s. die taal en kultuur van die veroweraar en die Afrikaanse taal en kultuur wat die taal en kultuur van die verowerde is. Hierdie vreemde oorheersing het die Afrikaanse taal en kultuur in tweërlei opsig gekortwiek: Uit 'n staatkundige en uit 'n ekonomiese oogpunt was dit in die belang van die veroweraar om nie volle kultuurregte in die begin aan die Afrikaner toe te ken nie. Tweedens is die Afrikaanse taal en kultuur gestrem deurdat dit as jong loot van 'n ou gevestigde Westerse kultuur binne dieselfde staatkundige grense moes ontwikkel as die sterk en wêreldverbreide Angelsaksiese taal en kultuur. Onder sulke omstandighede, weet ons, het die sterker kultuur nog altyd sy stempel op die jonger kultuur afgedruk en selfs gedreig om die jonger kultuur heeltemal te ontaard. Dis dan ook wat met die Afrikaanse taal en kultuur gebeur het omdat die Afrikaanse taal en kultuur nog buigbaar en vormbaar is en dus baie maklik allerhande onegte kultuurvorme en taaluitdrukkinge kon en nog kan laat insypel. Die gevolg hiervan is dus nasionale ontaarding en omdat die ontaarding die gevaar van volksverbrokkeling meebring ontstaan daar 'n stryd, 'n stryd wat hom in 'n taalstryd openbaar. Dis 'n stryd met die „vreemde” om die „eie” en hier tree, volgens die Nederlandse geleerde G. J. Nieuwenhuis, weer algemene wette op: „... het zwakke valt voor 't sterke, selectie en aanpassing bepalen, wat zal overlêven. En stroom en tegenstroom treden op. Soms schijnt het cosmopolitische te overheerschen: de cultuurverbreiding werkt dan in de breedte. Tot plotseling een sterk verlangen naar het eigene optreedt: de groei heeft in de diepte plaats.”

Dit is presies wat met die Afrikaanse taal en kultuur gebeur het en nog gebeur: daar is tye in ons kultuurgeskiedenis gewees wat dit gelyk het of alles op 'n dooie punt uitgeloop het: Dis dan in die swart oomblikke van die kulturele ontwikkelingsgang dat die vreemde kulturelemente met geweld die volksliggaam binnedring. En so sterk vat dit pos dat

alleen 'n heftige heroplewing van die volksiel die eie kultuur van die vreemde suiwer en 'n nuwe stoot aan die ontwikkeling van die eie taal en kultuur gee. So 'n heftige heroplewing vind gewoonlik na tye van verslapping plaas omdat onderwyl in die diepte van die volksiel onbewus groei plaasgevind het en energie versamel is, waardeur die hunkering na die eie tot die oppervlakte opborrel.

Vir elke kultuurbewuste mens behoort dit duidelik te wees dat onder omstandighede soos in Suid-Afrika die denasionalisering van die verowerde Volk (d.w.s. die Afrikaner) geskied deurdat die moedertaal, veral *vir sover dit die skole betref*, nie 'n kans kry om spontaan te ontwikkel nie. Die taalstryd in ons skoolwese het eintlik aan die begin van die vorige eeu begin toe die Engelse in besit van die Kaap gekom het. So het die stryd opnuut begin met die besitneming van die ander Provinsies. *Elke Provinsie het in die verband sekere onderwyswette opgestel wat nie net die reëling van die onderwys in die algemeen ten doel gehad het nie, maar ook, en veral, die reëling van die onderwys van die twee tale, Engels en Hollands, en later Engels en Afrikaans.* Bekend in die verband is die Onderwyswet van 1907 in die Transvaal, wat ook die Smuts-wet van 1907 genoem word, en die Hertzog-onderwyswet van 1908 in die Oranje Vrystaat.

Wat die Transvaal in sy Kroonkolonietydperk betref, het die Onderwysordonnansie van 1903 die volgende t.o.v. die Hollandse taal in die skole vasgelê: Wanneer die ouers daarom versoek kon 3 uur per week onderrig aan die Hollandse taal bestee word, bo en behalve die tyd wat in Hollands aan godsdiensonderrig bestee word, met die voorbehoud dat die totale tyd wat aan die onderrig van Hollands gegee word nie 5 uur per week te bowe sal gaan nie. Origens was die onderrig deur middel van Engels. Hierdie ordonnansie het groot ontevredenheid onder die Boere van die Transvaal sowel as die Oranje Vrystaat veroorsaak, eerstens, omdat dit nie reg aan moedertaal-onderwys laat geskied het nie en tweedens, omdat hulle gevoel het dat die vorming van hulle kinders hierdeur sal ly. As 'n gevolg hiervan het onder die Boere van albei Provinsies die C. N. O.-Beweging ontstaan d.w.s. 'n beweging vir die stigting van eie Christelike-Nasionale-Skole. Soos bekend het die beweging met geldelike ondersteuning vanuit Holland weldra oor die 200 skole in die Transvaal en Oranje Vrystaat in die lewe groep. As 'n gevolg van die

bemoeiing van Lord Selborne, die opvolger van Lord Milner as Goewerneur in 1905, is volgens Goewermentskennisgewing die volgende bepaal nl. dat onderwysers voortaan toegelaat sal word om *of Hollands of Engels as medium van onderrig te gebruik solank as hulle hulleself verstaanbaar maak op voorwaarde egter dat die Engelse taal as medium gebruik moet word sodra die kinders die instruksies van die onderwyser in daardie taal kan volg.* Verder is bepaal dat 'n kennis van Engels soos vir elke standerd voorgeskryf 'n voorwaarde vir promosie na 'n volgende standerd of klas sal wees.

Onderwyl het die C. N. O.-Skole voortbestaan hoewel pogings aangewend is om hulle onder die staatstelsel in te bring. Generaal Smuts, die minister van Onderwijs onder Verantwoordelike Regering in die Transvaal het die voorstanders van die C. N. O.-Skole belowe dat hy 'n wet in die lewe sal roep wat, terwyl dit die goeie in die ou Boere-stelsel sal bevorder 'n ideale nasionale stelsel sal skeep. Gevolgelyk is die C. N. O.-Skole by die staat-skole ingelyf. Die beloofde wet was dan die Onderwyswet van 1907. Hierdie wet het die beginsels deur Lord Selborne neergelê bekragtig maar bepaal dat Engels as medium of voertaal in die geval van Afrikaanse kinders nie voor Standaard III<sup>1)</sup> ingevoer sal word nie. Na Standaard III mag die voertaal nog Hollands wees in nie meer as twee vakke nie. Oor die algemeen kan dit so gestel word dat ooreenkomstig die Selborne- en Smuts-wette elke kind Hollands mag leer maar ook dat elke kind Engels moet leer.

Toe die Oranje Vrystaat in 1907 Verantwoordelike Regering kry het Generaal Hertzog Minister van Onderwys geword. Deur sy onderwyswet van 1908 het hy probeer om verbetering in onderwystoestande aan te bring. Wat die taalvraagstuk betref het hy 'n onderskeid tussen voertaal en taalstudie gemaak. Wat die voertaal of medium van onderwys betref, is in die wet bepaal *dat tot en met Standaard IV elke*

<sup>1)</sup> Dit dien hier verduidelik te word dat die standerds of klasse soos volg op mekaar volg: Gewoonlik is daar twee beginners klasse of substanderds. In sommige Provinsies word dit Substanderd een en twee genoem, in ander Provinsies heet dit Substd. A en B. Hoewel dit elk jaarklasse is probeer onderwysers om kinders die twee klasse in agtien maande te dek. Hierop volg Standerds I tot VI in die laerskool, terwyl die middelbare skool Standerds VII tot X bevat. In die Transvaal eindig die laerskool by Std. V terwyl Stds. VI tot X vorms genoem word d. w. s. vorms I tot V.

*kind deur middel van die taal onderrig moet ontvang wat hy praat en die beste verstaan.*

Terselfdertyd egter moes die tweede taal (Engels) geleidelik ingevoer word sodat dit uiteindelik as bykomende voertaal kon geld. Van Standerd V af moes in elke standerd minstens drie vakke deur Engels as voertaal en drie deur Hollands as voertaal onderrig word. Sover dit die studie van die taal self betref is bepaal dat met en na standerd IV Engels sowel as Hollands aan elke kind geleer sal word (vrystelling kon egter van die een of die ander taal verkry word in sekere gevalle).

In 1910 het die unifikasie van die vier Provinsies tot stand gekom. By hierdie geleentheid was dit Generaal Hertzog wat as voorvegter van taalgelykheid opgetree het: *Hollands moes dieselfde behandeling as Engels ontvang.* Die Engelse is uiteindelik oortuig van die wenslikheid om Hollands naas Engels as amptelike tale te erken waardeur artikel 137 van die Grondwet ontstaan het wat Hollands (later Afrikaans) naas Engels as amptelike tale van die Unie van Suid-Afrika erken en ook op gelyke voet stel.

Tot sover is naas die algemene kulturele agtergrond 'n kort skets gegee van die taalvraagstuk in die onderwysstelsel van die twee voormalige Boererepublieke vanaf die Vrede van Vereeniging tot by die tot standkoming van die Unie. Versvolgens sal die onderwys van die twee amptelike tale, Afrikaans en Engels in die Transvaal nagegaan word en ten slotte sal op die huidige toestand in die ander drie Provinsies gewys word.

Na unifikasie in 1910 moes die Smuts-onderwyswet in ooreenstemming met die bepalinge van die Grondwet gebring word. Dit is in 1911 gedoen deur middel van 'n onderwysordonnansie wat deur Johann Rissik, die destydse Administrateur van die Transvaal deurgeloods is. Vir sover dit die onderwys van die twee amptelike tale betref het dit o.a. die volgende bepaal: *dat die voertaal by die onderrig van elke leerling in alle standerds van enige openbare skool tot en met Standerd IV die huistaal van die leerling sal wees*, met dien verstande dat die ouer van enige leerling die reg sal hê om te eis dat die ander taal geleidelik ingevoer moet word en daarna gereeld gebruik word as tweede voertaal, ooreenkomstig die verstandelike ontwikkeling van die leerling en in so 'n geval sal dienooreenkomstig vir die onderwys van so

'n leerling voorsiening gemaak word. As daar in enige van die standerds 'n minderheid is wat die ander taal as voertaal gebruik, dan moet skikkinge getref word vir die doeltreffende onderwys van die minderheid deur die instelling van parallelklasse<sup>1)</sup> maar dan moet die leerlinge nie minder as vyftien in getal wees nie. Bokant Standerd IV kan die ouer een van die amptelike tale as voertaal vir al die vakke kies of hy kan albei tale as voertale kies. As die ouer geen keuse doen nie, dan word die voertaal gebruik wat die kind die beste verstaan, d.w.s. die moedertaal waarmee hy begin het.

Die gevolg van hierdie bepalinge was dat die kinders van Afrikaner- en Engelse ouers in aparte skole hulle onderwys deur die moedertaal ontvang het. Gewoonlik het die ouers na Standerd IV geen ander taal as die moedertaal vir voertaal gekies nie sodat suiwer Hollandsmedium- (van ongeveer 1917 af Afrikaans medium-) laer- en middelbare-skole en suiwer Engelsmedium-laer- en middelbare-skole ontwikkel het. Waar die een volksgroep onder sekere omstandighede — soos bv. Engelse kinders op die platteland — gedwonge is om hulle kinders na 'n skool te stuur waar uitsluitlik vir die moedertaal van die ander groep voorsiening gemaak is, ontstaan ook die parallelklasse soos in die ordonnansie bepaal, d.w.s. as daar nie minder as vyftien sulke kinders is nie. In sekere gebiede het dit gebeur dat die aanwas van die minderheidsgroep so toegeneem het dat so 'n skool vir bykans elke standerd naderhand 'n parallelklas moes stig. Sulke skole het dan as parallelmediumskole bekend gestaan. Onder sulke omstandighede het in baie gevalle 'n skeiding plaatsgevind tussen die Afrikaanse en Engelse kinders sodat twee aparte skole in daardie gebied gestig is.

In 1917 het die Provinsiale owerheid besluit om met *Afrikaans* as voertaal (i.p.v. Hollands) te begin. In dieselfde jaar is ook 'n onderwyskommissie benoem om op die voor- en nadele van die enkel- en parallelmediumskole in te gaan. Hulle slotsom was dat uit 'n opvoedkundige standpunt beskou die enkelmediumskool (d.w.s. die suiwer Engelse of suiwer Hollandse skole) die beste is. Hierdie Kommissie het ook

<sup>1)</sup> Onder 'n parallelklas word verstaan 'n aparte klas in dieselfde skool wat deur die ander voertaal onderrig ontvang. So word in Afrikaanse skole b.v. 'n aparte klassie vir 'n groepie Engelse kinders gestig wat hulle onderrig deur Engels ontvang. Omgekeerd kan parallelklasse vir Afrikaanse kinders in Engelse skole gestig word.

op die euwel gewys dat daar baie Afrikanersouers is wat vals beweër dat hulle huistaal Engels is, met die doel om hulle kinders in Engelse skole ingeskryf te kry. Dis natuurlik 'n euwel wat die gevolg is van die denasionalisasieproses waarvan daar reeds hierbo melding gemaak is.

Hierdie onderwysreëling het meegebring dat daar 'n geweldige groei in enkelmediumonderwys plaasgevind het. In 1917 was daar egter nog 6,337 meer kinders wat hulle onderwys deur middel van Engels ontvang. Van nou af tree Afrikaans as moedertaal in en in 1927 sien ons dat oor die 69,000 kinders hulle onderwys in Afrikaans as moedertaal ontvang het teenoor 52,000 kinders wat hulle onderwys in Engels ontvang het. In 1939 het die aantal gegroei na 106,183 kinders (dit sluit 5,462 kleurlinge in) wat hulle onderwys deur middel van Afrikaans as voertaal ontvang terwyl daar slegs 58,196 kinders was wat hulle onderwys in Engels ontvang het. Daar is vandag ongeveer dubbel soveel kinders wat hulle onderwys in Afrikaans ontvang as wat daar is wat hulle onderwys in Engels ontvang.

Veral gedurende die dertiger jare toe die politieke partye van Genls. Hertzog en Smuts „saamgesmelt” het hetdie gedagte van nouer samewerking tussen Engels- en Afrikaanssprekende by baie begin posvat. Verder is die bewering ook gemaak dat die onderwys van die tweede taal verwaarloos word in die enkelmediumskole. Wat die Afrikaner betref sou hy dan nie meer so tweetalig wees as voorheen nie. Om die redes is daar toe sterk propaganda vir die parallelmediumskole gemaak omdat die kinders hier, hoewel nie in dieselfde klaskamer nie tog onder een dak in dieselfde skool opgevoed word: Dit sou die effek hê dat die twee rasse nouer met mekaar omgaan, op dieselfde spelterrein speel en gevolglik mekaar se tale beter leer praat. Nodeloos is dit om daarop te wys dat die propaganda van partypolitici uitgegaan het, *terwyl opvoedkundiges en onderwysers die skole veroordeel het*. Ook van nasionale kant is 'n stryd gevoer *teen die parallelmediumskool en vir die enkelmediumskool*.

Tenspyte van verset van nasionale kant sowel as van opvoedkundige kant het die gedagte van samewerking en die verhoging van die peil van die tweede taal by die regerende party in die Provinsiale Raad so sterk posgevat dat dit gelei het tot die herroeping van die Rissikordonnansie van 1911 en dat 'n nuwe ordonnansie in 1945 in die plek daarvan gestel is.

Hierdie ordonnansie bepaal dat tot en met *Standerd V die kind deur middel van sy huistaal onderrig moet ontvang* maar dat die ander taal as vak geleer moet word. Let op: die aanleer van die tweede taal is nou verpligtend waar dit voorheen nie die geval was nie. Verder bepaal dit dat by die onderrig in die ander taal alle nodige stappe gedoen moet word (selfs die gebruik daarvan as aanvullende voertaal) om te verseker dat die standaard van bekwaamheid wat daarin teen die einde van die vyfde standerd behaal word sodanig is dat dit daarna vir die leerling moontlik sal wees om sodanige taal as voertaal te hê. Waar daar minderheidsgroepe van kinders is word daar weer van parallelklasse gebruik gemaak.

Ten einde die tweetaligheidspeil nog verder te probeer verhoog is bepaal dat aan die begin van 1946 alle skole wat middelbare onderwys gee nog een vak (d.w.s. behalwe die tweede taal) deur middel van die ander taal moet onderrig. In daardie jaar het die meeste skole 'n nie-eksamenvak gekies (soos bv. liggaamsoefeninge) om deur middel van die tweede taal onderrig te word. Dit was in ooreenstemming met die bepalinge van die ordonnansie. Vir 1947 moes die skole 'n tweede vak — die keer 'n eksamenvak — in Std. VI invoer wat deur die tweede taal onderrig moes word. Uiteindelik sal in alle klasse in die middelbareskool die tweede taal, 'n nie-eksamenvak en nog 'n eksamenvak deur middel van die tweede taal onderrig word: bv. in 'n Afrikaanse Skool sal Engels as tweede taal onderrig word terwyl liggaamsoefeninge en wiskunde (of aardrykskunde of natuurkunde ens.) ook deur medium Engels onderrig word.

*Hierdie bepalinge in verband met die onderwys van die twee tale is nie deur die skole gunstig ontvang nie.* Die gevolg is dat in die loop van die eerste ses maande van die jaar 'n kommissie benoem is om op die resultate van die reëlinge in te gaan. Hoewel op die huidige tydstip die bevindinge van die kommissie nog geheim gehou word, is die verwagting dat hulle die ordonnansie gaan veroordeel. Of die huidige Provinsiale bewind (d.w.s. die Verenigde Party van Genl. Smuts wat nog vir die volgende ses maande aan die bewind is) dit gaan herroep of wysig is nie bekend nie. Indien die Nasionale Party ook die Provinsiale verkiesing wen, soos in die geval met die onlangse Uniale verkiesing, sal die ordonnansie beslis herroep word.

Ten slotte sal kortliks aangedui word wat die reëling van



die onderwys van die amptelike tale in die ander provinsies is:

*Oranje Vrystaat.* — Die onderwys van die amptelike tale in hierdie Provinsie word gereël ooreenkomstig die bepalinge van Onderwysordonnansie No. 15 van 1930. Dit bepaal o.a. die volgende, nl. dat die voertaal vir elke leerling in al die standerds van 'n openbare skool of 'n ondersteunde privaat-skool tot en met die *sesde standerd die huistaal van die leerling is*. Waar daar 'n minderheidsgroep is wat die ander taal as huistaal het word vir hulle deur middel van parallelklasse voorsiening gemaak waar die aantal nie minder as vyftien is nie, of deur middel van onderwyzers wat bevoeg is om in albei offisiële tale onderrig te gee. Na Standaard VI d.w.s. in die middelbare skool mag die ouer een van die amptelike tale as voertaal kies, of hy mag albei tale kies. Wanneer die ouer versuim om hierdie reg van keuse uit te oefen, word die leerling deur middel van sy huistaal onderrig, terwyl die tweede taal, sover moontlik, ook as 'n voertaal gebruik word.

As 'n gevolg van hierdie bepalinge vind 'n mens dat die organisasie van die stelsel van openbare skole so ingerig is dat daar voorsiening gemaak word vir (a) skole waarin een van die offisiële tale die voertaal is met dien verstande dat die ander amptelike taal ook gedoseer moet word; (b) skole waarin een van die amptelike tale die heersende voertaal is; en (c) skole waarin Afrikaans die voertaal in sekere vakke is en Engels die voertaal in ander vakke is.

*Natal.* — Na tot standkoming van Unie is die onderwys van die amptelike tale deur die ordonnansie van 1916 vasgestel. Hierdie ordonnansie het bepaal dat die voertaal van elke leerling in alle standerds van 'n openbare skool deur die ouer gekies sal word. Sodra die ouer sy keuse gemaak het sal hy nie weer sy keuse kan verander alvorens 'n jaar verloop het nie. Die ouer het egter die reg om te eis dat die tweede taal as vak onderrig moet word en elke skool moet dan hiervoor voorsiening maak. Wanneer die ouer nie hierdie reg om die voertaal te kies uitoefen nie, sal die leerling in die taal sy onderwys ontvang wat hy die beste ken en verstaan. Die ander taal sal dan as vak gegee word. Aangesien hierdie Provinsie oorwegend Engelssprekend is, is dit vanzelfsprekend dat omtrent alle skole as eentalig Engelse skole ontwikkel het. Daar die aanleer van die tweede taal Afrikaans glad nie verpligtend was nie is dit te begrype dat van Afrikaans min tereg gekom het in die Provinsie.

Onder druk van die opvatting van meer samewerking en die verhoging van die peil van tweetaligheid het ook Natal tydens die oorlogsjare 'n nuwe onderwysordonnansie in die lewe geroep nl. die ordonnansie van 1942. Ook hiervolgens het die ouer die reg om die voertaal van die kind te kies. As hy hierdie reg nie uitoeven nie, sal die kind sy onderwys in die taal ontvang wat hy die beste ken en verstaan. Waar daar minderheidsgroepe is word daar min of meer soos in die voornoemde Provinsies, vir hulle deur middel van parallel-klasse gemaak. Verder word bepaal dat aan elke kind bokant die tweede klas (d. w. s. substanderd twee) albei die amptelike tale geleer moet word met dien verstande dat aan die ander of die tweede taal nie minder as twee en 'n halfuur of meer as vier uur per week bestee word nie. Van standerd twee af (d. w. s. van die vierde klasse af) moet 'n deel van die leerplan vir een halfuur (of nie meer as 'n volle uur) per dag deur die tweede taal onderrig word. Van die begin van 1943 af was dit van toepassing op Standaard II leerlinge. Vir elke jaar was dit van toepassing op 'n volgende standerd sodat dit op die oomblik (1948) in Std. VII van die middelbare skool van toepassing is. In 1951 sal dit dan ook vir die Standaard X die hoogste klas van die middelbare skool van toepassing wees. Die prosedure sal dan in werking wees vanaf Standaard II tot Standaard X.

*Kaap=Provinsie.* — Volgens mededeling van 'n woordvoerder van die Departement van Openbare Onderwys in die Kaap is die voertaalvraagstuk in daardie Provinsie nog heeltemal in die weegskaal. Tans word daar proefnemings uitgevoer ten einde te beslis wat die toekomstige beleid sal wees. Intussen is die Departementele regulasies van 1921 (met wysinge daarna) in werking. (a) Wat die voertaal betref geskied die onderrig tot en met Standaard VI deur middel van die taal wat vir die kind die „beste bekend” is d. w. s. die moedertaal. Na Standaard VI mag die ouer kies in welke voertaal die kind verdere onderrig moet ontvang. Hoewel daar ouers is wat die voertaal van die kinders verander bv. Afrikanerouers wat na Std. VI hulle kinders na Engelse skole stuur, gebeur dit meestal nie met die gevolg dat die meeste kinders hulle onderwys in die laer sowel as in die middelbare skool deur middel van die moedertaal ontvang.

(b) Taal as vak op skool: Elke kind moet tot by Std. VI

sy huistaal as eerste vak neem maar voorsiening word vir die onderrig van die tweede taal gemaak wat deur elke leerling geleer moet word behalwe as die Inspekteur anders besluit.

Behalwe in Natal is dit vir die ander Provinsies so dat die tweede taal eers met mondelinge werk in die tweede substanderd begin word. In Std. I word ook met lees begin en skriftelike werk word dan eers in Std. II ingevoer.

## KLEINE MEDEDELING.

### NEDERLANDS CONGRES VOOR OPENBARE GEZONDHEIDSREGELING. (Centraal Gezondheidscongres).

Op 14 en 15 October 1948 zal door het Nederlands Congres voor Openbare Gezondheidsregeling een Congres te Utrecht gehouden worden, gewijd aan het onderwerp: Plaats, Bouw en Inrichting der Scholen in verband met de Gezondheid van het Kind.

De praesadviseurs zullen het onderwerp van de algemeen-hygiënische, technisch-hygiënische, paedagogische, architectonische en planologische zijde belichten.

Het programma voor het Congres is als volgt samengesteld:

#### Donderdag 14 October.

- 10.30 uur *Opening* door de voorzitter, Dr L. C. Kersbergen.  
Historisch overzicht van de werkzaamheden van het Nederlands Congres voor Openbare Gezondheidsregeling.
- 11.30 uur *Vernieuwing van het Onderwijs en de Moderne Scholenbouw* door P. Bakkum, Gemeentelijk Inspecteur van het onderwijs te Amsterdam.
- 1 uur Lunch.
- 2.15 uur *Hygiëne van het Schoolgebouw* door Dr W. J. Lojenga, Directeur Gemeentelijke Geneeskundige en Gezondheidsdienst te Alkmaar.
- 3.30 uur *Het moderne Schoolgebouw* door Ir J. Leupen, Hoofdarchitect der gemeente Amsterdam.
- 5 uur *Ontvangst ten Stadhuize.*
- 7 uur *Congresdiner.*

#### Vrijdag 15 October.

- 9.30 uur *Ligging van de School in de Stad* door architect W. M. Dudok, te Hilversum.
- 10.30 uur *Hygiëne van de School en het Kind* door Dr J. J. Dalmeijer, hoofd Afd. Kinderhygiëne, Gem. Gen. en Gezondheidsdienst, Amsterdam.

11.30 uur *Ligging van de School ten Plattenlande* door Ir W. J. C. van Mourik te Velp.

1 uur Lunch.

2.30 uur *Excursie naar Sanatorium Berg en Bosch te Bilthoven, causerie over Aanpassing van het Tuberculeuze Kind aan de Maatschappij* door Dr W. Bronkhorst.

± 4.30 uur *Sluiting* door de voorzitter.

De praeadviezen zullen tijdig aan de deelnemers — gewone leden en aan de medebesturende en deelnemende verenigingen worden toegezonden.

Tijdelijke leden — dat zijn zij, die, niet gewoon lid zijnde, het Congres wenssen te bezoeken betalen fl.— contributie voor bezoek aan het Congres. Wenssen zij eveneens de praeadviezen en na het Congres de Handelingen te ontvangen, dan betalen zij hiervoor extra een bedrag van f2.50. Deze bedragen dienen vóór 1 October overgemaakt te worden op postgiro No. 138160 ten name van de penningmeester van het Nederlands Congres voor Openbare Gezondheidsregeling te 's-Gravenhage.

Op het Congres zullen de praeadviezen kort toegelicht worden (ten hoogste 15 min.), waarna gelegenheid tot discussie bestaat.

Secretariaat: Dr P. Muntendam, Delilaan 8, Hilversum.

## BOEKBEOORDELINGEN.

Helen Iswolski, *De ziel van Rusland*. 235 p.  
Uitg.: Dekker en Van de Vegt, — Utrecht, Nijmegen 1946.

De schrijfster is de dochter van den bekenden Russischen Minister van Buitenlandse Zaken vóór de eerste wereldoorlog, en gedurende die oorlog gezant te Parijs. Zo was zij bij de revolutie in Parijs. Ze ging daar over tot het Rooms Katholicisme en leeft thans in de Verenigde Staten.

Haar boek geeft ons een geestelijke geschiedenis van het ontstaan van het Russische volk. Het kan als zodanig belangrijk er toe bijdragen ons dit volk althans een weinig meer nabij te brengen. Al dient men in het oog te houden, dat hier de hoop van een toekomstige hereniging van Rusland met de R. Katholieke Kerk de gedachten mede bepaalt, wanneer men dit boek bijv. vergelijkt met het veel genoemde boek van Fritz Lieb, *Rusland onderweg*, komt men m.i. tot de conclusie, hier met een grondige en objectief-betrouwbare studie te doen te hebben.

Ph. K.

Elizabeth Laura Adams, *Symphonie in 't Donker*. 187 p. Uitg.: Dekker en Van de Vegt — Utrecht, Nijmegen 1946.

De levensbeschrijving van een Amerikaans negermeisje uit een milieu van hoge beschaving, die desondanks om haar ras tal van vernederingen

moet verduren. Maar haar moeder, een vrouw van meer dan gewoon inzicht en karakter, helpt haar zonder al te zware innerlijke wonden dat alles te doorstaan. Alleen reeds om die tekening van de moeder en de vele prachtige trekjes in haar opvoeding kan ik dit boek aan de lezers van P. St. warm aanbevelen.

Ph. K.

*Reorganisatie van het R. K. lager onderwijs,*  
rapport van het Katholiek Onderwijzersverbond,  
1947. 126 pg. Prijs: f 1,75.

Dit rapport, reeds voor de oorlog opgezet, kon eerst thans verschijnen. Nadat een principiële beschouwing gewijd is aan „Wezen en doel van de Katholieke Opvoeding” en „Wezen en doel van de Katholieke Volksschool”, volgt een uitvoerige bespreking van al de vakken van het lager onderwijs met tal van concrete voorbeelden, waarbij oud en nieuw vergeleken wordt en met elkaar in verband gebracht.

Ten opzichte van de reeds verschenen talrijke artikelen en brochures omtrent onderwijsvernieuwing brengt dit rapport eigenlijk geen nieuws, maar vat alles nog eens duidelijk en gedegen samen.

H. N.

Prof. Dr C. A. Mennicke, *Ons tijdsgewricht  
in de spiegel van een persoonlijk levenslot.*  
370 pg. Uitg.: Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1947.  
Prijs?

De beste introductie tot dit boek is waarschijnlijk wel het voorwoord van de auteur zelf, waarin hij erop wijst dat het geschreven is tussen Juni 1943 en Maart 1945 onder „moeilijke omstandigheden”. Hij bevond zich nl. toen in Duitsland in een allesbehalve benijdenswaardige positie. Tijdens het schrijven kon geen enkel boek geraadpleegd worden. Het is geen wonder dat aldus een geschrift ontstond, dat het objectieve tijdsgebeuren tot een geheel liet samensmelten met eigen persoonlijke levensgang. „Daarom heeft hij (de auteur) er wel toe moeten besluiten, ook over de meest persoonlijke dingen vrijuit te spreken.” Misschien zal een nuchter-critisch buitenstaander van mening zijn, dat de grens van het noodzakelijke hier en daar wel ruim getrokken is, maar daar staat tegenover dat het ontworpen beeld van de schrijver-zelf de lezer juist in staat stelt diens kijk op het beschreven tijdsgebeuren juist te beoordelen. Bovendien zijn dikwijls de mededelingen omtrent eigen gevoel en handelen van de auteur in wezen toch een weergave van reacties op belangrijke gebeurtenissen of personen, zodat telkens de lezer via deze uitingen met de „Umwelt” wordt geconfronteerd. Dat deze „Umwelt” rijk aan inhoud blijkt te zijn spreekt vanzelf wanneer een diep en fel levend mens een periode overziet, waarin twee wereldoorlogen vallen, verbonden door een in meer dan één opzicht problematische tijd, en deze vanuit een ernstig doordachte en doorleefde wereldbeschouwing interpreteert.

Een boek dat geeft wat de titel belooft en beantwoordt aan de verwachtingen die de naam van de auteur wekt.

H. N.

## ZINVOLLE VREUGDE

DOOR

Dr H. NIEUWENHUIS.

Van verschillende kanten bereiken ons berichten over de in de afgelopen maand gevierde feesten, welke hierin vooral met elkander overeenstemmen, dat de sfeer, waarin ze plaats vonden, zo goed was. En men bedoelt daarmee dat men niet of nauwelijks onsmakelijke excessen heeft waargenomen, geen uitpattingen heeft gezien en geen onaangename strubbelingen heeft beleefd, noch tussen verschillende bevolkingsgroepen, noch tussen publiek en politie. Maar men bedoelt er ook iets positiefs mee: er was een prettige, genoeglijke stemming, er was tevredenheid. En er was meer. Er was innerlijke bewogenheid en saamhorigheidsgevoel, er was oprechte vreugde en blijdschap, en een beleven van zinvolheid.

Hoe zou het niet prettig zijn dit te noteren en in het hart te bewaren.

Maar dan komt de bezinning, de critische bezinning: wat is de waarde van dit alles? Heeft het werkelijk waarde, en niet alleen voor het ogenblik, maar ook voor later? Of is het slechts als een vlag van zonneshijn, die tussen twee schaduwen over het landschap trekt: even vrolijk alles op en leeft in een weldadige warmte; maar nauwelijks heeft men de glans gezien en de koestering gevoeld of een somber floers wordt over de aarde getrokken en over de toeschouwer zelf.

Natuurlijk kan men het accent ook anders leggen. Er was droefenis, en er is weer droefenis, maar zij is dan toch maar — zij het ook kortstondig — onderbroken. Er is dus ook een andere, een betere mogelijkheid.

Heeft het zin beide zienswijzen hier naar voren te brengen, of is het antwoord toch maar louter subjectiviteit en dus afhankelijk van de plaats, die ieder van ons tussen optimisme en pessimisme pleegt in te nemen?

En wat dan nog, zelfs als men de tweede oplossing kiest? Zegt dat iets omtrent de toekomst?

En, laatste vraag, wat doet deze bespiegeling in een blad voor „Paedagogische Studiën”?

Of is deze laatste vraag, die hier dus meteen door een allerlaatste gevolgd wordt, geen echte vraag?

Inderdaad, dat is ze niet. Want ieder, die ook maar enigszins  
*Paedagogische Studiën*, XXV.

zins te maken heeft met opvoeding en opvoedkunde, voelt onmiddellijk dat hier voor hem een belangrijk exploratieveld ligt en misschien een arbeidsterrein, dat vrucht kan opbrengen.

Wij leven in een tijd, waarvan men het geestelijk leven, ten minste van hen, die over de cultuur en haar toekomstmogelijkheden ernstig nadenken, kan kenmerken als cultuurpessimistisch. En daar zijn redenen voor; wie zal het ontdekken?

