



**Paedagogische studiën 1949 : 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/1874/205222>

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. MULIA
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)

*Zes-en-twintigste
jaargang*

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERSMAATSCHAPPIJ N.V.
GRONINGEN — BATAVIA — 1949

I N H O U D.

| | Blz. |
|---|------|
| J. Bijl, Bijdrage tot de theorie en de praktijk van de straf | 184 |
| Dr. S. C. Bokhorst, Vooroordelen en hun bestrijding | 116 |
| W. H. Brouwer, Het meisje van 12-14 jaar | 94 |
| A. F. J. Buytendijk, Ervaringen met leerlingen bij de rondleidingen in het Stedelijk Museum te Amsterdam | 47 |
| Prof. Dr. F. J. J. Buytendijk, Bijdrage tot de algemene psychologie van de dans | 365 |
| Vaughn R. DeLong, Vorming van de Duitse jeugd | 265 |
| Dr. W. van den Ent, „Voordrachtstechniek” aan de Universiteiten en Hogescholen | 24 |
| Dr. W. A. 't Hart, Bertrand Russell's gedachten over opvoeding. | 17 |
| Dr. W. A. 't Hart, John Brubacher's geschiedschrijving der paedagogiek | 126 |
| Dr. W. A. 't Hart, Een critische verwerking der gegevens van het Kinsey-rapport | 214 |
| Dr. K. Heeroma, De leraar in het Nederlands | 33 |
| Dr. K. van der Heyde, De proefklasse | 144 |
| Prof. Dr. I. C. van Houte, Algemeen vormend onderwijs voor de gehele Nederlandse jeugd, II | 348 |
| J. Jonges, Het ontwikkelingswerk in de Rijkskampen en internaten voor sociale jeugdzorg | 137 |
| Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Algemeen vormend onderwijs voor de gehele Nederlandse jeugd, I | 329 |
| Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Paedagogiek en psychologie | 378 |
| Dr. M. J. Langeveld, Een historisch moment in de rij der „confes- santies” | 196 |
| Dr. M. J. Langeveld, Een nieuwe regeling voor de studie der paedagogiek aan de universiteiten | 254 |
| Dr. M. J. Langeveld, Een ernstig teken | 292 |
| W. A. van Liefeland Jr., De schooldrukkerij | 201 |
| In Memoriam Drs. W. H. ten Seldam | 233 |
| Dr. H. Nieuwenhuis, Enkele sociaal-paedagogische beschouwingen | 242 |
| B. J. van der Peet, De betekenis van het Ward-Instituut voor de muzikale opvoeding van ons volk | 321 |
| P. Post, Aanvankelijk rekenonderwijs in een vrije Proefschool | 69 |
| Dr. J. P. van Praag, Toelatingsexamen | 257 |
| Chr. Rabé, De betekenis van het werk der Volksmuziekscholen | 157 |
| Rapport van de K. N. L. C.-commissie inzake het Lagere Land- en Tuinbouwonderwijs | 359 |

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT



0043 5150

| | |
|---|-----|
| J. H. Ringrose, Practische democratie op school | 65 |
| J. H. Ringrose, Enkele aspecten van het Aardrijkskundeonderwijs in de lagere klassen van een Middelbare School | 169 |
| J. H. Ringrose, Enige desiderata over het orde-vraagstuk | 276 |
| J. H. Ringrose, Een interessante Amerikaanse publicatie | 315 |
| Mr. A. de Roos, Nieuwe scholenbouw in Engeland | 105 |
| R. J. Sipkens, Frysk Underwyskongres 1948 | 11 |
| Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Rorschachiana, I | 1 |
| Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Interculturele paedagogiek | 386 |
| W. Stevens, Waar staan we met het aanvankelijk lezen? | 297 |
| I. van der Velde, Gezinsverhoudingen en schoolprestaties | 52 |
| I. van der Velde, Beoordeling van karaktereigenschappen van schoolkinderen | 210 |
| Het wetsontwerp tot wijziging van de lager-onderwijswet 1920 | 233 |

KLEINE MEDEDELINGEN.

| | |
|---|-----|
| Dialects, Volkskunde en Namenonderzoek | 200 |
| M. J. L., Een nieuwe mogelijkheid met einddiploma H. B. S. A | 391 |
| Mitteilungen aus Deutschland | 198 |
| Dr. H. Nieuwenhuis, Congres. The Education of Children under Seven in our respective Countries | 62 |
| Dr. H. Nieuwenhuis, Verloop van het Werkwoordenonderwijs | 98 |
| P., Aanvankelijk rekenonderwijs in een vrije proefschool | 165 |
| Tentoonstelling: „Jeugd van Nederland” | 259 |
| V., Le dernier cri | 326 |

BOEKBEoordelingen.

| | |
|--|-----|
| Dr. G. Bolkestein, Paedagogische Encyclopaedie, onder redactie van R. Casimir en J. E. Verheijen | 395 |
| Dr. P. Bosch, Dr. R. L. Krans en Dr. M. P. Vrij, Leerboek der Natuur- kunde voor de hogere klassen van het Gymnasium en Middelbaar Onderwijs, II | 101 |
| Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Vrijheid en gebondenheid in de Wetens- schap. Zesde Interfacultaire Leergang, Academiejaar 1947-1948 | 232 |
| Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, C. G. Jung, Psychologie en Opvoeding | 296 |
| Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Prof. Dr. F. J. J. Buytendijk, Algemene Theorie der menselijke houding en beweging | 326 |
| Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Rudolf Allers, Psychoanalyse. Het succes van een dwaling | 328 |
| Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, G. K. Chesterton, De Eeuwige Mens | 363 |
| Dr. B. J. Kouwer, A. Chorus, Intelligentie-onderzoek en zijn kwalita- tieve verdieping | 103 |
| Prof. Dr. M. J. Langeveld, Prof. Dr. O. Bakker, Statistiek | 263 |
| W. A. van Liefeland Jr., J. E. Segers, Psychologie de l'Enfant Normal et Anormal d'après le Dr. O. Decroly | 30 |

| | |
|---|---|
| | Blz. |
| Dr. H. Nieuwenhuis, M. Loosli—Usteri, Die Angst des Kindes | 102 |
| Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. N. G. M. van Doornik, Jeugd tussen God en chaos | 133 |
| Dr. H. Nieuwenhuis, Robert A. Davids, Educational psychology | 134 |
| Dr. H. Nieuwenhuis, C. Bernard Rutley, Verhalen uit de wildernis | 135 |
| Dr. H. Nieuwenhuis, Mej. J. E. Schaap, Van Kleuter tot Schoolkind | 136 |
| Dr. H. Nieuwenhuis, Mededelingen van het Nutsseminarium voor paedagogiek, nrs. 38, 39, 40 en 41 | 136 |
| Dr. H. Nieuwenhuis, L. C. T. Bigot, Prof. Dr. Ph. Kohnstamm en B. G. Palland, Beknopt leerboek der psychologie | 230 |
| Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. A. de Vletter, De felle aanval | 263 |
| Dr. H. Nieuwenhuis, H. M. van Bruggen en W. J. van der Bijl, Handleiding bij de doos van Pandora | 263 |
| Dr. H. Nieuwenhuis, J. Oosterkamp, Opvoedkunde op het Examen voor de Hoofdakte | 264 |
| I. van der Velde, Dr. W. A. 't Hart, Ellen Key | 63 |
| I. van der Velde, Prof. Dr. Ernst Schneider, Psychologie der Jugendzeit | 103 |
| I. van der Velde, W. L. M. E. van Leeuwen en F. G. A. Stemvers, Verhalen en Lieder, I | 264 |
| Tijdschriften | 28, 61, 99, 132, 167, 227, 261, 294, 324, 392 |
| Verbeteringen | 167 |

RORSCHACHIANA (I)

DOOR

Dr H. W. F. STELLWAG.

De Redactie van Paedagogische Studiën heeft zich voorgenomen aan het probleem van het intelligentie-onderzoek enkele beschouwingen te wijden. Misschien is het echter niet onverstandig aan deze beschouwingen enige principiële opmerkingen aangaande het probleem dat in het intelligentie-onderzoek als zodanig vervat is, te laten voorafgaan. Deze problematiek, die van uit een zelfs zeer elementaire uiteenzetting naar voren springt, zal ons vanzelf met Rorschach's „Form-deutversuch" in aanraking brengen.

Het is niet nodig om ons in het netelige probleem der intelligentie-meting te begeven. Afgezien van de vraag of hier het woord „meting" op zijn plaats is, en Prof. Kohnstamm heeft bij vele gelegenheden nadrukkelijk en overtuigend aangetoond dat dit niet het geval is, blijft het feit bestaan van de *cultureel-sociale* beperktheid van de „meter", dus van de test, en het meest essentiële punt blijkt te zijn de moeilijkheid om niet te zeggen de onmogelijkheid om de „gedragwijze" die de intelligentie is, uit het testresultaat te isoleren. Het gaat dus m. a. w. om de waarde van het intelligentiequotiënt, als intelligentie-bepalende factor. Dit is een probleem waarvoor een objectiverend psycholoog over het algemeen een blinde vlek vertoont, maar dat daarom toch evengoed een probleem blijft. Want het berekende intelligentiequotiënt zou men met evenveel reden een aangepastheidsquotiënt kunnen noemen, of misschien nog beter een aanpasbaarheidsquotiënt. Tenzij men zegt, wat men natuurlijk zeggen kan, dat intelligentie vanzelfsprekend sociale aangepastheid inhoudt. Zeer zeker, maar hoe nu, als de aangepastheid vanwege de omstandigheden te kort moet schieten? Dan zal het I. Q. laag zijn. Piaget heeft ons de verbondenheid van de sociale en intellectuele factor in doen zien. En hoewel wij met zijn wijze van gegevens verzamelen en met de uiteindelijke formulering van deze samenhang het niet eens behoeven te zijn, het valt niet te loochenen dat de sociale, i. c. de emotioneel-affectieve ontwikkeling de intellectuele ten zeerste beïnvloedt. En pas een zekere graad van ontwikkeling der sociale instelling maakt de intellectuele mogelijk. Maar hierbij blijft het niet. Wat

hier nog meer achter zit is het probleem der voorafgaande *ervaring*. Susan Isaacs is een van degenen die hier zeer grote nadruk op hebben gelegd¹⁾. En afgezien van alles wat aangevoerd kan worden in zake functionele rijping, één ding staat vast, wanneer de *ervaring* niet aanwezig is geweest, of zeer bepaalde ervaringen niet, dan levert elk testen met de bekende intelligentietests niets op dan een negatief resultaat. Laten we dus zeggen: bij iedere uitzonderlijke omstandigheid, hetzij van psychische structuur, hetzij van *levensloop*, dus in alle gevallen, waarin het ons nu juist te doen is om een *intelligentietest*, hebben we aan de intelligentietest niets.

Dit is ons nu altijd wel zo ongeveer duidelijk geweest, maar dit probleem wordt ons nu eerst recht duidelijk, nu wij te maken krijgen met kinderen met werkelijk *zeer* uitzonderlijke levenservaring, en met dientengevolge of daarnaast zeer uitzonderlijke karakterstructuur. Onmogelijk is het om hier met Binet—Simon, Terman—Merrill, of Bellevue—Wechsler aan te komen, omdat al deze tests, om van Luning Prak nog maar niet te spreken, *ervaring*, speciaal taalervaring vóóronderstellen. Maar als deze er niet of onvoldoende geweest is?

De taalervaring is in de intelligentietest een precair punt. Dat weet men al lang. Vanzelfsprekend is de samenhang tussen taal en denken een denkpsychologisch feit. Maar we weten eveneens, al is het alleen maar uit de praktijk, dat het ene kind een veel vlotter en gemakkelijker hanteren van taal heeft dan het andere, zonder dat het eerste het tweede in een dieper innerlijk verwerken van de in taal gestelde opgave, in „noetische synthese” dus, behoeft te overtreffen. Het verschil tussen kinderen uit de verschillende delen van ons land is in dit opzicht opmerkelijk. Men kan zich om te zorgen dat het kind die handicap van stroeve taalhantering niet over de geheele linie ondervindt, redden met performance-tests. Deze zijn voor bepaalde, in taaluiting geremde kinderen een uitkomst, terwijl juist aan een andere groep de performance-test veel zwaardere eisen stelt dan een verbale. Vandaar dan ook dat het systeem van Bellevue—Wechsler aanbeveling verdient dat de verbale en de performance-test combineert en correleert. Maar ook deze is alleen bruikbaar in die gevallen

¹⁾ B.v. in „Intellectual growth in young Children”. Kegan Paul, 1930, 1945.

waarbij zowel psychologische structuur als levensloop binnen de grenzen van het normale vallen.

Dit probleem is mij zeer concreet geworden toen ik een jongetje van 7 jaar uit Indië onderzocht, dat door omstandigheden tot aan zijn 6e jaar zeer rudimentaire taalveraring had gehad en gedurende al die jaren geen ervaringsmateriaal *hooft* *genaamd*. Men zou bijna kunnen zeggen: een tweede Caspar Hauser! Het betrof hier een kind, waarmee de moeder hoewel niet geïnterneerd, zich na de eerste maanden heel weinig had kunnen bemoeien, behalve dan voor zover het de meest elementaire eisen van levensinstandhouding betrof. Zij zelf moest de gehele dag hard werken en verder was er niemand om zich met het kind bezig te houden. Zodra het zitten kon werd het 's morgens in een box gezet, waar het jaren lang als enig speelgoed twee gebreide ballen heeft gehad, die nog met grote moeite zijn verschaft. Dit kind heeft dus behalve de meest elementaire verzorging alles ontbroken, ook lichaamsbeweging en het sociaal contact met andere kinderen. Na de bevrijding trachtte men dit kind zo snel mogelijk op de Lagere School de achterstand te doen inhalen. Men vreesde, aangezien deze opgave te zwaar bleek, debilitas of erger. Wanneer men een dergelijk kind voor onderzoek toegestuurd krijgt, kan men noch met enige gestandaardiseerde testmethode, ook niet met performance-tests iets bereiken. En toch is het nodig van de potentialiteit een beeld te krijgen, hoe pover de actualiteit ook moge lijken. En deze zelfde moeilijkheid zal zich voordoen met kinderen die niet in deze mate geleden hebben, maar toch door omstandigheden van de norm *moeten* afwijken. Het afwijkend beeld komt zeer vaak naar voren in de affectief-subjectief gekleurde antwoorden op objectiverende vragen. Het emotioneel conflict verhindert de zakelijke oriëntering. Hierin moeten we niet een mogelijkheid zien tot indicatie van abnormaliteit of normaliteit, maar hier ligt een *paedagogisch* probleem van de allereerste orde. Immers in elke situatie die *te* moeilijk wordt, d. w. z. moeilijker dan het bereikte niveau automatisch kan hanteren, treedt regressie op. Regressie wordt hier niet gebruikt in Freudiaansche, maar in ontwikkelingspsychologische zin, zoals Rey ons geleerd heeft in zijn leerzaam werkje: *L'intelligence pratique chez l'enfant*¹⁾. Maar niet alleen wanneer de opgave boven

¹⁾ A. Rey, *L'intelligence pratique chez l'enfant*. Paris, Alcan, 1935.

ons niveau ligt hebben wij de neiging tot een primitieve vorm van reactie, een „préhension directe”, of „trial and error” te vervallen, maar dit is eerst recht het geval wanneer de levenssituatie *als geheel* ons te moeilijk wordt. De intellectuele benadering *in haar geheel* wordt door het emotionele conflict gekleurd, wat zich uit in een niet meer in staat zijn „afstand te nemen”. En wanneer dit bij ons, volwassenen, geschiedt, een verschijnsel dat wij kunnen waarnemen van hoog tot laag, dan zeer zeker zullen wij dit zien gebeuren bij kinderen. En speciaal zien wij dit verschijnsel optreden in de puberteit, wanneer een diepere bewustwording de levensproblematiek acuut doet worden.

In de praktijk zijn dit de gevallen waarin de intelligentietests ons niets leren. D.w.z. men vindt als resultaat van onderzoek dat het kind „het niet kan”, hetzelfde wat het schoolrapport ook zegt. Dus een prachtig bewijs voor de correlatie van intelligentietests en schoolprestaties, zou men kunnen zeggen. Zeer zeker, maar men vergeet dat slechts be-
wezen wordt dat bij *gelijksoortige* opgaven de resultaten vanzelfsprekend zullen correleren. Want de intelligentietest bewijst hetzelfde wat het schoolrapport bewijst: nl. dat de intellectuele aanpak actueel te kort schiet. En dus tekort schiet bij de schoolopgaven én bij aan de schoolopgaven verwante opgaven als b.v. intelligentietests. Maar niet wordt aangegeven of aangeduid of daarnaast in het kind aanwezig is de *mogelijkheid* van een verbeterde aanpak, en nog minder wordt uitsluitel gegeven over de oorzaken van de *slechte* aanpak. Dat wil dus zeggen dat de intelligentietest evenals het rapport uitsluitel geeft over de momentele prestatie, maar niets zegt, van wat wij toch eigenlijk zouden willen weten, van „de” intelligentie, of de potentiële capaciteit. Wanneer het ons echter te doen is om een objectieve beoordeling der momentele prestatie, dan is de Intelligentietest van zeer hoge waarde, hoger dan die van het schoolrapport, omdat zij door de ijking uitgelicht is uit de subjectiviteit van de proefwerken bedenkende leraar. In alle gevallen dus waarin schoolcijfers en intelligentietestresultaten correleren kan men de gevolgtrekking maken, dat de makers van de intelligentietest van gelijksoortige principes zijn uitgegaan als de school en omgekeerd, en ik laat in het midden wie van de twee de ander zal hebben te feliciteren.

Vandaar dat Langeveld¹⁾ naar aanleiding van een onderzoek ons kan laten zien dat men kan blijven zitten of overgaan met elk I.Q. dat ligt tussen 80 en 142. Wij kunnen dus concluderen dat het I.Q. geen indicatie behoeft te zijn voor schoolsucces, maar evenmin voor „intelligentie”. En dat een deel van de kinderen, speciaal de meest begaafde, geen prestaties leveren in verhouding tot hun mogelijkheden”, wat Terman's verbazingwekkende ontdekking was. Vandaar dan ook dat Chorus het onderwerp: „Intelligentieonderzoek en zijn kwalitatieve verdieping” in studie heeft genomen²⁾ en dat Rita Vuyck „Persoonlijke antwoorden in de Stanford—Binet test” nader beziet³⁾. En zo komt de vraag naar voren of het met het oog op de prognose voor schoolsucces wel raadzaam is, zeer affectief of subjectief bepaalde antwoorden als negatieve, ev. positieve prestatie naast zich neer te leggen.

En is nu alles wat hier gezegd is, niet al lang geweten? Toch zeker sinds de totaliteitspsychologie ons van de mozaiek- en vermogenstheorie afhielp? Uitgaande van de ene, ondeelbare eenheid der persoon hadden we kunnen weten dat de intelligentie niet te isoleren valt. En de overwegend sociaalpsychologische oriëntering der hedendaagse psychologie, in de nadruk die zij legt op voorafgaande ervaring en milieu als persoonlijkheidsvormende factoren, spreekt thans ook een belangrijk woordje mee. De gedragswijze of reactiewijze die wij de intelligentie noemen is slechts één der persoonlijkheidsaspecten, of persoonlijke gedragswijzen. En deze intellectuele gedrags- of reactiewijze valt niet te scheiden van de affectieve, om niet te zeggen dat zij er door geconditioneerd wordt. Alle gedrags- of reactiewijzen zijn delen der ene ondeelbare persoon, der unitas multiplex, zoals Stern haar genoemd heeft, maar al is deze uitspraak juist, een nadere concretisering ervan zal vereist zijn. Deze concretisering is al enigermate tot stand gekomen als wij zeggen dat zij alle geconditioneerd zijn door het wereldbeeld der persoon, i.c. het kind, en dat dit zijn „manner of approach” bepaalt ten aanzien van elk probleem of opgave, op welk gebied dan ook, cognitief, emotioneel, affectief, of conatief, wat men maar wil.

Om dus de intelligentie te bepalen is het streven haar te

¹⁾ In Paed. Studiën 7/8, 1948, p. 229.

²⁾ Uitgave van de Universitaire Bibliotheek voor Psychologie, uitgeverij het Spectrum, zo juist verschenen.

³⁾ Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie III, 5 p. 388.

isoleren of in haar samenstelling te ontleden, zoals de intelligentietests dit doen, als b.v. in waarneming, memoryspan, aandacht etc., a priori fout. Wat bepaald moet worden is: "the manner of approach", de benaderingswijze van deze persoon, en wel zijn wijze van benaderen in het algemeen, het wereldaspect waaruit deze zijn benaderingswijze van dit speciale intellectuele probleem voortvloeit, waarin naast zijn emotionele ook zijn cognitieve benaderingswijze is vervat. Slechts in het geheel van deze specifieke, persoonlijke wijze van benaderen functioneert de intelligentie als een speciale kant van zijn algemene wijze van in de wereld staan. Niet als een kant die de persoon zelf naar voren schuift, als zijn specifiek intellectuele aanpak, maar die wij uit zijn benaderingswijze uitlichten als zijn specifieke intelligentie. En in stede van aan te sturen op steeds sneller „efficiënter" en massaal onderzoek zullen we moeten streven naar een diagnostiek van de benaderingswijze van de ene individuele persoon, die gesponnen is in zijn speciale problematiek. En hoezeer wij ook naar objectiviteit zullen streven, mede ter eigen controle, een belangrijk deel subjectiverende psychologie zal er aan te pas komen.

De vraag is nu of er een middel bestaat om deze individuele „manner of approach", de benaderingswijze van de individuele persoon objectief te diagnosticeren? Zonder enige twijfel. En de gedachten die aan dit middel, deze test ten grondslag liggen, steunen de inzichten in het bovenstaande ontwikkeld. De Rorschach komt tegemoet aan het bezwaar dat alle gestructureerd materiaal aankleeft, nl. van specifieke ervaring te vóóronderstellen. Het bijna ongestructureerde materiaal van de Rorschach vóóronderstelt niets, behalve dat men levenservaring, globale indrukken heeft gehad, kortom dat men geleefd heeft, niet dat men op een bepaalde wijze, of in bepaalde omstandigheden (sociale, culturele) geleefd heeft. Het materiaal van de Rorschach is niet ongestructureerd, een zekere vorm, al is het dan een toevallige vorm, is gegeven, maar die vorm is niet volslagen willekeurig. De sterke symmetrie geeft houvast, of doet de onzekere zijn tekort aan houvast beseffen. Maar inhoud is niet aanwezig, er is niet meer dan vage vorm en kleur, dus een vlek. Die vlek spreekt op zeer bepaalde wijze aan naar gelang van persoon, beter nog gezegd: naar gelang van persoon wordt aan die vlek gestalte gegeven.

Uit deze tweede formulering blijkt waarom de Rorschach zo belangrijk is. Niet zozeer zijn belangrijk de gestalten die men geeft, hoewel zij belangrijke aanwijzingen kunnen bevatten, als wel de wijze waarop men gestalte geeft. Die wijzen waarop worden geanalyseerd en gerubriceerd. Maar in die gestaltegeving zijn de aandelen van emotionaliteit en intellectualiteit zeer scherp af te bakenen. Zo gaat zich af tekenen de structuur der persoonlijkheid in zijn specifieke dynamiek van: (intellectuele) afstandneming als vormgeving en zijn emotioneel in de dingen (figuren, kleuren) betrokken zijn. Tevens komt naar voren in hoeverre de emotionaliteit de intellectualiteit stoort of omgekeerd de te sterk overheersende intellectualiteit de emotionaleiteit verdrukt. De creativiteit en productiviteit, of de loutere reproductiviteit, de originaliteit of de pure banaliteit, de penetrerende concentratie of de gedesinteresseerdheid, de wijdheid en omvang van de geestelijke horizon of de engheid en benauwdheid van het geestelijk gezichtsveld, het élan en de geestelijke courage, of de geremdheid, de geblokkeerdheid en benauwdheid, dit alles is uit de zeer specifieke wijze van duiden, dus uit de zeer individuele wijze van benaderen op te maken.

Maar dit niet alleen. Ook het innerlijk conflict, de denkremsing wordt duidelijk. Niet wát het innerlijk conflict is, niet op welk voorval de denkremsing teruggaat, maar dat zij er is, dat is constateerbaar. En dank zij nieuwere techniek¹⁾ is afgezien van de actuele benaderingswijze de potentiële te constateren. Dat wil dus zeggen dat duidelijk wordt hoe de persoon zich gedraagt actueel, maar tevens welke de grenzen zijn binnen welke hij zich kan bewegen. Door een opgeloste conflictstudie kunnen de grenzen zich uitbreiden. Het kan gebeuren dat een persoon die tengevolge van geremdheid de geestelijke vleugels niet uit durft slaan, en die dientengevolge vastheid en veiligheid zoekt in het allerbanaalste en pietluttigste, door het wegvallen der remmen de moed ontwikkelt tot grootser concepties. De ogen voor deze mogelijkheid opent de Rorschach.

Vandaar dat de Rorschach een *paedagogisch* middel is, niet een uitsluitend *psychologisch*. Stellig *psychologisch*, omdat hij *psychologische* feiten verschaft, inzicht in de structuur der

¹⁾ B. Klopfer en D. Kelley, *The Rorschach Technique*, 1942, 1946. World Book Company.

psyche, en omdat het dank zij geordende techniek mogelijk is tot kennis te komen van bovenpersoonlijke, dus objectieve wetmatigheden. Maar de meest fundamentele betekenis van de Rorschach ligt m. i. toch in de paedagogische mogelijkheden die zij biedt. Want zij is een hulpmiddel tot karakterologische normering als geen enkel, omdat zij objectiverend is en tegelijk hypersubjectiverend. De uitgewerkte test is de objectieve waardering van de meest subjectieve, persoonlijke „duidingen”. En zij kan karakterologisch normerend werken, omdat in het kader van het subjectieve gegeven, van *dit* subjectieve gegeven, op uitbalancerings der onevenwichtigheden kan worden aangestuurd. En hierbij wordt de persoon geen norm van buiten opgelegd, maar een die ontleend wordt aan zijn eigen persoonlijkheidsstructuur.

Betekent dit dat een Rorschach psychodiagram voor ons in alle opzichten voldoende is? Volstrekt niet. Geen enkel diagnostisch middel is voldoende: elke monosymptomatic moet worden vermeden. Bovendien is de Rorschach bij uitstek formeel, hij geeft slechts de benaderingswijze, niet de psychische inhoud, niet dus de feitelijke intellectuele tekorten, of, op emotioneel gebied, de inhoud van het conflict. Maar wanneer de intelligentietest is afgenomen, of het schoolrapport heeft de prestaties gewaardeerd, dan dient de Rorschach ter verklaring van de resultaten. Hij biedt de mogelijkheid na te gaan of dit lage I. Q. inderdaad op gebrek aan aanleg berust, dus op een tekort aan „noetische synthese” of combinatievermogen, of dat het emotionele conflict de denkkraft heeft lam gelegd, of erger nog met angst voor bewustwording het denken tot het minimum reduceert. Al naar gelang daarvan zullen we paedagogisch op andere wijze moeten ingrijpen.

De vraag doet zich allicht voor wat de Rorschach eigenlijk is. Het is niet zo dat men inktvlekken op het papier kan werpen, dan dubbel vouwen en dat men dan moet laten raden wat de „toevalsvorm” zou kunnen voorstellen. De inktvlekken van de Rorschachtest zijn gestandaardiseerd. Kerner was in 1857 al op de gedachte gekomen inktvlekken te gebruiken als fantasieproef. Lateren als b.v. Binet en Whipple hebben ze ook als test voor de fantasie gebruikt. Rorschach echter selecteerde uit een enorm aantal de bekende 10 die hij als „Psychodiagnostik” heeft gepubliceerd. Oorspronkelijk

1) Bern, 1921.

ontdekte hij hun diagnostische waarde voor geestesziekten, gaandeweg bleek hun betekenis ook als karakterologisch diagnosticum voor normale personen. Naar gelang van de wijze van opvatting, kan men de proefpersonen rangschikken volgens een typologie welke extremen door absolute geïntroverteerdheid of extratensiviteit gevormd worden. In onze beschouwingen over de intelligentie hebben wij voornamelijk te maken met wat Rorschach het „Erfassungstypus” heeft genoemd. De intellectuele wijze van benaderen, het „erfassen” der figuur, in tegenstelling met het emotioneel „erleben” richt zich of op het geheel of op het detail, of op het kleine detail. Deze gehelen, details of kleine details kunnen scherp of onscherp gezien zijn. Uit deze gegevens kan men tot een indruk komen van diepte en omvang der intellectuele kracht. Voor kinderen zijn er eenvoudiger platen in de uitgave van Behn—Rorschach. De geestelijke activiteit en creativiteit, de innerlijke verwerking komt uit in de wijze waarop de figuren gezien worden, statisch-formeel of dynamisch.

Het spreekt vanzelf, dat ook al zijn er tabellen die men kan raadplegen, men deze nooit kan gebruiken op de wijze van een spoorboekje. Toch is er wel een zekere algemene oriëntering die voor een bepaald aantal antwoorden een doorsnee verhouding van gehelen, details en kleine details geeft. Maar nooit mag een gegeven geïsoleerd worden, zij moeten alle in verband met elkaar en het geheel worden gezien. Iedere factor heeft slechts betekenis in het geheel. In de Rorschach van de één is het aantal gehelen aanduiding van grote geestesgaven en productieve denkkraft, bij de ander van opgeblazenheid en jammerlijke oppervlakkigheid. Maar de Rorschach kan zeer wel het feit verklaren waarom b.v. het vlugge, vlotte kind, jongen of meisje, dat zo vlot met het huiswerk klaar komt, zo vlug opsnappt en direct mee weet te praten als een onderwerp wordt aangeroerd, in prestatie te leur stelt. De zeer snelle, niet aarzelende doch onnauwkeurige, vaak „geconfabuleerde” interpretaties verklaren de geestelijke gemakzucht en oppervlakkigheid.

Tenslotte mogen enkele eenvoudige gevallen uit mijn adviserende practijk dit globaal illustreren.

Er is een meisje van 15 $\frac{1}{2}$ jaar, leerlinge der H. B. S. B., 4e klasse. Het Kerstrapport is onvoldoende. Het mankement zit over de heele linie, maar talen vormen het zwakste punt. De resultaten van de intelligentietest (Terman—Merrill) zijn

niet zo dat men een voortgezette H. B. S.-opleiding direct al zou moeten ontraden. De Rorschach echter laat zien dat in het Erfassungstypus de zeer kleine details en die, die op sterk oppositionele instelling wijzen domineren, voorts dat de intelligentie volkomen niet abstract-theoretisch, daarentegen zeer sterk concreet-praktisch is.

Bij nadere informatie blijkt dat het kind steeds met grote tegenzin naar school is gegaan, in leren niet geïnteresseerd is, en het liefst praktisch werkzaam is. De Rorschach wijst ons uit dat de opleiding in deze richting zal moeten worden geleid, daar de intelligentie zeer goed is en zelfs scherp, doch alleen functioneert op een klein beperkt en concreet terrein.

Dan is er een jongen van 18 jaar wiens schoollevensloop zeer gecompliceerd is. Hij is o. a. op een Middelbare School in de 4e klas blijven zitten, daarna overgegaan naar een andere school, en dreigt aan het eind van de cursus weer te blijven zitten. De Rorschach geeft echter een betrekkelijk rijk innerlijk beeld. Synthetische kracht moet aanwezig zijn. Het intellectuele niveau ligt boven de middelmaat, hoewel duidelijk concentratiestoringen aan te wijzen zijn, die de slechte schoolprestaties verklaren. Er zijn echter in zijn Rorschach aanduidingen van angst en bovenmatige geremdheid. Daarnaast vinden we in het psychogram een tendenz om zich uit de moeilijkheden omhoog te werken. Al deze factoren tezamen maken een gunstige prognose mogelijk. Eerst echter moet de conflict-situatie duidelijk worden en zo mogelijk opgelost.

Het blijkt dat de eerste school de jongen ten onrechte van ongeoorloofde praktijken heeft beschuldigd. De ouders hebben zich door de school laten verontrusten en verdenken de jongen eveneens. In hun fantasie is hij reeds verongelukt en zij bejegenen hem als zodanig, speciaal de ziekelijke moeder doet dat. De atmosfeer thuis, het wantrouwen, het gebrek aan geloof in zijn capaciteiten ontnemt de jongen de energie. Hij kan hoezeer hij zou willen niet met aandacht bij zijn werk blijven. Zodoende maakt hij slecht werk op school en de vicieuze cirkel sluit zich hoe langer hoe meer om hem heen. Paedagogisch kan hier ingegrepen worden.

Op zeer humane wijze geeft de nieuwe school blijk van vertrouwen in hem en zijn capaciteiten te willen stellen. Hij ontvangt van de zijde der leraren hulp en gaandeweg waardering. Hij komt in andere omgeving en de schoolprestaties laten spoedig niet veel te wensen over.

Om deze en dergelijke gevallen naar behoren duidelijk te maken zouden uitvoerige gevallenanalyses gegeven moeten worden, die buiten het bestek van dit artikel zouden voeren. Het is echter duidelijk geworden, dat, zal een onderzoek ook maar een enigszins betrouwbare prognose kunnen stellen, er meer te doen is dan de intelligentie te „meten”. Dit hebben de intelligentie-metenden, zoals we zagen, zelf al ingezien. Door kwalitatief intelligentie-onderzoek kan men tot diepere analyse komen en dit is zeer zeker de taak van een fijnvoelend psycholoog. De Rorschach is voor dit doel een uitzonderlijk fijn en waardevol instrument. Hij stelt echter aan hem die hem hanteert hoge eisen van psychologische fijngevoeligheid en wetenschappelijke achtergrond. Slechts de psychologisch-paedagogisch *volledig* gevormde kan hem hanteren. Elke test is een tweesnijdend zwaard, en de Rorschach eerst recht. Bovendien kost de afneming en de uitwerking, wil zij goed geschieden, veel tijd. Het Amerikaanse ideaal om in een half uurtje kant en klaar te zijn, kan zij niet verwezenlijken. Maar waar het om uitzonderlijk belangrijk ingrijpen gaat, want we grijpen dan toch maar in in mensenlevens, mag noch aan onze kennis, noch aan onze tijd enige limiet worden gesteld.

FRYSK UNDERWYSKONGRES 1948

DOOR

R. J. SIPKENS.

Het Fries Onderwijscongres 1948, dat 27 October j.l. te Leeuwarden gehouden werd en meer dan 700 leerkrachten bij vrijwel alle takken van onderwijs bijeenbracht, onderscheidde zich in velerlei opzicht van de voorgaande congressen. Dr W. Kok kon in zijn samenvatting aan het slot terecht constateren, dat het ditmaal niet gegaan was om het *recht* van de Friese taal in de school. Dat staat nu wel vast.

Het probleem van thans is de vraag, welke consequenties de tweetaligheid in Friesland meebrengt ten aanzien van methodiek en didactiek in de Friese scholen.

Natuurlijk zijn er nog velen, die van de rechtmatigheid van het gebruik van de Friese taal op de scholen niet overtuigd zijn. Vooral onder degenen, die tot nu toe verzuimd hebben, de Friese kwestie ernstig te nemen, bestaat de mening, dat de

strijd voor de erkenning van het Fries-eigene, die culmineert in de strijd voor de taal, een liefhebberij is van een kleine groep heethoofden. Niets is minder waar.

De „Friese beweging”, in al haar facetten, omvat een zeer belangrijk deel van het volk en zeker van het „denkend deel der natie”. Het proces der nationale bewustwording is, vooral in de laatste decennien, in versneld tempo gerijpt. Van de ruim 300.000 mensen voor wie het Fries moedertaal is, voelt een belangrijk en steeds groeiend deel zich bewust bekneld, terwijl de rest — onbewust — alleen maar de gevolgen van deze beknelling ondervindt.

„Holland” — dat is in Friesland de rest van Nederland — en „Den Haag” zullen verstandig doen, zich tijdig te verdiepen in de problemen, die hier liggen en die in de naaste toekomst om een oplossing vragen. Men zou zich grondig vergissen als men meende, te doen te hebben met wat emotioneel getint historisch nationalisme en onwezenlijke „Sehnsucht nach dem Vergangenen”. Hier vecht een volk een zeer reële, noodzakelijke strijd voor het behoud van zijn cultuur.

Deze strijd is in de eerste plaats een taalstrijd, omdat de taal het belangrijkste element van het volkseigene is. Mèt zijn taal verliest een volk voor een groot deel zijn eigen karakter. Taalarmoede is cultuurarmoede en blijvende cultuurarmoede betekent in geestelijk opzicht de dood van een volk.

In de taal spiegelt zich de ziel van een volk. Het is een natuurrecht van ieder mens, dat hij zijn moedertaal niet alleen kan spreken, maar ook kan lezen en schrijven. Ieder volk mag van zijn overheid eisen, dat zij hiervoor de mogelijkheid schept. De enige afdoende oplossing is, dat de moedertaal op de scholen onderwezen wordt. Natuurlijk heeft in een tweetalig gebied de school te zorgen, dat de kinderen daarnaast de Rijkstaal zo goed mogelijk leren beheersen. De Fries woont in Friesland, maar ook in Nederland, hij voelt zich tegelijk Fries en Nederlander. Hij moet zijn moedertaal niet alleen kunnen spreken, maar ook lezen en schrijven en hij moet het Nederlands niet alleen kunnen lezen en schrijven maar ook kunnen spreken. Tegenwoordig is het dikwijls zo, dat hij het Fries natuurlijk spreekt, maar verder ten opzichte van zijn moedertaal volkomen analphabeet is en dat hij het Nederlands kan lezen en schrijven, maar uitermate slecht spreekt.

De voorzitter, de heer L. F. Kleiterp, hoofdinspecteur van het lager onderwijs preludeerde in zijn begroetingswoord, dat in het Fries werd uitgesproken, op de thema's die het congres zouden bezighouden. Hij accentueerde de nationale kant van het vraagstuk, door te wijzen op de grote waarde, die het behoud van de moedertaal voor het Friese volk vertegenwoordigt en op de belangrijke taak, die de school daarbij te vervullen heeft. Daarnaast wees hij op de paedagogische verantwoordelijkheid van de school, die zich dient af te vragen, of het Friese kind in de huidige situatie geen onrecht wordt aangedaan en in zijn ontwikkeling wordt belemmerd.

Het probleem van de tweetaligheid in de school is niet eenvoudig. Het eist in zijn behandeling studie, wijsheid en voorzichtigheid. We moeten het oplossen met een warm hart voor het Fries en tegelijk met een rustig verstand.

De heer P. Post, wetenschappelijk medewerker aan het Nutsseminarium voor paedagogiek te Amsterdam behandelde daarna de kwestie van „Moedertaal en voertaal bij het onderwijs”.

Volgens de heer Post behoeft tweetaligheid geen vloek te zijn, geen rem te vormen voor de psychische ontwikkeling van normaal begaafde kinderen, wanneer het onderwijs op didactisch juiste wijze gegeven wordt. In Friesland bestaat de moeilijkste vorm van tweetaligheid, n.l. de kunstmatige. Het kind wordt niet vanaf zijn geboorte omringd en opgevoed in de twee talen, maar het is tot de leerplichtige leeftijd nagenoeg volkomen ééntalig. Wordt in dit geval de tweede taal met negatie van de moedertaal te vroeg als voertaal gebruikt, dan is de kans op storende invloeden zeer groot. Het is onbegrijpelijk, dat in de Friese scholen tot nu toe deze verderfelijke methode nog steeds wordt toegepast.

Het verdient aanbeveling het aanvankelijk onderwijs in de drie technieken lezen, schrijven en rekenen in de moedertaal te geven.

Bij het leren der vreemde voertaal vormt de woordenschat der moedertaal, het begrip van het bekende milieu, de materiële basis. Allengs, maar zeker in het derde leerjaar kan de kennis der tweede taal zo zijn, dat men deze definitief kan gaan gebruiken als voertaal. Het spreekt vanzelf, dat het moedertaalonderwijs de gehele schooltijd als leervak gehandhaafd blijft.

Bij het aanleren van het Nederlands moet op de eisen van

het algemeen beschaafd: zinsbouw, idioom en uitspraak gelet worden. Daarbij dienen speciale spreeklessen een vlotte expressie in de tweede taal te bevorderen.

In een goed gefundeerde tweetalige school in Friesland zal grote aandacht besteed moeten worden aan de thans beschikbare vormen van milieuonderwijs.

In de middagvergadering kregen de buitenlandse gasten gelegenheid het congres inzicht te verschaffen, op welke wijze men in de scholen in Wales de kwestie van de tweetaligheid heeft opgelost, waarbij bleek, dat talrijke desiderata, die de heer Post voor de Friese school had geuit, in Wales toepassing vinden.

Dr W. Thomas, hoofdinspecteur bij het onderwijs in Wales vertelde, dat vijftig jaar geleden er geen Welsh op de scholen gesproken mocht worden. Door taaie strijd is men nu zover, dat in de „infants department” (5—7 jaar) de kinderen, die uit een Welshsprekend milieu komen onderwijs ontvangen met de moedertaal als medium. In de „junior department” (7—9 j.) blijft het Welsh de voertaal, maar wordt één uur per dag les in het Engels gegeven. Daarna worden beide talen als voertaal gebruikt. Geschiedenis en literatuur van Wales worden steeds in de moedertaal onderwezen.

In de Engels sprekende gebieden van Wales geldt mutatis mutandis hetzelfde. In de gemengde taalgebieden gaan alle kinderen naar dezelfde school maar door verticale classificatie is het mogelijk, dat elk kind het aanvankelijk onderwijs in de moedertaal ontvangt.

Dr J. D. Powell, inspecteur bij het onderwijs in Wales ging als philoloog dieper op de zuiver taalwetenschappelijke kwesties in. Het kind staat in een geheel andere relatie tot zijn moedertaal, dan tot de aangeleerde taal. Daarom streeft men in Wales ook niet naar een volstreekte tweetaligheid, waarbij men zou willen bereiken, dat beide talen evenveel voor het kind zouden gaan betekenen. Een Welshstalig kind zal het Engels als conversatietaal volledig moeten beheersen, maar het zal zijn diepste gevoelens en emoties in het Welsh uitdrukken.

„With religion, literature and history, Welsh must be the language of *instruction*. Only some subjects are taught in English. The *éducation* of the child ought to be carried out through the mother-tongue. On the playground: always Welsh.”

Ook op het terrein van de methodiek der tweede taal gaf

Dr Powell behartenswaardige wenken: „Link your teaching with all sorts of joyful activities, f.i. plays, songs, pictures, dances. So, not only by means of the head, but more by the hands.”

* * *

In de sectievergaderingen werden de speciale moeilijkheden en mogelijkheden van het onderwijs in het Fries op de verschillende schooltypen ingeleid en besproken.

De heer A. L. Wytzes, oud-directeur van de Gereformeerde Kweekschool te Sneek stelde voor het voorbereidend onderwijs de eis, dat op de kleuterscholen in een Fries milieu de moedertaal een overwegende plaats dient in te nemen. Bij het vertellen, het spelen, het zingen en het leren van opzeggens behoort het Fries regel te zijn. Daarom dient bij opleiding van leerkrachten hiermee volledig rekening te worden gehouden.

Voor de sectie: lagere school sprak de heer H. Twerda, hoofd der bijzondere school te Bakhuizen de wens uit, dat bij het onderwijs in de eerste twee leerjaren het Fries voertaal moet zijn. Daarna moet geleidelijk van het Fries op het Nederlands worden overgeschakeld.

In de U.L.O.-sectie pleitte de heer M. J. de Haan, onderwijzer aan de openbare U.L.O.-school te Grouw voor een bescheiden plaats voor het Fries op de lesrooster. Voorlopig zal, in afwachting van de ontwikkeling van deze materie op de lagere school, bereikt moeten worden, dat de Fries sprekende leerlingen bij het verlaten van de U.L.O.-school hun moedertaal kunnen lezen en schrijven, terwijl bij Nederlandse taal en letterkunde enige kennis van de Friese literatuur kan worden ingelast.

Voor de nijverheidsscholen spraken mej. A. van der Burg te Deventer en de heer J. Couperus te Leeuwarden. In de primaire klassen kan Fries wellicht ingeschakeld worden bij het algemeen vormend onderwijs, terwijl bij de praktijkvakken iedere gelegenheid moet worden aangegrepen, belangstelling te wekken voor de Friese cultuur.

In de sectie landbouwscholen hield de heer Tsj. de Jong, directeur van de lagere landbouwschool te Bolsward een warm pleidooi voor het gebruik van het Fries als voertaal op deze scholen. De vorming van de jonge Friese boer moet plaats hebben op een grotendeels ééntalige school, waar de leerlingen vertrouwd moeten geraken met alle moderne methoden en begrippen in eigen taal.

De heer H. K. Schippers, leraar aan de Rijkskweekschool te Drachten achtte het noodzakelijk, dat de toekomstige onderwijzer in Friesland op de kweekschool die kennis wordt bijgebracht, die hem in staat stelt het onderwijs in een tweetalige lagere school verantwoord te geven.

Daartoe is nodig, dat de kwekelingen zoveel taalkennis en inzicht bezitten, dat ze voldoende boven de stof komen te staan en de didactische problemen, die met de tweetaligheid samenhangen, onder de knie hebben.

Voor de sectie middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs sprak Drs L. H. Bouma, leraar aan het Christelijk gymnasium te Huizum.

Het doel van het Fries taalonderwijs mag geen folkloristische „Spielerei” zijn, maar moet passieve en actieve taalbeheersing bijbrengen.

Dus na de overwinning van het analphabetisme het idioom in volks- en cultuurtaal.

Een gebeurtenis als het Frysk Underwyskongres 1948 heeft stellig zijn nut. Het biedt gelegenheid, de situatie eens te overzien en het geeft richtlijnen voor de toekomst, waarlangs het probleem der tweetaligheid in Friesland zich mogelijkerwijze zal kunnen oplossen.

Maar men zij er zich helder van bewust, dat het de eerste stap is op een lange en moeilijke weg. Allerlei wenselijk en mogelijkheden, die naar voren kwamen, moeten op hun deugdelijkheid en praktische uitvoerbaarheid worden getoetst. Er moet gestudeerd en geëxperimenteerd worden en iedere maatregel, die men zal willen nemen moet wetenschappelijk onderzocht zijn.

Daarvoor ontbreekt in Friesland vooralsnog voldoende geschoold kader. Kadervorming is daarom een eerste vereiste en men dient de mogelijkheid te onderzoeken of de Fryske Akademy, in samenwerking met de vereniging tot bevordering van de studie der paedagogiek, een opleidingsinstituut voor de middelbare akten paedagogiek te Leeuwarden kan stichten.

Daarnaast zal een Paedagogisch werkverband als onderdeel van de Fryske Akademy veel voorbereidend werk kunnen verrichten. Tegelijkertijd zal in een aantal proefscholen de invoering van het Fries als voertaal in de eerste twee leerjaren der lagere scholen aan de praktijk getoetst moeten worden.

Een nauw contact met onderwijsdeskundigen in andere tweetalige gebieden is daarbij zeer gewenst.

Het congres 1948 kan een mijlpaal worden in de strijd om de emancipatie van de Friese taal.

Er is veel veranderd sinds 1780, toen Prof. Everhardus Wassenbergh aan de hogeschool te Franeker bij zijn studenten liefde voor de moedertaal kweekte en de stem van Beucker Andreae, die om onderwijs in het Fries op de school vroeg, klonk als die eens roependen in de woestijn.

Aan de universiteiten in Groningen, Utrecht, Amsterdam en Leiden wordt Fries gedoceerd.

De Friese literatuur breidt zich snel uit, Friese boeken worden gretig gekocht, de Friese bijbelvertaling doet dagelijks dienst in vele huisgezinnen. De Friese beweging bloeit in al haar geledingen. De kroon op dit alles zal zijn, dat de Friese taal op de scholen in Friesland de plaats krijgt, die haar toekomt.

Het gaat daarbij om de toekomst van de Friese jeugd, die door het beter beheersen van de moedertaal en van het Nederlands zijn weg in Friesland en daarbuiten gemakkelijker zal kunnen vinden. Het gaat bovendien om het behoud van de Friese taal, van het Fries-eigene, van het Friese volk, dat alleen met behoud van eigen aard en karakter zijn grootste bijdrage kan leveren aan een sterk eendrachtig Nederland, waaraan het zich onverbrekkelijk verbonden weet.

BERTRAND RUSSELL'S GEDACHTEN OVER OPVOEDING

DOOR

Dr W. A. 't HART.

Thought is subversive and revolutionary, destructive and terrible; thought is merciless to privilege, established institutions and comfortable habits; thought is anarchic and lawless, indifferent to authority, careless of the well-tried wisdom of ages.

Bertrand Russell.

Education is always a subject of popular criticism.

Valentine.

In de geschiedenis der paedagogiek, die meestentijds een chronologisch geordend overzicht bevat van kwalitatief wel zéér verscheiden instellingen en overdenkingen, is de ont-

moeting met een wijsgeer geen zeldzaamheid. Of wij nu, zoals bij Locke, te doen hebben met „de practische en zakelijke opmerkingen van een consult gevende arts”¹⁾ of kennis kunnen maken met een uit de wijsgerige axiomatick streng afgeleid paedagogisch systeem (Natorp), hiér mogen we in ieder geval een ordelijke doordenking en scherpe begripsformulering verwachten.

Blijkt echter het wijsgerig uitgangspunt aanleiding te zijn tot een ongevoeligheid voor de eigen modaliteit der paedagogische problematiek of is er slechts sprake van een min of meer intelligent tafelgesprek, dan geldt vooral hier de waarschuwing van Ortega y Gasset²⁾. Immers, deze „leesbare” meningen vallen binnen het bereik van een groter publiek, dat oncritisch een gezag toekent aan oordelen, die niet door een autoriteit worden gedekt.

Richten we ons nu tot de wijsgeer Bertrand Russell, dan vindt deze gedachtenwisseling haar aanleiding in het kort na de oorlog opnieuw aankondigen van zijn populaire werkje „Education and the social order”³⁾. Hoewel een recente geschiedenis der paedagogiek Russell's naam niet vermeldt⁴⁾, (althans niet als paedagoog) verbiedt de gangbare historiographie op het terrein van opvoeding en onderwijs het niet deze vermaarde denker eens van onze hoek uit op de keper te beschouwen.

Naast een typisch voorbeeld van het gevaarlijk gedevalueerde begrip „populair” ontmoeten we bij deze improvisaties op het grondthema vrijheid een gedachtengang, die kenmerkend is voor het geestelijk klimaat waarin velen verkeren, die zich bezig houden met de progressieve doelstelling van wat men wel een „opvoeding tot democratie” heeft genoemd.

Overzien we het veelbewogen leven van deze geestelijke vrijbuiters⁵⁾, dan zouden we aandacht willen vragen voor de volgende feiten:

¹⁾ R. Casimir, Beknopte geschiedenis der wijsbegeerte I, blz. 361 (Amsterdam 1920).

²⁾ José y Gasset, De opstand der horden, blz. 113 (Den Haag 1936).

³⁾ In het Nederlands vertaald onder de titel „Opvoeding en de moderne samenleving” („De Driehoek”, Bosch en Duin).

⁴⁾ R. Freeman Butts, A cultural history of education (New York and London 1947).

⁵⁾ Zie zijn autobiographie (My mental development) in P. A. Schilpp, The philosophy of Bertrand Russell (Illinois 1944).

a. op 3-jarige leeftijd werd Bertrand Russell wees; de opvoeding werd nu toevertrouwd aan zijn grootmoeder van vaders zijde en enige typisch „Victoriaanse” gouvernantes. Merkwaardig is, dat hij op 60-jarige leeftijd in „Education and the social order” schrijft: „hij wiens kindsheid gevangen is geweest in een wetboek van goede manieren en wiens jeugd door wrede orthodoxie is gedruild, zal een revolutionair of een fanatiek moralist worden, al naar gelang zijn aanleg en de omstandigheden.”

b. In 1916 wordt hij ontslagen als lector aan de universiteit te Cambridge en in 1918 wordt hem 6 maanden gevangenisstraf opgelegd als gevolg van zijn met woord en daad beleden pacifisme.

c. In 1920 trouwt hij voor de tweede maal, nadat zijn eerste vrouw zich van hem heeft laten scheiden. Met Dora Russell werkt hij van 1927—1932 aan een door hem zelf opgerichte progressieve school. Uit deze tijd (1929) stamt ook zijn geruchtmakende boek: „Marriage and morals”.

Als wijsgeer heeft Russell wereldnaam verkregen o. a. door zijn in 1910 verschenen „Principia mathematica”. Hoewel het gevaarlijk is het werk van deze dynamische persoonlijkheid binnen een schema te vangen, kunnen we in zijn filosofische arbeid een tweetal hoofdperioden onderscheiden¹⁾. In de eerste periode van 1903—± 1914 is zijn denken strikt wiskundig, de filosofie is een zuiver apriorische wetenschap en moet worden gezuiverd van de toevalligheden der ervaringswereld. Na 1914 is hij een uitgesproken empirisch standpunt gaan innemen, om daarmee de door Hume begonden denklijnen voor te zetten. Zijn afkeer van dogmatisme en systeemvorming krijgt het karakter van een bezonnen scepticisme²⁾. Volgens Russell veronderstelt het begrip wetenschap een oneindige revisie, waardoor „de waarheid” slechts kan worden benaderd; de afwezigheid van absolute feiten behoort tot het wezen van de wetenschappelijke geestesgesteldheid. Deze instelling, die Russell in zijn werk „Power” (1938) aanduidt met „scientific temper”, ziet hij als doel van alle opvoeding³⁾.

1) Dr Ferd. Sassen, *Wijsbegeerte van onze tijd*³, blz. 187 t/m 191 (Nijmegen 1944) en I. M. Bochenski, *Europäische Philosophie der Gegenwart*, S. 50 t/m 59 (Bern 1947).

2) *Twentieth Century Philosophy*, speciaal p. 228 (New York 1947).

3) *Twentieth Century Education*, p. 332 e. v. (New York 1946).

Overzien we het gehele werk van Russell, dan blijkt hieruit een opmerkelijke belangstelling voor de politieke en sociale vraagstukken van zijn tijd. Russell's eerste in 1896 uitgegeven geschrift draagt de titel „German social democracy”, in 1920 publiceert hij „The practice and theory of Bolchevism” en in 1923 verschijnt „The prospects of industrial civilisation”.

Zijn gedachten over opvoeding vinden we in „Principles of social reconstruction” (Chapter V), „On Education”, „Sceptical essays” (Chapter XIV) en „Education and the social order”.

Alvorens ons nader met zijn paedagogische meningen bezig te houden, zullen we eerst de indruk weergeven, die we mochten ontvangen na lezing van zijn werken en de persoonlijke ontmoeting op het 10de Internationale Congres voor Wijsbegeerte. Ontegenzeggelijk behoort Russell tot de typisch revolutionaire persoonlijkheden van zijn tijd. Naar karakter en temperament heeft hij zich al vroeg trachten te ontworstelen aan het verstikkend ritueel van een wel zéér gesloten kaste en daarvoor op brillante wijze gebruik gemaakt van een uitzonderlijk intellectuele bekwaamheid. Het denken of liever „de wetenschap” als instrument tot vernietiging van een gestolde traditie, vindt in hem een van haar meest militante vertegenwoordigers. Zal voor vele van zijn paedagogische gedachten een jeugdresentiment aansprakelijk moeten worden gesteld, zijn revolutionaire gezindheid op sociaal gebied spruit voort uit een oprecht gevoel voor de onderdrukten in de samenleving. Naar innerlijke gesteldheid een aristocratisch individualist, dwingt zijn scherpe kijk op de samenleving naast zijn bewogen gemoed hem tot een beeldenstorm tegen de „société close” (Bergson). Als kind van de 19de eeuw ziet hij „de wetenschap” als het plechtanker van een menselijke vooruitgang, de niet-orthodoxe denker als de enige waarborg voor het verlossende „antwoord” op de door de maatschappelijke en geestelijke toestanden gestelde „vraag” (Toynbee).

Casimir heeft als kenmerkend voor een humanistische opvoeding o. a. gewezen op de internationale instelling, een pacifistische geestesgesteldheid en de redelijkheid. Als typerend zag hij ook, dat de humanistische paedagoog het driftleven min of meer veronachtzaamt, daar deze opvoedingsvorm bedoeld is voor de meer ontwikkelde betere standen, waar de driften beheerst en gesublimeerd zijn.