Wij hebben twee wereldoorlogen beleefd en daarvan de laatste wel zeer van nabij. De tussentijd bracht ons een economische crisis en werkloosheid als een lichamelijke en geestelijk vernietigende epidemie. En de toekomst? Een nooit aflatende bedreiging, en zelfs zonder deze een opeenstapeling van problemen in allerlei landen en op allerlei gebied.

Een der meest gehoorde klachten is waarschijnlijk wel die over de morele verwording, zowel van de jeugd als van de volwassenen: verslapping van de gezinsband, bandeloosheid op sexueel gebied, toenemend alcoholmisbruik, niet het minst onder vrouwen en moeders, corruptie. Daarnaast constateert men onverschilligheid ten opzichte van vragen van cultureel leven, apathie wat betreft godsdienst en levens- en wereldbeschouwing, aangaande de res publica. En vervolgens een vertechnisering van de arbeid en het dagelijks leven, de atomisering van het gemeenschapsleven, de opkomst van de massamens.

En dan ineens: de ervaring van de jubileumfeesten en die bij de overdracht der kroon. En daarbij niet alleen de wijze waarop het publiek, de massa, dit verwerkt, maar niet minder de wijze waarop deze overdracht geschiedt. Geen hol gepraat, geen leeg vertoon, geen schouwspel voor de happy few, maar zuivere menselijkheid, geworteld in en opbloeiend uit Geloof. Een spreken als moeder, als door leed gerijpte vrouw, als verantwoordelijk leidster en lid van de Nederlandse volksgemeenschap, een spreken als dankbare dochter, als moeder en echtgenote, en wederom als leidster en lid van het Nederlandse gemenebest.

En dan nogmaals de wijze waarop deze uitingen door „het publiek” ontvangen worden en gewaardeerd. Blijkt daar niet onder veel dagelijkse voosheid en verval een goede kern te schuilen? Blijkt niet dat velen, zeer velen, nog open kunnen staan voor een ernstig, zinvol leven en dit kunnen en durven

tonen als zij slechts een gunstig klimaat vinden waar deze trek van werkelijkmenszijn kan uitbloeien?

En dan herinneren we ons eensklaps uit vroeger dagen de vele contacten met mensen, jong en oud, arm en rijk, veel en weinig ontwikkeld, waarin het goede tastbaar voor ons kwam te staan en eenzelfde vreugde zo zinnig werd beleefd.

En zou dan niet ieder zich verheugen, die zich voor de opvoeding van individu en gemeenschap interesseert?

Vreugde en zinvolheid.

Hoe meer ik het kind en de volwassene tracht te leren kennen, hoe duidelijker het mij wordt hoe belangrijk het beleven van deze beide is en hoe innig ze samenhangen. En hoe schiet onze cultuur in de verzorging van beide te kort, zowel t. a. v. de jonge mens als van de volwassene.

Voor de ouderen dreigt de vertechnisering van de arbeid, maar ook van het vermaak, ja, van het leven in al zijn aspecten, tot in het kerkelijk en godsdienstig leven toe, de zinvolheid te vernietigen en daarmee de mogelijkheid tot werkelijke vreugde. En omdat de volwassenen in dit opzicht zoveel ontberen, worden de kinderen in hetzelfde spoor meegetrokken, het spoor van kunstmatig en opgeschroefd vermaak. Het is niet zo, dat men de kinderen te weinig genoegens verschafft, maar de vorm en de inhoud degen niet. Men denke slechts aan de verjaarpertijpjes met gehuurde amusementskrachten, aan de kinderbioscoop, aan het gewinnen van de kinderen zich voor geld een genoeg te verschaffen en daardoor de gedachte te kweken dat voor geld alles te verkrijgen is en dat voor alles geld nodig is. Of men overvoert het kind met op zichzelf wel kinderlijke feesten, of geeft het „genietingen” die ver boven zijn leeftijd gaan.

Ook ons onderwijs schiet, naar mijn overtuiging, in dit opzicht te kort en ook hier is het niet een te weinig willen doen voor de kinderen of zich niet voldoende moeite getroosten. Maar er zijn zoveel kinderen — en ik geloof in toenemend aantal met stijgende leeftijd — die zo weinig begrepen en mede daardoor niet door hun dagelijks werk op school gegrepen worden, en die dientengevolge de vreugde van de arbeid en de blijdschap om het bereiken van resultaten niet leren kennen, en voor wie de zin van het werk en daarmee voor een groot stuk van het leven verloren gaat. En dit geldt a fortiori voor die grote groep, die niet meer dan lager onderwijs ontvangt en maar al te jong „het volle leven”



wordt ingejaagd, en zich daar noodgedwongen thuis leert voelen. Juist door het jonge kind, maar ook onze pubers niet de gelegenheid te verschaffen de zinvolheid van leven en werken en de daaraan inhaerente vreugde te leren kennen, kweken wij mensen, die òf het leven alleen maar kunnen zien als een bittere strijd, zij het desnoods als een bittere strijd voor idealen, en die in die strijd hoe langer hoe meer krampachtig verstijven, òf een uitweg zoeken in banale, opgeschroefde lol en daarmee voorgoed het oog voor elke diepere zin verliezen.

Hoe meer wij er daarentegen in zullen slagen aan jongeren en ouderen het leven als zinvol te doen ervaren, des te minder zullen wij gedwongen worden allerlei ongewenste verschijnselen, allerlei excessen en wantoestanden te bestrijden.

Hier ligt m. i. wel onze zwaarste taak als opvoeders, en eigenlijk is ieder hier, hetzij direct, hetzij indirect, als opvoeder werkzaam, voor zover hij op de een of andere manier meewerkt aan de vormgeving van onze maatschappij of met zijn medemensen in contact komt.

Als er iets aan onze tijd ontbreekt, dan schijnt het wel het geloof aan de zin van het leven, c.q. van de hele werkelijkheid te zijn, en dat zowel buiten als binnen de verschillende kerken. Soms lijkt het meer een onverschilligheid ten opzichte van dan een echt niet-geloven, maar het eerste is niet minder ernstig dan het laatste. En zinloosheid brengt vreugdeloosheid, zoals omgekeerd het beleven van werkelijke vreugde de ogen opent voor het zinvolle. Misschien zelfs is zuivere vreugde wel het meest zinvolle in deze werkelijkheid. Kennen velen niet als hoogste zinbeleving de „blijde” boodschap?

En toch, misschien is het niet meer dan schijn, dit gebrek aan geloof in zinvolheid.

We horen wel zeggen, dat velen blasé zijn. Maar blasé waarvan? Niet van eenvoudige, zuivere levensvreugde, die wel verzadigt, maar nooit tot tegenzin voert, maar juist van alle kunstmatigheid en opgeschroefdheid. Want hier bereikt de mens al spoedig de oververzadiging, al wil dit niet zeggen dat hij dan een nieuwe weg inslaat en zeker is het geen automatisch zichzelf herstellend proces.

Maar telkens kunnen wij ervaren, vooral bij kinderen, dat als deze met zichzelf en de wereld ontevreden of in-schijntevreden mens in de gelegenheid gesteld wordt tot het beleven van de zinvolheid en haar vreugde, of van de vreugde en haar

zinnelijkheid, er een nieuwe levensmoed en nieuwe levenswil opbloeit.

Dit is het wat ik ook meende te mogen constateren in wat in en rondom „het” jubileum en de abdicatie en de inhuldiging tot uitdrukking kwam aan beide zijden van het voetlicht. Het beleven van vreugde en zinnelijkheid en het gevoel voor de waarde van beide, zijn misschien wel onderdrukt, maar nog niet gedood.

Laten we dit vasthouden en er op voortbouwen.

---

## HET NEDERLANDSE VOLK VIERT FEEST IN AMSTERDAM

DOOR

P. POST.

Enige tijd geleden, vlak na de feesten, ging er een „gekuist” uittreksel van een verslag, geschreven door een italiaans journalist door de nederlandse pers<sup>1)</sup>).

Deze man, een ooggetuige, beschreef het verloop der feestelijkheden op een wijze, die bij een ieder die als wij gedurende de feestweek veel bij de weg waren, in Amsterdam en daar

---

<sup>1)</sup> „Nederlanders lagen dronken op straat.”

Een bar artikel.

(Van onze correspondent.)

Rome, 11 Sept. — Het onafhankelijke weekblad „l'Europeo”, dat het belangrijkste geïllustreerde weekblad van Italië is, bracht deze week een meer dan schandelijk artikel van Nicola Adelfi over de kroningsfeesten in Nederland. De Nederlandse gezant te Rome, graaf Van Bylandt, heeft een officieel protest ingediend bij de Italiaanse regering wegens de enormiteiten, die de Italiaanse journalist daarin ten beste geeft over prinses Wilhelmina en het Nederlandse volk.

Wij zullen onze lezers de onzin, die deze scribent over de Prinses, die hij betitelt als „de rijkste vrouw ter wereld”, en over de Koningin, die „rijke en pompeuze feesten geëist had om een streep te zetten achter de treurige tijd van oorlog en bezetting”, maar verder besparen.

Ter typering van het geheel halen we echter enkele gekuiste fragmenten aan van de beschrijving der feesten: „Zeven dagen lang hebben de Nederlanders stromen Bols gedronken. Zij lagen dronken op straat... Zij aten als wilden, staande aan de karretjes met lekkernijen, mannen en vrouwen, ouden en kinderen, zonder er op te letten, dat zij zich bevuilden. Jonge moeders sleepten zuigelingen in kinderwagens mee, dag en nacht, met brandende ogen. In de eerste dagen waren de feestelijk-

buiten een gevoel van bevreemding opwekt over die welsprekende combinatie van arrogantie en stommiteit bij een verslaggever, door het meestgelezen italiaanse blad hierheen gestuurd om de belangrijke nationale gebeurtenissen in ons land te verslaan.

Het is dus niet de eerste de beste geweest, maar iemand met een journalistieke reputatie. Doch van een allooï vermoedelijk, dat schrijft wat het grote publiek in zijn land wil lezen. Het grote italiaanse publiek, dat enige jaren geleden overging tot een nationale daad, die een volkomen tegenstelling vormt met de spontane huldiging, waaraan nagenoeg ons gehele volk deelnam. De nationale tendenzen liggen in de twee landen wel geheel anders.

Toch was dit opzienbarende relaas geen aanleiding tot dit artikel. Het was de scherpe tegenstelling tot onze ervaring, waarover wij hier wilden schrijven, die tot een inleidende opmerking aanspoorde.

Die tegenstelling was wel zeer groot. Wij hebben ons wel zeer verwonderd over de meestal voorbeeldige orde, de gebondenheid en rustige zelfbeheersing, waarmee honderdduizenden de plechtigheden in de hoofdstad verhieven tot een peil, dat voor zover wij weten tot nu toe in Nederland nooit bereikt was. En nu stellig niet bereikt werd door een lauwe gematigdheid van gevoel, een geringer enthousiasme. Integendeel. De oplettende luisteraar kon overal in gesprekken opmerken, hoe men met groter bewustheid wellicht dan eertijds, toen krant en boek voor tallozen onbereikbaar of niet zo aantrekkelijk waren door de moeilijke omstandigheden waarin men dag in dag uit verkeerde, meeleeftde en begreep.

---

heden doordrenkt met schijnheiligheid. De Nederlanders beweerden, dat zij zoveel aten en dronken, zongen en dansten omdat ze treurig waren, dat de oude Koningin afstand deed van de troon. Toen dit eenmaal voorbij was, was er geen reden meer voor rouw en daarmee was het laatste hek van de dam..." „De nieuwe Koningin heeft een treurige jeugd gehad..." „Prins Bernhard heeft haar gemaakt wat ze nu is: een vrouw, die haar eigen weg weet te gaan en niet bang is tegen haar moeder in opstand te komen. De Nederlanders zijn trots op haar, al zijn er velen, die haar te vrij en te modern vinden en het hoofd schudden..." Enzovoort en zo verder. Met belangstelling zal Nederland, dat alleszins voor een vrije en onafhankelijke pers is, afwachten wat de Italiaanse regering in antwoord op het officiële protest tegen de gemelijke, smerige en leugenachtige onzin in het artikel zal zeggen. (De Volkskrant, 15 Sept. '48.)

Deze dagen zijn meer dan in 't verleden dagen van betekenis geweest voor het gehele volk.

In onze jeugd waren de Oranjefeesten altijd min of meer feesten, door een bepaalde politieke gezindheid gekleurd terwijl de grote nog weinig geschoolde massa de gelegenheid greep om feest te vieren, omdat feesten zo bij uitstek geschikt zijn om de sleur van het kleurloze leven van elke dag te doorbreken.

Die politiek nog niet gevoelige massa, meegevoerd in het uitermate demonstratief getuigen van bepaalde groepen, die hun principes identiek zagen met het koningschap, bleef innerlijk waarschijnlijk minder geroerd en men zocht het in de feesttradities van die tijden: hossen en overmatig gebruik van alcoholia. Dit distantieerde het andere steeds talrijker volksdeel van de kern dier feesten. Het groeiend zelfbesef, de diep ingrijpende invloed der arbeidersemancipatie, verzette zich tegen de vulgaire loltrapperij en de ten onrechte gemonopoliseerde feesten die geen plechtigheden waren voor het ganse volk, ondanks recepties en redevoeringen van autoriteiten, optochten van gegoeden en volksfeesten voor de mindere man.

En wij vermoeden dat zij, die de massamens van heden beschrijven en in hun descriptie een zeer pessimistisch beeld leveren, feitelijk geleid zijn door dat type uit vroegere tijden, dat er waarschijnlijk ook nog wel is, maar niet zo frequent meer, dat het karakteristiek voor de brede lagen des volks genoemd mag worden. Dit type domineert niet meer. Ons volk is anders.

Amsterdam vierde feest. Gehéél Amsterdam: honderdduizenden en nog eens honderdduizenden. Amsterdam ontving daarbij zoveel landgenoten uit alle provinciën, dat geen bed onbeslapen bleef en velen de nacht vóór de hoogtijdagen buiten bivakkeerden of in autobussen de dag afwachtten. Maar die nogmaals honderdduizenden brachten de redelijke orde niet in gevaar. Amsterdam kon hen ontvangen en al moge men zeer veel te danken hebben aan het bijzonder volkspaedagogisch ingestelde amsterdamse politiecorps, een zo grote met drank gedrenkte onbeheerste menigte zou ook voor deze rustbewaarders nimmer te beteugelen zijn geweest.

De Nederlander van deze tijd viert zijn grote feesten anders dan zijn voorvaderen. Is er toch, ondanks de pessimistische kijk in sommige sociologische beschouwingen, iets in de

Nederlander veranderd, iets ontwikkeld, is er iets bij gekomen, waarvoor wij dankbaar mogen zijn, is er groei?

Stellig mogen we zeggen, dat deze feesten geen partijfeesten waren. In menige Oranjevereniging had een socialist de leiding. En hoe frappeerde ons de goedgezongen feestslogan „Oranje boven, Oranje boven, leve Juliaan.” — Dat — méér niet!

De koninklijke familie, die nog niet zo lang voor het uitbreken van de oorlog bepaalde stadsgedeelten meed, kon zich thans overal heen begeven, ook naar de meest rode wijken om daar hartelijk te worden ontvangen. Hartelijk — wij wilden schrijven: eerbiedig — maar dat woord deugt hier niet, het hangt aan het begrip afstand — en die afstand bleek er niet meer te zijn.

Het koningshuis is nu thuis in dit volk met zijn vele schakeringen in politiek en religie. En wij ervoeren in de toespraken van de teruggetreden Koningin en van Koningin Juliana, een sterke wil één te zijn met allen. En hier, in het hart van de plechtigheid, des Zaterdags op de Dam, en 's Maandags in de kerk, vinden we de grond waarop een ernstige, werkelijk nationale feestviering mogelijk was.

Er is wel groei.

Ook bij de jongeren. Van baldadigheid, vernielzucht geen sprake. Het versieringsmateriaal, meestal zo voor 't grijpen — bleef intact. Dat is wel eens anders geweest.

Er is een verandering. Men nam déél aan de plechtigheden. Men was er ernstig bij. Men werd niet meegesleurd in een voze feestroes, maar stond op een niveau, waarop men zich zelf kan zijn.

Het is wel zeer moeilijk hier oorzaken aan te wijzen, ook al is men overtuigd van groei, na deze zeer merkwaardige feestweek te hebben meegemaakt.

Maar wij vergissen ons stellig niet, als wij hier de resultaten zien van jaren lange onvermoeibare arbeid aan onze volksopvoeding, de school, zeker, in de eerste plaats, maar dan direct daarop het massale verzorgingsapparaat van de jeugd in zijn derde milieu, de jeugdverenigingen wier arbeid wordt voortgezet, meer dan vroeger ooit het geval was door de politieke partij, de vakvereniging, de kerk — en, misschien ook in de laatste tijd — het leger.

De schaduwen van morgen mogen onheilspellend zwaar hangen over het heden — de vervlakkingen in ons volks-

bestaan, die Huizinga meende te kunnen aanwijzen zijn niet in die omvang aanwezig, dat zij enige grond zouden bieden voor zwartgallige verwachtingen.

Denkt men nu wellicht even aan de protesten der wachtende jeugd buiten het Stadion op de zesde September — waar dan tóch een voze oranjemop en nijdig tromgeroffel ordeverstorende invloed hadden? Wij kunnen dit protest van deze duizenden goedwillende jonge mensen begrijpen en zelfs neigt hier de kenner van de jeugd tot waardering. De spanning bij deze jongelui was na vele uren gedisciplineerd meedoen, bij de plotselinge voor hen niet gemotiveerde uitsluiting van het hoogtepunt der feestelijkheden te groot om zomaar cadaverdisciplinair aanvaard te kunnen worden. Het protest deed ons eigenlijk goed. Er is, nu vooral, met dat gedeelte der nederlandse jeugd, dat zich wil organiseren redelijkerwijs alles te bereiken en het ontbrak de spelleiding aan een juiste blik op de goddank bestaande persoonlijke zelfstandigheid der jonge mensen ook bij deze massale spelen, waarbij een leider niet als een veldheer willoze massa's dirigeren kan.

Wie nu vergelijkt, het verleden met dit zo duidelijk demonstrerende nu, kan verheugd zijn en dankbaar.

Er is winst.

---

## DE NOODZAKELIJKE VERHELDING VAN DE VERBORGEN INVLOEDEN DER FILM OP DE WORDENDE PERSOONLIJKHEID

DOOR

Dr W. A. 't HART.

Het is verstandig, dat aan oog en oor der jeugd reeds vroegtijdig alles wordt onthouden, wat een vrij mens onwaardig is.

Aristoteles.

Niemand heeft kunnen voorzien, dat toen de gebroeders Lumière in 1895 te Lyon hun „Cinématographe” op de markt brachten, deze technische vinding reeds heel spoedig zou uitgroeien tot een nieuwe, wel zéér succesvolle belevingsvorm. Begonnen als de zoveelste kermisvermakelijkheid, werd dit amusement binnen luttele jaren geëxploiteerd in een der

meest kapitalistisch georganiseerde bedrijven. Het begrip massa-productie verkreeg hier een nadrukkelijke betekenis, doordat het op mimiek berustende filmidoom voor alle volkeren verstaanbaar was.

Als producten voor „de massa” werd aanvankelijk het z.g. algemeen-menselijke binnen de sfeer van het primitieve gezocht en gespeculeerd op een door velerlei oorzaken ontstane vlucht in de illusie. Sociologisch gezien vond de film niet alleen een vatbaar publiek in „het naar verlossing hunkerende proletariaat” (Menno ter Braak), maar tevens voorzag het van meet af aan in de romantische behoeften van de „burger”. Had de industriële revolutie een kleurloos internationaal proletariaat doen ontstaan, de film veroorzaakte een „communicatie-revolutie” (Farrell), waardoor een ongedifferentieerde homo cinematicus verscheen: niet een nieuw mensentype, maar een momentane zijnsvariant, waarbij de opgeroepen verdrongen wensen tijdelijk een schaduwbestaan werd gegund. De terugkeer tot het alledaagse, nu dubbel alledaags ervaren, deed de behoefte aan het ondergaan van de zichtbaar geworden dagdroom toenemen. Hier had dus geen katharsis plaats, maar werd integendeel het narcotische middel aanleiding tot een meer intensief gebruik.

Bij nader toezien deed een onverantwoordelijke exploitatie van deze uitvinding dus de behoefte aan de bestaansnarcose toenemen én de „toeschouwer” bovendien terugvallen tot het primitieve niveau van een affectief meebelevén. Niet alleen het valse werkelijkheidsbeeld, waardoor gevaarlijke voedingsstof werd gegeven aan de genots-, bezits- en machtsdroom, maar vooral de brutaal sensorische onmiddellijkheid van het aangeboden vormde een bedreiging voor het gedrag op menselijk niveau. Vandaar, dat reeds in 1910 de „International Prison Association” een resolutie aannam o. a. tegen de z.g. „misdadigersfilm”.

Niet te verwonderen is, dat ook deze technische vinding min of meer vanzelfsprekend door een steeds groter wordend publiek — waaronder direct reeds kinderen van alle leeftijden — werd geaccepteerd. De cultuurhistoricus Joseph Gregor meende zelfs de 20ste eeuw te kunnen typeren als „das Zeitalter des Films”. Aanvaardde de „burger” het filmgebeuren als een vermakelijk en amusant gezelschapsspel, de „dichter” herontdekte in verwondering de Heraklitische zijnsformule en schiep het gefotografeerde spektakelstuk om tot

een nieuwe, dynamisch-visuele kunstvorm. Werd zodoende de film een cultuurverschijnsel en werkten pioniers als René Clair, Walther Ruttmann, Eisenstein, Ivens en vele anderen aan de totstandkoming van een stilistische filmgrammatica, de commercieel ingestelde producers pasten deze regels eveneens toe om zodoende het massa-product een meer verfijnd ge-raffineerde uitwerking te doen verkrijgen.

Nu zouden we verwachten, dat dit gecompliceerde verschijnsel reeds vroeg de belangstelling van wetenschappelijke kringen had opgewekt. Zeker zijn er interessante publicaties verschenen, we denken o.a. aan het werk van Balázs, ter Braak, Richter, Altenloh en Moreck, waaraan we dan ook de inleidende algemene karakteristiek van het filmverschijnsel ontleenden; maar bij paedagogen (Gunning), psychologen (Piaget, Jaensch, Jung) en criminologen (Afschaffenburg) vinden we slechts incidentele opmerkingen, die in het algemeen een sterk afwijzend karakter dragen.

De kunstphilosoof de Bruyne<sup>1)</sup> negeert de artistiek verantwoorde film; Gregor<sup>2)</sup> weet in zijn gedetailleerde bronnen-opgaaft slechts het onderzoek van de Italiaan Cimatti te noemen en Ford schrijft in de inleiding van „The child in the cinema” (1939), dat zijn boek dit probleem voor de eerste maal in Engeland behandelt. Ook de Zwitserse psychologe Marguerite Loosli—Usteri merkt op: „es bestehen nur einige Untersuchungen über den Einfluss des Kinos auf die jugendliche Delinquenz. Merkwürdigerweise wurde dieser Frage bis jetzt wenig Aufmerksamkeit geschenkt.”<sup>3)</sup>

Het is dus typisch, dat men reeds vroeg in verschillende kringen overtuigd was van de suggestieve uitwerking der film op het publiek, maar dat het aantal wetenschappelijke onderzoekingen over het karakter der beïnvloeding uiterst gering is te noemen. Vandaar dat Henri Laugier dan ook nog in 1946 kon schrijven: „il est temps que des hommes de pensée appliquent leur effort à penser les problèmes du film et du cinéma. Sans doute est-il déjà un peu tard, car ce „condottiere” que c'est le cinéma à déjà, suivant ses propres lois, conquis le monde sur lequel il exerce son action, sur lequel

1) Philosophie van de Kunst (Nijmegen—Utrecht 1940) en Het aesthetisch beleven (Nijmegen—Utrecht 1942).

2) Das Zeitalter des Films S. 204 (Wien—Leipzig 1932).

3) Die Angst des Kindes S. 61 (Bern 1948).



il dispense ses bienfaits, sur lequel il exerce ses ravages, dans une totale et inconsciente irresponsabilité." <sup>1)</sup>)

We menen, dat het dan ook niet ongemotiveerd is om nog steeds van de verborgen invloed der film te spreken. Wanneer we nu de verheldering van deze invloed — om te beginnen die op de wordende persoonlijkheid — als absolute eis zouden willen stellen, dan heeft deze these niet het minst haar aanleiding gevonden in het interessante werk van Mayer: „Sociology of Film” (London 1946). In de hoofdstukken 4 t/m 6 wordt ons een verslag gegeven van enkele enquêtes, die Mayer heeft gehouden naar het voorbeeld van de Amerikaanse onderzoeker Blumer. <sup>2)</sup>)

Het resultaat van zijn werk geeft Mayer ons in de volgende stelling (blz. 17): „films exert the most powerful influence in our lives, an influence which in all probability is stronger than that wielded by press and radio. The nature of this influence is a moral one.” Vooral deze laatste conclusie opent de mogelijkheid nu ook van paedagogische zijde bestaande meningen en gedachtengangen te toetsen aan een feitenmateriaal. We dienen ons echter af te vragen op welke wijze dit feitenmateriaal is verkregen, m. a. w. of de methode beantwoordt aan de bereikte graad van het wetenschappelijk kunnen. De beoordeling wordt ons niet gemakkelijk gemaakt, daar Mayer zijn werkwijze niet steeds nauwkeurig aangeeft en dan zonder meer overgaat tot een vergelijking met de resultaten van Blumer.

Van belang is ook op te merken, dat we hier te doen hebben met de onderzoekingen van een socioloog.

In de eerste plaats heeft Mayer zich geïnteresseerd voor de „British Children's Cinema Clubs”, die wekelijks door enkele honderdduizenden kinderen worden bezocht. Gedurende een twintigtal Zaterdagochtenden nam hij het gedrag waar van kinderen (leeftijd 5—± 8 jaar; uit verschillende sociale milieu's), die hij persoonlijk kende. De indrukken werden vergeleken met de verslagen van zijn twee assistenten.

Naast deze observatie paste hij de directe enquête en het vraaggesprek toe. Met de directe enquête bereikte hij geen resultaten, helaas worden ons de voorgelegde vragen ont-

<sup>1)</sup> Gilbert Cohen—Seat, Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma I, p. 5 (Paris 1946).

<sup>2)</sup> Herbert Blumer, Movies and Conduct (New York 1933).

houden. Ook het persoonlijk gesprek verliep niet naar wens, wanneer de kinderen door „vreemden” werden onderzocht; bij oudere kinderen ( $\pm$  11—13 jaar) vervielen de bezwaren van de directe enquête.

Wanneer wij vernemen, dat de vertoonde producten in hoofdzaak oorlogs-, cowboy- en Tarzanfilms waren, dan bevreemdt ons Mayer's uitspraak niet, dat „what the school builds up during the week may be entirely nullified on Saturday morning” (p. 55).

Gaan we nu de resultaten na van zijn voorlopige onderzoekingen, dan kunnen we op het volgende wijzen:

1. de film in haar geheel wordt niet begrepen — de „synthetische apperceptie” ontbreekt;
2. bij de verwerking van het waargenomene speelt het sociale milieu een rol;
3. er wordt geen onderscheid gemaakt tussen verbeelding en werkelijkheid. Het vertoonde gebeuren overweldigt het kind en doet de waarnemingsact overgaan in een psychische toestand, d. w. z. het kind is geen waarnemer meer, maar handelende partij. De sympathiek gevonden spelers worden aangemoedigd, gewaarschuwd voor gevaren en bij bravourstukjes toont men zijn bijval door in de handen te klappen en op de stoel te klauteren;
4. wat het kind herinnert aan zijn onmiddellijke omgeving, wordt emotioneel herkend en naderhand enthousiast gememoriseerd;
5. er heeft een identificatie plaats binnen het eigen beleevingsmilieu;
6. de film oefent invloed uit op het kinderspel;
7. films over dieren hebben steeds de belangstelling van het kind;
8. natuurfilms zonder handeling worden niet gewaardeerd;
9. angstgevoelens spelen een grote rol en worden speciaal veroorzaakt door plotselinge close-ups, figuren (mensen en dieren) die zich bewegen in de richting van de toeschouwer, moorden en sterke geluiden. De kinderen reageren op deze scènes door te huilen, de ogen te sluiten, nagels te bijten en onder de stoel te kruipen.

Een tweede onderzoek van Mayer betrof o. a. een groep meisjes in de puberteitsleeftijd. Hier maakte hij gebruik van

de essaymethode. Als onderwerp werd opgegeven: „My favourite play or film” (zie p. 66 t/m 90), 70% van de meisjes koos de film.

Wanneer we hieronder enkele conclusies vermelden, dan menen wij dat de resultaten van Blumer's onderzoekingen een niet onbelangrijke suggestie hebben uitgeoefend.

1. Ook bij „adolescenten” is dikwijls de „synthetische perceptie” niet waarneembaar;
2. de film heeft een grote invloed op „the general outlook of life”;
3. grote verwarring kan worden veroorzaakt door het verschil in de morele gedragsregels thuis en het op de film voorgestelde;
4. de film kan muzikale en litteraire belangstelling wekken;
5. de identificatie overschrijdt het eigen belevingsmilieu;
6. de intelligente adolescent toont meer neiging tot distantie;
7. een „beter” sociaal milieu kan samengaan met een kritisch vermogen;
8. meisjes interesseren zich meer dan jongens voor films uit „het werkelijke leven”;
9. films verschaffen materiaal voor dagdromen;
10. de identificatie draagt een intensief karakter: de bewonderde filmartisten worden niet alleen geïmiteerd in kleder- en haardracht, manier van lachen, spreken en lopen — maar tevens wordt het gehele gedrag, speciaal de erotische instelling als standaard gezien van een wellevenskunst.<sup>1)</sup>

Mayer beaamt dan ook de conclusie van Blumer, dat elke z.g. liefdesfilm „an attack on conventional social restriction” vormt! (zie blz. 165).

Wat de invloed der film op volwassenen betreft, hier heeft Mayer zich meer bezig gehouden met een algemene critiek op de meest gangbare motieven en bevestigt hij nogmaals de compensatietheorie. Bezien we nu de door hem gevolgde werkwijze kritisch, dan menen we een tweetal opmerkingen te moeten maken:

---

<sup>1)</sup> Zie ook Parker Tylor, *The Hollywood Hallucination* (New York 1944) en James T. Farrell, *Literature and Morality*, p. 52 (New York 1947)

- a) zijn methode draagt een te improvisatorisch karakter, we missen de noodzakelijke samenwerking met een geschoold psycholoog;
- b) het onderzoek betrof een te kleine groep, zodat speciaal bij de directe enquête „storende bijinvloeden” (Heymans) niet konden worden geëlimineerd.

Vergelijken we echter Mayer's werk met dat van Ford — die een indirecte enquête hield onder Londense bioscoopdirecteuren — dan prefereren wij vanzelfsprekend de opzet van eerstgenoemde. Ook het door Mayer gegeven „Report to Film Research” (p. 310 t/m 313) bevat belangrijke suggesties en meenden we dan ook, hoewel enigszins gewijzigd, te kunnen gebruiken voor een binnenkort te houden enquête onder leerlingen van middelbare scholen. De wijzigingen werden veroorzaakt door het verschil in functie, dat het filmverschijnsel heeft in de Angelsaksische landen en bij ons.

Dat het bioscooptheater tot de belangrijkste recreatiecentra van de moderne mens behoort is een feit; wat de suggestieve invloed betreft is het voldoende te wijzen naar de propagandistische functie, die de film heeft kunnen vervullen in de U. S. S. R. en Nazi-Duitsland.<sup>1)</sup>

Vergissen we ons niet, dan is momenteel zeer zeker uit te maken of een film aesthetisch is verantwoord; moeilijker wordt het wanneer we ons afvragen: wat te verstaan onder een moreel verantwoorde film, om nog maar niet te spreken van een z.g. paedagogische film! Zolang men nog, wat de bewuste en onbewuste doorwerking van het filmgebeuren betreft, werkt met ongecontroleerde waarschijnlijkheden, wordt een belangrijk terrein van onderzoek verwaarloosd.

Wanneer Bouman een van de kernproblemen der huidige cultuurcrisis stelt met de vraag: „Zal het mogelijk zijn de half geciviliseerde massa's weer cultureel te binden”<sup>2)</sup> — dan achten wij het niet uitgesloten, dat de film hier een functie kan vervullen. Maar nogmaals, we dienen dan te beginnen met systematische onderzoekingen en houden we van het begin af rekening met de aesthetische, psychologische, sociologische en morele aspecten van dit gecompliceerd verschijnsel, dan is teamwork noodzakelijk.

1) Zeer merkwaardige gegevens verstrekt Siegfried Kracauer in zijn werk „From Caligari to Hitler” (London 1947).

2) Sociologie, blz. 185 (Nijmegen 1946).

Wat de film voor het kind in de lagere schoolleeftijd kan betekenen, daar meent men elders (Canada, Zweden, de U. S. S. R.) reeds het experimenteerstadium te hebben overschreden. Voor de Verenigde Staten verwijzen we naar Godfrey Elliot's boek: „Film and Education”.<sup>1)</sup> Uit een recente publicatie<sup>2)</sup> blijkt, dat men de film zelfs meent te kunnen gebruiken voor een sexuele voorlichting à la Hirschfeld c.s.

Op grond van de situatie in ons land achten we, paedagogisch gezien, in de eerste plaats onderzoekingen gewenst over de betekenis en de invloed van het filmverschijnsel voor en op kinderen in de puberteit. Lezen we bij Spranger, Charlotte Bühler e. a. hoe speciaal in deze periode de ontwikkeling van een ideologie, de vorming van een levensplan, de problematiek der menselijke relaties en de identificatie de brandende kern van het gedachtenleven uitmaken, dan is het noodzakelijk na te gaan, wat de belevingswereld der film — dit bijkans 4de milieu — betekent voor de wordende persoonlijkheid in een harer meest critieke ontwikkelingsfasen.

## I. Q. EN L. S.-PRESTATIES

DOOR

W. WEMELSFELDER.

Prof. Langeveld snijdt bovenstaand onderwerp aan in het Juli-Augustusnummer (Jaargang 1948) van dit tijdschrift. Ik neem tenminste aan, dat de door hem verstrekte I. Q. en doubleringsgegevens van 56 kinderen betrekking hebben op *lagere-schoolleerlingen*. Voor het beoordelen der gegevens zou het van belang zijn te weten, hoelang elk dezer leerlingen reeds onderwijs genoten heeft. Een kind met een ongunstig I. Q., dat zonder doubleren klas 2 bereikt, heeft daarna nog heel wat kansen te struikelen.

Het materiaal heeft m'n verwondering gewekt. Dat zal niemand bevreemden, die kennis heeft genomen van wat ik over deze materie schreef in de Nos 20 t/m 24 van de 2e jaargang der inmiddels opgeheven „Nederlandse School”

<sup>1)</sup> Verschenen bij „The philosophical library”.

<sup>2)</sup> Life van 7 Juni 1948 (p. 41 t/m 46).

(Uitg. Noordhoff). *De door mij verstrekte gegevens wezen immers op een behoorlijke samenhang tussen I. Q. en 't al of niet doubleren in de lagere school.*

Nu geef ik terstond toe, dat men bezwaren kan inbrengen tegen 't vaststellen van I. Q.'s door middel van groepstests. 't Feit, dat daarbij o. a. 't psychisch tempo en 't concentratievermogen nog al van invloed is op de uitslag, kan leiden tot meer correlatie tussen 't gevonden I. Q. en de schoolprestaties. Ook wil ik niet uit 't oog verliezen, dat de schoolinvloed op de testuitslagen sterker is, dan bij de gebruikelijke individuele tests. Hier staat tegenover, dat de aldus bepaalde I. Q.'s daardoor in prognostisch opzicht misschien in waarde stijgen.

Men vergunne mij mezelf te citeren:

„Vanaf '35 testte ik alle 5e leerjaren zowel met een A<sub>s</sub> als met een B<sub>s</sub>test<sup>1)</sup>. 't Gemiddeld I. Q. werd, als 't meest waarschijnlijk, als definitief beschouwd. Voorts werd nagegaan, wie er van deze leerlingen al eens een of meer klassen had gedoubleerd. De doubleringen werden daarna nog 2 jaar bijgehouden. Toen werd het aantal *doubleringsgevallen vergeleken met hetzelfde aantal laagste I. Q.'s*. 't Aantal gevallen, dat *samenviel*, varieerde gedurende het experimenteertijdvak van 78 tot 87 %.”

Misschien kan 't goed zijn ter illustratie van dit citaat een staatje op te bouwen uit de gegevens, door mij vastgelegd in een meer gedetailleerd histogram (zie „De Nederlandse School” d.d. 29 Dec. '47, pag. 360 en 361).

### I. Q.'s 5e leerjaar 1936 met doubl. tot 1938.

I. Q.'s	Totaal	Vlot succes		Aantal doubleringen		
		tot klas VII	1 ×	2 ×	3 ×	
76—80	1	—	—	—	1	
81—85	3	—	3	—	—	
86—90	9	1	2	5	1	
91—95	5	1	3	1	—	
96—100	6	2	3	1	—	
101—105	6	5	1	—	—	
105—110	10	8	2	—	—	
111—115	6	6	—	—	—	
116—120	1	1	—	—	—	
Totaal	47	24	14	7	2	

<sup>1)</sup> „Tests voor Verstandelijke Ontwikkeling in de L. S.”, bewerkt door Luning Prak (Uitg.: J. B. Wolters).

Volledigheidshalve teken ik hierbij aan: I. Q. spreiding 80—119. Middelste I. Q. = 100. Op 47 leerlingen totaal 23 doubleringsgevallen. *Van deze 23 leerlingen behoorden er 20 of 87% tot de 23 laagste I. Q.'s (80—100).*

Voor verder commentaar verwijs ik naar de genoemde artikelen. Dan zal tevens blijken, dat de doubleringsnormen beïnvloed worden door het toevallige gemiddelde I. Q. der geteste klas. Daarom leek mij de gevolgde vergelijkingsmethode het meest preferabel.

Doch, zoals gezegd, men kan critiek oefenen op de toegepaste tests en „dus geen genoegen nemen met massamethodes”, zoals Prof. Langeveld opmerkt. Merkwaardig is echter, dat Post en Scheffer, die gebruik maakten van de *Stanford-Binet-Simontests*, na een onderzoek der leerlingen van de Openbare Europese 3e L. S. te Bandoeng eveneens een grote mate van overeenstemming vonden tussen I. Q. en schoolervaringen<sup>1)</sup>. Deze onderzoekers stelden van 220 p.p. ook z.g. schoolvorderingsquotient (S. V. Q.) vast. De I. Q.'s en S. V. Q.'s stemden in hoge mate met elkaar overeen. Ziehier een résumé der verkregen gegevens:

Verschil	0 p.	1 p.	2 p.	3 p.	4 p.	5 p.	6 p.	7 p.	8 p.	9 p.	meer p.
Aantal	42	29	34	44	19	22	6	2	5	2	15
	190 leerl. = 86 %						15 leerl. = 7 %			7 %	

Een verschil van 0 tot 5 punten tussen I. Q. en S. V. Q. wijst practisch op overeenstemming. Men kan dus ook hier een overheersende invloed der algemene intelligentie op de lagere-schoolprestaties constateren.

't Spreekt vanzelf, dat 't bovenstaande niet bedoeld is als een bestrijding van Prof. Langevelds opmerkingen. 't Wil mij voorkomen, dat er alleszins reden toe bestaat, zich te blijven bezighouden met het probleem. En dan niet alleen, wat betreft de L. S.-bevindingen. De vraag naar de betekenis van het I. Q. voor de kansen bij 't U. L. O. en M. O. is — naar ik meen — nog steeds niet voldoende langs experimentele weg bestudeerd. Daar bij het voortgezet onderwijs de invloed van tal van andere factoren zich sterker doet gelden dan bij het L. O., kan men verwachten, dat het aantal frappante contrasten toeneemt. Bovendien kan *het grote verschil in startleeftijd*

<sup>1)</sup> Zie hun werk „Verstandelijke Ontwikkeling en Schoolprestatie” (Uitg.: J. B. Wolters).

moelijkheden opleveren bij het bestuderen van het probleem. De leeftijdsfactor is vooral voor het *aanvankelijk* succes van betekenis. Merkwaardig is, dat uit de M.O.s en V.H.O. statistiek is gebleken, dat op de lange duur de jongst toegelatenen het beste figuur slaan. Daaronder schuilen beduidend meer geschikten, dan onder de leerlingen met een hoger startleeftijd<sup>1)</sup>. Houdt dit misschien toch weer verband met I. Q.-verschillen?

*Noot van de Redactie:* De Redactie hoopt binnenkort aan het probleem van het intelligentieonderzoek van schoolkinderen enige nadere beschouwingen te wijden.

## GLOBAAL LEZEN

DOOR

Mej. A. DIJKSTERHUIS.

't Is ontzettend jammer, dat veel leerkrachten in de lagere klassen schrikken, als ze het woord „globaal lezen” horen, zich meteen afwenden, en zeggen: dat is niets voor mij.

Meestal weten ze er dan niet veel van, maar wat ze er van gelezen of gehoord hebben, lijkt hen zo ontzaglijk moeilijk in praktijk te brengen, dat ze de moeite niet eens nemen, het eens nader te bestuderen.

Hoe dit komt? Misschien wel vaak laksheid: „Nu leren de kinderen immers ook lezen, waarom zal ik het dan op een andere manier doen.” Er zijn er veel, die zeggen: „Kinderen lezen leren, zonder letters te noemen, bestaat eenvoudig niet,” en verder bemoeien ze er zich niet mee. Door dit te zeggen, geven ze meteen blijf van hun onkunde omtrent globaal lezen.

't Is ontzettend jammer, want ze begrijpen niet, hoeveel mooi's ze de kinderen onthouden en wat enorme invloed het globaal leren lezen op het taalonderwijs uitoefent. Dit laatste is iets, wat van invloed is op de hele school.

Wat is eigenlijk globaal lezen?

<sup>1)</sup> B.v.: Vlot Succes H. B. S.-B (Generatie 1930):  
 Startleeftijd: < 12 jr. 12-12½ jr. 12½-13 jr. 13-13½ jr. 13½-14 jr. > 14 j.  
 Vlot succes: 32% 27% 24% 19% 15% 12%  
 Zie voorts mijn artikel „Toelatingsleeftijd en Succes op H. B. S. en Gymnasium” (Onze Kinderen en Hun Toekomst. Sept. '39. Uitg.: Mees Santpoort).



Heel eenvoudig: Het leren lezen gaat uit van de zin, en het woord. Wil men het radicaal doorvoeren, dan moet het leren lezen uitgaan van een *zichtbaar verhaal*, dus een plaat met een kort verhaaltje.

Het kan ook nog eenvoudiger gezegd: Het gaat uit van één of meer zinnen, die globaal worden opgenomen en verdere analyse wordt *voorlopig* uitgesteld.

In 't kort iets over de theoretische basis, waarop het globaal lezen is gegrond. Het berust op psychologische inzichten, die zich de laatste jaren hebben baangebroken.

De moderne psychologen zeggen dat waarneming niet in de eerste plaats afzonderlijke delen doet opmerken, maar totaalvormen.

Als wij een boom zien, dan merken we niet in de eerste plaats een stam, afzonderlijke takken, afzonderlijke bladeren op, maar een boom in z'n geheel. We zien ook een huis in z'n geheel, niet afzonderlijk deuren en vensters. De delen komen pas scherper naar voren, als we, geïnteresseerd, het waargenomen deel gaan bekijken. Dit geldt ook voor het kind. Het herinneren van een kind berust op het onthouden van een globaal beeld. Dan is het *waarnemen* ook globaal d. w. z. in zijn *geheel* tot stand gekomen.

*Het geheel is eer, dan de delen.*

De uitkomsten van de „Gestaltpsychologen” pleiten daarom sterk voor het leren lezen, uitgaande van een verhaal, een zin, een woord.

Eerst moet het kind vertrouwd raken met een aantal *woord-gehelen*. Daarna zal het pas de afzonderlijke lettertekens opmerken, de afzonderlijke klanken horen en deze gaan associëren.

Het is bewezen, dat een kind eerder een *woord* onthoudt dan een letter, en eerder een zin, dan een woord. Dat ligt ook eigenlijk voor de hand. Een letter zegt het kind totaal niets. Neem een kleuter van 4 of 5 jaar, die een prenteboek met versjes gekregen heeft. De versjes worden hem voorgelezen en na korte tijd weet hij precies welk versje bij een bepaalde plaat hoort. Sla een plaat op en hij zegt onmiddellijk het bijbehorend versje, zeg een versje, hij vindt direct de bijbehorende plaat, *terwijl hij geen letter kan lezen*.

Hij onthoudt het *globale beeld*.

Omdat dit de kinderen eigen is, moeten wij met ons leesonderwijs daarbij aansluiten. Het geheel (verhaal) is er eerder dan de delen (letters).

Bij een spel of klankmethode is dat juist andersom. Het deel (letter) eerst, dat is de hoofdzaak. Het woord en de zin komen pas op de 2e plaats.

Eerst worden de lettertekens geleerd, met de daaraan verbonden klanken en deze letters en klanken worden opgebouwd tot woorden. Dus samenvoeging van delen tot gehelen, van letters tot woorden (synthese). Het *deel*, de letter is *primair*; het *geheel*, het woord, de zin, *secondair*.

Bij het lezen wordt dan ook steeds de aandacht afgeleid naar de letter. Er wordt geen rekening mee gehouden, dat een woord pas z'n volle waarde krijgt in de zin, en de zin in het verhaal.

Nog even geaccentueerd, is de volgorde bij globaal lezen dus: *verhaal, zin, woord, letter*, en bij een spelmethode: *letter, woord, zin, verhaal*.

In de praktijk brengt dit een radicale omkeer teweeg. Vandaar misschien ook de huiver, om er een begin mee te maken. Er zijn zelfs leerkrachten die een globaal methode hebben aangeschaft, maar er hopeloos mee in de knoei raakten, en daardoor slechte resultaten boekten. Ze hebben gauw de globaal methode in een hoek gezet en zijn weer met hun oude spelmethode begonnen.

En toch — en toch is er meer dan één reden, waarom een globaal methode ver boven een spelmethode te verkiezen is. Natuurlijk moet er eerst terdege studie van gemaakt, en de de leerkracht moet zich helemaal eigen maken met de globaal idee, anders loopt hij onherroepelijk vast. Maar als hij die moeite neemt, dan ziet hij, hoe langer hij globaal werkt, hoe meer mogelijkheden en werkt hij met ontzaglijk veel plezier.

Ik werk zelf in gecombineerde klassen 1 en 2 ( $\pm 40$  l.l.), en ik leer nu 8 jaar de kinderen globaal lezen. Daardoor heb ik veel practische kennis opgedaan, waarmee ik graag anderen wil dienen.

Het eerste jaar, dat ik globaal leerde lezen, nam ik als uitgangspunt het woord en de zin. Ik deed het zonder methode, en maakte gebruik van belangstellingscentra en eigengemaakte bordlesjes. Met behulp van alles wat ik er van gelezen had deed ik het op egeien houtje. Daarbij heb ik veel gebruik gemaakt van het boekje van J. A. Jansen Heytmajer: „Gloaal lezen; een proef met nabetrachting.” We leerden alle woorden, die in 't eerste leesboekje van „Lezen leren” voorkomen, door

eigengemaakte lesjes. De woorden waar 't om te doen was, met gekleurd krijgt. Elk nieuw woord werd boven aan 't bord bij de andere gevoegd en herhaald, b.v.

oom is in huis  
 oom eet een appel  
 oom is in de tuin enz.

Alle voorwerpen in de klas werden versierd met een naam. Daar kun je ook lesjes van maken:

de kast is in school  
 de bank is in school  
 de plaat is in school enz.

Andere volgorde: in school is de kast. of: is de kast in school?

Met die namen kun je nog meer doen. Af laten halen, aan de kinderen geven en door hen weer op laten hangen. Een voorwerp noemen en de l.l. de naam laten aanwijzen. Allerlei variaties, de kinderen bedenken ze ook vaak zelf. Visuele dictee's niet te vergeten.

En dan de belangstellingscentra. Daar zit een schat van lees- en taalstof in. Schoonmaak, vogels, in de winter, verwar- ming, de eerste bloemen, enz. Wie geen globaal methode heeft, moet daar eens mee beginnen, al is het maar eens in de week. Dan krijg je de smaak te pakken en zult steeds verder gaan op 't ingeslagen pad.

De schoonmaak als voorbeeld.

De kinderen nemen alle voorwerpen mee, die hier bij te pas komen. Ze moeten even op gang geholpen en dan beginnen ze zelf op te noemen en de volgende dagen komen ze er mee aandragen: emmer, spons, zeem, wrijfwas, zelfs ammoniak. U probeert het maar eens, dan zult U zien, wat mooie dingen ze meebrengen. Alles wordt uitgestald en voorzien van een naamkaartje in grote blokletter. Is alles aanwezig dan kunnen de spelletjes en oefeningen beginnen. Een van de kinderen wijst met een stok alle voorwerpen aan, de anderen noemen ze. De onderwijzeres schrijft een naam op 't bord, zij moeten zoeken welk woord het is. Met de woorden kunnen leeslesjes, taallessjes, dictee's, zelfs sommetjes gemaakt worden. Alle namen er af halen en door de l.l. er weer bij laten leggen. Veel komt uit de kinderen zelf op, de wegen en middelen leren zij ons. Met een beetje leiding maken ze zelf bordlesjes.

Het eerste jaar, dat ik op deze manier gewerkt heb, zijn mijn ogen er voor opengegaan, dat de kinderen ook bij lezen

*zelf werkzaam* moeten zijn. Die zelfwerkzaamheid heb ik steeds meer in praktijk gebracht en met veel succes.

Juist om het enthousiasme van de kinderen ben ik op die weg steeds verder gegaan, altijd maar weer zoekende naar iets, waarbij de kinderen het zelf moeten doen.

En elk jaar begin ik weer met veel animo omdat de kinderen er zoveel plezier in hebben. Wat heb ik vaak verstomd gestaan en telkens sta ik er weer verbaasd over, hoeveel ze dan kunnen leren. Doordat ik 2 klassen heb, kon ik het werken, als boven beschreven, niet volhouden. De 2e klas leed er onder, ze werd veel te veel afgeleid, door alles wat er in klas 1 gebeurde. Bovendien nam deze laatste klas mij veel te veel in beslag, ik kon geen tijd vinden om de 2e klas te geven wat haar toekwam.

Ik ben aan 't experimenteren gegaan en zo ben ik langzamerhand tot de volgende conclusies gekomen:

- 1e. Wij moeten helemaal af van de idee, dat *wij* de kinderen iets moeten leren. *Zij* moeten leren, onder onze leiding.
- 2e. Niet *wij* alles voordoen en zij maar luisteren. Neen, *zij zelf doen*.
- 3e. Wij moeten van de kinderen leren, hoe wij ze moeten leren.
- 4e. De kinderen werken enthousiast, als ze 't zelf mogen uitzoeken en uitvinden.
- 5e. Dat de kinderen *zich zelf voor een groot deel lezen kunnen leren*, onder goede leiding.

Tot conclusie 5 ben ik vooral gekomen, doordat ik nu 4 jaar werk met de globaal methode: „Van kindertaal tot moedertaal” van Evers, Kuitert en v. d. Velde.

Ik kan mij voorstellen dat iemand, die nog nooit globaal gewerkt heeft en met deze methode begint, er de handen vol aan heeft en wel eens de verzuchting slaakt: Hoe is dat allemaal bij te houden. En als die iemand dan ook nog klas 1 en 2 gecombineerd heeft, dan hoef je er heus niet op je stoel bij te gaan zitten en alleen maar zeggen: wie volgt. Nee, het vraagt van de leerkracht veel en veel meer, maar dat loont best de moeite.

In 't kort iets over deze methode.

De methode geeft 16 korte zichtbare verhalen (leesplaten).

De eerste leesplaat luidt aldus;

moeder gaat naar fik  
 zus mag mee en pop ook  
 kom voor je hok fik  
 hier is wat soep

Over de plaat wordt een vertelling gehouden, waarin deze 4 zinnen met nadruk gezegd worden en door de kinderen herhaald. Na de vertelling worden deze zinnen aangewezen en nagezegd. Niet woord voor woord, maar in z'n geheel aanwijzen en de kinderen herhalen het op natuurlijke toon. Heel gauw kennen ze het van buiten. Ook kunnen ze tamelijk vlug de regels door elkaar aanwijzen en herkennen. Een voordeel van deze methode is, dat ze zoveel afwisseling geeft en dat de kinderen vanaf de eerste schooldag ook *schrijven* wat ze *lezen*.

Er zijn kleine *schrijfkartons*, waarop hetzelfde verhaaltje staat in blokletter. Door er doorzichtig papier op te leggen, trekken de kinderen het vanaf de eerste schooldag over. Een geweldige steun voor lezen en zuiver schrijven beide.

Dan zijn er nog *leeskartons*, weer met 't zelfde verhaaltje en onder elke zin een rode en zwarte streep. Langs de zwarte streep knippen de kinderen zelf de zinnen van elkaar. Dan knippen ze van elke zin de woorden van elkaar. De rode streep dient er voor dat ze de losse woorden niet onderstboven zullen leggen. Die woorden moeten ze nu zo weer in zinnen leggen als op de grote leesplaat. Door het langzaam lezen van de zinnen, vinden de kinderen zelf de woorden.

Door allerlei oefeningen, die door de kinderen als spelletjes beschouwd worden en waarbij ze steeds zelf de woorden van de leesplaat moeten vinden, herkennen ze de woorden.

Er worden andere zinnen van gemaakt, zodat er nieuwe lesjes ontstaan en na het behandelen van een paar leesplaten, kunnen de kinderen zelf al nieuwe zinnen maken, zonder hulp. Dus als ze een paar maand op school gaan, wordt er al een begin gemaakt met het *stellen*. Dat is van grote invloed op het verdere taalonderwijs.

Bij elke leesplaat behoren ook nog etikettenwoorden en leeskaarten, waar de zelfde woorden opstaan. Allebei voor klassikaal gebruik. De voorwerpen of plaatjes worden opgehangen met de namen er bij en op de leeskaarten staan dezelfde woorden in rijen van 5, zonder plaatjes. Zo wordt het weer een vergelijken en zelf zoeken van de kinderen. De gelijk-

luidende letter is rood gekleurd. Ook zijn er leesboekjes bij deze methode, waar ook al heel gauw mee begonnen kan worden.

Er is zoveel afwisseling, dat het telkens een feest voor de kinderen is.

In grote trekken heb ik de gang van de methode even aangegeven om te laten zien, dat de kinderen zich werkelijk zelf lezen kunnen leren, mits onder een leiding, die door de vele afwisseling het doel niet uit 't oog verliest.

Dat doel is, dat de kinderen vlug de woorden herkennen, ook al moet de methode niet slaafs gevolgd worden. Door het werken er mee komt men er boven te staan en krijgt daardoor vrijmoedigheid om nog meer of andere variatie's aan te brengen.

Dat hindert ook helemaal niet en ik denk dat dat ook juist in de bedoeling van de samenstellers ligt.

Ik laat b.v. ook de leesplaat steeds in koor lezen, hoewel dat volgens de handleiding volstrekt niet mag. Wel waak ik er natuurlijk voor, dat het vooral geen dreuntoon wordt. Wat de kinderen erg leuk vinden en niet in de handleiding voorkomt, is het leggen van de losgeknipte woorden van het leeskarton op het gelijkkluidende lesje in het 1ste leesboekje.

Ook maken ze zelf een klein „leesboekje”, waarin alle woordrijen en wisseloefeningen voorkomen. Dat is prachtig voor herhaling en ze lezen er liever uit, dan van 't bord of uit het leesboekje.

Zo zijn er meer kleine dingen, waarvan ik zeg: „Nee, dat bevalt niet”; en die zet ik dan naar mijn eigen hand. Er staat b.v. op bl. 80 van de Handleiding dat er vanaf de eerste dag elke dag een half uur aan 't overtrekken van de schrijfkartons besteed moet worden. Dat verveelt de kinderen. Daarom begin ik er gauwer mee, de kinderen zelf woorden en zinnen te laten schrijven.

Op bl. 87 staat, dat bij de woordrijen van de eerste plaat de rode letter direct bij de naam genoemd wordt, die hij in het alfabet draagt. Dat doe ik niet. Ik wacht er mee tot alle woordrijen behorende bij de 8 platen, gelezen en bekend zijn. Dan zijn ze met de woorden geheel vertrouwd en gaat het benoemen van de letter veel vlugger.

Als de *globaal idee* maar niet losgelaten wordt.

Zegt de leerkracht: „Nu ga ik voor afwisseling een letter

uit het woordbeeld losmaken, daaraan ga ik afzonderlijke klanken verbinden en nieuwe woorden vormen", dan tast hij het fundament van de globaal idee en van deze methode aan. Door wisseloefeningen worden nieuwe woorden gevormd: boek — hoek — koek — doek.

Misschien heeft u nu enigszins begrepen, waarom een globaal methode ver boven een spelmethode te verkiezen is. Zo terloops heb ik er al op gewezen dat de kinderen het verbaasd prettig vinden. Door de afwisseling blijft het fris, het wordt nooit saai, ook voor de leerkracht niet.

En wat is het een prestatie als ze de eerste schoolmorgen naar huis gaan, triomphantelijk zwaaiend met een blaadje, dat ze zelf geschreven hebben en ook al kunnen lezen.

Als het dat prettige alleen was, zou het zelfs de moeite waard zijn er mee te beginnen. Maar er is meer, veel meer.

Allereerst de *leestoon*. Vroeger zat je in de 2e klas nog te worstelen met een vlotte leestoon. Nu lezen de kinderen van de 1e dag af, *natuurlijk*. Ze overzien de hele zin. Zelfs al blijven ze staan voor een moeilijk woord, dat schaadt de vlotheid niet in dien zin, dat het zoeken wordt naar letters.

En in de 2e klas worden de zinnen veel beter ingedeeld, omdat ze overzien worden. Aan de toon is te horen, dat ze het gelezene begrijpen.

2e. *De zelfwerkzaamheid*. Ze knippen regels, woorden en werken er zelf mee. Ze doen mee met lesjesmaken, vormen alleen nieuwe zinnen of veranderen een zin. De één kan het beter dan de ander, maar ze worden door elkaar niet geremd. Ze zoeken het zelf uit.

3e. *Op het zuiver schrijven* is het van grote invloed.

Alles wat de kinderen lezen wordt de eerste maanden ook geschreven. Elk woord wordt eerst zachtjes gezegd en dan geschreven. Doordat ze een woord globaal leren opnemen vervallen de moeilijkheden die vroeger last veroorzaakten. medeklinkers vooraan, wordt niet meer als moeilijkheid gevoeld en doen ze 't eens verkeerd, dan zien ze 't zelf heel gauw.

4e. Het is van enorme invloed op het *stellen*.

De kinderen leren veel zuiverder de taal aanvoelen. Geen wonder, vanaf de eerste dag krijgen ze verhaaltjes en korte zinnen onder de ogen. Daardoor kunnen ze zelf al gauw zinnen maken, waarvan één woord gegeven is. Mondeling al heel gauw, maar schriftelijk ook. Er zijn er in de 2e klas

zelfs bij, die van een rijtje gegeven woorden, die niets met elkaar gemeen hebben, een verhaaltje maken. Ik zou er veel voorbeelden van kunnen geven, maar dat laat de ruimte niet toe. Eén voorbeeld ter illustratie.

Gegeven woorden: ziekenhuis, verpleegster, muizenval, regenbui, lekkerbek, optellen enz. Het volgende verhaal ontstond van de eerste 4 woorden (schuinschrift):

*„Ik lig nooit in een ziekenhuis  
Wand ik ben nooit ziek. En als ik ziek ben dan komt  
de dokter bij mij in huis.  
Dan verpleegt mijn moeder mij.  
Dan hoeft de zuster uit emmen ook niet te komen.  
Op een keer kwam er een zuster bij ons in huis, toen  
stond er een muizenval in huis.  
En dat wau mijn moeder juist niet hebben.  
Wand zij wau hem er net weg zetten. En toen de zuster  
weg (wau) wou gaan, toen kwam er net een regenbui.  
Toen bleef de zuster nog heven zitten.”*

Op zich zelf is het een genot, zulk werk na te kijken. Je doet steeds weer verrassende ontdekkingen. En als de kinderen dan ook nog hun eigen lesjes mogen voorlezen, terwijl de anderen mogen luisteren of de zinnen goed lopen, dan glunderen ze allemaal.

Hieronder volgen een paar lesjes, die ze in een kwartier tijds gefantaseerd en meteen opgeschreven hebben. In schuin- of blokschrift, naar eigen verkiezing.

a. schuinschrift.

*Jan is in school. Puk is bij hem. Jan zegt, Juffrouw, Puk moet ook een blaadje hebben. Kan Puk wel schrijven. Jawel Juffrouw met een potlood. Juffrouw lacht hardop. Laat Puk dan maar teekenen.*

*Puk teekt Jan.*

b. blokschrift.

Naar bed.

Henkie zegt Vader, je moet naar bed. Het is acht uur. Hoor maar, de klok slaat, Henkie telt: Een, twee, drie, vier, vijf, zes, zeven, acht. kleeed je vlug uit. Henkie trekt zich uit. Heel blij. Moeder gaat met hem mee. En dekt hem lekker toe. Welterusten zegt ze. Welterusten zegt Henkie. Nu is het nacht. Henkie slaapt. Hij droomt. Hij droomt: Dat hij speelt met Frits. En dan krijgen ze russie.



Dictee's maken de kinderen ook vaak in verhaalvorm. 1e klas visueel, midden 2e klas gewoon. Eén kind zegt een zin, ieder op z'n buurt, op de rij af, maakt er een bijpassende zin bij. In de 2e klas gaat het op 't eind zo vlot, en lopen de zinnen zo goed, dat ik bijna niets hoef te zeggen.

*Voorbeeld klas 1:* frans is op de weg. hij speelt. hij zit in de kar. henk is paard. hij loopt voor de kar. door de modder. heel hard. frans valt er uit. hij is vies en vuil.

*Voorbeeld klas 2:* Vader werkt op het land. Hij poot bonen. De bonen komen niet gauw boven. Het begint te regenen. Vader gaat naar huis. Hij komt in huis en zegt: dag moeder. Moeder zegt: Wil je een kopje thee en een stuk koek? Vader vindt het lekker.

Over het stelonderwijs is nog meer te zeggen. Als je uitgaat van de gedachte dat de kinderen het zelf moeten doen en vinden en uitwerken, dan krijg je zelf ook steeds nieuwe ideeën.

In de meeste taalboekjes staan wel korte zinnen voor dictee's. En als je nu de kinderen die zinnen zelf langer laat maken dan komt er vaak weer wat moois voor de dag.

De zin: Ik kijk naar buiten, wordt: Ik kijk naar buiten op straat, of naar de bloemen of: Ik kijk naar buiten, waar vogeltjes fluiten.

*Vader scheert zich* — met zeep en een borstel; of — bij de kapper.

*Zus wast zich* — in het bad; of — met zeep en een lap.

*De hoepel is gebroken* — want er zat een scheur in.

Tot slot nog enkele opmerkingen.

Ik hoop, dat ik de huiver, die zovelen bevangt, als er over globaal lezen wordt gesproken, totaal heb weggenomen. Ook zonder globaal methode, kan er een begin met globaliseren gemaakt worden door eigengemaakte bordlesjes enz.

Doordat lezen en taal onafscheidenlijk met elkaar verbonden zijn, vraagt het veel meer tijd.

Met het eigenlijke rekenen begin ik pas na 4 of 5 maand, daardoor heb ik veel tijd vrij gekregen voor het taalonderwijs. In de beide lagere klassen is *rekenen* dan ook geen hoofdvak meer, maar *taal*.

Toch bewijst de praktijk dat eind 2e klas de resultaten even groot zijn als vroeger.

## KLEINE MEDEDELINGEN.

## FRIES ONDERWIJSCONGRES.

Op 27 October a.s. zal in de „Harmonie” te Leeuwarden een Fries onderwijscongres worden gehouden. Ruim twee jaar geleden organiseerde de Provinciale Onderwijsraad voor Friesland een dergelijk congres, waaraan een kleine 500 personen uit de onderwijswereld deel namen. Een aantal vraagstukken, dat op dit congres naar voren kwam, is in de afgelopen tijd nader uitgewerkt. Het bestuur van de Provinciale Onderwijsraad acht thans de tijd gekomen weer een congres te organiseren. Ditmaal zal een groot gedeelte van de tijd worden besteed aan werksamenkomsten, waar personen van hetzelfde schooltype over hun speciale aangelegenheden kunnen discussiëren.

Het programma is als volgt:

- 9.30—11.00. Algemene vergadering o.l.v. den heer L. F. Kleiterp, Hoofdinspecteur van het L. O. te Groningen. Inleiding van den heer P. Post, oud-inspecteur van het L. O. op West-Java, thans wetenschappelijk medewerker van het Nutsseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam, over *Moedertaal en voertaal bij het onderwijs*.
- 11.00—11.15. Koffie.
- 11.30—12.30. Sectievergaderingen.
1. *Kleuteronderwijs*. Voorzitter: A. Roosma, Leeuwarden.  
Spreker: A. L. J. Wytzes, Sneek.
  2. *Lagere School*. Voorzitter: R. J. Sipkens, Sneek.  
Spreker: H. Twerda, Bakhuizen.
  3. *U. L. O.* Voorzitter: L. F. Krips, Leeuwarden.  
Spreker: M. J. de Haan, Grouw.
  4. *Landbouw, Huis-houd- en Ambachtscholen*.  
Voorzitter: D. A. Tamminga, Sneek.  
Sprekers: Mej. A. v. d. Burg, Deventer.  
T. de Jong, Bolsward.  
J. Couperus, Leeuwarden.
  5. *Kweekscholen*. Voorzitter: J. Piebenga, Leeuwarden.  
Spreker: H. K. Schippers, Drachten.
  6. *Middelbaar en Voorbereidend Onderwijs*.  
Voorzitter: Dr W. Kok, Leeuwarden  
Spreker: Drs L. H. Bouma, Huizum.
- 12.30— 2.00. Pauze.
- 2.00— 3.30. Nabesprekingen secties.
- 3.30— 4.00. Thee.
- 4.00— 5.00. Gemeenschappelijke slotvergadering met een toespraak van den heer W. Thomas, hoofdinspecteur van het L. O. in Wales over de onderwijspraktijk aldaar in verband met de tweetaligheid. Dagoverzicht door Dr W. Kok, voorzitter van de Provinciale Onderwijsraad.

Ook voor dit congres verwacht de Onderwijsraad veel belangstelling. De inspecteurs van het L. O. hebben in verband met het congres een afwijking van de lesrooster toegestaan.

De toegangsprijs is vastgesteld op f 0,75.

Aan het archief van de „Maatschappij tot Nut van 't Algemeen”, Centraal Station (kamer 55—57), Amsterdam, ontbreken de volgende nummers van „Paedagogische Studiën”:

Jaargang VIII (1927/28)	—	nr. 7.
„ X (1929/30)	—	„ 2.
„ XI (1930/31)	—	„ 1.
„ XII (1931/32)	—	„ 1.

Kan misschien iemand van de lezers van „Paedagogische Studiën” hier helpen?  
De Redactie.