Wanneer we nu Russell willen rekenen tot de humanistische opvoeders, dan krijgt zijn sociaal humanisme een typisch Angelsaksisch karakter door de bijzondere gevoelswaarde, die hij toekent aan het begrip democratie. Opmerkenswaardig is, dat zijn antwoord op de door ons gestelde vraag betreffende de verhouding tussen opvoeding en democratie voorde-lijk overeenkwam met een omschrijving van Dewey¹⁾). Ziet Dewey het begrip democratie in het licht van „the moral cause of the dignity and the worth of the individual”, dan zal ook Russell dit willen beamen²⁾). Vragen we ons echter af, waarop deze waardigheid berust, dan geldt slechts het antwoord: *salus extra scientiam non est*. De mens is krachtens zijn redelijkheid in staat tot een waarachtige verwerkelijking van zijn menszijn te komen en deze redelijkheid heeft haar actualiteit verkregen in „de” wetenschap. Kan Russell zich eveneens verenigen met Cassirer's omschrijving van de menselijke cultuur³⁾, dan is het proces der progressieve zelfbevrijding slechts mogelijk in het licht van een bepaald soort theoretisch denken.

Russell's mensbeeld is typerend voor een bepaalde dominerende tendenz in de tweede helft van de 19de eeuw. Wat Kohnstamm het supra-theoretische element heeft genoemd in de wetenschappelijke axiomatic⁴⁾, wordt door Russell voorbijgezien. Geen rekening wordt gehouden met de irrationele krachten in deze veronderstelde „homo intellectualis”⁵⁾.

Russell ontkent de ethisch-religieuze kern der persoonlijkheid, het enige aanspreekbaarheidsmoment tot wezenlijke opvoedbaarheid. In de „pluriformiteit der openbaringen van hogere menselijkheid” (Pos) wordt „de” godsdienst uitgeschakeld, maar verkrijgt „de” wetenschap daardoor het karakter van een „Wissenschaftsaber Glaube”⁶⁾. Spreekt Russell van een opvoeding tot democratie, dan vragen we ons af of ook hij hier niet een verbijzonderd doel als secundair doeleinde zonder meer verwisselt met het primaire einddoel. Duidelijk wordt dit ook, wanneer we zijn vrijheidsbegrip nader bezien:

1) John Dewey, *Problems of men*, p. 34 en 44 (New York 1946).

2) *Sceptical essays*, p. 201.

3) Ernst Cassirer, *An essay on man*, p. 228 (London 1944).

4) Keerpunt, blz. 664 (December 1947).

5) Zie daartegenover o. a. het oordeel van Franz Alexander in zijn: „Our age of unreason”, p. 19 (New York 1942).

6) Karl Jaspers, *Der philosophische Glaube*, S. 132 (München 1948).

de „libertas moralis” is gefundeerd in een „libertas politica”, waardoor het begrip democratie een zwevend karakter verkrijgt.

Bepalen we ons nu tot zijn laatste paedagogische geschrift: „Opvoeding in de moderne samenleving”, dan willen we niet ontkennen, dat dit boek een aantal nuttige wenken en bruikbare suggesties bevat. Op de essentiële punten echter, waar het verantwoord paedagogisch handelen in het geding komt, vertoont dit werk een dilettantistische oppervlakkigheid.

Russell houdt zich in het 1ste hoofdstuk bezig met de fundamentele tegenstelling tussen individu en gemeenschap. „Burgerschap” als ideaal acht hij ten dele ontoereikend, omdat het een gemis aan scheppingsvermogen en een bereidheid tot erkenning van de bestaande macht inhoudt. Russell blijkt hier geen oog te hebben voor de positieve zijde van wat Casimir de „domheidsmacht” in de ontwikkelingsgang der beschaving heeft genoemd. Wel wordt aandacht gevraagd voor de bekrompen orthodoxie der felle hervormers en revolutionairen uit ressentiment.

In het 2de hoofdstuk getuigt hij, dat de negatieve opvoeding de meeste waarheid bevat, doch geenszins de gehele. Noemt Russell een zevental begrenzings van het vrijheidsbeginsel, dan ontdekt hij de problematiek niet van zijn emotionele uitgangspunt. Voor de geestelijke vader van dit naturalistisch vrijheidsbegrip heeft hij elders overigens weinig goede woorden over¹⁾. Russell ontkent de natuurlijke goedheid van het kind en heeft oog voor de asociale gevoelens. Merkwaardig is echter, dat hij geen onderscheid maakt tussen gezag en dwang; de geheel eigen modaliteit van het paedagogisch begrip vrijheid komt niet ter sprake.

Het 8ste hoofdstuk, dat over de godsdienst in de opvoeding handelt, bevat een aantal voor de schrijver beledigende oppervlakkigheden, die culmineren in de uitspraak: „de meest godsdienstige mensen zijn niet de meest intelligente”²⁾. In het 9de hoofdstuk kunnen we lezen: „het is de gewoonte, de opvoeding over te laten aan bij uitstek onkundige, kwezelachtige en bekrompen lieden”.

Het 10de hoofdstuk bevat een aantal practische wenken

¹⁾ B. Russell, *History of Western Philosophy*, p. 711 t/m 727 (London 1946).

²⁾ Zie verder „*Sceptical essays*”, p. 191 en „*Principles of social reconstruction*”, Chapter VII (London 1916).

voor het komen tot een „peacestructure”, terecht keert hij zich fel tegen een bekrompen nationale opvoeding, speciaal bij het schoolse geschiedenisonderricht. In het 12de hoofdstuk kunnen we kennis maken met Russell's wensen betreffende een „nieuwe” school. Evenals zijn vriend Whitehead beschuldigt hij de „oude” school er opnieuw van het kind lastig te vallen met „the horrible burden of inert ideas”¹⁾, waardoor de verbeelding wordt gedood en het noodzakelijk creatieve element bij het onderwijs niet tot uiting komt. Dit gedeelte bevat een aantal gezonde principes, waarvoor de noodzaak tot een ordelijke doordinking door velen, ook in ons land, helaas nog steeds niet wordt beseft.

Het 13de hoofdstuk: „Opvoeding onder het communisme”, dat op de gegevens in Pinkevitch's „The new education in the Sovjet Republic” berust, is verouderd naar de feiten²⁾ en dekt het standpunt niet meer, dat Russell momenteel inneemt tegenover de U. S. S. R.³⁾ Het slotwoord geeft een samenvatting, waarin hij nogmaals fel reageert tegen het „status quo-onderwijs”, dat de disharmonie tussen de naties zou aanwakkeren.

Het oorlogsprobleem ziet hij evenals zijn landgenoot Julian Huxley te simplistisch; de verstandelijke voorlichting krijgt een typisch 19de eeuwse „meerwaarde”. Spreekt Russell toch van „onzinnige en verwoestende driften, die in het onderbewustzijn smeulen” (blz. 271), dan blijkt dit irrationele spelbrekerselement, à la Rousseau verworven te zijn door een onjuiste opvoeding.

Het lezen van Russell's publicaties, de uitwisseling met iemand voor wie „the joy of mental adventure” het geheim uitmaakt van zijn bewonderenswaardige vitaliteit, dwingt ons dikwijls verfrissend tot een bezinning op eigen standpunt. Voor de oncritische, niet ter zake kundige lezer achten we de verschijning van het besproken geschrift, speciaal in deze tijd, een ongewenst gebeuren. We missen hier een doordenkend verwerken van spontane ingevingen, kortom het

¹⁾ The aims of education, p. 2 (London 1947).

²⁾ Zie Maurice J. Shore, Soviet Education, speciaal Part 5 t/m 7 (New York 1947) en John Sommerville, Soviet Philosophy o. a. Chapter VIII (New York 1946).

³⁾ Dit bleek uit zijn felle aanval op het „Stalinistisch humanisme”, door Kolman gepropageerd (Entretiens de l'Unesco, 16 Augustus j.l. te Amsterdam).

principieel paedagogisch denken. In een geschiedenis der paedagogiek, zoals John Brubacher ¹⁾ ons kortgeleden heeft gegeven, is voor Bertrand Russell als theoretisch paedagoog geen plaats. Zijn wij echter direct en indirect in contact gekomen met de méns Russell, dan twifelen wij er niet aan, of hij zal zijn leerlingen het besef hebben bijgebracht voor de universeel menselijke waarden. Mogen wij principiële bedenkingen hebben tegenover de fundering en verwerkelijkingwijze van deze waarden, toch willen we Bertrand Russell onze eerbied niet onthouden; immers hier is sprake van een man, die de moed heeft gehad te leven naar de consequenties van zijn leer!

„VOORDRACHTSTECHNIEK”
AAN DE UNIVERSITEITEN EN HOGESCHOLEN

DOOR

Dr W. VAN DEN ENT

De aanleiding tot dit artikel is de Openbare les, waarmede de heer P. Faber zijn lessen als privaats docent in de voordrachtstechniek aan de Technische Hogeschool te Delft heeft geopend (uitgegeven bij de Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1948).

De Technische Hogeschool heeft een verheugend initiatief genomen met de benoeming van een docent in de „voordrachtstechniek”. Sedert lang voelde ik het ontbreken van de gelegenheid voor de studenten van Universiteiten en Hogescholen om zich te oefenen in het schriftelijk en mondeling gebruik van de moedertaal als een lacune in het hoger onderwijs. Het is immers duidelijk, dat tot welk beroep de universitaire studie ook leidt, iedere afgestudeerde in zijn maatschappelijke loopbaan ten eerste gebaat wordt door het vermogen om zich schriftelijk en mondeling helder en correct uit te drukken, zijn gedachten op het gebied van zijn vak klaar en scherp te formuleren. Even duidelijk is het, dat er een wisselwerking bestaat tussen helderheid van gedachte en conciesheid in de formulering. Duisterheid van taal is gewoonlijk het gevolg

¹⁾ A History of the problems of education (New York 1947). We hopen in een volgend artikel op deze nieuwe historiographie nader terug te komen.

van onhelderheid van de gedachte. De grootsten in de wetenschap schrijven eenvoudig.

Men werpe niet tegen, dat het de taak van het *voorbereidend* hoger onderwijs is, de toekomstige studenten te leren schrijven en spreken. Het gaat hier om de oefening in de formulering van de gedachte op vakterrein, waarvoor de eisen uiteraard hoger liggen dan die welke men aan leerlingen van de middelbare school kan stellen.

Het komt mij nodig voor, dat aan elke faculteit van de verschillende universiteiten en aan elke hogeschool praktische oefeningen worden gehouden in het schriftelijk en mondeling taalgebruik. Verplicht zou ik het deelnemen aan deze oefeningen willen gesteld zien voor degenen die bestemd zijn voor het leraarsambt. Als een advocaat, een medicus, een econoom, een ingenieur of een landbouwkundige slecht spreekt of schrijft, zal hij zich zelf schaden; een leraar die dit doet, schaadt behalve zich zelf ook het algemeen belang. Hem wacht immers de taak zijn vak te doceren, dat is zijn leerstof helder te formuleren en door zijn boeiend onderwijs de aandacht van de leerlingen vast te houden. Maar bovendien zal hij, als hij de taal onvoldoende beheerst, niet kunnen voldoen aan zijn plicht om mede te werken aan de algemene taak, van iedere leraar in welk vak ook, om de leerlingen te onderwijzen in de Nederlandse taal. In het Rapport „Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde aan de Middelbare School” van 1941, Hoofdstuk IX, wordt duidelijk aangetoond, dat deze taak op iedere leraar rust. Ik beveel de belangstellende de lezing van dit hoofdstuk aan, maar wil hier een paar gedeelten citeren.

„Taalontwikkeling is afhankelijk van geestelijke groei; daardoor blijft het werk van de Neerlandicus gebonden aan de algemene resultaten van het onderwijs, waarvan het zijne slechts een deel uitmaakt. Anderzijds werkt een tekort aan beheersing van de moedertaal belemmerend op de studie van andere talen en kan het ook de ontwikkeling in de overige schoolvakken ongunstig beïnvloeden.

Deze wisselwerking bepaalt de verhouding tussen de arbeid van de Neerlandicus en die van zijn collega's. Zij ontmoeten elkaar in de taalpraktijk der leerlingen, die lang niet geheel binnen de controle van de leraar in het Nederlands ligt. Meer dan in de lesuren die aan het Nederlands

gewijd zijn, spreekt, leest en schrijft de leerling bij de lessen in velerlei andere vakken. Voortdurend wordt hij gedwongen te begrijpen wat anderen geschreven hebben of zeggen, moet hij zijn gedachten in taalvorm uiten, terwijl de uitkomst van dit pogen mede door die vorm wordt bepaald. Een belangrijk deel van de taalpractijk van de leerlingen ligt binnen het bereik van de school. *Indien de leraren gezamenlijk niet ook hierbij leiding geven, is elk streven naar verbetering van de beheersing van de moedertaal tot mislukking gedoemd.*"¹⁾

En verder:

„In beide opzichten bereikt de leraar het meest door een *goed voorbeeld*. Wie zelf juist en duidelijk spreekt en blijk geeft daar waarde aan te hechten, zorgvuldig stelt en niet tevreden is met een benaderende uitdrukking als een betere te vinden is, leidt zijn leerlingen op goede wegen en kan aanspraak maken op gezag ten opzichte van hun taalgebruik. Voor de vervulling van het leraarsambt is het dan ook een absolute voorwaarde, dat men hiertoe in staat is. Naar de mening der commissie moet bij de opleiding van leraren en bij de benoemingen hier stellig meer aandacht worden besteed dan tot heden het geval was. *Men deinze er niet voor terug het ius docendi*, en zo dit al te bezwaarlijk gaat, de toegang tot de practijk *mede afhankelijk te stellen van de beheersing der moedertaal.*"¹⁾

Voor de Commissie, en voor mij, staat het vast dat het hoger onderwijs hier een bijzondere taak heeft, wel in de eerste plaats voor de toekomstige leraren, maar ook voor de anderen.

Hoe moet het door mij bedoelde onderwijs zijn en wie moet het geven?

Het doel van dit onderwijs is niet, de studenten redenaarskunst te leraren, nog minder hen tot adepten in de voordrachtskunst of declamatie te maken. Het doel is hun te leren hun gedachten *op het terrein van hun vak* helder en correct te formuleren, hun scripties en voordrachten te kleden in een goede vorm, met een goede compositie, een logische samenhang en in een correcte taal (zinsbouw en woordkeus, de

¹⁾ cursivering door mij.

interpunctie niet te vergeten). De oefening bestaat uit beoordeeling, liefst met de andere leerlingen tezamen, van scripties; het laten houden van voordrachten en lezingen door de studenten en deze gezamenlijk aan critiek te onderwerpen. Natuurlijk kan de leider van de oefeningen daarbij ook leerzame opmerkingen maken over stemvorming, houding enz.; dikwijls zal het voorkomen dat hij een student de raad geeft zich tot een spraakleraar te wenden om fouten in de stemvorming af te leren (fouten die bij mensen die een beroep hebben gekozen waarin zij veel moeten spreken, fatale gevolgen kunnen hebben), maar hoofdzaak zij: het bouwen van een artikel, lezing of voordracht, en het maken van een goede volzin en het kiezen van het juiste woord.

Ik heb er in het bovenstaande de nadruk op gelegd, dat de oefeningen plaats moeten hebben op het gebied van het studievak der studenten. Men begrijpt dan ook, wat naar mijn mening het antwoord moet zijn op de tweede vraag: aan wie moet het onderwijs worden opgedragen? *Niet* aan een spraakleraar, *niet* aan een voordrachtskunstenaar, maar aan een knap vakman (dus voor Delft een ingenieur, voor Rotterdam een econoom, voor de studenten in de wiskunde een wiskundige, enz.), die tevens goed spreker en goed schrijver is (wat vooral niet wil zeggen een orator of literator!) en die belangstelling voor taal heeft en zich ernstig rekenschap heeft gegeven van de eisen van schriftelijke en mondelinge taaluiting.

Het is wel jammer, dat men het te Delft blijkbaar anders heeft ingezien. Ik twijfel geen ogenblik aan de verdiensten van de daar benoemde docent, en ik wens hem van harte succes toe, maar ik vrees dat deze spraakleraar aan de eisen die naar mijn mening moeten gesteld worden, niet zal kunnen voldoen. Zowel het woord „voordrachtstechniek” als de keuze van een logopaedist als leider van de oefeningen wijst op een andere opzet als die welke ik de juiste acht.

Ik hoop dat de andere hogescholen en universiteiten het voorbeeld van Delft zullen volgen, maar dan in de geest die ik heb uiteengezet. Niet alleen het belang van de studenten, maar ook het algemeen belang is er mee gemoeid.

TIJDSCHRIFTEN.

„Nederlandsch Tijdschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden” (red. L. van der Horst en G. Révész).

De tweede aflevering van dit tijdschrift bevat op pag. 166 e. v. een artikel van Dr Rita Vuyk over „Schoolvorderingen en I. Q.” De schrijfster is van oordeel, dat het intellectuele niveau wordt bepaald door „nature” en „nurture”, door aanleg en omstandigheden, en dat deze beide factoren ook beslissend zijn in de testprestatie. In het I. Q., dat men op grond van een onderzoek heeft bepaald, komt derhalve niet alleen de aanleg tot uiting. Dr Vuyk heeft zich de vraag voorgelegd, of het I. Q. ook aanwijzingen geeft voor de eisen, die men op intellectueel gebied aan psychisch gestoorde kinderen mag stellen. Deze kwestie heeft zij tot een oplossing trachten te brengen op grond van gegevens omtrent 300 gevallen, die in de jaren 1946 en '47 door het Medisch Paedagogisch Bureau werden onderzocht (leeftijden 6—16 jaar).

Op grond van haar onderzoek komt ze tot de conclusie, „dat het I. Q., ondanks eventuele beïnvloeding door affectieve conflicten, neurotische denkstoornissen en andere factoren, toch een grote praktische waarde behoudt voor de diagnose en prognose inzake schoolvorderingen.”

In aflevering 5 vinden we van dezelfde schrijfster een artikel over „Persoonlijke antwoorden in de Stanford—Binet test”.

Bij haar onderzoek naar de verstandelijke vermogens der kinderen had Dr Vuyk opgemerkt, dat haar proefpersonen op verschillende vragen der testserie soms een persoonlijk, dus een niet-objectief antwoord gaven. Hierdoor gaven de antwoorden vaak gelegenheid, een blik te slaan op andere zijden der kinderlijke psyche dan de louter intellectuele.

Ze onderscheidt: 1^o. egocentrische reacties, 2^o. reacties, voortkomende uit een bepaald conflict of affect, 3^o. reacties, voortkomende uit een algemene instelling van het kind, 4^o. reacties op grond van milieu-invloeden.

Men zou misschien kunnen wensen, dat de tests gezuiverd werden van die vragen, welke in hoofdzaak die persoonlijke reacties uitlokken (b.v. de vragen, die in verband staan met de dood). Dr Vuyk is van mening, dat men juist door die vragen op het spoor kan komen van conflicten, en zich een oordeel kan vormen omtrent de mate, waarin het kind bij zijn intellectuele prestatie door affectieve invloeden wordt gestoord. Dit is een factor, die ook voor de schoolvorderingen van belang is. Ze ziet in het voorkomen van dergelijke vragen in de testserie dan ook geen fout, „maar juist één van de blijken van Binet's buitengewoon grote psychologische intuïtie.”

In afl. 4 (pag. 260) treffen we in hetzelfde tijdschr. een artikel aan van Dr D. Wiersma over „De Psychopathologie als hulpwetenschap der Psychologie.” Aan de hand van verschillende voorbeelden zet de schrijver uiteen, dat de studie van de abnormale mens voor het leren kennen van de normale mens van grote betekenis is, „omdat de psychische processen, die de psychopatholoog onderzoekt, met zo grote intensiteit verlopen, of ook wel zo langzaam zich voltrekken,

dat zij beter dan de normale in al hun details te volgen zijn." In verband met de problemen, die op het terrein van de didactiek van het rekenen voor het oprapen liggen, wijs ik graag op de opmerkingen, die Dr Wiersma maakt over het rekenen van het zwakzinnige kind. Men heeft hier met een traag en bewustverlopend proces te doen; bij het normale kind verloopt het veel sneller en voor een deel onbewust. Men kan daardoor aan het rekenen van de zwakzinnige kinderen als aan een vertraagde film allerlei bijzonderheden opmerken, die ons anders licht ontgaan, en die voor de didactiek van het grootste belang kunnen zijn.

In „*Psychologische achtergronden*” (red. Dr Ph. M. van der Heyden) no. 3, komt een artikel voor van de hand van de redacteur: „*Begaafdheidsverschillen in verband met de hervorming van school en maatschappij.*” — De schrijver is weinig te spreken over de wijze, waarop de maatschappij rekening houdt met de begaafdheidsverschillen, die er onder de individuen bestaat. Velen zijn misplaatst en voelen zich ook zodanig, en dit heeft voor de betrokken persoon en voor de samenleving onaangename gevolgen. Ook de school houdt met die begaafdheidsverschillen onvoldoende rekening. De schrijver pleit voor een school, die rijke differentiëeringsmogelijkheden bezit. „Ten behoeve van de vele kinderen met tijdelijke leermoeilijkheden is een soepeler aanpassing van de onderwijsmogelijkheden aan de geaardheid der kinderen wenselijk. Het algemeen belang eist, dat elk individu dat onderwijs kan ontvangen, waarvoor zijn begaafdheid hem in aanmerking laat komen en zijn ambitie hem drijft.”

„*Tijdschrift voor Maatschappelijk werk.*” (Red. Mr J. Overwater, e. a.).

Dit belangrijke tijdschrift, dat 2 keer per maand uitkomt, bevat vele artikelen, die met opvoeding en school nauw verband houden. Het nummer van 15 December is geheel gewijd aan het onmaatschappelijke gezin. De bijdragen zijn van M. J. Hoytink, Dr D. Zuithoff, en anderen, die ieder een bepaald aspect van het onmaatschappelijke gezin belichten. Vooral het artikel van Dr Zuithoff „*Het onmaatschappelijke gezin en de geestelijke volksgezondheid*” is voor opvoeders van grote waarde. In verband met het probleem, dat hier is aangesneden, wil ik ook nog wijzen op het artikel „*Huisbezoekers bij het Onderwijs*” (20 April 1948).

„*Maandblad voor de geestelijke volksgezondheid.*” (Orgaan v. d. Nt. Federatie voor de geestelijke volksgezondheid.)

In het Nov.-nummer komt van de hand van Mej. Dr P. H. C. Tibout een verslag voor van het Tweede Internat. Congres Kinderpsychiatrie, dat van 11—15 Aug. te Londen werd gehouden. In hetzelfde nummer vindt men een bespreking van het Congres voor psychotherapie, van 11—14 Aug. eveneens te Londen gehouden (verslaggever de Heer J. Tas). Vooral belangwekkend is het gedeelte, dat handelt over „*Psychiatric problems in the educational sphere*” (ingeleid door deskundigen uit België, Canada en Zwitserland). In hetzelfde no. vermeldt de Heer E. C. Lekkerkerker de oprichting van de „*World Federation for Mental Health*”, die in nauw verband met de W. H. O. (World Health Organisation), en de U. N. E. S. C. O. werkt.

„Vrije Opvoedkunst." (Red. Mr A. C. Henny, e. a.).

Het Octobernummer van dit blad is gewijd aan het 25-jarig jubileum van de „Vrije School" te Den Haag (grondslag: de anthropie van Dr Rudolf Steiner). Oudbestuursleden, oudouders, oudleerlingen, en enige „buitenstaanders" hebben hier een bijdrage aan geleverd. Men krijgt uit dit nummer een indruk van het streven van deze school, en van het enthousiasme, waarmee hier het onderwijs wordt behartigd. Een gelukwens is zeker op zijn plaats.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEORDELING.

J. E. Segers, *Psychologie de l'Enfant Normal et Anormal d'après le Dr O. Decroly*.
Préface du Dr H. Wallon, professeur au Collège de France.

Uitg.: R. Stoops, Bruxelles 1948. 367 blz.

Nog altijd heerst veel misverstand t. a. v. de wezenlijke bedoelingen van het Decrolyonderwijs. Dit is mede een gevolg van de omstandigheid, dat het grootste deel van de geschriften van Decroly verspreid ligt over vele vaktijdschriften uit verschillende landen en daardoor heel moeilijk te raadplegen is. Herhaalde malen werd reeds de wens geuit deze verspreide geschriften gemakkelijker toegankelijk te maken en het hierboven vermelde boek komt eindelijk, ruim 15 jaar na de dood van Decroly, aan deze wens tegemoet. Wel lag de copie al geruime tijd gereed, maar door de oorlogsomstandigheden werd de verschijning aanzienlijk vertraagd.

De auteur, Dr J. E. Segers, was wel de aangewezen man voor deze arbeid. Toegewijd leerling van Decroly en later een van zijn meest intieme medewerkers — getuige verschillende publicaties, die hun beider naam dragen — belastte Decroly hem kort voor zijn dood met de leiding van zijn laboratorium en met de ijking en herziening van de groepstest Buysse—Decroly. Later legde Mevr. Decroly de zorg voor de uitgebreide en kostbare geestelijke nalatenschap van haar man in zijn handen en als gevolg daarvan verschenen o. a. reeds een tweetal werken van Decroly over het spreken van het jonge kind, herzien en aangevuld door de oudste dochter van Decroly, Dr Jadot—Decroly en Segers.

Een van Segers' belangrijkste werken is het in 1940 verschenen „Psychologie de la Lecture et Initiation à la lecture par la Méthode Globale", een standaardwerk op het gebied van het globale lezen. In deze studie, die een zeer volledig overzicht geeft van alles wat in verschillende landen op dit gebied ondernomen werd, stelt Segers vooral in het licht welk aandeel Decroly had in de ontwikkeling van de globalisatiegedachte, terwijl eigen nieuwe onderzoekingen die van Decroly en Degand aanvullen en antwoord geven op bedenkingen, die van verschillende zijden gerezen waren. Het valt te betreuren, dat dit boek juist voor het uitbreken van de oorlog verscheen, waardoor het in ons land niet de belangstelling trok, die het verdiende.

In zijn laatste boek heeft Segers niet volstaan met een keuze uit de geschriften van Decroly of met een résumé daarvan. Hij heeft uit de grote veelheid het voornaamste samengevat en in een 10^s-tal hoofdstukken systematisch bijeengebracht. Daarnaast heeft hij, evenals Decroly dat zelf placht te doen, bij allerlei problemen ook de mening van andere auteurs — medestanders zowel als tegenstanders — vermeld.

Hij heeft met dit boek in de eerste plaats de psycholoog Decroly willen tekenen. Terecht, want wie Decroly wil verstaan, kan zich niet beperken tot een bezoek aan de beide modelscholen in Brussel, die nog altijd volgens zijn opvattingen werken, noch tot de bestudering van de paedagogische geschriften, die over de „Methode Decroly” verschenen. Door het opvallend succes van de paedagoog Decroly werd de psycholoog geheel en al in de schaduw gesteld. Toch werd Decroly door zijn vakgenoten algemeen erkend als een van de grootste psychologen van zijn tijd; het huldbijboek „Hommage au Dr Decroly” legt daarvan bij monde van Claparède, Ballard, Ferrière, Piaget, Piéron, Pintner, Kurt Lewin en zovele andere groten onmiskenbare getuigenis af en niet ten onrechte sprak Charlotte Bühler van hem als „notre maître à tous.”

Voor de praktijk van het onderwijs is echter wel het belangrijkste, dat paedagogiek en psychologie voor hem één ondeelbare totaliteit waren. Dat hij een groot paedagoog was, dankte hij voornamelijk hieraan, dat hij vóór alles psycholoog was. Het is déze waarheid, die alle onderwijzers en onderwijzeressen — en vooral zij, die de taak hebben deze toekomstige opvoeders voor te bereiden voor hun latere werkkring — zich terdege ter harte moeten nemen.

Nu de paedagogische opvattingen van Decroly ook in ons land steeds meer waardering vinden, zal ook de belangstelling voor zijn psychologische geschriften toenemen. We mogen er Segers daarom dankbaar voor zijn, dat hij het omvangrijke werk heeft ondernomen al dit zo waardevolle materiaal van her en der te verzamelen en te rangschikken en op zo kundige en piëteitvolle wijze tot een leerzaam en boeiend geheel te verenigen.

Als inleiding geeft hij een beschouwing over de methoden, die Decroly bij voorkeur toepaste bij zijn onderzoekingen. Voorop stond de observatie, een observatie, die niet alleen wetenschappelijk verantwoord was, maar veelal ook uitmuntte door originaliteit. Zo was Decroly de eerste, die gebruik maakte van de film om de reacties van het kind ongemerkt vast te leggen, teneinde ze daarna rustig te kunnen bestuderen. Ondanks de gebrekkige, kostbare en omvangrijke apparatuur, die hier aanvankelijk voor nodig was, voorzag hij al vroeg de grote mogelijkheden, die hierin lagen en die in later jaren vooral in Amerika toepassing zouden vinden. Reeds in 1907 begon hij met z'n eerste opnamen, maar in 1928 waren er nog pas een 5^s-tal psychologen, die deze methode gebruikten. Bij z'n dood liet hij een zeer omvangrijk materiaal na, en nog altijd wordt dit door Segers verder uitgewerkt.

Men moet in dit boek geen volledig handboek van de kinderpsychologie verwachten. Het heeft uiteraard iets fragmentarisch, maar het zijn in het bijzonder de praktische vraagstukken van opvoeding en onderwijs, die de aandacht van Decroly trokken. Terecht merkt Prof. Wallon op, dat Decroly er niet over zou denken zich met wetenschappelijke speculaties op te houden als deze geen nuttige toepassingen zouden hebben.

De inhoudsopgave — de methoden van Decroly, de psychologie van het abnormale kind, de psychologie van het normale kind, karakter en gevoelsleven, de ontwikkeling van de taal, de psychologie van het tekenen, het verschijnsel van de globalisatie, de intelligentie en het meten daarvan, de meerbegaafden en de beroepskeuze — duiden daar reeds op.

Van grote betekenis, vooral in verband met de nieuwere inzichten op het gebied van de taal en leesmethodiek, zijn de hoofdstukken over de ontwikkeling van de taal en het globale lezen. De vermaarde experimenten van Decroly en Degand, die indertijd de stoot gaven tot de ontwikkeling van de globalisatiegedachte, vindt men hier uitvoerig en zeer volledig weergegeven. Het is goed dat men hier nu in breder kring kennis van kan nemen, want het gebruik dat door verschillende navolgers en methodenschrijvers hiervan werd gemaakt ter verdediging van eigen — heel vaak afwijkende — inzichten, heeft tot allerlei verwarring en misverstand aanleiding gegeven.

Ook het testonderzoek, dat de laatste jaren steeds meer erkenning vindt, wordt door Segers uitvoerig behandeld. Ook hierop heeft Decroly grote invloed uitgeoefend. Hij en Julia Degand waren de eersten, die de geniale conceptie van Binet aanvaardden en toetsten aan de praktijk. Daarnaast ontwierp Decroly zelf verscheidene tests, ook schooltests, motorische tests, karaktertests, e. a., maar toch legde hij er steeds weer de nadruk op, dat testonderzoek alleen nooit voldoende kan zijn en nimmer de zorgvuldige observatie, gebaseerd op studie van het kind, kan vervangen.

Wat de bewerking door Segers betreft, moge ik besluiten met het oordeel te citeren van Prof. Wallon, die het boek van een voorrede voorzag. Hij schrijft:

„Decroly heeft niet alleen geschriften nagelaten. Hij heeft ook leerlingen nagelaten, die, bezielde met eenzelfde vuur als het zijne, zijn lessen niet verloren wilden doen gaan. Daardoor is Segers niet teruggedeinsd voor de arbeid van het verzamelen van wat her en der verspreid lag, voor het bijeenbrengen van zovele geschriften, die in geheel verschillende omstandigheden ontstonden. Hij maakte ze tot de hoofdstukken van een boek, waaruit de gedachten van Decroly zich stap voor stap ontwikkelen. De klaarheid van uitdrukking, waarmee Segers zoveel mogelijk de eigen opvattingen van Decroly weergeeft, getuigt van een indringend begripen en een nauwe geestelijke verwantschap. Dit werk ontwelt aan de bron zelve en de aanzienlijke bijdrage, die Decroly leverde tot de kennis van de psychologie van het kind, wordt er nog door vergroot.”

W. A. VAN LIEFLAND JR.

DE LERAAR IN HET NEDERLANDS¹⁾

DOOR

Dr K. HEEROMA.

Nu het aanvaarden van een werkkring aan de Universiteit van Indonesië mij dwingt afscheid te nemen van de School voor Taal- en Letterkunde, wil ik het eenmaal openlijk zeggen: ik heb van het werk aan deze school gehouden. En dat wel zeer in het bijzonder omdat ik hier leraars, schoolmeesters mocht opleiden. Ik ben een schoolmeester en eens schoolmeesters zoon. Het is meer dan honderd jaar geleden dat mijn overgrootvader Anne Heeroma in het Friese Noordwolde zijn loopbaan als dorpschoolmeester begon en sedertdien heeft vrijwel mijn hele familie uit schoolmeesters bestaan. Het waren — als een nazaat dat zo van zijn voorvaderen mag zeggen — over 't algemeen bijzonder goede schoolmeesters, die trots waren op hun ambt en daar reden toe hadden. In mij moge dit ambt wat in decadentie zijn geraakt, doordat ik wat teveel en te zelfzuchtig aan wetenschap en kunst heb geroken, ik voel de beroepstrots van de schoolmeester toch nog altijd sterk in mij. Het is de roem van iedere schoolmeester leerlingen te hebben, het is zijn illusie ze te vormen en door die vorming bij te dragen tot de vorming van de maatschappij. Ik noem het een illusie, want wie zou het zich in ernst durven voorstellen: de schoolmeester, dat zielige, verwaten burgermannetje als macht die de wereldpolitiek zou beïnvloeden, de schoolmeester die de wereld regeert! En toch kan geen schoolmeester die in zijn ambt gelooft deze illusie loslaten, dat hij mensen zou vormen, dat hij via zijn werk tenslotte leiding zou geven aan de maatschappij. Deze illusie geeft aan het ambt zijn innerlijke waardigheid en bepaalt zijn ethiek. U, dames en heren die in dit uur voor het laatst onder mijn gehoor zijt, schoolmeesters in hope en voor een deel ook reeds in feite, blijft aan mij verbonden door hetzelfde beeld van de schoolmeester, met zijn roem en zijn illusie, dat wij allen in ons dragen. Daarom zij het mij vergund afscheid van u te nemen met een beschouwing over dat wat u allen bent of zult worden, over de leraar in het Nederlands.

¹⁾ Afscheidscollege gehouden op 18 Dec. 1948 voor de Nederlandse afdeling van de School voor Taal- en Letterkunde in Den Haag.

De leraar in het Nederlands heeft van alle schoolmeesters de merkwaardigste taak. Hij moet zijn leerlingen namelijk opleiden tot het rechte gebruik van hun moedertaal, hij moet ze de tekens leren hanteren die de allervoornaamste voor hen zullen zijn om verstaan te worden en te verstaan, om te kennen en gekend te zijn. De leerstof van de leraar in het Nederlands is oneindig veel belangrijker dan die van de andere taalleraars, want vreemde talen, moderne of klassieke, kunnen voor een Nederlander nooit anders dan hulptalen zijn, die hem toegang geven tot de wereldliteratuur of waarvan hij zich bedient in het wereldverkeer. De Nederlandse taal is het dagelijks uitdrukkingsmiddel van de Nederlander in zijn maatschappelijk en huiselijk verkeer. De leraar die dat uitdrukkingsmiddel mag helpen vormen, leidt zijn leerling nog als alle andere schoolkennis al lang verbleekt is, hij leidt hem tot in zijn kinderen en kindskinderen, hij helpt mee aan het bouwen van een traditie waarvan het einde niet te zien is....

Maar dat is niet waar, werpt u mij tegen. Een leraar in het Nederlands zou de Nederlandse taal vormen? Hij kan zich nog veel meer verbeelden. Indien ergens, dan kan juist bij het onderwijs in de moedertaal blijken, dat de schoolmeester niet de leider, maar de nederige, volgzame dienaar van de maatschappij is. De taal is immers het instrument der gemeenschap en volgt bij haar gebruik en ontwikkeling wetten die bepaald worden door die gemeenschap en niet door de grammaticale voorschriften van een schoolmeester. De leraar in het Nederlands maakt zich met zijn schoolse wijsheid in de ogen van de maatschappij doorgaans alleen maar belachelijk, hij kan aan de belachelijkheid alleen ontkomen door zich bij zijn onderwijs geheel te voegen naar de behoeften van de maatschappij. Een handelscorrespondent, een journalist, ja een leider van een advertentiebureau, die ieder verstand hebben van hun vak en weten wat de maatschappij eist, hebben ten opzichte van het rechte taalgebruik meer gezag dan een grammatica. De leraar in de moedertaal zal dus goed doen van dag tot dag het spraakgebruik van zijn eigen leerlingen, van zijn kinderen, van zijn leveranciers te beluisteren, niet om ze te verbeteren, maar om waar te nemen of er misschien nieuwe constructies, nieuwe woorden en betekenissen opkomen die de gemeenschap aanvaardt en waarnaar hij zich dús bij zijn onderwijs zal hebben te richten....

Neen, dat is ook niet waar, werp ik u weer tegen. Zou de leraar maar hebben te volgen wat de maatschappij voorschrijft? Hij is er zelf toch zeker ook nog. Hij heeft toch zeker zijn plaats en zijn functie in die maatschappij. Zou hij, die meer dan enig ander lid der gemeenschap studie heeft gemaakt van de taal, zijn kennis en zijn inzicht dan maar ongebruikt moeten laten? Het is niet anders dan een romantisch geloof om te menen dat de spontane taalscheppende macht der gemeenschap een opzettelijke taalcultuur vanwege de school overbodig maakt. Men leert de taal van zijn moeder, ja, voorzover men zijn kennis van zijn moeder leert. Men leert zijn taal van zijn omgeving, ja, voorzover men daar ook zijn kennis opdoet. Voor het grote gebied van kennis waar de school ons binnenleidt, leren wij onze taal dus ook van de school. Wie de mens als kennend wezen ernstig neemt, moet ook de opzettelijke taalcultuur die voor het kennen noodzakelijk is, ernstig nemen. Van tweeën een: de hele opleiding tot kennen, zoals de school die beoefent, is onzin, of de opzettelijke taalcultuur, in het bijzonder van de moedertaal, moet een centraal leervak op school zijn. Als de maatschappij scholen sticht waaraan zij de opleiding harer leden tot kennen opdraagt, houdt dat in, dat zij de opleiding in het kenmiddel aan de leraar in de moedertaal opdraagt, houdt dat in dat de leraar in de moedertaal vanwege de maatschappij met een zeer bepaald gezag bekleed moet zijn. De leraar in het Nederlands moet gezagsdrager zijn op het gebied van de opzettelijke taalcultuur of hij moet zijn ontslag nemen. Zijn gezag strekt zich natuurlijk niet uit tot de familiäre omgangstaal, maar op het gebied van de gesproken en geschreven cultuurtaal die het uitdrukingsmiddel is van het kennen der school, is hij wat een koning, een rechter of een huisvader ieder op hún gebied zijn: gezagsdrager in opdracht van de maatschappij....

Schrikt u van deze formulering? Ziet u de nederige dienaar der maatschappij, de glimlachende, ongevaarlijke taalwaarnemer, liever voor u dan deze hoge gezagsdrager? Ik ben bereid met u terug te deinzen, want deze verantwoordelijkheid drukt wel heel zwaar op onze schouders. Alleen moet u zich dan wel bewust zijn, dat deze verantwoordelijkheid van de leraar in het Nederlands waarvoor u terugschrikt, niets is dan een speciale vorm van de verantwoordelijkheid die iedere leraar draagt. U kunt niet met gezag leraar in het Nederlands zijn, goed, maar kunt u dan wel met gezag leraar in een ander

vak zijn? Opleiden in het kennen is een taak die een bovemenselijke verantwoordelijkheid op ons legt en die wij dan ook niet uit eigen kracht kunnen volbrengen, maar alleen krachtens onze opdracht. En nu is het maar de vraag of de gemeenschap die ons formeel de opdracht geeft, ook in staat is die opdracht geestelijk te dragen en met kracht te laden. Een school vol schoolmeesters kan uit zichzelf niets en zeker niet een hele maatschappij vormen en verbeteren. De school kan de maatschappij alleen vormen voorzover de maatschappij door haar gevormd wil worden, voorzover de maatschappij aan de school een met kracht geladen opdracht heeft gegeven om haar te vormen. Dat is, toegepast op het gebied van de taal: de leraar in het Nederlands kan alleen met gezag het ken- en uitdrukkingsmiddel van zijn leerlingen vormen, voorzover de maatschappij inderdaad een zodanig gevormd ken- en uitdrukkingsmiddel wil hebben. En dit laatste is nu in de tegenwoordige tijd op zijn minst twijfelachtig. Men klaagt vaak over het onderwijs in de moedertaal, maar ik zou willen zeggen: deze klachten zijn altijd ongemotiveerd, want iedere maatschappij krijgt de taalleraars die zij verdient. Als de leraars niet met gezag de Nederlandse taal kunnen doceren, dan komt dat doordat de maatschappij niet in staat is hun gezag te dragen. Als de dominees slecht zijn, betekent dat, dat de Kerk niet in staat is betere dominees te dragen, als de leraars slecht zijn, betekent dat, dat de maatschappij onzeker is geworden in haar kennen en niet in staat is de leraars die het kennen moeten onderwijzen met gezag te bekleden. Als de leraar in het Nederlands niets meer is dan een toeschouwer van taalverschijnselen, is dat een gevolg van het feit dat de Nederlandse maatschappij het besef van haar grondslag en haar zin verloren heeft en niet anders meer kan zijn dan een toeschouwer van haar eigen maatschappelijke verschijnselen. Er is een gezagscrisis op school, niet omdat de leraars geen orde zouden kunnen houden, maar omdat zij niet meer gelooven kunnen in de zin van de kennis die zij onderwijzen. Natuurlijk, er is kennis en kennis. Om het technische apparaat van de maatschappij verder te laten functionneren is ook een zekere hoeveelheid kennis nodig, en die kennis kan de school als maatschappelijke vakschool dan wel te verstaan, niet als hógeschool — haar leerlingen nog wel bijbrengen. Maar een dergelijke vakkennis heeft met het werkelijke kennen bijzonder weinig te maken.

In de, te korte, tijd dat ik zelf als practiserend leraar in het Nederlands voor de klas heb gestaan, werd mij eens in een volstrekt niet slechte H. B. S.-klas door een volstrekt niet domme jongen voor de voeten geworpen dat Nederlands een vak was waar je niets aan had. Hij had van zijn standpunt gelijk en dat zijn standpunt verkeerd was, was niet zijn schuld maar de schuld van de maatschappij die hem had opgevoed. Taalcultuur is, in tegenstelling met maatschappelijke vakkennis, iets waar je niets aan hebt. Het vak Nederlands is in de tegenwoordige Nederlandse maatschappij een vak geworden dat zijn zin en zijn grondslag verloren heeft en daarom weten de leraars niet meer hoe ze het onderwijzen moeten. Juist omdat je aan het Nederlands zo evident weinig hebt — want je kent de taal immers al voor je op school komt —, is dit leervak zo bijzonder gevoelig voor de gezagscrisis, juist daar door ziet de leraar in het Nederlands er meer tegen op om op zijn gebied met gezag te spreken dan zijn collega's op het gebied van hún vak, dat immers toch altijd nog wel een zeker gehalte aan maatschappelijke vakkennis bevat. Even ongelukkig als een huisvader die zich voor de taak ziet gesteld kinderen op te voeden, maar zelf niet weet waarom hij eigenlijk kinderen heeft en of hij wel het recht heeft ze te doen gehoorzamen, ja of hij wel het recht heeft ze te hebben, even ongelukkig is de leraar in het Nederlands die nu eenmaal voor de klas staat omdat zijn vak op het leerplan voorkomt, maar die niet weet of hij wel het recht heeft zijn leerlingen met grammatica en literatuurgeschiedenis lastig te vallen, dingen waaraan ze immers, zoals ze zelf ook heel goed weten, later „niets zullen hebben”.

Er is een tijd geweest, dat de leraar in het Nederlands het heel wat gemakkelijker had om in zichzelf te geloven, en die tijd ligt nog niet zo heel ver achter ons. Ik kan mij niet voorstellen dat mijn overgrootvader of mijn grootvader, als zij voor de klas stonden, ooit getwijfeld hebben aan de zin van de kennis die zij onderwezen. Het is misschien niet helemaal mijn eigen schuld dat ik een minder goed schoolmeester ben geworden dan zij. Zij waren nog schoolmeester in een tijd die hen als schoolmeester droeg, die in hen als schoolmeester geloofde. Zij hadden in de uitoefening van hun ambt de maatschappij achter zich. Een dorpschoolmeester is misschien nog wel, maar was in ieder geval één generatie terug nog tenvolle een gezagsdrager. De dorpsgemeenschap kon nog ge-

loven in de zin van de schoolkennis, ook voorzover die niet onmiddellijk diende om het eenvoudige apparaat van de dorpsmaatschappij op gang te houden. De dorpsgemeenschap geloofde op dezelfde manier in de dominee. Nu nog houden dominees die uit een dorp naar de stad verhuisd zijn dikwijls een heimwee naar hun eerste pastorie, omdat zij daar nog het ambt konden uitoefenen te midden van een gemeenschap die hen in hun opdracht droeg. De leraar in het Nederlands van enige generaties terug kon geloven in zijn vak, omdat zijn leerlingen erin geloofden, omdat de maatschappij erin geloofde. De Nederlandse samenleving heeft tot diep in de 19de eeuw een overwegend classicistische structuur behouden. De 19de eeuw zette in burgerlijke vormen de cultuur voort die in meer patricische vormen de 17de en 18de eeuw had vervuld. De 19de-eeuwse schoolgrammatica was dus ook nog geheel van het classicistische type en dat is de kracht van de schoolmeesters geweest. Zij werden in hun onderwijs gedragen door de structuur van een classicistische maatschappij. Zij konden in hún situatie spreken met hetzelfde gezag als een patricisch regent bezat in een maatschappij die ieder zijn plaats deed weten en ieder in zijn stand hield. Het onderwijs was in het classicistische tijdperk evenzeer een patricische aangelegenheid als het in een nog ouder tijdvak een kerkelijke, om niet te zeggen sacrale, aangelegenheid was geweest. De gedachte aan volksonderwijs, zoals die met de Verlichting naar voren komt, doorbreekt evenzeer de classicistische structuur van de maatschappij als de Franse revolutie. Het is niet toevallig, het is integendeel bewonderenswaardig consequent, als de anti-revolutionnaire Vrije Universiteit te Amsterdam, die dus uit beginsel de Franse revolutie bestrijdt, ook de classicistische grammatica nog heden ten dage verdedigt. Maar de gang der geschiedenis is door geen anti-revolutionnaire politiek om te keren. Van patricisch standsonderwijs zijn we samen gegaan naar burgerlijk standsonderwijs, van burgerscholen naar algemene leerplicht. Het onderwijs is gedemocratiseerd, geproletariseerd, en zegt u nu zelf: wat moet een proletariërskind, voor wie de lagere school eindonderwijs is, met taalcultuur beginnen? Er zat inderdaad wel iets in dat verzet tegen de nieuwe spelling, ik mag dat misschien vijftien jaar na „Niet zoo, maar zo”, nu het toch geen kwaad meer kan, wel ronduit erkennen: het was het protest van een classicistische taalcultuur tegen de proletarische deculturisering van de taal.

Wij, leraars in het Nederlands in dit tijdperk, waarvan de romantische idealiteit hoog zweeft boven de verzakelijkte en verproletariseerde werkelijkheid van alledag, zitten dus nu met onze illusie van leerlingen te vormen en door die leerlingen de maatschappij. De taal gaat haar weg zonder ons. Onze leerlingen zullen later min of meer goed, of min of meer slecht Nederlands schrijven, maar wij hebben er door ons onderwijs niets aan toe of afgedaan. De literaire taalcultuur bloeit buiten de school om. Als een dichter gedichten gaat schrijven, leert hij daarvoor op eigen gelegenheid een geheel nieuw idioom, met allerlei archaische vormen en woorden die hij voor een deel stellig op school heeft leren verwerpen als zijnde onnatuurlijk en onnut. Dat idioom leert hij in de praktijk van het kunstenaarschap, tegelijk met het artistieke kennen. In de classicistische tijd ging dat heel anders. Toen was er geen tegenstelling tussen school en kunst. U mag zeggen dat de kunst schools was, als u maar erkent, dat de school helemaal gericht was op de cultuur. De Latijnse school met haar grandioos hooghartig beperkt leerprogramma diende uitsluitend, maar dan ook ten volle, om de leerlingen te oefenen in het beheersen van de cultuurtaal bij uitstek en ze daardoor toegang te geven tot een bij uitstek klassieke literatuur. De Nederlandse taal werd geformeerd naar het model van de Latijnse taal, de Nederlandse literatuur naar het model van de Latijnse literatuur. Ook het onderwijs in het Nederlands was dus, in de schaduw van het onderwijs in het Latijn, gericht op een artistieke taalcultuur. Dat was nog steeds zo in de scholen van onze grootvaders en overgrootvaders, alleen had de artistieke taalcultuur waarop het onderwijs zich bleef richten, toen in wezen zichzelf overleefd. De romantische cultuur van de eigen tijd stelde Woutertje Pieterse in het gelijk tegenover Meester Pennewip, het „vrije” Nederlands van Multatuli tegenover de dode vormendienst der schoolgrammatica. Multatuli heeft het gewonnen van de school en onze leerlingen worden dweepers of droogstoppels, maar zij worden het buiten ons grammatica-onderwijs om. Dat grammatica-onderwijs van heden is misschien wetenschappelijk voortreffelijk verantwoord en wij kunnen het vroegere grammatica-onderwijs nog beter, nog wetenschappelijker dan Multatuli aan de kaak stellen. Alleen, in dat vroegere grammatica-onderwijs hebben generaties geloofd en in dat tegenwoordige geloof onze maatschappij, dus onze leerlingen, dus wijzelf, niet meer als

middel tot kennen, als middel tot taalcultuur. Het wàs vroeger zinnvol om tabellen van mannelijke en vrouwelijke woorden van buiten te leren, want de buigingsen en de andere uitgangen wàren wezenlijke bestanddelen van een classicistische taalcultuur. Een leraar die de geslachtsregels erin had zitten kon met recht trots zijn, want hij had zijn leerlingen iets verder gebracht op de weg tot het fijnere verstaan en hanteren van de taal. Hij hād zijn leerlingen gevórm en door zijn leerlingen zou hij de maatschappij vormen.

Het is alles dood. De geschiedenis heeft gesproken en duldt geen tegenspraak. Maar de vraag blijft klemmen: wat moeten wij, leraren in het Nederlands, nu eigenlijk in plaats van de classicistische grammatica stellen, dat ons in onze tijd het gezag en de waardigheid van het ambt teruggeeft? Tot welk onderwijs kan deze maatschappij ons een met kracht geladen opdracht geven? En als het antwoord op deze vraag luidt: deze ontcultuurde, verrationaliseerde maatschappij kan ons geen enkele opdracht meer geven tot welke vorm van taalcultuur ook, moeten wij uit simpel zelfbehoud de maatschappij dan maar loslaten en zoeken of onze hand verder nog iets vinden kan om te doen waarin wij geloven kunnen en waarbij wij toch op enigerlei wijze gedragen worden. Wat is het practische antwoord geweest van de goede leraars in het Nederlands op de gezagscrisis in hun vak?

Ik geloof dat de meeste goede leraars in het Nederlands het zwaartepunt van hun onderwijs leggen in het stijl- en het literatuuronderwijs. Waarom? Zeker niet omdat de maatschappij zoveel belang stelt in een goede stijl of in klassieke dichters. Maar omdat zowel stijl- als literatuuronderwijs onze aandacht richt op de scheppende persoonlijkheid, de scheppende persoonlijkheid van de leerling en die van de kunstenaar. Onze huidige cultuur wordt niet meer gedragen door de gemeenschap, zoals in vroegere eeuwen, maar is een aanlegenschap geworden van een aantal op zichzelf staande individuen, die ieder voor zich nog iets proberen te redden van hun scheppende persoonlijkheid. De maatschappij kent geen ander doel meer dan een zakelijke productie, maar uit zuiver zakelijke gronden laat zij hier en daar te midden van het snelverkeer ruimte voor een vluchtheuvel over, waarop zwakke zielen even kunnen uitblazen. Als zodanige vluchtheuvels fungeren ook de resten van cultuur die de maatschappij nog in haar midden duldt. Het is niet de maatschappij

in haar geheel, maar alleen dit geïsoleerde, verindividualiseerde cultuurreservaat wat ons als leraars in het Nederlands in de tegenwoordige tijd nog iets als een zinvolle, een geladen opdracht kan geven. Wij moeten ons bij ons onderwijs richten naar de vluchtheuvel, wij moeten van het onderwijs in het Nederlands een vluchtheuvel maken, waar de schepende persoonlijkheid van de leerling een ogenblik op adem kan komen. Wij vormen onze leerlingen tegenwoordig bovenal door ze te doen beseffen, dat ze niet alleen maar een raadge in de grote machine, een atoompje mensenmateriaal zijn, maar ook een scheppende persoonlijkheid. Daarvoor is in de eerste plaats nodig dat de leraar zelf beseft dat hij een schepende persoonlijkheid is en dat zijn opdracht allereerst is een levend mens te zijn met een nooit aflatende verwondering over het leven. Natuurlijk moet hij daarnaast ook een deskundige zijn in zijn vak, anders zou de maatschappij, die wel niet zijn geestelijke opdrachtgever kan zijn, maar toch door alles heen zijn broodheer blijft, hem nooit aanstellen en handhaven op zijn post. De leraar mag in de klas of anderszins ook wel eens met zijn knapheid pronken, als dat zo te pas komt. Hij heeft er tenslotte voor geleerd, de maatschappij heeft in zijn opleiding een zekere hoeveelheid kapitaal gestoken waar ze ook wel eens wat van terug mag zien. Maar dat etaleren van knapheid blijft maar een spelletje, de ernst van het onderwijs begint pas waar het erop aankomt een levend mens te zijn. En dat is niet te leren, daartoe wordt men geroepen, zoals men geroepen wordt vader of moeder te zijn.

Wie geroepen wordt tot leraar in het Nederlands, wordt in het bijzonder geroepen tot een nooit aflatende verwondering over de taal. De taal, dat is het geheel van potentiële tekens waardoor wij kennen en gekend worden. En kennen is bestaan, ik ken daarom ben ik. Zonder het kennen, zonder de tekens van de taal, was er geen openbaring, geen religie, geen gemeenschap, geen menselijke existentie. Een verwondering over de taal is dus een zeer bijzondere verwondering over ons bestaan als schepsels en scheppers, als gekenden en kennenden. De dagelijkse verwondering over de taal is heel wat anders dan het doen van taalwaarnemingen, waarmee we op zijn tijd de knappe man kunnen uithangen. De verwondering maakt dat wij bij het corrigeren van een opstel van een leerling niet alleen rode strepen zetten, maar een mens zien die wij door zijn woorden leren kennen, een mens

die zich kenbaar moet maken en het nog maar zeer ten dele kan, een mens die wij als scheppende persoonlijkheid aan zichzelf moeten openbaren. Ons hele stijlonderwijs moet erop gericht zijn de leerling te doen luisteren naar de taal, niet om knap te worden in allerlei onderscheidingen, maar om te kunnen verstaan wat een ander zegt en om zelf door een ander verstaan te kunnen worden. Zo vormen wij dan misschien inderdaad toch nog onze leerlingen, illusie van iedere schoolmeester, want vormen is het opwekken van slapende mogelijkheden van verstaan en zich verstaanbaar maken.

De maatschappij zoals die tegenwoordig is, kent niet de verwondering over de taal, de eerbied voor de taal. De maatschappij houdt niet van de taal en probeert haar te ontvluchten in de formule, die zakelijk is en internationaal. Maar de kunst, met name de literatuur, leeft bij de gratie van de verwondering over de taal. In de literatuur ontmoeten wij mensen die in zeer innig contact met de taal hebben geleefd en haar geheimen hebben weten af te winnen die zij ons, als wij goed willen luisteren, willen openbaren. Wij mogen in de literatuur mensen ontmoeten die zich op een gans uitnemende wijze kenbaar hebben gemaakt door de taal. En als wij denken aan onze opdracht om onze leerlingen tot deze kennis te mogen inleiden, dan groeit onze burgermansgestalte van leraar in het Nederlands uit tot ver boven onszelf. Eén gevaar bedreigt ons hierbij: dat wij te gemeenzaam worden met het grote en buitengewone en daardoor onze verwondering verliezen. Alle groten en grootsten hebben wij immers in onze zak, met jaartallen van geboorten en overlijden, huwelijksbijzonderheden, buitenlandse invloeden en al, heel deze dierbare, examineerbare kennis. Wij kunnen met behulp van deze kennis prachtige lessen geven, die misschien groot respect bij onze leerlingen zullen achterlaten, maar in het licht van onze opdracht zijn deze juweeltjes van knapheid en routine zinloos, omdat zij noch onszelf noch onze leerlingen de verwondering hebben gebracht over wat de dichter ons openbaarde. Routine is in het leraarsambt, zo goed als in ieder ander ambt, onvermijdelijk. Het is een kwestie van eenvoudige zelfhandhaving. Maar gevaarlijk wordt het, wanneer we de op weetjes gebaseerde routine normaal gaan vinden. De goede schoolmeester moet een goochelaar zijn die zelf altijd weer op nieuw verbaasd is over de wonderen die hij aan zijn publiek voorvoert. De goede schoolmeester moet ook de twintigste keer dat hij Vondels Gijsbrecht in de klas leest er van kunnen

genieten als las hij het voor het eerst. Is het tneslotte wel zo moeilijk voor een leraar in het Nederlands, ook in de tegenwoordige tijd, om in zijn literatuuronderwijs te blijven geloven, tegen de hele maatschappij in? Hij heeft immers de traditie der eeuwen, die hem bij zijn grammaticaonderwijs helaas in de steek gelaten heeft, bij de literatuur nog altijd aan zijn zijde en zo kan hij in de tijd niet ván de tijd zijn. Romantisch, zegt u? Dan is dit toch romantiek uit eenvoudige zelfhandhaving en dus op zijn minst te verontschuldigen.

Toch moet het zwaartepunt van het literatuuronderwijs misschien niet liggen in het verkeer met de grootsten, maar in de inleiding tot het literaire leven van de eigen tijd. De leraar moet voor alles een levend mens zijn en een levend mens leeft allereerst in de literatuur van zijn eigen tijd. Wie de literatuur van zijn eigen tijd altijd zoveel minder vindt dan die van de klassieke perioden, mag als estetisch specialist het gelijk aan zijn zijde hebben, als levend mens heeft hij ongelijk. Zogoed als een leraar zich in de opstellen van zijn leerlingen verdiept, niet om daartegenover de gemakkelijke overwinning van zijn frikkengelijk te behalen, maar om de scheppende persoonlijkheid achter die stuntelige vormen te ontmoeten, zo kan hij zich ook de moeite getroosten de literatuur van de dag te volgen, niet om ze te beschoolmeesteren, maar om er zijn leerlingen te kunnen binnenleiden. Als die leerlingen namelijk na het verlaten van de school hun vormgeving verder gaan ontwikkelen, zijn de toonaangevende literatoren van de dag uiteraard de voorbeelden waarbij ze terecht komen, dus de leraar die zijn opdracht niet ontvangt van de maatschappij, maar van de levende cultuur, moet in zijn onderwijs ook de golvingen van de literaire mode meemaken. De contemporaine literatuur is niet het laatste hoofdstuk van de literatuurgeschiedenis, maar veeleer een verkeer met schepende persoonlijkheden en waarbij men het apparaat der geschiedenis nog niet nodig heeft. De eigenlijke literatuurgeschiedenis heeft trouwens mijns inziens bij het onderwijs in het Nederlands op de middelbare school uitsluitend een dienende functie: zij neemt belemmeringen weg tussen de leerling en het kunstwerk uit het verleden. Dat de literatuurgeschiedenis ook examineerbare kennis voor het eindexamen oplevert, is in het licht van de opdracht volmaakt onbelangrijk. Dat examen moet er natuurlijk zijn, omdat de broodheer van de leraar, de maatschappij, het verlangt, en het kan ook fungeren als nuttig tuchtmiddel, omdat het voor een

leraar veel gemakkelijker is met gezag te spreken als hij een eindexamenvak doceert dan anderszins. Het eindexamen Nederlands is echter een spel. Men kan het spelen als een schoon spel, dat wil zeggen volgens de regels en in alle ernst, maar laat men het nooit in het diepst van zijn hart ernstig nemen. Want bij wat het wezen is van het onderwijs in het Nederlands: het beleven van de verwondering om de taal, het opleiden tot kennen en gekend zijn door de taal, het verkeer met de scheppende persoonlijkheden aller eeuwen in de taal, bij al dit wezenlijke valt het examenspel, hoe schoon ook gespeeld, volkomen in het niet als een schijnvertoning. Het examen kan de nachtmerrie worden van de goede schoolmeester, omdat het niet past in zijn opdracht. Laat de goede schoolmeester echter liever één ogenblik spelen met zijn schoolmeesterlijke ernst en zichzelf en zijn leerlingen vrolijk voorbereiden tot een kleine comédie. Dat is voor alle partijen beter.

Ik heb het punt van de schoolmeester en de geleerdheid al enige malen vluchtig aangeroerd. Ik wil er nu nog wat uitvoeriger over spreken. De leraar in het Nederlands moet knap zijn in zijn vak. Natuurlijk. „Mijnheer” moet het weten in de klas. Het doet „Mijnheers” prestige ook nooit kwaad, als hij eens wat kan schitteren. Ook wanneer de orde dan niet zo prima is, zal de schooljeugd en zullen de collega's toch met een zeker ontzag blijven spreken over de geleerdheid van hun leraar in het Nederlands. En datzelfde geldt misschien nog in sterker mate voor de maatschappij, die de leraar zijn salaris uitbetaalt. Niet alleen echter ten behoeve van de schoolomgeving en de maatschappij moet de leraar een deskundige zijn in zijn vak, hij heeft het vooral ook nodig voor zijn zelfbewustzijn, als tonicum, als medicijn tegen geestelijke verkalking en tegen zelfgenoegzaamheid. Voor het onderwijs doet de geleerdheid er heel weinig toe, ik heb daar al enige malen de nadruk op gelegd. De leraar hoeft als docent eigenlijk heel weinig te weten, maar hij moet iets zijn en iets kunnen. Hij moet een levend mens zijn en hij moet, in hogere zin, kunnen lezen en schrijven. Lezen en schrijven, dat zijn de handelingen waardoor de scheppende persoonlijkheid zich realiseert in de taal, dat moet de leraar aan zijn leerlingen leren en dat moet hij dus ook zelf kunnen. Het moest onmogelijk zijn, dat iemand die niet lezen en schrijven kan, leraar in het Nederlands kan worden, want te kunnen lezen en schrijven is veel belangrijker dan alle examineerbare kennis. Maar de examineer-

bare kennis, het veel weten, geeft zekerheid aan de houding en daarom is zij nuttig. Het is ook nuttig als correctief tegen de eenzijdigheid, want het is gevaarlijk om uitsluitend om te gaan met jonge en ongeschoolde geesten. De triomfen zijn dan dikwijls te gemakkelijk, het gelijk is teveel aan één kant. Daarom is het goed als een leraar er zijn wetenschappelijke „liefhebberij” op na blijft houden. Het gevaar van de wetenschapsbeoefening ligt in de onbevredigdheid die zij kan nalaten. Wetenschap is boeiend, omdat het direct scheppend werk is, de leraar scheidt alleen maar indirect en laat geen tastbare resultaten na. Doordat de opleiding van de leraar vrijwel helemaal op het weten is ingesteld, en niet op het kunnen en het zijn, lijkt een leraar die na zijn examen zijn wetenschap vergeet en er niet verder op doorwerkt, een ontrouwe aan zijn hoge roeping, die ver achterblijft bij zijn collega's die een wetenschappelijke werkkring hebben gekozen. Verder is in de schatting van vele schoolmeesters het veel weten nog steeds een middel om hoger op te komen. Vele aktes zijn ook gehaald zonder enige praktische bedoeling, alleen maar omdat men het niet laten kon er weer een papiertje bij te halen om daardoor in zelfbewustzijn te stijgen. Bij een dergelijke waardering van het weten geldt het vergeten als een nederlaag en een leven van niets dan weten als de hoogste triomf. Maar schoolmeester te zijn is heel wat anders dan veel te weten: het is een ambt, een roeping, een opdracht. De goede schoolmeester verlangt nooit iets anders te zijn dan schoolmeester en als hij weer de keuze mocht doen, zou hij geen ander ambt kiezen, want zijn keuze was een gekozen worden. Het leven van de goede schoolmeester heeft een volheid en vervuldheid zoals het leven van de zuivere wetenschapsman maar zelden zal krijgen. De schoolmeester mag werken met levend materiaal, hij mag zijn verwondering onmiddellijk overbrengen op een bereidwillig gehoor. Daarom zou ik u met nadruk willen zeggen: het is om vele redenen goed dat u, als u eenmaal leraar in het Nederlands zult zijn, uw studie bijhoudt en u liefst ook nog op een of ander terrein specialiseert, maar laat nooit een minderwaardigheidsgevoel bij u opkomen tegenover de zuivere wetenschapsman. Als u een goed schoolmeester bent, is uw leven rijker dan dat van een wetenschappelijk werker. De wetenschapsbeoefening brengt ons dagelijks bij dat we weinig, weinig, weinig weten en wanneer we ons als schoolmeester aan de wetenschapsbeoefening wagen, ervaren we bovendien

nog dat we voortdurend dommer worden. Dat besef moge ons een nuttige bescheidenheid bijbrengen, het tast ons kunst en ons zijn als schoolmeester toch in genen dele aan. Stel u ook niet te veel voor van de blijvende resultaten van wetenschappelijk werk: wie, zoals ik, vele jaren achtereen dagelijks op een universiteitsbibliotheek heeft rondgewandeld, komt wel diep onder de indruk van de vergankelijkheid van wetenschappelijk werk. Hoeveel kasten en kasten vol boeken staan daar niet die nooit iemand meer inkijkt, bijgezet als ze zijn in het grote massagraf der wetenschap! Een boek leeft gemiddeld veel korter dan een mens en daarom is het beter een kind te krijgen dan een boek te schrijven. Een leraar in het Nederlands die zijn leerlingen hun moedertaal leert toepassen op het kennen der cultuur, vormt ze levenslang en wellicht hun kinderen nog na hen in een levende traditie. De illusie van de schoolmeester moge broos zijn, zij wint het toch van de illusie van de wetenschapsman, want het valt, met al die bibliotheken voor ogen, wel heel moeilijk te blijven geloven in de eeuwigheidswaarde van wetenschappelijk werk. Als „liefhebberij” in het leven van de schoolmeester vindt de wetenschap eigenlijk zijn juiste, harmonische plaats: het een boeiend spel voor de vrije tijd zijn, dat de geest doet opstijgen en buitelen en telkens rakelings langs de waarheid strijken. Het wetenschappelijk denken verhoogt uw kunnen en is daarom in de opleiding van de leraar stellig op zijn plaats, maar trek er u niet te veel van aan als u de wetenschap die u bij mij geleerd hebt weer vergeet. Ik doe het ook niet. Ik hoop alleen dat u zo nu en dan, bij wijze van herinnering, nog eens een vleugje van de geur der wetenschap zult opsnuiven.

Dit, dames en heren, waren de dingen die ik bij dit afscheid nog eens tot u wou zeggen. Sommige klanken zullen u bekend zijn voorgekomen — een schoolmeester heeft nu eenmaal stokpaardjes. Andere dingen spreekt men niet zo dikwijls uit en mogen verontschuldigd worden door het afscheid, waarbij men onwillekeurig zoekt naar het ene woord waarin men alles zegt, het laatste teken, het symbool dat tot cymbaal wordt. Ik wens u alle heil, niet allereerst bij uw aanstaand examen — al hoop ik gaarne dat het schoon gespeeld zal worden —, maar bovenal in het ambt waartoe u geroepen bent, het ambt van leraar in het Nederlands!

ERVARINGEN MET LEERLINGEN BIJ DE RONDLEIDINGEN IN HET STEDELIJK MUSEUM TE AMSTERDAM

DOOR

A. F. J. BUYTENDIJK.

Gaarne wil ik aan het verzoek gehoor geven iets mede te delen over mijn ervaringen, opgedaan bij de rondleidingen in het Stedelijk Museum met de leerlingen van een aantal lagere, u. l. o. en middelbare scholen. Het zijn in hoofdzaak twee groepen van kinderen en wel van 11—12 jaar en van 14—16 jaar oud, die voor moderne schilderkunst geplaatst worden.

De methode die ik hierbij volg is oorspronkelijk door den Heer Schultink ontwikkeld. Daarbij wordt voor de leerlingen geen betoog gehouden op de wijze, waarop dit van de lagere school af tot aan de universiteit toe geschiedt en waarbij de leerling gedurende geruime tijd niets anders te doen heeft, dan te luisteren. Een dergelijke betoogtrant heeft onmiskenbaar in bepaalde gevallen een voordeel, met name wanneer men een zuiver zakelijke uiteenzetting wil geven.

Indien men echter iemand er toe wil brengen om zelfstandig een persoonlijke ervaring te verwerven, dan moet het onderwijs een ander karakter dragen. In het bijzonder geldt dit voor de aesthetische vorming, waarbij de leerling de waarde van een kunstwerk moet leren ontdekken. Hij dient dan er in geoeftend te worden om zich rekenschap te geven van de bijzonderheden, die hij in de directe en zelfstandige aanschouwing van het kunstwerk opmerkt.

De wijze, waarop de Heer Schultink met een groep leerlingen schilderijen beziet en daarbij tot hen vragen richt, heeft de bedoeling om een eigen welbewust oordeel te vormen. Op de gestelde vragen behoort de leerling met zijn spontane opmerkingen, die uit zijn eigen ontwikkelingsstadium voortkomen te antwoorden. In dit geval dringt men dus aan de leerling geen aesthetisch oordeel op.

Het is duidelijk dat men zich er gemakkelijk toe kan laten verleiden om de vragen zó suggestief te formuleren, dat de antwoorden het persoonlijk kinderlijk karakter missen. Daarom is het nodig zeer voorzichtig te beginnen en wel met vragen van algemeen karakter en zich telkens bij het

gegeven antwoord aan te sluiten. Op deze wijze blijft men zelf een formulering bewaren, die aan het denken van de leerling aansluit.

Het is verrassend hoe zelfs jonge kinderen zich gaan uiten en luisteren naar wat een van hen beweert. In plaats van te staren naar een schilderij en aan te horen wat de leider er over vertelt, treedt het kind in relatie tot het uitdrukkingskarakter van het kunstwerk.

Om met een voorbeeld te verduidelijken, hoe een kind van 11 jaar een schilderij van Chagall bezien, geef ik een deel van het gesprek, dat ik met het kind voerde, weer. Ik vroeg: „Lijkt dat paard op een echt paard?” Het antwoord luidde: „O nee, een echt paard heeft niet zulke dunne pootjes en zo'n dikke buik. Bovendien is er geen oog in de kop geschilderd, maar wel overdreven veel manen.”

„Heeft de schilder een echt paard willen natekenen of heeft hij iets bedacht of misschien wel gedroomd?” In het verder gesprek komt het kind er toe te zeggen, dat men in een droom wel een paard kan zien, maar toch onwerkelijk, men ziet soms meer de manen en het lichaam, dan de kop en de poten. Bovendien antwoordt het kind op mijn vraag naar de algemene kenmerken van een droombeeld, dat dit bewegend is en vooral in grijze, paarse en groene kleuren zich voordoet, die ook in dit schilderij overwegen.

De andere kinderen luisteren met volle aandacht, voegen er spontaan hun opmerkingen aan toe en zo ontstaat er een aanspraak, zelfs van een schilderij, dat door veel volwassenen als „onzin” of „afschuwelijk” wordt beoordeeld. Het viel mij op, dat zelfs de onwaarschijnlijke houding der ruiters in het oog der kinderen begrijpelijk was.

Een der leerlingen merkte op: „Als die jongen en dat meisje goed op het paard zouden zitten, was het geen echte droom meer.” Een ander voegt er aan toe: „In een droom lukken de dingen niet.” „Je kunt wel vliegen, maar niet echt lopen of rijden.”

Het spreekt van zelf, dat het zeer goed mogelijk is om dit schilderij van Chagall op geheel andere wijze op te vatten. Het belangrijkste is echter, dat de kinderen voor zich zelf een bepaalde interpretatie ontdekken en zelfs kleine details daardoor hun betekenis verkrijgen. In een opstel, na een rondleiding, door een 11-jarig meisje geschreven, lezen wij over een schilderij van Kruyder: „Weer iets anders was een heel

stijve boerderij met een boertje en boerinnen met varkens en kippen. De boer was een reuze stijve boer. De boerinnen hadden grote hoofden vergeleken bij hun lichaam. Ze waren ook erg stijf. Ze hadden reuze grote kippen, ook de blaadjes waren stijf. Het geheel was stijf. Het boertje had een heel rood gezicht. Een boerin leek wel een toverheks van Hans en Grietje. De boerderij leek er helemaal niet zo op; het leek meer op een heel stijf stadshuis. Op deze schilderij moest men er eigenlijk alleen op letten, hoe het boeren leven is. Het boeren leven is over het algemeen stijf. Deze schilder had een erg stijf boerenleven uitgedrukt. Ook de kippen waren stijf; ze hadden iets statigs over zich."

Zo ver mijn ervaring thans reikt, zijn het vooral de kinderen van 11—12 jaar, die het meest gevoelig zijn voor de moderne kunst. Uit mijn vraaggesprekken met deze kinderen is het mij gebleken, dat zij bijv. het ontbreken van de perspectief heel gemakkelijk aanvaarden. Het is voor hen zelf nog niet lang geleden, dat zij de spoorrails als twee evenwijdige strepen tekenden, dus niet wat zij zagen, maar wat zij wisten. De ouderen, bijv. 14—18 jaar, reageren als veel volwassen mensen, meer critisch tegenover alles, wat niet naturalistisch geschilderd is; zij zijn opvallend gevoelig voor het romantisch schilderij. Hun kritische houding en de reeds traditionele waarderingen maken het hun moeilijker de verbeelding, de impressies en expressies te volgen.

Hoezeer het kind van omstreeks 11 jaar de vrijheid heeft om de moderne schilderkunst te begrijpen, kan ik niet beter toelichten dan met het verslag, dat één der leerlingen na een rondleiding schreef. Dit verslag is geen uitzondering. Het toont, hoe wij in deze gevoelige periode de aesthetische vorming kunnen bereiken, die, naar ik meen, tot een blijvend bezit kan worden en de mogelijkheid biedt om beeldende kunstwerken ook op latere leeftijd te waarderen.

EEN BEZOEK AAN HET STEDELIJK MUSEUM.

Mijnheer Buytendijk heeft ons gisteren 10 November van een vrolijke clown iets laten zien. Hij had een heel grote rooie neus, en wit krijgt onder zijn ogen zodat er nog maar heel kleine spleetjes te zien waren. Hij had ook een rooie blouse aan, dat had de schilder gedaan, omdat je anders meteen naar de neus keek en dat moest niet. Het was een erg vrolijke clown, want hij was aan het harmonica spelen en zong er

bij. Hij had ook een heel klein bolhoedje op, waardoor het gezicht ook groter werd. Het wit dat hij onder en boven zijn ogen had, was reuze mooi op het schilderij verdeeld, want op zijn onderlip en in de harmonica zat het ook. Er was een erg donkere achtergrond. Het was ook een vlakke achtergrond. Op het eerste gezicht moest je vreselijk om die clown lachen, maar hoe langer je er naar keek, des te minder grappig vond je het. Als je naar het schilderij keek, keek je niet naar alles tegelijk, maar meteen naar de rooie neus. Maar toch werd je blik ook naar het rooie hemd getrokken. Dit schilderij was van Jos Kutter. We hebben nog een clown gezien. Maar deze was erg droevig. De schilder van dit schilderij is een van de beroemdste schilders van deze tijd. Zijn naam is Rouault. Hij had een heel lang gezicht en nogal wit. Het costuum, dat hij aan had, was ook wit. Een clown heeft een heel zwaar leven, want zijn dochtertje kan wel ziek zijn. En dan zegt de directeur: „Ja je moet toch optreden!” Dan moet hij toch lachen en gek doen terwijl zijn dochtertje ziek ligt. Ik denk dat het met deze clown ook het geval was.... De achtergrond van die droevige clown was, heel licht bruin. Zijn ogen waren verschrikkelijk groot. Veel groter dan zijn mond. Dit was een heel ernstig schilderij. Bij dit schilderij moest je wel naar alles tegelijk kijken. We gingen naar een andere zaal. Nu zullen we het over een picnic in Indië hebben. Allereerst hadden ze een soort blad of tafel zonder poten dat was al heel raar. Het waren vier vrouwen. De ene was in een gebloemd jakje en een heel lange rok gekleed, ze had een groen parasolletje boven haar hoofd. Er was er ook één bij, die helemaal in het grijs was en haar haar zat heel erg stijf. Eentje gaf juist een stuk meloen aan een andere mevrouw. Die meloen zag er heel anders uit dan bij ons. Hij was rood en had een groene schil. Er stond ook nog een fruitmand met allemaal groen fruit er in. Die mand stond helemaal scheef en was niet helemaal rond. Dit schilderij is van Campigli.

Hier moest men ook naar alles tegelijk kijken. De achtergrond was erg diep. De vrouwtjes hadden allemaal lange rokken aan. Ik vond het geen lelijk en geen mooi schilderij. De achtergrond was erg licht. Het was een onnatuurlijk schilderij.

Het schilderij, dat we nu zagen was al heel mal. Allemaal gebroken dingen. Dan weer een stuk gitaar, nu weer een stuk

van een ijzeren stoel, waar iemand half op zat, een stuk van een tafelkleed, dan weer een paar sterretjes op een stuk kleed. Het was net of die schilder een mes had genomen en een stuk van het stilleven afgesneden had en hier een stuk van afgescheurd en daar een stuk van afgehakt had. Alles was half. En vreselijk felle kleuren. Als ik er naar keek deed het mijn ogen pijn. Deze schilder heet Picasso. Hij wilde denk ik wat apart doen. Bij dit schilderij moest je naar alles tegelijk kijken. Op het eerste gezicht kon men absoluut niet zien wat het voor moest stellen. Het was een erg vlak schilderij. En dit schilderij had een witte achtergrond. Ik zou dit schilderij nooit in mijn kamer willen hebben. Men zou dit een gebroken schilderij kunnen noemen. We gingen weer in een andere zaal. Nu zagen we een mevrouw, die helemaal aan de linkerkant van het schilderij geschilderd was. Tenminste de schilder begon in het midden en gaat hoe langer hoe meer naar de linkerkant. Ze heeft een heel lange hals. En een deftig, droevig gezicht. Er was een witte achtergrond. Men kon wel zeggen, dat er eigenlijk helemaal geen achtergrond was. Want het papier is toch al wit, dus is het geen achtergrond. Deze mevrouw had licht haar, ze had het stijf naar achteren. De schilder van dit schilderij heet Modigliani. Hij wilde het karakter uitdrukken. We gingen weer naar de vorige zaal terug. Daar zagen we een schilderij met twee kinderkopjes en nog een stukje jurk. Ze waren allebei aan het spelen met draadjes, natuurlijk deden ze dat met hun handjes, want die stonden ook nog op het schilderij. De gezichtjes van deze twee meisjes waren erg hoekig. De ene had vlechten tenminste dat moesten ze voorstellen maar ze leken er helemaal niet op. Dat andere meisje had krullen, dat leek tenminste een beetje beter. Hun armen stonden helemaal tegen elkaar in. Dat was een leuk gezicht. Dit is dezelfde schilder als van de picnic. Zijn naam zal ik nog eens opschrijven en dat is Campigli. Dit schilderij had een lichte vlakke achtergrond. We gingen een eindje verder op, waar een schilderij van twee paardjes hing. Deze schilder was een voorloper van moderne schilders. De schilder van dit schilderij heet Chirico. Het ene paardje was nogal licht van kleur. Het andere was donkerder. Ze hadden allebei prachtige krullende manen en staarten. Er stonden twee krachtige gespierde Grieken bij. De één had een groene sjerp om zijn lichaam. In de verte stond een klein wit tempeltje. Vlak bij de paarden, was in een hoekje, beneden van het

schilderij een stukje blauw gemaakt. Ik denk dat dat één of ander water moest voorstellen. Er lagen ook nog stukken hout op de grond. Er was een erg diepe achtergrond. De lucht had een grijsachtig blauwe kleur. Het land, waar ze op stonden, was heuvelachtig. Ik vond dit een prachtig schilderij. Weer een eindje verderop hing nog een schilderij van Picasso. Het waren allemaal eigen bedachte figuren. Weer wat bijzonders, net als dat gebroken schilderij. Dit schilderij was heel erg rijk aan de mooiste kleuren. Het waren figuren, die allemaal tegen elkaar in liepen. Er was een bruine rand om heen. Niet de lijst, maar dat was ook nog in het schilderij geschilderd. Dan werd de tint overgenomen door geel en door lila. En dan opeens was er een stuk raam. Voor dat raam stond een wilgekatje. Dat was een onnatuurlijk schilderij. En toch was dat wilgekatje natuurlijk. Dat raam moest toch ergens aan vast zitten. Maar dat zat het niet. Het waren allemaal eigen fantassieën. Het was een diep schilderij. Ik vond het een schitterend schilderij, alleen maar om de kleuren. Nogmaals ik vond dit een prachtig schilderij.

GEZINSVERHOUDINGEN EN SCHOOLPRESTATIES

DOOR

I. VAN DER VELDE.

Naar aanleiding van: *P. M. Robbertse, M. Educ.*
Die verhouding tussen die skoolprestatie en huislike milieu van laerskoolleerlinge in sover dit die ekonomiese, beroeps- en strukturele omstandighede van die gesinne betref.

Het werkje dat onder de titel „Gezinsverhoudingen en Schoolprestaties” besproken wordt, is een „verkorte uitgawe” van een Zuidafrikaanse dissertatie.

Prof. Dr *B. F. Nel* van de Universiteit van Pretoria skryf in het voorwoord:

„Sosiale pedagogiek is een van die belangrike pedagogiese vakken wat in die Fakulteit van Opvoedkunde aan alle studente doseer word. Daar die leerplan aan Suid-Afrikaanse toestande aangepas moet word, is dit noodsaaklik dat ons soveel moontlik ons eie gewens moet versamel.”

Vooral in dit laatste, het verzamelen en verwerken van eigen gegevens, gegevens dus die op onderzoeken in het

eigen land berusten, zal men de waarde van dit werkje moeten zien. Het terrein dat de schrijver onderzocht, is voor het overgrote gedeelte reeds vaker doorploegd en het schijnt vrijwel uitgesloten dat men in deze mulle aarde nog onontdekte schatten vindt. Maar begrijpelijk is dat men in een jong land met een wetenschap die nog in een stadium van eerste ontwikkeling verkeert, wil weten of de resultaten van buitenlandse onderzoekingen zonder reserve toegepast kunnen worden op de binnenlandse verhoudingen en men kan er zich over verheugen dat men in Zuid-Afrika klaarblijkelijk streeft naar het bezit van een ook nationaal betrouwbaar wetenschappelijk fundament voor zijn praktische sociale paedagogiek.

Intussen: Robbertse geeft meer dan hij in de titel omschrijft: Hs. VI bevat de resultaten van een onderzoek naar de verhouding tussen schoolprestaties en karakter en temperament enerzijds, tussen karakter en temperament en de huiselijke omstandigheden van het kind anderzijds. Daarentegen onderzoekt hij niet het gehele kinderlijk milieu, zelfs niet het gehele huiselijk milieu. R. beperkt zich tot die aspecten van het huiselijk milieu die gemakkelijk met cijfers en getallen te kenschetsen zijn: economische, beroeps- en structurele omstandigheden. De meer ideële aspecten: de culturele, functionele, zedelijke en godsdienstige aspecten onderzoekt hij niet. Misschien gaat hij (voorlopig?) dit onderzoek uit de weg, omdat de verhouding tussen deze aspecten en schoolprestaties — als er al correlaties bestaan — veel moeilijker vast te stellen is.

Maar al is het onderzoek beperkt, Robbertse heeft gelukkig oog voor de meer-oorzakelijke bepaaldheid. Burt's „multiple determination” is „een van die hoekstene” waarop het onderzoek steunt.

Terecht ook draagt het onderzoek een totaliteitskarakter. Om een juiste kijk te krijgen op kinderlijke schoolprestaties is het nodig de gehele persoonlijkheid van het kind te bestuderen.

125 kinderen uit 107 gezinnen zijn in het onderzoek betrokken, al de leerlingen van klasse III, IV en V van 10 jaar en ouder van een school, gelegen in een stadswijk, waar hoofdzakelijk geschoolde, halfgeschoolde en ongeschoolde arbeiders wonen.

Hier stuiten we op een tweetal zwakke punten. Robbertse werkt met een o.i. te beperkt materiaal. Het komt ons voor dat het niet geoorloofd is op 125 proefpersonen conclusies

te bouwen van zo verstrekkende demografische en sociale betekenis als Robbertse doet. Buitendien is het materiaal te eenzijdig: slechts 3 van de 5 beroepsgroepen, die hij naar Taussig onderscheidt, zijn redelijk vertegenwoordigd, t.w. de drie hiervoor genoemde; van beroepsgroep 1 komen in het geheel geen, van beroepsgroep 2 slechts vier vertegenwoordigers voor. Het gaat dus niet aan de gevonden conclusies ook voor deze beroepsgroepen, waarin vn. intellectuelen, ambtenaren, zakenlieden vallen, te laten gelden.

Robbertse verkreeg zijn gegevens met behulp van twee vragenlijsten. De eerste vraagt naar enkele persoonlijke gegevens. Voorts naar de economische en beroepsomstandigheden van het gezin, de gezinsstructuur en de schoolprestaties van het kind. De tweede naar het bezit van bepaalde eigenschappen en de sterktegraad van die eigenschappen. Deze eigenschappen zijn zo gekozen dat zij in een of andere verhouding tot de schoolprestaties van het kind staan: vlijt, gevoel voor stelselmatige arbeid, enthousiasme, plichtsgetrouwheid, zelfvertrouwen, geneigdheid tot samenwerking, ambitie, gehoorzaamheid, ordelievendheid, concentratie, punctualiteit, ondernemingsgeest. Voor het vaststellen van de sterktegraad werd gebruik gemaakt van de „Graphic Rating Scale”.

Wellicht interesseert het de lezers te weten hoe deze „Graphic Rating Scale” werkt. We volgen de beschrijving van Robbertse, die weer ontleend is aan P. M. Symonds: „Diagnosing Personality and Conduct”. Robbertse gebruikte zelf de bewerking van F. J. Milverton: „An Experiment Investigation into the Effects of Physical Training on Personality.”

Als voorbeelden geven we de sterktegraden die onderscheiden worden bij de eerste en de laatste van bovengenoemde eigenschappen, een meer statische en een meer dynamische eigenschap.

Vlijt.

Openbaar bij gewoontelijke ijwer t. o. v. geestes- en liggaamlike werkzaamheden of moet hij voortdurend aangespoor worden?

| | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| Moet voortdurend aangespoor worden. | Moet af en toe aangespoor worden. | Middelmatig | Doen werk wat aan die hand gegee is. | Soek en stel hom addisionele take. |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------|--------------------------------------|------------------------------------|

Ondernemingsgees.

Pak hij werkstukke selfstandig aan of vertrou hij op sij maats vir 'n voorbeeld voor hij handel?

| | | | | |
|--------------------------------|--|-------------|--|--|
| Vertrou altijd op maats. | Toon 'n nei- ging om op voorbeeld van maats te handel. | Middelmatig | Toon 'n nei- ging om sij werk selfstan- digaante pak. | Pak sij werk altijd self- standig aan. |
|--------------------------------|--|-------------|--|--|

De bedoeling is nu dat de beoordelaar — dit moet altijd iemand zijn „wat die betrokke persoon intiem ken” — een kruisje plaatst ergens langs de lijn die de eigenschap in haar verschillende gradaties representeert. Dit kruisje behoef niet precies boven een der vijf graden te staan.

Wanneer nu alle eigenschappen dienovereenkomstig zijn doordacht, worden zij, naar haar sterkte, in punten gewaardeerd met behulp van een maatstaf, die hieronder is afgebeeld.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

Aanwijsing: Plaas die stensil so dat die sifers langs die grafiese lijn lê. Noteer in welke vakkie die kruisie lê. Skryf hierdie getal in die oopspasie aan die regterkant van die lijn.

Volgens Symonds geeft een indeling in zeven vakken de grootste betrouwbaarheid.

Het totaal aantal punten geeft dan aan in hoeverre „karakter” en „temperament” van de beoordeelde leerlingen voor de school van waarde zijn¹⁾.

De resultaten.

We zeiden reeds dat onderzoekingen op het gebied waarop Robbertse zich beweegt, weinig nieuwe gezichtspunten meer zullen openen. Dit blijkt reeds onmiddellijk op blz. 6 waar de correlatie tussen beroepsgroep en schoolprestatie vastge-

¹⁾ Het is ons niet bekend of in Nederland ooit met deze of soortgelijke tests „karakter” en „temperament”-onderzoekingen zijn ingesteld noch of er in Nederland over deze wijze van meten een oordeel bestaat. Wellicht kan een onzer lezers ons inlichten?

steld wordt en waar de schrijver een „merkwaardige” over-
eenkomst constateert met de uitkomsten van *Van der Hoeve*,
Kohnstamm en *Van Veen*¹⁾ en de Amerikaan *Kornhauser*:
Hoe gunstiger beroepsmilieu hoe beter schoolprestaties. Even-
zeer is het bekend dat tekorten aan ouderlijke zorg, speciaal
een tekort aan moederlijke zorg, grote mobiliteit van het gezin
en werkeloosheid speciaal van de vader de schoolprestaties
ongunstig beïnvloeden. Hetzelfde geldt voor onvolledige ge-
zinnen. Afwezigheid van de vader betekent meestal een tekort
aan discipline in de opvoeding en een daling in de school-
prestaties, omdat de vader meestal de eisende, soms de veel-
eisende partij is. Dit verschijnsel kennen we uit de bezettings-
jaren. En wat de samenhang tussen gezinsinkomen en school-
prestaties betreft, vond Robbertse oudere onderzoekingen be-
vestigd, met name die van *E. G. Malherbe* en *Cyril Burt*: „hoe
groter die armoede hoe swakker die kind se prestatie op
skool en andersom.”

In arme gezinnen is het schoolverzuim groter, het percen-
tage kinderen dat doubleert, eveneens. Dit zijn alle bekende
feiten.

Aan deze overeenstemming met oudere onderzoekingen ont-
leent het werk van Robbertse voor een deel zijn waarde. Ware
de uitkomst anders, we zouden geneigd zijn er de waarde aan
te ontzeggen. Men kan toch geen conclusies trekken op grond
van gegevens die men vindt bij 6 proefpersonen (tabel II)
of bij 16 proefpersonen (tabel III). Het kleine totaal (125)
werkt voortdurend storend.

Enkele resultaten van dit onderzoek verdienen wat speciale
aandacht. Het zijn die waarin Robbertse de correlaties be-
handelt tussen beroepsgroep en kindertal; kindertal, I. Q. en
schoolprestaties; de schoolprestaties van het afzonderlijke kind
en het „rangnummer” dat het in het gezin inneemt; ten slotte
de correlatie tussen karakter en temperament en de school-
prestatie.

De schrijver memoreert de resultaten van een onderzoek
van *Malherbe*, waarin „die onrusbarende feit” naar voren
kwam, „dat die armste lae van ons volk die meeste kinders
het en dat die kindertal van die boonste lae geringer is.”
De tabel die hij ter toelichting van zijn eigen resultaten geeft,

¹⁾ Zie Mededelingen van het Nutsseminarium voor Paedagogiek no. 24.

is misleidend weer door de weinige proefpersonen uit de tweede beroepsgroep en heeft dus slechts geldigheid voor de drie laatste:

| Beroepsgroep | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------|---|---|-----|-----|-----|
| Gemiddelde kindertal | — | 5 | 4,2 | 5,3 | 5,5 |

Veel overtuigender is de tabel die Luning Prak opneemt in „De Polen van het Intellect” (derde, geheel herziene druk van „Menschen en mogelijkheden”) p. 243. Hij releveert hier de uitkomsten van een studie van Dr J. Sanders, die 25000 families te Rotterdam onderzocht en o. a. de volgende verdeling vond van het kinderaantal over onderstaande beroepsgroepen:

| Beroep | Aantal gezinnen | Aantal kinderen per 100 gezinnen |
|-------------------------------------|-----------------|----------------------------------|
| Grote zakenlieden | 248 | 258 |
| Artsen | 228 | 232 |
| Onderwijzers | 379 | 222 |
| Timmerlieden en schilders | 660 | 308 |
| Vaste bootwerkers | 2880 | 405 |
| Losse bootwerkers | 2788 | 459 |

„Intelligente persone” zijn „geneig om minder kinders te hê as die minder intelligente persone. Dit was ook die bevin- dinge in Engeland en Amerika”.

Verder onderzoek toonde aan, wat indirect reeds uit bovenstaande tabellen is af te lezen, dat er „n sekere verband” bestaat tussen het I. Q. van kinderen en de grootte van het gezin, nl. dat gezinnen met het laagste gemiddelde verstands- peil gemiddeld het grootste aantal kinderen bezitten en dat een stijging van het intellect een overeenkomstige daling van het kindertal vertoont. Tabel XI licht dit toe:

| I. K. | 80-99 | 90-109 | 110-119 | 120-139 |
|--------------------------------|-------|--------|---------|---------|
| Gemiddelde kindertal per gesin | 5,6 | 5,2 | 4,5 | 4,5 |

Vergelijkbaar zijn weer cijfers van Luning Prak (t. a. p. blz. 244), die bij een onderzoek op 500 jongens vond:

| I. Q. | 71-80 | 81-90 | 91-100 | 101-110 | 111-120 | 121-130 |
|--------------------------------------|-------|-------|--------|---------|---------|---------|
| Gemiddeld aantal kinderen per gezin. | 6,75 | 6,28 | 5,95 | 5,59 | 5,17 | 4,57 |

Merkwaardig, maar volkomen begrijpelijk, zijn de cijfers die Robbertse in Tabel XIV geeft. Hij geeft hier de resultaten van dat gedeelte van zijn onderzoek, waarin hij naging welk percentage van de proefpersonen uit elke verstandscategorie prestaties leverde boven, naar en beneden vermogen. We nemen deze tabel in haar geheel over.

| I. K. | Onder | Na vermoë | Bo |
|---------|--------|-----------|--------|
| 80- 89 | 70,6 % | 23,5 % | 5,9 % |
| 90-109 | 50,0 % | 39,1 % | 10,9 % |
| 110-119 | 45,5 % | 9,0 % | 45,5 % |
| 119-139 | 20,0 % | 40,0 % | 40,0 % |

Duidelijk blijkt: hoe lager in de intelligentieschaal, hoe groter het percentage proefpersonen, dat beneden zijn kunnen blijft. Voor de laagstgeplaatste groep zelfs 70,6 %. De invloed van buitenschoolse factoren, i.c. ongunstige milieufactoren, is dan wel onaangenaam groot en volkomen terecht trekt Robbertse deze conclusie : „... as bijna 71 % van die kinderen met I. K. 80-89 (en hij had er bij mogen voegen: 50 % van de kinderen met I. Q. 90-109) ongenoegsame voordeel uit gewone onderwijs trek, is daar 'n groot skroef los.”

Interessant is in dit onderzoek de verhouding tussen de positie van het kind in de gezinsconstellatie en zijn schoolprestaties. Volgens Robbertse levert het derde kind de beste schoolprestaties, gevolgd door het oudste. De prestaties van het tweede en het vierde kind „kan as bevredigend bestempel word”. Zwak zijn de prestaties van het enige kind, terwijl ook die van het jongste, vijfde, zesde en zevende onbevredigend zijn. „Uit hierdie gegewens blyk dat drie die optimum kindertal is, dat die vierde kind nog bevredigend presteer, maar dat kinders laer af in die kinderrij onbevredigende resultate behaal.”

Hier betreedt Robbertse een betrekkelijk nieuw gebied van onderzoek en dit feit had hem tot grote omzichtigheid moeten manen.

Voor dergelijke belangrijke demografische conclusies lijkt toch wel een veel uitgebreider onderzoek noodzakelijk, waarbij naast economische en sociale factoren toch zeker ook rekening gehouden wordt met culturele. Deze conclusie is wel zeer lichtvaardig getrokken.

Ten slotte de verhouding karakter en temperament en schoolprestatie. Er blijkt, wat te verwachten was, een duidelijke positieve correlatie te bestaan: kinderen die door karakter en temperament het beste toegerust zijn voor de schoolse arbeid, presteren ook het meeste, mede doordat karakter en temperament weer positief correleren met de intelligentie.

We brengen de schrijver gaarne lof voor zijn nauwkeurige en in vele richtingen tastende becijferingen. Maar we kunnen ons toch niet van de indruk losmaken dat hij soms te lichtvaardig conclusies trekt. Dit te minder na lezing van een artikel in „De Groene Amsterdammer” van 31 Dec. 1948, waarin enkele problemen die ook Robbertse onderzocht, besproken worden. Prof. G. Thomson, voorzitter van het Britse „Mental Survey Committee”, schreef in de „Times” een artikel, waarin hij de resultaten van een onderzoek bij de Schotse jeugd publiceert. Op nagenoeg alle scholen werden in 1932 en 1947 alle kinderen die in deze jaren 11 werden groepsgewijs onderworpen aan een mondelinge intelligentietest. Een analyse van de uitslagen heeft wel bevestigd dat inderdaad kinderrijke gezinnen minder intelligente spruiten voortbrengen dan kinderarme. Kan dit feit langzamerhand

als vaststaand worden aangenomen? Maar op andere punten vinden we toch merkwaardige verschillen. Deze verschillen betreffen vooral de plaats van het kind in de rangorde der leeftijden. Het is natuurlijk mogelijk dat deze verschillen tot op zekere hoogte veroorzaakt worden door de verschillende maatstaf: Robbertse meet de schoolprestaties, Thomson onderwerpt de kinderen aan een mondelinge intelligentietest en hoe zou men de correlatie moeten bepalen tussen Zuidafrikaanse schoolcijfers en Schotse intelligentiemetingen? Robbertse zegt: Het derde kind levert de beste schoolprestaties, gevolgd door het oudste. Die van het tweede en het vierde kind kunnen nog als bevredigend worden beschouwd. Zwak zijn die van het enige kind, ook die van het jongste, vijfde, zesde, zevende.

Maar Thomson vindt: Het enige kind behaalt de beste resultaten! Kinderen uit gezinnen van twee bijna dezelfde. Dan daalt het gemiddelde, eerst snel! daarna meer geleidelijk.

Van de superieure positie van het derde kind blijft dus niet veel over en het enige kind vindt een volledig eerherstel. Er blijkt niet dat latere kinderen minder intelligent zijn dan hun oudere broertjes en zusjes, al blijven er nog problemen hangen. Toch durft Thomson de conclusie aan: Het enige dat op dit ogenblik kan worden gezegd, is dat de plaats van het kind in de rangorde der leeftijden het geen voor- of nadeel bezorgt ten opzichte van zijn broertjes of zusjes.

We hebben hier dus een wel zeer duidelijke controverse en eer men tot een enigermate juist inzicht in deze materie zal zijn gekomen, zullen er nog uitgebreide en zeer diepgaande onderzoeken moeten plaats vinden. De verzamelde gegevens zijn inderdaad nog te schaars dan dat zij een wetenschappelijk verantwoorde definitieve conclusie zouden kunnen dragen.¹⁾

¹⁾ Lezers die zich voor het bovenbehandelde onderwerp interesseren, mogen wij ter meerdere oriëntatie verwijzen naar „De Linie” van 14 Januari 1949, waarin de Katholieke visie wordt gegeven.

TIJDSCHRIFTEN.

„Psychologische Achtergronden” (red. Dr Ph. M. van der Heyden).

In het gecombineerde no. 4 en 5 van dit tijdschrift, dat grotendeels is gewijd aan vraagstukken van psychotechnische aard, komt een artikel voor van Jhr Ch. A. van Rappard over „De persoonlijke betrekkingen tussen de arbeiders onderling en hun werkprestatie”. Door strikt vertrouwelijke informatie wist de schrijver van het artikel te bepalen, hoe de arbeidsters van een Nederlandse biscuitfabriek „over elkander dachten”: iedere arbeidster werd uitgenodigd, haar opinie over al haar collega's te geven („kun je goed met A. opschieten of niet?” enz.).

Daarna werd de „populariteit” van de arbeidster bij haar collega's vergeleken met het bedrijfsoordeel over de capaciteiten van het betrokken meisje.

Over het algemeen bleek nu een lager bedrijfsoordeel over een arbeidster samen te gaan met een geringer populariteit, en omgekeerd. De correlatie was vooral opvallend, wanneer het om de karaktereigenschappen ging. Hieruit kan men nu ook de conclusie trekken, dat „het voor iedere onderneming van het grootste belang is, om de interne sociale verhoudingen onder de loupe te nemen”, aangezien gunstige verhoudingen onder het personeel de productie zullen vergroten.

Hoewel het artikel in de eerste plaats van direct belang is voor het bedrijfsleven, kan de opvoeding, en in het bijzonder de school, er een vingerwijzing in vinden, eveneens de interne sociale verhoudingen aan een onderzoek te onderwerpen. In dit verband zou ik willen wijzen op verschillende studies, die op dit gebied reeds zijn verschenen, zoals Prof. M. J. Langeveld „De Psychologie van de Middelbare Schoolklasse” (en zijn „Inleiding tot de Paed. Psychologie” enz.), Karl Reininger „Ueber soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät”, Lois Barclay Murphy „Social Behavior and Child Personality” (in Barker-Kounin-Wright „Child Behavior and Development”). De onderlinge verhoudingen kunnen door hun gevoelselementen de intellectuele prestaties der kinderen sterk beïnvloeden.

In hetzelfde nummer komt het eerste gedeelte voor van een artikel van Dr Ph. M. van der Heijden: „Iets over de psychologische achtergrond van het Nationaal-socialisme en de nazi-mentaliteit”.

Dr S. J. Vles bepleit een zeer bijzondere toepassing van de Rorschach-test („De Rorschachtest als hulpmiddel bij de advisering der beroepskeuze en bij de selectie van het personeel”). Hij wil van de verschillende beroepen een „karakterologische structuuranalyse” maken door de beste beoefenaars van het beroep aan een Rorschach-onderzoek te onderwerpen. Daarna kan men aan de hand van een individuele analyse met hetzelfde testmiddel bepalen, of iemand voor een bepaald beroep karakterologisch geschikt is. Terecht wijst Dr Vles er op, dat het aan één onderzoeker te hoge eisen stelt, om voor alle beroepen tot een karakterologische structuuranalyse te komen. Men kan met evenveel recht beweren, dat het geheel onmogelijk is, aangezien het aantal beroepen onoverzichtelijk groot is, op verschillende manieren beoefend wordt (b.v. de timmerman ten plattelande en die in de stad), en de beroepen o. a. door mechanisering snel evolueren en geheel andere eisen aan hun beoefenaars stellen.

In verband met bovenstaand artikel willen we wijzen op „*Nederl. Tijdschrift voor de Psychologie*” (Dl. III, afl. 5), waarin een bijdrage voorkomt van Dr H. J. van Lienden: „Bijdrage tot de psychologie van het Rotterdamse trampersoneel”. Aan de hand van de gespecificeerde beoordelingen omtrent het karakter van het Rotterdamse trampersoneel in verband met de uitoefening van hun functies, heeft Dr Van Lienden trachten te bepalen, welke temperamentstypen volgens de Groningse typologie het best voldoen als tramconductor, trambestuurder en buschauffeur.

„*Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs*” (red. Ir C. Boeke, e. a.) geeft in no. 60, Jan. 1949 o. m. een artikel over „De straf in de opvoeding” door A. O. Reckendorf. Hij belicht de straf van verschillende zijden: 1e. de sfeer van de straf als verbindend medium tussen de gestrafte en de straffende, 2e. de hoedanigheid van de straf als een reactie en de daarmee verbonden gevaren en positieve mogelijkheden, 3e. het verschijnsel van de strafbehoefte en haar betekenis, 4e. een bespreking over de praktijk van het straffen en het opvoeden zonder straf.

In verband met de huidige belangstelling voor het filmvraagstuk vermelden we het artikel van J. W. Jansen „Jeugd en Film”, dat de besprekingen op een te Utrecht gehouden bijeenkomst (inl. Prof. Langeveld) en de daaraan vastgeknoopte notering van de reactie der Lagere-schooljeugd op de J. A. Arthur Rank Jeugdfilms vermeldt.

„*Onderwijs en Opvoeding*”.

In „*Onderwijs en Opvoeding*” (red. P. Schaft, enz.), 2e jrg. no. 2 besluit Prof. Ph. Kohnstamm met een derde artikel zijn kleine serie „De Film en het Lager Onderwijs”. In deze artikelen wordt het probleem van de schoolfilm eerst van de didactische en daarna van de organisatorische zijde belicht.

„*Het Kind*” (red. Mevr. J. Riemens-Reurslag).

Het Januari-nummer van bovengenoemd tijdschrift bevat o. m. een artikel van de redactrice over „Goede Jeugdlectuur”. Onze expert op het gebied van de kinderlectuur verheft hier haar stem tegen boeken, die geen humor vertonen en een duidelijke „tendenz” bezitten, en tegen de al te milde overvloed van kinderboeken, die ieder jaar opnieuw van de pers komt. Ze wijst op de betere kinderlectuur, die in binnen- en buitenland is verschenen.

C. WILKESHUIS.

KLEINE MEDEDELING.

CONGRES.

The Education of Children under Seven in our respective Countries.

„The Nursery School Association of Great Britain” organiseert in samenwerking met Nederlandse Onderwijsinstanties in de a.s. Paasvacantie van 19—26 April over bovenstaand onderwerp een congres, dat gehouden zal worden aan de H. B. S. aan de Nieuwe Duinweg te 's-Gravenhage.

In de morgenuren worden lezingen gehouden door Engelse en Nederlandse sprekers (met vertaling) over de geschiedenis van kleuterverzorging en kleuteropvoeding, de psychologie van de kleuter, moderne opvattingen

omtrent de opvoeding en het onderwijs van de kleuter, terwijl in de namiddag gelegenheid zal zijn voor excursies.

Zij, die in de vorming van kinderen in de kleuterleeftijd en de eerste jaren der lagere schoolleeftijd geïnteresseerd zijn: medici, verpleegsters, leerkrachten bij het kleuter- en het lager onderwijs, en die prijs stellen op het bijwonen van dit congres, worden verzocht zich op te geven aan het *Paedagogisch Centrum der Gemeente 's-Gravenhage, Afdeling Onderwijs, Lijnbaan 32, Tel. 39 00 24, vóór 8 Maart a.s.*

Voor toegang tot alle lezingen is een bedrag van f 5,— verschuldigd, dat gestort kan worden op de girorekening van de Chef der Afdeling Onderwijs no. 86906.

Nadere gegevens omtrent de excursies zullen zo spoedig mogelijk bekend gemaakt worden.

Dr H. NIEUWENHUIS,
Secretaris van de Commissie
van Voorbereiding.

BOEKBEOORDELING.

Dr W. A. 't Hart, *Ellen Key*.

De dissertatie van Dr 't Hart zou men wellicht het best kunnen typeren met de woorden die *Willem Kloos* als titel koos voor het boek, waarin hij eerherstel bepleitte voor enkele miskende achttiende-eeuwse literatoren: „Een daad van eenvoudige rechtvaardigheid.” *Ellen Key* is miskend en door velen misverstaan. Zij heeft in vele werelden heftige reacties gewekt door haar sterk-emotioneel en prikkelend-impulsief denken, door haar militant-agressieve houding, door het feit dat zij zich meesteres waande op elk gebied van menselijk kunnen en kennen, door het apodictische van haar uitspraken. Toch was zij volgens 't Hart slechts een „vertegenwoordigster van het 19e eeuwse wijsgerig dilettantisme”, maar naar hij zegt: een „markante” vertegenwoordigster. Zij is niet steeds rechtvaardig beoordeeld, doordat men enkele van haar meest populaire werken geïsoleerd heeft gezien, losgemaakt uit de totaliteit van haar arbeid en misschien even ondoordacht op geïsoleerde werken en geïsoleerde uitspraken is aangevallen als zij zelve vaak op fundamentele problemen. Dr 't Hart heeft *Ellen Key* en de tijd waarin zij leefde (zij werd in 1849 geboren) grondig bestudeerd. Zijn dissertatie getuigt van een veelzijdige belesenheid. Zonder dit laatste zou hij zijn boek niet zo'n rijke inhoud hebben kunnen geven. In Hoofdstuk II t/m VI behandelt hij achtereenvolgens: Het maatschappelijk en geestelijk leven in de 19e eeuw, dat hij onderzoekt zowel in de sociaal-economische, politiek-historische, technisch-wetenschappelijke als in de godsdienstige, wijsgerige, paedagogische, psychologische en litteraire aspecten; *Ellen Key's* levensleer; *Ellen Key* en de psychologie der vrouw; De sociaal-paedagogische achtergrond van de vrouwenemancipatie; *Ellen Key's* gedachten over opvoeding.

Het tweede hoofdstuk doet wat overladen aan. Het is echter de vraag of de schrijver tegenover een zo veelzijdige, in haar dilettantisch optisme en haar dilettantische lichtvaardigheid haast alzijdige figuur met

minder had kunnen volstaan. Als achtergrond voor het derde hoofdstuk: Ellen Key's levensleer is het tweede stellig onmisbaar. Dit derde hoofdstuk is wel zeer lezenswaard.

Ellen Key bezat een enorme productiviteit. In de jaren van haar rijpste scheppingsvermogen (1884—1918) publiceerde zij niet minder dan 43 werken en 117 artikelen.

In de onderwijswereld maakte zij vooral naam door haar in 1900 verschenen „Barnets århundrade”, in het Nederlands vertaald onder de titel „De eeuw van het kind”. Dit werk werd ook vertaald in het Frans, Duits, Engels, Italiaans, Deens, Letlands, Pools en Russisch. Dilettante op onderwijsgebied was zij niet. 23 jaar lang, van 1880—1903 gaf zij les aan de „experimenteerschool” van Anna Whitlock te Stockholm en Dr 't Hart heeft „de indruk, dat Ellen Key evenals Jan Ligthart heeft behoord tot die begenadigde paedagogen, welke door een fijne intuïtie zonder enige uiterlijke dwang leiding wisten te geven”. Men kan haar, met Jan Ligthart, voor wie zij veel waardering had (zie zijn „In Zweden” pag. VII) rekenen tot de voorlopers van het huidige streven naar vernieuwing van opvoeding en onderwijs en terecht kan Casimir schrijven:

„De meeste neigingen der moderne paedagogische stromingen vindt men reeds in dikwijls overdreven, maar steeds warm gevoelde vorm bij Ellen Key.”

En weer bladerend in „De eeuw van het kind” erkent men gaarne de juistheid van Casimir's uitspraak. Men leze of herleze Hoofdstuk 5: De zielemoorden in de scholen en Hoofdstuk 6: De school der toekomst. „Vier hoekstenen” hebbe de nieuwe school (p. 208).

Vroegtijdig speciaalstudie waar zich uitmuntende individuele gaven tonen;

concentratie om bepaalde onderwerpen tot een vastgestelde tijd;

zelfstandig werken gedurende de gehele schooltijd;

het in aanraking brengen met de werkelijkheid gedurende de ganse schooltijd.

„Moderne” gedachten in wat verouderde terminologie. Wij spreken nu van individualisatie, belangstellingscentra, werkelijkheidsonderwijs. Be-doelen we iets anders? En streven we niet evenzeer nu naar beperking der leerstof zoals Ellen Key het vijftig jaar geleden deed? „Want wat ieder mens moet weten om zijn weg in het leven te kunnen vinden is buitengewoon weinig” (p. 248). „Slechts het onontbeerlijke moet de verplichte grondslag voor de verdere vorming zijn” (p. 249).