## BOEKBEOORDELINGEN.

Dr Rich. Verbist, *De mechanische causaliteit in verband met het onderwijs in de physica.*  
Hoger Inst. v. Opvoedk. Wet. Gent, 1947. 142 p.

Als openingsnummer van een nieuwe paedagogische brochurenreeks, die het Paed. Inst. der Gentse Universiteit gaat uitgeven, publiceert de schr., leraar in de Paed. aan de Provinciale Normaalschool te Tienen, Brabant, theoretische beschouwingen en een experimenteel onderzoek over het kinderlijk causaal denken.

De theoretische beschouwingen vallen in twee delen uiteen. Het eerste, Denkpsychologische oriëntatie, handelt in  $\pm$  40 pag. over: Het relatief bewustzijn; De Schichtentheorie; Denken en Handelen; De ontleding van de Denkstudie; Het werk van Selz. Het tweede over Piaget's Causalité physique chez l'enfant en de discussies daarover.

In zijn kritiek op Piaget, maakt hij enkele zeer juiste opmerkingen. Zo waar hij op p. 58—9 zegt: „Waar Piaget besluit op grond van animistische verklaringen tot een animistische denkoriëntatie menen wij eenvoudig, dat het kind gevraagd wordt verschijnselen te verklaren, die het niet begrijpt en misschien niet begrijpen kan. Het is evident dat in gevallen waar het kind onbekwaam is over het gevraagde iets verstandigs te denken het ook niets verstandigs zal kunnen mededelen en afdwalen moet in een gefantazeer op grond van associaties”. En op p. 61, waar we lezen: „Wij stellen de vraag of deze animistische verklaringen niet zonder meer het gevolg zijn van het feit dat de gegeven mechanismen te zeer gecompliceerd zijn voor het kind. Ook adulten, gesteld zij niet speciaal met deze mechanismen vertrouwd zijn, geven in de meeste gevallen een zeer gebrekkige verklaring”.

Inderdaad, men mag Aristoteles en alle Middeleeuwse geleerden immers wel tot de volwissenen rekenen. Toch waren zij allen nog zo weinig vertrouwd met moderne opvattingen over causaliteit, dat het een natuur-

onderzoeker als Kepler nog grote moeite gekost heeft zich vrij te maken van „animistische” voorstellingen omtrent de hemellichamen.

De schr. is dus onbetwistbaar op de goede weg als hij op p. 62 tot de conclusie komt „Piaget's interpretatie, als zou elk kind in de ontwikkeling van zijn causaal denken een vaste periode doormaken, waarin het als gevangen zit in een animistische denkoriëntatie, in haar onmeedogende algemeenheid te moeten verwerpen”. Toch getuigen en zijn theoretische beschouwingen en de opzet van zijn proeven, dat hij tot de kern van de kritiek op Piaget nog niet is doorgedrongen.

Het zou een uitvoerige verhandeling, misschien zelfs een boek, vereisen om deze uitspraak afdoende te rechtvaardigen. In deze aankondiging kan ik slechts enkele aanduidingen over twee hoofdpunten geven.

Ten eerste. De gehele gedachtengang van de schrijver, ook in de opzet van zijn proeven, blijft beheerst door de scherpe tegenstelling tussen causale en finale „verklaring”. Zo lezen wij al dadelijk op de eerste pag. der Inleiding: „De twee hoofdrelaties, die aan de basis liggen van alle wereldbeschouwing zijn de causale en de finale relatie”.

Op p. 24: „Daarop echter kunnen allen het eens zijn, dat het dooreenhalen van causale en finale relaties noodlottig is voor de menselijke geest.” En op p. 28: „Ons natuurwetenschappelijk onderwijs in de L. S. is een zinloos dooreengehaspel van causale en finale vragen, die gans willekeurig, zonder inachtneming van de werkelijkheid, die er aan beantwoordt, gesteld worden.”

Maar heeft de schr. dan niet doorzien, dat juist de meest consequente toepassing van het causaal-mechanische denken, dat leidt tot de wereldformule van Laplace—du Bois Reymond het onderscheid tussen causaal en finaal denken opheft door het wereldverloop omkeerbaar te maken, zo dat men even goed het nu-gebeurende kan „verklaren” door zijn gerichtheid op een bepaalde toekomst (finaal) als door zijn afkomstigheid uit een bepaald verleden (causaal)?

Heeft hij voorts niet begrepen, dat alle op doeleinden gerichte denken met logische noodzakelijkheid leidt tot de vraag: hoe kunnen die doeleinden bereikt worden? dus tot causaal denken! En dat in 't bijzonder elke beschrijving van een machine moeilijk kan vermijden „causaal en finaal denken dooreen te halspelen”, omdat elke machine nu eenmaal wordt gebouwd om bepaalde doeleinden te bereiken?

Zo is nu ook het materiaal gebouwd, waarmede de schr. zijn proeven heeft uitgevoerd. En van daar, dat het antwoord, althans op een groot deel van de Waarom-vragen, die de proefleider stelt, even goed zuiver descriptief (causaal) als finaal kan worden gegeven, n.l. aldus: Omdat deze kastjes zó geconstrueerd zijn, dat de knikker zó moet vallen, of die blokken bij hun beweging wél of niet tegen elkaar stoten.

Ten tweede. Op p. 24 noemt de schr. zeer terecht Piaget's „toepassing van de bio-genetische wet” op de ontwikkeling van de kinderlijke onderscheiding tussen levende en levenloze objecten „in alle geval be denkkelijk”. Maar klaarblijkelijk heeft hij er zich niet voldoende reken schap van gegeven, hoe onzinnig Piaget's vooronderstelling is, dat die hele lange afstand tussen het in zeker opzicht nog „primitieve” Aristotelische denken en dat van de Kepler-Newtonse mechanica, zich binnen drie eeuwen na het formuleren dier mechanica in ieder Europees kind langs zuiver evolutionistische weg zou gaan samendringen tot een

fase van enkele jaren van kinderlijke ontwikkeling. Want had hij dat voorzien, dan zou hij de gehele probleemstelling van Piaget radicaal verworpen hebben. Niet evolutionistische ontwikkeling, maar overdracht van het hanteren der hulpmiddelen van het denken, die de menselijke geest sedert het einde der Middeleeuwen heeft uitgedacht, is de sleutel tot het probleem der „primitieve mentaliteit”.

Al heb ik dus zeer ernstige bezwaren tegen opzet en uitvoering, toch meen ik, dat we de schr. dankbaar moeten zijn, dat hij dit onderwerp aan de orde heeft gesteld. Want ongetwijfeld heeft hij daarin gelijk, dat wij nog aan het allereerste begin staan van een behoorlijke door-denking van het natuurkunde-onderwijs op de L.S. en dat er zeer gegronde redenen zijn om van een didactisch goed verantwoord onderwijs op dit gebied een krachtig hulpmiddel te verwachten voor het „leren denken” reeds op L.S.-leeftijd.

Ph. K.

Max Neumann, *Über die Angst*. 199 p. Uitg.: Benno Schwabe und Co., Basel 1947. Prijs: geb. Zw. francs 12,50.

Een degelijk en uitvoerig overzicht over de verschillende vormen van angst, zowel die van het pathologische als van het normale zieleven. Zover ik echter door allerlei steekproeven heb kunnen zien, levert het nergens nieuwe en onverwachte beschouwingen, wat blijkens het voorbericht ook niet in de bedoeling van de schr. lag.

Ph. K.

Dr L. H. M. Berger, *Moeilijkheden op sexueel gebied bij kinderen*. 160 p., 3e druk. Uitg.: J. J. Romen en Zonen, Roermond.

Het succes van dit boek, waarvan we hier de derde druk aankondigen, is welverdiend. De schrijver behandelt zijn onderwerp met de openheid en kiesheid tevens, die het eist, zonder valse schaamte en anderzijds volkomen reëel. Dit laatste heeft mij in het bijzonder getroffen in het uitstekende hoofdstuk over de homosexualiteit of juist over de zogenaamde homosexualiteit. Want de schr. maakt terecht een scherp verschil tussen gevallen van aangeboren en dus ongeneeslijke homosexualiteit, die hij als mogelijk, schoon als een kleine minderheid ziet, en verworven en dus geneeslijke en niet eigenlijke homosexualiteit. En van beide onderscheidt hij terecht de attractie tot geslachtsgenoten in de puberteit. Daarmede is tevens reeds gezegd, dat het boek meer geeft dan de titel zou kunnen doen vermoeden. Want het handelt veel meer over de jeugd dan over de kinderleeftijd.

Van de huidige jeugd ziet de schrijver de gevaren, zonder overdreven pessimisme.

Een boek dat verdient in veler handen te komen.

Ph. K.

## DE IMPASSE V. G. L. O.—N. O. EEN UITWEG?

DOOR

I. VAN DER VELDE.

Het is reeds vele malen gezegd: Een van de ergste gebreken van de Nederlandse onderwijsorganisatie is — dat ze geen organisatie is. Reeds in 1898 weigerde *Gunning* te spreken van réorganisatie: er bestond immers geen organisatie. „Van de beide wezenlijkste kenmerken van een organisme nu: eenheid van het geheel en harmonisch samenwerken der delen, vers toont de regeling van ons onderwijs er geen.”

De Staatscommissie van 1903 klaagt over de onsamenshangendheid van ons onderwijsstelsel. Anderen spreken van een „wilde groei”, die zich tegen alle rationele opbouw in, heeft doorgezet. Vast staat, dat onze huidige onderwijs„organisatie” een min of meer toevallig product der historie is.

Op dit gemis aan organisatorisch vermogen stuit men telkens weer, zodra gewijzigde maatschappelijke verhoudingen, nieuw verworven paedagogische, psychologische, schoolorganisatorische inzichten b.v. het creëren van nieuwe schooltypen noodzakelijk maken. Bij het V. H. M. O. wacht het Lyceum reeds enige tientallen jaren op wettelijke regeling, bij het L. O. werd het V. G. L. O. tot een tragedie in vele bedrijven. Zelfs slaagde men er niet in een verantwoorde, aan eisen van redelijkheid en doeltreffendheid voldoende, aansluiting tot stand te brengen tussen de bestaande schooltypen. Van daar dat het „probleem van de aansluiting”, dat onderverdeeld zou kunnen worden in vele problemen van vele aansluitingen, onafgebroken in discussie is.

Van recente datum is het conflict V. G. L. O.—N. O. Op het gebied waar L. O., V. G. L. O. en N. O. elkaar raken, heerst een toestand van permanente verwarring.

Voor de meisjes gold voor de overgang van het L. O. naar het N. O. een andere regeling dan voor de jongens; de regeling voor de jongens werd na de oorlog enige malen gewijzigd. We kennen verhoging van de toelatingsleeftijd, wat verzwaring van de toelatingseisen impliceerde, we kennen verlaging van de toelatingsleeftijd, waaraan natuurlijk verlichting van de toelatingseisen inherent was.

De laatste circulaire die voor deze materie aanwijzingen

geeft, is de veelbescritiseerde circulaire van *Minister Gielen* van 18 Juni 1948 afd. N.O. no. 21684:

„In afwijking van het gestelde in mijn circulaire van 5 Maart 1947 no. 1741, afd. N.O., sta ik toe, dat tot de eerste klassen van de scholen, bedoeld in artikel 11, eerste lid, onder a en b, (dagambachtsscholen, dagscholen voor bepaalde vakken enz.) van de Nijverheidsonderwijswet, toegelaten worden zij, die bij de aanvang van de cursus zes klassen van de lagere school doorlopen hebben.”

Enige dagen daarvoor had de Tweede Kamer het amendement *Van Sleen* aangenomen, dat een betere organisatie van het V.G.L.O. beoogde. Twee maatregelen van gans tegen gestelde strekking, in dezelfde maand genomen. Mag men niet beweren, dat men „zit” met dit probleem?

Wat moet er gebeuren met de nietstuderende jeugd, die de L.S. doorlopen heeft? Men kent de sterk uiteenlopende meningen:

Het L.O., naar ik meen in al zijn geledingen, vraagt voor deze jeugd twee jaar V.G.L.O., onmiddellijk volgende op en aansluitende aan het zesde leerjaar ener school voor gewoon lager onderwijs. De leerlingen gaan, desgewenst, over naar het N.O. nadat ze de school voor V.G.L.O. twee jaren hebben bezocht.

Dit standpunt is lange tijd ook het onze geweest. Men vindt het in: „Onderwijsvernieuwing op de lagere school en haar organisatorische problemen”<sup>1)</sup>. Bezorgdheid voor het ontwikkelingspeil van onze arbeidersgroepen bracht ons tot deze opvatting: „We menen dat, wil de Nederlandse arbeidersbevolking een ontwikkelingspeil bezitten dat opgewassen is tegen de sterk toegenomen gecompliceerdheid van het economische, sociale, politieke en culturele leven, het N.O. behoort te volgen op het V.G.L.O. De huidige toestand, waarbij kinderen van 12 jaar op vakscholen voor meisjes en van 13 jaar<sup>2)</sup> op ambachtsscholen worden toegelaten, achten we funest voor het intellectuele peil van onze arbeidersbevolking.”

1) Zie aldaar blz. 25 (2e druk).

2) Na de circulaire van 18 Juni 1948 thans ook hier: 12 jaar.

Bij het N. O. ziet men de zaak anders. Men acht het niet slechts toelaatbaar, doch zeer nadrukkelijk gewenst, dat de meisjes direct na het verlaten der L. S. ingeschreven worden op de Nijverheidsscholen. Het aantal leerlingen voor de primaire cursussen is de laatste jaren sterk toegenomen.

In 1942	bedroeg het	30416;
„ 1943		41415;
„ 1945		39913;
„ 1946		44300;
„ 1947		41120.

Men verheugt zich in de ondanks de fluctuaties stijgende populariteit van dit schooltype. Geen wonder: in zijn huidige constructie appelleert het zo sterk aan de natuurlijke belangstelling van moeders en dochters, dat men het nimmer vrijwillig zal prijsgeven. En gezien deze aanhankelijkheid, deze zo duidelijk gebleken algemene sympathie is het o.i. eveneens uitgesloten dat van regeringswege ooit maatregelen zullen worden voorgesteld, die tot opheffing van deze tak van onderwijs zullen leiden. Men kan tegen de doelstelling geen redelijke bezwaren aanvoeren. Zij luidt:

„De primaire opleiding heeft tot doel de brede menigte van meisjes, die bij de huidige inrichting van het onderwijs geen U. L. O., M. O. of V. H. O. ontvangen op de grondslag van het G. L. O. die kennis bij te brengen, bij haar dat inzicht en die gevoelens te wekken, en die vaardigheden aan te kweken, die voor haar algemene vrouwelijke vorming in alle levensomstandigheden onmisbaar zijn, en voor zover dat op deze leeftijd reeds wenselijk èn mogelijk is.”

Stilistisch zijn deze richtlijnen niet geheel onberispelijk, psychologisch en sociologisch zijn zij verantwoord. Wij menen dat het L. O. goed zal doen zich neer te leggen bij deze gang van zaken, al leidt die er ook toe dat het gros der vrouwelijke leerlingen of niet bij het V. G. L. O. terecht komt of aan het V. G. L. O. zal worden onttrokken. Het L. O. houdt het recht te vragen, dat gezorgd wordt voor een behoorlijk ontwikkelingspeil, voor een behoorlijke verstandelijke scholing, ook bij deze a.s. arbeidersvrouwen. Ook cultureel zullen zij later iets voor haar gezin moeten kunnen betekenen.



Voor de niet-studerende meisjes-leerlingen onzer L. S. is het betrekkelijk eenvoudig gebleken een systeem van voortgezette vorming te ontwerpen. Moeilijker ligt de zaak bij de jongens-leerlingen. Met hen houdt dit artikel zich verder bezig.

Ook het N. O. voor jongens is zijn eigen weg gegaan. De Ambachtsscholen zijn zeer gezochte onderwijsinstellingen geworden. Zij wortelen vast in de voorkeur van belangrijke gedeelten van het Nederlandse volk en een vrijwillig opgeven van de tegenwoordige organisatievorm mag ook hier niet worden verwacht.

Voor de jongens wenst men, als voor de meisjes, overgang na het zesde leerjaar der L. S.; via een voorbereidende klasse zullen de nieuw-ingeschreven leerlingen voorbereid worden voor het eigenlijke nijverheidsonderwijs. Dit in eigen kringen geboren denkbeeld van een voorbereidende klas wijst o. i. toch wel op gevoel voor de gevaren van een toelating op zo jeugdige leeftijd.

De opvattingen bij L. O. en N. O. divergeren wel sterk. Wij voor ons zien geen mogelijkheid deze uiteenlopende inzichten tot eenheid te brengen, hetzij op het standpunt van het N. O., hetzij op dat van het L. O. De gedachte aan een compromis dringt zich sterk naar voren.

Welke waarborgen zal een compromis beide partijen moeten geven?

Het L. O. zal waarborgen vragen voor:

- 1<sup>o</sup>. een verantwoord ontwikkelingspeil;
- 2<sup>o</sup>. het aankweken van een algemene handvaardigheid die de toekomstige arbeider, tot welke categorie hij ook zal komen te behoren, in staat stelt allerlei dikwijls voorkomende praktische werkzaamheden zèlf te verrichten.

Het N. O. zal waarborgen vragen voor:

- 1<sup>o</sup>. een verantwoorde vak-technische scholing;
- 2<sup>o</sup>. een verantwoord ontwikkelingspeil.

Ook voor dit laatste zal het waarborgen moeten vragen. Mocht het N. O. het bezit van een verantwoorde ontwikkeling voor de toekomstige arbeider van geringe betekenis achten, dan zal het zijn houding moeten herzien. Maar het komt ons voor dat de leidende figuren de noodzakelijkheid van algemeen vormend onderwijs van voldoende omvang en van voldoende kwaliteit zeker urgent achten. Wie ten deze nog niet overtuigd is, leze de praeadvies uitgebracht in de

sectie N.O. voor Jongens van het Congres, gehouden op 29, 30 en 31 October 1947 te Utrecht.

De Heer *Huizer*, die het probleem „Aansluiting L.O.—N.O.” behandelt, gaat bij zijn betoog terecht uit van artikel 1 der Nijverheidsonderwijswet:

„Het nijverheidsonderwijs heeft ten doel op de grondslag en met voortzetting van het algemeen vormend onderwijs op te leiden voor ambacht, nijverheid, scheepvaart, huishouden, landbouwhuishouden en vrouwelijke handwerken.”

Hij pleit voor een geleidelijke overgang, somt de bezwaren van de tegenwoordige toestand op en erkent, „dat vele leerlingen grote, zeer grote moeilijkheden ondervinden en inzonderheid het eerste jaar A.B.S. niet met vrucht kunnen doorlopen.” (blz. 4). De omzetting van de driejarige cursus in een tweejarige heeft „de zo nodige algemene ontwikkeling en alles, wat niet rechtstreeks met de africhting voor het vak in verband staat”, belemmerd. Al heeft het woord Vernieuwing veel van zijn stimulerende kracht verloren, de vernieuwing „heeft toch dit succes behaald: Zij heeft de ogen geopend voor het gemis ener behoorlijke algemene ontwikkeling en karaktervorming.” (blz. 5). De Heer *Meurs* wijst er op dat ook zij die van mening zijn dat de jongens zo spoedig mogelijk, dus na het doorlopen van het zesde leerjaar onder de hoede van het N.O. moeten worden gebracht, zij het aanvankelijk in een of twee voorbereidende jaren, toch ook van mening zijn, dat in deze jaren „aan het algemeen vormend onderwijs zeer veel aandacht” moet worden besteed. (blz. 13).

We laten het bij deze citaten. Ze zijn voldoende om de geest te karakteriseren die in de leidende kringen van het N.O. leeft. Zij demonstreren de grote toegankelijkheid voor enkele der meest fundamentele inzichten van het L.O. Er is een gemeenschappelijk standpunt mogelijk. Indien beide partijen haar standpunt ongewijzigd handhaven, ontstaat een impasse in permanentie. Het uitblijven van een regeling schaadt niet alleen het onderwijs, maar via het onderwijs de jeugd en het landsbelang. De noodzakelijkheid van een spoedige, beide groepen omvattende en definitieve regeling spreekt te sterker als we denken aan de moeilijkheden die artikel 3, sub *2bis* en *2ter* der L.O.-Wet ons baren na de technische herziening.

We hebben de, misschien wat optimistische, overtuiging dat een synthese mogelijk is. Zij ligt daarin, dat we voor de niet studerende mannelijke jeugd niet langer twee schooltypen handhaven, dus geen aparte scholen meer voor V. G. L. O. en geen aparte Ambachtsscholen, doch dat men komt tot één nieuw schooltype, waar alle jongens worden opgenomen die niet het meer abstract-intellectuele onderwijs van U. L. O., M. O. of V. H. O. ontvangen. Dit nieuwe schooltype, waarin dus alle bestaande inrichtingen van lager N. O. voor jongens en alle bestaande scholen voor V. G. L. O. opgaan, zal voorlopig driejarig (moeten) zijn. Een vierjarige vorming en opleiding verdient zeker op psychologische en paedagogische, wellicht ook op sociaal-economische gronden de voorkeur. Maar financiële bezwaren en moeilijkheden t.a.v. de personeelvoorziening zullen zulks voorshands onmogelijk maken. Wenselijk is dan echter, dat in een eventueel op te stellen wet een bepaling voorkomt als in de Engelse Education Act van 1914, § 35: Compulsory Attendance at Primary and Secondary Schools (2e al.):

„Provided that, as soon as the Minister is satisfied that it has become practicable to raise to sixteen the upper limit of the compulsory school age, he shall lay before Parliament the draft of an Order in Council directing that the foregoing provisions of this section shall have effect as if for references therein to the age of fifteen years there were substituted references to the age of sixteen years” etc.

Voorlopig rekenen we dus met een driejarige school, waar in drie leerelementen naar voren komen, die alle drie (zie blz. 324) reeds genoemd zijn:

- a. algemeen vormend onderwijs;
- b. algemene handvaardigheid;
- c. vak-technische scholing.

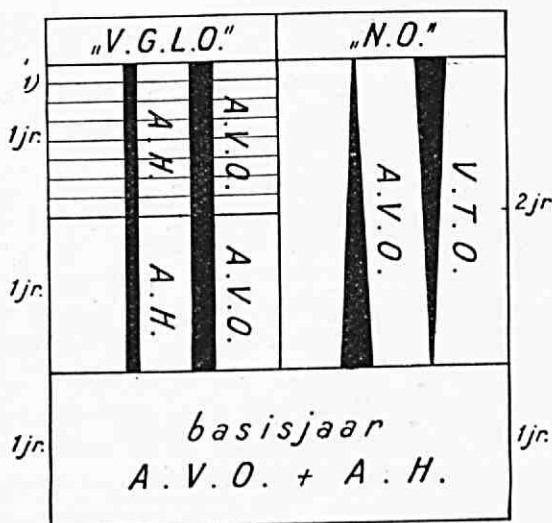
We denken ons de organisatie van deze school als volgt:

Het eerste leerjaar is voor alle leerlingen verplicht; na een jaar volgt differentiatie. Wat weids gezegd: we passen op dit nieuwe schooltype de Lyceum-gedachte toe.

De leerstof in dit eerste leerjaar dient uitsluitend voor:

- a. algemeen vormend onderwijs;
- b. algemene handvaardigheid.

Na dit basisjaar komt de splitsing: Een gedeelte der leerlingen blijft onderwijs ontvangen in dezelfde geest, behoudt dus algemeen vormend onderwijs en onderwijs dat de algemene handvaardigheid aankweekt; een ander gedeelte krijgt onderwijs met een principieel andersgerichte doelstelling: het behoudt algemeen vormend onderwijs, doch in afnemende



A.V.O. = algemeen vormend onderwijs.  
 A.H. = algemene handvaardigheid.  
 V.T.O. = vaktechnisch onderwijs.

omvang en ontvangt daarnaast en in toenemende mate de vaktechnische scholing van het N.O.

Dit schooltype verenigt alles in zich wat voorstanders van goed V.G.L.O. en voorstanders van goed N.O. verlangen:

De „V.G.L.O.”leerlingen (ter verduidelijking handhaven we voorlopig de namen V.G.L.O. en N.O.; het is wellicht beter beide te laten vervallen) krijgen drie jaar A.V.O. + drie jaar onderwijs in algemene handvaardigheid; de „N.O.”leerlingen drie jaar A.V.O. en daarnaast: een jaar onderwijs in algemene handvaardigheid met twee jaar vaktechnische scholing. Het krijgt zijn driejarige cursus, waaronder een voorbereidende klas.

Verondersteld is hier de negenjarige leerplicht.. De acht

1) Voor het „V.G.L.O.” vervalt dit jaar, zolang er geen 9jarige leerplicht is.

jarige keert 1 Januari 1950 terug; de negenjarige, internationaal in verschillende landen als principe reeds vertrouwd of als practijk doorgevoerd, behoort op zo kort mogelijke termijn te volgen. Zo lang de leerplicht achtjarig is, wordt de voortgezette vorming der „V.G.L.O.” leerlingen met een jaar verminderd; de „N.O.” leerlingen zullen vrijwel allen de dan driejarige cursus blijven volgen.

De situatie wordt dan voorlopig als in vorenstaande tekening is aangegeven.

Na het voorafgaande zal de figuur in hoofdzaak duidelijk zijn. Bij het „N.O.” neemt het A.V.O. met de leertijd af, het V.T.O. toe; bij het „V.G.L.O.” blijven A.V.O. en A.H. tot het einde in een zekere, overigens variabele, verhouding aanwezig, doch procentsgewijs meer A.V.O. dan A.H.

Het spreekt vanzelf, dit ter voorkoming van misverstand, dat noch voor de „V.G.L.O.” groep, noch voor de „N.O.” groep het onderwijs op (14 en) 15-jarige leeftijd behoort te eindigen. Wij zijn voorstanders van een partiële leerplicht tot 18 jaar. O.a. op de motieven, die *Kohnstamm* ergens aanvoert: „Want eerst op die leeftijd is de rijpheid aanwezig, die geeïst wordt bij de staatsburgerlijke en de sexuele opvoeding en bij de geestelijke verdieping van wereld- en levensbeschouwing.”

Het is gewenst enkele opmerkingen te maken over de leerstof, speciaal over die van het gemeenschappelijke basisjaar. We doen dit aan de hand van de lezing van *Meurs* op het Utrechtse Congres en van de brochure van *Amerika*: „V.G.L.O. Problemen”.

#### Eerst het A.V.O.

*Meurs* acht voor de voorbereidende klasse een werkweek van 33 lessen gewenst. Hiervan dienen 21 uur besteed te worden aan het A.V.O., met inbegrip van de lichamelijke oefening en 12 uur aan de algemene technische vorming. Onderwezen moeten worden de vakken a t/m j, Engels en meetkunde.

Amerika wenst (blz. 19 van zijn brochure):

- a. Herhaling van het geleerde van de lagere school.
- b. Uitbreiding.
- c. Het aanleren van een algemene handvaardigheid.

De formulering sub a achten we minder gelukkig. Zij roept herinneringen op aan de oude „herhalingschool”, die wij onder geen beding herleefd wensen te zien.

Op pag. 31 geeft hij de leerstof meer gedetailleerd: de vakken a t/m j (inplaats van zingen terecht muziekonderricht) en voor de jongens handenarbeid en/of lands en tuinbouwkunde (arbeid).

Het is duidelijk dat op deze bases een compromis mogelijk is. Tegen een geringe uitbreiding van het aantal lessen, tot bv. 30 per week, behoeft geen bezwaar te bestaan. Vermoedelijk zal er evenmin bezwaar bestaan tegen een dosering in de verhouding 2 : 1, d. w. z. 20 uren voor A. V. O., 10 uren voor algemene handvaardigheid. Het is zeker gewenst een vreemde taal op te nemen in het leerprogramma; invoering van lands en tuinbouw kan de algemene handvaardigheid ten goede komen. Het lijkt ons alleszins mogelijk dat een uren tabel opgesteld wordt, waarmee een ieder zich, misschien met prijsgeven van enkele details, zal kunnen verenigen. Op het verband dat tussen A. V. O. en algemene handvaardigheid dient te bestaan, komen we straks terug.

De algemene handvaardigheid. We achten ons niet voldoende competent dit onderdeel der vorming gedetailleerd te bespreken. Meurs neemt onder de algemene technische vorming op onderwijs in metaalbewerken, houtbewerken, schilderen, technisch schetsen, voorts materialen en gereedschapskennis (Bijlage A blz. 18). Hij wenst klaarblijkelijk en zeer nadrukkelijk: technische vorming. Amerika volstaat met onderwijs in handenarbeid en arbeid in tuin of akker.

*Prof. Dr F. J. Th. Rutten* geeft in zijn: „Training en opleiding tot vakman” een programma van een vakopleiding. Hij onderscheidt drie fasen:

- I. de fase der vooropleiding;
- II. de speciale of eigenlijke vakopleiding;
- III. de fase der routinering en der aanpassing in het bedrijfsproces.

In het door ons besproken basisjaar bevinden we ons tot op zekere hoogte in de eerste fase, die der vooropleiding. Deze term moge min of meer verband houden met toekomstig zuiver technisch onderwijs, de uitwerking die *Prof. Rutten* op blz. 12 en 13 geeft, bevat toch minstens een zeer bruikbaar uitgangspunt voor een ieder, die algemene handvaardigheid aan jongens van 13 en 14 tracht bij te brengen.

Deze phase dient „om de jeugdige leerlingen met het verichten van arbeid in het algemeen vertrouwd te maken, bij hen arbeidsgeschiktheid aan te kweken, hen te vormen tot goede werkkrachten (zonder specialisatie)”. Principes o. i. voor beide partijen aanvaardbaar.

De leerlingen worden daartoe aan practisch werk gezet. De afzonderlijke aspecten der arbeidsverrichtingen moeten worden ontwikkeld: het gebruik der handen dient verbeterd, evenals het inzicht in de manier, waarop het werk wordt verricht; de zorgzaamheid, het overleg, initiatief en geduld moeten ontwikkeld worden, terwijl vooral de omzichtigheid en de nauwkeurigheid moeten worden opgevoerd. Kwaliteit is de grote eis van deze phase.

Het practisch werk wordt ten dele hoofdelijk, ten dele in groepsverband uitgevoerd. Van beide worden voorbeelden gegeven:

Hoofdelijk: kisten openbreken en dichttimmeren, schroeven aandraaien, lijmen van meubelstukken, repareren van fiets, kraan, deurslot, onderhouden en verzorgen van gereedschap en materiaal enz.

In groepsverband: opruimings-, onderhouds-, schoonmaak- en sjouwerswerk, witten van gangen en muren, terrein of weg aanleggen of egaliseren, het plaatsen van hekken enz.

Onder de hoofdelijke werkzaamheden vallen ook: verzorging van bloemen en planten, onder die in groepsverband: het omspitten van een lap grond. Zeer terecht wordt „land- en tuinbouw” tot de essentiële onderdelen van het leerprogramma gerekend.

In wiens handen moet de leiding van dit onderdeel berusten? O. i. niet in handen van de docent A. V. O., wel in die van een der technische leerkrachten. Terecht wenst Meurs, dat „haar leraren” — hij bedoelt de huidige ambachtsschool — worden ingeschakeld bij het practisch onderricht. In Paedagogische Studiën van 1926 (blz. 34—35) schreef het toenmalige redactielid *L. de Paeuw*, Directeur-generaal van het normaalonderwijs bij het Belgische Ministerie van Kunsten en Wetenschappen, n. a. v. dezelfde aangelegenheid die toen in België actueel was:

„’t Is of die jongens voelen, dat de arbeid die ze op school verrichten „onecht” is. De onderwijzers zijn geen vaklui, geen technici en dat worden de leerlingen gewaar.”

En hij vervolgt, sprekende over een bezoek, dat een Belgisch journalist in gezelschap van de leiders van de syndicaten der schrijnwerkers en metaalarbeiders bracht aan een paar handenarbeidklassen:

„Die twee vaklui konden hun ogen niet geloven bij het zien van de verkeerde houdingen die de jongens bij hun arbeid aannamen, en van de averechtse wijze waarop ze hun gereedschap vasthielden.”

We zullen, geloof ik, goed doen dit onderwijs aan de bevoegde technici over te laten.

Tussen A. V. O. en algemene handvaardigheid zal nauw verband dienen te bestaan. De praktische werkzaamheden zullen voor een gedeelte de leerstof bij het A. V. O. moeten bepalen. Dan wordt het A. V. O. voor de jongens interessant en daardoor effectief. Als beide onderdelen gegeven worden door leerkrachten van dezelfde school, is de voorwaarde voor regelmatig contact geschapen.

Over het vaktechnisch onderwijs zwijgen we liever.

We menen in het voorafgaande de mogelijkheid te hebben aangetoond van een compromis tussen V. G. L. O. en N. O. voor wat het gemeenschappelijke basisjaar betreft. En hier ligt het cardinale punt. Na dit basisjaar gaan „V. G. L. O.” en „N. O.” hun eigen wegen, in één gebouw en met één staf docenten, zoals dit ook op de Lycea het geval is. Het lijkt ons verder mogelijk de gehele vorming en scholing van de niet-studerende mannelijke en vrouwelijke jeugd van het 12e tot het 18e levensjaar in één wet te regelen, zoals het Plan Bolkestein dat getracht heeft te doen voor de studerende jeugd van 12—18.

Het zij ons nu vergund nader enkele voordelen te schetsen, die het door ons geopperde denkbeeld bezit.

Allereerst wordt de „beroepskeuze” een jaar uitgesteld. Het basisjaar is algemeen vormend, intellectueel en manueel. Rustig kan worden afgewacht, in welke richting de leerlingen zich ontwikkelen. De leraren kunnen hen bij hun onderwijs een jaar lang nauwkeurig observeren. Zij krijgen ongezocht voldoende argumenten voor verantwoorde adviezen aan de ouders, wanneer het moment der keuze — verder „V. G. L. O.” of „N. O.” — gekomen is. Deze situatie is toch zeker te pre-



fereren boven de huidige, waarbij jongens naar het V.G.L.O. worden gedirigeerd die zeker de capaciteiten voor het N.O. bezitten, anderzijds jongens naar het N.O. trekken, die de vereiste geschiktheid en bekwaamheid missen.

Een voordeel is verder dat leerlingen veel gemakkelijker dan thans het geval is, bij later gebleken geschiktheid van het „V.G.L.O.” naar het „N.O.”, bij later gebleken ongeschiktheid van het „N.O.” naar het „V.G.L.O.” kunnen overgaan. Vooral het eerste achten wij zeer belangrijk. Het V.G.L.O. geeft toch in feite min of meer afsluitend onderwijs. Natuurlijk kan momenteel een jongen na 2 jaar V.G.L.O. overgaan naar het N.O., doch komt dan onherroepelijk in de I klasse terecht. Wenst in het door ons geschetste schooltype een „V.G.L.O.”-leerling naar het „N.O.” over te gaan, dan „verspeelt” hij slechts een jaar, als het al niet mogelijk is door extralessen en door vroegtijdige partiële overheveling ook dit te voorkomen.

Men vergeet in dit verband niet dat de jongen steeds blijft werken met dezelfde staf docenten. Er is geen aanpassing nodig aan nieuwe leerkrachten, er behoeven geen nieuwe vriendschappen te worden gesloten, de sfeer der school is bekend en vertrouwd. Binnen de muren van het ene gebouw is een veel betere organisatie mogelijk die opvoeding en onderwijs ten goede komt.

Er zijn meer paedagogische voordelen. Ook de meest overtuigde voorstander van het V.G.L.O. kan niet ontkennen dat tot op heden dit schooltype als minderwaardig geldt, niet geldt als equivalent aan het N.O. Daaraan verandert het feit dat het V.G.L.O. nimmer redelijke kansen tot volle ontplooiing gekregen heeft, niets. Wanneer een nieuw schooltype de gehele groep V.G.L.O. en N.O. omvat, valt voor de de gehele V.G.L.O. groep dit stempel van minderwaardigheid weg, zonder dat het N.O., dat toch minstens op het huidige peil blijft staan, doch veel waarschijnlijker aan kwaliteit zal winnen, aan aanzien inboet. De V.G.L.O.-leerlingen komen te verkeren in een doelgericht milieu, dat van grote sociaal-economische betekenis is voor de gehele samenleving. De scheiding ongeschoolden—geschoolden komt voor een gedeelte te vervallen, omdat het onderling contact, bij tactvolle leiding van directeur en leraren, tot de laatste schooldag gehandhaafd kan blijven. Er blijven elementen in het schoolleven, waar de school als geheel aan kan deelnemen; wellicht

bepaalde onderdelen van het A. V. O., mogelijk filmlessen en radioluisteruren, zeker de lichamelijke oefening en zeker de sport. Dit alles kan leiden tot een gestegen zelfbewustzijn bij de „V. G. L. O.” groep. Dit gestegen zelfbewustzijn kan hen vrijwaren tegen anders zo gemakkelijk optredende gevoelens van minderwaardigheid met alle gevolgen daarvan voor individu en gemeenschap. Het verkeren in een sociaal-hoger-geacht en naar zijn activiteit veelzijdiger milieu kan de leden van deze groep ook gemakkelijker de weg wijzen naar een aantrekkelijke en de behoefte aan ontspanning bevredigende recreatie. Het vrije-tijds-probleem, het nijpende probleem voor zo'n belangrijk gedeelte onzer bevolking, vindt wellicht gemakkelijker een oplossing.

Naar onze overtuiging schept dit nieuwe schooltype nieuwe opvoedingsmogelijkheden. Het is daarom van grote sociaal-paedagogische betekenis. Het is ook van grote sociaal-economische betekenis. Industrialisatie, verfijnde productiemethoden moet en moeten Nederland redden. Op welk percentage van de bevolking men het aantal geschoolde arbeiders ook schat, bij toenemende industrialisatie zal dit percentage moeten stijgen. Welnu, zonder dat men de jeugd te vroeg in de zuivere nijverheids-sonderwijssfeer brengt, in het door ons ontwikkelde plan eerst na 7 jaar, wordt het mogelijk uit een geheel nieuwe en zeer talrijke groep geschikte jonge krachten te recruterén. Niet alleen de betrekkelijk kleine, min of meer selecte groep die zich uit eigen aandrang voor het N. O. aanmeldt zal meer geschoolde arbeiders leveren, zij zullen nu ook kunnen voortkomen uit de „brede massa”, die tot op heden weinig aan vakonderwijs en de toekomstmogelijkheden die het bezit, heeft gedacht. Het selectiemateriaal wordt veel ruimer. En voor hen die ten slotte niet de nodige intellectuele en manuele capaciteiten voor het N. O. bezitten, zal het twee- of driejarige contact met de nijverheids-sfeer toch in deze zin van waarde zijn, dat zij, bij gebleken economische noodzakelijkheid, gemakkelijker voor eenvoudige vakarbeid kunnen worden geschoold.

Naast paedagogische, sociaal-paedagogische en sociaal-economische voordelen zijn er ook voordelen van organisatorische en financiële aard.

Nu alle niet-studerende jongens plaats zullen vinden op de scholen van het nieuwe type, kan men een vrij nauwkeurige berekening maken van het aantal benodigde schoolgebouwen

wen. Het blijft natuurlijk mogelijk dat er onvoorziene verschuivingen optreden. Bv. in de verhouding tot het U.L.O. Is de geringschatting voor handenarbeid die we thans waarnemen, een blijvend karakteristicum of is de voorkeur voor de „white-collar-job” een tijdelijk verschijnsel? Zullen er maatregelen ter breideling van de al te sterke stroom U.L.O.⇝ begerigen worden genomen, ja of neen? Er blijven natuurlijk onzekere factoren.

Maar overigens kan men uitgaan van artikel 7 laatste zinsede van de Leerplichtwet, van de 6-km-grens. In delen van het land met een religieus-homogene bevolking kan men, waar nodig, in de meest geschikte centra scholen stichten voor een gebied, in een straal van  $\pm 6$  km rond dit centrum gelegen. In streken met een religieus-heterogene bevolking wordt de berekening moeilijker, maar niet onmogelijk. Men beschikt immers over de benodigde statistische gegevens, die, met voorzichtigheid gehanteerd, voldoende aanwijzingen kunnen geven. Voor het ontworpen schooltype is planning gewenst, doch ook mogelijk.

Waar ambachtsscholen aanwezig zijn, kunnen deze door uitbreiding geschikt worden gemaakt om de nieuwe leerlingen op te vangen. Voortgezette industrialisatie zal stichting van meerdere „N.O.” scholen noodzakelijk maken. Deze kunnen dan worden ingericht voor beide groepen leerlingen.

De noodzakelijkheid tot stichting van talloze kleine V.G.L.O. scholen ten plattelande verval. In onze inspectie zouden naar een onlangs gemaakte berekening 11 V.G.L.O. schooltjes noodzakelijk zijn:

- 2 voor het openbaar onderwijs met gemiddeld 45 ll;
- 4 voor het P.C. onderwijs met gemiddeld 38 ll;
- 5 voor het R.K. onderwijs met gemiddeld 53 ll.

Opheffing der schorsing van de 8-jarige leerplicht zouden deze getallen met  $\pm 50\%$  doen stijgen, dus brengen op resp. 68, 57, 80 ll. Maar men houdt kleine scholen, die oneconomisch werken, nimmer goed uit te rusten zijn en veel personeel vragen. Er ontstaan daarentegen in ons plan een beperkter aantal grote scholen, met duidelijke materiële, financiële en personele voordelen, scholen met een goede outillage en een homogene staf docenten.

Ligt in het door ons, begrijpelijkerwijze zeer summier en zeer onvolledig geschetste schooltype een uitweg uit de impasse V. G. L. O.—N. O.? Belangrijke punten werden niet besproken. Men kan opmerken dat bv. niet gesproken is over het vraagstuk der docenten en bezorgd vragen of deze wel in voldoende aantal en van voldoende bekwaamheid aanwezig zullen zijn. Men kan opmerken dat gezwezen is over de coëducatie en over vele punten meer. Het leerkrachtenvraagstuk is naar onze mening een van algemene aard. Het geldt voor het L. O. — we weten dit uit zeer recente ervaring — evenzeer als voor het M. O. — ook dit weten we uit zeer recente ervaring. Het personeelvraagstuk zal als een geheel moeten worden gezien en behandeld.

Wat de coëducatie betreft zijn we het eens met hen die menen dat coëducatie gewenst is, maar dat coïstructie hier schadelijk zou werken en dat men aan de coëducatie een goede schoolorganisatie niet mag opofferen. Maar wij hebben niet meer willen doen dan een gedachte ter discussie te stellen, een gedachte waarin wij de mogelijkheid van een compromis zien.

Een compromisvoorstel wordt gewoonlijk geattaqueerd door beide betrokken partijen. In het onderhavige geval zal de scherpste attaque vermoedelijk komen van het L. O. We menen ten onrechte. De vraag of een bepaald schooltype in stand moet worden gehouden of tot leven gewekt, is minder belangrijk. Het gaat om de inhoud, niet om de vorm. Beslissend is de vraag: Worden de belangen van de niet-studerende mannelijke Nederlandse jeugd in haar geheel door dit voorstel gediend? Kan het te creëren schooltype zodanig worden georganiseerd, dat het redelijke waarborgen geeft voor de zedelijke opvoeding, de verstandelijke ontwikkeling, de lichamelijke vorming, de handvaardigheid en de vaktechnische scholing van zijn discipelen?

Wij voor ons menen van wel, doch laten het oordeel gaarne aan anderen.

---

## NIEUWE SCHOOLPLATEN

DOOR

P. POST.

Door de grote gastvrijheid der Directie van het Stedelijk Museum te Amsterdam werd het Nutsseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam in staat gesteld gedurende 14 dagen een 20-tal engelse wandplaten ten toon te stellen in een der zalen van dat Museum.

Deze platen werden door evenveel bekende engelse tekenaars en schilders ontworpen, door een zeer deskundige commissie beoordeeld en aanvaard en uitgegeven door School Prints Ltd. London.

De opdracht aan de kunstenaars was platen te ontwerpen, die uitsluitend ten doel zouden hebben schoollokaal en portalen te versieren, op te vrolijken, een genoeglijke sfeer te scheppen in het leslokaal.

Deze platen hebben dus geen enkel didactisch doel, de schilder was dus aan geen schools onderwerp gebonden en was in zijn stijl, zijn compositie volkomen vrij.

De bezoekers werden in de gelegenheid gesteld, hun oordeel bekend te maken, waarvoor formulieren beschikbaar waren. Van de talrijke bezoekers — de amsterdamsche kunstenaars en de personen der amsterdamsche scholen waren tot dit bezoek uitgenodigd — gaven er velen hun oordeel. Ook enkele klassen schoolkinderen (6e leerjaar) bezochten de tentoonstelling onder leiding van het Hoofd ener school, die gewoon is kinderen in de musea rond te leiden en kunstwerken met hen te bespreken. Bij deze bezoeken werden de opmerkingen door de kinderen gemaakt, beoordelingen, meestal spontaan opkomende waardering of afwijzing, stenografisch opgenomen.

Het was de bedoeling van het Nutsseminarium te onderzoeken, hoe het publiek, de kunstenaars, de onderwijzers en de kinderen op deze over het algemeen zeer modern uitgevoerde schoolprenten zou reageren. Dit onderzoek wordt in een andere vorm voortgezet en vermoedelijk zal men te zijner tijd wel het een en ander van de uitslag van dat onderzoek bekend maken. Opgemerkt dient, dat deze platen, bepaald door engelse smaak, hoewel in zeer uiteenlopende en persoonlijke stijlen uitgevoerd, bedoeld zijn in de eerste plaats voor het engelse schoolmilieu. Er mag dus niet gedacht worden aan

reclame voor deze prenten, maar zonder twijfel heeft dit initiatief tot grond de overtuiging, dat, in de eerste plaats de sfeer van een schoollokaal, waarin de kinderen vele uren per dag verblijven en werken, zo behoort te zijn, dat het kind er zich prettig, op z'n gemak, thuis voelt, hetgeen de schoolarbeid, niet alleen van de leerlingen, ten goede moet komen. In de tweede plaats ligt in dit initiatief toch ook wel een oordeel besloten over die sfeer van het schoollokaal, zoals die thans gemeenlijk is. En dat dit oordeel niet gunstig luidt is wel zeker. In het algemeen gesproken. Er zijn enige tienduizenden schoollokalen in ons land. En er is geen schoolman, die ze alle kent. Maar wie in de gelegenheid was er vele te bezoeken, heeft, met stijgende waardering voor de enkele, die werkelijk gezellig, huiselijk, niet zo strak schools waren, een, ik kan gerust zeggen gevoel van afkeer gekregen voor de droge saaie maffe stoffige schoolruimten waarin de meeste collega's dagelijks hun lessen moeten geven.

Daar hangen meestal, jaar in jaar uit de bekende platen, die het onderwijs in aardrijkskunde, geschiedenis, plant- en dierkunde, moeten steunen. Zij zijn opgezet met een didaktisch doel in de eerste plaats. De kunstenaar was niet vrij in zijn keuze van een onderwerp en de eisen van het klassikale onderwijs bepaalden zijn stijl, die de fotografie zoveel mogelijk moest nabij komen. Hij was eigenlijk meer tekenend docent dan sierend kunstenaar. Hij liep aan de leiband van de auteur der methode, die hem voorschreef alle ruimte productief te maken in de geest van zijn didaktisch plan.

Het is duidelijk dat een tekenaar, zo gebonden, maar zelden tot aesthetisch verantwoord resultaat komen kon. En in dat opzicht spreken de platen zelf voor elk deskundige openhartig en duidelijk. Onze nederlandse schoolplaten staan didaktisch op een zeer hoog peil en er zijn er maar enkele, die beslist lelijk genoemd mogen worden, maar ze geven als wandversiering het schoolvertrek niet de sfeer, die wij hierboven aanduiden.

Hun functie is in de les door geleide aanschouwing meer kans op heldere begrippen te openen en daarmee is hun taak omschreven en begrensd.

Buiten de les behoren ze, en met de platen de landkaarten, in een kast.

Nu zien we ze hangen aan de muur, in lange rijen naast elkaar in de schoolgangen. De kinderen merken ze alleen op

als ze weg zijn, als de muur gewit moet worden. „He, wat kaal” — de grauwe vlekken zijn weg.

Deze platen spreken niet uit zich zelf tot het kind, vóór de behandeling niet, omdat de toelichting niet gemist kan worden, daarna niet meer — omdat ze uitgewerkt zijn. En de ononderbroken expositie in gangen en lokalen neemt de frisheid van de platen voor een les volkomen weg.

Ze hangen maar. Ze verkleuren snel. Vochtigheid ontsiert ze met bruine roestvlekken aan de metalen hoeken. Zo en overdekt met stof drukken ze de schoolsfeer omlaag tot een peil, dat in een behoorlijke werkplaats van deze moderne tijd niet meer aanvaard wordt.

Is het wenselijk, kinderen in een andere omgeving, minder dor en saai dan die van het tegenwoordige schoolvertrek groot te brengen?

Of past die eentonige dorheid en vlakke verveling te zeer in ons leersysteem, met zijn eindeloze reeksen taallessen, rekensommen, rode inktstrepen; zes fouten, een vier jij, en wat netter schrijven asjeblijft; Halmaheira of Djilolo, Ternate, Tidore, Makjan — Groningen, Hogezaand, Sappemeer. De Triple alliantie en de haven van IJmuiden, de schoolplaat, born in 1800, still going strong in 1950 aan die ellendig kale muur van platgetreden en verlopen traditie, die onze school licht en leven, zon en vrolijkheid beneemt.

Margaret Riddle heeft nog maar kortgeleden ons in een buitengewoon aardig boekje „The rights of infants” laten zien hoe essentieel voor de gezonde groei van het jongere kind is het intieme geknuffel van de moeder en de ononderbroken belangstelling van het gezin met die oneindige variatie van kozende malligheidjes, die de koele hygiëne van het begin dezer eeuw wilde bannen.

Beïnvloeden wij karakter, ontplooiing van een blijde en toch ernstige levensaanvaarding door een rustige, heldere sfeer, geladen in zekere zin met zulke schoonheidsdominanten, die in hun onpersoonlijke, abstracte autoriteit in het gemoed waarderingskracht wekken en 'n ander dan rationeel zicht op het leven geven?

Ik ben daar zeker van en argumenteer daarover niet eens omdat aan die zekerheid een andere verwant is, die mij garandeert, dat opvoeders het met mij eens zullen zijn. Om nu eens, voor sommigen misschien op het sentimentele en banale af, een vraag te stellen, die in mij opwelt als ik denk aan dat

klare boekje van Dr Riddle: Heeft de school het kind lief? Zoals het gezin het jongere kind liefheeft en het daardoor in de eerste plaats geestelijk en lichamelijk doet groeien? Is de school, die een der functies van de ouders in de loop der historie overnam, teruggevallen op het niveau van zo koude ambtelijkheid, dat men voor de waardevolle momenten in het leermilieu, imponderabilia, toegegeven, geen oog meer heeft?

Als ik het antwoord zoek kan ik het niet vinden. Ik kan geen keuze doen, typerend voor het geheel, uit de grote verscheidenheid van persoonlijke herinneringen aan honderden scholen, die hardop ja kunnen zeggen of met een ijsig neen moeten volstaan. Ik hoor en ik zie duidelijk, te vele malen die niet eens schuldbevuste ontkenning; doch acht mij ontslagen van een te quantitatief antwoord.

Maar die vraag mag gesteld blijven, tot de school zelf het woord vraagt door een nieuwe entourage, een toon van vreugde, van feestelijkheid en humor, ook van ernst, van meesleven in smart en nood.

Zullen wij er zijn met een mooie aesthetische kinderlijke wandplaat, goed gelijst, achter glas, verwisselbaar en daardoor zonder monotonie?

Zullen topprestaties op dit gebied, Nederlands naar visie, compositie, stijl en degelijke uitvoering niet detoneren in vele lesvertrekken?

Ik wil van de nieuwgebouwde scholen niet spreken, daar is veel te zien, dat direct voldoet. Maar de oudere schoolgebouwen, vooral in de steden — maar toch ook niet minder daarbuiten?

Is er niet veel meer, dat opnieuw de aandacht vraagt? Opnieuw, want men heeft er, ook in ons land, meermalen ernstig over gedacht.

De gezellige, intieme sfeer van een huiskamer wordt gedragen door stoffering, meubels, en versiering naar persoonlijke keuze — waarin de geschiedenis en de traditie van de familie, de werkkring van het gezinshoofd, eigen prestaties in kunstnijverheid enkele momenten zijn, waartussen de behaaglijkheid, de rustgevende koestering hangt, die een gezin onderscheiden van andere gemeenschapsvormen daarbuiten.

Is er, als we schoollokalen inrichten, eveneens een streven naar een sfeer, die in behaaglijkheid die van het gezin nadert?

Men let op de lichtinval enz. maar ik heb de indruk, dat de intenties weinig verschillen van die welke leiding geven bij de inrichting van een atelier, een werkplaats.



Schoollokalen zijn voor ons lokalen, geen vertrekken; het is de architect, die alle bijzonderheden aan de hand van zeer algemene voorschriften van hygiënische aard bepaald. En al is er in de nieuwbouw veel goeds, dat een aesthetische verzorging inderdaad mogelijk maakt, aan andere schoolgebouwen ontbreekt te veel, waardoor het scheppen van die toch zo zeer gewenste sfeer van intieme behaaglijkheid misschien haast onmogelijk wordt.

Stellig vraagt — van stoffering wil ik niet spreken — de kleur van de muur, de kleur van het houtwerk het eerst de aandacht. De omvangrijke erfenis van schoolbanken, passend in oudere vormen van streng uniform klassikaal onderwijs, zal ons nog tientallen jaren drukken.

De uitkomsten van bezinning op een doelmatiger meubilering, bekend uit scholen met meer individueel onderwijs zijn slechts aan te merken als een eerste stap in de goede richting.

Ik moet het bij deze opmerkingen over het schoollokaal in verband met zijn ontvankelijkheid voor aesthetische muurversiering laten.

Men zou mij kunnen verwijten dat buitenkants lijkende onderwerpen als het bovenbehandelde nog lang niet aan de orde zijn. Dat er nog zoveel ontbreekt aan didaktische vooruitgang, voorziening van leermiddelen, om enkele nummers van een lange verlanglijst te noemen.

Uit dit artikel blijkt, dat ik tegenover deze mening stel de wenselijkheid van meer aandacht, nu, voor het karakter van het schoolmilieu, dat een cataliserende werking uitoefent, altijd, op de psychische processen van het kind in zijn schoolarbeid.

---

## WAT KAN HET MIDDELBAAR ONDERWIJS VOOR DE BEELDDENKENDE LEERLINGEN DOEN?

DOOR

MARIA J. KRABBE.

### I. BEELDDENKEN EN WOORDBLINDHEID.

Het is niet mijn bedoeling, te schrijven over anderer opvattingen van „woordblindheid”, evenmin over psychologische literatuur. Ik wil mij hier beperken tot een kort résumé uit mijn artikels, als grondslag voor praktische consequenties er van op het gebied van onderwijs.

Er zijn kinderen, die wegens een ontoegankelijkheid voor de schriftelijke taal als behept met „woordblindheid” werden beschouwd: een blindheid voor woorden tengevolge van een insufficiëntie van de hersenen.

De benaming woordblindheid heb ik overgenomen, ik heb echter de „blindheid” verplaatst van het fysieke naar het psychische. En ik ben de woordblindheid bij kinderen gaan zien als slechts één van vele er mee gecombineerd voorkomende eigenschappen. Al deze eigenschappen zag ik als specifiek voor de woordblinden. M. a. w. ik ging de woordblinden zien als een bepaald type. Ik heb dit type wegens de opvallendheid van het kenmerk lees- en schrijfmoeilijkheden genoemd: „Het woordblinde type”. De verklaring voor *alle* door mij geconstateerde kenmerken van dit type vond ik in zijn manier van denken. Door de uitlatingen der woordblinden letterlijk te nemen, kwam ik hun manier van denken op het spoor, die ik hier kort en onvolledig zal kenschetsen<sup>1)</sup>.

De woordblinden denken in beelden en handelingen, die zij als gebeurtenissen aan hun oog voorbij zien trekken. Zij kunnen naar hun gedachten wijzen. Zij zien hun gedachten als een film, maar reëler, en in kleuren mooier dan de werkelijkheid. Hun denken is: kijken naar die film. *Voor hun gevoel is die film primair en hun denken er over secundair.* De gedachtebeelden worden niet opgebouwd, maar dienen zichzelf aan; ze hebben een zekere zelfstandigheid en eigen wil en tonen onverwachte, verrassende handelingen. Behalve eigenmachtig, kunnen ze ook overmachtig zijn en het kind meesleuren. Deze overmacht der verbeelding kan een vreugde, maar ook een lijden zijn. Het kind heeft dan een diep emotioneel beleven, voor anderen onnaspeurbaar<sup>2)</sup>.

Ik heb deze kinderen „beelddenkers” genoemd. Zijn hun

1) Vollediger gekarakteriseerd in mijn grondpublicatie in het Ned. Tijdschr. v. Psychologie, die onder den titel „Het denken van het woordblinde type” in brochurevorm in alle grote bibliotheken aanwezig is (o. a. in alle Universiteits- en Hogeschoolbibliotheken, de Kon. Bibl. en de Bibl. v. Ond., K. en W., beide te 's-Gravenhage, de Prov. Bibl. v. Friesland) en op aanvraag wordt toegezonden. Bij ev. niet-functioneren verzoeken mij te berichten.

2) Zeer karakteristieke formuleringen voor dit denken vond ik bij Aart van der Leeuw, die o. a. spreekt van zijn „gedachte-kijken” (1893). Verder werd ik gewezen op een dergelijk denken door Jaensch beschreven bij zijn „Integrierte” (echter buiten verband met woordblindheid).

beelden overmachtig en eigenmachtig, dan sluiten ze hun de ogen voor wat niet in die levendige, boeiende, emotionnerende kijkwereld thuishoort: voor de schriftelijke taal, voor grammatica, voor jaartallen, etc.

Er is een geleidelijke overgang van nietwoordblinde beelddenker naar welwoordblinde beelddenker. Er is continuïteit met graduele verschillen. Men kan beelddenker zijn en niet woordblind. Woordblinden zijn echter beelddenkers.

Het denken der woordblinden is altijd: ooggetuige zijn van een gebeuren. Wanneer wij ooggetuige zijn van een gebeuren, is ons innerlijk medeleven groter dan wanneer we b.v. een bericht in de krant lezen. Als wij ons hiervan rekenschap geven, wordt het ons duidelijk, hoe de woordblinde beelddenker met zijn gevoel bij zijn denken is betrokken. Immers hij is medelevend ooggetuige van zijn denkgebeuren (dat hij tevens deel van zichzelf weet).

Ook met de werkelijke buitenwereld staat hij in nauw zielecontact.

Zowel zijn éne buitenwereld (die, waarin hij zijn gedachtenfilm ziet) als de andere buitenwereld (de werkelijke) behoort tot hemzelf en vormt met hem een eenheid. Dus is het begrijpelijk, dat hij een aversie heeft van objectiveren. Objectiveren impliceert het verbreken van de eenheid, het scheppen van een tweeheid, een tegenoverstellen en een ontvoelen. Hiertoe is hij krachtens zijn aanleg niet bereid. En wat hem geobjectiveerd wordt aangeboden, blijft buiten zijn rijk van beelddenken en buiten zijn bereik.

In den loop der jaren leert de woordblinde met zijn, voor anderen niet bestaande, kijkwereld omgaan. Hij moet daarin zelf zijn weg vinden. Hij moet leren: de film te leiden; hem te censureren; hem te laten stilstaan; bepaalde plaatjes er uit te lichten en die te bezichtigen; en ten slotte moet hij leren uit die plaatjes conclusies te trekken. Dit is een moeizaam proces en hij krijgt hierbij geen leiding.

## II. TWEE KAMPEN VAN DENKEN.

Door mijn jarenlange omgang met de woordblinden ben ik de mensen volgens hun denken gaan onderscheiden in twee kampen, die zonder onderling begrip en waardering tegenover elkaar staan.

Het ene kamp heeft een concretiserend denken. Ik heb gezien, dat tot dit kamp de „beelddenkers” behoren.

Het andere kamp heeft een begripsdenken. Het werkt met

voorstellingen, die soepel zijn en enigszins vaag; en met meer gefixeerde begrippen, die in woorden worden vastgelegd. Het kan ontaarden in iets dat „woorddenken” kan worden genoemd; er wordt dan met woorden geredeneerd en geschreven, maar de woorden zijn hol; deze mensen lijden aan wat ik „beeldblindheid” heb genoemd.

Door het bovenstaande zal het duidelijk zijn, dat ik bij de woordblinden niet kan spreken van „visuele voorstellingen”, maar dat ik om hun denken te karakteriseren een nieuw woord moest invoeren, n.l. *beelddenken*: kijkdenken naar bijkans reële beelden en handelingen, een denken dat niet in het hoofd, maar in de buitenwereld wordt gelocaliseerd.

### III. HET ONDERWIJSSYSTEEM.

Het kamp der begripsdenkers is in het Westen in de meerderheid en heeft een onderwijssysteem doen ontstaan dat bij zijn eigen denken past. Dit systeem is steeds meer geperfectioneerd, maar altijd in eenzijdige richting. Het komt voortdurend in aanraking met het kamp der beelddenkers; in iedere klas zitten beelddenkers en vormen een probleem. Het probleem wordt echter niet gezien, het wordt afgedaan met een woord: „onoplettendheid”, „onconcentreerdheid”, „onverschilligheid”, „luiheid”, „domheid”, en in den loop der schooljaren worden de beelddenkers, met name de woordblinde, uitgescheiden. De woordblinden hebben veel kans, onder de dommen te worden gerangschikt, terwijl de beeldblinden een goede kans hebben, nog bij de knappen te worden ingedeeld.

Niet wordt gezien, dat het gangbare onderwijssysteem een speciaal systeem is en dat er vele kinderen zijn, die niet volgens dit systeem, maar wel volgens een ander systeem kunnen „leren”. Als het algemeen geldende onderwijs volgens het beelddenken zou zijn ingericht, zouden de woordblinden verrassen door hun begaafdheid, terwijl de begripsdenkers — naar de mate zij beeldblind zijn — er als dom bij zouden zitten!

Plaatsen wij de beelddenkende kinderen in ons systeem, het voor hen „andere” kamp, dan eisen wij van hen, te denken volgens onze gedachtengang, volgens ons begripsdenken. Wij eisen van hen, zich te concentreren op een vacuum en negeren de rijkdom van hun denkmogelijkheden. Er wordt van hen verlangd, dat zij steeds bruggen slaan van hun denken naar

het denken van het andere kamp, terwijl het zó zou moeten zijn, dat *wij* de bruggen sloegen.

Wat moet de bedoeling van onderwijs zijn? Niet het toedienen van kennis langs één speciale weg, maar het activeren van denkmogelijkheden: het mogelijk maken, dat de leerling zelf later een probleem weet te stellen en op te lossen en dat hij weet hoe zich te oriënteren in een bepaald vak.

#### IV. INSTITUUT VOOR HET BEELDDENKEN.

De beelddenkende leerlingen en in het bijzonder de woordblinde onder hen krijgen geen leiding bij hun denken. Vóór alles is nodig, dat de woordblinde in zijn *positieve* mogelijkheden wordt gezien en benaderd. Er zal voor de woordblinde beelddenkers onderwijs moeten komen volgens hun speciale gaven, en wel van de 4e klas L.O. tot de 4e klas M.O. Vóór de 4e klas L.O. zijn zij nog niet zózeer vastgelopen, dat de ouders toestemming geven tot hun redding. Van de 4e klas M.O. af is het onderwijs voldoende het H.O. genaderd, om door de woordblinden te kunnen worden gevolgd. Immers dat wat door de anderen moeilijk wordt geoordeeld, is voor hen niet moeilijk, maar juist dat wat door de anderen gemakkelijker wordt geoordeeld, is voor hen bijna onoverkomelijk moeilijk.

#### V. DE LERAAR MET CONCRETISEREND DENKEN.

Het Instituut voor het Beelddenken is er nog niet. Bovendien zijn er veel meer beelddenkers, dan op één school zouden kunnen worden geplaatst. Daarom: hoe kunnen nu althans bruggen worden geslagen van ons kamp naar het andere kamp?

In de allereerste plaats is nodig: *inzicht in het woordblinde denken en in de consequenties er van.*

Voorlopig verwacht ik het meest van het M.O. (Bij U.L.O. en drilschool zijn de diverse vakken als kale boompjes, gesnoeid en ontdaan van hun blaadjes: juist het voor de woordblinden interessante levende ontbreekt. En het Gymnasium zal wegens de grammatica van Latijn en Grieks zelden worden gekozen.)

Indien nu op een Lyceum of H.B.S. de bereidheid er is, welke leraar zal dan het best in staat zijn, de gewenste bruggen te slaan? Dit zal de beelddenkende leraar zijn. Voor

hem ligt hier een belangrijk werk. Hij zal de leerlingen niet langs schriftelijke weg laten leren. Hij zal de leerstof tot leven wekken, de stof concretiseren. Hij zal vertellen, hij zal er bij tekenen, hij zal er bij acteren. Hij en de leerstof zullen één zijn, hij zal de leerstof letterlijk bezielen (ziel geven.) En de leerlingen zullen bij deze lessen ooggetuigen zijn van gebeurtenissen die zij voor hun beelddenkende blik zich zien afspelen. Hun hele persoon zal er meelevend bij betrokken zijn.

Voor het opnemen van de zó geboden leerstof zullen de woordblinde beelddenkers de allertoegankelijksten blijken te zijn, juist de woordblinden bij wie krachtens hun aanleg kennis tot levende werkelijkheid wordt en geen „droge kennis” blijft.

Er zijn beelddenkende leraren, die zichzelf nog niet als zodanig herkennen. En doordat ze zich niet bewust zijn van hun gaven, zien ze die ook niet bij de beelddenkende leerlingen. En ze beoordelen ze niet volgens hun eigen „kijk”, maar volgens het oordeel van het andere kamp. Naarmate de beelddenkende leraar (ruimer genomen: de leraar met de mogelijkheid tot concretiserend denken) zijn eigen aanleg beter gaat beseffen, zal hij zijn speciale gaven ook meer gaan ontwikkelen en met bewustheid gebruiken. Hij zal dan ook de gaven van de beelddenkende leerlingen ontdekken en waarderen en zal hen in hun denken kunnen leiden. Mede tot het vruchtbaarste werk dat ik voor beelddenkende leerlingen kan doen, reken ik dan ook, de beelddenkende leraren de ogen te openen (heropenen)<sup>1</sup>).

#### VI. TOEDIENING VAN LEERSTOF EN WEERGAVE ER VAN.

De leerstof worde dus zoveel mogelijk op de in § 5 beschreven wijze toegediend. Ik wil hier noemen: geschiedenis en talen.

Wordt de woordblinden Geschiedenis beeldend verteld, dan „zien” zij de gebeurtenissen. Wat zij hebben gezien, is hun bezit. De gehoorde woorden zullen ze vergeten, maar de geziene film kunnen ze weer oproepen en al kijkende beschrijven. Een geschiedenisles uit een boek echter blijft in het boek, vindt geen toegang tot hen. Zij moeten een les „leren”, door thuis de film weer te laten draaien en hem te bekijken („bekijken” wel te onderscheiden van „zien”).