Ellen Key's geestesgesteldheid (zij was naar het oordeel van 't Hart een romantica) deed haar leven in uitersten. Gedachte en woord hebben haar vaak tot slavin gemaakt waar zij meesteres had behoren te zijn. Men kan schrikken van haar uitspraken op het gebied van religie en sexuele ethiek en toch haar zuivere bedoelingen (terecht spreekt de schrijver telkens van een „dubbele structuur”) waarderen. Zij was geen vrouw voor nuance en compromis. Daarvoor leefde zij te fel, misschien te bezeten.

Dr 't Hart heeft gepoogd tot een eerlijk, objectief, kritisch-waarderend oordeel te komen. Daarin is hij naar onze mening geslaagd.

VAN DER V.

PRAKTISCHE DEMOCRATIE OP SCHOOL

DOOR

J. H. RINGROSE.

De roep naar vernieuwing van onderwijs en opvoeding in Amerika wijst ook daar stellig op een gestoord evenwicht tussen school en werkelijkheid. Misschien in nog sterkere mate dan in West-Europa gaapt hier een kloof tussen de werkelijke situatie, waarin de samenleving verkeert, en het geestelijk klimaat op school. Bijna nergens anders ter wereld is immers die samenleving zózeer onder invloed geraakt van een ver doorgevoerde industrialisatie; de geluidsfilm en radio (en binnenkort de televisie?), de krant en de strips, de sport-journalistiek en het leven=op=straat, de advertentie en reclame zijn een heil eind op weg om de „opvoeding” van het grote publiek, van de school over te nemen. Een opvoeding, een voorlichting, waarvan we in een land met zovele rassen en gezindten de twijfelachtige waarde wel hebben leren beseffen.

Het is aan geen twijfel onderhevig, dat de school hierbij is achtergebleven. Eén van haar grootste bezwaren is wel, dat zij zowel in didactisch als in opvoedkundig opzicht veelal volkomen ouderwets is gebleven, niet met de tijd mee is gegaan en dus niet, of maar in geringe mate, in staat is om een vorming van de persoonlijkheid te bereiken, zódanig, dat deze in staat is aan de eisen van de veranderde samenleving te voldoen. Eisen, die dus o. a. een rijpere democratische geestesgesteldheid en vooral daadwerkelijke houding zouden moeten beogen. Eén van de belangrijkste kenmerken van de vernieuwing moet dan ook zijn een veel nauwere aansluiting bij en kennis van de levende samenleving, terwijl getracht dient te worden een werkelijk democratische houding aan te kweken.

Het **Springfield-plan**¹⁾ is een loffelijke poging in deze richting, een poging, die niet ten onrechte „a citywide project for democratic living” is genoemd. Het volgende speelde zich in deze stad in Massachusetts van circa 150.000 inwoners af. Toen ongeveer 12 jaar geleden een zekere Dr Granrud

¹⁾ *The Springfield Plan*, photographs by Alexander Alland, text by James Waterman Wise. New York, The Viking Press 1945. — (Aanwezig in de USIS Library te 's-Gravenhage.)

tot inspecteur van onderwijs alhier werd benoemd, merkte hij op, dat er een merkwaardige wanverhouding bestond tussen de samenstelling van het docentencorps en die van de schoolkinderen. Terwijl de eerste groep practisch geheel gerecruiteerd werd uit de zg. „old-line American families”, bleek de stedelijke bevolking van zeer verschillende herkomst te zijn. Ongeveer 30% bestond uit afstammelingen van de oudste immigranten, de New-Englanders. Maar verder telde de stad vele burgers van Ierse, Franse, Poolse, Griekse, Duitse oorsprong; er bleken talrijke Negers, Chinezen, Mexicanen en Filipino's te zijn. En zo varieerden ook de godsdiensten: Rooms en Grieks Katholieken; vele Protestantse secten; Joden en zelfs Boeddhisten. Kortom: een typisch Amerikaanse stad. Maar ook een smeltkroes? Niets daarvan; ook hier telde het rassenvooroordeel tierig; ook hier klasse, stands en godsdienstcontroversen.

En zo kwam deze Dr Granrud er toe, om in de eerste plaats op zijn scholen schoon schip te maken: het docentencorps werd radicaal veranderd; en nieuwe docenten die uit eigen ondervinding zeer goed thuis waren in de netelige vraagstukken van minderhedenkwesties, aangesteld. Met deze werd een plan ontworpen om de school en de schoolopvoeding in nieuwe banen te leiden. — Twee uitstekende journalisten, Alland en Wise, resp. fotograaf en tekstschrijver, hebben nu in een zeer aantrekkelijk boekje enkele aspecten en resultaten van dat plan vastgelegd.

Dit plan dan — dat geen pretenties heeft in streng wetenschappelijke zin — omvatte allereerst het gehele schoolleven. Van de kleuterafdeling af tot en met de High-school toe, ja tot en met de ouders, wordt elke groep erin betrokken. Immers, zo redeneert men (terecht), men kan op school wel met man en macht aan het hervormen gaan; maar het nuttig effect van al dit werk wordt onherroepelijk weer voor een deel te niet gedaan als de ouders thuis blijven hangen aan hun vele vooroordelen. Dus ook, ja vooral ook zij erbij. En zo ziet men verschillende foto's, waarop deze ouders b.v. op avondcursussen opnieuw onderwezen worden (volgens het beginsel van zelfwerkzaamheid en groepsarbeid overigens!) in „citizenship”, in waardering van elkaars culturele achtergrond, in opvoedkundige en sociale vraagstukken. En inderdaad, ook op deze plaatjes ziet men eindelijk bij en naast elkaar zitten: Negers en Blanken; Joden, Protestanten en

Katholieken, arbeiders en werkgevers. En al zijn deze bladzijden eigenlijk de minst overtuigende, al doen zij wat sentimenteel aan en kinderlijk, al wordt toegegeven, dat toch eigenlijk de ouders het grote struikelblok vormen in het hele plan, het geheel is toch aandoenlijk en een kern van waarheid t.a.v. de noodzakelijkheid van ook deze aanpak valt moeilijk te ontkennen.

Veel sprekender zijn echter de bladzijden en foto's, gewijd aan de opvoeding van de kinderen. Bijna allen ademen zij een geest van vriendschap en onderlinge waardering; steeds ziet men allerlei rastypen met elkaar samenwerken, alsof het de natuurlijkste zaak van de wereld is. Een bijzonder illustratief plaatje is dat van een klas tijdens een wiskundeles van een... Negerin! En steeds wordt er actief gewerkt, en is dat werk gericht op een werkelijke vermeerdering van de kennis van het eigen en van andermans groepsleven én op inzicht in elkaars persoonlijke en algemeen menselijke waarden. Democratie in de (kinder)praktijk, maar ook directe aanraking met en voorlichting door de werkelijkheid van de volwassenen. Een postbode en politicagent, de melkboer en brandweerman, komen de jongeren op school over hun werk en hun aandeel in de gemeenschap vertellen. Ouderen brengen bezoeken aan vooraanstaande zakenlieden en leiders van het bedrijfs- en culturele leven; leren van de burgemeester en de stadsplanoloog uiterst belangrijke en praktische essentialia van besturen en ordenen. Essentialia, die weer in en doorgevoerd worden in het schoolleven zelf. Want afgezien van de regeling en uitvoering van het leerplan, is men er langzamerhand in geslaagd alle andere werkzaamheden in handen te leggen van de kinderen zelf. Er is een eigen ordedienst met eigen „agenten”; er is een eigen „High School Town Meeting”, die de methoden van democratische procedures bestudeert en deze in de praktijk tracht toe te passen. Een compleet „gemeentebestuur”, 30 tot 40 leden sterk, en bij geheime stemming, volkomen à la „de werkelijkheid” gekozen door „het volk”, „regeert”. — En bovenal houdt dit bestuur zich bezig met de specifieke wrijvingspunten tussen rassen en klassen. De herkomst van de schoolbevolking naar ras, nationaliteit en godsdienst wordt nauwgezet onderzocht; het aandeel van elk van deze groepen aan de Amerikaanse, ja aan de beschaving vastgesteld; de voosheid van de rastegenstellingen aangetoond. Waardering voor elkaars en de eigen traditie, veelzijdig en

verschillend uiteraard, opgewekt en in woord en daad — een vaak artistieke daad — waar gemaakt. De producten van de eigen drukpers, muurschilderingen, mondelinge gedachtewisselingen en vergaderingen en — een bijzonder boeiend onderdeel — de viering van de verschillende profane, maar vooral religieuze feesten: zij zijn even zovele uitdrukkingen van deze werkelijk levende democratische gezindheid, die — zo voelt men het aan — een onuitwisbare indruk, ja vorming, moeten geven voor het hele verdere leven.

Is de plaats van de docent bij de oudere jeugd er vooral één van stimulator, en blijft hij eigenlijk op de achtergrond bij de uitvoering van de vele „projects”, bij de jongeren is zijn leiding duidelijker zichtbaar. Maar in wezen gelden ook hier dezelfde beginselen, en worden de kinderen van meet af aan gewend aan een sfeer van werkelijk samenleven, en onderzoek van de naaste omgeving. „Do you know your neighbours?” heet hier een project. De foto laat een zeer gemêleerde groep 9—11 jarigen zien, druk in de weer karren tonnen figuren te maken, die de verschillende nationaliteiten en rassen (ieder kind maakt een rastype, waar het zelf niet toe behoort) voorstellen; daarna volgt een onderzoek naar hun resp. klederdrachten, kinderspelen, woningtypen en middelen van bestaan. — Een andere foto beeldt een grote wereldkaart af, met ernaast de namen van alle kinderen verdeeld naar de herkomst van hun voorouders; met lijnen naar de landen van herkomst op de wereldkaart, staan deze namen verbonden. Een bont beeld, dat deze kinderen voldoende te denken geeft!

Het valt moeilijk, de verleiding te weerstaan om dit hele experiment te beschrijven. Maar, zou de vraag gesteld kunnen worden, wat blijft er van de eigenlijke school over? En gaat men bij het beschreven plan planloos te werk?

Beide vragen kunnen ontkennend beantwoord worden. Natuurlijk impliceert de hantering van de zg. projectmethode een zekere soepelheid van werken; maar uitdrukkelijk wordt hierbij vastgehouden aan bepaalde grond- en richtlijnen, die voor onderdelen weer afzonderlijk gesplitst en uitgewerkt worden. En hier is het punt, waar de persoon van de docent leidinggevend werkt. — Er wordt ontzaglijk veel geleerd, heel wat doelbewust; meer nog misschien zelfs: incidenteel. En wat het „eigenlijke” leerplan aangaat: zelfs dat wordt gehandhaafd; het „gewone” werk, d.w.z. de opleiding tot

zekere bekwaamheden, die òf verdere universitaire studie òf het uitoefenen van een betrekking, beogen, gaat normaal door. — Maar dé grote winst is stellig, dat door deze gehele opzet een bijzonder prijzenswaardige aanpak is geëntameerd om de innerlijke houding, om de persoonlijkheid van de jonge generatie *werkelijk* en in vrijwillige medewerking van de belanghebbenden, te vórmén. Men kan zich niet ontrekken aan de indruk, dat hier een sèrieuze poging is gedaan om de reeds door K. Mannheim gesignaleerde disproportie tussen de eisen van de nieuwe samenleving en de morele en intellectuele houding van de moderne mens, te overbruggen. Het zg. basisprogram van het „Springfieldplan” moge in dit verband daarom als voorbeeld dienen. Haar doeleinden zijn:

- „1. To provide opportunities for democratic self-government.
2. To analyse the problems confronting us today, studying both the weaknesses and strenghts of our democratic processes and determining how the former could be corrected and strengthened.
3. To establish a positive working philosophy based upon democratic principles.
4. To evaluate one's own prejudices and biases.
5. To study public opinion in a democracy and to understand how it is influenced.
6. To teach students how to weigh evidence, how to reach conclusions objectively, and how to distinguish between fact and opinion.”

AANVANKELIJK REKENONDERWIJS IN EEN VRIJE PROEFSCHOOL

DOOR

P. POST.

Als kinderen op school komen is hun kennis van getallen zeer gevariëerd. Er zijn soms enkele aanstaande goede rekenaars bij, kinderen met goede aanleg, uit een stimulerend milieu, die werkelijk enig begrip van getallen en getalgebruik bezitten. Doch meestal is deze kennis zeer beperkt, vooral bij kinderen uit eenvoudiger milieus.

De paedagogische tests van Burt vragen van een $4\frac{1}{2}$ jarig kind, dat het tot tien tellen kan. Een $5\frac{1}{2}$ jarig kind moet tot 19, een $6\frac{1}{2}$ jarig kind tot 21 kunnen tellen. Burt vraagt verder

met 4 jaar „rekenen” met de getallen van 1 tot 4, met 5 jaar van 1 tot 7, met 6 jaar van 1 tot 9.

De Croly en De Gand vonden dat een zesjarig kind begrip heeft van 1 tot 5. De vijfjaarstest van Binet laat de kinderen 4 centen tellen en de zesjaarstest gaat tot 13 centen. Terman gebruikt Binets 5 jaarstest reeds voor het 4e jaar, doch handhaaft het tellen van 13 centen voor zes jaar. Dit komt dus over 't geheel overeen met hetgeen Stanley Hall in 1880 vond bij zijn uitgebreide onderzoek van schoolnieuwelingen in Boston.

De observaties van Preyer, Stern, De Croly en anderen, maar vooral die van Jaehner, gunnen ons een blik op de langzame groei van het begrijpen van het getalmatige. Deze waarnemingen zijn dikwijls gedaan aan meer begaafde kinderen. De jeugd die wij op onze scholen ontvangen is lang niet altijd zo ver; op de bandoengse proefscholen werd over 't algemeen zeker niet voldaan aan normen van Burt. De ontwikkeling van het getalmatig begrijpen was over 't algemeen beter ontwikkeld bij indonesische kinderen uit de goede middenstand en ambtenaarsfamilies dan bij indo-europese kinderen uit de allereenvoudigste gezinnen.

De waarnemingen van Stern e. a. kloppen over 't algemeen met onze eigen observaties in families, waar men bijzondere aandacht aan de geestelijke groei der kinderen kan besteden. Zelfs fouten blijken dikwijls uit geheel bijkomstige, maar voor het kind zeer belangrijke beweegredenen voort te vloeien. Zij hebben nog geen behoefte aan exactheid. Hun fouten zijn min of meer schalkse camouflages van hun speelse intenties. Tilly J. 2½ jaar vraagt de snijbonen, een mand vol, om mee te spelen. „Je mag er drie hebben.” Ze haalt er drie uit, „hier heb ik er drie.” Een week later mag ze weer drie bonen uit de mand halen. Maar nu neemt ze de hele mand vol mee. „Hier heb ik er drie!” Hier is waarschijnlijk de bijgedachte „drie zijn er vast!” Matty H. 4 jaar weet goed wat 4 snoepjes zijn. Haar kennis rijkt veel verder. Zij heeft er vier en eet er één op. Ze krijgt er drie bij en zegt „Nu heb ik er weer vier!”

De zin van dit antwoord is „Nu heb ik er in elk geval tenminste weer vier”. Dit kind beheerste de modaliteitsvormen niet.

Kinderen spelen met hun getalkennis en hebben nog geen respect voor de exacte zijde. Oudere kinderen, afkomstig uit milieus met weinig aandacht, doch leerlingen van kleuterscholen, blijken die zin voor exactheid te bezitten. Wij hebben

hiervan een rijke verzameling gegeven van rotterdamse kleuterscholen, dtk. van Mej. Schaap en de dames Den Daas Dijkers en Rijkens, overeenkomende met amsterdamsche waarnemingen van Mevrouw Zürichner. Hoewel er natuurlijk niets aan rekenonderwijs wordt gedaan, hebben de kinderen een spontane belangstelling voor het quantitative en zullen vermoedelijk — de zesjarigen onder hen althans — aan de eisen van Burt kunnen voldoen.

Deze interesse voor het getalmatige is aanwezig bij nagenoeg elk schoolkind. Of men echter op die belangstelling blijvend rekenen mag in de eerste klasse met de gebruikelijke sommetjes is een vraag waarop ik meen, ook voor de nederlandse school, een ontkennend antwoord te moeten geven.

Het is jammer, dat Prof. Waterink zijn belofte, een aantal jaren geleden gedaan in het „Paed. Tijdschrift v. Chr. Onderwijs”, jg. 1935—'37, nog steeds niet is nagekomen. Dan zouden wij nu weten wat hij in zijn artikelenreeks in dat tijdschrift over het rekenonderwijs, bedoelde met „rekenrijpheid”. Daarbij zouden wij dan kennis hebben kunnen nemen van zijn methode van onderzoek om die rekenrijpheid vast te stellen. Zijn beschouwingen hebben indertijd indruk gemaakt en nog steeds wordt zijn — naar onze mening te weinig verantwoorde — mening genoemd.

De noodzakelijkheid het rekenonderwijs enige jaren uit te stellen op grond van de laat optredende rekenrijpheid kan niet direct worden ingezien door hen, die enigszins op de hoogte zijn van de nieuwere publicaties terzake, waaruit wel heel duidelijk blijkt, dat milieu en aanleg hier zo luid meespreken, dat bijna elke nieuwe schoolklas een wijde scala van ontwikkeling te zien geeft.

Een feit is het dat de kleine eerste klasser belangstelling heeft voor het quantitative. Men mag dit feit echter niet te abstract beoordelen. Want de interesse richt zich in de eerste plaats op het ding, op het gebeuren in de tijd en is nauw geliëerd aan het eigen belang. Dit is zeer natuurlijk, evenals het natuurlijk is, dat voor vele kinderen het rekenen met abstracte, onbenoemde getallen in de eerste klas vervelend gezeur is. Gezeur, ik wil het herhalen, dat de schoolsfeer onnodig dat eigenaardige scolaire karakter geeft, waarin de kindergeest alleen op de voorgeschreven wijze ademen en zich ontplooien kan.

Als de nieuwe cursus op 1 April begint, heeft de juffrouw

de kinderen met ijver en toewijding voor Kerstmis zo ver gebracht, dat ze alle sommetjes beneden 20 vlot kunnen maken. Om dan na de vakantie te ervaren, dat deze, meest zinloze, associaties verdwenen zijn en ze weer opnieuw kan beginnen. Hetgeen een onaangename taak is met de verhoging in 't zicht. Feitelijk begint men na elke vakantie in de lagere klassen weer opnieuw. „Ze zijn alles kwijt”. Neen! Ze zijn niets kwijt — ze hebben het nooit of nooit goed bezeten.

Toen wij in Bandoeng met grote vrijheid het vernieuwings-experiment mochten beginnen, heeft Waterink, ondanks het onaangename gevoel van onzekerheid, ons toch wat beïnvloed. Maar meer De Croly, die wij kort voor de aanvang van onze proefneming, die in 1933 begon, mochten ontmoeten en die gedurende enige dagen een wel zeer vriendelijk gastheer bleek, die nooit zo moe was, of hij was bereid tot een gesprek over deze problemen, die hij zo vlak bij de oplossing wist te brengen.

Wij verschoven het eigenlijke rekenen tot een tijdstip, dat wij zelf rekenrijpheid zouden constateren en hieronder ver-stonden wij dan het met inzicht kunnen bepalen de quanti-tatieve relatie tussen twee of meer getallen.

Dit constateren is alleen mogelijk in een milieu waar de aandacht voor het quantitative voortdurend geprikkeld wordt. Wij zullen nu een beschrijving laten volgen van zulk een schoolmilieu. Wij onderzochten kind voor kind op zijn arithmetische gevorderdheid bij het binnenkomen in de school en hierboven zagen wij reeds, dat die gevorderdheid zeer uiteenliep. Een enkele kon de hoeveelheden 2, 3, 4 en zelfs 5 onmiddellijk overzien en tellen tot in de dertig. Anderen konden dit niet, telden wel, bijv. tot 20, maar antwoorden op de vraag „Je mag kiezen — wat heb je liever 14 of 17 suikerboontjes, met een stralend gezicht 14!” — Een hele batterij van zulke vragen bracht aan 't licht — en het moest aan 't licht gebracht worden ter instructie van de leerkracht — dat er van getalbegrip boven 5 geen sprake was en daar be-neden sporadisch.

Wij verzamelden de telspelletjes, die de kinderen bekend waren, om die te zijner tijd te kunnen gebruiken.

Het dominospel. In Indië werden veel de goedkope spellen van bedrukt leerbord gebruikt.

Wij lieten een „klassikaal” ganzebord maken (100×120 cm) zoals gebruikelijk, met 63 cellen, put, gevangenis, gansjes.

Boven elke cel een haak, om de fiches op te hangen. Drie dobbelstenen van 1 dm³ van licht balsahout.

Daaraan voegden we toe „tjongkaks”, schuitvormige blokken, met in de lengte twee rijen van zeven kuiltjes en aan de boeg en de achtersteven een grote verzamelkuil voor de spelende kinderen. Kinderen spelen het spel met harde vruchtpitten; het is een telspel.

Spelmatig kan het gebruik genoemd worden, dat gemaakt werd van de ronde klok, met arabische cijfers op een zeer duidelijke wijzerplaat. Deze klok hing in het midden van de werkmuur, vlak boven het bord.

De juffrouw gaf het eerste halfjaar geen les of informatie, doch bepaalde zich tot hoorbare oriëntatie in de tijd. „Zo, (kijkt op de klok) nu is het half acht precies — we beginnen,” „het is bijna één uur, we gaan opbergen.” Als de klok slaat, tellen de kinderen de slagen. Als we cijfers gaan gebruiken, zo bij het einde van de cursus, zijn ze bekend door de klok en de kalender.

De kalender is van een groot formaat. Zes grote vellen tekenpapier aan elkaar geplakt: plm. 125 × 130 cm. Verdeeld in dagcellen als bij maandkalenders; elke cel had een grootte van plm. 20 × 30 cm. 1 Augustus (begin cursus), hing een blanco kalender aan de muur. In de kop was het woord Augustus getekend. Elke dag deelt de juffrouw mee „Het is vandaag de zoveelste van de maand” en dan plakt zij het juiste getal in de linkerbovenhoek van de cel. Zoals beneden blijken zal, wordt elke cel gebruikt, om er voor de kinderen belangrijke gebeurtenissen van de dag in te verslaan: verjaardagen, tekeningen van observaties, resultaten van meten en wegen, een new-comer, een leerling die vertrekt, een plaatje uit de courant van een belangrijke gebeurtenis (de aankomst van Parmentier met de Uiver in Bandoeng) met bijschriften. Een aantrekkelijk bont allerlei, waaraan ieder meewerkte, zeldzaam waardevol voor de tijdmaat: maand, week, dag, gisteren, eergisteren, verleden week, twee, drie, vijf dagen geleden. Fixatie in de toekomst: „Over een week, over zeven dagen, als dat hokje aan de beurt is, ben ik jarig”. Als de maand voorbij is, in de spreekles, de „geschiedenis” van de vorige maand. De juffrouw legt maar weinig uit. Zij praat terwijl zij het doet, als een intelligente moeder in haar huiskamer. Maar de kinderen krijgen zo meer begrip van waar het om gaat, dan bij breed uitgesponnen uitleg. Wij praten

zo dikwijls over ze heen, terwijl zinvol taalgebruik hun onmiddellijke interesse heeft en daardoor hun geest doet werken.

Er waren ook spelletjes van eigen inventie, variaties op bestaande soendanese kringspelen. „Limaän-limaän” (met z'n vijven) was zo'n kringspel. De kinderen beginnen in een grote kring en zingen een liedje. De leerkracht geeft een rythme aan op een geboeg (inlandse langwerpige trom). Dit rythme — ontleend aan de soendanese muziek — geeft de keuze van een bepaald couplet aan. Als bijv. het versje „limaän” aan de beurt is groepeert het hele gezelschap zich plotseling in kringen van vijf. Het overschot moet wachten op een volgend couplet, dat de onderwijzers aangeeft door 't rythme te wijzigen.

Als de kinderen twee aan twee zich opstellen om de klas binnen te gaan — wellicht fronst U het voorhoofd om dit „ouderwetse” trekje in een ultramoderne school — telt de juffrouw hen. Twee, vier, zes enz., tot ze er is: 47. Na een paar weken neemt een vluggerd het van haar over, omdat ze even op iets anders moet letten. En dan komt het rapport: „Er zijn er maar 45, want Greet is ziek en Wim is naar achteren.” Langzamerhand is het tellen een gewild klasse-corvee.

Dat tellen van het geld bij het winkelspel lijkt hier wel wat op. Bij het winkelen wordt echt geld gebruikt. Centen en halve stuivers (gobangs). Voor de winkel geopend wordt is er een commissie van drie zesjarigen, die de kas controleert. Er zijn 100 centen en 40 gobangs. De eerste worden in rijen van vijf, de laatste in rijen van vier gelegd. Er moeten twintig rijen van vijf centen en tien rijen van 4 gobangs zijn. De juffrouw begint hiermee, al gauw nemen kinderen die taak van haar over. Voor het geld opgeborgen wordt is er een nieuwe controle. Dit steeds weer groeperen van een chaotische hoop muntstukken tot een keurig geordend en overzichtelijk geheel, dat zij al gauw tellend beheersen, is bijna evenveel waard voor het quantitatief benaderen van de wereld dan het winkelspel, dat de hoofdzaak is.

Wij hebben dus geen plaatjes of tekeningetjes nodig, maar de concrete omgeving levert ons materiaal in rijke overvloed. Want wij zouden vellen vol kunnen schrijven over de zeer uiteenlopende gelegenheden waarbij geteld wordt. Geteld op velerlei wijze. Met enen, tweeën, drieën, vieren, vijven.

Ruimtelijk en lineair, in een lange reeks, de rijen kinderen

en het ganzebord, de bordjes rijst der schoolvoeding op de lange etenstafels in de pendopo.

Ruimtelijk en figuraal: de dominostenen en de dobbelstenen. Combinaties van lineair en figuraal tellen: de centen en de gobangs.

Temporaal: de klokslagen, raadsels van de juffrouw, die in de handen klapt, op de gong en de trommel slaat. De klok slaat koel en koud met gelijke tussenpozen. De juffrouw brengt er rythme in, twee, drie, vierkwartsmaat gelijk. En dan in haar oor fluisteren hoeveel.

De rangtelwoorden — onze lezers zullen bekend zijn met de psychologische moeilijkheden die hier liggen voor de genese van het getalbegrip — worden regelmatig gebruikt — en vooral de hoeveelheid, de eigenlijke zin van de abstractie, krijgt het zware accent door het veelvuldige gebruik van domino's en dobbelstenen. Als Hilde 3.7. — haar vingers telt 1, 2, 3, 4, 5, vraagt Stern „Also wieviel Finger sind es?" Dan begint het kind opnieuw te tellen. Zij is nog niet aan een samenvatting der hoeveelheid toe. De pink of de duim is vijf. Met vertrouwen op tellen alleen komt men ook bij oudere kinderen bedrogen uit. Kempinsky levert hier critiek op Stern omdat de vingers zo verschillend zijn. Er is voor ons aansleiding genoeg in eigen observatie en in de litteratuur om het rangtelwoord direct te gebruiken en, tegen het advies van Bouman en Van Zelm in, veel te laten werken met getalfiguren.

Voor ge rekt moeten de getallen bekend zijn, voor ge meet, de maat, was een keer de samenvatting van een gesprek met De Croly over de voorwaarden voor het eigenlijke rekenen.

In de praktijk blijkt, dat het rekenen, dat is dus het vaststellen van een quantitative relatie, een meer, een minder, een deel of een veelvoud vanzelf uit dit spel met de getallen groeit. Bij de ene klas in het eerste leerjaar, bij een andere pas in het tweede. Wij zorgden dus voor veel taalgebruik met een diepe betekenis voor de kinderen in hun eigen leventje, hun spel, hun vele activiteiten.

Het onderwijs kan men in een bepaald opzicht een milieu-analyse noemen.

Onder het milieu verstaan we dan het schoollokaal, met z'n vele interessante objecten: de klok, de kalender, het aquarium, het aquarium met witte muizen, het schoolgebouw met z'n

lange galerijen, waar zandtafels staan, waarin altijd wat te zien is, het erf, met een grote verscheidenheid van palmen, loofbomen, bloemstruiken, de moestuin, waar 't hart 't meest naar uit gaat, een tuin met grote bedden, sla, andijvie, wortelen, aardappelen, felrode tomaten, blauwpaarse aubergines, papjabomen met meterslange trossen goudgele vruchten.

Naast die tuin staat het kippenhok en daar leven de eenden — gewone sawaheenden, maar ook bergeenden en een vijvertje met maliwi's, kleine japanse dwergeenden, die gewoon zijn in Japan te broeden en hier de winter doorbrengen. Daar stappen een paar reigers en er zijn wat blauwe waterhoentjes. We hadden een tijdlang een prachtige pauwhaan die weg moest, omdat hij gevaarlijk werd.

Daar is het weidje met geiten en een grasveld met konijnen, die in de grond hun hol hebben en daar hun jongen werpen. Daar staat de duiventil, waar tientallen duiven verblijven en het vogelgesthuis, waarin we de vogels herbergen die we soms 's Maandags op de pasar kopen, bekijken en dan Zaterdag als ze goed gevoed zijn vrij laten. Groene bosduiven, rode spreuwen, kleine dwergpatrijzen, koetilans en glatiks, mrimpi's en beteks, kleine papagaaien. Daar op het grote grasveld weidt een broer van de schoolbediende zo nu en dan zijn paard en ouders brengen andere dieren, die we soms houden of een paar weken logies verschaffen, herten en apen.

Tot dat milieu rekenen we voor het eerste leerjaar nog de naaste schoolomgeving, waar huizen in aanbouw zijn, waar een grote drinkbak is voor de paarden en een hoefsmederij, waar in een warong een vrouw met een vliegenmepper haar koopwaar beschermt, de straat waar de indrukwekkende militaire begrafenis met muziek passeren, waarboven elke week het Holland vliegtuig zijn start begint.

En al deze zaken, zo gevarieerd en zo aanlokkelijk, bieden die aandacht voor het quantitative rijke stof.

Die witte muizen bijvoorbeeld. We beginnen met een paar. Maar na korte tijd zijn er zeven jongen, kleine rose rolletjes. Moeder wordt overvoed door de kinderen met spek en kaas en rijst. En die kleintjes groeien. Dat is waar te nemen. We hebben een goede weegschaal en we wegen ze met sokkapitjes, knalrode boontjes van een der bomen, een papillionacee, op het erf. Een tweetal favorieten wegen met elkaar 15 pitjes. Het is een heel bedrijf, dat wegen. Ze tekenen de wegerij en maken er een gezamenlijk opstelletje bij. De 15 pitjes worden in

rijen van vijf, als de centen, op een karton geplakt en dit alles, een tekening, een duidelijk opstel, de kaart met de 15 pitten worden gemonteerd in het hok van de dag op de maandkalender. Een paar dagen later wordt groei geconstateerd, ze wegen 24 pitjes — en het verloop is gelijk. Er zijn er die komen door tellen tot 9 meer en de anderen nemen dat over. Hetzelfde doen ze met jonge konijnen, die uit hun hol komen als ze niet meer blind zijn en die gevoerd worden met kool, wortels en kangkoeng.

Die beesten zijn niet met pitjes te wegen, want ze zijn zwaarder dan de zak met pitjes die we hebben. Dan is onze maat de sawoh, een vrij grote vrucht, of aardappels, waar we tussen enige van gelijke grootte, een paar flinke grote knollen leggen, om te zien hoe ze dat zullen vinden.

Meestal gooien ze die vanzelf op zij voor ze op de schaal komen.

Hier constateren we een belangrijk moment in de genese van het maatbegrip. Duidelijker nog, als ze de aardappels toch op de schaal legden en dan pas tot een oordeel komen: „Ze moeten gelijk zijn.”

Die koningspalmen op het voorerf hebben 's morgens *tussen half acht en acht uur* heel lange schaduwen. Dan komt de zon in het Oosten net boven bergtoppen en nabijgelegen huizen uit. Maar 's middags, als de zon rechtboven ons hoofd staat is er soms maar heel weinig schaduw van de stam of alleen maar van de kroon.

Als de aandacht enige tijd op deze opvallende verschijnselen gericht is — we hebben het dan over de dag, de nacht, de zon — worden die schaduwen gemeten met lichaamslengten. Om 8 uur, 9 uur tot 1 uur toe. En voor deze keer komen de kinderen 's avonds om zes uur even terug, om te zien hoe lang de schaduw dan is terwijl de zon in 't westen verdwijnt achter de massieven van de Boengrangrang. Bij elke meting wordt de stam en de kroon gevangen in een brede contour van witkalk, waardoor bij de zuiderdeclinatie een waaier van palm-silhouetten op het erf ontstaat over grasvelden en grintpaden heen. Bij elke schaduw staat een bord. Om 8 uur liggen er 24 kinderen in de schaduw. Om 9 uur 22 kinderen. Om 10 uur 17 kinderen.

Het klokgebruik — het is December of Januari — is al zo ver, dat de klasse met spanning de wijzers volgt en precies weet hoe laat het is. Wij wijzen hier op de vanzelfsprekend-

heid in de overdracht van onze methode van tijdmeting op de kinderen. Hier is weinig of geen uitleg gegeven en later volstaan met zeer weinig informatie. Uit het functioneren van de klok en het werk, het gebruik van taal op het juiste *moment*, volgt overname met begrip. Wat wellicht opvalt, is de natuurlijkheid van het proces, vergeleken bij de leertrapswijze opzet bij het oudere onderwijs, met een kartonnen wijzerplaat en levenloze wijzers, welke per definitie geïntroduceerd worden, omdat ze het meest essentiële van hun aard missen: de functie. En wij mogen hier wel zeggen: dit is het karakteristieke verschil tussen alle echt nieuw onderwijs en het oudere daarbij gerekend veel Kitsch, dat voor nieuw wil doorgaan¹⁾.

Als wij dit schoolleven op vernieuwingscursussen beschreven, was de eerste reactie te vaak: „Ja maar wat een omgeving, dat was een sprookjesschool — hebben wij apen, eenden, palmen? Moet U onze school zien.” Hier past maar één antwoord. Elk schoolmilieu biedt rijke variaties. Elke school kan voorzien worden van attractieve objecten. Maar wij zijn blind. Of, verkeerd gericht, als de mannen uit de parabel van Plato's hol, waar zij, met de rug naar het licht gekeerd, het schimmenspel op de rotswand werkelijkheid achten en de kracht missen zich te wenden tot het licht.

Eens in de week spelen we een spelletje ganzebord. Er zijn vier spelers: de bankenrijen. Van elke rij gooien de kinderen met de grote dobbelstenen. Eerst twee, wat later in het cursusjaar gebruiken we ze alle drie. Elke worp wordt getoond. Dan staan er drie kinderen met elk een dobbelsteen, het juiste vlak naar de klas gekeerd. Met optimale interesse wordt geteld, punt voor punt. Wij forceren het optellen: „twee en één en vijf, dat is acht” niet, maar op een bepaald moment komt dat toch. En hier merken we grote verschillen op. Nemen we een proef dan zijn er eind October al rekenaars. Zij kunnen de getallen dan schrijven, sommigen gebruiken reeds cijfers (overgenomen van klok en kalender) anderen niet. We laten ze in de grootste stilte — het is spel! — tellen of rekenen en het resultaat opschrijven. Sommige kinderen blijven de kubusvlakken fixeren. Anderen, meer motorisch,

¹⁾ Wij leerden het meten van de tijd dus geheel anders dan M. Louis Dalhem in „La Methode De Croly”, Brussel 1927, beschrijft.

tellen of rekenen, sprekend voor zichzelf; we horen niets, maar zien de lippen bewegen.

Het resultaat wordt uitgeteld in de cellenrij van het ganzebord, met een duidelijk tik van het fiche. Maar vluggerds tellen reeds op, wanneer binnen het tiental gebleven wordt. Zo iets van "41, acht ogen 49". Maar ook minder vluggen zijn reeds bij 49 als de officiële teller er nog niet is. Zij tellen met hun ogen.

Er is natuurlijk een pot. Maar die betekent maar heel weinig voor de spelende kinderen. Het gaat om het spel en maar zelden blijft de winst bij de rij die er aanspraak op heeft.

De dominospelen en de tjongkaks worden meestal in de pauzes en voor schooltijd gebruikt — zoals bij ons, in Holland, de meisjes vroeger maanden achtereen bikkelden. Dat spel is er ook, het heeft ook hier zijn functie, maar blijft, eigenaardig genoeg, in gebruik beperkt tot de meisjes.

We spelen met de winkel vooral als het schoolerf wat opleverde voor de verkoop: tomaten, eieren, aubergines, pinda's. Het spel werd gespeeld met de zak met geld van de school, als de producten op school bleven voor de bereiding van spijzen (een speciaal kernonderwerp). Maar dikwijls was er zoveel, dat er een verkoop was voor de gehele school. Dan waren de eerste of tweedeklassers winkelier en ieder kon wat inslaan voor thuis. Dan kwamen er dubbeltjes en kwartjes, doch daarbij de scherpe censuur van de belanghebbenden. Dan was er wel eens meningsverschil, dat tellend opgelost werd. Als de tweede klas prijskaartjes maakte voor de verkoop, dan hielpen eerste klassers al mee, hoewel ze de cijfers nog niet behoorden te kennen. En dan de handel. Grote tomaten, drie voor een stuiver, kleinere drie voor een gobang. Als de eerste klasse de leiding had, werd er niet gewogen. Aubergines één cent per stuk. Het terug te geven bedrag werd bepaald door bijtellen. De opbrengst was voor het Sinterklaasfeest. Bij het bepalen van het totaalbedrag van de inkoop, dat nooit hoger dan 25 cent mocht zijn, werd wel op de vingers gerekend, waartegen geen bezwaar werd gemaakt. Arithmasthanische kinderen, ook de normaal intelligente onder hen, bereiken zo het inzicht, al lijkt hun Lösungsmethode wat omslachtig, zelfstandig hun doel. Pater Schmidt, de bekende oostenrijkse ethnoloog, wijst in zijn beschrijving van de wording van ons telstelsel er op, dat nagenoeg alle

systemen ontleend zijn aan het opvallend quantitative van het menselijk lichaam, aan de tien vingers, de twintig vingers en tenen. Zij overleefden de systemen op astrologische en astronomische grondslagen.

De vrees, dat kinderen hier aan blijven hangen, is ongegrond.

Dat meer achterlijke arithmastenici hier blijvend steun vinden, kan moeilijk deze vrees versterken, integendeel.

Wij geloven met deze korte schets wel een karakteristiek van het schoolleven in de eerste klas der bandoengse proefschool gegeven te hebben voor zo ver het dan „rekenen” betreft. Wij zouden het geen klassikaal onderwijs meer willen noemen, maar meer de nadruk willen leggen op het gemeenschapswerk met zijn sterke betoning van de individuele aanleg.

Als de getalfiguren zo bekend zijn, dat ze op het eerste gezicht goed herkend worden en ook gecombineerde figuren van de dominostenen vlot worden benoemd, beginnen we een nieuw spel.

Elk kind heeft een linnen zakje met kleine houten tegels — soms met stevige kemirinoten.

Daarmee „leggen” we bijvoorbeeld het getal 12 — zoals de dominosteen dit getal vertoont. „Delen” is dan al heel vaak voorgekomen, vooral bij de rijsttafel, bij de distributie van sambal, kroepoek en tempé.

Daar is soms sprake van „hoeveel kinderen zouden er elk twee kunnen krijgen” — soms van „hoeveel krijgt nu ieder precies. Als men zo in de gewone gang van het geschetste schoolleven nagaat, welke hoofdbewerkingen het meest voorkomen, dan zijn het de deling in de twee zo uiteenlopende vormen en de optelling — terwijl verschillen meestal worden overbrugd door bijtelling. De vermenigvuldiging komt haast niet voor, maar wordt voorbereid in het tellen met tweeën, drieën, vieren. Het tellen der rijen halve stuivers en centen omvat de kern van de vermenigvuldiging. Wij zouden daar best gezegd kunnen hebben: „Eénmaal vijf; tweemaal vijf, dat is tien; driemaal vijf, dat is vijftien. Maar we doen dat niet. En als een kind de „tafels” zo, spontaan ontdekt — en dat gebeurt in elke klas weer, dan verstevtigt zo’n belangrijke gebeurtenis ons slechts in de overtuiging, dat het kind veel ontdekken kan in argeloos aangeboden materiaal dat los staat, of schijnt te staan van de „pädagogischen Logizismus im Rechenunterricht” waartegen Heinrich Kempinsky in „Psy-

chologie und Rechenunterricht, Leipzig 1934" te velde trekt. Met Diesterweg in „Von Unterricht in der Zahlenlehre" keurt hij de geweldige arbeid die de schoolmeesters verrichtten om „das Rechenunterricht lückenlos dem System der Zahlenlehre gemäss auszugestalten", waardoor het schoolrekenen levenloos werd, af. Het dorre gegoochel met cijfers en getallen in de eerste klas heeft de school enigszins, sommigen menen zelfs volslagen gedénatureerd.

Te velen zijn, met al hun aandacht voor het quantitative, te jong om arithmetische relaties tussen getallen vast te stellen vooral als deze getallen in cijfersymbolen, abstract, los van iets dat werkelijk is en zin heeft, in lange rijen op het bord staan. Het telraam, een bosje houten staafjes, verlost hen niet uit de ongrijpbare abstractie. Want zij zijn in wezen net zo levenloos als de cijfers. Ze hebben geen functie, die sommetjes evenmin. Maar de ogen op de dobbelstenen en de dominostenen wel. Zo ver komen zelfs de plaatjes van het eerste boekje van Diels en Nauta's „Functionneel rekenen" niet. Hoeveel waardering wij hebben voor het werk van deze twee schoolmeesters van groot formaat — het prentenboekje ontsiert hun werk.

Het getal twaalf ligt dus op tafel „zes en zes". Dat zijn ze al zo vaak tegengekomen, dat het gewoon geconstateerd wordt.

Wij schrijven nu in cijfers op het bord $12 = 6 + 6$. De cijfers bieden geen moeilijkheid. Die zijn bekend door de klok en de kalender en de prijskaartjes van het winkelspel.

Het dochtertje van Doris Jaehner (Selbständiges Rechnen, Weimar 1932 — een bijzonder geslaagde observatie van de rekenontwikkeling bij een meisje, van 1 j. 8 m. tot de zevende verjaardag) vindt eveneens de cijfersymbolen op de klok, de kalender, het huishoudboekje van moeder en boven aan de bladzijden van haar prentenboek. De moeilijkheid van de tekens = en + is niet zo groot. Maar 12 is ook $4 + 4 + 4$.

Op deze „rekenles" worden de getallen 12 en daaronder ontleed. Van 12 worden veel sommen gemaakt. 12 , telkens 2 er af, kan $6 \times$. Telkens 3 er af kan $4 \times$. 12 in tweeën gedeeld is 6 , 12 in vieren gedeeld is 3 . 12 is ook 10 en 2 , 9 en 3 .

Deze getalontleding levert ons sommen, verschillen, quotiënten en producten.

Wij gaan uit van een getal als een geheel en, na enige hulp, laten we de analyse, het onderzoek naar de bouw verrichten door de kinderen. Er komen nu rekenopgaven. De juffrouw

schrijft op het bord het getal 12. De kinderen gaan nu met dat getal experimenteren. Twee kinderen op een bank werken dikwijls samen.

Meer begaafden vinden nieuwe rubrieken en wagen hun krachten aan aantrekkelijke getallen als 20, 24, 25.

Ze leggen deze zelfgekozen figuren als combinaties van de figuren van de dobbelstenen en komen op verschillende wijzen tot het vaststellen van het getal. Voor verscheiden kinderen is dit rekenspel een aantrekkelijke bezigheid. Zij waren met het uitpluizen van 24, 25 en meer zulke getallen soms meer dan 40 minuten — de duur van een „les” ingespannen bezig en maakten lange rijen notities.

Het telraam werd gebruikt, nadat er twee van klein formaat door leerlingen waren meegenomen.

Hier hielp de leerkracht ze een weinig, door te wijzen op de andere figuratie, die mogelijk was met tientallen. Er waren vrij veel kinderen, ongeveer twintig — in latere klassen soms meer, een enkele keer echter niet meer dan dertien, die later vrij zwak in het rekenen bleven — wier interesse toch stellig stevig gericht was op het kwantitatieve der belangstellingsonderwerpen, die het spel met de tegeltjes niet aantrok. Er was bij hen geringe belangstelling voor deze abstracties. Door hen in de „rekenlessen” zo nu en dan te plaatsen naast de meer geïnteresseerden om samen te werken, trachtten wij hen te animeren. Dat lukte lang niet altijd.

Toen een tiental leerlingen het tegelspel zo de baas waren, dat zij sommenreeksen zonder de figuren opschreven, werden van het getal 12 eens enkele sommen in de gewone vorm opgegeven als een nieuw spel, dus $7 + 5 = \dots$; $3 + 9 = \dots$. Dit gaf met deze groep goede leerlingen weinig moeite, daar bovendien de uitkomst van de sommen gelijk was. Een menging van „12” 10 en 8 wekte eerst enige verbazing, doch leverde voor deze begaafdere leerlingen geen moeite op. Met deze groep konden wij betrekkelijk vlug doorstoten. Een grotere groep bleef langer het tegelspel doorspelen, en kwamen langzaam aan tot het peil, waarop de omkeringen gemaakt werden.

Een grotere groep, ongeveer de helft, had aan dit moeilijker werk niet de minste behoefte, maar namen met grote belangstelling steeds deel aan de telspelen en de getalmatige bewerkingen der belangstellingskernen.

Aan het einde van het eerste leerjaar waren er nog 8 in dat stadium.

Een ander gedeelte maakte de gemakkelijkste sommetjes, maar bedienden zich hierbij van blokjes, telraam of vingers. Terwijl ze de bouw van de meeste getallen wel door hadden, hadden zij er geen behoefte aan, een berekening te maken, zonder dat deze met de realiteit verband hield en beperkten zich tot de eenvoudigste opgaven.

Enige leerlingen der begaafdere groep schoten betrekkelijk snel door, kregen opgaven uit rekenboekjes en kwamen, vrijwel op eigen kracht, een heel eind in de traditionele stof voor het tweede leerjaar.

Men moet zich deze rekenvormige bezigheden niet gebonden denken aan bepaalde lestijden. Ook niet geïsoleerd van kernpunten, interesse-objecten. Een enkele keer, als de bijzondere aard der techniek, zij het lezen, schrijven, rekenen of tekenen de interesse afbuigt van het milieu en geheel tot zich trekt, gebeurt dit wel.

Maar meestal werd dus tellend gerekend, ongezoekt, naar aanleiding van het onderwerp.

Rekenen is een techniek, die alle kinderen in een klas niet zo betrekkelijk gelijkmatig beheersen kunnen als bijvoorbeeld het schrijven en, in mindere mate, het lezen.

Vooral bij een klas van 47 kinderen, met vrij veel variatie in de aanleg en wat verscheidenheid van milieu, naar welstand, gezinsgrootte, zal men in het eerste leerjaar een groter spreiding vinden. Wanneer men werkt op de hierboven omschreven wijze, niet wanneer men zich beperkend tot de getallenrij 1—20 de sommetjes, die met die getallen te maken zijn, er in stampt. Door onafgebroken herhaling worden ze op den duur wel gemaakt en door sommigen ook wel met inzicht gemaakt; door de meesten worden ze „geleerd”. Dit leren is niet aangenaam. Deze sommen worden niet uitgerekend, de kinderen herinneren zich het antwoord van een der vorige keren van bespreking of correctie en daar blijft het bij. Daarom is, bij deze jonge kinderen, de terugval zo snel — en is een maand vacantie voldoende om bij velen schoon schip te maken.

Boekten wij in dat eerste proefjaar minder winst dan bij de traditionele gang van zaken?

De kinderen hadden een merkwaardige oriëntatie in de tijd verworven. Zij konden met schaarse uitzonderingen klok kijken. Zij hadden „verstand” van het jaar, de maanden, de dagen. Zij begrepen de „15de” als de vijftiende dag in een

rij van 30, konden vandaar uit zo wel als van uit het beleefde heden, terug en vooruit denken. Als we ons in een groot klassekalenderblad verdiepten, dus feitelijk aan historie deden, werden zinnnetjes gemaakt met goed gebruik van de tijden. Voor een nederlandse school stellig belangrijk — voor de indische haast een levenskwestie. Zeker, dit is taal en geen rekenen, maar oriëntatie in de tijd heeft een nadrukkelijk kwantitatieve zijde — die alleen met de taal gevangen wordt.

Naast de tijdmaten, hadden ze begrip van ruimtelijke maten en gewichten en hadden het inzicht dat het gebruik der meer primitieve natuurmaten bezwaren had. Sommige eerste klassen maakten reeds met de cultuurmaten kennis in de laatste maanden — meestal werd er mee gewacht tot klasse twee. Ons leek het maatbesef het belangrijkste.

Zij bezaten kennis van het geld, vooral de gulden, het kwartje, het dubbeltje, de gongang en de cent.

Zij waren meestal bekend, goed bekend voor hun leeftijd, met het talstelsel, hadden besef van meer en minder vanuit een willekeurig getal in de rij 1—100 (velen gingen daar ver boven) in relatie tot de andere getallen.

Splitsing der goed doorschouwde getallen bracht de meest intelligenten tot zelfstandig rekenen, een groot gedeelte op de grens daarvan, doch een aantal schoolachterlijken konden daar nog niet bij. Waarom zouden we het forceren?

Dan kwam de maand vakantie en wij hebben aanleiding genoeg om te verklaren, dat de verworven kennis groter beklijvingskracht bleek te bezitten, dan het traditonele rekenen.

De kinderen van de tweede klas gaan op dezelfde wijze door. Wie blokjes nodig heeft, krijgt ze mee. De onderwerpen — het milieu is nu wat wijder — leveren steeds aanleiding tot rekenen, d.i. het bepalen van een nog niet bekend getal, een nog niet bekende hoeveelheid, anders dan door tellen, bijtellen, aftellen.

Enige malen per week werd nu meer bepaald gerekend, waarbij men uitging van concrete, meestal aan het belangstellingsonderwerp ontleende gegevens.

Met en wegen geschiedt nu met de cultuurmaat. De systemen worden gemakkelijk aanvaard en de kinderen vinden in de tiendeligheid steun aan het, hen goed bekende geld. Wij maken alleen herleidingen aan het eind van sommetjes, als de uitkomst daardoor beter uitgedrukt wordt.

Waardevoller dan het herleiden is het voortdurend gebruik

der maat zelf, voorafgegaan door schatten. Als we met getallen meten, bijvoorbeeld hoeveel keer de hoeveelheid 8 gaat op de hoeveelheid 56 — hebben we de exacte wetenschap omtrent de maat en het te meten geheel. Deze exactheid hebben bij het meten is van groot belang. De exactheid van het maatgebruik verkrijgt men alleen door het gebruik (de „kennis” van het stelsel van maten en gewichten heeft hier niets mee te maken en is iets bijkomstigs), de exactheid van de nog niet bekende grootheid kan, met de ervaring van de maatkennis, benaderd worden. Het traditionele rekenen verzuimt het meten reëel toe te passen. Het onderwijs in het metrieke stelsel is waardeloos, door de volkomen isolatie van de zaak waar het om gaat, de maat zelf.

Meisjes der primaire klassen van de nijverheidsscholen hebben weinig benul van de gewone maten, die bij het eenvoudigste huishoudonderwijs gebruikt worden, doch kunnen wel millimeters tot kilometers herleiden. Maar de traditieschool sukkelt onbeïnvloedbaar voort met z'n oudbakken rommel en trekt zich van redelijk naar voren gebrachte bezwaren geen zier aan. Want ieder insider weet dat dit vleugje critiek op zich zelf reeds een stuk traditie is. En wie, als wij, vijf en dertig jaar dat dwaze geklungel heeft meegemaakt en niet mee verstaend is in het starre bijgeloof van de schoolmeestertraditie, heeft hoop, dat de school, het kind en de onderwijzer nog eens vrij zullen komen te staan van deze tastbare onzin?

Onderdehand wordt in klasse twee grote aandacht besteed aan de uitbouw van het talstelsel. Wij gevoelen ons hier niet gebonden aan grenzen maar laten ons leiden door de omstandigheden. Tellen, groeperen blijft een geliefde bezigheid. Tomaten worden in hoopjes van tien, aardappelen en ketella in partijtjes van tien kilo gelegd en wij zijn nooit verlegen met grote getallen. De hoeveelheden melk, die de bandoengse melkcentrale verstrekt voor de 65 ondervoede kinderen is niet altijd even groot, dat is een kwestie van 2, 3 of 4 deciliter. De tweede klassers regelen deze zaak met de accuratesse van een druppel.

Wij lieten hoofdzakelijk uit het hoofd rekenen, want hadden de indruk, dat veel rijtjes sommen, schriftelijk te maken, men zou zeggen, verdovende invloed hebben. Er werden natuurlijk sommetjes gemaakt, schriftelijk, maar niet zoveel dat een kind daar vijftig minuten mee bezig is. Een rijtje van

10, 15 sommen is voor één keer meer dan voldoende. En als men daarmee succes heeft, welk didactisch motief is er dan, om er 50 of meer op te dienen? Omdat die rekenboekjes er vol van zijn? Of omdat ze zo rustig zijn met een paar bordes vol rijen sommen? Het resultaat van het rekenonderwijs — vooral wat betreft de getallen beneden honderd — is bedroevend slecht. De kinderen komen door deze overvoeding in de training tot een arithmetische versuffing. Zij „rekenen” stellig veel te veel. Als er bij de kinderen werkelijk niets van die „Liebe zur Zahl” bestond (Jaehner spreekt hier herhaaldelijk over) en men dus geen direct psychologische en paedagogische motieven had voor de introductie van het getal in de lagere klassen en op sociologische gronden het rekenen in de derde klas dan toch maar begon — dan zou dit geen verlies betekenen. Wie de raadgevingen van Waterink ter harte neemt, zal geen groot verlies boeken.

Wij gewinnen („gewinnen” moge sommigen wat onwennig aandoen in dit verband, maar het is stellig op zijn plaats) de kinderen schattend vooruit te zien naar de grootte der uitkomst van hun rekenwerk. Dat is een kwestie van jarenlang volhouden, maar het is de moeite waard en een voorwaarde voor accutaresse. Als Thorndike (*The psychology of Arithmetic*, New York '22) adviseert in elke klas een pro memoire op te hangen: „Als je vermenigvuldigt met een getal groter dan 1, dan is de uitkomst groter dan dat getal. Met 1, dan blijft het gelijk. Met een getal kleiner dan 1, dan wordt de uitkomst kleiner”, dan bedoelt hij ook steun te geven aan de controlerende functie, de zelfcritiek. Voor delen wenst hij een dergelijke aanmoediging tot verificatie van het antwoord. In onze aanvangsklassen heeft deze steun geen zin, daar men er niet „vermenigvuldigt” met getallen kleiner dan 1. Wij vragen ons af hoe gerekend wordt in een school, waar van deze wandkaarten nut wordt verwacht. Wijst de waarschuwing ook niet op een overtraining, waardoor te grote mechanisering wordt verkregen, dus het gedachteloos ge-goochel met getallen, dat bij de abiturienten onzer lagere scholen zo fataal frequent is? En heeft het wennen aan globaal schatten niet groter effect door de bewuste bezinning op de grootte der uitkomst? Maar er is nog een belangrijke vormende invloed aan te wijzen. De omvang der meer theoretische intelligentie van een groot aantal onzer leerlingen is maar matig of zeer matig. Voor ingewikkelder problemen

hebben zij weinig of geen interesse en hun intelligente zicht reikt niet ver genoeg om een groter aantal gegevens in juiste relatie te zien, te combineren om daardoor de oplossing vast te stellen. Hun latere ambacht vraagt dit ook niet. Een schilder en een slager rekenen heel weinig, een instrumentmaker rekent en meet het meest, metselaars, tuinlui, bakkers, timmerlieden, smeden en bankwerkers liggen daartussen. Maar wat de praktijk van hun rekenvaardigheid vraagt is zéér weinig. Deze doet, steeds weer, veel meer een beroep op de meer praktische intelligentie en een zeer belangrijke factor der praktische intelligentie is het schatten. Het „timmermansoog” functionneert door schatten. Het slagen van kleine en grote projecten in ambacht, bedrijf en het huishouden is minstens zo afhankelijk van schattend vooruitzien als van exacte berekeningen, die als verificatie natuurlijk hun nut hebben.