<sup>1</sup>) Een typering van den beelddenker, in voorbeelden, zal als brochure verschijnen.

De gehoorde taal doet zó gemakkelijk beelden ontstaan, dat horen soms voldoende is en luisteren niet eens nodig. Zo kon een woordblinde jongen onder de geschiedenisles met zijn buurman praten en op de vraag van den leraar: „Wat heb ik gezegd?” alles precies van de geziene beelden uit weergeven. Hij verbaasde zich er over, dat zijn buurman dat niet kon.

Vreemde talen kan de woordblinde goed als levende taal leren, maar hij kan niet van een onbekende taal theoretische onderdelen als mozaiek aan elkaar hechten. Hij heeft een fijn taalgevoel en kan goed „vrij” vertalen: de inhoud in goed Nederlands weergeven. Maar hij kan niet losse woordjes na elkaar in twee talen zeggen. In de klas kan het voorkomen, dat hij in een vertaling een woord wel kent, maar dan de duidelijk *geziene* woordbetekenis niet door een Nederlands equivalent weet uit te drukken.

Sprekend, en later vrij vertalend: dit is de weg voor den woordblinde om vreemde talen te leren. Heeft hij deze weg mogen bewandelen, dan zal hij in de 4e klas M. O. en later bij het eindexamen blijken een goed vertaler te zijn. Ev. later te schrijven brieven kan hij dicteren of laten corrigeren.

De woordblinde krijgde zoveel mogelijk gelegenheid, zijn kennis mondeling te étaleren. Want een schriftelijke „weergave” zal nooit zijn werkelijke kennis uitdrukken. Bij schriftelijk werk kunnen de andere leerlingen hun aandacht richten op de inhoud; hun pen brengt die op schrift (M. O.). De aandacht van den woordblinde echter wordt in beslag genomen door de veelvuldige hindernissen die de schrijftaal voor hem opwerpt; ze onttrekken de inhoud aan zijn blik. (Hetzelfde geldt *mutatis mutandis* voor hardop lezen.)

Behalve de moeilijkheid van het transponeren van kijkwereld in letterwereld, is er de moeilijkheid van de orthographie.

Waarom wordt juiste spelling als zo essentieel beschouwd? Waarom kunnen woordblinden wel hun diploma's in het buitenland krijgen, waar spelfouten worden gezien als een natuurlijk gevolg van het schrijven in een vreemde taal? Waarom moet in Nederland de weg naar de diploma's worden versperd door de schrijffouten? Ik ken een Frans opgevoeden jongen, van wien hier op de H. B. S. wordt geaccepteerd, dat hij het Nederlands met spelfouten schrijft. Kan een woordblinde niet ook als „buitenlander” worden beschouwd en geaccepteerd? Is orthographie een beslissend criterium voor intelligentie?

## VII. DE LERAAR MET ABSTRAHEREND DENKEN.

Het merendeel van de leraren heeft een abstraherend denken. Zij hadden de aanleg er toe en het is door hun opleiding ontwikkeld. Wat kan de abstract denkende leraar voor de woordblinde leerlingen doen? Wie een abstraherend denken heeft, vergeet dikwijls, dat de weg om tot de abstractie te komen nog niet door den leerling is afgelegd, zodat een toegediend begrip niet is opgevuld. De abstractdenkende leraar zou de weg terug moeten afleggen. Beter gezegd: hij zou zich rekenschap moeten geven van de weg er heen; hij zou de inhoud van het begrip opnieuw concreet moeten maken, de begrippen steeds met voorbeelden moeten verlevendigen. Beter: door voorbeelden naar het begrip leiden<sup>1)</sup>.

De woordblinden hebben mij de eenzijdigheid van het abstracte denken doen inzien. Zij hebben mij een denken geopenbaard, waardoor ik het mijne als bloedarm ben gaan beseffen. Het jarenlang mij verdiepen in hun manier van denken heeft ten gevolge gehad, dat ze in mij iets van hun denken hebben geactiveerd en ik heb dit ondervonden als een verrijking.

Zo zal de abstract denkende leraar ook, door het concreetserend werk dat hij terwille van de woordblinden doet, iets in zichzelf doen ontwaken. En hij zal bemerken dat dit aan alle leerlingen ten goede komt. Want: zoals een deel van de kinderen te kort komt, gebrek lijdt, zó is het ook in het kind als individu: een deel van het kind (van ieder kind) komt te kort, lijdt gebrek.

## VIII. HET ALGEMENE PROBLEEM.

De woordblindheid is manifest geworden sedert de invoering van de leerplicht<sup>1)</sup>. De woordblinden verpersoonlijken het algemene probleem, dat hierdoor wordt veroorzaakt, dat in het tegenwoordige onderwijssysteem het beelddenken geen plaats heeft. In de woordblinden wordt het probleem op de spits gedreven; de noodtoestand van de woordblinden openbaart dat, waar alle kinderen min of meer onder lijden (zij

---

<sup>1)</sup> Mevrouw Ehrenfest—Afanassjewa heeft de noodzakelijkheid voor alle leerlingen bepleit, om bij de meetkunde zelfstandig de abstracties teweeg te brengen aan de hand van concrete voorbeelden. „Uebungen zu einer geometrischen Propaedeuse” (Nijhoff).



het ook soms onbewust en alleen blijkens een nerveuze bleekheid).

Daarom zal een school, die een plaats inruimt aan de woordblinde leerlingen, een school die dus het beelddenkende onderwijs beoefent, bewust beoefent, baanbrekend en verlossend werk doen!

Een school met uitsluitend beelddenkende leraren zou natuurlijk ook zijn bezwaren hebben, evenals nú de bezwaren openbaar worden van een onderwijs dat te veel met begrippen en woorden werkt.

Maar tòch: hoe zéér zou ik wensen, dat de beelddenkende leraren, die ik nu over verschillende scholen verspreid heb gevonden, zouden kunnen worden verenigd in één school. Dan was althans het M.O.-probleem voor de woordblinde beelddenkers reeds voor driekwart opgelost!<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Het jaar waarin de leerplicht werd ingevoerd is voor Nederland 1900, voor België 1914, voor Frankrijk 1882, voor Engeland 1902 (gegevens verstrekt door de Openb. Leesz. Den Haag).

<sup>2)</sup> Een overdruk zal, na bijschrijving van f 0,30 op postrek. 67297 ten name van M. J. Krabbe, 2e Schuytstr. 187, Den Haag, worden toegezonden.

*Noot van de Redactie:*

Reeds in het Meinummer (p. 146) merkte Dr Nieuwenhuis naar aanleiding van de publicatie van Mej. Krabbe in het Ned. Tijdschrift voor Psych. op, dat men bij haar mededelingen „onmiddellijk denkt aan de onderzoeken uit de school van Jaensch omtrent eidetiek”. Hij stelde t. a. p. (p. 149) onder 1 enige vragen, die fundamenteel zijn voor de beoordeling van de maatregelen, die in de schoolpraktijk nodig worden door Mej. Krabbe's ervaringen. Tot ons leedwezen achtte Mej. Krabbe het niet te passen in het bestek van bovenstaand artikel, om daarop reeds in te gaan.

In het bijzonder gold dit de vraag: Is de „woordblindheid” een vrij beperkt optredend verschijnsel of is het van een dergelijk gewicht, dat ons onderwijs in zijn geheel hiermede rekening moet houden? Het enige wat wij daarover thans horen, is, dat „er vele kinderen zijn, die niet volgens het gangbare systeem, maar wel volgens een ander kunnen lezen” (p. 4), dat „in iedere klas beelddenkers zitten” (p. 3), dat „er veel meer beelddenkers zijn, dan op één school zouden kunnen worden geplaatst” (p. 5). Deze schattingen schijnen echter in tegenspraak met de slotconclusie, dat het probleem voor de woordblinde beelddenkers, wat het M.O. probleem betreft, reeds voor driekwart zou zijn opgelost, als de beelddenkende leraren zouden kunnen worden verenigd in één school (p. 8).

Hoe dat zijn moge, wij zijn in elk geval Mej. Krabbe dankbaar, dat zij dit vraagstuk in Paed. St. aan de orde heeft gesteld. En wij stellen ons voor, binnen kort daarop nader in te gaan. *De Redactie.*

## BOEKBEoordelingen.

L. van Klinken, *Wijsgerige achtergronden van de paedagogische verscheidenheid bij het lager onderwijs in Nederland in de 20ste eeuw* (diss. A'dam 1946). Uitg.: J. H. Kok N. V. 205 pg. Prijs: f 4,90.

Met deze dissertatie, heeft de heer Van Klinken, die op het gebied van opvoeding en onderwijs reeds meerdere belangrijke publicaties op z'n naam heeft staan, onze literatuur in paedagogicis zeker verrijkt. De pluriformiteit van ons geestelijk leven en de concretisering daarvan in de talloze instellingen, verenigingen en instituten, speciaal ook op het gebied van opvoeding en onderwijs, maakt het niet gemakkelijk een goed overzicht van het geheel te verkrijgen en de verschillende onderdelen hun juiste plaats en betekenis toe te kennen.

Het werk van Van Klinken biedt hierbij nu een welkome hulp.

Na een korte historische inleiding behandelt de schrijver de hoofdlijnen van het wijsgerig en paedagogisch leven in Nederland in de twintigste eeuw. Achtereenvolgens bespreekt hij: het Psychisch Monisme, het Bijbels Personalisme, de Neo-Scholastiek en Het Calvinisme en de resp. daarmee correlerende paedagogische stromingen.

Vervolgens wordt „een kritisch onderzoek ingesteld naar de samenhang tussen wijsbegeerte en paedagogiek, voor zover deze betrekking heeft op de mens<sup>s</sup>als<sup>s</sup>individu en de mens<sup>s</sup>als<sup>s</sup>lid<sup>s</sup>ener<sup>s</sup>gemeenschap, respect. aangeduid als anthropologie en sociologie, waarbij de anthropologie ge<sup>s</sup>typeerd wordt door de problemen rond a. de menselijke natuur, b. de verhouding van lichaam en ziel, c. object, methode en structuur der psychologie.

Tenslotte wordt nagegaan hoe de genoemde wijsgerige en paedagogische opvattingen via hun mens<sup>s</sup>en<sup>s</sup>maatschappij<sup>s</sup>beschouwing doorwerken in de dagelijkse practijk van opvoeding en onderwijs, met name op de vier volgende gebieden: de tucht, de lichamelijke opvoeding, de didactiek en de schoolorganisatie. „Elke tucht immers veronderstelt een bepaalde op<sup>s</sup>vassing van de menselijke natuur, annex ethiek; elke beschouwing over de lichamelijke opvoeding, inbegrepen haar plaats en karakter in het opvoedingsplan, een bepaalde zienswijze omtrent de levensverbondenheid van het lichamelijke en het geestelijke; elke didactiek, ook dit wordt thans algemeen erkend, een bepaalde psychologie; elke vorm van organisatie een bepaalde sociologie" (pg. 142 en 143).

Een overzicht der geciteerde literatuur besluit dit werk, dat we onge<sup>s</sup>twijfeld talloze malen in onze toekomstige onderwijslectuur geciteerd zullen vinden.

H. N.

Dr D. Arn. van Krevelen, *Het eenige kind*, 368 pg. Uitg.: Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1946. Prijs: f?

Deze grondige studie, die volgens de ondertitel „een bijdrage tot de psychologie en psychopathologie van het kind" wil zijn, stelt als centraal probleem de vraag „in hoeverre het eenig<sup>s</sup>kind<sup>s</sup>zijn de kinderlijke struc<sup>s</sup>

tuur in haar ontwikkeling vermag te beïnvloeden" (pg. 7). Daarnaast raakt zij aan „eugenetische, sociaal-economische, zelfs politieke vraagstukken" (pg. 7).

De schrijver begint met een „critisch overzicht van de literatuur". Talrijke gedane onderzoekingen blijken toch weinig houvast te geven; of ze generaliseren op onverantwoorde wijze („methode der ruwe inductie"), of ze overschatten sterk het gebruik van statistieken, terwijl daarnaast de auteurs zich dikwijls in hun beschouwingswijze onbewust laten leiden door sociaal-politieke motieven.

Bij de bespreking van „de theoretische grondslag van (zijn) werkwijze" stelt de schr. zich op het standpunt dat de persoonlijkheidsstructuur van het kind, immers het kind is een mens in wording, object van onderzoek moet zijn. Deze persoonlijkheidsstructuur wordt gezien als een integratie van functies, een gestructureerde totaliteit, en tevens als groeiende structuur, omdat het kind ook een mens in wording is.

Daarna volgt een afleggen van rekenschap omtrent het door de auteur verrichte onderzoek, waarbij èn materiaal èn gebruikte methode kritisch geëvalueerd worden.

De hoofdschotel vormen de uitkomsten van het onderzoek, dat het licht laat vallen op „ontwikkelingsmogelijkheden van het driftleven bij het eenige kind", „veranderingen van het temperament (!H. N.) onder invloed van het eenig kind zijn", „ontwikkelingsmogelijkheden van de intelligentie, psychomotoriek, karakter en de persoonlijkheid van het eenige kind", en dat eindigt met belangrijke beschouwingen omtrent „neurotische en psychopathische stoornissen bij het enige kind".

Het boek eindigt met een bespreking van de „oorzaken van het één-kind-gezin" en „de opvoeding van het eenige-kind en zijn ouders".

Het boek bevat een schat van gegevens en conclusies, al laat het vanzelfsprekend ook heel wat vragen onbeantwoord.

Zo zou het m.i. van groot belang zijn een onderzoek in te stellen naar de opvolging of afwisseling van één-kind-generaties bij een afstamming in de rechte lijn, een kwestie die de schr. even aanroert op pg. 337, als hij de vraag stelt naar de ouders van het enige kind. Immers, vele moeilijkheden die het opgroeiende enige kind moet verwerken worden een gevolg geacht van de persoonlijkheidsstructuur van de ouders. Maar als deze persoonlijkheidsstructuur ernstige gebreken vertoont en het mocht blijken dat de ouders van het enige kind minstens in even sterke mate uit kinderrijke gezinnen zouden komen als uit één-kind-gezinnen, dan zou dit m.i. nog een belangrijk licht kunnen werpen op het probleem t. a. v. de verhouding van gunstige en ongunstige opvoedingssituaties in kinderrijke en kinderarme gezinnen.

Tot slot een enkel verzoek. Gezien de serie waarin het boek verschenen is lijkt het me ook, en waarschijnlijk zelfs in de eerste plaats, bestemd voor de ontwikkelde leek. Met het oog daarop zou het sterk aanbeveling verdienen, dat de nogal talrijke medische termen van een korte verklaring zouden worden voorzien.

H. N.

Dr J. H. van der Hoop, *Geestelijke Vrijheid*. Een psychologische studie over de crisis van de Westerse Cultuur. In drie delen. Deel I: *Massa, Democratie en Staat*. Uitg.: Van Loghum Slaterus N. V. Arnhem, 1948. 198 p. Prijs: f 7,50.

In het Voorwoord belooft de aan de lezers van Paed. St. welbekende auteur ons een behandeling van de vraag „hoe vermeerderd inzicht een toestand van crisis kan doen verdwijnen en een nieuw begin, zowel individueel als collectief, mogelijk kan maken”, van het gezichtspunt uit van de medische psycholoog. De studie van de tegenwoordige crisis laat hij daarbij voorafgaan door „een uitvoerige beschouwing op sociaal en geestelijk gebied, die in de eerste twee delen wordt uitgewerkt”.

Van deze voorstudie hebben wij dus thans de eerste helft voor ons. Zij is verdeeld in vijf hoofdstukken, te weten: De natuurlijke, de individuele en de materiële vrijheid; De maatschappelijke en de politieke vrijheid in de antieke wereld; Vrijheid door middel van burgerrechten. Vrijheid als liberaal doel. Vrijheid versus Organisatie; De totalitaire staten. In dit laatste hoofdstuk vindt de lezer, ietwat tot zijn verbazing, ook een paragraaf gewijd aan de Volkenbond. Vermoedelijk komt dit daarvandaan, dat de indeling veel meer een chronologische is, dan de titels der hoofdstukken zouden doen verwachten. Eigenlijk hebben wij te doen met korte beschouwingen over Hellas en Rome, de opkomst der steden en van de burgerij, de eerste en tweede helft der 19e eeuw en de tijd na de eerste wereldoorlog.

Ik moet erkennen, dat mij niet duidelijk is geworden, waarom de schr. voor zijn doel een zo uitvoerige voorbereiding nodig heeft geacht. Immers ik heb hier heel weinig gevonden, dat niet als vrijwel algemeen bekend mag worden verondersteld. De speciale kijk van de psycholoog, en in 't bijzonder van de medische psycholoog heb ik nauwelijks of niet kunnen onderkennen.

Het schijnt mij dus beter met een beoordeling te wachten, totdat de in uitzicht gestelde verdere delen ons daaromtrent zullen hebben ingelicht.

Ph. K.

Dr C. H. van Os, *Getal en Kosmos. Wiskunde en Wereldbeschouwing*. 278 p. Uitg.: J. M. Meulenhoff, Amsterdam 1947. Geb. f 7,90.

De wiskunde heeft op onze scholen maar al te vaak de naam een onbegrijpelijk en daarom vervelend vak te zijn. En niet ten onrechte. Want de schoolwiskunde, zoals zij pleegt onderwezen te worden juist aan die leerlingen, die geen beoefenaars der exacte wetenschappen willen worden, behelst heel wat onvruchtbaar gereken. Talloze malen heb ik mij afgevraagd in de jaren, toen ik nog als gecommiteerde aan de eindexamens Gymnasium deelnam, wat onze aanstaande juristen, theologen, historici en literatoren toch voor bekoring moesten putten uit de verdrijving van worteltekens uit de noemers van breuken, de eigenschappen der wortels van een vierkantsvergelijking, de oplossing van een wederkerige vergelijking en dergelijke onderwerpen. En de omstandigheid, dat ik daarop

geen antwoord wist, heeft dan ook sterk er toe bijgedragen, dat ik sedert lang niet meer aan die examens deelneem. Want ik was er sterk van overtuigd, dat er een totaal andere aanpak, juist voor *a*-gymnasiasten, mogelijk moest zijn, die wèl in waarlijk mathematisch denken inleidde, en waaraan de aanstaande beoefenaar der geesteswetenschappen niet slechts „wat”, maar heel veel blijvend zou hebben. Ik zag ook wel enigszins de weg vóór me, waarin men dan zou moeten gaan, maar het lag niet op mijn weg zulke gedachten nader uit te werken.

Daarom ben ik zo verheugd en dankbaar, dat thans dit boek is verschenen. Want hier wordt eindelijk de weg gewezen naar de zo nodige, diepgaande herziening van ons wiskundeonderwijs juist voor degenen, die met de wiskunde „alleen maar” in aanraking behoeven te worden gebracht als een zeer waardevol en nauwelijks vervangbaar hulpmiddel van het „leren denken”. En wanneer de aangekondigde herziening van ons V.H.O. de gelegenheid opent om een of meer „experimenteer-scholen” in te richten, zou ik met nadruk de gedachte willen bepleiten, dat een ernstige proef genomen werd met dit boek als leerboek zowel voor *a*-gymnasium als voor H. B. S. A. Natuurlijk leent zich deze aankondiging niet voor een nadere motivering, die vele bladzijden zou vragen.

Ik volsta hier dus met slechts de namen der zes hoofdstukken te noemen. Pythagoras, Dr Atomistiek, De uitbreiding van het Getalbegrip, De Arithmetisering der Meetkunde, De Arithmetisering der Physica, Makrokosmos en Mikrokosmos.

Ph. K.

Dr C. van Nes, *Ziel en Geest*. 214 p. Uitg.:  
H. E. Stenfert Kroese, Leiden 1947. Geb. f 7,90.

In het Eerste Deel ontwikkelt de schr. zijn theorie over wat hij de „substantiële” opvatting omtrent het zieleven noemt. Hij toont zich daarbij een overtuigd aanhanger van de driedeling: Lichaam, Ziel en Geest, tegenover de bijv. door H. Bavinck verdedigde tweedeling, die geen wezenlijk onderscheid erkent tussen Ziel en Geest. Dit eerste deel ontwikkelt verder de leer van de verschillende functies: Het waarnemen, denken, voelen, willen, geloven en de intuïtie.

Het tweede deel wijst dan de weg naar de oefening dezer functies door ontspanning, concentratie, meditatie, die als vooroefeningen gedacht zijn naar de Mystieke Beleving, en de opwekking der extase, die het doel uitmaken van het Derde Deel.

Het spreekt vanzelf, dat dit grote doel de opzet ook van de eerste delen bepaalt. En daar het hier bewustzijnstoestanden betreft, waarover de schr. dezer regels niet uit eigen ervaring kan spreken, en waarin hij zich door het hier gebodene ook niet heeft kunnen inleven, meent hij met deze korte aankondiging te moeten volstaan.

Ph. K.

## DE TOEKOMST VAN ONS VOLKSONDERWIJS

DOOR

Prof. Dr I. C. VAN HOUTE.

Twee boeken, die vrijwel gelijktijdig hier te lande verschenen, vormden de aanleiding tot een beschouwing over het hierboven vermelde onderwerp. Het ene heet „I want to be like Stalin”, ik wil als Stalin worden, en het andere heeft zijn oorsprong in het land, dat net als in de laatste jaren van de oorlog, tegenwoordig dagelijks in één adem met Rusland wordt genoemd, dat is Amerika. Het heeft tot titel „Higher education for American democracy”, hoger onderwijs voor de Amer. democratie. De laatste vertaling vereist enige toelichting. Met dit Amerikaanse hoger onderwijs wordt bedoeld het onderwijs van 13 jaar af tot en met de studie aan de universiteit en omvat dus zowel het middelbaar, het voorbereidend hoger als het hoger onderwijs, zoals we dat ten onzent kennen. Voorts is education vertaald door onderwijs, echter uitsluitend om de ons bekende term hoger onderwijs in te voeren.

De toevallige gebeurtenis, die twee boeken over opvoeding gelijktijdig in mijn handen bracht, verdient allermint bijzondere vermelding. En als het ene komt uit het land, welks interne zaken voor ieder buitenstaander in het duister blijven en het andere zijn oorsprong vindt in het land, welks geestelijke producten in een schier eindeloze stroom Europa binnen zouden kunnen vloeien, ware het niet dat er een andere barrière is aangebracht, die deze stroom beperkingen oplegt, dan is ook dat nog nauwelijks vermeldenswaard. Wanneer beide boeken echter, in tegenstelling tot ieder vermoeden, zoveel gelijkelijks bevatten, dat deze overeenstemming ons tot bezinning brengt en tot een vergelijking, die slechts nadeel voor ons is, dan kan wellicht dit toevallige gebeuren er toe bijdragen om de vraag naar de stand van het huidig volksonderwijs te verhelderen.

Eerst echter nog een tweetal opmerkingen.

Toen in 1899 de Amerikanen het besluit namen om op de Philippijnen het analphabeteisme te gaan bestrijden, stond daarbij voor ogen om aan dit land te gelegener tijd zelfbestuur te geven. Eerst wanneer de Philippino's over een redelijke ontwikkeling zouden beschikken, zou hun dit zelfbestuur worden geschonken. De Amerikaanse onderwijzers, die dit

omvangrijke werk hadden uit te voeren, zagen hierin een koloniale opdracht, echter een koloniale opdracht in democratische zin. En in 25 jaar werd een resultaat bereikt, dat wellicht het beste door de volgende cijfers kan worden aangetoond:

- 1901 totaal aantal leerlingen van alle schooltypen: 160 000;
- 1911: 500 000 leerlingen;
- 1919: 700 000 leerlingen;
- 1923: 1100 000 leerlingen.

Terwijl enerzijds de Amerikanen aan dit culturele plan hun volle krachten geven, werd anderzijds door de bewoners van het land met niet minder geestdrift medegewerkt om het plan te doen slagen. Immers, de volksontwikkeling werd er mee gediend en het door de Amerikanen gestelde einddoel lokte ieder aan, die tot de beoordeling daarvan de mogelijkheid bezat.

Een tweede voorbeeld ontleen ik aan de jongste geschiedenis van Rusland. In 1914 was 78% der bevolking analphabeet en was er een lagere schoolbevolking van 7 miljoen. In 1928 was nog 44% analphabeet en was er een lagere schoolbevolking van 14 miljoen. In 1935 bezochten 19 miljoen kinderen de lagere scholen en was het analphabetisme teruggebracht tot 8%. Hierbij moet opgemerkt worden, dat over Rusland niet altijd gelijkloidend wordt gerapporteerd. In 1934 deelde Stalin aan het Congres van de Communistische partij o. a. mede, dat in 1929 33% analphabeet was en in 1933 10%. Doch zonder enige bedenking mag aangenomen worden, dat ook in dit land in enige tientallen jaren een enorme arbeid op dit gebied is verricht.

Ook in Rusland werd deze culturele arbeid met grote geestdrift aangepakt en voortgezet. Ook daar was, als op de Philippijnen, dat feu sacré, zonder hetwelk een arbeid van deze aard en omvang in een zo luttel aantal jaren niet slagen kan. Terwijl op de Philippijnen enerzijds het zelfbestuur lokte en anderzijds de hoge opgave van volksontwikkeling en volksverheffing aan de arbeid de gewenste bezieling gaf, waren in Rusland de harten vervuld van een hoog gestemde toekomstverwachting, de communistische heilstaat, die slechts mogelijk werd geacht, wanneer de leden daarvan uit de toestand van onwetendheid waren gebracht tot die van geletterdheid.

Beide voorbeelden dienen om te doen inzien, dat een zo machtige opgave slechts vervulbaar was, doordat gearbeid werd naar een doel, dat in beide gevallen de krachten losmaakte en de geesten bezielde, zowel bij hen die het werk hadden uit te voeren als bij de tallozen, die de bewerking hadden te ondergaan, maar er tegelijk de toegewijde medearbeiders in waren.

En wanneer ik dan op deze plaats — zij het terloops, maar toch met zeer duidelijke bedoelingen — de aandacht vestig op de 10 miljoen kinderen in Indonesië, die op dit ogenblik om enige schoolse ontwikkeling vragen, dan is dit om te doen bedenken, dat achter deze vraag een andere van verstrekkende aard te onderkennen valt. Er is een tijd geweest, en hij ligt niet eens veel jaren achter ons, dat de volksontwikkeling welbewust geremd, ja, tegengehouden werd. En dat ten aanzien van de Indonesische vraag naar ontwikkeling kapitale fouten zijn gemaakt, dat ontkent thans, geloof ik, zelfs de meest verstokte aanhanger van de koloniale politiek niet meer. Want nu is de vraag om volksontwikkeling in alle onstuimigheid losgebroken en — let wel! — naar mijn vaste overtuiging niet als gevolg van revolutionaire volksophitsing, maar als revolutionaire drift op zichzelf. De drang naar kennis en naar weten is naar het woord van Tolstoj wezenskenmerk en daarom een niet te stuiten drang, die, wanneer zij op het moment, dat zij haar hoogste spanning nadert, niet wordt verstaan of wordt misverstaan, catastrophale gebeurlijkheden provoceert.

Of op dit ogenblik de drang der 10 miljoen begrepen wordt, vermag ik te betwijfelen, aangezien het schier onoplosbare vraagstuk der personeelsvoorziening, gezien de geringe bezorgdheid hier te lande over het onderwijzerstekort, nauwelijks aandacht heeft gekregen.

Keren we thans terug naar „I want to be like Stalin”. In een samenvatting van een goede honderd bladzijden worden ons enige hoofdstukken uit het paedagogisch handboek, geschreven door twee Russische opvoeders, Yesipov en Goncharov, goedgekeurd door het Ministerie van Opvoeding, en bestemd voor de opleidingsschool voor onderwijzers, voorgelegd.

Het boekje overweldigt en ik zou het om verschillende redenen in veler handen willen zien. Het is hier niet de plaats om het aan een brede beschouwing te onderwerpen. Slechts



dit moge eruit worden vermeld: de grondslag van de opvoeding wordt gelegd in — wat wij noemen — de voorbereidende school, het instituut voor kinderen van 3 tot 6, de school, die volgens het boekje — en er valt niet aan te twijfelen, dat de berichtgeving juist is — nergens ter wereld zo'n graad van ontwikkeling heeft gekregen als in de Sovjet Unie. In dit land is de voorbereidende school het belangrijkste opvoedingsinstituut. Vanuit deze school nu wordt het kind volgens een methode, die geen twijfel laat over haar bedoelingen, opgeleid voor het miljoenenleger van mannen en vrouwen, dat — opgevoed tot orde en discipline, tot vriendschap en kameraadschap, tot liefde voor het vaderland — het moederland zegt men zeer betekenisvol aldaar — tot liefde voor de communistische partij, voor de leiders van het volk, tot liefde en eerbied voor het Rode Leger en zijn heldhaftige oorlogstrijders, — gereed wordt gemaakt de aangekweekte denkbeelden over de voortreffelijkheid van het land te verdedigen tegen vermeende of werkelijk opdringende krachten, die deze voortreffelijkheid willen beschadigen of vernietigen. Na de tijd van opkomst, waarin de grote verwachting, het machtig ideaal werd nagestreefd, is er thans, zo kan worden verondersteld, naast het verder streven het verkregen bezit te vergroten, de angst om het te zullen verliezen. Het bewustzijn van dit bezit, het sterke gevoel van zijn kracht om dit te kunnen verdedigen, de fanatieke wil, voortvloeiend uit dit bewustzijn, om dit bezit niet slechts te bewaren maar ook uit te breiden, schept de meest gunstige conditie voor de volksoontwikkeling. Of deze ontwikkeling nu naar veler mening verre van aanbevelenswaardig is, doet aan de waarde van dit voorbeeld in de gang van dit betoog niets toe of af.

Het behoeft na deze vluchtige blik op dit Russische geschrift geen nadere toelichting of er in Indonesië in korte tijd belangrijke onderwijsresultaten zouden kunnen worden bereikt. Men zegt: Indonesië is ontwaakt, ik geloof dit zonder enige reserve. Maar dit ontwaken is niets anders dan het ontwaakte zelfbewustzijn, het gevoel van iets te zijn in de rij der volkeren, hetwelk vanzelfsprekend gepaard gaat met de drang naar zelfbestuur, waartoe men meent op grond van dat bewustzijn, in staat te zijn. De vraag om volksoontwikkeling loopt hiermede parallel en bevat de beste verwachtingen voor de resultaten, wanneer deze ontwikkeling wordt bevorderd, ze bevat ook de meest sombere vooruitzichten, wanneer ze wordt beknot.

Richten we ons thans naar het genoemde Amerikaanse boek. In 1946 meende de President der Verenigde Staten een commissie in het leven te moeten roepen op grond van zijn gedachte, dat „het bijzonder belangrijk schijnt, ons stelsel van hoger onderwijs te heronderzoeken voor wat betreft zijn doeleinden, methoden en uitkomsten in het licht van de sociale taak, die het heeft te vervullen”. De voor dit doel samengestelde commissie heeft haar gedachten in een omvangrijk rapport neergelegd, dat ik, evenals het Russische geschrift, gaarne onder de aandacht van velen zag gebracht. En wel in het bijzonder om de algemene beschouwingen, die aan het eerste deel van het rapport voorafgaan. Want net als in het Russische handboek wordt in dit rapport begonnen met de vaststelling van het doel. Wat Amerika heden ten dage nodig heeft, zo wordt in de aanhef gezegd, dat is een scholing, die zich beter dan voorheen bewust is van haar doeleinden. Onze scholen hebben duidelijk te zien, wat zij trachten te verwezenlijken. De krachtsinpanningen der individuele instituten, van plaatselijke gemeenschappen, van de onderscheiden Staten zullen meer vruchtdragend zijn als zij alle gericht zijn op hetzelfde doel. In de toekomst, zowel als in het verleden zal het Amerikaanse onderwijs het beginsel huldigen van eenheid in verscheidenheid: iedere instelling, iedere plaats van werkzaamheid en iedere Staat zullen voortgaan om haar eigen aandeel te leveren op de wijze, zoals zij zich dit hebben voorgesteld. Maar de opvoedkundige leiders zullen trachten tot overeenkomst te komen op zekere algemene doeleinden, welke doeleinden zullen dienen als aansporing en als gids voor individuele beslissing en werkzaamheid.

Schier iedere zin komt in aanmerking om ter kennis te worden gebracht van elk, die in twijfel is geraakt — en hoe velen zijn dat niet? — over de toekomst van zijn land en van het werelddeel, waarin hij leeft.

Ieder in de United States zal een opvoeding voor een volle verwerkelijking van de democratie in iedere levensphase ontvangen; verder een opvoeding, die onmiddellijk en duidelijk gericht is op internationaal begrip en samenwerking; voorts een opvoeding tot de toepassing van scheppende verbeelding en geoefend intellect tot oplossing van sociale problemen en behartiging van openbare zaken.

Wie de democratie wil bewaren, moet haar verbeteren.

Dit is een van de grootste opgaven van vandaag. Daarom is het eerste doeleinde van het onderwijs om te trachten te ontdekken, te trainen en te benutten de individuele talenten van ieder der leden ener vrije samenleving. De innerlijke krachten van ieder mens vrij te maken en te ontwikkelen is het centrale doel der democratie en de bevordering van de individuele zelfverwerkelijking dient haar grootste trots te zijn.

Het lijdt geen twijfel, dat de omstandigheid, dat de rapporteurs in dit geschrift hun paedagogische adviezen hebben ontleend aan de hoge waarde der democratie, zal veroorzaken, dat deze adviezen algemene overdenking en — vermoedelijk — toepassing zullen vinden. En ook, dat de bezieling, die het voorhouden dezer hoge waarde oproept, het paedagogisch resultaat van velen zal verhogen.