Het neemt wat tijd — maar hebben we daarvoor geen tijd? Wij zien op deze manier veel beter de werkwijze van de leerlingen, hun methode, hun aanpak en ontdekken, in hun vergissingen voor ons zelf de juiste didactische aanpak, die niet gelijk kan zijn voor alle leerlingen. Wat blijken de leerlingen gebaat te zijn met hun grondige kennis, zo stevig wortelend in de „aanschouwelijke laag” door het spel met domino en dobbelstenen. Zij geven in hun argeloze taal even waardevolle mededelingen, als Würzburgse geleerden, die introspectief het proces van hun oplossingen van eenvoudige sommetjes geven. Bij $65 + 8$ zagen wij als het ware de acht zich herordenen in 5 en 3 door de invloed van de 5 lettend op het geprevel en de critische controle op vingers of met verbeelde stippen, met de vingertop op de bank. Wij hebben van Kempinsky (hierboven reeds genoemd) heel wat kunnen leren en waarderen, vooral zijn attentie voor de beheersing der getallen tot 10, maar volgen hem niet, als hij 11 contrabande acht voor het eerste leerjaar. En zijn interessante beschouwingen over spelend rekenen voeren ons terug naar het weefgetouw van Gertrud, als Pestalozzi vertelt: „Sie liest die Kinder während des Spinnens und Nähens ihre Fäden und Nadelsticke hinter sich und vor sich zählen und mit ungleichen Zählen umspringen zu setzen und abziehen.”

Wij vinden in onze schoolpraktijk veel, dat meer overeenkomt met de gegevens van Jaehner en de visie van Kühnel (Neubau des Rechenunterrichts, 6e Auflage, Leipzig

1929—'30): „In der Tat, wer die Grenzen der Zahlräume für elementaren Rechenunterricht bis 10 oder 20 abgesteckt hat, ist gewiss ein logischer Kopf, vielleicht auch ein wohlwollender Mann gewesen, aber ein Psycholog und Kinderfreund nicht. Unsere Erfahrung ist die, dass ein solche Begrenzung deutlich die Wirkung hat, das Interesse des Kindes am Rechnen und seine Lust am Fortschritt stark abzuschwächen.“ Dit is waar gebleken op de bandoengse proefscholen, waar een gezonde rekeninstelling bij veel kinderen ontstond, door goede zorg besteed aan hun natuurlijke aandacht voor het kwantitatieve in het leven van de mens en de natuur.

Wij verschillen van mening met Kühnel en zijn het eens met Kempinsky en Jaehner wat de ranggetallen betreft. De moeilijkheid die ligt in de onderscheiding der hoeveelheid en de plaats in de getallenrij moet in de ervaring genomen worden.

Wie er moeite voor doet, doet verkeerd. Wij geven in de beschrijving der schoolpraktijk duidelijk aan, hoe Kühnel's bezwaren, zeker op 't eerste gezicht niet zonder grond, overwonnen kunnen en moeten worden.

Maar nu de mening van Kühnel, voorwaar niet de eerste de beste, over de man die de begrenzing van het rekenonderwijs in de aanvangsklasse tot 10 of 20 op zijn geweten heeft.

In het zoëven verschenen nummer van het „Correspondentieblad“, orgaan van de Vereniging van Christelijke onderwijzers en onderwijzeressen in Nederland en de overzeese gewesten (13 Januari '49) lezen wij een enthousiaste ontboezeming van J. R., blijkbaar een deskundig voorlichter in deze kring van collega's. In September schreef R. over de theorie van Waterink en het rekenen in de aanvangsklas. Hij eindigde zijn artikel met een oproep om te getuigen, aan hen, die, door Waterink gestimuleerd, hadden opgehouden te rekenen in kl. I of de stof en de tijd beperkt hadden. R. kreeg antwoord van een H. d. S., die drie jaar geleden begonnen was met een inkrimping der leerstof tot 1—10 en nu, in klas drie, weer „bij“ is.

Wat is er in zo'n klas veranderd? Als men, evenals Kempinsky, eveneens maar tot en met 10 gaat in klas I, maar zeer veel telspelletjes geeft (waarbij echter nog geen gedachte aan De Croly aanwezig is), dan gaat het de goede richting uit. Maar wat te denken van het advies van J. R.: „in klas 1 de getallen van 1—10, in klas 2 Weeterings 2, 3 en de helft

van 4; in klas 3 Weeterings rest van 4, 5 en 6. En daarmee is de kous af?"

Waterink noemt „geschiktheid tot rekenen": „de geschiktheid om met getallen te functionneren". Deze geschiktheid kon bij 25 kinderen pas zeer laat geconstateerd worden:

| Nummer | I. Q. | Leeftijd waarop geschiktheid tot rekenen 't eerst kon worden geconstateerd. |
|--------|----------|--|
| 1. | 1.05 | 7;5 |
| 2. | 0.97 | 7;10 |
| 3. | plm. 1.— | 7;6 |
| 4. | 0.94 | 7;11 |
| 5. | 1.22 | 6;8 |
| 6. | 1.09 | 7;6 |
| 7. | 1.16 | 7;½ |
| 8. | 1.42 | 6;2 |
| 9. | 0.82 | 8;8 |
| 10. | 1.05 | 7;5½ |
| 11. | plm. 1.— | 7;5 |
| 12. | plm. 1.— | 7;7½ |
| 13. | plm. 1.— | 7;6½ |
| 14. | 1.08 | 7;4 |
| 15. | plm. 1.— | 7;8 |
| 16. | 0.90 | 8;1 |
| 17. | plm. 1.— | 7;6½ |
| 18. | 0.95 | 7;8½ |
| 19. | 1.05 | 7;6½ |
| 20. | 1.08 | 7;3½ |
| 21. | 0.84 | |
| 22. | plm. 1.— | 7;6 |
| 23. | plm. 1.— | 7;5 |
| 24. | 1.08 | 7;4 |
| 25. | 1.04 | 7;5 |

Uit deze gegevens blijkt dat de onderzochte kinderen, meestal omstreeks de helft van hun achtste levensjaar, de geschiktheid verwerven met getallen te werken in de betekenis die Waterink er aan hecht.

Deze kinderen hadden de lagere school minstens een jaar bezocht. Zij blijken, als het I. Q. naar Binet of Terman vastgesteld is meestal vrij normaal intelligent. Tenzij het arithmetische kinderen waren — zullen zij in de eerste klasse hebben „leren rekenen" van 1—20 en zo de „basis" verworven

hebben waarop men in klasse II denkt te kunnen voortbouwen.

Wellicht echter kwamen ze juist vanwege leermoeilijkheden voor psychologisch onderzoek in aanmerking. Dit laatste moeten wij wel aannemen. Wij zagen in het bovenstaande, dat kinderen over 't algemeen voor het binnentreden der lagere school reeds enige notie van getallen hebben en dat het milieu op de omvang van die kennis van grote invloed is. Als het kindermilieu inderdaad verrijkt wordt door het schoolbezoek en de school voldoende hun duidelijke tendentie, de wereld kwantitatief te begrijpen, prikkelt — zonder dwang, dan zijn de potenties tot rekenen eerder manifest dan Waterink's onderzoek uitwijst.

En dan is het inderdaad jammer, dat men zich beperkt tot $1\frac{1}{2}$ uur per week gehannes met „rekenen” van 1—10.

Misschien rijst de vraag of het een en ander niet door veel doen gemechaniseerd moet worden? Als we, voor deze vraag gesteld, ons geneigd gevoelen tot een bevredigend gebaar, dan gevoelen we ons tegelijkertijd geremd en een weinig gealarmeerd door de gedachte aan de overdreven mechanisering in ons rekenonderwijs. En al meent men, of al heeft men aangetoond zelfs, dat het denken nooit geheel uitgeschakeld is bij het rekenen, Seemann (J. Seemann, *Die Rechenfehler, ihre psychologischen Ursachen und ihre Verhütung*, Langensalza 1931) ziet de gevaren van overdreven mechanisering heel duidelijk: „Die Mechanisierung darf nicht so weit getrieben werden, dass die Denkfunktionen ganz oder annähernd ausgeschaltet werden können. Geschieht dies trotzdem, so wird die Normallösung zur Schablone, die, gedankenlos angewandt, Trugschlüsse und Rechenfehler zur unausbleiblichen Folge hat.”

„De tafels moeten er in zitten” ligt in de mond van elke onderwijzer bestorven. Allicht. Maar ze moeten er zo in zitten, dat bij het zeggen $9 \times 7 = 63$, er geen gevoel van twijfel bestaat, maar het bekende zekerheidsgevoel ervaren wordt, dat alleen het antwoord vergezellen kan, als kennis wortelt in hetgeen beleefd, aanschouwd, doorschouwd is.

Dit zekerheidsbesef, dat psychisch door figurale phaenomenen, door reminiscenties aan vroeger beleefd weten „in Bereitschaft” vergezeld gaat, wordt door te vlugge mechanisering geëlimineerd. Deze stille getuigen doen overigens in fracties van seconden hun werk, maar komen niet tot activiteit als de sfeer hen niet gunstig is.

Het is van groot belang dit mechaniseringsproces natuur-

lijk te laten rijpen tot een bevredigend niveau bereikt is. Voor deze mechanisering mag een gevoelige periode aangenomen worden, die de school veelal te vroeg veronderstelt en daardoor de kinderen dodelijk verveelt met voortijdige dressuur. Het rijpingsmoment, waarop de leerlingen dit niveau bereiken, is moeilijk vast te stellen. Het komt bij de ene leerling later dan bij de ander. En het kan maanden schelen in verschillende klassen. Het is hier de kunst evenwicht te bewaren tussen rijping en stimuleren. Men krijgt alleen zicht op deze betrekkelijk verborgen ontwikkeling door gestadige nauwkeurige observatie, foutenanalyse en mondeling contact bij het hoofdrekken.

Wij spraken hierboven reeds over een kwaad in onze school, dat het de leerlingen niet gemakkelijk maakt. Men praat te veel. Men legt te veel uit. En dat doet men te precies, te nauwkeurig, te logisch. Feitelijk zich instellend op een meer theoretische intelligentie. Deze houding, sterk beïnvloed door de methodische bewerking der leerstof, valt vooral op bij het aanleren der nu gebruikelijke technieken der hoofdbewerkingen, het schriftelijke cijferen. Wij meenden hier een andere, meer op de praktische intelligentie georiënteerde aanpak te kunnen vinden en namen een vrij langdurige proef op enige scholen te Bandoeng en te Soemedang, een plaats aan de grote weg naar Cheribon, 60 km van Bandoeng.

Hoewel ons intelligentieonderzoek (P. Post en M. C. J. Scheffer, Verstandelijke ontwikkeling en schoolprestaties — Groningen 1939) ons geen radicale verschillen had opgeleverd in de intelligente aanleg, meenden we de proef, die wij nu gaan beschrijven, te moeten nemen met grotere aantallen leerlingen van ongeveer gelijke leeftijd, doch van verschillend ras. Hiervoor namen we een chinese school, een indonesische en een nederlandse school (de proefschool) elk met derde klassen van ongeveer 40 kinderen, jongens en meisjes. In de laatste maanden van het tweede leerjaar onderzochten we de kennis van de tafels, vermenigvuldigings-, delings-, optel- en aftrek-, „tafels” in deze klassen, werkten mede aan het wegwerken van hiaten voor zover dit mogelijk was. Toen wij zeker waren dat deze stof het eigendom was van het merendeel der leerlingen¹⁾ en dat zij redelijk inzicht hadden in het

¹⁾ Dit was voor elk der drie klassen verschillend, doch binnen het eerste kwartaal van het derde leerjaar.

talstelsel werd begonnen aan het leren van de gebruikelijke cijfertechniek met grotere getallen. Het tijdstip van het begin verschilde enige tijd voor verschillende scholen, een gevolg van schooleigenaardigheden en methodiek, niet van aanleg.

Wij stelden vast, dat er geen verbale uitleg gegeven zou worden. De onderwijzers hielden zich stipt aan de opdracht. Bij de eerste optelling:

$$\begin{array}{r} + \\ 534 \\ 228 \\ 586 \\ \hline 429 \end{array}$$

plaatste de leerkracht zijgend een groot plusteken boven de getallen. De kinderen, op het nieuwe sommetje voorbereid dat je alleen maar leren mocht door kijken, knikten met stijfgesloten mond „dat snappen we heel goed, dat ga je op tellen, vooruit maar.”

De leerkracht nam zijn krijtje en tikte de cijfers der eenheden aan: $4 + 8 = 12$, $+ 6 = 18$, $+ 9 = 27$. Schreef 27 rechts naast de getallenkolom, vroeg met de ogen, kreeg z'n antwoord, schreef 7 onder de streep op de plaats der eenheden, pauzeerde een moment — de leerlingen volgden met zeer intense aandacht dat krijtje — en plaatste de twee tientallen boven de 3 van de bovenste term der som. Daarna telde hij zijgend de tientallen samen; 2 en 3 dat is 5, $+ 2 = 7$, $+ 8 = 15$, $+ 2 = 17$.

Hij plaatste 18 links als tevoren, instemming van de klas, 7 onder de streep op de plaats der tientallen, pauze, de 1 boven 5 der honderdtallen. Nadat op deze wijze in volkomen stilte de eerste optelling gemaakt was, werd de demonstratie met een nieuwe som herhaald. Daarna werd een leerling gevraagd te vertellen wat er gebeurd was: Opgeteld meneer, 't is samen één duizend, zevenhonderd, zeven en zeventig.

Nu werd een som opgegeven. De meeste kinderen maakten de som goed. Wij lieten gemaakte fouten *niet* door de leerkracht „behandelen”, maar stuurden goede rekenaars naar hen, die niet geslaagd waren. Dan volgde er een herhaling op 't bord. Nu door een flinke leerling, die de leerkracht volkomen imiteerde.

Na korte tijd zat de optelling erin. We overdreven niet door een groot aantal termen, ook niet door veel grotere

getallen en beperkten een „les” tot vijf of zes sommetjes, die in een kwartier, twintig minuten werden gemaakt. Deze opgaven werden niet gegeven met de getallen op de juiste wijze onder elkaar doch: $78 + 9403 + 632 + 5$, waarbij dus het juist plaatsen onder elkaar een aparte moeilijkheid vormde.

De aftrekking, met stapel-leningen, werd op precies dezelfde wijze aangeboden: een der laatste vormen hiernevens:

$$\begin{array}{r}
 \\
 \\
 \\
 \hline
 6 \\
 7 \\
 2 \\
 \hline
 4
 \end{array}$$

De vermenigvuldiging en de deling werden op overeenkomstige wijze, nonverbaal aangeboden.

De proefklassen cijferden aan het eind van het derde leerjaar uitmuntend.

De bedoeling van dit experiment was in de eerste plaats aan te tonen, hoe een stijging in de geestelijke activiteit bevorderd wordt door stilte, die de interesse, de aandacht intensiveert. Zonder enige verbale uitleg, met enkele duidelijke gebaren, duidelijke cijfers en doorstrepingen konden de kinderen de cijfertechniek overnemen, door hun kennis van de hoofdbewerkingen, die in het talstelsel worden begrensd door 100 en hun voorlopig inzicht in de bouw van het systeem.

Ook hier werd geen radicaal verschil opgemerkt; enige tientallen jaren geleden stond men hier nogal bevooroordeeld tegenover in de sociologie en in de rassenkunde. We denken aan Levy Brühl — met zijn „Mentalité Praelogique” der „primitieven”, lang achterhaald door Steinmetz’ critieken, die steeds meer onderstreept worden door nieuwer onderzoek: Lauretta Bender (Visual Motor Gestalt Test and its clinical use, New-York 1938) over W. Nissins werk in Frans Guinea: They maintain that there is no available evidence for any clear-cut racial difference in intelligence”.

Hoewel wij in ’t algemeen niet zonder meer zouden willen adviseren, tot deze nonverbale introductie der cijfertechniek over te gaan, waarschuwen we voor te veel gepraat.

HET MEISJE VAN 12—14 JAAR

DOOR

W. H. BROUWER.

Mededeling No. 42 van het Nutsseminarium, „Een onderzoek naar prestaties van leerlingen der eerste klasse van de Primaire Opleiding aan Nijverheidsscholen voor Meisjes,” door W. H. Brouwer, I. C. van Houte en P. Post, geeft een verslag van een onderzoek verricht in opdracht van de „Commissie tot voorbereiding van goede onderwijsmethoden voor het primaire nijverheidsonderwijs voor meisjes”.

Hiervoor heeft men 556 leerlingen der eerste klas van de Primaire Opleiding aan Nijverheidsscholen, zowel bijzondere als openbare, uit alle delen van het land vier werkstukken voorgelegd, waarbij ze in totaal ruim 100 vragen schriftelijk moesten beantwoorden.

Ter vergelijking werden drie van deze werkstukken, die daarvoor in aanmerking kwamen, opgegeven aan 76 leerlingen van volksscholen en aan 86 leerlingen van „opleidingsscholen”, beide groepen pas overgegaan naar de 6de klas, benevens aan 98 meisjes, die juist waren aangenomen voor de eerste klas van een onzer grote stadsnijverheidsscholen. Aan 119 meisjes, die juist de eerste klas van diezelfde school doorlopen hadden, werd één der werkstukken opgegeven en aan 113 Ulo-leerlingen in het begin van het eerste leerjaar ook één werkstuk.

Het eerste der gekozen werkstukken eist de beantwoording van 36 vragen n.a.v. een verhaaltje „Het slimme kleermakertje”, een sprookje van een op zonderlinge vertelsels verzotte koning, die f 100.000 uitlooft voor wie hem tijdens het vertellen kan doen uitroepen „dat is niet waar”.

Het kleermakertje verdient nu deze beloning met een verhaal, dat doet denken aan „Jack and the beanstalk”.

De vragen naar aanleiding hiervan gesteld noodzaakten de leerlingen zich nauwkeurig rekenschap te geven van wat de tekst inhield (oriënteringsvragen), of niet bij elkaar staande gegevens uit de tekst met elkaar in verband te brengen (gebonden combinatievragen), of ze in verband te brengen met goed bekende gegevens buiten de tekst (vrije combinatievragen).

Het tweede werkstuk „Zorgen voor de Middagpot”, geeft een stel vragen naar aanleiding van een stukje tekst, waarin een zeer reële situatie wordt voorgesteld n.l. van een meisje, dat omdat haar moeder ziek is, inkopen moet doen voor de

huishouding. Hier zijn ook wat rekenvragen bij. Dit vraagstuk werd alleen gemaakt door meisjes, die reeds op een Nijverheidsschool waren.

Een derde opgave handelde over ruimtelijke relaties. Gegeven was een eenvoudige plattegrond van een tuin. Een zeer korte zakelijke tekst verklaart dit kaartje. Nu moesten de leerlingen een klein stukje tekst overschrijven en enige woorden als „achter”, „voor”, „links”, enz. invullen. De moeilijkheid was, dat de leerling in gedachten nu eens vóór in de tuin moest gaan staan, en zich daarbij moest omdraaien, dan weer achter in of in het midden, waardoor links kwam, wat eerst rechts was, vóór wat eerst achter was. Verder kwam nog een paar opdrachten waarbij b.v. met een lijntje in de plattegrond moest worden aangegeven, hoe iemand liep volgens mededelingen in de tekst, en één waarbij het windstrekenschema een rol speelde.

Het vierde werkstuk stelt een twaalfstal opgaven van quantitative aard, waarop alleen het antwoord moest worden gegeven zonder beredenering en waarbij de berekeningen op hetzelfde papier moesten worden uitgevoerd. Enige van deze opgaven zijn eigenlijk geen sommen: zo kan men uit de lengte en de breedte van een vloer slecht de leeftijd van de timmerman berekenen. Enkele zijn werkelijk rekenopgaven en wel zeer eenvoudige, zij het enigszins afwijkend van de gewone vorm; een paar zijn echte „schoolsommetjes” voor een vijfde klas. De drie werkstukken over het sprookje, de ruimtelijke relaties en de „rekenopgaven” konden zonder overhaasting in een morgen gemaakt worden.

De kinderen werkten met animo.

Alles werd op het Nutsseminarium nagezien.

De vragen eisten geen zeer gecompliceerde oplossingen, splitsbaar in delen welke voor afzonderlijke waardering in aanmerking komen.

Het doel was vast te stellen, tot welke prestaties de leerlingen wél en tot welke ze niet in staat waren, benevens voor zover mogelijk; de aard en de oorzaken van de gemaakte fouten aan te geven. Daartoe leek een verdergaande onderscheiding dan in goede en foutieve antwoorden niet noodzakelijk.

Wel moesten de opgaven hiervoor met zorg geanalyseerd worden; in de analyse van het denkproces, dat een kind tot een goed of fout antwoord voert, kan de volwassene zich licht vergissen. Individuele bespreking van gemaakte fouten

voert niet steeds tot inzicht in de gevolgde kronkelwegen; bovendien was deze methode bij een zich over meer dan duizend personen uit alle delen des lands uitstrekkend onderzoek onmogelijk.

Om een controle op de gemaakte analyse te vinden, werd een methode ontworpen, die in een slothoofdstuk verklaard wordt. Ze gaat uit van de volgende gedachte: Als er tussen twee opgaven grote overeenkomst bestaat, zal het vaak voorkomen, dat een bepaalde leerling beide goed maakt of fout (het gaat hier om antwoorden, die of goed of fout zijn); als er weinig overeenkomst is zal dit minder vaak gebeuren.

Een en ander wordt nader uitgewerkt, waarbij men er tenslotte toe komt de overeenkomst tussen twee opgaven uit te drukken in een „overeenstemmingsquotiënt”, dat de verhouding aangeeft tussen de gevonden en de maximale overeenstemming. Inmiddels is deze methode reeds toegepast bij de analyse der „rekenopgaven”.

Het hele onderzoek beperkt zich tot de vraag hoe lezen de leerlingen uit de eerste klas van de primaire opleiding en hoe denken ze naar aanleiding van hetgeen ze juist gelezen hebben? Onderscheiden ze zich in dit opzicht gunstig of ongunstig van ongeveer even oude leerlingen van andere scholen? scholen? Wat zijn haar voornaamste tekortkomingen en fouten?

De auteurs komen tot de conclusie, dat de meisjes slecht lezen en slecht denken naar aanleiding van het gelezene, dat ze zeer duidelijk achter staan bij de even oude leerlingen van opleidingsscholen, dat het verschil met leerlingen der volksscholen, die meest ook wat jonger waren, gering was; wel „rekenden” ze iets minder slecht dan deze laatsten.

En nu de voornaamste tekortkomingen en fouten.

De belangrijkste oorzaak van fouten maken bij de merendeels zeer eenvoudige vragen bleek niet te kort aan kennis, maar het niet of ondoelmatig gebruiken van de aanwezige kennis. Door vluchtigheid en oppervlakkigheid lazen de meisjes tekst en vraag niet goed, en gaven zonder enige critiek het eerste het beste antwoord, dat in haar opkwam; uit gemakzucht raadden ze of gaven ze maar op, liever dan ingespannen na te denken.

Als ze zo globaal meenden de zaak te begrijpen, dan waren ze tevreden; zeer vaak waren ze er dan geheel naast en maakten wat de auteurs een „globale fout” noemen.

Ze lazen dan b.v. over een woordje of over een bijzin heen waar het nu juist op aankwam.

Waar een precies antwoord gevraagd werd, gaven ze een dat te algemeen, daardoor nietszeggend en niet juist was. Woorden met verwante doch zeer verschillende betekenissen werden beschouwd als woorden, die hetzelfde betekenden. Uit zonderlinge vervormingen van toch volkomen doorzichtige samengestelde woorden blijkt, dat men te slap gelezen heeft, niet geprobeerd heeft goed te begrijpen wat men leest. Het juist opvatten van samengestelde zinnen blijkt al te vaak een inspanning te vragen, waartoe men niet in staat of bereid is; dan ontstaan veranderingen, die een foutief antwoord veroorzaken.

Vaak slaagt men er niet in de totale betekenis van een gelezen stukje samen te vatten. Men stelt zich een situatie niet goed genoeg voor om een vraag daarover te kunnen beantwoorden.

Als een opgave globaal enigszins lijkt op een, waarmede men vertrouwd is, ziet men ze abusievelijk daarvoor aan en behandelt ze dienovereenkomstig.

Zo liep men er telkens weer in met „rekenopgaven” als berekening van het aantal bomen uit de lengte van de weg en de hoogte van de bomen, hoewel boven het rekenwerkstuk stond „laat je niet foppen”.

Daarentegen konden velen het inderdaad bekende in een licht afwijkende vorm niet herkennen.

Velen konden iets, dat ze pas gelezen hadden, in een tekst van een pagina niet terugvinden.

Ook bleek het vaak moeilijk twee gegevens, die op verschillende plaatsen in de tekst voorkwamen, met elkaar in verband te brengen.

Vaak slaagde men er niet in iets, wat men las, in verband te brengen met eigen zeer vertrouwde kennis.

Zelfs voor een geringe aanleiding tot misverstand bezweek men vaak, laat staan voor opzettelijke suggestie.

Vele waarom en waardoor vragen werden foutief beantwoord, hoewel ze geen beroep deden op kennis, die de meisjes niet bezitten, maar slechts even rustig nadenken eisten. Natuurlijk werden hier en daar ook tekorten in kennis en vaardigheid gevonden zoals b.v. het niet kunnen berekenen van oppervlakte, het gebrekkig cijferen, het slordige taalgebruik, doch hierop valt bij dit onderzoek niet het hoofdaccent. Dit valt op vluchtigheid, onnauwkeurigheid, gemakzucht, denkluïheid.

Dit onderzoek betreft het lezen en het denken naar aanleiding daarvan. Zullen de onderzochte leerlingen een beter figuur maken, als ze moeten denken in de concrete situaties, waarin het huishouden haar stelt? Zullen ze al luisterende, kijkende, handelende beter denken dan bij het lezen? Dit is niet onwaarschijnlijk; maar ook als dit zo is, blijft goed lezen voor een vrouw in haar huishouden, als werkende vrouw, of als staatsburgeres uiterst belangrijk.

Is het mogelijk de kinderen beter te leren lezen en denken over het gelezene?

De auteurs menen, dat de onderzochte leerlingen krachtens haar aanleg tot het leveren van betere prestaties hadden kunnen worden opgevoed. Wellicht hebben de oorlogsjaren aan de schoolse training van het denken geen goed gedaan. Bovendien menen de schrijvers, en hierop leggen ze vooral de nadruk, dat de lagere school in deze meer kan bereiken, indien ze zich wil laten leiden door een moderne didactiek, die een sterker beroep doet op het natuurlijk interesse, het initiatief en de zelfwerkzaamheid der leerlingen.

KLEINE MEDEDELING.

In het Februarinumner van 1948 gaf ik een korte bespreking van het taalboekje „De vervoeging van de werkwoorden volgens de regel der analogie”, door J. Kliphuis en H. Rozema, en schreef daarin o. a.: „De psycholoog-didacticus voelt zich hier voor een puzzle geplaatst.... Het zal de moeite ongetwijfeld lonen dit experiment in de praktijk te volgen en aan de hand daarvan een vollediger theoretische analyse te beproeven.”

Het deed me daarom veel genoegen, dat de heer W. Brinkkemper, werkzaam bij het V. G. L. O. te Zaandam, mij enkele gegevens deed toekomen omtrent een proef, die hij met deze „werkwoordenmethode” heeft genomen.

De heer Brinkkemper veroorloofde zich wel enkele afwijkingen in de behandeling, maar het principe bleef gehandhaafd.

Hij werkt met twee klassen, A en B. Klas A telde 14 leerlingen, klas B 13. Het onderwijs begon op 24 Aug. 1948 en wat de behandeling van werkwoordsvormen betreft, werd de gebruikelijke manier gevolgd van het zoeken van de stam en dan het toevoegen van de uitgang. Klas A begon echter na 14 Sept. met de „analogiemethode”.

Het volgende schema geeft nu een overzicht van het verloop van het werkwoordonderwijs in beide klassen.

| Datum | 28-8 | 3-9 | 14-9 | 28-9 | 9-10 | 20-10 | 23-10 | 26-10 | 10-11 | |
|--------|------|-----|------|------|------|-------|-------|-------|-------|---|
| Klas A | 57 | 46 | 51 | 30 | 25 | 15 | 16 | 17 | 10 | Percentage fouten in de werkwoordsvormen. |
| Klas B | 54 | 40 | 48 | 48 | 39 | 34 | 37 | 40 | 42 | |

Ik geloof, dat het voor zich zelf spreekt.

Na 10 November bereikt klas A 6% fouten. Daarna ging klas B ook tot de „analogiemethode” over en ook hier daalde het percentage fouten voortdurend.

Na de Kerstvacantie ging bij het eerste dictee het aantal fouten weer iets omhoog, maar kwam bij klas A niet hoger dan 10%.

Hieronder volgt nog een overzicht van het aantal fouten in % van elke leerling van klas A, naar de gemiddelden van de eerste drie en de laatste drie dictées tussen 28 Sept. en 10 November 1948.

| Leerlingen | 28/8, 3/9, 14/9 | 23/10, 26/10, 10/11 | Daling in % |
|-----------------------|-----------------|---------------------|-------------|
| a | 70 | 8 | 62 |
| b | 60 | 7 | 53 |
| c | 60 | 30 | 30 |
| d | 57 | 15 | 42 |
| e | 57 | 3 | 54 |
| f | 57 | 25 | 32 |
| g | 53 | 25 | 28 |
| h | 53 | 10 | 43 |
| i | 50 | 13 | 37 |
| j | 50 | 13 | 37 |
| k | 47 | 13 | 34 |
| l | 43 | 10 | 33 |
| m | 33 | 2 | 31 |
| n | 16 | 3 | 13 |
| Gemiddelde van klas A | 51 | 13 | 38 |
| Gemiddelde van klas B | 48 | 40 | 8 |

Het onderzoek gaat nog door. We wachten met belangstelling het verdere verloop af, maar meenden toch goed te doen onze lezers alvast deze voorlopige uitkomsten mede te delen.

H. N.

TIJDSCHRIFTEN.

Algem. Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie (red. Prof. Dr H. J. Pos, e. a.).

In het nummer van Dec. 1948 (jrg. 41, no. 2) treffen we een artikel aan van Raymond Bayer (hoogleraar aan de Sorbonne) over „L'âge des valeurs”. Deze studie was oorspronkelijk bestemd als bijdrage voor de Jubileumbundel, die namens de Redactie van het Ned. Tsch. v. Wijsbegeerte aan Prof. Pos is aangeboden ter gelegenheid van het bereiken van de 50-jarige leeftijd en zijn 25-jarig hoogleeraarschap. Prof. Bayer maakt de opmerking: „L'adolescent a été moins étudié que chanté”.

en hij ziet in de puberteitsleeftijd — zulks in tegenstelling met de realistische kinderjaren — „l'âge des valeurs". Hij geeft van dit ontluikende waardenleven een uiteraard beknopte, maar toch diepgaande en fraaie beschrijving. „On s'orienté par héros, on imite par paradigmes, on se forme par types: tel est le destin de l'adolescence." Met deze woorden kenschetst de schrijver, die tenslotte toch óók weer over deze levensperiode zingt, al heeft hij haar eveneens tot een object van studie heeft gemaakt . . ., de wonderlijke jaren, dat de mens „la vision d'un univers possible, d'un monde de valeurs" bezit.

„Bulletin du Bureau international d'éducation" (XXIIe Année, no. 89).

Dit „bulletin", dat iedere drie maanden verschijnt, geeft een uitvoerig overzicht van de paedagogische beweging over de gehele wereld. Het zoeken van nieuwe wegen op gebied van opvoeding en onderwijs is een internationaal verschijnsel: overal treden in de maatschappij belangrijke veranderingen op, terwijl eveneens de psychologie overal haar invloed doet gelden. Het bulletin geeft in zijn beknopte opsomming een indrukwekkend beeld van het paedagogisch streven in veel landen. Een uitvoerige lijst van juist uitgekomen werken (met korte bespreking) verhoogt de waarde van dit bulletin.

„Vorming buiten Schoolverband, Documentatieblad" (jrg. 2, no. 4).

Voor degenen, die zich op de hoogte willen houden van de vorming der jeugd buiten schoolverband, is het hierbovengenoemde driemaandelijke blad vrijwel onmisbaar. Het laatstverschenen nummer houdt zich met vrije jeugdvorming, internationaal contact, beroepsoriëntering, vakontwikkeling en naschoolse opvoeding, massajeugd, verwaarloosde jeugd, enz. bezig.

Statistiek van de vrije jeugdvorming 1948.

Het Centraal Bureau voor de Statistiek gaf bij het Staatsdrukkerij- en Uitgeversbedrijf uit: „Statistiek van de vrije jeugdvorming 1948". In deze interessante uitgave kan men allerlei gegevens vinden over de jeugdbeweging. Het blijkt b.v., dat in 1948 866,580 jongeren door de vrije jeugdvorming bereikt werden. Ruim 90,000 leiders en leidsters hielden dit werk draaiende. Van deze mensen zijn er slechts 529 bezoldigd. Grotendeels zijn dit dan personen, die een volledige dagtaak in de jeugdbeweging vinden. Van degenen, die geen volledige dagtaak hebben, bedragen de percentages bezoldigden bij mannen en vrouwen resp. 0,2 en 0,1. Enthousiasme is natuurlijk een kostbaar goed, maar we zouden graag de vraag willen stellen, of het belang van de jeugdbeweging en het gebrek aan goede jeugdleiders geen aanleiding zouden kunnen zijn, de leiders en leidsters, een zekere financiële tegemoetkoming te schenken.

„Vernieuwing van Onderwijs en Opvoeding" (red. Ir C. Boeke, enz.).

No. 61 van dit tijdschrift geeft het laatste nummer van een kleine serie, die de Heer K. Suzenaar schreef over „Nijverheidsonderwijs voor jongens". In verband met de vele onzekerheden en zwevende plannen, die er op het terrein van dit belangrijke onderdeel van ons onderwijs bestaan, vestigen we op de beschouwingen van deze bij uitstek des-

kundige graag de aandacht. — Mej. Ina Samuelson schrijft over groeps-tekeningen „Tentoonstelling Kind en Kunst in het Sted. Mus. te Amsterdam”. (Over hetzelfde onderwerp „Groepstekeningen” Mevr. J. Riemens—Reurslag in „Het Kind” van Febr. 1949). — In verband met de grote belangstelling, die tegenwoordig het vraagstuk van de sexuele opvoeding trekt, wil ik wijzen op het kleine artikeltje van L. W. van der Weide „Sexuele voorlichting al op de Lagere School?” Deze methode vindt in Nederland niet veel bewondering, maar zoals de Hr v. d. W. ons deze voorlichting beschrijft, is ze toch in uitzonderingsgevallen stellig wel mogelijk. In dit verband wilden we herinneren aan het boek van Dr Jeanne Stephani—Cherbuliez „Bouwen aan de Jeugd”, vertaling uit het Frans van Andries Sternheim (z. j., maar reeds voor de oorlog uitgekomen). Hier wordt een zelfde gedragslijn aanbevolen.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr R. L. Krans en Dr M. P. Vrij, *Leerboek der Natuurkunde* voor de hogere klassen van het Gymnasium en Middelbaar Onderwijs. Deel 2. 263 blz. met 202 fig., 14 tabellen en een overzichtelijk periodiek systeem met isotopen. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia. Prijs: f 4,25, geb. f 4,75.

Met het verschijnen van dit tweede deel is dit leerboek der natuurkunde voltooid. Een recensie van het eerste deel vindt men in Paed. Stud. van Mei 1948 blz. 160.

Reeds dadelijk mag geconstateerd worden, dat de schrijvers het Voorbereidend Hoger- en het Middelbaar Onderwijs met het samenstellen van dit werk een grote dienst bewezen hebben. Wel is de winst voor het V. H. O. groter dan voor het M. O. Bij het M. O., waarbij dan hoofdzakelijk gedacht wordt aan de H. B. S. B, oefenen de eisen voor het schriftelijk eindexamen een vrij sterke dwang uit op de methodiek en de didactiek van het natuurkundeonderwijs. Door de niet al te ruim toegemeten tijd kan men daar niet uitvoerig ingaan op allerlei onderwerpen die niet voor het eindexamen vereist worden. Dat dit leerboek hoofdzakelijk geschreven is voor het gymnasium, volgt uit het feit dat tegen het einde van het werk in een apart hoofdstuk allerlei onderwerpen samengebracht zijn, die met het oog op de minimeisen voor het schriftelijk eindexamen der H. B. S. B niet gemist mogen worden. Toegegeven moet worden dat dit veelal onderwerpen zijn die voor het ontwikkelen van het natuurkundig inzicht niet van het meeste belang zijn. Toch krijgt men op deze wijze geen voortbouwend, geordend leerboek voor de H. B. S.

Het inzicht in de samenhang der verschillende gebieden der natuurkunde is bevorderd doordat de stof gerangschikt is om belangrijke natuurkundige theoriën en begrippen. De hoofdstukken zijn: Kinetische gastheorie; Lage temperaturen; Ionen; Electronen; Vrije ionen; Radioactiviteit; Kernphysica; Electromagnetische golven; Fotonen; Structuur van het atoom.

Deze wijze van groeperen is didactisch van grote waarde. Ook worden

overal de nieuwste vorderingen op theoretisch en ook wel technisch gebied vermeld. U vindt duidelijk en toch beknopt beschreven o. a.: de radiobuis; fotocel; electronenoscillograaf; electronenmicroscop; massaspectrograaf; de nevelkamer van Wilson; alpha-banen in fotografische platen; de telbuis; het cyclotron; radioactieve indicatoren met toepassing; de uraanstapel; de uraanbom. Dat Dr. Vrij medewerker is aan het Laboratorium voor Wetenschappelijk Onderzoek der N. V. Philips Gloeilampenfabrieken is zeker de inhoud van dit boek ten goede gekomen.

Na bestudering van dit leerboek kan de niet-specialist terecht rekenen dat hij in natuurkunde weer „bij” is. De belofte de leerstof te zullen moderniseren zijn de schrijvers zeker nagekomen.

Geheel nieuw in een leerboek voor het middelbaar onderwijs is een hoofdstuk met onderwerpen als: Natuurwet en voorstelbaarheid; Ervaring en werkelijkheid; Determinisme; Metaphysica; Quantumphysica en natuurwetten; Natuurkunde en godsdienst; Natuurkunde en het maatschappelijk leven. In hoeverre het gewenst is om een onderwerp als natuurkunde en godsdienst, waarbij alles zozeer afhangt van de richting en de persoon van de leraar, in een leerboek in druk vast te leggen, laat ik gaarne aan het oordeel van de lezers over.

Het boek besluit met een hoofdstuk over de beginselen der Relativiteitstheorie. Deze theorie wordt op een dusdanige wijze toegelicht, dat men er werkelijk iets aan heeft. Evenals door het behandelen van de quantumtheorie wordt door deze theorie duidelijk gemaakt, dat de dagelijkse ervaringen ons niet de volledige werkelijkheid leren kennen.

In een inleiding wijzen de schrijvers er op, dat de beslissing over allerlei problemen met een sterk natuurwetenschappelijke inslag, zoals research in wetenschap en industrie, atoomenergie in al haar aspecten e. d., voor een belangrijk deel berust bij mensen, die niet in de natuurwetenschappen hebben doorgestudeerd en dat het daarom van belang is, dat de leerlingen op de middelbare school iets meekrijgen van de grondslagen van die nieuwe onderwerpen, welke in hun verder leven wellicht een belangrijke rol zullen spelen. Ook dat het gewenst is die leerlingen, die na hun eindexamen een levensrichting kiezen, waarin zij niet rechtstreeks met natuurkunde in aanraking komen, te wijzen op de betekenis van de natuurkunde voor andere gebieden van het maatschappelijk leven. Het wil mij voorkomen dat zij daarin uitstekend geslaagd zijn.

Mijn recensie zal ik geslaagd achten, als zij U prikkelt het boek zelf ter hand te nemen.

P. BOSCH.

M. Loosli—Usteri, *Die Angst des Kindes*, Eine psychologische und pädagogische Studie. Medizinischer Verlag Hans Huber, Bern, 164 pg. Prijs: 15 fr.

Deze studie, die oorspronkelijk onder de titel „De l'anxiété enfantine” als Beiheft 3 der „Schweizerischen Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen” in 1943 verscheen, wordt thans in boekvorm aan een groter kring van lezers aangeboden. M. i. terecht.

De schrijfster behandelt in een voor een ontwikkeld lekenpubliek te volgen betoogtrant, de betekenis die de angst in het leven van het kind — van elk normaal kind — speelt of kan spelen, de ziekelijke versterking die deze angst kan ondergaan, de strijd die het gezonde kind

tegen de angst voert en de wijze waarop het daarbij door zijn natuurlijke opvoeders, of te hulp geroepen deskundigen, gesteund kan worden. Zij besluit met een bespreking van: Die positive Funktion der Angst.

De inleidende theoretische beschouwingen konden mij het minst bevredigen; hier zou men een scherpere doordenking wensen. En de beschouwingen over het optreden van de angst in verband met het doorlopen van verschillende levensfasen bevatten nog al wat tegenstrijdigheden. En de „eerste puberteit” valt tussen 7 en 9 jaar! Maar voor de rest. Laten veel opvoeders, van nature geroepen of van professie, dit boek lezen en overdenken. En laat geen onderwijzer, oud of jong, dit boek negeren.

H. N.

Prof. Dr Ernst Schneider, *Psychologie der Jugendzeit*, 318 blz. Sammlung Dalp. Uitg.: A. Francke A.G. Verlag, Bern. Prijs: geb. f 9,60.

In de zomer van 1947 verscheen van de hand van de Zwitserse hoogleraar Ernst Schneider een „Psychologie der Jugendzeit” met als ondertitel: Seeliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Charakterzüge und Fehler.

In het voorwoord zegt hij een poging te willen wagen „die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen unter einem anderen Gesichtspunkt zu betrachten und die psychologischen Tatsachen in ein anderes Wissenschaftsgefüge einzubauen” dan door Bühler, Claparède, Koffka, Spranger, Stern en zoveel anderen is gedaan. Voor een uiteenzetting van zijn beginselen verwijst hij naar vroeger verschenen werken: Psychologie der Person; Grundzüge einer allgemeinen Psychologie; Person und Charakter, Charakterformen und Charakterformer. De feiten, waarvoor de dieptepsychologie ons heeft geplaatst, maken het niet meer mogelijk „das Wesen des Seelichen nur im bewussten Sein zu sehen”, maar zij eisen „einen Seelenbegriff” dat omvat „Bewusstes und Unbewusstes”.

Het boek is helder geschreven en prettig leesbaar.

VAN DER V.

A. Chorus, *Intelligentie-onderzoek en zijn kwalitatieve verdieping*. Uitg.: Het Spectrum, Utrecht 1948.

De intelligentie is in de psychologie wel het meest behandelde onderwerp, maar zeker niet het best gekende. Nog steeds zijn over de aard der intelligentie slechts vaagheden bekend, en wordt vooral in Europa nog niet te veel waarde gehecht aan het „meten” van de intelligentie. Het is daarom zeker verantwoord, wanneer in het Nederlands een werk verschijnt, dat geheel is gewijd aan het intelligentie-onderzoek, zoals dit werk van Dr Chorus, hoogleraar in de psychologie te Leiden. Maar op het ogenblik is in het bijzonder een werk nodig, dat een fundamentele behandeling van het onderwerp geeft. En dat is in dit werk niet het geval, hoewel het verschijnt in een reeks, genaamd „Universitaire Bibliotheek voor Psychologie”. Het komt niet uit boven de vragen en beschrijvingen, zoals deze in de geschiedenis van het intelligentie-onderzoek steeds weer identiek naar voren zijn gekomen, zonder principiële verheldering. Als een dergelijke behandeling der problemen kunnen wij het — zoals we aanstonds zullen zien — waarderen.

Het werk behandelt in grote trekken drie kanten van het onderwerp. Eerst de theoretische aspecten van het intelligentie-onderzoek. Het centrale probleem van de „aard” der intelligentie en de mogelijkheid om haar te meten worden uitgebreid ter sprake gebracht. De schrijver meent, dat inderdaad van een *meten* der intelligentie gesproken kan worden, en gelooft in de waarde van het Intelligentie-Quotient in dit opzicht. Hij wijst er echter op, dat steeds grote voorzichtigheid geboden is, en allerlei factoren de zekerheid der uitkomsten verminderen. Dit voorbehoud vervaagt echter juist de problemen: de vraag is, waarop die onzekerheid principieel gefundeerd is, en wat dat „voorzichtig zijn” precies inhoudt. Dit wordt door een compromis tussen verschillende standpunten niet opgelost.

Het middengedeelte beschrijft dan de methode, door de schrijver gebruikt om het resultaat van het intelligentie-onderzoek ook kwalitatief te analyseren. Dit gebeurt aan de hand van de meest gebruikte persoonlijke intelligentie-test, de Stanford-herziening van de Binet-Simon test-schaal. Een bezwaar is, dat van deze test geen goed gestandariseerde en algemeen gebruikte Nederlandse bewerking bestaat. Voor de meeste lezers, voor wie dit boek geschikt is, zal deze bespreking dus niet zijn volle nut kunnen hebben, omdat zij de test zelf ter vergelijking niet bij de hand hebben. Een overzicht van de test-titels achterin het boek is voor niet-ingewijden onbegrijpelijk. Belangrijk is echter, dat deze kwalitatieve analyse geheel afhankelijk is van het persoonlijk inzicht van de psycholoog: intuïtief moet hij vaststellen, wat door verschillende detail-tests der Binet-schaal eigenlijk wordt onderzocht. Het is bekend, hoe buitengewoon onbetrouwbaar een dergelijke intuïtie kan zijn. Wil deze kwalitatieve analyse een algemene waarde bezitten, dan behoort eerst experimenteel te worden nagegaan, wat door deze detail-tests in werkelijkheid onderzocht wordt.

Het laatste gedeelte van het boek behandelt tenslotte de invloed van allerlei buiten-intellectuele factoren, zoals milieu, aandacht, geheugen, karakter, enz. op de intelligentie. Ook hier is geen theoretische verdieping nagestreefd, maar meer een verduidelijking van het bedoelde: aan de hand van een groot aantal, vaak wel onnodig uitgebreid beschreven gevallen, wordt gedemonstreerd, dat deze factoren inderdaad een invloed op de intelligentie en haar uitingen kunnen hebben.

Het boek zal voor de meeste psychologen en psychotechnici, voor wie het oorspronkelijk, in een universitaire bibliotheek, bedoeld is, niet aan-gevoelen zijn: van hen wordt een grondiger inzicht verwacht, dan hier gegeven wordt. Uitstekend daarentegen is het o. i. voor bijv. onderwijzers, leraren, ouders en alle andere personen, die veel met kinderen te maken hebben en geen speciale studie van de intelligentie-psychologie kunnen maken. Aan hen kan dit boek op goed begrijpelijke wijze, en aan de hand van spectaculaire voorbeelden een inzicht geven in de moeilijkheden, welke met dit onderwerp verbonden zijn, en de soms zo ingrijpende betekenis er van voor het kind.

B. J. KOUWER.

NIEUWE SCHOLENBOW IN ENGELAND

DOOR

Mr. A. DE ROOS,

Wethouder voor het Onderwijs te Amsterdam.

De Redactie van dit maandblad vroeg ons enige indrukken te willen weergeven, bij onze bezoeken aan Engeland op gedaan omtrent de *nieuwe scholenbouw* in dat land. Wij zullen zo vrij zijn in dit verband ook iets te zeggen over nieuwe *scholen*, omdat niet alleen de nieuwe gebouwen onze aandacht hebben getrokken, maar ook de scholen, welke er in gehuisvest zijn of worden. Gebouw en school zijn immers onverbreekelijk aan elkaar verbonden. De nieuwe Engelse onderwijswet-1944 heeft met vele oude opvattingen omtrent de organisatie en de inrichting van het onderwijs gebroken. Zij ademt in alle onderdelen harer regelingen een frisse geest. Over enige tientallen van jaren zal het gehele Engelse onderwijs zijn vernieuwd. Dan zullen er ook vele nieuwe schoolgebouwen opgericht zijn, welke volgens nieuwe opvattingen zijn gebouwd. Men verwachtte intussen van ons geen wetenschappelijke verhandeling of technische uiteenzetting, doch slechts *indrukken* van een belangstellend (en belanghebbend) gemeentebestuurder, wie de toekomst van het Nederlandse onderwijs buitengewoon ter harte gaat.

§ 1. DE VOORBEREIDING.

Artikel 10 van de nieuwe Onderwijswet droeg de Minister van Onderwijs op, regelen te stellen met betrekking tot de eisen, waaraan de gebouwen en terreinen van scholen, uitgaande van de lagere overheden (Local Education Authorities) moeten voldoen. Deze behoeven niet voor alle soorten van scholen uniform te zijn. In bepaalde omstandigheden kan de Minister goedkeuren, dat scholen niet aan de gestelde eisen voldoen.

De Minister heeft met bekwame spoed aan de hem gegeven opdracht voldaan. Op 24 Maart 1945 verschenen de Building Regulations prescribing standards for school premises, dus het het Engelse Schoolbouwbesluit, vergezeld van een Memorandum als toelichting. Voordat wij iets over deze eisen vertellen, die de Nederlandse Minister van Financiën (indien hij een hardos had) grijze haren zouden bezorgen, vervolgen wij de reeks van voorbereidende maatregelen, genomen om

te komen tot georganiseerde nieuwbouw op grote schaal. Dat het niet alleen in de bedoeling lag doelmatige gebouwen te stichten, maar ook de onderwijsvernieuwing een goede kans te geven, blijkt uit het Voorwoord van de Minister van Onderwijs, de heer George Tomlinson, M. P. bij het boekje „New Schools”, uitgegeven bij gelegenheid van de op 25 Mei 1948 geopende Schoolbouwtentoonstelling, gehouden in het Kon. Instituut van Britse Architecten te Londen. „New Educational methods” schreef hij, „need to be matched by new buildings, simple, light and colourful, carefully designed to form a suitable background to the development of the child's physical, intellectual and aesthetic powers.”

De start met het nieuwe bouwprogramma kon eerst op grote schaal geschieden, nadat de architecten hun plannen hadden gecoördineerd en de schoolautoriteiten er hun instemming mede hadden betuigd. In 1945 begonnen de voorstudie's in een speciale architectencommissie. In 1947 werd een tweedaagse conferentie van 400 architecten georganiseerd, die de opgestelde plannen bespraken. De architectenwereld was voor schoolbouwproblemen warm gemaakt. Vele streek- en gemeentebesturen (er zijn 62 landelijke counties en 83 stedelijke counties, vormende de Local Education Authorities), stelden speciale architecten als ambtenaren aan, andere maakten gebruik van de medewerking van particuliere architecten. Overal werden plannen gereed gemaakt en met de Departementen van Onderwijs en Wederopbouw besproken. De seriebouw werd van de zijde van het Departement van Wederopbouw mogelijk gemaakt door de inschakeling van grote ondernemingen, welke in korte tijd van oorlogsbedrijven in vredesbedrijven waren omgevormd. De materialenschaarste — bijna even erg als in Nederland — deed de keuze vallen op lichte staalconstructies, aangevuld met weinig baksteen en veel semi-permanent materiaal. Binnen de mogelijkheden van het ogenblik bleef men vasthouden aan de hoge eisen, welke de Minister van Onderwijs voor de nieuwbouw had vastgesteld. De goede samenwerking tussen architecten, schoolautoriteiten en financiële autoriteiten maakte een planning op grote schaal mogelijk. Het prachtige initiatief van het Kon. Instituut van Britse Architecten wierp rijke vruchten af. En dat alles in een tijd, waarin de rantsoenen van de Engelsen werden verlaagd en het land de tweede „struggle for life” inging binnen tien jaar, nu op economisch terrein.

§ 2. DE SCHOOLBOUWVOORSCHRIFTEN EN DE UITVOERING.

Vergeleken met de eisen, welke nog in 1937 in het Engelse Schoolbouwbesluit te vinden waren, zijn de nieuwe eisen belangrijk verruimd. De oppervlakte-eisen voor speelplaatsen zijn met 17%, voor aula's met 40%, voor klasselokalen met 54%, voor vaklokalen met 28%, voor gymnastieklokalen met 34% en voor sanitaire inrichtingen met 36% voor jongens en 45% voor meisjes gestegen. Over het geheel genomen zijn de nieuwe eisen zo hoog, dat 80% van de bij de in werkingtreding van de wet van 1944, dat was op 1 April 1945 — dus nog in de oorlog — bestaande schoolgebouwen niet meer aan de eisen voldoet. Om een indruk van de nieuwe voorschriften te geven, laten wij hieronder een beknopt overzicht volgen van de eisen, waaraan een infant- of junior-afdeling van een primary school moet voldoen.

Terreingrootte.

Bij elke school behoort een verharde speelplaats aangelegd te worden. Voor een school met meer dan 5 klassen, doch met niet meer dan 500 leerlingen moet met inbegrip van de speelplaats op de plattegrond 2 acres = 8082,8 m² terrein uitgetrokken worden, verhoogd met de nodige tuingrond, wanneer grondbewerking, tuinbouw of veeteelt in het leerplan is opgenomen. Een school als bovenbedoeld, aangenomen, dat alle leerlingen ouder zijn dan 7 jaar, moet bovendien beschikken over sportvelden ter grootte van 3 acres = 12.124,2 m².

Hulpruimten.

Elke lagere school moet goed verlichte, geventileerde en af te sluiten *kledingbergplaatsen* hebben, voor jongens en meisjes afzonderlijk en voorzien van rekken en standaards (voor sportdoeleinden bovendien van kleedgelegenheden). Voor 500 leerlingen zijn 50 *wasgelegenheden* nodig en 30 closets en 26 *urinoirs*. Elke school behoort een kamer voor het hoofd der school met afzonderlijke kleedruimte en sanitaire voorzieningen te hebben en voor de dames en heren onderwijzers afzonderlijke verblijfruimten met eigen kleedgelegenheid en sanitaire inrichting. Natuurlijk moet de school goed verlichte en verwarmde *bergruimten* hebben en bijzonder nuttig is de eis, dat er een *droogkamer* moet zijn, waar de natte kleren snel gedroogd kunnen worden. Voor het *geneeskundig* schooltoezicht moet een speciaal daarvoor ingerichte

kamer met wachtkamer beschikbaar zijn. Elke school behoort een *keuken* te hebben voor het bereiden van de schoolmaaltijden en bij een bepaalde grootte ook een *eetgelegenheid*.

Klasselokalen.

Een school met 5 klasselokalen van het kleinste type heeft lokalen met tenminste 520 square feet = 48,37 m² vloeroppervlakte. Elk lokaal moet dubbelzijdige ventilatie en dubbelzijdige verlichting hebben.

Aula.

Elke niet te kleine school moet voorzien zijn van een *aula* van 93 m²—167 m², naar gelang van de grootte van de school, voorzien van radio-aansluiting en een toneel. De zaal moet zonodig ook gebruikt kunnen worden als gymnastiekzaal.

Wij hebben deze bijzonderheden, welke met vele waren te vermeerderen, opgesomd om te laten zien, hoe hoog de eisen zijn, waaraan de nieuwe schoolgebouwen moeten voldoen. Behalve met tot in allerlei kleinigheden afdalende voorschriften met betrekking tot de inrichting van de school, welke hij vindt in de Building Regulations, zal de architect ook rekening hebben te houden met in het Memorandum vermelde aanwijzingen voor de bouw zelf, zowel wat de constructie aangaat als wat de ventilatie, verwarming en verlichting betreft.

Voor elk schooltype — de nieuwe wet onderscheidt primary education, secondary education en further education (tot de primary education behoren de nursery school 2—5 jaar, de infantschool 5—7 jaar en de juniorschool 7 à 8—11 jaar) — zijn speciale voorschriften in de Regulations opgenomen.

Niemand zal zich er over verwonderen, dat in het naoorlogse Engeland in verband met de alom heersende materialenschaarste, waarop wij reeds wezen, belangrijke beperkingen bij de uitvoering van de nieuwbouw moesten worden aangevaard. Anders dan bij ons heeft men deze beperkingen niet gezocht in een beknotting van de eisen, welke aan de meest elementaire delen van het schoolgebouw worden gesteld. Men heeft het gezocht in het voorlopig achterwege laten van overigens nuttige hulpruimten, welke nog wel enige jaren kunnen worden gemist. In verschillende grote streekgemeenten (coun-

ties) heeft men bij de bouw de aula en de keuken voorlopig laten vervallen, d. w. z. alleen wat de bovenbouw betreft. De onderbouw wordt wel aangebracht om later de bouw te voltooiën. Het weglaten van de keuken vindt echter niet plaats, wanneer er in de omtrek geen geschikte gelegenheid om de schoolmaaltijden te bereiden aanwezig is.

Natuurlijk wordt bij het bouwen gebruik gemaakt van serieconstructie, met name voor de overkappingen, welke in verschillende maten in grote aantallen worden geleverd.

§ 3. EISEN EN BEGINSELEN BIJ NIEUWBOUW.

Het schoolgebouw moet uitdrukking geven aan de nieuwe opvattingen, waarmede het Engelse onderwijs wordt doorgetrokken. Behalve door het streven het kind te vormen tot een volwassene, die in zijn levensonderhoud kan voorzien, worden deze opvattingen gekarakteriseerd door het doel, van het kind een goed staatsburger te maken en het karakter te vormen. Zijn verantwoordelijkheid om op passende wijze naast anderen in maatschappelijk verband te leven, moet worden ontwikkeld. Daarnaast moet het kind geschikt gemaakt worden om in zijn latere leven de lust tot verdere ontwikkeling te bewaren. In onderwijs en opvoeding moet ook de grondslag gelegd worden voor een algemene kunstgevoelighed, terwijl algemene deugden als waarheidsliefde, trouw, moed, opgewektheid en beleefdheid moeten worden ontwikkeld. Tenslotte zal het kind lichamelijk in zo goed mogelijke conditie gebracht moeten worden. „Deze doelen kunnen niet bereikt worden in klassen van 40 of 50 leerlingen”, lezen wij ergens. (Wat zijn die publicaties van het Engelse Ministerie van Onderwijs over het nieuwe onderwijsstelsel goed geschreven en overzichtelijk samengesteld! Dat is voorlichting!) Wij zijn het met die ontboezeming over het aantal leerlingen per klasse volkomen eens, maar hebben bij onze bezoeken geconstateerd, dat het gebrek aan schoolruimte en het tekort aan leerkrachten al even zeer als bij ons de autoriteiten dwingen de onmogelijkste aantallen leerlingen — zelfs in nieuwe gebouwen — in één klaslokaal tot schade van het onderwijs samen te persen. In een overigens uitstekend ingerichte kleuterschool in Liverpool zagen wij één, zegge één, jonge onderwijzeres zwoegen voor 51 kleuters van verschillende leeftijd (4, 5 en 6 jaar), waarvan een deel de beginselen van lezen, schrijven en rekenen leerde, terwijl de anderen

zich op allerlei originele manieren bezig hielden (op z'n Engels, dus zonder een bepaalde, alles omvattende methodiek, maar fris en vaardig). In verschillende nieuwe scholen waren evenveel kinderen in één lokaal samengebracht als bij ons, waar de leerlingenschaal nog altijd ongunstig is. In Engeland is het officiële maximum voor een klasse van leerlingen van 3—5 jaar 30, voor leerlingen van 5—11 jaar 40 en voor die boven 11 jaar 30.

De nieuwere opvattingen hebben grote veranderingen gebracht in de scholenbouw. Een goede architectuur zal zich dus moeten richten naar de voornaamste bovenomschreven doelen, welke de onderwijsleiding zich heeft gesteld. Niet alleen de bouw, ook de inrichting en uitrusting moeten daaraan aangepast worden. Letten wij bijvoorbeeld op de volgende eisen:

Het daglicht moet ruim kunnen toetreden (een grote glaswand in de richting Oost—Zuid—Oost en kleine ramen aan de tegenovergestelde zijde), de zon moet des morgens tenminste 2 uur naar binnen kunnen schijnen (te felle zon dient gekeerd te worden door stalen stripgordijnen, die het licht doorlaten en de zon tegenhouden). Tweezijdige ventilatie is — zoals eerder is opgemerkt — voorgeschreven.

Een algemeen aanvaard beginsel bij scholenbouw is, dat de lawaaierige werkzaamheden in een school (in keuken, gymnastieklokaal, handenarbeidlokaal, kledingbergplaats, aula) zover mogelijk van de klasselokalen verwijderd gehouden dienen te worden. Houdt de leerlingen zo rustig mogelijk, is het devies en went ze aan een rustige, stijlvolle omgeving, waar de aandacht volledig op de schooltaak geconcentreerd kan worden. Hiermede hangt ook de eis samen, dat buiten elk klasselokaal een betegelde ruimte aanwezig moet zijn om in de open lucht onderwijs te kunnen geven. Aan die zijde mogen geen speelplaatsen of speelvelden aangelegd worden, teneinde ongewenste afleiding tegen te gaan.

Het schoolgebouw mag niet aan drukke wegen gelegen zijn, doch de plaats, waar de school gebouwd wordt, moet gemakkelijk van alle delen van de gemeente te bereiken zijn. De school wordt immers tevens beschouwd als een cultureel centrum voor de buurtbewoners. Er moet dan ook, als het maar even mogelijk is, ruimte gevonden worden voor bijeenkomsten van ouders en vooral aan de scholen voor voortgezet onderwijs (secondary schools) moet veel werk gemaakt worden van ouderverenigen, die gezellige avonden beleg-

gen en bijeenkomsten, waar over schoolzaken (doch alleen in algemene zin) discussies worden gehouden.

Ten behoeve van de school zelf en ook voor het houden van ouderavonden dient de school de beschikking te hebben over een aula. Wat wij op dit gebied gezien hebben, is voor ons, zuinige stadsbestuurders, onvoorstelbaar. Stelt U voor, lezers, een soort schouwburgzaal met een echt toneel met moderne toneelverlichting en met een volledige radio-installatie en gramfoonplateninrichting. De zaal is van buiten afzonderlijk te bereiken. Er zijn kleedkamers voor de optredenden, afzonderlijke sanitaire inrichtingen en de zaalverlichting is prima. Regelmatig worden in deze zaal schoolbijeenkomsten gehouden („prayers” overall), radiolessen volgens een vast schema der schooluitzendingen van de B. B. C. worden er beluisterd en toneeluitvoeringen vinden er plaats (stukken van Shakespeare altijd!). Speciale aandacht is aan de accoustiek van de zaal besteed.

Uit bovenomschreven beginselen en eisen vloeit voort, dat de paviljoenbouw noodzakelijk is om alle klasselokalen de ligging te geven, welke wordt gewenst en deze lokalen zoveel mogelijk vrij van lawaai te houden.

Bij elke nieuwe school van enige omvang is een woning voor de conciërge gebouwd. Naast de hulp van een conciërge heeft het hoofd der school de beschikking over een administratieve kracht, hoewel het hoofd ambulans is. Vervolgens zijn er hulpkrachten voor de keuken en voor het opdienen van het eten.

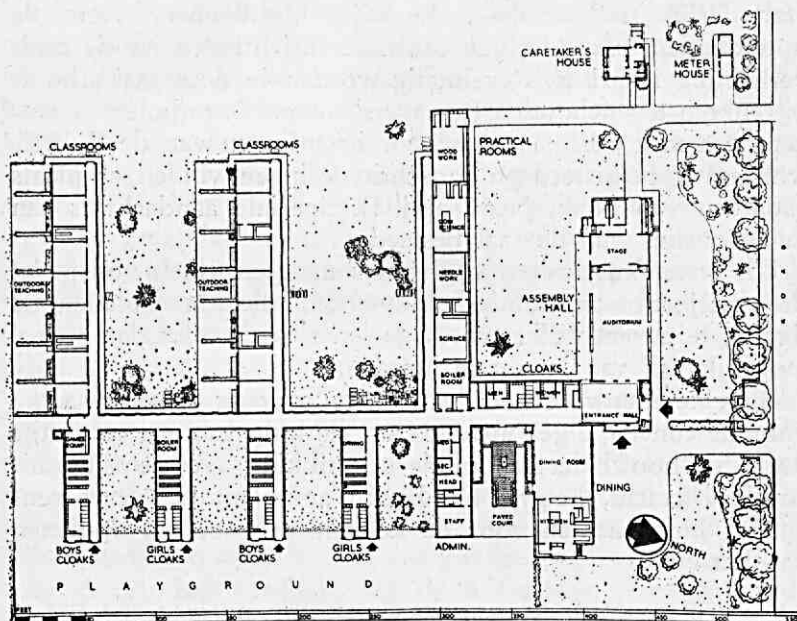
§ 4. DE NIEUWE GEBOUWEN EN DE NIEUWE SCHOOL.

Wij laten hier een afdruk volgen van de plattegrond van een der nieuwe gebouwen, gelegen in de streekgemeente Middlesex, 35 km van Londen, bestemd voor het voortgezet onderwijs (secondary modern school).

Dit gebouw beantwoordt geheel aan de nieuwe eisen. Men lette op de paviljoenbouw en de geheel los van de klasselokalen geprojecteerde hulpruimten. Van de verharde speelplaats, waar de kinderen vóór schooltijd veilig kunnen vertoeven, komen de jongens en meisjes in vier groepen binnen langs de kledingbergplaatsen met drooginrichtingen, voordat zij in het lokalengedeelte hun klas opzoeken. Elk lokaal heeft een openluchtgedeelte voor lessen in de open lucht. Ver van de lokalen verwijderd liggen de lokalen voor handenarbeid

en natuur- en scheikunde. Geheel afzonderlijk ligt de aula. Vervolgens ziet men links van de hoofdingang de lokaliteiten voor de staf, terwijl zich aan de overzijde van een rustig pleintje met bassin de keuken en de eetzaal bevinden. Het huis van de concierge, dat geheel vrij van het schoolgebouw ligt, completeert het schoolgebouw, dat meer een aaneenschakeling van losse gebouwen dan een gebouw in de eigenlijke zin van het woord is.

Dergelijke plattegronden geven ons de indruk, dat buiten

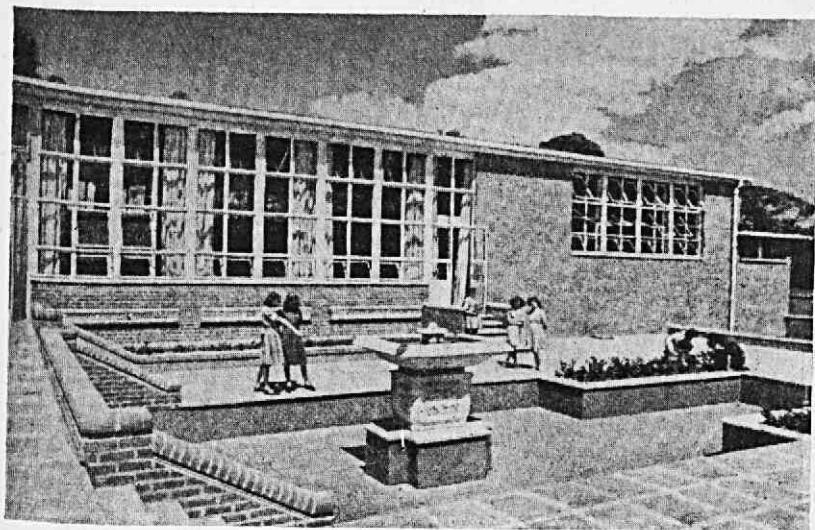


Afbeelding 1.

de grote steden zeer grote grondcomplexen voor scholenbouw moeten worden bestemd. Toch moet men niet denken, dat dergelijke grote complexen uitzondering zijn. Alleen Middlesex heeft 30 van dergelijke complexen te bouwen. Men is echter zo gelukkig de grond er voor te bezitten. Buiten de industriegebieden is er in Engeland namelijk veel meer grond beschikbaar dan in ons land. Ook is de bodem bijna overal zeer geschikt.

De hieronder opgenomen afbeelding geeft een goede indruk van het gereedgekomen semi-permanente gebouw, waar van hierboven de plattegrond is gegeven.

Wie het nieuwe Engelse schooltype, genaamd *Secondary Modern School* in het Nederlandse onderwijsstelsel wil overbrengen, zal ergens tussen de V. G. L. O.-school, U. L. O.-school en de 3-jarige H. B. S. belanden, doch voor iets jongere leerlingen, n.l. van 11—15 jaar. (Op 1 April 1947 werd de leerplicht verlengd tot het 15e levensjaar en zo spoedig mogelijk zal een verlenging tot het 16e jaar plaats vinden.) Vooral voor deze categorie van scholen moeten vele nieuwe gebouwen gezet worden. Op grond van de wet 1944 was elke Gemeente

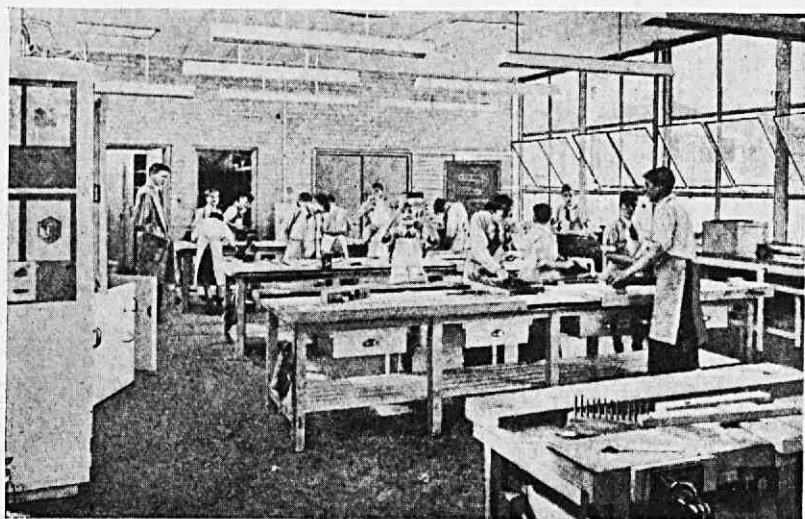


Afbeelding 2.

verplicht een plan te maken voor de stichting van een groot aantal van deze scholen, waar in de toekomst het basis-onderwijs voor het grootste gedeelte van de Engelse schooljeugd zal worden gegeven, aangepast aan de bestemming van de leerlingen. Zo zijn er scholen, waar onderwijs wordt gegeven als op onze handelsuloscsholen of handelsdagscholen, andere lijken meer op eenvoudige technische scholen, bij weer andere staat de algemene vorming op de voorgrond en lijken dus meer op uitgebouwde V. G. L. O.-scholen. Alle hebben gemeen, dat aan de leerlingen een goede levensvoorbereiding wordt gegeven. Elke school moet in het bezit zijn van een aula, een gymnastiekzaal (behoudens combinatie van beide in kleinere gebouwen), een bibliotheek, handenarbeidlokalen, teken-

lokaal, natuurkundelokaal en een eetzaal (met of zonder keuken). Alle gymnastieklokale moeten beschikken over douches. Wij laten hieronder een afbeelding volgen van een modern handenarbeidlokaal (voor houtarbeid) in dezelfde school als waarop de overige afbeeldingen betrekking hebben.

Mogen wij U nog even, nu wij toch dit schooltype bespreken (Secondary Modern School), meevoeren naar Liverpool, waar wij zo gelukkig waren een groot nieuw schoolgebouw te kunnen bezoeken voor jongens en meisjes, die na



Afbeelding 3.

de school het leven ingaan. In dit gebouw wordt namelijk volgens nieuwe methoden gewerkt. Wij zagen groepen meisjes bezig met het belangstellingscentrum „De Woning”. Hierbij waren de vakken rekenen, meetkunde, geschiedenis, aardrijkskunde en literatuur betrokken. In alle lokalen heerste grote bedrijvigheid. De jongere groepen maakten poppenhuizen, welke zij zelf aankleedden. Oppervlakteberekeningen brachten de pennen in beweging. De keuze van vormen en kleuren leidde tot geanimeerde gesprekken. De oudere groepen hielden onder elkaar een tentoonstelling van het gemaakte werk, waarbij zij gedichten over huiselijkheid en over de waarde van een goede woning voordroegen. De geschiedenis van bepaalde meubel- en woningstijlen werd bestudeerd door

middel van handboeken uit de bibliotheek. Van de grondstoffen werd geleerd, uit welke landen zij komen en hoe zij Engeland bereiken. De administratie van een kleine winkelier werd bekeken, kortom een alleraardigst voorbeeld van een nieuwe wijze van werken in een goed gebouw. Als afwisseling gingen de meisjes naar de huishoudlokalen of naar de gymnastiek.

De jongens hadden ruime lokalen voor hout- en ijzerarbeid. Sport en spel nemen een voorname plaats in. Doch ook aan de culturele vorming wordt aandacht besteed. Onder leiding van een jonge onderwijzer, die veel belangstelling heeft voor muziek zagen wij een klasse jongens vioolles ontvangen. De violen waren door het Stadsbestuur ter beschikking gesteld (kom daar bij ons eens om!) en opvallend was het enthousiasme, waarmede er — zij het op nog zeer eenvoudige wijze — werd geoefend.

De school telt vele clubs, waarin een vorm van zelfregering wordt beoefend als voorbereiding voor de latere plichten in de samenleving. Trouwens, de basis van de frisse dingen, welke wij zagen, lag natuurlijk niet alleen in het gebouw, maar vooral in de geest, waarmede allen waren beziel. Het zijn pioniers, de leraren en leraressen, die aan deze school verbonden zijn. Zij maken een nieuw schooltype en het geheim van hun succes ligt in de vrijheid, die de overheid hun laat. Het Departement werkt met „Aanbevelingen” betreffende de inrichting van het onderwijs, in tegenstelling tot de „Voorschriften”, welke met betrekking tot de scholenbouw zijn uitgegeven. Het gemeentebestuur doet hetzelfde. Men laat veel vrijheid en in de school wordt vrijwel alles overgelaten aan de headmaster en headmistress, die de absolute macht in de school uitoefenen. De wat de onderlinge verhoudingen betreft aan regels gebonden democratische school kent men, voorzover wij weten aldaar niet, doch dat er in de school op democratische wijze wordt opgetreden, staat voor ons vast. Het is de moderne teamgeest, welke er heerst. Daarvan kunnen wij in ons land nog heel veel leren. Dit is trouwens een verschijnsel, dat bij elk bezoek aan Engeland treft: hoe vervuld van zelfdiscipline jongeren en ouderen in de school zijn. Het is die houding, welke ons doet afvragen: zijn er dan toch fundamentele verschillen tussen het karakter van de mensen aan de ene en dat van de mensen aan de andere zijde van de grote haringvijver, die de Noordzee is.

VOOROORDELEN EN HUN BESTRIJDING

DOOR

Dr. S. C. BOKHORST.

Van 21 tot 30 Juli 1948 werd te Fribourg in Zwitserland een internationaal congres gehouden door de International Council of Christians and Jews, een organisatie, die haar hoofdzetel heeft in de Verenigde Staten (381 Fourth Avenue, New-York 16) en die voor Europa een Algemeen secretariaat heeft gevestigd in Zwitserland (37 Quai Wilson, Genève).

De doelstelling van deze organisatie is het bevorderen van vriendschap, wederzijds begrip en waardering van mensen van verschillend ras, nationaliteit en godsdienst en het onderzoeken, verminderen en zo mogelijk uitwissen van de heersende vooroordelen, die de religieuze, zakelijke, sociale en politieke verhoudingen in de wereld misvormen, zulks met het uiteinde-lijke doel mede te werken aan de instelling van een maatschappelijke orde, waarin de religieuze idealen van broederschap en recht de richtlijnen zullen vormen voor de verhoudingen tussen de mensen.

Men zal opmerken dat de genoemde organisatie voorlopig geen last zal hebben van een te grote beperktheid van haar arbeidsveld. Bijna alle problemen van nationale, internationale en religieuze aard zijn zonder moeite in haar werksfeer te betrekken. Doordat zij echter met nadruk de strijd tegen het vooroordeel als voornaamste studieobject vooropstelt vindt het werkprogramma in zekere zin hierdoor niet alleen de nodige begrenzing maar tevens de gewenste verdieping. Het is duidelijk, dat de strijd tegen het vooroordeel het probleem in haar diepste wortels aantast. Hier toch ligt een der belangrijkste slagbomen, die de toenadering en het onderling begrip van nationale groeperingen en van de naties onderling verhindert. Het behoeft ons dan ook niet te verwonderen, dat juist de Verenigde Staten met het zo uitermate moeilijke negerprobleem de bakermat voor deze organisatie is geweest, een organisatie, die over aanzienlijke geldmiddelen uit particuliere bron verkregen beschikt en in tal van staten van de U. S. A. secretariaten onderhoudt.

Na de oorlog heeft de organisatie door het stichten van het secretariaat te Genève haar werkzaamheden tevens uitgebreid over Europa. En zo werd dan — na voorafgaande conferenties

te Oxford in 1946 en te Seelisberg in 1947 — in de zomer van 1948 het derde Europese congres gehouden te Fribourg, bijgewoond door ruim 150 afgevaardigden afkomstig uit 14 landen, verdeeld over drie secties, een religieuze sectie, een burgerlijke sectie en een opvoedkundige sectie. De conferentie, gehouden in de prachtige, nieuwgebouwde universiteit van Fribourg was gekenmerkt door een opmerkelijk goede geest van wederzijds begrip en respect voor elkanders meningen, die trouwens maar weinig divergentie vertoonden. Opmerkelijk omdat toch in een zo internationaal gezelschap, waar afgevaardigden uit Duitsland, Frankrijk, Italië, Polen, de Benelux-landen, Engeland en Amerika te samen waren, waar vele katholieke, protestantse en joodse geestelijken in contact traden met leken uit allerlei landen om netelige vraagstukken als het antisemitisme en de ras-vooroordelen te bespreken, stellig genoeg wrijvingspunten en aanleidingen tot misverstaan aanwezig waren te achten om min of meer hevige botsingen der opinies te moeten verwachten.

De Amerikaanse voorzitter van de International Council, Dr. Clinchy, wees in zijn openingswoord op de verplichting van alle mensen van goede wil om positief stelling te nemen tegen het groeiend aantal van hen, die het zaad der onverschuldzaamheid uitstrooien in de wereld en die door hun houding tegenover de religieuze en sociale problemen de geestelijke en morele vooruitgang van de mensheid niet alleen belemmeren, maar zelfs gevaar opleveren voor een algehele terugslag van de westerse beschaving. Wetenschap en techniek hebben naties en continenten in steeds nauwer contact gebracht, natuurlijke begrenzingslijnen en afstanden geëlimineerd. Maar de opvoeding en de kerk hebben nog onvoldoende met deze veranderde omstandigheden rekening weten te houden; zij hebben nog onvoldoende de begrippen van interculturele samenwerking tot ontwikkeling weten te brengen. Bigotterie, onwil tot samenwerking, vooroordeel en misverstand moeten uit de weg worden geruimd. Gebeurt dit niet dan zullen nieuwe oorlogen gehele beschavingen tot stof doen vergaan.

Heropvoeding der mensheid kan dit gevaar afwenden. Alle mensen van goede wil, alle geestelijke leiders, alle opvoeders der jeugd dienen daaraan hun krachten te geven. Andere methoden van onderwijs en opvoeding, andere schoolorganisaties, andere leerboeken, andere geschiedenisbeschrijvingen

zijn nodig. Radio, pers, film en theater dienen ter bereiking van het doel in het werk te worden ingeschakeld. Een beschaving, die zich inkapselt, die zich afscheidt in een verwerping van en in een niet willen medewerken met andere beschavingen, is ten dode gedoemd.

In de opvoedkundige sectie der conferentie werden tal van belangwekkende voordrachten gehouden. Velen hielden zich bezig met de definitie, de analyse en de bestrijding van het vooroordeel, een probleem, dat van wijsgerig, van psychologisch, van religieus en van opvoedkundig standpunt werd beschouwd.

Het is ondoenlijk in een beknopt tijdschriftartikel ook maar bij benadering een indruk te geven van de inzichten, die daarbij werden ontwikkeld, en ik zal mij dus moeten bepalen tot het vermelden van enige der belangrijkste conclusies, die de opvoedkundige sectie van het congres aan het einde der zittingen heeft opgesteld. Maar ter inleiding daarvan mogen wellicht enkele passages uit de gehouden voordrachten zeer in het kort worden weergegeven.

Door Miss Menzies (Engeland) werd het vooroordeel gedefiniëerd als de houding van de mens hetzij vóór, hetzij tegen een bepaalde nietbewezen onderstelling, die hem verhindert nieuw inzicht inzake deze hypothese op zijn juiste waarde te schatten.

De Oostenrijker von Kühnelt—Leddhin stelde in een analyse van het begrip vooroordeel tegenover elkaar de botsende stromingen in de onderlinge relaties der mensen: het convergerend streven naar gelijkheid, naar uniformiteit leidend tot het kuddeinstinct en daarnaast de divergerende begeerte naar variëteit, naar individualiteit en naar verandering, het romantisch sentiment. Het kuddeinstinct vervangt het nederige „ik” door het trotse „wij”. Het individu, dikwijls over slechts weinig zelfvertrouwen beschikkend, toont zich overzichzelve bewust in zijn loftuiting op zijn groep, waaraan hij zich onvoorwaardelijk heeft verbonden. Het andere, het vreemde wordt verworpen. Deze verwerping gecombineerd met het eigen onmachtgevoel leidt tot haat. Het vreemde, het onbegrepen irriteert; wat de kudde niet kan annexeren en tot de eigen groep kan omvormen, wordt niet geduld. Geweld en onderdrukking zijn daarvan het resultaat. Daarom moet alles

gedaan worden om dit kudde-instinct tegen te gaan door het herstellen van de vreugde in de verscheidenheid van God's schepping. In de opvoeding moeten wij terug naar het enkelvoud; wij moeten respect en liefde aankweken voor het individu, niet voor groep, natie of ras. Wij moeten weer leren zeggen: ik, jij, hij; niet wij, gij, zij. De franse (en spaanse) taal geeft in de woorden nous=autres, vous=autres (nosotros, vosotros) een interessant psychologisch kijkje op een collectivistische pluralis.

Door Dr. R. Brackett (Minneapolis) en andere Amerikaanse afgevaardigden werd in het licht gesteld hoezeer juist de Verenigde Staten te beschouwen zijn als het grote laboratorium voor het zoeken van de wegen om de spanningen tussen bevolkingsgroepen op te lossen. Daar toch vindt men een vermenging van mensen van verschillend ras, geloof, cultuur en nationale afkomst als nergens ter wereld. Sinds vele jaren streven de opvoedkundigen doelbewust er naar om het wederzijds begrip en het harmonisch samenleven van zo differente groepen te bevorderen. In de opleidingsinstituten voor de leerkrachten worden deze op dit onderdeel van hun opvoedingstaak voorbereid door hen er van te doordringen, dat zij niet uitsluitend hun aandacht hebben te richten op de intellectuele vorming van hun leerlingen, maar zich voor ieder van hun leerlingen individueel behoren te interesseren, hun gevoelens, belangstelling en problemen moeten trachten te verstaan en dat zij hen dienen op te voeden tot wederzijds begrip. In vacatiecursussen en op congressen moeten de leerkrachten worden ingewijd in de philosophische en psychologische grondslagen van het vooroordeel en het misverstand en worden voorzien van de wapenen ter bestrijding ervan. De kinderen op te voeden tot goede burgers van de staat is als doelstelling niet voldoende; deze dient te worden aangevuld met de opdracht hun opvatting van de burgerlijke plichten internationaal te richten, hen tot goede wereldburgers te vormen.

Bij de overweging van het vraagstuk van het vooroordeel en van de sociale, culturele en religieuze tegenstellingen denken wij in verband met de Verenigde Staten uiteraard het eerst aan het negerprobleem, in verband met Europa aan het antisemitisme. Daar het congres te Fribourg een Europees congres was, is het begrijpelijk, dat aan het negervraagstuk slechts oppervlakkig aandacht werd besteed. Dit was jammer,

omdat het stellig velen der niet-Amerikaanse afgevaardigden zeer zou hebben geïnteresseerd een aantal referaten te horen over het werk, dat in de Verenigde Staten door de opvoedkundige sectie van de International Council wordt verricht om mede te helpen aan de oplossing van dit vraagstuk.

Des te meer aandacht werd besteed aan het anti-semitisme. Het behoeft ons niet te verwonderen, dat met meer dan gewone belangstelling werd gevolgd een voordracht over dit onderwerp door een der duitse afgevaardigden. Het anti-semitisme, dat in de gehele wereld bestaat, heeft in Duitsland geleid tot de meest monsterachtige misdaden in de wereldgeschiedenis. Dit brengt mee een collectieve schuld van het gehele duitse volk, dat deze misdaden heeft bedreven of niet heeft weten te verhinderen. Maar, zo redeneerde hij, deze schuld treft niet de individuele duitser. En hij maakte daarbij de volgende vergelijking: De vloek der oer-schuld rust op de gehele mensheid; maar wie zal enig individu verwijten, dat hij behoort tot het menselijk geslacht, waarvan Adam de oer-vader is, voor zover hij althans niet door zijn eigen gedrag deze schuld vergroot. Wie zal dan evenzo de individuele duitser veroordelen als de vreselijke daden van het laatste decennium zijn bedreven zonder zijn medewerking of zelfs tegen zijn wil en passieve tegenstand.

Na deze merkwaardige redenering schetste hij de ontwikkeling van het duitse antisemitisme vóór, tijdens en na de oorlog. Bij het ineenstorten van het nazi-regime scheen het antisemitisme in Duitsland vrijwel ten einde. Alle uiterlijke verschijnselen ervan verdwenen uit de duitse scholen; de leerboeken werden zorgvuldig gezuiverd; vernederingen, botsingen kwamen vrijwel niet meer voor. Maar verborgen, deels bewust, deels onbewust, blijven de oude gevoelens voortleven en er is weinig voor nodig om die weer te doen oplaaien. Slechts de opvoeding en de heropvoeding der jeugd kan op de lange duur leiden tot wederkerig begrip, tot verdraagzaamheid en tot een vreedzame samenleving. Hoe weinig er feitelijk nog gewonnen is bleek bij de discussie. Een der andere duitse afgevaardigden, verbonden aan een opleidingsschool voor onderwijzers, gaf de resultaten weer van een enquête onder zijn leerlingen, allen dus aanstaande onderwijzers. Van een groep van 150 leerlingen bleken er niet meer dan drie vrij te zijn van antisemitische gevoelens.

Nadat in verscheidene voordrachten de problemen waren gesteld, geanalyseerd en in hun omvang omschreven, werden even uitvoerig de middelen besproken, die tot de oplossing daarvan zouden kunnen bijdragen. Het spreekt vanzelf dat — althans in de opvoedkundige sectie van de conferentie — altijd weer de school de plaats werd genoemd waar deze oplossing gezocht moest worden.

Als een soort wereld in het klein werd daarbij gewezen op de Internationale school te Genève. Deze school, bij de stichting van de voormalige Volkenbond opgericht voor de kinderen van de vele officials van deze organisatie, herbergt kinderen van 20 tot 30 verschillende nationaliteiten, Europeanen, N.^o en Z.^oAmerikanen, Azeaten. Zij ontvangen daar alle nagenoeg hetzelfde onderwijs. De leidster van de school, Mad. Maurette, gaf een exposé over de richtlijnen, die men bij dit schoolwerk volgt voor het verkrijgen van goede onderlinge verhoudingen tussen kinderen van zo verschillende herkomst. Door de leerkrachten wordt een strikt indifferente houding aangenomen ten aanzien van de vraag van ras, nationaliteit en religie der kinderen. Aan ieder kind tracht men het gevoel te geven dat het slechts bestaat door zich zelf, niet als vertegenwoordiger van een groep. Het onderwijs is van de aanvang af tweetalig (frans en engels) en in verwonderlijk korte tijd zijn de kinderen van vreemde herkomst in staat om mee te doen.

Bij het aardrijkskunde-onderwijs wordt niet begonnen met een nationale landkaart, maar met de kaart van de gehele aarde. Bij het geschiedenis-onderwijs, dat pas bij het 12e jaar aanvangt, wordt uitgegaan van de algemene geschiedenis. Het programma van deze algemene geschiedenis is zorgvuldig uitgewerkt in die zin, dat daarin zonder moeite de nationale geschiedenis-schema's kunnen worden ingepast. De wereldgebeurtenissen, politiek, sociaal en economisch, worden steeds beschouwd van internationaal standpunt. Het gehele schoolleven is er daarbij op gericht de kinderen te gewennen aan gemeenschapswerk, aan democratie, aan verantwoordelijkheidsgevoel voor elkaar.

Aan het succes van deze school, die volgens Mad. Maurette ook nu nog door enige honderden kinderen wordt bezocht (Genève is nog altijd een internationaal centrum) zal wel niet geheel vreemd zijn het feit, dat deze kinderen stammen uit intellectuele milieu's met een sterk internationaal gerichte belangstelling.

Op het belang van een internationaal gerichte opvoeding wees ook de Heer Boeke, de leider van de Werkplaats. Zijn betoog voor de kindergemeenschappen behoeven wij hier niet te volgen daar dit in ons land thans genoegzaam bekend is. In het kader van dit congres bepleitte hij de stichting van kindergemeenschappen op internationale basis, waarin de kunst van zelfbestuur op democratische grondslag en van collectieve zelfdiscipline vroegtijdig kan worden aangeleerd.

In een serie korte voordrachten over de invloed van het onderwijs op de verbetering van interculturele betrekkingen in de verschillende ter conferentie vertegenwoordigde landen gaf Dr. Dudok een helder overzicht van de Nederlandse onderwijsstoestanden en belichtte daarbij vooral het belang, dat de uitgebreide studie van moderne talen op al onze scholen voor middelbaar onderwijs heeft voor het genoemde doel. De kennis van drie vreemde talen van vrijwel de gehele ontwikkelde Nederlandse jeugd, stellig een merkwaardigheid op onderwijskundig gebied in de wereld, stelt hen in staat couranten, tijdschriften en boeken in deze talen zelf met meer of minder gemak te lezen, eventueel met de gebruikers dier talen te corresponderen of te spreken en door dit alles in direct en levend contact te komen met deze cultuurgemeenschappen.

Bij de conclusies en de aanbevelingen die bij het slot van de conferentie werden geformuleerd werd ook opgenomen het voorstel om bijeen te brengen een verzameling van lectuur voor de jeugd die hen een beeld zou kunnen geven van het leven in andere cultuurcentra. Men zou aan alle daarin geïnteresseerde landen of afzonderlijke bevolkingsgroepen kunnen vragen om een uitvoerig toegelichte lijst samen te stellen van boeken of bepaalde stukjes uit boeken, die een beeld geven van het leven in het betrokken land of in de bepaalde bevolkingsgroep, zo geschreven of herschreven dat zij voor kinderen begrijpelijke en bovenal aantrekkelijke lectuur opleveren. Na zorgvuldige controle zou dan verkregen kunnen worden een uitvoerige lijst met lectuuropgaven over het volkseigene, over het leven en de levensomstandigheden in de verschillende landen en cultuurgroepen. Eventueel zouden deze boeken ten behoeve van schoolbibliotheken tussen de verschillende landen kunnen worden uitgeruild, zo nodig worden vertaald en tot bloemlezingen en lectuurbundels wor-

den verenigd. Een en ander zou belangrijk kunnen bijdragen tot wederzijds begrip en waardering en tot de bestrijding van vooroordeel en interculturele spanningen.

Tot zover het bewuste voorstel, dat op zich zelf geen slecht denkbeeld kan genoemd worden. Indien men ziet hoeveel prullige kinderlectuur op de markt gebracht wordt, verdient het toejuicing te trachten de leeslust der kinderen te richten op lectuur, die een dergelijk ideëel doel nastreeft. Maar het gevaar is niet geheel denkbeeldig, dat deze gedachte — nader uitgewerkt — zou leiden tot een wedstrijd in nationale propaganda.

Als geen geschikte lectuur te vinden is, moet deze worden geschreven, zei men. Wel nu: in 1945 verscheen zulk een boekje, getiteld: Schetsen uit het Amerikaansche Familieleven (How America lives) door J. C. Furnas (uitg. Transatlantic New York), een zeer onschuldig werkje met korte verhaaltjes over 18 verschillende Amerikaanse families. Maar het is alles rozengeur en maneschijn, de lezing leidt de niet-critische lezer allicht tot de conclusie, dat in deze maatschappij vrijwel geen problemen bestaan; het zijn allemaal brave mensen, wie het ieder op zijn niveau goed gaat. Hoe zeer steekt tegenover de vergulde droomwereld van dit maakwerk de reële werkelijkheid van de eigen omgeving af.

Wil men het gestelde doel nastreven, dan stelle men dus als eis, dat de lectuurstukken gekozen worden uit bestaande, door kunstenaars geschreven boeken en dat men zich ver houdt van propagandistisch maakwerk.

Door de verschillende secties werd tenslotte een lange reeks conclusies opgesteld. Het is hier niet de plaats om deze conclusies in extenso weer te geven, ook daarom niet, omdat men — gezien de grote omvang en de veelsoortigheid van de problemen, die op de conferentie ter sprake kwamen — stellig nog zeer onvoldoende deze problemen heeft kunnen blootleggen en omdat nog veel coördinerend werk zal moeten worden verricht alvorens in betrekkelijk kort bestek een klaar overzicht daarvan zou kunnen worden gegeven.

Ik moet mij dan ook bepalen tot een verkorte formulering van de hoofdconclusie van de opvoedkundige sectie en tot een opsomming van een aantal aanbevelingen, die tenslotte bij de leiding der conferentie werden ingediend:

- „De opvoedkundige sectie, overwegende,
- „dat iedere natie en iedere volksgroep zijn bijdrage heeft
- „te leveren aan de culturele ontwikkeling der mensheid,
- „dat animositeiten tussen de naties onderling en binnen
- „het natiegebied tussen de verschillende volksgroepen
- „een steeds grotere bedreiging vormen voor de mensheid,
- „dat de eerbied voor de waarde van de persoonlijkheid
- „een gelijke behandeling en gelijke kansen voor ieder
- „individu vereist,
- „dat de jongeren van nu de samenleving der toekomst
- „zullen vormen en dat de scholen en de organisaties voor
- „buitenschoolse opvoeding instrumenten kunnen zijn voor
- „het bereiken van de nagestreefde idealen,
- „dringt er op aan
- „dat in alle landen de opvoeders van de jeugd er zich
- „met alle kracht op zullen toelekken de gevoelens van
- „haat tussen naties en volksgroepen uit te roeien en daar
- „voor in de plaats wederzijds begrip aan te kweken,
- „dat de scholen in hun organisatie en werkwijze zullen
- „dienen als model voor een democratische samenleving,
- „niet zoals deze thans bestaat, maar zoals zij zou behoren
- „te zijn en
- „dat de instellingen voor opleiding der leerkrachten
- „speciale zorg zullen geven aan de vorming en de geest
- „lijke uitrusting van de toekomstige opvoeders ook in
- „dit opzicht.”

Als middelen werden o. m. genoemd:

- a) alle vormen van contact over de nationale grenzen heen: correspondentie, bezoeken, schoolreizen, uitwisseling van jongeren en van opvoeders, zending van tentoonstellingen enz.,
- b) het samenstellen van uitvoerig geannoteerde lijsten van boeken en boekfragmenten, die een beeld geven van het leven in andere landen en bij andere bevolkingsgroepen,
- c) het onderling uitwisselen van dergelijke boeken (nadat deze geschikt bevonden zijn voor de jeugd) tussen de verschillende landen voor het opnemen, al dan niet vertaald, in schoolbibliotheken of gedeeltelijk in lektuurbundels of jeugdtijdschriften,
- d) het uitgeven van brochures, plaatwerken en ander opvoedkundig materiaal door ieder land over de eigen cul-

- tuur speciaal bestemd voor gebruik door opvoeders in andere landen,
- e) de promotie van het gebruik van een wereldhulptaal,
 - f) het verspreiden van inlichtingen over de inrichting, de werkwijze, de resultaten van moderne, internationaal georiënteerde scholen, waar men in de begeerde richting werkzaam is,
 - g) het onderzoeken van het aandeel, dat de religieuze opvoeding kan geven ter bevordering van de nagestreefde idealen,
 - h) de verdere bestudering van de rol, die de verschillende vakken van onderwijs, de moderne en klassieke talen en hun literatuur, de geschiedenis, de aardrijkskunde en de staatswetenschappen, zelfs de natuurwetenschappen, kunnen spelen bij hetgeen genoemd wordt de „betterment of international and intergroup understanding”.

* * *

Zoals men ziet is dit programma, ondanks de hier gegeven sterk bekorte samenvatting, nog omvangrijk genoeg. De opgestelde conclusies en aanbevelingen pretenderen niet origineel te zijn; zij zijn tal van malen bij andere gelegenheden uitgesproken en in andere werkprogramma's opgenomen. *)

De doelstellingen zijn echter van een zo groot en evident belang, dat herhaling in telkens weer andere groepen slechts toe te juichen is en dat men slechts mag hopen dat alle mensen van goede wil daaraan aandacht en werkkraft mogen schenken.

Het Fribourg'se congres was op zich zelf opnieuw een opmerkelijk bewijs voor de mogelijkheid om met mensen van zo uiteenlopende levensomstandigheden, nationaliteiten en godsdienstige overtuigingen dergelijke problemen in een geest van vriendschappelijke verbondenheid en in volmaakte overeenstemming te kunnen bespreken.

*) Zo vindt men bijv. verschillende van de conclusies van het Fribourg'se congres in andere formulering vermeld in het rapport A No. 2 van het Seminar for International Understanding 1947 van Unesco.

Daarin vindt men ook enige opmerkingen over de rol die de radio kan vervullen bij het nagestreefde doel.

Miss Monica Luffman van het Unesco-Secretariaat hield te Fribourg een inleiding over het Unesco-werk in deze gehele materie.

JOHN BRUBACHER'S GESCHIEDSCHRIJVING DER PAEDAGOGIEK

DOOR

Dr. W. A. 't HART.

La fécondité de la connaissance historique réside surtout dans le dialogue qu'elle institue en nous entre l'autre et le même.

Marrou.

Wanneer Burckhardt in zijn „Weltgeschichtliche Betrachtungen” de Amerikanen typeert door te spreken van „ungesellschaftliche Bildungsmenschen”, dan zal deze karakteristiek door velen nog ten onrechte worden beschouwd als het eerste en laatste woord, waarmee men zich min of meer hoogmoedig distantieert van een interessant cultuurcomplex. Is het een communis opinio, dat op het gebied der exacte wetenschappen Amerika — dank zij een meer uitgebreid apparaat van hulpmiddelen — tot belangrijke resultaten in staat is, vele opmerkelijke publicaties van de laatste jaren op het terrein der geesteswetenschappen verplichten ons ter dege rekening te houden met een land, dat Europa niet alleen op technisch en financieel gebied iets heeft te brengen.

Alvorens nu de aandacht te vestigen op het werk van Brubacher, willen we ons bezig houden met een uitwerking van theoretische kwesties, die Casimir heeft samengevat in zijn inleiding tot het artikel „Geschiedenis der opvoeding en opvoedkunde”¹⁾.

De geschiedenis der paedagogiek als een weergave van de bedoelde of plaats gehad hebbende omgang van volwassenen met kinderen, waarbij voor alles rekening wordt gehouden met essentiële vormingsmogelijkheden, maakt een der belangrijkste hoofdstukken uit van de geschiedenis der cultuur. Opmerkelijk is ook, waar Boyd op wijst, dat de grote opvoeders het meest volmaakt de geest van hun tijd weer spiegelen.

Naast deze algemeen culturele betekenis van een beoefening der geschiedenis van de paedagogiek, willen we wijzen op de noodzakelijkheid — speciaal voor de opvoeder — om tot een historische bezinning te geraken. Wetenschappelijk nood

¹⁾ Paedagogische Encyclopedie, blz. 470 t/m 474 (Groningen z. j.).

zakelijk, omdat er een structurele samenhang bestaat tussen de historische en de systematische paedagogiek. Practisch noodzakelijk, daar de o.i. onafwijsbare tijdsopdracht om tot een verantwoord paedagogische en didactische hervorming te komen, meer dan ooit een zich rekenschap geven van een waarachtige traditie eist.

Wanneer we ons nu afvragen op welke wijze de opvoeder het paedagogisch verleden kan benaderen, moeten eerst enkele kwesties worden besproken, die tot het terrein der theoretische geschiedenis behoren.

Het verleden kan zuiver antiquarisch worden gezien, een retrospectieve belangstelling zonder meer leidt echter hoogstens tot een nauwkeurige inventarisatie van het gegeven bronnenmateriaal. Ziet Huizinga als wezenlijk voor de historische werkzaamheid „een zich rekenschap geven”, dan houdt dit een spanningsverhouding in tussen het heden en het verleden. De geschiedschrijver vormt het voorbije — „du présent sans présence”¹⁾ — om tot een levenwekkende wisselwerking tussen het „historische” en het actuele. Wezenlijke geschiedschrijving als een uiting van diepgeworteld verantwoordelijkheidsbesef tegenover de eigen tijd gaat dus ver uit boven een minutieus constateren of een ijdele zelfreflectie. De historicus neemt deel aan het verleden, d. w. z. hij stelt dringend vragen, maar bevrijdt zich daardoor tevens uit zijn acute probleemshorizon. Het heden geeft dus de bijzondere gezichtspunten op, volgens welke het verleden zal worden aangevat²⁾.

Deze algemeen historische subjectiviteit geldt vanzelfsprekend ook voor de geschiedschrijving der paedagogiek, hoewel de zaken hier anders liggen. Immers de geschiedschrijver van het paedagogisch denken en handelen heeft zich in hoofdzaak bezig te houden met de overzichtelijke verhouding tussen opvoeder en opvoeding. Wel zal deze verhouding en haar eventueel theoretische motivering nauw verband houden met het geestelijk en maatschappelijk klimaat van een bepaalde tijd; in zoverre geldt dan ook hier de grondregel van een historische kennistheorie³⁾.

De geschiedschrijver der paedagogiek zal verder de bij

¹⁾ Henri Gouhier, *La philosophie et son histoire*, p. 46 (Paris 1944).

²⁾ R. F. Beerling, *Prolegomena tot een historisch perspectivisme* (Antithesen, blz. 28 t/m 127 Haarlem 1935).

³⁾ Jan Romein, *In opdracht van de tijd*, blz. 12 t/m 43 (Amsterdam 1946).

zondere verhouding tussen opvoeder en opvoeding als een gegeven waardegebied kritisch bezien in het licht van de voor hem geldende wezenlijk paedagogische relatie en de historische structuren „waarderen”, d. w. z. betrekken op waarden (Rickert), op grond van zijn wereldbeschouwing.

Dit onafwijsbaar subjectieve element mag niet worden verward met een banale partijdigheid; een waarachtige geschiedschrijving betekent een zich mede verantwoordelijk stellen voor het wordende en kan daarom nooit sans parti pris worden ondernomen.

Er is echter nog een tweede subjectief element, n.l. dat der keuze en een daarmee verband houdende begrenzing van het studieobject. Eensdeels hangt dit samen met de centrale functie der opvoeding in het geheel van het culturele handelen en anderdeels met het feit, dat de geschiedenis van het paedagogisch denken en doen ons heel vaak plaatst tegenover een „paedagogiek” van niet-paedagogen. Een chronologisch geordende geschiedenis zal daardoor als zodanig een stofverscheidenheid bieden, waarbij de specifiek paedagogische kwaliteit slechts kan worden belicht door een systematisch toetsen. Als methodisch voorbeeld geldt dan Kohnstamm's verwerking van Pestalozzi's paedagogiek ¹⁾.

Reeds eerder hebben we gesproken over het maatschappelijk en geestelijk klimaat, de noodzakelijke achtergrond om een paedagogische gestalte te verstaan naar zijn bedoeling. Het gevaar bestaat, dat daardoor de paedagogiek te eenzijdig wordt afgestemd op een filosofische anthropologie (Petersen) of min of meer schuil gaat achter een eerbiedwekkend „sociologisch” feitenmateriaal (Paul Barth). Als voorbeeld van een evenwichtige werkwijze willen we de resultaten van een Marrou ²⁾, Eby en Arrowood ³⁾ noemen.

Wat de maatschappelijke achtergrond betreft, is het wellicht niet overbodig te waarschuwen voor een onverantwoord enthousiasme. Zouden we speciaal sinds het eind der 18de eeuw willen spreken van een „sociologische structuur” der paedagogiek, dan moet niet worden vergeten, dat het opvoed-

¹⁾ Verslag van het 1ste Nederlands Paedagogisch Congres, blz. 258 t/m 267 (Groningen 1926).

²⁾ H. I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (Paris 1948).

³⁾ F. Eby and Ch. Flinn Arrowood, *The history and philosophy of education* (New York 1946).

kundig denken en handelen in een functioneel verband staat tot de maatschappelijke situatie en daar niet zonder meer uit kan worden afgeleid¹⁾.

Bestaat in Engeland (Mannheim) en ook in Amerika wellicht het gevaar van een sociologisch imperialisme, dan geschiedt ook op dit terrein de onverantwoordelijke grensoverschrijdingen in de eerste plaats door de onbezonnen navolgers²⁾.

Wanneer we nu resumeren, dan zal een chronologische ordening waar mogelijk tevens een „immanente critiek” (Windelband) moeten inhouden. Meent men nu hieruit te kunnen besluiten, dat een dergelijke methode tot een phaenomenologie van „de paedagogische idee” zou leiden; dan willen we niet alleen naar de reeds genoemde subjectieve factoren, maar tevens naar Casimir's typering der paedagogische problemen verwijzen.

Een vrij uitvoerige inleiding over de methodische aanpak bij de chronologische ordening van de geschiedenis der paedagogiek menen we te kunnen verantwoorden, daar hierdoor vraagstellingen zijn opgeroepen, waarvoor we onmiddellijk worden geplaatst bij een „probleemgeschiedenis”.

Hoewel Brubacher's in 1947 te New York verschenen werk „A history of the problems of education” reeds voorafgegaan werd door publicaties als die van Leser, Kynast, Behn en McCallister, houdt zijn methodische aanpak een origineel standpunt in. Brubacher ziet de betekenis van de geschiedenis der opvoeding vooral in een verheldering van eigen inzichten en positie betreffende de vraagstukken van nu. Hij gaat dus uit van de problemen der hedendaagse opvoeding en het theoretisch fundament van haar organisatie.

Brubacher legt de nadruk op de wijsgerige doorlichting en beschouwt de filosofie als een „guidepost” (p. 96), waardoor de ethische, kennistheoretische en metaphysische kanten van „the perennial problems” hun specifieke waarde krijgen (p. IX).

¹⁾ Jacques Maritain, *L'éducation a la croisée des chemins*, p. 35 t/m 39 (Paris 1947).

²⁾ Zie daarentegen het bezonnen werk van Pauline V. Young, *Scientific Social Surveys and Research*, speciaal Chapter III, IV en Part II (New York 1947).

Als belangrijke voordelen van zijn werkwijze noemt hij:

- a) elk hoofdstuk begint en eindigt met momentele interessen;
- b) elke periode wordt telkens onder een ander gezichtspunt doorkruist, waardoor tevens de aspecten van de ideeën der grote paedagogen zich in hun eigen geaardheid aftekenen.

De „problemen” van de opvoeding, zoals Brubacher die ziet, worden dan door de titels der hoofdstukken als volgt aangegeven:

- I. Educational aims.
- II. Politics and education.
- III. Nationalism and education.
- IV. Economic influences on education.
- V. Philosophy of education.
- VI. Educational psychology.
- VII en VIII. Methods of instruction.
- IX en X. Curriculum.
- XI. Religious and moral education.
- XII. Formal and informal education.
- XIII. Elementary education.
- XIV. Secondary education.
- XV. Higher education.
- XVI. Professional education of teachers.
- XVII. Public and private education.
- XVIII. Educational administration and supervision.
- XIX. The school and progress.

Uit deze opgave blijkt reeds de universele wijze, waarop Brubacher de paedagogische problematiek heeft aangevat. Ter illustratie geven we verder nog zijn onderscheidingen wat betreft de doelleer:

- a) the conservative aim of education;
- b) education for citizenship;
- c) education for christian salvation;
- d) humanistic education for church and state;
- e) knowledge as aim;
- f) mental discipline as aim;
- g) aristocratic and democratic aims of education;
- h) education for harmonious self development;
- i) education for complete living;
- j) the scientific determination of educational aims;
- k) progressive education aims.

Opmerkenswaardig is de aandacht, die Brubacher heeft gewijd aan de Christelijke opvoeding en haar specifiek principiële fundering¹⁾. Er wordt door hem terecht onderscheid gemaakt tussen een transcendent Christelijke godsdienst en de door culturele en maatschappelijke orde bepaalde historische verschijningsvormen. Dit betekent echter niet, dat men van tijd tot tijd geen vraag- of weglatingstekens kan plaatsen. We denken o. a. aan zijn systematische verwerking van August Hermann Francke's paedagogiek²⁾ en de te algemeen behandelde Katholieke opvoeding.

Hoewel Brubacher's aanduiding van het verschil tussen de Grieks-Romeinse en Christelijke gelijkheidsidee verhelderend is (p. 31), missen we hier een nadere uitwerking.

Naast een uit de aard der zaak mogelijke detailcritiek, blijft onze grote waardering voor de wijze, waarop hij de aspecten van het paedagogisch handelen en denken heeft bezien in het licht van het geestelijk en maatschappelijk klimaat (zie o. a. Chapter IV).

Willen we tenslotte nog enkele vragen stellen, dan volgen deze o. i. noodwendig uit de door Brubacher gekozen methodiek:

1. Is een scherpe formulering van de probleemmodaliteit niet noodzakelijk voor een autonoom paedagogische handelwijze?
2. Moet zijn begrip „perennial problem” niet nader worden bezien, wanneer men komt tot het bepalen van een mogelijke grondstructuur van het totale paedagogische probleemveld?
3. In hoeverre kan worden gesproken van een probleemontwikkeling?

Ter voorkoming van een misverstand willen we er nog op wijzen, dat Brubacher een probleemgeschiedenis niet geïsoleerd wil zien van een chronologische behandeling van het opvoedkundig denken. Beide werkwijzen zijn noodzakelijk en kunnen er toe bijdragen het gehalte bloot te leggen van de stand der paedagogische wetenschap in een bepaalde tijd.

¹⁾ p. 5 t/m 10, 30, 31, 68 t/m 70, 106 t/m 113, 254, 255, 322 t/m 329, 336 t/m 339, 346 t/m 351, 385 t/m 387.

²⁾ Zie p. 112, 113 en p. 115, 116, 206, 263, 280 en 503.

TIJDSCHRIFTEN.

Ned. Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden (red. Prof. Dr. L. van der Horst en Prof. Dr. G. Révész).

Het laatst verschenen nummer van dit tijdschrift (Dl. IV, afl. 1) bevat o. m. een artikel van Prof. Dr. C. J. F. Böttcher „Psychologie en Grafologie”, en een van Dr. A. D. de Groot „Nogmaals: toetsing van Grafologische Rapporten”. In dit periodiek heeft de grafologie reeds meer malen een onderwerp van discussie gevormd, en ook deze artikelen ademen een polemische geest. Men krijgt sterk de indruk, dat er omtrent de wetenschappelijke en praktische waarde van de grafologie het laatste woord nog lang niet is gezegd, en dat het nog wel even kan duren, voor zich hier een algemeen aanvaarde mening heeft gekristalliseerd.

De publicaties vormen een ernstige waarschuwing voor leken, om niet op eigen hand het schrift van volwassenen en kinderen te analyseren en daaraan praktische consequenties vast te knopen bij het selecteren van personeel, het nemen van paedagogische maatregelen, enz. De kwakzalverij heeft op dit terrein een ontstellende omvang aangenomen, en ze is stellig niet zonder gevaar.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts).