Deze lange inleiding leek me niet zonder betekenis om de vraag naar de toekomst van het Nederlandse volksonderwijs in overdenking te geven. Ook in dit land werd na de oorlog met een omvangrijke arbeid aangevangen: de herziening onzer Lager Onderwijswet. Vrijwel niemand anders dan hij, die er onmiddellijk mee te maken had, heeft het resultaat van deze arbeid iets gezegd. Kan het ook anders, waar het slechts een technische herziening gold? De vraag, wat met de toepassing dezer Wet wordt beoogd, is niet aan de orde gesteld en dus wordt de zaak, behoudens enige ondergeschikte administratieve wijzigingen, op de oude voet voortgezet met de verwachting, dat deze oude, vertrouwde zaak even goede vruchten afwerpen zal als tevoren. Het is te hopen, dat degene, die de opdracht gaf tot herziening en zij, die de noodzakelijk geachte correcties hebben aangebracht, vervuld waren van dezelfde gedachte, als waarmede in 1944 de Engelse Onderwijswet werd aangeboden: de toekomst van dit land hangt af van de wijze, waarop dit volk zal worden opgevoed en onderwezen. Wat zou echter deze Wet niet gesproken hebben tot ieder, die er belang in stelt — en wie behoort daar feitelijk niet toe? — wanneer zij vanuit dit uitgangspunt was voorgesteld en toegelicht!

Het is bekend, dat oudminister Bolkestein onmiddellijk na de bevrijding een ernstige poging heeft ondernomen een reorganisatie van het Nederlandse onderwijs ingang te doen vinden. Bij mijn weten heeft het bij de bespreking van diens ontwerp in iedere kring, die aangezocht werd er haar oordeel over uit te spreken, ontbroken aan het inzicht en de bekwaam-

heid — misschien ook wel aan de durf — het te toetsen aan de vraag, welke eisen voor de toekomst aan het Nederlandse onderwijs dienden te worden gesteld. En dus liep tenslotte iedere beraadslaging bij wijze van spreken uit op een bespreking van de lessenrooster met een waardering van ieder vak naar het aantal lessen, dat er voor moest worden uitgetrokken, waarbij het „zoveel hoofden, zoveel zinnen” voor de zoveelste maal zijn bevestiging verkreeg. En zodoende is het ontwerp reeds sedert vele maanden tot een ladestuk geworden....

De vraag naar de toekomst van het volksonderwijs dient ingeleid en voorafgegaan te worden door de andere, die hierboven reeds werd aangekondigd: wat beoogt men met dit volksonderwijs, of met de algemene vorming, waarvan gesproken wordt in de aanhef van de Lager Onderwijswet, een een begrip echter, waarop in de Wet zelve niet meer wordt ingegaan.

Het is die algemene vorming, die gedurende een 7tal jaren gegeven wordt aan die grote menigte van meisjes en jongens, die na deze 7 jaren hun schoolse vorming afgesloten zien en die in totaal ongeveer 70% der lagere schoolbevolking omvat. Welnu, ten aanzien van deze 70% zou ik enige fundamentele vragen willen stellen:

1. Wat wordt bedoeld met de algemene vorming, waarvoor de gelegenheid gedurende 7 jaren schoolonderwijs gegeven wordt? Er zal toch wel niemand zijn, die bij enig nadenken tevreden is met het weinig zeggende: de algemene vorming is de opleiding tot een nuttig lid der samenleving.  
Wil men liever inplaats van algemene vorming een andere aanduiding, die in de Lager Onderwijswet wel wordt gebezigd, dan stel ik deze vraag: Wat beoogt men met het schoolonderwijs?
2. Is er bij hen, die deze algemene vorming geven, of die zich in dienst van het schoolonderwijs hebben gesteld, dat feu sacré, waarvan hiervoor gesproken werd, doordat voor land en volk naar een toekomst wordt gestreefd, die van verwachting is vervuld?
3. Is er bij Overheid en autoriteit, gemeente- en schoolbestuur en allen, die in deze arbeid verplichtingen qualitate qua bezitten of verplichtingen op zich genomen hebben,

dàt diep besef, diè ernstige wil vooral, zonder welke de arbeid aan de volksontwikkeling, in het bijzonder de arbeid aan het volksonderwijs, onvoldoende vruchten dragen moet?

Ik noem dit fundamentele vragen, die bij mijn weten nog altijd geen ernstige beantwoording deelachtig zijn geworden. En toch waren 5 jaren oorlog en 3 jaren van arbeid aan het herstel naar mijn gevoelen van voldoende omvang en gewicht om aan deze vragen niet voorbij te gaan.

Ook hier te lande is gedurende vele jaren van een duidelijk streven tot bevordering der volksontwikkeling geen ernstig blijk gegeven. De Leerplichtwet is nog geen 50 jaren oud en slechts op het nippertje kon ze het vereiste aantal stemmen halen. Ware ze niet aangenomen, dan zou het, gezien de politieke constellatie van die dagen, nog verscheidene jaren hebben geduurd, vóór ze een goede kans zou hebben gehad. De 8-jarige leerverplichting, thans weer teruggebracht tot een 7-jarige, is in menig oog geen noodzakelijk te vervullen eis. En de naar veler mening nodige uitbreiding van de leerplicht tot 18 jaar met voor de laatste jaren een partiële verplichting kon, ondanks een aanzienlijke druk op de Overheid, daar nog geen genade vinden.

Vandaar dat de vraag of het bij Overheid en volk wel ernst is met de zaak der volksontwikkeling, nog niet overbodig is geworden. Zou op deze vraag ontkennend of althans niet duidelijk bevestigend geantwoord worden, dan zou daaruit moeten worden afgeleid, dat het volksbewustzijn onvoldoende krachtig is.

De laatste gevolgtrekking voert ons terug naar de voorbeelden, ontleend aan de ontwikkeling der Russen en die der Philippino's. Op de Philippijnen was een achterstand in ontwikkeling, die op zichzelf niet als ernstig werd gevoeld. Maar dan komt het aanlokkelijke van het zelfbestuur, dat echter alleen maar aantrekkingskracht kon hebben, doordat het zelfbewustzijn van het volk zo sterk ontwikkeld was, dat zelfbestuur iets, ja zelfs een belangrijke waarde vertegenwoordigde.

In Rusland was na een veeljarige onderdrukking door de Czarenheerschappij desondanks zoveel zelfbewustzijn ontstaan, dat een nieuwe periode in de ontwikkeling niet uit kon blijven.

Het is onvoldoend verantwoord de ontwikkelingsperioden

van Rusland en de Philippijnen zonder meer te vergelijken met de culturele veranderingen ten onzent. Maar toch is de vraag geoorloofd, omdat ze merkwaardigerwijs niet aan tijd en plaats gebonden is, hoe het thans staat met het zelfbewustzijn van dit volk, welks jonge generatie een onderwijs ontvangen moet, dat haar voor de toekomst voldoende toegerust doet zijn. Een antwoord hierop vervult velen met bezorgdheid en naar mijn gevoelen niet zonder reden. Want het gemis van een doel is niet los te denken van het gebrek aan zelfbewustzijn. Waar het ene ontbreekt, kan het andere moeilijk ontstaan.

Er is in plechtige ogenblikken en in momenten van gewicht wel eens gezegd, dat Nederland een grootse taak te vervullen heeft. Zijn dit woorden slechts of vertolken zij een diepe zin? Ziet men werkelijk die taak en gelooft men aan zijn kracht om die taak tot vervulling te brengen? Zo ja, dan kan ook de generatie, wier opvoeding in onze handen is gelegd, iets worden voorgehouden, dat bezieling geeft en kunnen zij, die tot haar opvoeders zijn aangewezen, uit hun opdracht de onmisbare geestdrift putten.

In zijn culturele staat, in deze phase van zijn ontwikkeling, heeft Nederland een niveau bereikt, waarmede het in de rij der volken geen opvallend slecht figuur vertoont. We leven, met andere woorden, ongeveer in dezelfde staat als vele anderen en er kan nog heel wat gebeuren eer het zover is, dat van een culturele achterstand, van een geestelijk verval moet gesproken worden. Maar dat leven met de anderen zonder meer, is dan ook hetzelfde als het mededrijven met de anderen op der volkeren levenszee — gesteld, dat die anderen ook alleen maar drijven — waarin het meer aan het toeval dan aan de ontwikkeling van zijn eigen kracht wordt overgelaten, waar men terecht zal komen.

Het voorgaande geeft onmiskenbaar blijk van twijfel aan voldoende ernst ten aanzien van belangrijke toekomstvragen en van bezorgdheid daaromtrent. Men spreekt van de belangrijke culturele arbeid van de onderwijzer, doch vraagt zich niet af, waar die eigenlijk in bestaat. Men ziet ongetwijfeld in, dat het hoogst belangrijk is, het kind van analpha-beet tot alphabeet te maken. Men ziet dit als een verheven doel, zowel de toeschouwer als zij of hij, die dit doel heeft na te streven. En aan geestdrift ontbreekt het niet om het jonge kind vanuit een toestand van ongeletterdheid tot een verstaander van al die geheimzinnigheid te maken. De ver-

rukking, die het jonge kind vertoont, wanneer het op winkelruit en reclameplaat tot ontcijfering kan komen van wat daarop staat vermeld, is een verrukkelijke gewaarwording tevens voor hen, die daartoe hebben bijgedragen.

Maar daarna?

Dan moet de elementaire kennis worden uitgebreid en dan is ook spoedig het reële en betekenisvolle niet meer zo duidelijk aanwezig. En dan gaat het verder werken aan de ontwikkeling van het kind min of meer in de vaagheid over, althans voor ieder, voor wie som en taalles iets anders zijn dan slaafse verplichtingen uit het methodenboek. Ware dit niet zo, dan zouden ook de resultaten van het onderwijs wat anders uitvallen dan ze nu plegen te doen. Want thans is het zo, dat 6—7 jaren schoolonderwijs, uiteindelijk niet meer opleveren dan hetgeen in de eerste 4 jaren der lagere school verworven is, zoals onderzoeken daaromtrent hebben geleerd<sup>1)</sup>. Een onderzoek naar de betekenis der laatste 3 jaren zou alleen al uit economische overwegingen verre van overbodig zijn. Wat echter verder te denken van de psychische belasting, gedurende bijna de helft der schooljaren, zonder dat wordt nagegaan wat daarvan het resultaat of de nadelige gevolgen zijn! Maar voorts — is er dan voor het verdere leven van de jonge man en vrouw niet meer te leren dan hetgeen in 4 jaren schoolonderwijs kan worden meegegeven? Terwijl juist naar veler mening eerst dan van een verantwoord schoolonderwijs zal mogen gesproken worden als de school de jonge man en vrouw op de intrede in het maatschappelijk leven zo uitdrukkelijk mogelijk heeft voorbereid. Dat deze voorbereiding niet kan eindigen voor de puberteit is afgesloten, volgt daaruit onvoorwaardelijk. Het is toch heel moeilijk aanvaardbaar — om slechts bij een geval te blijven — dat het meisje voor haar levensopgave als huisvrouw en als moeder geen andere vorming ontvangt dan welke haar tot haar 13de, 14de jaar op de lagere school ten deel valt. Men werpe mij niet tegen, dat de Kerk, het huisgezin en de arbeidskring die aanvullingen kunnen geven, die hier wenselijk zijn. Want zonder ook maar in het minst te betwijfelen wat voor een waarde deze levenskringen vertegenwoordigen kunnen, leert de ervaring van iedere dag voldoende, ja meer dan dat

---

<sup>1)</sup> Men denke in dit verband aan het bekende rapport van de „Beklijvingscommissie” te Amsterdam.

hoe onbevredigend toegerust de jonge vrouw haar maatschappelijke taak begint, die mede omvat levensgezellin van de man te zijn en opvoedster van haar kinderen.

En eindelijk: is er geestdrift te verwachten bij hen, die zo weinig bewust op een doel afstekend, zo onvoldoende voorbereid voor de toekomst, aan die belangrijke culturele arbeid hun krachten geven, waarvan we hierboven gesproken hebben?

De historie leert verscheidene perioden kennen, waarin het volksschoolonderwijs gekenmerkt was door een zekere spanning, voortkomend uit het besef, dat er iets groots te verrichten viel. Zie ik het wel, dan is die spanning, die duidelijk merkbaar was onmiddellijk na de bevrijding, thans weer verdwenen, als gevolg van het ontbreken van een bezielende gedachte, die toekomstverwachtingen omsloten houdt. Is dan de zaak van het volksonderwijs niet iets, wat op dit ogenblik hoofd en hart beroeren kan? Indien dit niet zo is, dan ziet het er voor de toekomst van dit land mistroostig uit, want de toekomst van het volksonderwijs is de toekomst van het volk.

## HOE STAAT HET MET ONS REKENONDERWIJS?

DOOR

Dr H. NIEUWENHUIS.

Bovenstaande vraag is bedoeld zoals zij er staat, maar daarnaast ook in haar nuancering van: „Hoe staat het met ons rekenonderwijs?“, waarmee dan een vergelijking met andere landen beoogd wordt.

Nu bestrijkt bovengenoemd probleem, zowel in zijn algemene opvatting als ook in zijn speciale interpretatie zo'n uitgestrekt terrein, dat een enigszins behoorlijke beantwoording wel een zeer omvangrijke publicatie zou vereisen, althans op z'n minst een serie van artikelen. In hoeverre tot dit laatste gelegenheid zal bestaan is een vraag die nader overwogen moet worden, maar afgezien van het feit of hier een positief of negatief antwoord gegeven zal worden, lijkt het me toch de moeite waard, alvast voor een enkel facet van het gestelde probleem de aandacht te vragen.

Ik doe dit dan speciaal naar aanleiding van een publicatie, die mij het gehele probleemcomplex dat met ons reken



onderwijs samenhangt, weer eens in herinnering bracht en mij opnieuw bewust maakte hoe urgent een onderzoek hieromtrent in ons land nog steeds is, ondanks datgene wat reeds verricht is en ondanks de reeds verschenen studies.

De publicatie die ik hier bedoel is:

„*Child development and the curriculum*”

verschenen in 1939 als deel I van „The thirty-eighth yearbook of the national society for the study of education”, samengesteld door de Society's Committee on Maturity, onder leiding van C. Washburne, Superintendent of Schools, Winetka, Illinois, en uitgegeven door de Public school publishing Company, Bloomington, Illinois.

Van deze publicatie, groot 442 pagina's, welke een poging behelst een nauw verband te leggen tussen de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van het kind en het leerplan, voor zoverre dit laatste door genoemde ontwikkeling en de cultuur waarin het kind opgroeit, bepaald dient te worden, interesseren ons hier de hoofdstukken XV en XVI, respectievelijk „The development of ability in arithmetic”, door Leo. J. Brueckner, en „The work of the Committee of Seven on Grade-Placement in arithmetic”, door C. Washburne.

Voordat ik tot een bespreking hiervan overga, wil ik even opmerken hoe het „kapitalistische” Amerika, met zijn zo vaak — en nogal smalend — vermelde verering, ja zelfs verafgoding van „de techniek”, toch blijkbaar de ontwikkeling van de persoonlijkheid van het kind en daarmee van de aanstaande staatsburger zo hoog stelt, dat het aan een groot aantal wetenschappelijke arbeiders de gelegenheid en de middelen verschaft een onderzoek in te stellen naar de beste methode om dit doel te bereiken, en dat op een wijze, waaraan in het op een klassieke en christelijke cultuur opgebouwde democratische Nederland nog nauwelijks door de daarvoor verantwoordelijke, regerende instanties gedacht wordt.

Brueckner dan begint met erop te wijzen dat het rekenen in de school twee functies heeft te vervullen: de *computational function*, dat wat wij het rekenen zonder meer, het cijferen noemen, en de *social function*, waarbij den het rekenen in dienst gesteld wordt van het sociale leven dat het kind wacht.

De mogelijkheid het rekenen in de school sociaal te laten functioneren, hangt natuurlijk af van de sociale ontwikkeling

die het kind verworven heeft, deels uit eigen aanleg, deels door opzettelijke vorming.

Maar ook het cijferen mag naar zijn mening niet los gezien worden van deze sociale ontwikkeling, en hij voelt zich in dit opzicht niet alleen staan. „Many maintain that drill on number processes should be assigned only after pupils have sensed their need of these processes to carry on their activities” (pg. 277). 't Klinkt nogal eenvoudig en toch ook wel plausibel, maar de toepassing van deze uitspraak, zou in het Nederlandse onderwijs toch wel een kleine revolutie veroorzaken.

En dan dit: „It should be pointed out that there is some evidence to indicate that there is not so much need of systematic, logically organized instruction in computational processes as has sometimes been thought necessary.”

Hier wordt dus niet alleen het verband tussen het cijferen en het „sociale rekenen” onder de loupe genomen en becritiseerd, maar ook de opbouw van het cijferend rekenen als zodanig. Brueckner wijst op een tweetal studies van Harap en Mapes<sup>1)</sup> waarin aangetoond wordt dat het werken met hele getallen, breuken en decimale getallen door praktisch gebruik geleerd kan worden mits men daarvoor zorgvuldig een aantal activiteiten uitzoekt, die aansluiten bij het kinderlijk ontwikkelingsniveau en de belangstelling, en die de noodzaak van het volbrengen van bepaalde becijferingen met zich mee brengen.

„No further organized practice or supplementary drill appears to be necessary”, zeggen de genoemde auteurs.

En dan horen we een bekend geluid: „Overtuigende bewijzen leiden ons er toe te concluderen dat het formele cijferend rekenen uitgesteld kan worden tot ten minste het tweede, ja zelfs het derde leerjaar, maar dat, als men dat doet, gezorgd moet worden dat in de eerste twee leerjaren series van goed georganiseerde bezigheden (activities) ontwikkeld moeten kunnen worden en leerstofeenheden (units) gegeven moeten worden met toepassingen van het werken met getallen in betekenisvolle sociale situaties op zulk een wijze dat daaruit een grotere geschiktheid voor het meer formele rekenen resulteert” (pg. 288).

<sup>1)</sup> H. L. Harap en E. Mapes, „The learning of decimals in an arithmetic activity program”. Journ. of Educ. Research, 29 : 686—693.

Idem: „Learning the fundamentals in an activity curriculum”. Elem. Sch. Journ., 34 : 515—526.

Wat nu de wijze waarop het sociale rekenen zou moeten geschieden betreft, daarvoor verwijst Brueckner naar beschikbare literatuur, maar constateert tevens dat een samenvattend overzicht hier nog ontbreekt en dat nog veel onderzoekingswerk gedaan zal moeten worden, vooral omdat veel experimenten verricht zijn in scholen, die wat materiaal en leerwijze betreft toch eigenlijk nog hoofdzakelijk op de tot nu toe gebruikelijke manier werkten.

Het zou zeer goed denkbaar zijn dat de vervulling van betere didactische voorwaarden tot een wijziging van de conclusies der gedane onderzoekingen zou leiden.

Daarnaast echter is wel een uitvoerig onderzoek verricht over de psychologisch en didactisch meest wenselijke opbouw van het zuivere rekenonderwijs, het cijferen dus, speciaal wat betreft het meest geschikte tijdstip van introductie der verschillende rekenprocessen, al moet hierbij de restrictie gemaakt worden, dat juist een wijziging van de leerstof naar de kant van het sociale rekenen hier nieuwe inzichten zal kunnen brengen.

Genoemd onderzoek vindt men uitvoerig besproken in het hoofdstuk: *The work of the Committee of Seven on grade-placement in arithmetic*, waaraan wij het volgende ontleen:

Het onderzoek begon in 1926 en wordt nog voortgezet. Er werden reeds experimenten genomen in 255 grotere en kleinere steden en 16 verschillende staten, omvattende 1190 leerkrachten en 30744 kinderen. De commissie is zich wel bewust dat zij slechts voorlopige resultaten brengt, maar meent toch dat zij reeds voldoende materiaal bezit om daaruit noodzakelijke veranderingen in het rekenonderwijs af te leiden.

Zij ging als volgt te werk:

Haar onderzoekingen gingen uit van voorlopige experimenten aan enkele scholen en van de opvattingen die in de algemene praktijk van het onderwijs aanwezig waren omtrent de verdeling van de leerstof over de verschillende leerjaren. Deze experimenten en opvattingen dienden dan als voorlopig uitgangspunt.

Bij het voortgezette experimenteren nu werd aan de betrokken scholen gevraagd het onderwijs in kwestie aan de orde te stellen in het aldus gevonden leerjaar, daarnaast echter in het voorafgaande en in het volgende, eventueel ook naast volgende schooljaar. De spreiding van de „mental ages” in

deze drie of vier leerjaren brengt met zich mee dat het onderzoek zich uitstrekt over „mental ages covering usually at least five or six years”.

Van de deelnemende leerlingen wordt nu in de eerste plaats de intelligentieleeftijd door middel van intelligentietests vastgesteld. Daarna volgen „pretests” om te bepalen wat de leerlingen reeds weten van het onderwijs dat aan de orde gesteld zal worden. Vervolgens komen de „foundations tests” welke onderzoeken in hoeverre de leerlingen beschikken over kennis, vaardigheid, ervaring en begrippen, welke voor het leren van het nieuwe onderwijs onmisbaar zijn. Voor zover deze ontbreken wordt aan de leerkracht een korte tijd gelegenheid gegeven te trachten deze lacunes aan te vullen. Men probeert dus — misschien een beetje geforceerd — het vóórkomen van „metastabiele intelligenties” (Kohnstamm) te vermijden. Hierop volgt een tweede „foundationstest” en ten slotte, zes weken daarna, een „retentionstest”, waarop de resultaten van deze laatste vergeleken worden met de tweede foundationstest en de intelligentiestest. Gedurende de beschikbare onderwijsperiode worden ter controle van de voortgang nog enkele „teachingtests” gegeven.

De „pretest” dient, behalve voor het reeds genoemde onderzoek naar de reeds aanwezige kennis van het onderwerp, dat aan de orde gesteld zal worden, om die kinderen te elimineren, die het betreffende onderdeel geheel of althans zo goed als geheel beheersen, daar de commissie van mening was, dat de prestaties van deze kinderen bij het opstellen van de uitslag der retentionstest buiten beschouwing moeten blijven. Ook kinderen, die bij de eerste foundationstest al te grote achterstand tonen, worden verder niet in de berekening opgenomen.

De onderwijsperiode is streng gereguleerd — wat bij een experimenteel statistisch onderzoek niet te vermijden is — speciaal wat betreft de beschikbare tijd in totaal, de tijd per dag en de methode van onderwijs.

Bij het beoordelen der resultaten is men op twee manieren te werk gegaan.

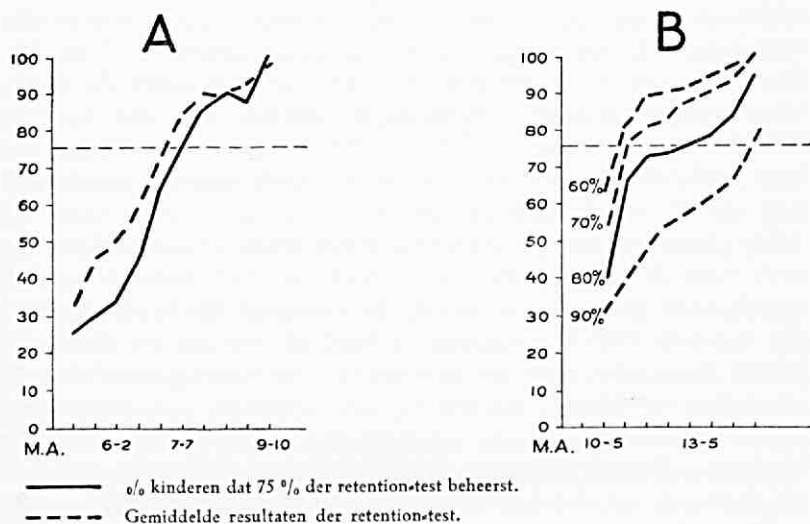
Ten eerste heeft men de samenhang nagegaan tussen de intelligentieleeftijd en de met elke intelligentieleeftijd corresponderende gemiddelde prestatie bij de retentionstest.

Ten tweede de samenhang tussen intelligentieleeftijd en het percentage kinderen dat 75 à 80% van de retentionstest goed heeft gemaakt.

Het blijkt dat beide curven zeer weinig verschillen en beide de S-vorm (∩) tonen, waardoor een onderste en bovenste vruchtbaarheidsgrens kan worden vastgesteld.

Wil men met deze resultaten rekening houden en bij de toepassing toch klassikaal onderwijs geven, dan zou men b.v. als maatstaf kunnen nemen dat men met het behandelen van een bepaald onderwerp begint op de leeftijd waarop 75% van de kinderen een prestatiecijfer 80 behaalt.

Ter verduidelijking volgt hier de grafiek (A) betreffende het maken van 32 optellingen met een som boven tien, en die (B) betreffende de percentages leerlingen van de intelligentieleeftijden die respect. 60, 70, 80 en 90% van de maximaal bereikbare resultaten bij de retentionstest bereiken.<sup>1)</sup>



Wat zijn de resultaten van dit onderzoek?

Het lijkt me het best dat ik maar een vertaling geef van het overzicht dat het besproken boek geeft van de voorlopige conclusies van „the Committee of Seven”.

Dan kan een ieder deze opvattingen vergelijken met wat in eigen land en eigen school gangbaar is, en beschikt ieder, die hier experimenteel werk zou willen verrichten, over verge-

<sup>1)</sup> Het lijkt me dat in de eerste grafiek de „mental-ages” niet juist of althans onnauwkeurig op de basislijn zijn aangegeven. (H. N.)

lijkingsmateriaal. Ik geloof, dat het belang van de zaak deze manier van doen wel rechtvaardigt.

*Intelligentieleeftijd 6—7.*

Hoewel kinderen van deze intelligentieleeftijd de gevallen van optellen waarbij de som 10 of minder is en de gemakkelijkste gevallen van aftrekken kunnen leren, moet sterk betwijfeld worden of systematisch onderwijs in rekenen al zo vroeg moet beginnen. Zelfs deze beide elementaire verrichtingen kunnen beter een jaar later worden geleerd. Experimentele bewijzen stapelen zich op, die aantonen dat dit jaar, en waarschijnlijk het volgende, beter gebruikt kunnen worden voor informele ervaringen en bezigheden om kinderen werkelijke begrippen te geven van aantallen en ruimtelijke betrekkingen, zonder toepassing van systematische drill.

*I.L. 7—8.*

Optellingen met als som 10 of minder worden op dit niveau gemakkelijk geleerd en verder uitstel geeft weinig winst. De moeilijker gevallen van optellen en de gemakkelijke gevallen van aftrekken kunnen op deze leeftijd met succes geleerd worden, maar uitstel tot het volgende niveau brengt zeer beslist winst. De wenselijkheid van systematische drill van deze gevallen op dit niveau is een open vraag, ondanks het feit dat dit bevredigende resultaten oplevert. Velen zijn van mening, en er zijn aanwijzingen om dit gevoelen te rechtvaardigen, dat de niet-systematische („informal”) ervaringen en bezigheden van het geestelijk niveau 6—7 voortgezet moeten worden en dat systematische drill van welke soort ook, uitgesteld moet worden tot het volgende niveau.

Eenvoudige vergelijkingen van lengte, hoogte, dikte, breedte, e. d., alsmede het inzien van het feit dat een voorwerp een, twee, drie of vier keer zo hoog, breed, lang, dik of diep is als een ander, kunnen geleerd worden. De kinderen kunnen nu ook gemakkelijk leren om lijnen in volle cm's (even inches) te meten, en, met meer moeite, om lijnen te trekken, die een geheel aantal cm's lang zijn. Ze kunnen leren hoeveel inches er zijn in 1 foot en in 2 feet.

Het kind kan de volle uren van de klok leren, onderscheid maken tussen ochtend en namiddag en de symbolen a. m. (ante meridum) en p. m. begrijpen.

*I.L. 8—9.*

De gevallen, op het vorige niveau aangegeven, kunnen met winst tot dit niveau uitgesteld worden. Het kind kan nu de moeilijker gevallen van aftrekken leren, ofschoon er enige winst is in uitstel tot het volgende jaar. Het kan leren om getallen van 3 cijfers van getallen van 3 cijfers af te trekken voor zover het een kwestie van mechanisch werken is, maar het moet ernstig betwijfeld worden of zulke gevallen enige werkelijke betekenis voor het kind hebben.

De gemakkelijke gevallen van vermenigvuldiging kunnen met succes op deze leeftijd op dit niveau onderwezen worden. De gevallen van vermenigvuldiging vallen, op een paar uitzonderingen na, in twee groepen, die met een product van 20 of minder, en die met producten van meer dan 20. De eerste groep behoort beslist tot dit niveau, de laatste valt ongeveer 3 jaar later.<sup>1)</sup> Een uitzondering is  $5 \times 5$ , dat goed werd vastgehouden door 89% van de kinderen van de intelligentieleeftijd 8. Een uitzondering in de andere richting is  $4 \times 3$  (met de 3 boven de 4 geschreven). Dit werd slechts door 68% van de 8-jarigen goed onderhouden. In 't algemeen evenwel, is dit het aangewezen niveau voor de gevallen van vermenigvuldiging met een product van 20 of minder, vooropgesteld dat de kinderen over een voldoende grondslag van gevallen van optellen beschikken.

Op dit niveau behoren de eenvoudigste gevallen van vierkante maten thuis, met inbegrip van het vinden van een oppervlak, dat 2, 3 of 4 keer zo groot is als een gegeven oppervlak, wanneer of de hoogte of de basis constant blijft. Onder dezelfde voorwaarden kunnen de kinderen nu zien dat een rechthoek half zo groot is als een gegeven rechthoek en, wanneer zij een kartonnetje van een vierkante inch als maat gebruiken, kunnen ze leren om oppervlaktematen waarbij zowel de hoogte als de basis verschillen te vergelijken, in zulke vraagstukjes als: „Is deze figuur 3 keer, 4 keer of 6 keer zo groot als de vierkante inch van karton?”

Wat de tijd betreft, kan het kind standaard-eenheden, zoals minuten, uren en dagen, leren onderscheiden van niet gestandaardiseerde eenheden, zo als de tijd die nodig is om een blok huizen om te lopen. Ze kunnen op de klok de halve uren en de kwartieren leren en de kalender lezen. Op de kalender

<sup>1)</sup> N. B. Bij ons alle tafels van 1 t/m 10 in het tweede leerjaar.  
(H. N.)

kunnen ze de verstreken dagen uittellen (berekenen? de tekst heeft: count) wanneer het binnen 1 maand blijft. Ze kunnen een eenvoudige tijdtabel leren gebruiken, die minuten, uren, dagen en weken bevat.

*I.L. 9—10.*

Kolomoptellingen met kolommen niet meer dan 3 cijfers hoog en 3 cijfers breed kunnen op dit niveau geleerd worden, voor zover het nauwkeurigheid van cijferen betreft. De vraag moet echter gesteld worden naar de zin en het gebruik van zulke kolommen op deze leeftijd, doch experimenten ontbreken nog op dit punt.

Het is waarschijnlijk dat eenvoudige gevallen van vermenigvuldiging, geen gedeeltelijke producten van meer dan 20 bevattende, op dit niveau aan de orde gesteld kunnen worden. De commissie is bezig deze hypothese nader te verifiëren. Het is zeer waarschijnlijk dat eenvoudige gevallen van deling (deeltal 20 of minder) hier of zelfs een niveau eerder onderwezen kunnen worden, omdat er een zeer hoge correlatie bestaat tussen het leren van gevallen van deling en het leren van gevallen van vermenigvuldiging. De commissie is bezig dit te onderzoeken door de gevallen van delen een voor een te analyseren. Eveneens is er reden om te veronderstellen dat „short division” waarbij geen gedeeltelijke deeltallen (partial dividends) boven 20 voorkomen hier thuis horen.<sup>1)</sup> Ook hier is een onderzoek gaande om tot een definitieve conclusie te komen.

De betekenis van eenvoudige breuken (fractions of a whole object) behoort beslist tot dit niveau. Het kind kan leren herkennen en onderscheiden de helft van een voorwerp, een derde, een vierde, drie vierde, enz. (De „helft” kan al veel eerder geleerd worden.)

Wat de lengtematen betreft kan het kind de betrekkingen tussen inches, feet en yards leren kennen, (het aantal feet in 1 en 2 yards, en het aantal inches in een yard.<sup>2)</sup> Het kan

<sup>1)</sup> Het was me niet duidelijk hoe bij delingen zonder staart (short divisions) gedeeltelijke deeltallen (partial dividends) kunnen voorkomen. De verklaring is echter te vinden op pg. 313: „Short division” is used throughout this report to mean „division by one-place divisor”, zodat „short-division” hier in 't geheel niet „delen-zonder-staart” betekent. (H. N.)

<sup>2)</sup> Vergelijking met ons metriekestelsel is hier natuurlijk zonder meer niet mogelijk. (H. N.)



lengte, hoogte, breedte, enz., vergelijken, ook met gebruikmaking van de door „ervaring geleerde begrippen” (practical concepts) als een half, een derde, en een vierde. Ook hier kan het begrip „de helft van” eerder geleerd worden.

Wat de oppervlaktematen betreft kan het kind zien dat een gegeven rechthoek een half, een derde, een vierde, of een achtste keer zo hoog is als een gegeven voorbeeld, als òf de basis òf de hoogte constant blijft. Het kan leren de oppervlakte van rechthoeken te berekenen door ze met een lineaal in  $\text{cm}^2$ 's (square inches) te verdelen, en hiervoor is weinig onderwijs nodig. Het kan leren „a square foot”, getekend op het schoolbord, te zien als verschillend van „a six-inch square” of „a square  $18" \times 18"$  or larger” — en ook dit kan het in veel gevallen doen zonder systematische instructie. Als het een lineaal en een potlood mag gebruiken, kan het kind leren hoeveel vierkante „inches” een vierkante „foot” bevat; de vraag is echter welke waarde dit op dit niveau heeft — misschien wordt een begrip ontwikkeld dat later nut heeft, maar het is waarschijnlijk niet verbonden met enige behoefte of belangstelling van of met enig gebruik door kinderen van dit niveau.