Dit frisse tijdschrift is 1 Jan. 1949 onder de doelbewuste leiding van Fr. S. Rombouts zijn 33e jaargang ingegaan. Uit de nummers 1 t/m 6, die er sinds het begin van dit jaar zijn verschenen, willen we vooral de serie noemen, die Govert Grazer (= Fr. Rombouts) wijdt aan het moderne rekenonderwijs (nos. 3, 4, 5 en 6). — Frans van Stöffelen, gen Belgisch schoolopziener, heeft in het laatst van 1948 in „Onderwijs en Opvoeding” zijn opvattingen omtrent het rekenonderwijs gepubliceerd, en Govert Grazer wijdt daaraan een beschouwing, en komt tot de slotsom, dat dit alles eigenlijk reeds te vinden is in zijn (Grazer's) „Rekenmethodiek en moderne psychologie”, van 1933. — W. van de Pas schrijft in nos. 2, 4 en 6 over „Jeugd en Film”, een probleem, dat tegenwoordig de harten en hoofden bezighoudt. De Heer Van de Pas brengt hier o. m. de film, zoals zij is, soms zedelijk, maar meestal „op het kantje” af, ter sprake, geeft een overzicht van de congressen van de laatste tijd (Utrechts Comité „Hulp aan de in nood verkerende jeugd”, en „Film en rijpere jeugd”, Rotterdam, 14 en 15 Jan.). De schrijver is van mening, dat er nog veel, ja, bijna alles te doen overblijft, en hij stelt vooral zijn hoop op een goede filmcritiek.

Revue pédagogique (red. F. Anselme).

Evenals „Ons Eigen Blad” staat ook de „Revue pédagogique” op een Rooms Katholiek standpunt. Het blad bevat a. een theoretisch gedeelte, waarin algemene onderwerpen op psychologisch en paedagogisch gebied worden besproken, b. een praktisch gedeelte („Pratique à l'école”), en een uitvoerige boekbespreking. De artikelen, die dit tijdschrift geeft, hebben merendeels het karakter van vlotgeschreven, persoonlijke essays. In het laatste nummer van dit tijdschrift schrijft Inspecteur A. Vervoort over „La découverte des sujets d'élite”. Hij maakt hierin een onder-

scheiding tussen de goede scholieren (een goede scholier „est d'ordinaire un brave enfant”), en de goede leerlingen, die hun faam meer te danken kunnen hebben aan hun verstandelijke qualiteiten dan aan hun aanlokkelijke karaktereigenschappen. De morele élite van onze schooljeugd verdient volgens de Heer Vervoort wat meer belangstelling, dan haar in de regel ten deel valt. Zij is toch in laatste instantie geroepen als hoeksteen van staat en kerk dienst te doen. — A. Willot S. J. bezingt in zijn artikel „La formation par les mathématiques et les sciences” de opvoedkundige kwaliteiten van het onderwijs in de mathematische wetenschappen. Volgens de auteur vereisen deze wetenschappen zin voor regels, een rigoureuze logica en abstractie. Ondertussen ziet hij wel enkele moeilijkheden: „De zuiver abstracte wet moet op een leeftijd, waar de jongens positivistisch is gericht in denken en gevoelen, worden aangevuld, wil ze niet de geest doen verdorren”. Als zulke gewenste aanvullingen ziet hij in de eerste plaats de natuurwetenschappen, die op de realiteit zijn gericht, en de litteraire wetenschappen. — René Collignon maakt in zijn artikel „Les méthodes actives” de niet onjuiste opmerking, dat het woord van de meester niet gemist kan worden op de scholen, waar men alles overlaat aan de activiteit van de kinderen zelf. De onderwijzer moet door zijn les de fragmenten, die het kind zelf gevonden heeft, tot één geheel samenbinden. „La parole du maître est le compliment nécessaire de l'activité personnelle de l'élève.” — In hetzelfde nummer geeft J. Saintviteux een ietwat zonderlinge beschouwing „La grammaire en deuxième année” (in het Februarinummer vindt men „La grammaire en première année”). De schrijver zegt nu wel „pas de grammaire proprement dite”, maar de gehele opzet komt mij rijkelijk onkinderlijk voor, en ik geloof niet, dat men met dit voorbereidend grammaticaonderwijs bij onze 7^e en 8^ejarigen veel bereikt, al zegt men dan ook i. p. v. „werkwoord”: „woord, dat de werking uitdrukt”, of in plaats van „bijv. naamwoord”: „woord, dat zegt, hoe iets is.”

Vernieuwing van Onderwijs en Opvoeding (red. Ir. C. Boeke, e. a.) geeft o. m. een bespreking door J. Ringrose van „Home geography” van Edwin Reeder e. a., en „Enige vernieuwingsgedachten over het wiskundeonderwijs” door J. K. Timmer.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr. N. G. M. van Doornik, *Jeugd tussen God en chaos*. Onderzoek naar de godsdienstige problemen bij de studerende jeugd. Met een voorbericht van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm. Uitg.: Martinus Nyhoff — 's-Gravenhage, 1948. 320 pag. Prijs: 6,—.

Het zal niet mogelijk zijn in een korte bespreking de rijke inhoud van dit boek recht te doen geschieden. Men kan alleen de aandacht er op vestigen. Maar dat is waarschijnlijk ook wel voldoende.

„Met medewerking van rectoren en directeuren van middelbare scholen gelukte het (de auteur) de leerlingen van de Ve en VIe klas aan het schrijven te krijgen over de levensvragen, die hun geest het meest bezig hielden.”

Een eerste onderzoek vond plaats in de jaren 1939 en 1940, een tweede in 1947/1948. Op de eerste enquête antwoordden 462 jongens en 264 meisjes, op de tweede respect. 207 en 94.

Na een inleidend stukje tekst, waarin ook de bedoeling van het onderzoek uiteengezet werd, werd aan de proefpersonen gevraagd hun gedachten te willen formuleren omtrent de volgende problemen:

1. over God, godsdienst en wereldbeschouwing.
2. over goed en kwaad.
3. over schoonheid en kunst.
4. over liefde en vriendschap.
5. over sociaal leven en politiek.
6. over wetenschap.
7. over meer praktische problemen (toekomst, roeping, beroep, enz.).

Uit de antwoorden bleek een overwegende belangstelling voor de eerste rubriek. Van de jongens schreef 42% hierover en van de meisjes 59%.

De schrijver besloot toen aan dit onderdeel van het materiaal een aparte studie te wijden. En wij kunnen daarvoor slechts dankbaar zijn. Laat ik ter nadere illustratie van deze uitspraak een gedeelte uit het voorwoord van de schrijver mogen citeren, waarmee men, geloof ik, na lezing van het boek gaarne zal instemmen.

„Hier spreekt de jeugd, rustig of bewogen, gelovig of in raadselen gevangen; blij, spontaan en vertrouwd, maar ook opstandig, cynisch of dof berustend als mensen, die geen hoop meer hebben. ... Meer dan duizend jongelui tussen de zeventien en twintig vertellen, hoe zij staan tegenover de grote problemen van het leven, niet altijd even vlot, maar menigmaal met een verrassend scherpe zelfontleding.”

Voor ieder, die de jeugd ter harte gaat en in die jeugd ook onze cultuur, wordt hier een rijke en belangwekkende hoeveelheid kennis-materiaal beschikbaar gesteld, overzichtelijk geordend en toch zo volledig dat ieder zijn eigen conclusies kan trekken. Ook de schrijver trekt natuurlijk de zijne. Daar kan men het meer of minder mee eens zijn, maar niemand zal m. i. ontkomen aan de vraag die hij stelt: „is dit de jeugd, die men pleegt te beschuldigen van oppervlakkigheid en gebrek aan nadenken?” En niemand ook zal een beklemmend gevoel van verantwoordelijkheid kunnen overwinnen zonder voor zich zelf een antwoord te hebben gegeven — of althans zich zelf de opdracht te hebben gegeven, met ernst daarnaar te zoeken — op de vraag: „Wat doen wij, volwassenen, tenopzichte van deze jeugd?” H. N.

Robert A. Davis, *Educational psychology*,
McGraw-Hill Book Company, inc., New
York, Toronto, London, 1948, 340 pag.

Zoals het „Voorwoord” vermeldt is dit boek opgebouwd rondom twee kernproblemen, die nauw met elkaar in verband staan, en die voor ieder onderwijzer van groot belang zijn, nl.: de leerling en zijn problemen

en het leerproces, en dit laatste vooral in verband met de aanbidding van de leerstof.

Het boek is geschreven voor aanstaande onderwijzers, al hoopt de schrijver ook dat reeds ervaren leerkrachten hun praktijk aan de hier naar voren gebrachte ideeën zullen willen toetsen.

Ik ben overtuigd dat dit boek zeker aan het gestelde doel beantwoord. Of het echter buiten het gebied van het Engelse spraakgebruik veel aftrek zal vinden betwijfel ik ernstig. Niet dat ik niet een dergelijk boek voor onze aanstaande onderwijzers gewent zou achten: het is wetenschappelijk verantwoord en daarnaast toch zeer concreet. Het stelt de man en de vrouw voor de klas voor velerlei vragen en problemen, maakt hen kritisch tenopzichte van eigen werk en geeft hen waardevolle suggesties. Het spoort tot denken aan. Maar het lijkt me onwaarschijnlijk dat we van onze aanstaande onderwijzers kunnen vragen dit boek door te werken, tenzij we het zouden kunnen inschakelen in de lessen voor Engels, b.v. in het hoogste leerjaar van onze kweekscholen. Maar dat zou wel een hele omwenteling in onze opleiding brengen.

De reeds gevormde onderwijzer, die niet progressief is ingesteld, zal dit boek niet ambiëren, de wel progressief ingestelde vindt er weinig nieuws in, hetzij dan, dat hij er uit kan leren, hoe men elders de vorming van de onderwijzer tracht aan te pakken. En dat is weer niet zonder waarde.

H. N.

C. Bernard Rutley, *Verhalen uit de wildernis*, vertaald, onder redactie van Rien Marsman.

1. *Loki de Wolf*, vertaling Suzanne van Thijn.
2. *Pieko de Bever*, vertaling Suzanne van Thijn.
3. *Raja de Olifant*, vertaling Dirk van de Water.

Uitgave: De Nederlandse Padvinders, Zee-straat 6, Den Haag. Resp. 72, 62 en 70 pag.
Prijs: f 1,25 per deeltje.

In een begeleidend schrijven, dat ons met deze boekjes werd toegesonden, wordt er op gewezen dat van de strijd tegen de voor de jeugd ongeschikte lectuur, uitsluitend negatief gevoerd, niet veel succes te verwachten is. Er zal een positieve bijdrage geleverd moeten worden. „Wij menen het onze te moeten bijdragen en hebben besloten o. m. tot uitgave van bovengenoemde serie boekjes, waarvan de overige deeltjes in voorbereiding zijn,” aldus de uitgevers.

Wel, ik geloof, dat we niet alleen voor dit pogen slechts waardering kunnen hebben, maar ook voor de wijze waarop het verwerkt wordt.

De verhalen zijn gebaseerd op feiten. Op feiten, zoals zij in het leven in de natuur voorkomen. En op deze feiten is een geschiedenis opgebouwd, die rijkelijk de zucht naar avontuur en romantiek kan bevredigen, maar die nergens ongezond wordt; de levensgeschiedenis van een dier,

met zijn angsten, zorgen, en vreugd, met zijn strijd om het bestaan, ook tegen de mens, maar ook met zijn roerende zorg en onbewust verantwoordelijkheidsgevoel voor het dierengezin en de kuddegenoten. Al vertellende wordt er heel wat kennis meegedeeld en de aandacht gevestigd op de verbazingwekkende prestaties waartoe deze, sterk instinctief levende schepsels in staat zijn. Vooral „Pieko de Bever” is in dit opzicht uitstekend geslaagd.

Aan het eind van elk deeltje volgt een vragenlijst, de inhoud betreffende, die in jeugdclubs een gemeenschappelijk gesprek kan inleiden. Het geheel is ruimschoots en goed geïllustreerd.

Met belangstelling zien we de volgende deeltjes tegemoet.

H. N.

*Mededelingen van het Nutsseminarium
voor paedagogiek, nrs. 38, 39, 40 en 41.
Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.*

Deze mededelingen brengen ons achtereenvolgens:

- Nr. 38. Taak en positie der paedagogiek in de opbouw ener nieuwe gemeenschap, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, overdruk uit het tijdschrift „Paedagogische Studiën” Jan. 1946.
- Nr. 39. Geschiedenisdidactiek en denkpsychologie, een voorlopig onderzoek naar de mogelijkheid van een paedagogische beïnvloeding van kinderlijke leerwijzen en leerprestaties, door T. Bouma, overdruk uit „Paed. Studiën”, Jan. en Febr. 1946.
- Nr. 40. Over den opvoeder, door Dr. I. C. van Houte. Redevoering, uitgesproken op 25 Febr. 1946 bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar vanwege de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen aan de Universiteit van Amsterdam.
- Nr. 41. Existentialisme, Personalisme en Paedagogiek, door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, overdruk uit „Paed. Studiën”, Sept. 1946.

Daar hier slechts sprake is van reeds eerder verschenen publicaties in een nieuwe verschijningsvorm, meen ik te kunnen volstaan met mijn vreugde er over uit te spreken, dat zij alle vier thans op deze wijze voor een ieder gemakkelijk verkrijgbaar zijn gesteld en zo hun invloed in groter kring kunnen doen gelden.

H. N.

Mej. J. E. Schaap, Van Kleuter tot Schoolkind. 39 pag. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.

Van dit boekje, dat als deel 2 opgenomen is in de bekende serie „Naar een nieuwe didactiek in de lagere school”, onder redactie van Dr. Ph. Kohnstamm, I. van der Velde en L. Welling, verscheen een welverdiende tweede druk. Prijs: f 1,50. Bij intekening op de gehele serie, f 1,15.

H. N.

HET ONTWIKKELINGSWERK IN DE RIJKSKAMPEN EN INTERNATEN VOOR SOCIALE JEUGDZORG

DOOR

J. JONGES.

Ik vermoed, dat niet alle lezers van Paedagogische Studiën op de hoogte zijn van het bestaan van Rijkskampen en internaten voor sociale jeugdzorg. Ten gerieve van hen volgt eerst een summiere uiteenzetting. Door het ministerie Schermerhorn, dat na de bevrijding optrad, werd aan het ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, dat door Prof. Van der Leeuw beheerd werd, een directoraat-generaal „Vorming Buiten Schoolverband” toegevoegd. Het werd naar de hedendaagse lettermode kortweg genoemd V. B. S.

Door het volgende ministerie werd het directoraat-generaal omgedoopt in een „Afdeling”. De „Afdeling” V. B. S. telt vier „Bureau's”: het bureau Lichamelijke Opvoeding en Sport, het bureau Jeugdzaken, het bureau Algemene Zaken, het bureau Documentatie en Voorlichting.

Onder het bureau Jeugdzaken ressorteren o. a. de kampen en internaten voor de sociale jeugdzorg. De legering van de jongens plegen wij „kampen” te noemen, hoewel zij niet veel van „kampen” weg hebben, want zij zijn meestal gevestigd in de voormalige N. A. D.-kampen. De meisjes zijn in „internaten” ondergebracht. Dit zijn meestal buitenplaatsen als een herenhuis aan de Vecht en het aan sommigen, als conferentieoord, bekende „Huis ter Wege”.

In het begin werden jongens en meisjes opgenomen, die met de kinderrechter of de officier van justitie in aanraking waren gekomen. Zij konden een blanco-*strafregister* behouden, als zij zich beschikbaar stelden voor heropvoeding in een kamp of internaat. De leeftijden variëren van 15—21 jaar. Wij noemen ze „seniores”. Naast dit werk groeide ook de zorg voor de jongere groepen, die nog in de schoolplichtige leeftijd verkeren. De kern vormt de periode van 11—13/14-jarige baldadige en onhandelbare jeugd uit de grote steden uit het Westen. Wij noemen ze „juniores”. Ook hier geschiedt de plaatsing „vrijwillig”. Wij stellen ons daartoe in verbinding met kinderplicht, sociale werksters, hoofden van scholen etc. Het verblijf in een kamp of internaat duurt voor de juniiores als regel drie maanden. Het zijn de juniiores,

meisjes en jongens uit de vierde, vijfde en zesde klassen der Lagere School, die ons hier interesseren.

Onze juniores vormen de voorhoede van de massajeugd uit de straten en de pleinen in de z.g. volkswijken van de grote steden als Rotterdam, Den Haag, en Amsterdam. Het begrip „volkswijk” moge volstaan om de sociale achtergrond van deze kinderen aan te duiden.

Hun lichamelijke habitus is die van slecht gevoede en gewassen kinderen. Kleding en schoeisel zijn doorgaans erbarmelijk, hoewel er ook wel onder zijn, die er „fatsoenlijk” uit zien.

De gedragsvormen worden gekenmerkt door: a)sociaal, baldadig, onhandelbaar, brutaal, sterk ego-centrisch, schreeuwerig. Men krijgt de indruk, dat hun gedrag bepaald wordt door hun instincten, opwellende impulsen, door de prikkels uit de buitenwereld, die toevallig hun zintuigen treffen. Door inschakeling van het verstand kunnen velen een uiterst raffinement ontwikkelen in het najagen en verzamelen van zo veel mogelijk lust. Kortom: deze kinderen vertonen het beeld van onopgevoede kinderen.

Voor dat zij opgenomen worden, worden zij met de gangbare tests door bevoegde instanties op hun intellectuele capaciteiten onderzocht. Volgens de eveneens gangbare opvattingen behoren zij voor het grootste deel tot de „minder en zwak begaafden”, en een niet onaanzienlijk deel tot de „debielen”.

De intelligentiequotiënten variëren van 60—90. Een enkele maal komt er een boven de 100 voor, evenzo onder de 60. Wij gebruiken deze getallen slechts als een voorlopige oriëntatie in de grauwe mist. In het licht van de ervaring met de kinderen en „intelligentiequotiënten” hebben wij langzamerhand geleerd er een eigen interpretatie aan te geven, n.l. dat de mogelijkheden in de regel veel groter zijn, dan het I. Q. zou doen vermoeden. M.a.w. de gangbare testmethodes kloppen niet voor onopgevoede kinderen uit dergelijke sociale milieu's. Wij, en de werkers in de kampen, vonden voor ons zelf de formulering: „deze kinderen zijn eigenlijk niet testbaar.” Zie ik wel, dan hebben wij hier te maken met wat Prof. Stellwag noemt de *cultureel-sociale* beperktheid van de test en de beïnvloeding van de intellectuele ontwikkeling door de *emotioneel-affectieve* ¹⁾.

¹⁾ Zie Paed. Studiën van Jan. 1949: Rorschachiana door Dr. H. W. F. Stellwag, bldz. 1.

Dit is ongeveer in hele grove lijnen het portret van onze juniors, die wij gedurende drie maanden trachten op te voeden, want van *heropvoeding* kan nauwelijks sprake zijn.

Welke middelen staan ons ten dienste? In de eerste plaats is er het kamp of internaatsverband en de nabijheid van de vrije natuur, vooral de kampen liggen meestal op afgelegen plaatsen in een bosrijke en heuvelachtige omgeving. De kinderen worden in groepen van vijftien ingedeeld. Aan het hoofd van een groep staat een leider of leidster, waarvan er velen uit de jeugdbeweging voortkomen, anderen hebben een school voor maatschappelijk werk doorlopen. Hun werk zouden we het beste kunnen vergelijken met dat van een leider of leidster uit de vrije jeugdbeweging of precieser gezegd uit de *jeugd-zorg* van A. J. C., V. C. J. C. enz. Zij beoefenen spel en sport, handenarbeid, volksdans, zang, natuurstudie, tekenen enz. met hun pupillen. Voor het onderwijs is een onderwijzeres of onderwijzer aanwezig, die zich uitsluitend hiermee bezig houdt. Hier zijn we dan eindelijk bij ons onderwerp aangeland.

Ter verduidelijking van ons probleem wil ik nog eens onderstrepen, dat wij te maken hebben: 1e. met leerlingen van de Lagere School, die gedurende 3 maanden uit de school gehaald worden en er daarna weer in terugkeren, 2e. met een spreiding vanaf de derde tot en met de zesde klassen en dan nog van verschillende scholen.

In het begin was de leidende gedachte: het onderwijs moet zó zijn, dat de kinderen na afloop van de kampperiode weer gewoon met de klas mee kunnen. Kras gezegd: als ze bij ons aankomen bij oef. 37 van het taalboekje en hun klas is na 3 maanden aan oef. 62, dan moeten wij zorgen, dat zij in het kamp de tussenliggende oefeningen maken. Geheel, zoals het in ons klassikale onderwijsstelsel betaamt. De internaten en kampen zouden ook hieraan hun zin en bruikbaarheid kunnen bewijzen.

Zo togen onze onderwijskrachten aan het werk. Zij ervoeren allereerst dat klassikaal onderwijs onmogelijk was door de heterogeniteit van de leerlingen. Het hele onderwijs moest geïndividualiseerd worden. Maar wat bleek toen weer? Stel, dat het kind in de 5e klas zit en dat het oef. 37 van Vrieze en Waanders net af had, toen het naar het kamp ging. Zei de leerkracht: „ga nu maar oef. 38 maken”, dan kwam er niets van terecht. Vele van dergelijke ervaringen maakten, dat onze

leerkrachten een zekere handigheid kregen in het opzoeken van het punt, van waaruit het kind werkelijk individueel verder kon gaan en zij leerden dat dat punt $1\frac{1}{2}$ à 2 jaar lager lag dan de Lagere School had opgegeven. Uit gebrek aan een begrippenapparaat voor de nieuwe situatie spraken de leerkrachten van een ontwikkelingsniveau: 3e of 4e klas L. S. Wij leerden verder, dat alle schoolonderwijs boven de 4e klas geen enkele vat op deze kinderen had (zoals wij in de senioreskampen leerden, dat alle onderwijs na de 4e klas geen enkele vat had gehad). Wij vinden hier de bevestiging van de opvatting van Prof. Van Houte, in Paed. Studiën van Dec. '48 in zijn artikel over de toekomst van ons volksonderwijs, n.l. dat het schoolonderwijs na de 4e klas eigenlijk niet rendeert¹⁾.

Met dit al, was het ideaal: „bijhouden van de Lagere School” niet uitvoerbaar gebleken, noch voor het vak Nederlandse Taal, noch voor Rekenen om van Aardrijkskunde en Geschiedenis maar niet te spreken. De zin van het onderwijs werd verlegd naar het individueel verder helpen vanuit een stuk vaste grond onder hun voeten. Veel aanvullende oefenstof werd uit verschillende methodes bijeengebracht om maar vooral een geleidelijke opklimming in moeilijkheid tot stand te brengen. Zodra de sprong tussen twee opeenvolgende taaloefeningen of rekenmoeilijkheden te groot was, stakte het individuele „ontwikkelingsproces”. Ervaring en intuïtie brachten ook hier een zekere perfectionering, een zekere geruisloosheid tot stand. Bovendien gaf het een zekere opvoedersbevrediging al die rabauwen zo rustig en geconcentreerd bezig te zien met invuloefeningen met d, dt, tt en dd, met oppervlaktes en kapitaalsommetjes, met breuken en decameters. En als ze het kunstje door hadden, maakten ze niet eens zo gek veel fouten! Die werden natuurlijk netjes rood aangestreept en al of niet verbeterd.

Al staken ze er nu niet zoveel van op — de Nederlandse Taal in de brieven naar huis bleven afgrijselijk! — er stak toch in ieder geval een training in van de aandacht, van stilzitten en stilzijn, van training van de motoriek in de schrijfbeweging enz. Met het oog op de levenssituatie van deze kinderen is het allemaal wel niet erg practisch — wat heb je er aan, als je de in- en uitvoer van Liverpool weet en niet de werkmogelijkheden in je woonplaats Rotterdam — maar er

¹⁾ zie in het bijzonder bldz. 362.

steekt toch een machtig stuk formele vorming in, zoals dat in de vaktaal heet. Wij krijgen ze zover, dat zinnen als: — Moeder (bereiden) het vlees— en: De meid schel—, omdat mevrouw zo dikwijls schel— — goed schrijven. Zinnen, die zij nooit in hun milieu zullen zeggen of horen, laat staan schrijven, maar waar onze taalboekjes in Nederland vol mee staan. De brieven naar huis bleven ondanks de honderden zinnen, zoals al gezegd is, abominabel, niet alleen wat de spelling betreft, maar vooral de vormgeving in taal van wat de kinderen *innerlijk bewogen* heeft.

Observatie van het gedrag van de kinderen in hun omgang met elkaar leerde, dat de meeste ruzies, het „gekift”, ontstaan, doordat zij onvoldoende hun gedachten en gevoelens kunnen uitdrukken en bij eventuele juiste uitdrukking het toch verkeerd wordt geïnterpreteerd, m. a. w. zij kunnen niet *spreken* en niet *luisteren*. De slechte intellectuele ontwikkeling in onze verbrekelijke samenhang met het onbeheerste, grove emotionele leven wordt niet alleen zichtbaar in de verschillende stuurloze, instabiele gedragsvormen, maar ook in de slechte taalbeheersing. Hun taal is vooral effectieve taal, is explosief, er zit een overmaat van Kundgabe in, vandaar, dat zij nog slechter luisteren kunnen dan spreken. Door de slechte geïnterpreteerde ontwikkeling van de abstractere bovenlagen van het denken, werkt de Kundgabe van de ander als een vonk in het eigen emotionele kruitvat.

Wij plegen deze kinderen — afgaande op hun uiterlijke gedragsvormen — *a*-sociaal te noemen. Dat is ten dele wel juist. Ten dele, want ik kan mij niet aan de indruk onttrekken, dat die Taalkwestie zeer veel te maken heeft met hun *a*-sociaal zijn. Zie ik het wel, dan benaderen wij hier van een andere zijde opvallend lage Intelligentie-quotiënten en wat Prof. Stellwag noemt de cultureel-sociale beperktheid van de gangbare tests.

Wat de zoëven genoemde uiterlijke gedragsvormen betreft: het personeel slaagt er in betrekkelijk korte tijd in — circa twee weken — om de wanordelijke bende in een ordelijke troep om te toveren. Dan is er een opvallend ander gedragsbeeld ontstaan, zó, dat een buitenstaander moeite zou hebben te geloven, dat dit baldadige, *a*-sociale kinderen uit een achterbuurt van de grote stad zijn. Men ziet het aan de manier van lopen door barak of huis, aan het aan tafel gaan en weer opstaan, aan het opbergen van hun spullen, enz.

Het is door de strikte regelmaat, door rhythmisering en gewenning onder vrijwel onafgebroken toezicht en handhaving van de regels tot stand gekomen. Deze gedragvormen zijn trouwens een onmisbare voorwaarde voor het leven in kamp of internaatsverband. Bovendien kunnen deze gewoonten van grote betekenis zijn voor de eigenlijke opvoeding. Het kan een loutere dressuur blijven en na korte tijd weer uitslijten in een ander prikkelmilieu, want een gewoonte wordt immers in hoge mate bepaald, door een *constant* prikkelmilieu. Een gewoonte wordt pas *goede* gewoonte, indien zij *dienstbaar* is geworden in gedragvormen, die gestuurd worden vanuit het intellectuele of het normatieve niveau. En nu komen wij aan een belangrijk kruispunt: om bij een ander i.c. een jongere toegang te krijgen tot deze gebieden is de taal een onmisbaar hulpmiddel. Maar nu kwam plotseling het „onderwijs” in een geheel ander licht te staan, misschien kwam het nu pas in het licht te staan.

In de meeste kampen speelde tot nu toe het onderwijs zich af in een sector, die met waterdichte schotten gescheiden was van het overige kampleven. Het was het domein van de leerkracht, waar de „onbevoegde” zich eigenlijk niet mee had te bemoeien.

Maar taalbeheersing = zelfbeheersing is een gezichtspunt, dat zó geheel en al buiten de schoolse opvatting en traditie valt, dat de meeste leerkrachten er voorlopig geen raad mee weten. Dat is niet verwonderlijk. De leerkrachten uit het Lager onderwijs zijn telang gewend aan het denken in begrippen en het opereren met denkschema's, die aan een andere werkelijkheid ontleend zijn. En wel aan een werkelijkheid van de vorige eeuw en nog wel daarvóór. Maar de werkelijkheid wijzigt zich, evolueert, revolutioneert.

Begrippen en schema's suggereren, dat de werkelijkheid statisch is, zij zijn „stollingen” van een toen en een daar. Het ligt in hun aard om de werkelijkheid te overleven, zij kloppen dan niet meer met het hier en nu. Zo is het ook met de aanpak van het ontwikkelingswerk met de massa=jeugd. De gangbare onderwijsvormen=methoden passen niet (meer) op deze kinderen. Zij glijden op ze af als een druppel op een olie=jekker. Wij weigeren te geloven, dat dit alleen in het kamp=verband zo zou zijn. Wij vermoeden, dat dit op de Lagere School, waar zij vandaan komen en na hun kamptijd weer in terugkeren, ook het geval zal zijn. Juist met het oog

hierop heeft het zin om in dit tijdschrift iets over deze problemen mede te delen. Wij hebben aan de harde realiteit geleerd, wat Prof. Van Houte in zijn reeds hier voorgenomen artikel te berde brengt, n.l. dat na het verwerven van de elementaire technieken lezen en schrijven het reële en betekenisvolle niet meer zo duidelijk aanwezig is in de Lagere School.

Prof. Van Houte vervolgt dan: „En dan gaat het verder werken aan de ontwikkeling van het kind min of meer in 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. En: „— 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 jonge man en vrouw op de intrede in het maatschappelijk leven zo uitdrukkelijk mogelijk heeft voorbereid*”¹⁾).

Als het bovenstaande nu geldt voor de Lagere School in het algemeen en voor de gemiddelde kinderen, zoveel te meer geldt dit dan voor de massa=jeugd. Het is m. i. zelfs de vraag of het schoolonderwijs, zoals dat over 't algemeen (nog) is, niet eerder mede het verschijnsel massa=jeugd veroorzaakt, dan het voorkomt. In ieder geval hebben de methodenboeken op hen geen vat, d. w. z. er komt niets *innerlijk* op gang bij hen. Het is nu wel duidelijk, dat het reële en betekenisvolle en de verantwoordelijkheid, waar Prof. Van Houte het over heeft, voor ons niet gevonden kan worden weer in de methodenboeken of in het toch nog proberen de „leerstof” van de 5e en 6e klasse der Lagere School er in te „pompen”.

Wij hadden intussen dus al begrepen, dat wij de kinderen in onze kampen zo „uitdrukkelijk mogelijk” hadden voor te bereiden voor het maatschappelijk leven en dat o. a. de taal en het kampleven de onmisbare voorwaarden hier voor zijn. O. a., want wij dienen misschien wel allereerst te beschikken over leiders=leerkrachten, die deze middelen kunnen hanteren. De alweer traditioneel opgeleide leerkrachten hebben althans de techniek niet van hun Kweekschool meegekregen. Zij vertonen zelfs een ontstellend gebrek aan kennis van diezelfde

¹⁾ cursivering van mij.

samenleving, op welker intrede zij de kinderen hebben voor te bereiden. Van de maatschappelijke en geestelijke omstandigheden, waardoor de kinderen in de kampen terecht komen, weten ze nauwelijks iets af! Dat komt, omdat er op onze Kweekscholen voor het eindexamen allerlei „kennis van” en „bekendheid met” vereist wordt, behalve van de samenleving.

Het schijnt een schier onoplosbaar probleem voor wie de verantwoording voor dit geheel moeten dragen. Toch proberen wij het aan te vatten. Wij zijn begonnen met de term „onderwijs” te verwijderen en te vervangen door „ontwikkelingswerk”. „What is in a name?” zal men zeggen. De term is allereerst bedoeld om bij de betrokkenen een andere „draai”, n.l. van de school af aan hun denken te geven. Verder is de term de inleiding tot de herscholing van de leidersleerkrachten. De herscholing heeft plaats in de kampen en internaten tijdens het werk, want dat kunnen we niet stop zetten. Wij zijn dus bezig een rad te vervangen in een draaiende machine. Dat is een grandioos avontuur, zal men zeggen. Dat is het ook!

Het urgentieprogram kunnen wij in enkele zinnen samenvatten:

in het ontwikkelingswerk in de kampen en internaten is Taal centraal:

- a. als middel tot *innerlijke ordening* (psychisch-geestelijke hygiëne).
- b. als middel tot *sociaal contact* (spreken en luisteren).
- c. als middel tot *deelname aan de cultuur* (lezen voor informatie en voor plezier).

Tenslotte eindigt dit artikel met een vraag: zou dit urgentieprogram ook niet gelden voor de Lagere School, in het bijzonder voor het 5e en 6e leerjaar?

DE PROEFKLASSE

DOOR

Dr. K. VAN DER HEYDE.

De snelheid, waarmee zich in Nederland veranderingen in de structuur van het onderwijs voltrekken, is niet evenredig met de aandrang, die daartoe nu al bijna een halve eeuw van

alle zijden wordt uitgeoefend. Men krijgt de indruk, dat deze aandrang te groot is, dat de wensen te uiteenlopend zijn, dan dat men zou kunnen komen tot een redelijk, de verschillende partijen ook maar enigszins bevredigend compromis. Het Nederlands individualisme, dat misschien wel het sterkst is bij de mensen van het onderwijs, heeft hier tot nu toe een onoverkomelijke hindernis gevormd.

Tijdens de oorlog was aan dit individualisme de mond gesnoerd, na de bevrijding echter ontbrandde de „vernieuwingsstrijd” weer met ongekende heftigheid, zowel met het woord als met de pen. Het was voor de wetgever, die kennis nam van de eindeloze stroom van publicaties en resoluties, een hopeloze taak de G.G.D. te vinden van alle verlangens. Het wetsontwerp Gielen vond, voor zover men er kennis van kon nemen, juist omdat het een compromis was, nog minder bijval dan het schema Bolkestein, dat althans naast vele felle bestrijders ook enige vurige voorstanders had gehad. Het is nu blijkbaar de weg gegaan van vele vroegere ontwerpen en geniet zijn welverdiende rust in de archieven van het Ministerie van Onderwijs. En de hoge golven van de vernieuwingsstorm hebben zich even gelegd — tot de volgende ronde.

Zowel het schema Bolkestein als het ontwerp Gielen hielden zich o. a. bezig met het probleem van de „aansluiting”: door het invoeren van een „brugklasse” zou de overgang van het L. O. naar het V. H. M. O. soepeler worden gemaakt. Nu de invoering van deze brugklasse, althans voorlopig, van de baan schijnt te zijn, krijgt het probleem van de aansluiting weer nieuwe actualiteit.

Wanneer men bij het onderwijs werkzaam is, moet men beschikken over een zekere mate van wijsgerige berusting ten aanzien van het langzame malen van de wetgevende molens. En wanneer men aan het hoofd van een school staat, moet men zich niet bij voorbaat neerleggen bij de vele onvolkomenheden van onze onderwijswetten en nog veel minder zich daarachter verschuilen, wanneer het niet goed gaat. Men mag niet vergeten, dat zelfs de meest voortreffelijke wet onverstandig kan worden nageleefd en dat de meest dwaze instellingen zo kunnen worden gehanteerd, dat ze onschadelijk zijn. De bepalingen zijn tenslotte ruim genoeg, om aan de schoolleiders de mogelijkheid te bieden, ook zonder dat de wet veranderd wordt bepaalde vernieuwingen aan te brengen.

Dit is in 1930 ingezien door de rector van het Arnhems gymnasium, Dr. Hooykaas, de voorganger van mijn voorganger, toen hij ten aanzien van de toelating zijn eigen weg koos, het dwaze toelatingsexamen tot een formaliteit maakte en verving door een „proefklasse”. Ruim vijftien jaar heeft deze proefklasse vrijwel onopgemerkt gefunctionneerd; zelfs in onze naaste omgeving vonden wij geen navolging. Aan dit isolement kwam een einde, toen kort na de bevrijding het Arnhemse systeem in een vergadering van het „Genootschap” ter sprake was gebracht. De stroom van brieven met verzoek om inlichtingen werd zo groot, dat ik het practisch vond een korte gebruiksaanwijzing te publiceren¹⁾. Dit heeft maar kort geholpen: op het ogenblik gaat er weer bijna geen week voorbij, waarin ik niet een of meer brieven van belangstellende collega's of zelfs van Gemeentebesturen heb te beantwoorden. Ettelijke scholen hebben ons systeem overgenomen of staan op het punt dit te doen en ik krijg de indruk, dat, in afwachting van een nieuwe wettelijke regeling, de proefklasse bezig is het aloude toelatingsexamen, althans gedeeltelijk, te verdringen. Het is daarom, dat ik met zoveel genoegen voldoe aan het verzoek van de redactie van „Paedagogische Studiën”, een overzicht te geven van onze werkwijze en van de tot nu toe behaalde resultaten.

Maar misschien moet ik eerst — *P. St.* wordt niet uitsluitend gelezen door mensen van het vak — een korte toelichting geven op een boven gebezigde kwalificatie, die van het „dwaze” toelatingsexamen. Van hen, die direct bij het onderwijs betrokken zijn, zullen weinigen ontkennen, dat deze instelling in de practijk heeft gefaald en theoretisch onverdedigbaar is. Dat dit examen als selectiemiddel niet deugt, blijkt uit het ontstellend groot aantal van hen, die niet in staat zijn het onderwijs van de school, waarop zij zijn toegelaten, te volgen en vooral uit de omstandigheid, dat het grootste aantal slachtoffers gewoonlijk al valt na afloop van de eerste klasse. Blijkens het verslag van de behandeling der onderwijsbegroting 1949 is het bestaan van deze misstand thans ook doorgedrongen tot onze volksvertegenwoordiging. Zelfs heeft de grote Pers er zich mee bemoeid, wel is waar niet zozeer vanwege het onnoemelijke leed, geleden door zovele „gesjeesden”, als

¹⁾ *Weekbl. v. Gymn. en Middelb. Onderw.*, 3 Juli '46, pg. 582 vlgg.

wel op grond van de financiële kant van het vraagstuk. Dit is niet onbelangrijk: wanneer een misstand geld kost, heeft hij meer kans te verdwijnen, dan wanneer er slechts morele schade door wordt geleden!

Nu verdenke men er mij niet van, het instituut „zitten-blijven” principiëel geheel te verwerpen. De uitlating van de door oud-minister Bolkestein geciteerde Amerikaanse onderwijsman, die ons „criminals” noemde, omdat wij leerlingen ook vakken laten overdoen, waardoor zij bij hun afwijzing „voldoende” hadden, getuigt van ongemotiveerd wantrouwen in het beleid van de leraarsvergadering van een Nederlandse school. Deze bestaat niet uit rekenmachines, die, zonder het beeld van een leerling in zijn geheel te beschouwen, uitsluitend het aantal onvoldoendes tellen. Bovendien — iedere „insider” weet, dat een leerling, die zo geheel onvoldoende is in een aantal hoofdvakken, dat hij het onderwijs daarin in de hogere klasse niet zal kunnen volgen, gewoonlijk ook in de andere vakken uiterst zwak is. Voor zulk een leerling is doubleren een zegen en het feit, dat hij moet doubleren, hoeft nog geenszins te bewijzen, dat hij niet op de school in kwestie thuis hoort. Nog afgezien van externe oorzaken, als ziekte, huiselijke omstandigheden, kan b.v. zijn tempo juist iets te langzaam zijn, waardoor het noodzakelijk is, dat hij halverwege zijn schooltijd eens even op adem komt. Ik heb vaak oud-leerlingen ontmoet, die het achteraf betreurden, dat zij het Gymnasium in zes jaren hadden doorlopen. Zij hadden al die tijd op hun tenen gestaan, de stof was hun steeds net iets te hoog geweest, maar dank zij hun werkkracht en hun intelligentie waren zij altijd met de hakken over de sloot gekomen. Als zij eens even hadden mogen pauzeren, zou de school hun veel meer hebben kunnen geven en zouden zij zich niet voortdurend boven hun krachten hebben moeten inspannen. Maar — het feit, dat in bepaalde gevallen doubleren gewenst is, neemt niet weg, dat inderdaad het „zitten-blijven” of geheel mislukken in de omvang, waarin dit in ons land geschiedt, een misstand is en dat het toelatingsexamen als selectiemiddel te kort schiet.

Hoe zou dit trouwens anders kunnen zijn. Bij het toelatingsexamen wordt onderzocht, of de op de L. S. opgedane kennis voldoende is. M. a. w. men laat door leraren van Gymnasium of H. B. S. een „eindexamen” L. S. afnemen en dit examen geeft toegang tot het V. H. M. O. Voor een dergelijke werkwijze zou iets te zeggen zijn, als er van enige continuïteit

tussen beide schooltypen sprake was. Het is inderdaad de methode, die wordt toegepast bij de bevordering naar een hogere klasse van dezelfde school en ook hier nog maar ten dele. Men houdt daarbij immers zo veel mogelijk rekening met de verwachtingen, die men van de leerlingen kan koesteren t. a. v. de stof van de volgende klasse. Tussen de L. S. en Gymnasium of H. B. S. is de continuïteit gering: de practijk heeft b. v. bewezen, dat een goed cijfer voor L. S. rekenen en „taal” niet altijd voldoende garantie biedt t. a. v. de aanleg voor Wiskunde en b. v. Latijn. Trouwens, al was dit zo, hoe kan men van de leraren van het V. H. M. O. verlangen, dat zij bij een examen van hoogstens drie dagen onderscheid maken tussen geslaagde dressuur en werkelijk inzicht? Er zijn voortreffelijke opleidingsscholen en er zijn dorpsscholen, die alleen de kinderen van de dominee en van de dokter aan het V. H. M. O. afleveren. Hoe vaak ziet men niet, dat van bepaalde scholen de leerlingen op het examen hoge cijfers halen, maar later ongeschikt blijken te zijn — dikwijls heeft het eerste Hoofd daarvoor al gewaarschuwd! — en dat leerlingen van andere scholen een matig examen doen, terwijl zij later bij uitstek geschikt blijken, dikwijls ook al weer in overeenstemming met de verwachtingen van het Hoofd. Inderdaad kan een ter zake kundige onderwijzer meestal beter over de geschiktheid oordelen, dan wij dat kunnen op grond van een kort examen. Dat echter niet alle Hoofden deskundig zijn, heeft het tijdvak '20—'28 bewezen, toen toegang tot het V. H. M. O. kon worden verkregen op grond van een gunstig advies van het Hoofd van de L. S.

Maar wij moeten tot ons eigenlijke onderwerp komen. Sinds 1930 komen de aspirantleerlingen van het Arnhemse gymnasium vóór de Zomervacantie drie à vier weken in een „proefklasse”. Hierin worden 5 maal 3 lesuren per week gegeven; de Zaterdag is vrij. Het is de bedoeling te onderzoeken, hoe de candidaten reageren op de leerstof van het Gymnasium: de rooster bevat 6 uur Oude Talen, 4 uur Wiskunde, 3 uur Nederlands en 2 uur „Natuurwetenschappen”. Er wordt niet in het minst geprobeerd de kinderen al vast het een en ander te „leren”: het streven is slechts hun vermogens zo zorgvuldig mogelijk te peilen. Het onderwijs is in de hoogste mate „maieutisch”: uitgaande van het bekende of bekend gemaakte worden de leerlingen door vragen tot een probleem

gevoerd. De leraar, die uit ervaring weet, waar voor de leerlingen de moeilijkheden liggen, brengt hen tot deze moeilijkheden en ziet, hoe zij deze hindernissen „nemen”.

Natuurlijk bouwt het behandelde gedeeltelijk voort op de leerstof van de L. S.: voor de talen is een zekere bedrevenheid in nietgecompliceerd „ontleden” en „benoemen” vereist, voor de Wiskunde dient de candidaat behoorlijk te kunnen „cijferen”. Het „leren” van de nieuwe stof wordt tot het strikte minimum beperkt: de gegevens worden verstrekt en men ziet toe, hoe de candidaat daarmee werkt. Deze contrôle volgt gewoonlijk nog in hetzelfde lesuur, mondeling of schriftelijk; soms wordt ook pas de volgende dag onderzocht, wat er van het behandelde is blijven hangen. In het laatste geval wordt er voor gezorgd, dat de leerlingen geen aantekeningen mee naar huis nemen.

Huiswerk wordt nagenoeg niet opgegeven; aan de ouders is per rondschrijven verzocht hun kinderen in geen enkel opzicht te helpen. Trouwens, al zouden zij in de verleiding komen dit te doen — zelfs hier moeten, helaas, de kinderen tegen misplaatste eerzucht van hun ouders in bescherming worden genomen! —, dan zou hun dat niet gemakkelijk vallen. In de eerste plaats omdat wij op zeer onorthodoxe wijze in de stof rondspringen en nu eens een probleem van de eerste klas, dan weer iets, dat pas veel later ter sprake pleegt te komen, aansnijden en in de tweede plaats, omdat wij het met de „wetenschappelijke” waarheid niet altijd even nauw nemen. Deels om de problemen niet te gecompliceerd te maken, deels om oneerlijke ouders om de tuin te leiden verdraaien wij — met name bij de O. T. — de feiten wel eens zo, dat de door pa of moe getrainde candidaat onmiddellijk door de mand valt.

Het spreekt vanzelf, dat ik hier niet een gedetailleerd verslag kan geven van de wijze, waarop de aanleg voor de verschillende vakken wordt onderzocht. Ik moge volstaan met een korte aanduiding, ten einde de lezer een globaal inzicht te geven in de talloze testmogelijkheden, die de diverse vakken bieden.

Bij de Oude Talen — Latijn of Grieks in transcriptie — levert b.v. het flexiesysteem een overvloed van problemen. Iedere leraar, die in de lagere klassen heeft lesgegeven, weet waar de moeilijkheden schuilen en kan de candidaten op voor-

zichtige wijze daarmee in aanraking brengen. Maieutisch natuurlijk: niet docerend, maar vragend! Uit een zin als:

Petrus narrat Paulo dolum servi
Peter vertelt aan Paul de list van de slaaf

mogen ze zelf hun conclusies trekken over de punten van verschil tussen Latijn en Nederlands; uit een groter aantal dergelijke zinnen mogen ze zelf de „rijtjes” destilleren. Daarna kunnen ze hun krachten beproeven op vertalingen uit het Nederlands met Latijnse woorden, die op het bord worden geschreven. Wanneer men geen bezwaar heeft tegen een weinig huiswerk, kan men enkele „rijtjes” van declinaties en conjugaties en een beperkt aantal woorden thuis laten leren; men kan ze ook steeds weer op het bord schrijven. Wanneer de kandidaten goed weten, dat het meewerkend voorwerp in de dativus staat en vertaald wordt met „voor” of „aan”, kan men eens onderzoeken, of ze in zinnen als „hij staat voor de deur”, „het hangt aan de boom” ook met de dativus gaan werken; zo ook met de ablativus en de vertaling „met” en „door”: „hij vecht met een stok” *tgov.* „hij vecht met z'n broer”, „hij wordt door pijn gekweld” *tgov.* „hij loopt door de tuin”. Ieder ingewijde weet, dat het aantal testmiddelen van deze soort bij de O. T. vrijwel onbeperkt is, niet alleen bij het nomen, maar ook bij het pronomen (*eum: se, eius: suus*) en het werkwoord. Ook de syntaxis is bruikbaar (*acc. cum inf.*!), mits natuurlijk voldoende gegevens worden verstrekt.

Het wil mij voorkomen, dat ook de niet klassiek geschoolde lezer uit het bovenstaande kan begrijpen, hoe onze werkwijze is. En dan zal het hem tevens duidelijk zijn, dat ook bij de andere vakken dergelijk testmateriaal in overvloed voorhanden is en dat hier m.m. dezelfde methode kan worden gevolgd. Voor de wiskunde noem ik b.v. evenredigheden, negatieve getallen en vergelijkingen, rekenkundige reeksen, hoeken van een driehoek, congruentie van driehoeken, parallelogram, voor de Nat. Historie bloedsomloop, ademhaling, stofwisseling, voor de Natuurkunde soortelijk gewicht, thermometer, uitzetting. Bij de laatste vakken kan het probleem met behulp van een „proef” worden verduidelijkt, waarna de leerlingen gelegenheid krijgen te tonen, dat zij hebben begrepen, waar het om gaat.

Ten slotte het Nederlands. In de eerste plaats kan men natuurlijk, uitgaande van wat de L. S. heeft behandeld, in drie à

vier weken een vrij nauwkeurig inzicht krijgen in het grammaticaal begrip en de literaire aanleg. Daarnaast echter kan de docent in het Nederlands door de meest uiteenlopende testvragen zich een oordeel vormen over diverse kwaliteiten van de candidaat, die op een examen niet aan het licht komen: liefhebberijen (op artistiek of technisch gebied), praktische zin of meer abstracte oriëntatie, sociale of asociale instelling, karaktereigenschappen, geheugen, combinatievermogen, algemene ontwikkeling (beeld van milieu), liefde voor studie (liefde voor boeken, gedichten), toekomstplannen etc..

Na afloop van de proefweken komen de leraren, die in de klassen (meestal 2 of 3) hebben lesgegeven, samen om te beraadslagen over het aan de ouders uit te brengen advies. Zij hebben tijdens de duur van de proef niet met elkaar gesproken over de kandidaten; ook krijgen zij vóór deze vergadering de adviezen der Hoofden en de cijferlijsten van de L. S. niet onder ogen. Op deze wijze wordt hun beoordeling niet beïnvloed: het ogenblik, waarop het zwijgen wordt verbroken, geeft aan ieder een interessante contrôle op zijn eigen oordeel. Over het algemeen treedt daarbij een opvallende overeenkomst aan de dag, ook wanneer het eenzijdig taalkundig of wis- en natuurkundig aangelegde kinderen betreft.

Het is natuurlijk allerminst onze bedoeling een school van louter uitstekende of zelfs maar goede leerlingen te vormen; wij willen slechts hen weren, die o. i. geen kans hebben op een redelijke gymnasiale loopbaan. Met twijfelgevallen zijn wij gaarne bereid het te proberen, vooral wanneer het Hoofd van de L. S. een gunstig advies heeft gegeven.

Het oordeel der leraren wordt aan de ouders in de vorm van een advies meegedeeld; wanneer zij dit advies niet wensen op te volgen, staat het hun vrij (in verband met de wettelijke bepalingen!) hun kind nog vóór de grote vakantie aan een toelatingsexamen te onderwerpen. Dit gebeurt, gelukkig, maar zelden. Toch komt het voor en wij stellen er een eer in deze kandidaten op volkomen objectieve wijze een normaal toelatingsexamen af te nemen. Kinderen, die goed door de L. S. zijn afgericht, slagen hiervoor; tot nu toe is echter in al deze gevallen gebleken, dat de proefklasse een juister beeld had gegeven, dan het examen.

Het is duidelijk, dat het houden van een dergelijke proefklasse een aanzienlijke verzwaring vormt van de taak van de

leraar en dat nog wel in de drukste tijd van de cursus. Ik zou me dan ook kunnen voorstellen, dat de rector of directeur van een grote school, waar het aantal kandidaten voor toelating ver boven de honderd ligt, bij het lezen van het bovenstaande bedenkelijk het hoofd heeft geschud. Intussen staat tegenover het grotere aantal leerlingen ook weer een groter aantal docenten, terwijl bovendien ons systeem nog wel zekere vereenvoudigingen toelaat. Men hoeft b.v. niet vast te houden aan de duur van 3 à 4 weken. In Arnhem hebben sinds 1945 ook de drie gemeentelijke H. B. S. en met een proefklasse gewerkt en wel met één, die 2 à 2½ week duurde, met een groter aantal lessen per week¹⁾. De Oude Talen kwamen hier natuurlijk niet in aanmerking als testvakken; er werd gewerkt met: 1. Wis- en Natuurkunde; 2. Nederlands en een vreemde taal; 3. Aardrijkskunde en Geschiedenis. Als vreemde taal was het Frans minder geschikt, omdat de vooropleiding daarin te ongelijk is. Er werd een proef genomen met Engels en met Duits, waarbij het Duits het best beviel. Bij het Engels bleek de uitspraak een groot bezwaar. Geschiedenis en Aardrijkskunde werden meer gekozen, omdat deze vakken voor het examen voorgeschreven zijn, dan omdat ze zo geschikt leken. Inderdaad voldeed vooral Geschiedenis niet als testvak.

Tijdens de proefklasse werd ook het voor de H. B. S. en voorgeschreven schriftelijk werk gemaakt. Voor kandidaten, bij wie de uitslag van het schriftelijk examen afweek van het oordeel van het Hoofd, gold de proefklasse als mondeling examen. Wanneer het advies van het Hoofd gunstig was en het schriftelijk examen voldoende, werd de kandidaat toegelaten, ook al waren de resultaten van de proefklasse niet bevredigend. Uit de beperkte gegevens, waarover men tot nu toe beschikt, kan reeds worden geconcludeerd, dat de proefklasse een juister inzicht in de capaciteiten geeft.

Een conditio sine qua non voor het welslagen van een proefklasse is natuurlijk de toewijding van de leraren en hun geschiktheid voor een dergelijke zeer speciale taak. Men zal b.v. rekening moeten houden met het verschil in aanpassings-

¹⁾ Deze gegevens zijn mij welwillend beschikbaar gesteld door Mej. M. C. Corbeau, Directrice van de H. B. S. v. Meisjes te Arnhem.

vermogen van de kandidaten. Sommigen zullen dadelijk in het begin al volledig op dreef zijn, anderen zijn sterk geremd door de vreemde omgeving en komen er pas gaandeweg in. Soms zal het nodig zijn kinderen, die kennelijk geremd zijn, eens apart te nemen, hetzij uitsluitend om ze wat op hun gemak te stellen, hetzij om ze over bepaalde moeilijkheden heen te helpen.

Ook moet men er terdege voor waken, dat de kinderen niet de indruk krijgen van één langdurig examen, waardoor een veel te grote spanning zou ontstaan. Het is bij uitstek belangrijk, dat de sfeer zo is, dat de kandidaten zich op hun gemak gevoelen, dat ze het „leuk” vinden. Dit is hier trouwens veel gemakkelijker te bereiken, dan meestal in de „echte” school. Doordat er geen of weinig huiswerk wordt gegeven en de resultaten van het werk niet aan de kinderen worden verteld, is er nooit aanleiding tot „brommen”. En omdat alles zo nieuw is, vindt gewoonlijk zelfs de meest verstokte vijand van het naar-school-gaan de proeftijd nog wel aannemelijk.

Er zijn tegen de bovengeschetste proefklasse natuurlijk bezwaren aan te voeren. Wij kunnen b.v. wel onderzoeken, of de aanleg van een candidaat voldoende is, maar niet in hoeverre hij bereid of in staat is, van deze aanleg een nuttig gebruik te maken. Inderdaad komt het voor, dat leerlingen in de proefklasse een behoorlijk figuur slaan, maar dat zij later door gebrek aan energie, plichtsbesef, concentratievermogen en dgl. in moeilijkheden geraken. Maar — zelfs al zou men deze factoren kunnen vaststellen, wie zou dan nog op grond van eigenschappen, die soms van voorbijgaande aard zijn, bij voorbaat een overigens geschikte candidaat durven afwijzen!

Ook kan men opmerken, dat de korte proefklasse, waarin hoofdzakelijk de aanleg wordt onderzocht, onvoldoende gelegenheid biedt het geheugen — zo belangrijk voor het slagen bij het V. H. M. O. — te peilen. Dit bezwaar is juist en het kan slechts gedeeltelijk worden ondervangen door op dit punt behoorlijk acht te slaan op het oordeel van het Hoofd van de L. S. en door te trachten in de korte tijd van de proefklasse althans enige gegevens hierover te verzamelen. Wij hebben gezien, dat b.v. de lessen in het Nederlands hiertoe de gelegenheid bieden.

Beide bezwaren gelden natuurlijk niet voor een brugklasse van een jaar; de tegen deze instelling, vooral van gymnasiale

zijde, uitgebrachte bezwaren¹⁾ wegen m. i. echter zwaarder.

Tenslotte wil ik nog even de vraag aanroeren, in hoeverre een psychotechnisch onderzoek, dat in het schema Bolkestein als schiftingsmiddel bij de toelating tot de brugklasse wordt aangeprezen, met ons systeem is te verbinden. Ik heb dit eens besproken met de leider van een psychotechnisch instituut hier ter stede, die de mogelijkheid kwam onderzoeken de psychotechniek in te schakelen bij de toelating tot de scholen voor V. H. M. O. te Arnhem, zoals dit in 1946 in Den Haag is geschied. Hij was van het bestaan van onze proefklasse niet op de hoogte, doch toen ik hem onze werkwijze uiteenzette, was hij van oordeel, dat deze de methoden van de psychotechniek in zoveel opzichten benaderde, dat zij niet alleen een psychotechnisch massa-onderzoek — van een ander kon natuurlijk geen sprake zijn — overbodig maakte, maar zelfs grotere kans op juiste determinatie bood. Natuurlijk kan men de psychotechniek als tweede correctief — naast het advies van de L. S. — invoeren, maar men zal dan wel moeten bedenken, dat ook deze selectiemethode niet feilloos is en dat — Minister Rutten wees hier onlangs nog op bij de behandeling van de onderwijsbegroting — het aantal ervaren testers gering is.