#### *I. L. 10—11.*

Kolomoptelling vier cijfers hoog en 3 cijfers breed kan op deze leeftijd nauwkeurig gedaan worden. Het kind kan de betekenis van eenvoudige decimaalgetallen begrijpen en het kan ze leren optellen en aftrekken. De gewone waarneming wijst er op, dat, voor zover de optelling en aftrekking alleen betrekking heeft op dollars en centen en niet het vervangen van nullen vereist, dit eerder geleerd kan worden. Als het zeer twijfelachtige proces van optellen en aftrekken van „ragged decimals” (ongelijke? decimalen) al geleerd moet worden, dan ligt in elk geval de meest gunstige leeftijd aanzienlijk hoger, en zelfs de minimum leeftijd een niveau hoger.

Het optellen en aftrekken van breuken en gemengde getallen met gelijke noemer, wanneer het tenminste beperkt blijft tot die welke in het leven algemeen gebruikt worden, kan op dit niveau met succes geleerd worden. Als de breuken eenvoudig genoeg gehouden worden en de gemengde getallen buiten beschouwing gelaten worden, kan dit onderdeel zelfs op het vorige niveau behandeld worden.

Eenvoudige „staaf”-grafieken, mits geen berekeningen in

sluitende noch schattingen van onderdelen (fractional estimates) kunnen met veel succes geleerd worden, daarbij inbegrepen het lezen van zulke grafieken en het samenstellen ervan.

Wat lengtematen betreft kan het kind metterdaad meten in „feet and inches” en lijnen meten en tekenen nauwkeurig tot op een kwart inch. Het kan de lengte van b.v. het klaslokaal ruw leren schatten, ofschoon dit vermogen weinig verband houdt met de intelligentieleeftijd en deze moeilijkheid bijna evengoed onderwezen kan worden op het niveau van 9 jaar als dat van 12, 13 jaar. Eveneens is het 10-jaar-niveau even goed als elk ander, maar niet veel beter, om kinderen te leren zien welke maateenheden gebruikt worden om de afstand tussen steden uit te drukken, of de lengte van een kledingstuk, de hoogte van een gebouw, de lengte van een boerderij.

Als de afmetingen in gehele „voeten” gegeven worden, dan kan het kind, met behulp van systematisch onderwijs, de omtrek leren berekenen. Eveneens kunnen zeer eenvoudige gevallen van aftrekking met „feet” en „inches”, wanneer er geen „lenen” bij te pas komt en ze tot de ervaring van het kind behoren, bij dit niveau geleerd worden. Zelfs een vermenigvuldiging van feet and inches in een vraagstuk als volgt kan met succes onderwezen worden. „De tafel die Ralph maakt moet 4 poten hebben, elk 2 feet, 1 inch lang. Hoe lang moet het stuk hout zijn dat hij nodig heeft om al de vier poten te maken?”

Wat tijdmeting betreft, kunnen de kinderen nu een tijdtabel opstellen van seconden tot en met schrikkeljaren, ingesloten het aantal dagen in een jaar en weken in een jaar. Ze kunnen leren klokkijken tot op de minuut nauwkeurig en de tijd tot op een minuut nauwkeurig uitdrukken in de vorm: „10.22 p.m.” Ze kunnen het verschil leren zien tussen willekeurige en natuurlijke tijdseenheden, zoals uren en minuten tegenover dagen en jaren. Ze kunnen de tijd die in volle kwartieren binnen een gegeven uur verstreken is uitrekenen. Zij, die de nodige bekwaamheid in delen bezitten kunnen zelfs het aantal minuten berekenen, dat nodig is, b.v. om één blok huizen om te lopen als 30 minuten nodig zijn voor 15 blokken, en het aantal dagen dat nodig is om 1 aanplakbiljet te maken als 72 dagen nodig zijn om 9 aanplakbiljetten te maken.

Gevallen van vermenigvuldiging met producten boven 20 worden nog niet behoorlijk geleerd op de intelligentieleeftijd van 10; 9. Slechts 56% van de kinderen van dit niveau bereikt resultaten van 76% of meer, zelfs wanneer ze een voldoende grondslag in het optellen bezitten. De gegevens van de commissie gaan niet boven de intelligentieleeftijd van 10; 9 voor de gevallen van vermenigvuldiging, maar de eenvoudige vermenigvuldigingfoundation-tests voor delen met een staart wijzen er op dat bij een intelligentieleeftijd van ongeveer 11 een meer bevredigend onderwijs van alle gevallen van vermenigvuldiging mogelijk is.<sup>1)</sup>

Zodra alle gevallen van vermenigvuldiging geleerd zijn, kan vermenigvuldigen met vermenigvuldigtallen tot en met 4 cijfers geleerd worden, en samengestelde vermenigvuldiging, met vermenigvuldigtallen van 4 cijfers en vermenigvuldigers van 3 cijfers kan geleerd worden voor zover het technische beheersing betreft. Maar ook hier rijst de ernstige bedenking of zulke grote getallen als in vermenigvuldigingen van dit type gebruikt worden binnen de ervaring van het kind vallen en of de uitvoering ervan enige betekenis of nut heeft.

Of voor of na het leren van enkelvoudig en samengesteld vermenigvuldigen, zodra de kinderen al de gevallen van vermenigvuldigen kennen, leren zij spoedig de gevallen van delen. Vlak daarna hebben zij tamelijk veel succes met „short division” (dus delen door 1 cijfer H. N.), ofschoon er winst is in uitstel tot het volgende niveau.

„Long division” met een deler van 2 cijfers en een quotiënt van 1 cijfer wordt met succes op dit niveau geleerd door kinderen die hun gevallen van vermenigvuldiging en deling kennen, terwijl, door het betrekkelijk klein percentage kinderen, dat de gevallen van vermenigvuldigen en delen op een lagere intelligentieleeftijd kent, de moeilijkheden van de „long division” op de lagere niveau's beheerst kunnen worden. Hoewel de gevallen „met een rest” en „trial÷divisor” (proefdeling om te zien of het quotiënt aanvankelijk te hoog of te laag is genomen) de moeilijkheid van de voorbeelden doen toenemen, komt daardoor dit geval van „long division” toch niet boven dit niveau. Net als in het geval van „short division”, wordt ook „long÷division” met een quotiënt van

---

<sup>1)</sup> Hier wordt de exactheid van het onderzoek benauwend en komt de vraag op of niet slechts van schijnexactheid sprake kan zijn. (H. N.)

1 cijfer met iets meer succes op het volgende niveau onderwezen. Als de maatstaf van succes is: twee van de drie problemen goed, dan kan „long division” met een twee-cijfer-quotiënt (en twee-cijfer-deler) ook hier met succes onderwezen worden. Een verdere bespreking geschiedt bij het volgende intelligentieniveau.

Het kind kan nu de „aliquot parts” memoriseren, d. w. z. de equivalenten van breuken en decimalen (dus  $\frac{1}{4} = 0,25$  H. N.). Het kan decimale door hele getallen delen en decimale getallen met decimale getallen vermenigvuldigen.

Dit is het niveau waarop de vierkante maat als regelmatig onderwijsobject het best geïntroduceerd kan worden, tenminste in de eenvoudigste vorm.

Nu kan het kind voor 't eerst zien dat een oppervlakte een aantal keren groter is dan een andere oppervlakte wanneer lengte en breedte beide verschillen en wanneer de verhoudingen eenvoudig zijn. Het kan een vierkante inch getekend op het bord herkennen als verschillend van een „half-inch” vierkant of een „two inch” vierkant — ofschoon dit laatste niet duidelijk afhangt van de intelligentieleeftijd, daar de curve hiervoor bijna geheel vlak loopt. Het kan het aantal vierkante „feet” of „inches” van een gegeven oppervlakte uitrekenen wanneer de afmetingen in volle „feet” of „inches” gegeven zijn.

Het kan het aantal vierkante „inches” in een vierkante „foot” memoriseren en zowel uitrekenen als memoriseren het aantal vierkante „feet” in een vierkante „yard”.

#### I. L. 12—13.

„Long division” met een quotiënt van 2 cijfers, met nullen, rest en „trial-divisor”-moeilijkheden behoort waarschijnlijk tot dit niveau. De beschikbare gegevens tonen echter, ongelukkig wijls, geen enkele standaard van succes tussen 67 en 100%. Maar een probleem-voor-probleem-analyse van de testgegevens plaatst de moeilijker 2 cijfer-quotiënt-sommen op het geestelijk niveau van 12; 9.

De betekenis van „gedeelten van een groep voorwerpen” behoort hier, zoals het zien dat 3 voorwerpen een derde van negen voorwerpen zijn. Hierop aansluitende, kan het kind de vermenigvuldiging en deling van breuken bevredigend leren. Op dit niveau behoort ook Geval I en Geval II der procentrekening<sup>1)</sup> voor zover het slechts eenvoudige deling

<sup>1)</sup> Wat Geval I en Geval II is, wordt niet nader aangeduid. (H. N.)

van decimale getallen betreft, dus delen van een decimaal getal door een geheel getal.

Drie beslist nieuwe elementen van de lengtematen kunnen bevredigend op dit niveau onderwezen worden, ofschoon ze alle drie beter resultaten opleveren als ze tot het volgende jaar uitgesteld worden. Het kind kan lijnen tekenen en meten tot op een achtste inch nauwkeurig, kan het aantal „inches” in een deel van een „yard” berekenen, en afstanden op een kaart meten, waarop een schaal in „miles” voorkomt.

Pas op dit niveau leert het kind met succes vierkant en rechthoeken als „recht”-hoeken zien, tegenover driehoeken, trapezia, enz. Het is echter moeilijk te geloven, dat met langer onderricht en oefening, dit element niet eerder onderwijsbaar zou zijn, als het tenminste enig doel zou hebben om dit te doen.

Het kind kan leren zien de verhouding in grootte van rechthoeken die in vierkanten verdeeld zijn — zodat het b.v. ziet dat de grootte van de een  $\frac{1}{6}$  van die van de ander is — als zowel lengte als breedte verschillen. Met enige moeite kan het leren hoeveel kleine kaartjes uit een grote kaart gesneden kunnen worden, wanneer de onderlinge afmetingen gemakkelijk deelbaar zijn, b.v. het aantal kaartjes van 3 bij 5 dat uit een blad van 9 bij 10 gesneden kan worden. Dit geval (unit) kan echter met meer rendement op het volgende niveau onderwezen worden.

Het meten van inhouden wordt nog onderzocht.

Wat de tijdmeting betreft, kan het kind eenvoudige problemen oplossen betreffende het vermenigvuldigen van minuten en uren, zelfs daarbij inbegrepen het veranderen van een product als 7 uur + 70 minuten in 8 uur + 10 minuten. Dit kan zelfs op het voorgaande niveau onderwezen worden, als tenminste voorafgaande gevallen behandeld zijn. Pas op het niveau van 12 jaar kan het kind met succes de verstreken weken op een kalender berekenen van de ene maand in de volgende en de verstreken dagen van de ene maand in de andere<sup>1)</sup>, en de verstreken uren en minuten van het ene uur naar het andere, zoals van 8.45—10.30 of 8.45 a.m.—4.15 p.m.

### I. L. 13—14.

<sup>1)</sup> Dus b.v.: Hoeveel dagen liggen tussen 12 Febr. en 19 Mrt. Hier zal dan echter de vraag rijzen of begin- en einddatum al of niet meegeteld moeten worden. Hierover spreekt het rapport niet. (H. N.)

Long division met een quotient van 3 cijfers, met of zonder de moeilijkheden van nullen, rest, en trial-divisors, maar met gebruik van een deler van niet meer dan 2 cijfers, kan niet vóór dit niveau met succes onderwezen worden. Dit blijkt zowel wanneer de testuitslagen genoteerd worden in percentages van nauwkeurigheid, als in percentages juiste handelingen, zonder de cijferfouten in rekening te brengen.

Men herinnere zich dat de maatstaf voor succesvol onderwijs, die de commissie aanlegt, vereist, dat  $\frac{3}{4}$  van de kinderen het geleerde na 6 weken nog zo beheersen dat zij een voldoende prestatie behalen bij een test die alle moeilijkheden bevat. Zelfs op de intelligentieleeftijd van 13 wordt de maatstaf van de commissie nog niet geheel bereikt; slechts 70% van de kinderen behalen 67% of hoger. Kinderen van dit niveau kunnen leren om decimale of gehele getallen door decimale getallen te delen en kunnen Geval II (? H. N.) van de procentrekening geheel beheersen.

Wat lengtemeting betreft, kan het kind leren om feet en inches door een geheel getal te delen, als tenminste zowel het aantal „feet” als het aantal „inches” beide geheel deelbaar zijn. Ook het delen van yards door inches, waarbij de noodzakelijke verandering in benoeming toegepast moet worden, zoals b.v. in: „Barbara legt blauw papier op haar kastplanken. Ze heeft 3 yards blauw papier; de planken zijn 27 inches lang. Hoeveel planken kan zij bedekken?”

Wat de vierkante maten betreft kan het kind leren om rechte hoeken van een gegeven aantal vierkante inches te tekenen, als de verschillende bases gegeven zijn, zoals b.v.: teken een rechthoek die 4 vierkante inches groot is en 2 inches breed. Weliswaar kan dit speciale probleem op het voorgaande niveau geleerd worden, maar als het geval een breuk bevat, zoals: een basis van een halve inch, dan kan het beter één niveau naar boven verschoven worden.

Hoewel er twijfel bestaat omtrent het werkelijk begrip bij kinderen op deze leeftijd van de grootte van een „acre” (0.4 hectare. H. N.) en een vierkante „mile” (1.6 km in 't vierkant. H. N.) (zie de volgende trap), kunnen ze de grootte berekenen van een stuk land in vierkante „miles”, als de afmetingen gegeven zijn, en zelfs op een niveau lager. Op deze leeftijd kunnen zij leren hoeveel „acres” op een vierkante „mile” gaan, en van een plattegrond het aantal „acres” berekenen

dat in de helft van een willekeurig deel gaat. Kleinere delen, evenwel, behoren op het volgende niveau thuis.

### I. L. 14—15.

De gebruikelijke vraagstukjes uit de schoolboeken betreffende optellen en aftrekken van ongelijknamige breuken, het vinden van gemeenschappelijke noemers inbegrepen, en, bij het aftrekken van gemengde getallen, het lenen inbegrepen, worden niet met succes geleerd beneden de intelligentieleeftijd van 14 jaar. Veel van dit schoolboekjesmateriaal is echter van zeer twijfelachtig sociaal nut, zodat het mogelijk is dat het ontbreken van het werkelijkheidskarakter voor het kind een factor is die het leren doet mislukken, zoals b.v. wanneer gevraagd wordt  $48\frac{5}{12}$  en  $76\frac{4}{5}$  op te tellen.

Het omgaan met benoemde getallen, inbegrepen het toepassen van de meer gecompliceerde vormen van de vier hoofdbewerkingen daarop en het veranderen van de benoemingen, kan niet met succes onderwezen en vastgehouden worden vóór dit niveau. Nu evenwel kunnen alle praktische vormen van toepassing betreffende de lengtematen onderwezen worden, ofschoon sommige moeilijke gevallen, zoals het delen van 10 feet, 1 inch door 2 feet, 7 inches, of meer oefening vragen dan bij het onderzoek door de commissie mogelijk was, of een hoger niveau vragen<sup>1)</sup>. Bij het delen van zulke aantallen van feet en inches is er een opmerkelijke tegenstelling tussen de vraagstukjes die zonder rest opgaan en die welke meer rekenkundige bewerking vragen. Er is een kloof van 3 jaar tussen het vermogen om zulke vraagstukjes als het eerste en het tweede van de volgende voorbeelden te leren beheersen: (1) „Paul heeft enige stukken hout, 3 feet, 2 inches lang. Hij wil een gat in een trottoir dichtmaken, dat 12 feet, 8 inches lang is. Hoeveel stukken hout heeft hij nodig om het gat te vullen?”<sup>2)</sup> (2) „Hoe lang is elk stuk als een plank van 13 feet, 4 inch in 4 gelijke delen verdeeld wordt?” Het eerste behoort tot het 14-jarige intelligentieniveau en kan met behoorlijk succes een jaar eerder onderwezen worden; het laatste wordt niet bevredigend geleerd voor het ni

<sup>1)</sup> De methode, die onderwezen werd, bestond in het herleiden van feet en inches in inch alvorens te delen wanneer de deling zonder die herleiding niet opging.

<sup>2)</sup> Hierbij wordt blijkbaar stilzwijgend aangenomen dat de breedte van het hout en het gat dezelfde is! (H. N.)

veau van 16 jaar! Bij vraagstukjes van deze soort speelt het type van deling dat nodig is, geen rol; d.w.z. of het betreft het vinden van de grootte van een gegeven deel van een geheel, of het vinden van het aantal delen van een gegeven grootte begrepen in een geheel, of in het vinden van het getal waarmee een deel moet vermenigvuldigd worden om een geheel te krijgen — deze gevallen zijn alle gelijk in moeilijkheid.

Een tabel van lengtematen kan nu voltooid worden, daar onder begrepen het aantal „feet” in een „rod” en „feet” in een „mile”.

Oppervlakteberekening, met inbegrip van het berekenen van het aantal „acres” dat bevat is in een van de meest voorkomende breukdelen van een gegeven oppervlak, hoort hier thuis.

De gebruikelijke schoolklasvraagstukjes waarbij het aantal vierkante yards linoleum berekend moet worden nodig om een vloer te bedekken, waarvan de afmetingen in „feet” gegeven zijn, wordt niet met succes geleerd vóór dit niveau. En pas iets later zijn stadskinderen, zelfs met behulp van onderricht, in staat om het aantal acres van het schoolterrein te schatten of de plattegrond te tekenen van een vierkante „mile” land in de nabijheid door straat en wegnamen aan te geven. Er moet echter op gewezen worden, dat het vermogen van kinderen om met „acres” en square miles” te werken, of ze het begrijpen of niet, eerder komt.

Wat de tijdmeting, zowel als de lengtemeting betreft, kan het kind nu vraagstukken oplossen die de hoofdbewerkingen behelzen toegepast op uren en minuten, daarbij inbegrepen het veranderen van de benoeming. Sommige van deze problemen evenwel blijken overtuigend ook voor deze intelligente leeftijd te moeilijk te zijn.”

Dit zijn de voorlopige conclusies van „the Committee of Seven”. Zij onderstreept zelf dit voorlopige karakter met nadruk, door er op te wijzen dat het mogelijk zou zijn, bij een nieuwe methode van onderwijs, b.v. door het invoeren van „activities” die aansluiten bij de kinderlijke ervaring en die als een werkelijke behoefte gevoeld worden, verschuivingen te zien optreden ten opzichte van de intelligentieniveaus. Maar daarvoor zou eerst dat nieuwe onderwijs er in voldoende mate moeten zijn. En dan zou ook het sociale rekenen onderzocht kunnen worden, een rekenen gegrond in



het werkelijke leven van het kind, terwijl in het bovenstaande alleen het formele rekenen onderzocht werd.

Tal van vragen rijzen hier.

Maar met dit al, welk een onderzoek en welk een rijkdom aan gegevens en mogelijke conclusies.

Het zou, dunkt me, van het grootste belang zijn, als een aantal voor dit werk geschoolde medewerkers, die in Nederlandse scholen werkzaam zijn, datgene wat de door hen gebruikte leerwijze vraagt, eens vergelijken met de resultaten van dit Amerikaanse onderzoek.

Men kan natuurlijk het standpunt innemen dat wat voor deze 30.744 Amerikaanse kinderen geldt, nog niet voor onze Nederlandse kinderen behoeft te gelden, en dat met name deze laatsten over heel wat meer rekencapaciteiten beschikken dan hun makers aan de andere kant van de Grote Oceaan.

Maar wie dit standpunt wil blijven innemen, zal het nu toch niet meer bij beweringen kunnen laten; hij zal met bewijzen moeten komen.

En dan een van tweeën: of wij zijn in staat aan te tonen dat onze kinderen de Amerikaanse kinderen uit bovenstaand onderzoek in rekencapaciteit verre overtreffen, of wij zullen radicale veranderingen moeten brengen niet slechts in ons rekenen, maar ook in ons wiskundeonderwijs<sup>1)</sup>.

De vraag is natuurlijk in hoeverre onze leerlingen van H. B. S. en Gymnasium onder dit onderzoek vallen. Het zou kunnen zijn dat ook de 12—15 jarige Amerikaanse kinderen, die hier besproken worden, geen geselecteerde groep vormen, daar de „secondary-education” in Amerika van een geheel andere aard en omvang is dan bij ons.

Maar moeten wij dan misschien een groot percentage van onze U. L. O.'s en N. O.'s-leerlingen tot dit materiaal rekenen?

Wij tasten hier volkomen in het duister.

Een systematisch onderzoek lijkt me wel zeer urgent, en dan een onderzoek, dat niet alleen de zojuist genoemde schooltypen: N. O. en U. L. O. maar ook M. en V. H. O. omvat.

---

<sup>1)</sup> Men leze in dit verband ook nog eens de voetnoot op pg. 362 in dit nummer en de zin, waarop deze betrekking heeft.

## KLEINE MEDEDELINGEN.

## MIDDELBARE AKTE PAEDAGOGIEK.

Het verheugt ons, aan de bezitters van de Middelbare Akte Paedagogiek te kunnen mededelen, dat de volgende bepalingen zijn opgenomen in het K.B. van 9 October 1948, regelende de Kweekschoolsalariissen:

Art. 1, lid 2:

„2. Waar in de artikelen van dit hoofdstuk wordt gesproken van „de akten opvoedkunde M.O. A en M.O. B”, worden daaronder begrepen de gelijknamige akten, uitgereikt door de Vereniging tot bevordering van de studie der paedagogiek of door het psychologisch-paedagogisch instituut van de R. K. Leergngen te Tilburg.”

Art. 19, lid 2 en 3:

„2. Geen korting wordt toegepast op de wedde van een in een niet-volledige betrekking aangestelde leraar, die in het bezit is van twee of meer der navolgende akten: Nederlandse taal en letterkunde M.O. A, Franse taal M.O. A, Engelse taal M.O. A, Duitse taal M.O. A, K I, K II, K III, M. A. of opvoedkunde M.O. A en die onderwijs geeft in de vakken, waarop die akten betrekking hebben.

3. Op de wedde van een in een niet-volledige betrekking aangestelde leraar in het vak opvoedkunde, die niet de akte M.O. B voor dat vak bezit, noch aan een Nederlandse Universiteit met gunstig gevolg een doctoraal examen in de wijsbegeerte met paedagogiek als hoofdvak heeft afgelegd, wordt een korting toegepast.

Deze korting bedraagt:

a. 10% voor hem, die in het bezit is van de akte opvoedkunde M.O. A en van twee of meer der aan het slot van het eerste lid onder a genoemde akten;

b. 15% voor de overigen.”

Art. 20, lid 1:

„1. Indien een leraar, als bedoeld in het eerste lid van artikel 19, op wiens wedde de in die bepaling vastgestelde kortingen niet worden toegepast, tevens leraar is in een of meer der overige aldaar genoemde vakken, waarvoor hij niet de bevoegdheid bezit om aan een hogere burgerschool met 5-jarige cursus onderwijs te geven of in het vak opvoedkunde, zonder daarvoor een der in de tweede volzin genoemde bevoegdheden te bezitten, blijft de korting op de wedde, welke hij uit hoofde van het geven van het onderwijs in laatstbedoeld vak of laatstbedoelde vakken geniet, achterwege voor een zo nodig tot het naastliggende gehele getal naar beneden afgerond aantal lessen, gelijk aan 2½ maal het aantal lessen, waarvoor hij de vereiste bevoegdheid wel bezit. Voor een leraar in het vak opvoedkunde, die in het bezit is van de akte M.O. B voor dat vak, ofwel aan een Nederlandse universiteit met gunstig gevolg een doctoraal examen in de wijsbegeerte heeft afgelegd met paedagogiek als hoofdvak, vindt het bepaalde in de vorige volzin overeenkomstige toepassing.”

## ISAAC WATTS (1674—1748).

Op 25 November 1948 was het 200 jaar geleden, dat de buiten Engeland weinig bekende paedagoog Isaac Watts overleed. Het meest bekend zal hij in de wereld buiten Engeland wel zijn als de dichter van „O God our help in ages past”. Het is misschien goed er even bij stil te staan, tegen welke weerstanden hij te strijden had — opdat wij daaruit moed putten — en welke zonderlinge beweringen hij overigens zelf deed — opdat wij er bescheidenheid uit leren —, niettemin steeds voorwaarts gericht op zijn doel — opdat wij volharding in ons idealisme leren. Hij was een der grote verdedigers der opvoeding van arme kinderen tegen hen die er maar gevaren in zagen: de armen zouden hoogmoedig kunnen worden en van hun plaats willen lopen. Maar Watts wekte aandacht en stelde een doel, al schreef ook hijzelf

One stroke of his Almighty rod  
Shall send young sinners quick to hell.

Niettemin wilde hij de „jonge zondaren”, wier zonde was dat ze arm waren, opvangen, opvoeden en voortleiden. Wellicht zouden ze dan leter zelfs met de gelukkiger gesitueerden een kans maken in de hemel te komen, waar jeugdige gelukzaligen, evenals aardse kwajongens, naar school gaan. Daar echter wordt hun gelukzaligheid vervolmaakt door Newton's lessen in wiskunde en die van Paulus en Mozes in het Joodse recht. Dit laatste stemt ons in meer dan een opzicht tot bescheidenheid, terwijl het niet zeker is of deze hemelse zaligheden voor iedereen wel even aantrekkelijk zijn!

M. J. L.

## BOEKBEOORDELINGEN.

D. L. Daalder, *Toekomstmuziek*. Beschouwingen over Democratie in opvoeding en onderwijs. Uitg.: De Arbeiderspers, Amsterdam, 1947. 160 p. Prijs: f 5,25.

De schrijver geeft eerst zijn definitie van wat hij onder het in zo verschillende betekenissen gebruikte woord „democratie” verstaat. Hij stelt daarbij de gezindheid voorop, en stelt daarvan de bestuursvorm afhankelijk. Zo komt hij tot deze omschrijving: „Democratie is de gezindheid van een persoonlijkheid om zonder over hen te willen heersen of in hen verloren te gaan, anderen te dienen met alle, zo volledig mogelijk ontplooiende krachten van lichaam, geest en gemoed; het is in verband daarmee ook de bestuurs- of regeringsvorm, die èn deze ontplooiing èn deze dienst wenst van alle leden der kleine of grote gemeenschap en hen, ter bereiking daarvan, invloed toekent op de leiding van de collectiviteit, waartoe zij behoren met afwijzing van alle dictatuur en iedere anarchie.”

In de tweede plaats omschrijft hij nu de democratische school als „een onderwijsinstituut, dat tijdens het bieden van hulp bij de totale ontplooiing van zijn leerlingen voortdurend het oog heeft gericht op de

gemeenschap en hun, ter versterking van hun democratische gezindheid invloed toekent op de leiding daarvan".

Hij gaat dan de eisen na die uit deze opvatting voortvloeien voor de invloed van de ouders, de leerkrachten, de overheid, en natuurlijk ook van de leerlingen zelf. En het zal geen kenner van ons onderwijs verbazen, dat hij de vraag of de gemiddelde Nederlandse school daar aan voldoet, ontkennend beantwoordt. Als stappen in de goede richting wijst hij op Boeke's Werkplaats, de I. V. O.-scholen, het Persoonlijkheidsonderwijs, de Vrije school, het Dalton-onderwijs en de Montessori-scholen. Hij onderzoekt ook wat een veel sterker uitbreiding in de weg staat.

Het is alles fris en persoonlijk geschreven, zoals we dat van Daalder gewend zijn. Maar het heeft mij toch wat verwonderd, dat hier wel gesproken wordt over de afzonderlijke democratische school, maar niet over de eisen van een democratische onderwijs- en opvoedingsorganisatie. Immers het is toch ongetwijfeld een consequentie van de hier verdedigde opvattingen, dat ieder opgroeiend lid van de gemeenschap ten minste tot in de adolescentie, laat ons zeggen ten minste tot 18 jaar, liefst nog een of twee jaar langer, de gelegenheid vindt om zich naar eigen aard te ontwikkelen en te bekwamen.

Nu wordt wel op de laatste bladzijden van het boek gesproken over het na de L. S. voortgezet onderwijs, maar dat blijkt uitsluitend te lopen over V. H., M. en U. L. O., d. w. z. onderwijs dat — nog afgezien van allerlei andere bezwaren, die het drukken — veel te eenzijdig-abstract georiënteerd is om de grote meerderheid van onze jeugd te geven wat zij nodig heeft. Vergelijken wij dit met de toestand in het „kapitalistische" Amerika, dan is onze achterstand ontstellend. Ten minste 50% van alle jeugdigen hebben daar vol dagonderwijs tot 16 à 17 jaar en dat wel op een wijze, die aan hun overwegend concreet-practische intelligentie de ontplooiingsmogelijkheid geeft, die ze behoeft.

Binnen dat (en alle andere) onderwijs wordt daar voorts niet alleen door voorbeeld en inrichting aan de opvoeding tot democratie gewerkt, maar is die opvoeding onder de naam van civics een van de zeer belangrijke onderdelen en bewuste doeleinden van de schoolorganisatie. Vermoedelijk zal ten onzent de jeugdorganisatie beter dan de school deze taak ter hand kunnen nemen, maar ze zal daartoe dan ook zeer krachtige steun van Overheidswege moeten ontvangen.

En een tweede punt, dat m. i. nog ontbreekt in het boek zoals het nu voor ons ligt, is de toepassing der geuite gedachten op de verhouding der seksen. Natuurlijk onderstelt de schr. overal hun gelijkwaardigheid, maar de schromelijke tekort-komingen van onze onderwijsorganisatie ten opzichte van de meisjes vinden geen opzettelijke bespreking. Dit schijnt mij een des te groter gemis, omdat bij de voorbereiding van het herstel van de leerplicht en de daarmee gepaard gaande inrichting van het V. G. L. O., zich stemmen laten horen en eisen worden gesteld, die ik niet anders kan kwalificeren dan als een volkomen opoffering van de belangen der meisjes aan die van het „sterke geslacht".

Terwijl ik dus aan Daalder's boek een spoedige herdruk toewens, moge ik de hoop uitspreken, dat hij bij die gelegenheid ook aan deze kanten van het vraagstuk zijn aandacht zal geven.

Ph. K.

*Keur uit het didactisch werk van Prof. Dr Ph. Kohnstamm.* Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 477 pg. Prijs: f 17,50.

„Medeleden van de Vereniging tot bevordering van de studie der Paedagogiek (de „Middelbare-akte“-vereniging) hebben het initiatief genomen om te komen tot een bundeling van die delen van mijn didactisch werk, die voor een herdruk in aanmerking komen,” aldus begint Prof. Kohnstamm zijn „Voorbericht en inleiding” van de bovengenoemde „Keur”. En hij zegt hun, evenals „de Uitgevers, die zo bereidwillig op dit denkbeeld ingingen”, daarvoor hartelijk dank.

Maar het is er verre van, dat Prof. Kohnstamm in dit opzicht alleen zou blijven staan. Immers, ieder die zich interesseert voor het nederlandsche onderwijs, en hier meer in het bijzonder, voor de didactiek daarvan, en de wetenschappelijke doordenking van die didactiek, sluit zich gaarne op bescheiden wijze, maar niet minder welgemeend, bij deze woorden aan.

Al wat hier bijeengebracht is en herdrukt, is uitverkocht. Voor hen, die of door hun leeftijd, of een pas later opgekomen belangstelling, niet de ontwikkeling van het werk van het Nutsseminarium gevolgd hebben, en dus niet de verschillende publicaties bij hun verschijnen zich hebben aangeschaft, bleef kennisname alleen mogelijk door lenen van anderen of uit bibliotheken. Maar ieder kent het bezwaar dat hieraan verbonden is. Bij de bibliotheken lange wachtlijsten en een dikwijls te korte leestijd, bij het lenen van vrienden de onmogelijkheid de tekst te „bewerken” door middel van strepen, aantekeningen, uitroeptekens en vraagtekens: de weerhaken, die geest slaat in de buit, die hij zich veroveren wil.

Deze groep van belangstellenden kan nu op meer afdoende manier geholpen worden. Hun wordt de toegang nu ten volle mogelijk gemaakt. En dat niet tot een aantal artikelen die voor een akte-studie van belang zijn, maar tot kennisname van de ontwikkeling van de studie der nederlandse didactiek, zoals die in de arbeid van het Nutsseminarium vorm heeft gekregen. En men vindt deze ontwikkeling in haar hoofdmomenten in de gekozen volgorde weergegeven. Wie zich een oordeel zal willen vormen omtrent de plaats en de betekenis die het Nutsseminarium in Nederland inneemt en het werk dat door zijn eerste directeur is verricht kan hier terecht.

Maar ook wie zich in tal van actuele didactische problemen wil verdiepen, zal dit werk niet kunnen missen. Immers veel van de besproken problemen houden ons ook thans nog ten volle bezig, hetzij in de gestelde vorm, hetzij in noodzakelijke verdere verdieping, uitbouw en mogelijke critiek.

Ook voor hen, die wel de eerste uitgaven zich aanschafte, heeft daarom deze „keur” zijn betekenis. De bundeling vergemakkelijkt het overzicht in sterke mate. En ook zij zullen zich gaarne scharen bij degenen, die zich verheugen over het verschijnen van dit werk en het in handen wensen van allen, die het nederlandse onderwijs en 'n didactiek ter harte gaan.

H. N.