Aan het bovengeciteerde „Weekblad”-artikel over de proefklasse was door Dr. Vredenduin, conrector en leraar Wiskunde van onze school, een korte statistiek toegevoegd over de resultaten van de proefklasse in de jaren 1935—'43. Oudere gegevens hadden wij toen — ten gevolge van de evacuatie van Arnhem — niet tot onze beschikking. Middelerwijl zijn deze teruggevonden, terwijl Dr. Vredenduin de statistiek bovendien nog kon uitbreiden met de meest recente gegevens. Hoewel deze gegevens vooral zullen spreken tot hen, die direct bij het onderwijs betrokken zijn, meen ik ze toch in dit voor

¹⁾ Het Gymnasium had vooral bezwaar tegen het ontbreken van Latijn in de brugklasse. Een algemeen gevoeld bezwaar bestond hierin, dat het op grond van de brugklasse gevormde judicium definitief zou zijn. Doubleren van deze klas zou niet mogelijk zijn. Terecht is er op gewezen, dat dit 1. zeer onbillijk zou zijn tegenover laat-rijpe kinderen en 2. een aanleiding zou zijn tot „bijwerken” door ouders en privaattleraren, waardoor de beoordeling zou worden vertroebeld.

| jaar | aantal cand. | afgew. | naar Gym. | A 1 | E 6 | E 7 | E 8 | gestr. | verh. |
|--------------|-----------------|--------|-------------------------|--------------------|------------|-------------------|-------------------|-----------|-------|
| 1930 | 24 | 4 | 18 | 3 | 6 | 3 | 1 | 4 | 4 |
| 1931 | 21 | 7 | 13 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 4 |
| 1932 | 31 | 4 | 27 | 8 | 6 | 5 | 1 | 12 | 3 |
| 1933 | 36 | 8 | 27 | 10 | 3 | 5 | 1 | 12 | 6 |
| 1934 | 23 | 11 | 12 | 3 | 6 | 2 | 2 | 0 | 2 |
| 1935 | 54 | 23 | 29 | 5 | 9 | 8 | 2 | 6 | 4 |
| 1936 | 49 | 15 | 32 | 7 | 13 | 5 | 2 | 6 | 6 |
| 1937 | 35 | 8 | 26 | 6 | 10 | 5 | 1 | 5 | 5 |
| 1938 | 54 | 25 | 26 | 4 | 14 | 3 | 2 | 6 | 1 |
| 1939 | 41 | 6 | 34 | 8 | 10 | 4 | 3 ¹⁾ | 9 | 8 |
| 1940 | 30 | 5 | 23 | 2 | 14 | 3 | 0 | 3 | 3 |
| 1941 | 48 | 12 | 29 | 0 | 10 | 3 | [5] ²⁾ | 2 | 9 |
| 1942 | 44 | 7 | 35 | 4 | 15 | [7] ³⁾ | [1] ³⁾ | 4 | 8 |
| 1943 | 58 | 15 | 42 | 9 | | | | 4 | 9 |
| 1944 | 74 | 19 | 44 | [11] ⁴⁾ | | | | 5 | 10 |
| 1945 | 37 | 16 | 20 | 2 | | | | 2 | 1 |
| 1946 | 61 | 14 | 44 | 8 | | | | 3 | 7 |
| 1947 | 47 | 12 | 31 | 5 | | | | 0 | 1 |
| 1948 | 45 | 10 | 29 | | | | | | |
| 1930— '42 | | | 331 [268] ⁵⁾ | 63 19% | 119 44% | 55 21% | 22 8% | 72 27% | 63 |
| 1934— '42 | | | 246 [200] ⁵⁾ | 39 16% | 101 50% | 40 20% | 18 9% | 41 20% | 46 |

een groter publiek bestemde artikel niet te mogen weglaten.

In de tweede kolom van de statistiek vindt men het aantal proefklascandidaten, in de derde het aantal afgewezenen, in de vierde het aantal geslaagden, die het Gymnasium bezochten en niet reeds in de loop van het eerste jaar wegens verhuizing naar elders vertrokken. Kolom A1 bevat het aantal, dat aan

¹⁾ w. o. één E9.

²⁾ Zijn thans leerling van klasse VI.

³⁾ Is thans leerling van klasse V.

⁴⁾ Konden na het evacuatiejaar niet direct het onderwijs in klasse II volgen en werden teruggezet naar klasse I.

⁵⁾ Tussen de vierkante haken staat het aantal van hen, die niet wegens verhuizing het Gymnasium verlieten (kolom 4 verminderd met kolom 10).

het einde van de eerste klasse werd afgewezen of reeds in de loop van het eerste jaar strandde. De kolommen E6, E7 en E8 bevatten de aantallen van hen, die resp. in 6, 7 of 8 jaar het einddiploma behaalden. In de kolommen „gestr(and)” en „verh(uisd)” vindt men de aantallen van hen, die de school wegens onvoldoende vorderingen resp. om andere redenen verlieten.

N.B. Het evacuatiejaar is in deze tabel als normaal schooljaar meegeteld. De leerlingen van kolom E6, die zijn toegelaten in 1940—'42, hebben het einddiploma dus na slechts vijf jaar gymnasiaal onderwijs behaald.

Naar aanleiding van deze tabel valt nog het volgende op te merken.

1. Ook voor het juist selecteren door middel van een proefklasse is ervaring nodig. In de loop van de jaren 1934—'42 werd 16% van de kandidaten na afloop van de eerste klasse afgewezen. Van degenen, die niet verhuisden, behaalde 50%¹⁾ het einddiploma in zes jaar. Over de eerste jaren (1930—'33) zijn deze getallen belangrijk ongunstiger (resp. 28% en 26%).

2. Het aantal gestranden is toch nog vrij hoog, nl. 20%¹⁾ (over 1930—'33: 46%). Hierbij is echter een vrij groot percentage leerlingen, van wie niet is komen vast te staan, dat ze het Gymnasium niet konden volgen, doch die na een of twee keer te zijn blijven zitten, het zekere voor het onzekere nemend, een gemakkelijker inrichting van onderwijs hebben opgezocht.

3. Van de 811 proefklascandidaten werden 220, d. i. 27%, afgewezen (over 1930—'33: 20%, over 1934—'42: 30%). De vraag rijst, of een zo betrekkelijk hoog percentage gewettigd is en of gunstige resultaten daardoor niet geforceerd worden. Deze vraag moet ontkennend worden beantwoord. Zoals boven is gezegd, bestaat voor leerlingen, die in de proefklasse zijn afgewezen, de mogelijkheid een normaal toelatingsexamen af te leggen. Van de 12 leerlingen, aan wie het (na 1933)

¹⁾ Bij het V. H. M. O. in het gehele land behaalde volgens een over een beperkte tijdsruimte lopende statistiek nog geen 30% het einddiploma zonder doubleren en strandde 50% (vgl. het *Rapport van de Nederl. Maatsch. voor Nijverheid en Handel* van 1946, dl. I, pg. 80).

gelukte langs deze weg op onze school te komen, zijn er 10 gestrand, terwijl er nog 2 op school zijn. Met leerlingen, die zonder de proefklasse te hebben doorlopen — b.v. omdat zij elders voor het toelatingsexamen waren geslaagd — tot klasse I werden toegelaten, werden duidelijk ongunstiger resultaten bereikt. Van de 22, waarmee dit in de jaren 1935—'42 het geval is geweest, strandde 41% en behaalde 32% het einddiploma in 6 jaar. Van de 55 leerlingen, die in de jaren 1935—'47 zonder proefklasse werden toegelaten, werd 25% aan het einde van de eerste klasse afgewezen.

4. Het zou interessant zijn deze resultaten te vergelijken met die van vóór 1930. Helaas zijn de meeste gegevens over deze periode verloren gegaan. Nog teruggevonden is echter een overzicht van het aantal leerlingen, dat aan het einde van de eerste klasse werd afgewezen. In de jaren 1913—'29 bedroeg dit aantal 98 van de 322 leerlingen, d.i. 30%, in de jaren 1924—'29, direct voorafgaande aan de instelling van de proefklasse, bedroeg het zelfs 45%.

DE BETEKENIS VAN HET WERK DER VOLKSMUZIEKSCHOLEN

DOOR

CHR. RABÉ.

Te schrijven over de betekenis van werk dat nog van zo jonge datum is, dat nog bezig is zich naar alle kanten te ontwikkelen en er de waarde van te bepalen die het op 't ogenblik heeft of in de toekomst hebben zal, voorwaar, het is een hachelijke onderneming.

De grote belangstelling echter die er op 't ogenblik bestaat voor de volksmuziekscholen heeft mij ertoe gebracht om te proberen hetgeen bereikt werd en hetgeen nog van deze instellingen verwacht kan worden, zo objectief mogelijk te bezien.

Laat mij beginnen met iets te vertellen over de aanleiding, of liever aanleidingen, die de stoot gaven tot oprichting der „Amsterdamsche Volksmuziekschool”.

In 1926 schreef Willem Pijper een artikel over: „De anti-muzikaliteit van den Hollander”. Hij betoogt daarin o. a. dat „de melomanie van den Hollander een harmoniummuzikaliteit (is)”. „Andere rassen,” zegt hij, „zingen, spelen viool, oefenen

ijverig en grondig piano; in Italië hoort men muzikale uitingen op mandolines en gitaren, de Schot vermaakt zich met het barbaarse geraas van zijn bagpipe, en de stammen der Zuid-Amerikaanse Mycetes brullen zelfs in koor. In Holland evenwel is het produceren van min of meer in een systeem thuis behorende klankenreeksen een bij uitstek onder het begrip Zondag vallende bezigheid geworden. Gelijk de voetbalwedstrijden en het kerkbezoek."

Verderop in dat artikel wijst hij erop hoe voor de niet actief muzikalen, de concertbezoekers, de muziek een soort eredienst geworden is. Hij hekelt de uitvoerige bespiegelingen over muziek en merkt sarcastisch op: „Een preek houden op een gegeven tekst dat is onze vaderlandse mentaliteit”. „Maar”, zegt hij ongeveer, „men moet niet praten over muziek, men moet muziek spelen; instrumenten bespeelt men. Musiceren is nu eenmaal geen serieus werk als rechtspreken, schoon-schrijven, speculeren of sommen maken. En spelen behoort men niet alleen op Zondag te doen.” Het artikel besluit met de woorden: „Een nijver en bedachtzaam ras is in den regel niet muzikaal. Misschien is onze volgende generatie wat ondegelijker — het zou ons muziekbegrip ten goede komen....”

Terzelfdertijd hielden reeds verschillende musici en onderwijzsmensen zich bezig met de vraag of deze antimuzikaliteit een wezenlijke eigenschap van ons volk was of dat dit ons aangename verschijnsel wellicht door iets anders ontstond of in de hand werd gewerkt.

De blikken werden gericht op de lagere school. Hoe bracht men daar de kinderen liefde voor de muziek bij?

De conclusie luidde: „Op een volstrekt verkeerde en onvoldoende manier”. Er werd wat gezongen, meestal heel slecht en weinig, soms in het geheel niet. Enkele gunstige uitzonderingen waren er gelukkig wel. Werd er echter mooi gezongen dan moest het vooral klinken als een grote mensenkoor, meerstemmig, goed gedrild. Spontaan en toch verzorgd, kinderlijk en toch niet kinderachtig zingen kwam bijna niet voor.

Hoewel de kinderkoorzang op de manier van grote-mensenkoren niet leidde tot een muzikale ontwikkeling, waardoor de kinderen zich leerden bedienen van de muziek-„taal”, zodat ze later aan het muziekleven daadwerkelijk konden deelnemen, toch was er dan tenminste de kans op een herinnering aan de mooie klank en dat is toch ook al iets.

Was er onder de jeugd geen belangstelling voor muziek?

Enkele vooruitstrevenden begonnen op lagere en middelbare scholen te experimenteren en kwamen tot hoopgevende conclusies. Het was met de muziekgevoeligheid nog zo slecht niet gesteld. Bijna ieder kind had belangstelling voor muziek. In de zomer van 1947 zou dit nog eens bevestigd worden door een enquête, welke op initiatief van de afdeling Rotterdam van de „Vereniging voor muzikale ontwikkeling van de schooljeugd” werd gehouden. 5257 leerlingen van 22 scholen voor M. O., V. H. O. en Kweekscholen in Rotterdam antwoorden op 7 vragen.

Op de vraag: „Houd je van muziek?” zeiden 4918 „ja”, 271 „neen”, terwijl 64 het eigenlijk niet wisten. Ongetwijfeld zou de stemmenverhouding 20 à 25 jaar geleden ongeveer dezelfde geweest zijn. Belangstelling genoeg dus, het gaat er maar om deze te behouden en te doen groeien.

Als pioniers dienen hier om hun belangrijke resultaten en conclusies vooral genoemd te worden o.a.: Jan de Boer, Willem Gehrels en Jan Keyzer.

Men was het er wel over eens dat ons volk weer spontaan muziek moest leren maken en er wat minder over moest praten, maar... het ontvangen van muziekonderricht om te komen tot een actieve of passieve deelname aan het muzikale leven was een privilege voor de beter-gesitueerden. Hier was iets niet in orde. Het beoefenen, genieten en waarderen van muziek moest niet beperkt blijven tot een kleine groep. Het volk in al zijn geledingen zou in de gelegenheid moeten zijn muziekonderricht te ontvangen. Indien mogelijk moest muziek weer worden „gemeenschapskunst”, zoals het dat was in de 16e, 17e en 18e eeuw.

Intussen zette in 1929 de grote crisis door. Dit betekende dat vele kinderen die wél particulier muziekonderricht ontvingen, hiervan nu verstoken waren omdat hun ouders de lessen niet meer konden betalen. Veel kinderen kwamen zo terecht bij onbevoegden die voor een appel en een ei les gaven en op die manier 's avonds nog wat bijverdienden. Dat dit zelfs nu nog aan de orde van de dag is, blijkt wel uit het antwoord op een vraag uit de reeds genoemde enquête, anno 1947, n.l.: „Heb je muzikles gehad? Van wie?” Er bleek dat ongeveer de helft van de leerlingen n.l. 2603 muzikles heeft of heeft gehad van 525 verschillende leraren w. o. enkele bekende namen, doch ook vrij veel groenteboeren, schoenmakers, vishandelaars enz.!

Gehrels beseftte dat het muzikaal begaafde volkskind recht had om instrumentaal onderwijs te ontvangen van erkend bevoegde toonkunstenaars en dat het een plicht was van allen die daar ook maar enigermate toe in de gelegenheid waren om dit mogelijk te maken.

De idee was prachtig, maar hoe die te verwezenlijken? Het lesgeld dat de leerlingen zouden kunnen betalen was veel lager dan het honorarium dat de leerkrachten zouden moeten ontvangen, ook al werd dit nog zo laag gehouden. Hoe meer leerlingen dus, hoe groter de tekorten en wie zou dat betalen? Subsidies kreeg men niet. Eerst moest het bestaansrecht en de bestaansmogelijkheid van de instelling bewezen worden. Maar, subsidie of geen subsidie, Gehrels zette door. Hij zag mogelijkheden waar anderen die niet zagen, hij hield koppig vol waar anderen de moed allang hadden opgegeven en zo wist hij langzamerhand belangstelling en medewerking te krijgen van vooraanstaande musici, onderwijzsmensen en zakenlieden.

Zo werd dan in 1931 de V. M. S. opgericht als een zelfstandige stichting, aangesloten bij de Mij. tot Bevordering der Toonkunst. In Jan. 1932 werd begonnen met 175 leerlingen. Ik zou haast zeggen: „Gered uit de handen van beunhazen.”

Kon nu ieder kind dat zich aanmeldde, dat minstens negen jaar oud was en wiens ouders beneden een bepaalde inkomensgrens verdienden, meteen een instrument gaan bespelen?

Het zal duidelijk zijn dat dit onmogelijk kon, omdat nu eenmaal niet ieder kind voldoende aanleg voor het bespelen van een instrument heeft. Doch hoe zouden dan de wél ervoor in aanmerking komenden moeten worden uitgezocht en door wie en hoe zou dat moeten worden uitgemaakt? Op het advies van de meeste onderwijzers van de lagere school zou men niet kunnen afgaan omdat hun opleiding en daardoor hun inzicht op dit gebied onvoldoende was. Er zat dus niets anders op dan zelf uit te zoeken wie voor instrumentaal onderricht in aanmerking zou kunnen komen.

Zo kwam men ertoe te bepalen, dat ieder kind eerst twee jaar „algemeen vormend muziekonderwijs” (A. V. M. O.) moest meemaken. Aan de hand van de gegevens in deze twee jaren verzameld, kon de leerkracht dan de leerlingen aanwijzen die met goede kans van slagen een instrument konden gaan bespelen. De andere leerlingen kon men de raad geven om niet aan een instrument te beginnen, waardoor aan de ouders veel teleurstelling en geld, de kinderen veel verdriet en de leer-

kracht veel getob bespaard kon worden en ook inderdaad nog steeds bespaard wordt.

Er waren ook belangrijke paedagogische gronden die de invoering van A. V. M. O. rechtvaardigden. Het gehoor, het rhythmisch gevoel en het notenlezen o. a. werden reeds zodanig getraind dat zij geen extra struikelblok meer vormden wanneer de technische moeilijkheden, die het bespelen van een instrument met zich brengt, overwonnen moesten worden. Het principe van de splitsing der moeilijkheden werd dan ook in het muziekonderwijs toegepast en met succes.

De verschillende stromingen en resultaten in het buitenland, waar men soortgelijke veranderde inzichten kon waarnemen, werden nauwgezet bestudeerd. Men had echter fantasie, durf en inzicht genoeg om niet klakkeloos over te nemen, doch wat waardevol en bruikbaar was versmaadde men niet. Zo bouwde Gehrels, in nauwe samenwerking met zijn enthousiaste medewerkers, in de praktijk een methode voor A. V. M. O. op, gericht op het leven en gebaseerd op de nieuwste paedagogische principes.

Was de strijd tégen de beunhazen en vóór goed muziekonderwijs van het volkskind het eerste punt van belang, het ontstaan van de methode Gehrels en het bewijzen, door middel van het onderwijs op de V. M. S., van haar bruikbaarheid, is van een betekenis die nog niet in volle omvang overzien en beseft wordt.

De geweldige groei van de V. M. S. in Amsterdam (zij telt momenteel \pm 3300 leerlingen) bewijst wel dat de bewandelde weg succes heeft. Zó prettig en interessant vonden de ouders van de 9- en 10-jarigen de lessen volgens deze methode, dat de wens geuit werd om nog in te halen wat zij in hun jeugd te kort gekomen waren. Zo werd in 1938 de eerste z.g. Z-cursus gegeven. De jongste deelnemer was tot nu toe 18 en de oudste 62 jaar. Zo 'n cursus duurt, alvorens tot instrumentaal onderwijs wordt overgegaan, niet 2 doch 1 jaar. Dezelfde stof wordt behandeld, doch in versneld tempo. Ook hier nam het aantal leerlingen gestadig toe. Via de jeugd was men er dus in geslaagd bij de jongeren belangstelling voor muziek te wekken en hun inzicht te verdiepen. Vele van deze leerlingen gingen daarna een instrument bespelen en kwamen zo nog tot een actieve muziekbeoefening die hen een grote mate van bevrediging schonk. Dus ook hier weer een post van betekenis op de creditzijde van de volksmuziekschoolbalans.

Het succes in Amsterdam leidde ertoe dat ook in andere plaatsen van het land de wens naar voren kwam om een dergelijke instelling te bezitten en zo werden langzamerhand in Rotterdam, Den Haag, Haarlem, Amersfoort, Leeuwarden en Zaandam scholen geopend die even voorspoedig groeien en bloeien als de moederinstelling in Amsterdam.

De methode Gehrels bleek uitermate geschikt om door de onderwijzers op de school te worden toegepast. Het ideaal is dat het A. V. M. O. door de lagere scholen overgenomen wordt, zoals reeds hier en daar gebeurt. De regering verleende aan het Gehrels-Instituut een belangrijke subsidie om zoveel mogelijk cursussen te organiseren waar de methode aan de onderwijzers doorgegeven wordt.

Men mag gerust zeggen dat door het werk van de Amsterdamse Volksmuziekschool — die men moet beschouwen als een echte experimenteerschool, als het laboratorium waarin voortdurend wordt en werd gezocht en waarvan een grote stimulerende invloed uitgaat — dat door het werk van dit instituut voor het muziekonderwijs op de lagere school een geheel nieuw en ongedacht verschieft opengebloeid is. Een verschieft dat ook geweldige perspectieven biedt voor het leven dat na de lagere school gaat komen. Het M. O. en V. H. O. zullen daar in de toekomst, wanneer schoolmuziek eenmaal algemeen ingevoerd zal zijn, prachtig op kunnen voortbouwen. Het muziekleven zal er ongetwijfeld de vruchten van plukken omdat begrip en liefde, de plaats van wanbegrip en onverschilligheid zullen innemen.

Wanneer het A. V. M. O. eenmaal geheel door het L. O. overgenomen is, zal de V. M. S. zich uitsluitend met het instrumentaal onderricht bezig kunnen houden.

De V. M. S. weet het als haar taak om niet alleen het volkslied (d. i. niet hetzelfde als het lied in de volkston) te stimuleren, zij wil ook de instrumentale volksmuziek, de huismuziek, doen herleven en eventueel in nieuwe banen leiden. Zij wil niet alleen een „Volks”-muziekschool zijn, d. w. z. een school waar „de man met de smalle beurs” goede, doch goedkope muzieklessen kan krijgen, maar zij wil ook zijn een „Volksmuziek”-school. Een school dus waar de volksmuziek leeft en beoefend wordt. Een school die de muziek als gemeenschapskunst stimuleert omdat de bindende kracht ervan erkend en groot geacht wordt.

Men wil op deze scholen nu eens niet van iedere instrumen-

talist een kleine solist maken, doch men meent dat iedereen zijn plaats kan en moet innemen in de muziekring om daar gezamenlijk te musiceren als uiting van simpele vreugde. Een vreugde die bevrijdend en verfrissend werkt op geest en gemoed. Spelen om het spel, om het plezier, om eigen voldoening en niet om roem of eer, niet om anderen te ontroeren of te verbluffen; dit late men over aan de kunstenaars, de virtuozen, kortom de vakmensen. Het musiceren wordt dus o. a. gezien als een vorm van vrije tijdsbesteding zodat ook hier weer sterk een sociale kant van het werk naar voren komt.

Ook door de wijze waarop dit instrumentale onderricht gegeven wordt onderscheidt de V. M. S. zich van iedere andere muziekschool of particuliere les. De consequenties van het A. V. M. O. drukken hun stempel op de instrumentale lessen. Ook hier wordt Pestalozzi's wijze uitspraak: „Eerst doen, dan praten” opgevolgd, terwijl zingen, improviseren, innerlijk gehoor, totaliteitsprincipe enz. er hun rol van grote betekenis bij spelen. Verder hebben altijd twee of meer leerlingen tegelijk les. Bij piano of orgel twee, bij strijk- of blaasinstrumenten drie in een uur, met dien verstande dat alle leerlingen het hele uur actief bezig zijn en niet ieder apart een half uur of twintig minuten. Neen, ze spelen samen en gaat dat niet dan letten ze scherp op elkanders fouten en luisteren naar de mooie of lelijke klank die voortgebracht wordt om zo hun oren op een bijzonder leerzame wijze te scherpen. Telkens wisselen ze elkaar af om te spelen en te luisteren. Zo wordt de les natuurlijk veel levendiger en interessanter, terwijl een veel groter nuttig effect bereikt wordt. Het spreekt vanzelf dat de leerlingen ongeveer op gelijke hoogte moeten zijn wat hun vorderingen betreft. Ieder jaar en zonodig tussentijds is er dan ook gelegenheid tot hergroepering der leerlingen, waarbij in enkele gevallen ook wel eens leerlingen naar andere leraren overgaan indien dit gunstiger blijkt te zijn.

Is het A. V. M. O. volgens de methode Gehrels reeds rijp en volgroeid, met het instrumentale onderwijs bevindt men zich veelal nog in het experimentele stadium. Niet alle leraren valt het gemakkelijk zich los te maken van de manier waarop zij gewoonlijk lesgeven. De richtlijnen volgens welke moet worden lesgegeven zijn echter wel degelijk uitgewerkt en de ervaren leerkrachten hebben dan ook reeds met mooie resultaten bewezen dat de nieuwe wegen ook hier zeer belangrijk zijn. Het is te verwachten dat de wijze van instrumentaal les

geven, wanneer men eenmaal het experimentele stadium achter de rug heeft, in de toekomst door zal werken en het particuliere lesgeven en het onderwijs op andere muziekscholen zal gaan beïnvloeden, waarbij dan in het oog gehouden moet worden dat altijd A. V. M. O. aan instrumentaal onderwijs voorafgegaan moet zijn wil men een zo gunstig mogelijk resultaat verkrijgen. De V. M. S. heeft voorlopig vóór op anderen dat het A. V. M. O. daar verplicht is, hetgeen bij particuliere lessen o. i. d. niet zo gemakkelijk te verwezenlijken zal zijn. Men zal hier wel moeten wachten op algemene invoering van het A. V. M. O. op de lagere school.

Nog een ander punt van betekenis wil ik naar voren brengen. Om n.l. in de richting van huismuziek op te leiden en deze uiteindelijk te beoefenen wordt natuurlijk veel gebruik gemaakt van composities uit de 16e, 17e en 18e eeuw, een tijd waarin musiceren nog gemeenschapskunst was. Toch zouden wij ook heel graag gebruik willen maken van hedendaagse muziek, die dan echter aan de speciale eisen die huismuziek nu eenmaal stelt zal moeten voldoen. Het is nog steeds niet genoeg tot de hedendaagse componisten doorgedrongen dat hier een enorm terrein voor hen braak ligt. Hoeveel belangrijker dan steeds meer nieuwe sonates en symphonieën zou het niet zijn om eens wat werken te schrijven „Zeer lustich ende bequaem om te spelen op alle musicale Instrumenten”, zoals Tielman Susato schreef bij zijn in 1551 uitgegeven „Danserije” en zoals in die tijd algemeen gebruikelijk was.

Natuurlijk zullen stijl en vorm niet zo maar ineens gevonden zijn, doch wanneer het Nederlandse volk de weg tot een actieve muziekbeoefening terug vindt, zal dit dan niet een beloning zijn die de moeite ruimschoots waard is? De „Volksmuziek”-school schreeuwt om zulke werken. Het is mij bekend dat Gehrels en de onvergetelijke Jan van Gilse het plan hadden om een fonds te stichten om het componeren van werken als bovenbedoeld te stimuleren. De oorlog heeft helaas roet in het eten gegooid, doch het is te hopen dat middelen gevonden worden om dit plan alsnog te verwezenlijken.

Laat ik tot slot de betekenis van het werk der volksmuziekscholen, zoals ik die zie, nog even in de volgende punten samenvatten:

- 1e. Zorg voor het muzikale lot en bescherming tegen beunhazen van de minderbedeelden op materieel gebied.

- 2e. Het bewijzen dat de nieuwe denkbeelden, samengevat en uitgewerkt in de methode Gehrels en gebaseerd op moderne paedagogische en psychologische principes, juist waren.
- 3e. Nieuwe mogelijkheden voor werkelijke muzikale ontwikkeling op de L. S. d. m. v. de methode Gehrels waardoor het zangonderwijs uit zijn verstarring, waarin het geraakte, wordt losgemaakt en weer zinvol wordt.
- 4e. Het vormen van actieve muziekbeoefenaren en het kweken van een muzikaal gevormde luisteraarsschare.
- 5e. Het stimuleren van de beoefening van volkslied en huismuziek en het wederom bewust maken van het grote belang van muziek als gemeenschapskunst.
- 6e. Het ontwikkelen en in de praktijk brengen van nieuwe denkbeelden op het gebied van het instrumentale onderwijs.
- 7e. Het stimuleren van hedendaagse componisten om weer lekenmuziek te gaan schrijven.

Ik hoop dat ik hiermede enig inzicht heb kunnen verschaffen in de betekenis van het werk der volksmuziekscholen. Moge ik dan besluiten met de wens dat de overheid dit werk ook verder krachtig zal blijven ondersteunen om hen in staat te stellen hun veelomvattende en zegenrijke taak naar behoren te vervullen en zodoende verder bij te dragen tot de culturele verheffing van ons volk.

KLEINE MEDEDELING.

AANVANKELIJK REKENONDERWIJS IN EEN VRIJE PROEFSCHOOL.

De Heer J. R., medewerker van het „Correspondieblad”, orgaan van de Ver. v. Chr. Ond. in Ned. en de overzeese gewesten, is van oordeel, dat hetgeen ik op pag. 88—89 schreef naar aanleiding van zijn artikel in genoemd blad van 18 Jan., uit het verband gerukt, een onjuiste indruk maakte. Hier volgt het gedeelte, waaraan ik gegevens ontleende, in z'n geheel:

In September schreef ik over het Rekenen in de aanvangsklas en de theorie van Prof. Waterink. En ik vroeg of er nu niemand in den lande was, die nu eens practische ervaring kon bewijzen te hebben, zij vermindering of geheel weglating. Ik weet wel, dat er veel over gepubliceerd is (ik heb het allemaal gelezen) maar is er nu niet ergens een doodgewone collega, die schrijft dat ze het in de practijk hebben toegepast?

En daar krijg ik me in November een brief van een collega. Een grote brief en een welbewuste! Wij gaan in onze school, schrijft hij, in de eerste klas niet verder dan tot... 10!! Ik zit in gedachten eens te knipogen tegen die goede vriend van mij, die zei: „1e klas 1 tot 100. Natuurlijk! Kan best; moet ook met het oog op de opleiding!”

„Wel, wat zeg je dan hiervan ouwe jongen.”

En mijn brieveschrijver gaat voort en zegt dat hij nooit meer teruggaat naar wat ze vroeger deden. Nu is nooit een dik woord, maar deze school is drie jaar geleden begonnen met deze verandering. En nu van 't jaar is ondubbelzinnig gebleken, dat ze in het derde leerjaar niet achter gekomen waren. Ik hoop dat Prof. Waterink dit leest (een beetje hm, hm, van me). Hij weet het toch wel, ook zonder dit bericht, maar hier is er een, die het drie jaar geleden aandurfde en nu kan zeggen: 't komt in orde in drie. Wees vooral niet bang geachte collega's. In de derde klas zijn we weer gelijk. De ervaring heeft het bewezen.

Nu en daar staat of valt alles mee, zou ik zo zeggen. Ik liet de brief zonder enig commentaar lezen aan mijn twee jonge onderwijzeressen van 1 en 2. En de volgende dag kwamen ze: zullen wij het ook proberen? De akker was natuurlijk al vroeger meermalen toebereid, maar ik vond deze reactie prettig. 't Gebeurt natuurlijk. Wanneer? Volgend jaar? Neen, nu reeds.

Maar... Natuurlijk komt er een „maar”. Natuurlijk! Hoe kan dat anders. Doch ik wil U vóór zijn: Mijn brieveschrijver zegt: Als een leerling uit mijn eerste klas verhuist, *schijnt* hij dom in rekenen in die school, maar *is* hij goed bij in taal, want de uren, die van rekenen vrij komen, zijn alle voor taal.

't Is wel vervelend hè, als ze zeggen: nou, daar op die school is 't ook niet veel zaaks, dit ventje komt daar vandaan en weet nog niet eens hoeveel $9 + 7$ is. Dat is de bittere pil, die de pionier moet slikken! Maar bitter is ie!

Voor rekenen komt dan op de rooster: $2\frac{1}{2}$ à 3 uur (eigenlijk wilde ik schrijven $1\frac{1}{2}$ à 2 uur, maar ik moet de enkele getrouwe, die dit leest te vriend houden). In klas 2 zal dit aantal belangrijk meer moeten worden. Zeg 5 uur. De gevallen 11—20 komen dus in klas 2, die er nu ook al veel aandacht aan besteedde. En dan krijgt het 3e leerjaar ook wat meer stof. Dus dan moeten twee krachten een beetje meer „pootaan” spelen, opdat één het gemakkelijker krijgt? Ach zo! Wel ja, de school is er voor ons, zullen we zeggen. Die ander heeft haar handen toch al vol. Als eerst dat onzinnig hoge aantal rekenuren, in klas 1 maar wat verminderd. Dan krijgen we ruimte om andere dingen te doen.

Mijn brieveschrijver klaagt, dat al staan de vakbladen vol met allerlei nieuws, de collega's zo moeilijk mee te krijgen zijn en zo weinig durf hebben om aan te pakken (dat belooft niet zo veel goeds voor de verfrissingscursussen!).

Bij hem kan men de resultaten nagaan en de aantekeningen verifiëren. Ze lachen eens een beetje. Ja, ja, 't kan misschien wel zo en — ze gaan voort zoals ze het altijd deden. Men zou ook kunnen spreken van een vakdressedaat. En dan speciaal bij onderwijzers. Als er mensen zijn, die vragen om reacties, ik bedoel niet in de eerste plaats me zelf, maar zoveel anderen, ook in andere bladen, dan hoor je... niets!

Zit daar achter hetzelfde principe als van die collega, die nooit een afdelingsvergadering bezoekt, omdat je daar toch niets kan leren! (vooral dat woordje toch doet het hier goed!). Zijn wij zo? Willen we dan werkelijk niet van een collega iets aannemen, als die bewijzen kan, dat zijn manier efficiënter is, want van beter durf ik niet te spreken.

Voor het geval men nu over deze kwestie nóg concreter aanwijzingen wil hebben, herhaal ik: in klas 1 de getallen 1—10; in klas 2 Weeterings 2, 3 en de helft van 4; in klas 3 Weeterings rest van 4, 5 en 6. U kunt natuurlijk elke andere naam van een methode invullen.

Zie zo, deze kous is af.

De uitdrukking „de kous is af” slaat dus niet op de „concreter aanwijzingen”, doch betekent de beëindiging van het onderwerp „rekenen”.

P.

VERBETERINGEN.

Vorig nr. Paed. St. blz. 91 reg. 13 v. o. radicaal, moet zijn raciale.
blz. 93 reg. 13 v. o. radicaal, moet zijn raciaal.

TIJDSCHRIFTEN.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts).

In no. 7 schrijft A. H. J. Zwartkruys over „Fictie en waarde van het IQ”. Volgens de schrijver bestaan er op het terrein van IQ verscheiden ficties: men meent b.v., dat de „zuivere” intelligentie wordt gemeten; dat er gemeten wordt met een eenheid van intelligentie; dat het IQ het gehele leven door constant zou blijven; dat een gelijk IQ voor twee verschillende personen een gelijke intelligentie veronderstelt. Hiertegenover stelt de schrijver dan de waarde van het IQ als een snel vast te stellen aanwijzing van iemands intellectuele capaciteiten; deze aanwijzing laat in 70—80% der gevallen een vrij betrouwbare prognose toe.

Th. A. van Hooff heeft een bijdrage geleverd over „De Rorschach test”. Hij bespreekt hierin o.m. de Behn-Rorschachtest (Bero-serie) die vooral van waarde is bij het onderzoek van kinderen.

La Nouvelle Revue Pédagogique (red. F. Anselme).

Emile Planchard schrijft een „Analyse de la Fonction Magistral”, en steunt hierbij op enige Amerikaanse studies. Hij wijst vooral op de gaven en tekorten naar geest en gemoed, die voor het slagen of mislukken als onderwijskracht van belang zijn. Vooral „tendances parentales très développées et une forte stabilité émotive” zijn eigenschappen, die een goed opvoeder dient te bezitten.

F. Stienlet geeft in zijn artikel „Orientation vocationnelle et école” een korte verhandeling over wat de school kan doen in het belang van het toekomstige beroepsleven van haar leerlingen: 1e. hen waarnemen,

2e. hun beroepsopvoeding (ethisch en religieus) behartigen; 3e. hen voorlichten op het gebied van het beroepsleven (Berufskunde).

Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift (red. Dr. A. Decoene, Dr. Fr. de Hovre en Dr. V. D'Espallier).

Het gecombineerde nummer 1 en 2 van de 29e jaargang geeft o.m. een artikel van Zr. M. Devroye over „De psychologie van het Dagboek schrijven”. Zij weegt hier nauwkeurig de voor- en nadelen van het dagboek als informatiebron voor de puberteitspsycholoog tegen elkan- der af.

Aan de ene kant schrijft de jonge mens hier uit eigen aandrang, hij probeert met zichzelf in het reine te komen en zichzelf al schrijvend te begrijpen, en voorts is het dagboek door het actualiteitskarakter heel wat betrouwbaarder dan de autobiografie. Hiertegenover staat, dat slechts een bepaalde categorie van kinderen dagboek houdt, dat er dikwijls bewuste of onbewuste vervalsingen in voorkomen, dat het weinig objectief is, en tenslotte belangrijke hiaten vertoont. Zr. Devroye wil het dagboek als informatiebron niet negeren, maar ze is toch wel van mening, dat het critiekloos aanwenden van dagboekaantekeningen in de jeugdpsychologie ver verwijderd is van wetenschappelijke nauwkeurigheid.

In het gecombineerde nummer 3—4 komt o.m. een artikel voor van Dr. L. Gelber over „Muzikaal analphabetisme”. Hij verstaat onder een muzikaal analphabeet iemand, die de schriftsymboliek der muziek niet verstaat en die niet bij machte is, die symboliek zelf te verklanken. Dr. Gelber wijst op de betekenis van onderwijs, in het bijzonder van het zangonderwijs, dat tot het juist gebruik van het muziekssymbool leidt.

M. Andrea van Hileghem C. S. U. heeft een onderzoek ingesteld naar „De Lievelingslectuur van het Vlaamse Meisje”. Uit haar enquête blijkt o. a., dat het Vlaamse meisje weinig bakvisboeken en prulromans leest, maar het liefst grijpt naar lectuur, die zedelijk verantwoord is. Hiertegenover staan de volgende schaduwzijden: de meisjes lezen graag boeken, die eigenlijk voor ouderen bestemd zijn; ze verwarren boeken óver kinderen met die vóór kinderen; de oudere onder hen houden niet van heiligenlevens en ze winnen adviezen liever bij vreemden in dan thuis. De schrijfster geeft tenslotte enige paedagogische beschouwingen en wenken.

C. WILKESHUIS.

ENKELE ASPECTEN VAN HET AARDRIJKSKUNDE- ONDERWIJS IN DE LAGERE KLASSEN VAN EEN MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

J. H. RINGROSE.

„Discussion is the royal road to understanding.”

(Glover.)

Wanneer in dit artikel een lans gebroken zal worden voor de zg. „projectmethode”, dan beseft de auteur, dat hij daarmee weinig nieuws verkondigt. Al moge het dan waar zijn, dat het goed recht van een dergelijke aanpak althans voor de lagere klassen van een middelbare school veelal weinig erkenning heeft gevonden, bij het lager onderwijs zijn verschillenden er voor in het krijt getreden (1). Hoe deze geringe belangstelling bij het m.o. te verklaren? Laten wij er ons niet te zeer in verdiepen. Beter lijkt het, de goede gronden, waarop naar onze mening zulk een opzet berust, aan te geven.

Nochtans is het gewenst, eerst enkele algemene opmerkingen vooraf te laten gaan aan de eigenlijke behandeling van ons onderwerp. Dit maakt immers deel uit van een andere werkmethode, die een althans bescheiden poging tot vernieuwing van dat aardrijkskunde-onderricht beoogt. Hoe nu staat het met dergelijke of andere vernieuwingspogingen? Er is — dat staat vast — veel over gesproken en geschreven en hier en daar is men ook wel tot de daad overgegaan. In het bijzonder het werk van H. Eggink moet in dit verband gereleveerd worden, die bovendien veel nuttigs verrichtte met zijn zeer terzake kundige publicaties (2). En zonder enige twijfel kan men een heel eind met hem meegaan, als hij ergens zegt, dat het aardrijkskunde-onderwijs „zich in de goede richting beweegt” (3). Gaat men echter na, welke winsten door Eggink genoteerd worden (4), dan zijn toch enkele punten wel opvallend. Zijn opsomming beweegt zich namelijk helaas slechts in één vlak, dat der zg. „leer-technieken”. Cardinale onderwerpen, die in andere vlakken liggen, worden niet of nauwelijks ter sprake gebracht: de doelstelling; de „aangeboden” leerstof in verband met leeftijd, geestesgesteldheid en interesse van de leerlingen; de taak van de aardrijkskunde in opvoedkundig opzicht en het „werkmilieu”. Naar het ons voorkomt is dit feit veelbetekenend; men wil veranderingen aanbrengen,

maar vooralsnog wordt niet getornd aan het algehele kader van het middelbare onderwijs. Vernieuwing? Goed, maar dan *binnen* het oude, vertrouwde raam van het traditionele school-systeem. Indien deze conclusie echter waar is, dan betekent zij weinig anders dan dat dergelijke wijzigingen — hoe loffelijk qua motief ook — compromissen zijn. Compromissen die dus uiterst belangrijke vragen onbeantwoord laten (5).

Natuurlijk kan het onmogelijk de bedoeling van dit artikel zijn, om de hierboven aan de orde gestelde problemen thans in een handomdraai wél op te lossen. Niettemin kan men — vooropgesteld, dat vernieuwing werkelijk „hout snijdt” — er niet onder uit, deze op zijn minst aanhangig te maken. En dan moet in de eerste plaats geconstateerd worden, dat zo'n vernieuwing toch bovenal moet aansluiten bij, ja uitgaan van de geestesgesteldheid van het (in dit geval: jongere) middelbare schoolkind. Zeker, bij de vaststelling van de inhoud van de leerstof en methoden, moet eveneens rekening gehouden worden met andere eisen, o. a. die, welke de aard van de school meebrengt. Maar het gaat toch niet aan om uitsluitend „van boven af” de materie te decreteren, en dan het aan de practici verder over te laten, haar met meer of minder succes voor de leerlingen pasklaar te maken. Zo zal er stellig wel een diepere bedoeling bestaan voor de indeling van het aardrijkskunde-programma ener middelbare school, die voorschrijft, dat Europa in de eerste klas aan bod komt, de werelddelen in de tweede, enzovoorts. Maar, afgezien van de vraag of de gekijde didactiek in deze wel toereikend is, aan gerechte twijfel onderhevig is het toch zeker, of men daarmee de werkelijke belangstellingssfeer van de kinderen raakt. En nu kan men natuurlijk aan dergelijke onzekerheidsfactoren voorbij gaan en zijn plicht doen, toch zal de gewetensvolle docent op den duur een steeds sterker gevoel van onrust bekruipen. „Wat breng ik deze aan mij toevertrouwde kinderen nu werkelijk bij? Wat hebben zij aan mijn vak, in deze tijd, en in de omstandigheden, waarin zij nu leven?” Hoe aantrekkelijk de voorgeschreven leerstof ook wordt behandeld, hoezeer men zich daarbij ook tracht aan te passen aan het „genre de vie” van de kinderen, men voelt dat „ergens” dit onderwijs tekortschiet, doordat het niet wérkelijk levend en vormend is.

Levend en vormend; maar wat is dan de taak van het (middelbaar) onderwijs? En wat is de bijzondere taak van de aardrijkskunde (en aanverwante vakken)? Uitgaande van het

feit, dat de school een organisch onderdeel uitmaakt van een samenleving en dat de Nederlandse samenleving een democratische is, lijkt het logisch, dat onze openbare scholen — in paedagogisch opzicht — bestemd zijn, om kinderen in democratische zin op te voeden én hen zin en begrip voor democratische beginselen daadwerkelijk bij te brengen. Zó gezien, behoort het dus tot de competentie van de school, om haar bijdrage te leveren voor de „vorming van goede staatsburgers”. Maar dan zijn „vakken” als aardrijkskunde, geschiedenis, staatsinrichting bij uitstek geschikt, om voor het staatsburgerschap „op te leiden”, al was het reeds daardoor, dat het object van deze wetenschappen nu eenmaal de samenleving vormt. Kennis? Goed, maar dan niet om haarzelfswil en niet alleen om de overgang naar een hogere klas, een eindexamen, een universiteit mogelijk te maken. Kennis dient niet minder ten dienste te staan van een goed begrip van de eigen, en tenslotte de „wereldsamenleving”. Nu kan men aanvoeren, dat ons aardrijkskunde-onderwijs uit hoofde van zijn leerstofomschrijving hier reeds aan werkt. Wie echter de practijk van ons „gewone” onderwijs kent, weet, dat aan de actuele aansluiting van leerstof en werkelijkheid heel wat ontbreekt. M. a. w. in wezen hangt dat onderwijs in de lucht. En afgezien van de formele waarde (6), kan het aldus in de bovenaangegeven taak niet anders dan tekortschieten.

Willen wij een poging wagen om dit tekort te niet te doen, dan moet dus de leerstof — althans voor een belangrijk deel — haar materiaal ontlenen aan de levende samenleving niet alleen, maar het kind er doorlopend mee in aanraking brengen. En dan dient men tevens reeds in de lagere klassen wat te doen aan die „democratische vorming tot goede staatsburgers”. — Welnu, wat lijkt in dit verband meer logisch dan „vlakbij” te beginnen met de omgeving, waar de jongere schoolkinderen in leven? Zeker, op het eerste gezicht lijkt dit een aanzienlijke beperking van de (geografische) gezichtskring. Maar een ieder weet, hoezeer elk milieu met honderden banden vervlochten is met „de wereld”. Een samenhang, die de leerlingen bij nader onderzoek niet zal ontgaan. — De voordelen van een dergelijke opzettelijke afgrenzing zijn duidelijk: van zeer nabij, ja uit eigen aanschouwing kan nu reeds het jonge kind van 11—14 jaar daadwerkelijk kennis maken met al die variaties van samenleven en werken; van al de verschillen, die tussen verschillende groeperingen be-

staan, zonder welke een recht begrip en juiste waardering van moderne sociale en economische vraagstukken en hun democratische oplossingsmogelijkheden eigenlijk niet goed mogelijk is. Hoevelen onder ons — ja, ook geografen — kunnen met de hand op hun hart beweren, dat zij hun eigen stad, dorp of landstreek kénnen? Nochtans kan nimmer een degelijk oordeel gevormd worden over de vele en dringende vraagstukken van onze tijd zonder een grondige kennis van de vele en verschillende groepen, waarmee ieders leven dagelijks — direct of indirect — te maken heeft. Hoe leeft een arbeider, hoe een landbouwer; hoeveel vrije tijd hebben zij; hoe wonen zij? Welk gerief heeft een havenarbeider thuis, welk een „gegoede middenstander”? Hoe wordt een stad bestuurd? Wat is er allemaal nodig geweest voor de inrichting van ons huis, van onze school? Wat is transport, waarom is dit in onze huidige huishouding zo belangrijk? Zulke vragen zijn met legio's andere uit te breiden. En natuurlijk kan men deze — te hooi en te gras — bij de „normale lessen” te berde brengen. Maar daarmee is men er niet; daarmee bereikt men geen duidelijk beeld en begrip van het omringende samenleven.

Neen, indien er inderdaad van „maatschappelijke” vorming sprake wil zijn, dan is het noodzakelijk op de een of andere wijze *systematisch* te werk te gaan (6a).

Onderzoek van de eigen omgeving: er bestaat nóg een dwingende eis om voor de jongeren dáármee te beginnen. Maar nu benaderen wij dit onderwerp van een andere, van de psychologische zijde. Het is namelijk wel heel mooi om zo maar deze stellingen te poneren en ze te verdedigen op grond van paedagogische argumenten. Iets anders is echter, of deze wenselijkheid ook psychologisch verantwoord is. M. a. w. kloppen dergelijke wensen wel met de geestesgesteldheid van onze jongste middelbaar-scholieren? Anders dan bij het traditionele onderwijs, willen wij in deze van het kind zelf uitgaan. — En mochten zich hierbij inderdaad geen, of althans geen onoverkomenlijke bezwaren voordoen, dan nog moet aangetoond worden, dat de bovenvermelde project-methode weer de beste wijze is om het onderzoek mee aan te vatten. Dan wordt het noodzakelijk om de verschillende wensen te confronteren met de uitkomsten van moderne denkpsychologische onderzoekingen.

Wat leren ons, dit in de eerste plaats dus, de verschillende studies over de zg. prae-puberteit? Raadplegen wij eerst, wat

Langeveld over deze ontwikkelingsfase zegt (7): „De verhouding van het kind tot de hem omringende wereld van personen en zaken wordt objektiever, distantieuser, wordt „zakelijker”.... het zelfbewustzijn neemt toe.... Het abstracte denken neemt vanaf het tiende jaar sterk toe. Het bewustzijnsleven.... wordt rationeler.... de alledaagse werkelijkheid „kennen ze nu wel”, het merkwaardige trekt hen bij zonder aan.... zij willen weten hoe de zaken in elkaar zitten.... meestal zijn zij bij eenvoudiger en ingewikkelde samenhangen tevreden met het antwoord, dat de direkte conditio sine qua non geeft en laat zien, waarvoor dit verschijnsel goed (of niet goed) is in de wereld, want hun kijk op de wereld is practisch, ja: utilistisch. Hun activiteit is niet geringer dan die van jongere kinderen, maar selectiever. Zij onderscheiden.... „waarvoor het dient” en voelen zeer weinig voor „zo maar eens wat doen”.... De kinderen vragen veel, ze hebben een sterk verlangen naar persoonlijke activiteit, naar iets uitzoeken, iets zelfstandig toepassen. Men kan niet zeggen, dat het binnen het gangbare onderwijs-systeem mogelijk is daaraan in voldoende mate tegemoet te komen (8).... De drang zich te onderscheiden door prestaties is sterk.... de leerling (voelt) sterk voor zijn klas als geheel, voor zijn school of zijn „club”.”

Alleen reeds deze enkele algemene opmerkingen geven tot enige duidelijke conclusies aanleiding.

Kennelijk verkeert de praepuberteit in een overgangsperiode, waarvan Glover in zijn straks te bespreken boekje: „New Teaching for a new age” zegt: „(This) transition period.... is the stage when for the first time the child can be expected to abstract general truths from concrete situations” (9). Andere onderzoekers (10) bevestigen dit. Van belang is het, de blijvende realistische instelling van deze leeftijd(en) te constateren, „maar de directe waarneming beheerst minder dan vroeger de belangstelling en houdt daardoor minder dan vroeger de opmerkzaamheid vast” (11). „Het kind kan objektiever en abstrakter opnemen en verwerken... Er wordt niet alleen van (het) objekt als „voorwerp” allerlei afgelezen, maar ook abstrakt worden relaties *tussen* objekten en later weer: relaties tussen objekteigenschappen begrepen. Nu zou het kind dus al vragend — en antwoord ontvangend — aan het geschikte materiaal zijn wereld moeten verkennen en leren kennen (12). Onze school geeft daartoe niet in de verste

verte voldoende gelegenheid. Wij doceren.... te veel.... De leeftijd vraagt óók docuur..., maar vooral ook eigen verovering, eigen exploratie" (13).

Zonder nu ook nog af te dalen in de verschillen tussen meisje en jongen (14), wordt het duidelijk, dat de actieve studie van de eigen, concrete omgeving van het jonge schoolkind een bij uitstek geschikt object van de aardrijkskunde-leerstof kan gaan vormen. Waarbij nog komt, dat — volgens Busemann (15) — de belangstelling van kinderen van 12—14 jaar juist voor ons vak opengaat. Indien het o. m. tot de taak van de middelbare school behoort, om deze kinderen leiding te geven bij hun ontwikkeling van het concrete naar het abstracte („de l'amener graduellement du concret à l'abstrait", 16), dan moet men logischerwijs van het voor het kind bekende uitgaan, en niet omgekeerd. Maar dan is het tevens een gebiedende eis, niet overwegend synthetisch „les te geven". Integendeel, ook hier blijft het zaak, van betrekkelijk grote, globale gehelen uit dat bekende, uit te gaan en de analytische werkwijze te volgen. Kan men in dit opzicht dus nog instemmen met het 4e punt van de door Prof. Kohnstamm opgesomde kenmerken t. a. v. de nieuwere opvattingen ener moderne didactiek (17), aan de andere kant wordt het nu van groot gewicht „door te stoten", d. w. z. de nodige stappen te ondernemen, die leiden tot het meer abstracte denken. Bij de behandeling van de projectmethode zal dus ook dit punt ter sprake moeten komen.

Interesse voor andere gebieden dan de eigen omgeving ontwaakt echter ook. En zo is het dus gerechtvaardigd het verder afgelegene in het onderwijs te betrekken. Naar het ons voorkomt, blijft het echter ook dan noodzakelijk steeds te refereren aan het voor het kind bekende. En dan blijft het dus zeer de vraag, of men bij de „gewone" lessen (die voor een deel gehandhaafd moeten worden) volharden kan bij de min of meer systematische behandeling van het verderafgelegene in de vorm als waarin wij dit tot nu toe kennen (i. c. Europa, de werelddelen). — Wat dan wél tijdens die „forme" lessen aan de orde gesteld moet worden? Laten wij deze vraag voorlopig met rust.

In de vorige alinea's kwamen reeds enige zuiver didactische vraagstukken naar voren. Met verwijzing naar het genoemde en instructieve artikel van Prof. Kohnstamm, kunnen wij ons gevoelig ontslagen achten van een behandeling daarvan.

Volledigheidshalve mogen hier de voornaamste punten samen-
gevat worden (18). Deze nieuwere opvattingen worden geken-
merkt door: 1. activering; 2. het doorbraaks- of ontdekkings-
karakter; 3. de rijpheid als voorwaarde voor het verwerven
van inzicht; 4. de analytische methode (van het geheel naar
de samenstellende delen); 5. het open laten van het naar-
verschillende-richtingen-denken-willen; 6. het leren werken met
verschillende methoden en hulpmiddelen; 7. gebruikmaking
van de kinderlijke belangstelling. — Als 8e punt zouden wij
eraan toe kunnen voegen: een voor het kind passende werk-
omgeving.

Wil men werkelijk effectief onderwijs geven aan de lagere
klassen, en neemt men nog eens de kenmerken van de praes-
puberteit door, dan dringt zich dus thans de vraag op, hoe
dat onderricht — gericht op de kennis van het eigen milieu —
aangepakt moet worden. Wanneer dan in het bijzonder de
projectmethode onder de loupe genomen wordt, betekent
zulks niet, dat het traditionele lesgeven van de baan is. De
klassikale les — we zezen er eerder op — blijft gehandhaafd,
maar krijgt toch een enigszins ander karakter. „De klassikale
les wordt: algemene uitleg van algemene hoofdzaken, op-
wekking, wekken en ontwikkelen van belangstelling”.... „A
place for collective instruction still remains in all educational
institutions”, maar „It must be re-emphasised that the
collective or oral lesson.... is of value only in so far it
conduces to individual and original effort” (19). Van een
leerstof-omschrijving wordt hier afgezien; liever moge ver-
zezen worden naar C. Schreuders „Systematisch overzicht
der aardrijkskundige termen”; naar de opmerkingen van de
geografische werkgroep van de in 1945 en 1946 gehouden
conferenties te Sèvres; naar het „Winnetka-curriculum” en
Glovers „Geography scheme” (19a). Verder is de opmerking
misschien op zijn plaats, dat het projectwerk niet de hele
week opeist. Glover wil er — vooral in het begin — circa
een dag in de week aan wijden, waarbij hij zich bovendien
een zodanige coöperatie van verschillende „vakken” denkt,
dat dit werk niet ten koste van andere vakken behoeft te
gaan (20).

De Montessori-lycea leren ons de betekenis van een voor
het kind geschikt werkmilieu kennen. Juist voor een zó con-
creet vak als de aardrijkskunde is een star klasseverband, ge-
concentreerd in de meest onnatuurlijke omgeving die voor 'n

kind maar denkbaar is (de schoolbank!), fnuikend. Vóór alles moet het kind kunnen werken in een omgeving, die het het gevoel geeft niet geremd te worden in de ontplooiing en oefening van zijn natuurlijke en veelzijdige drang tot activiteit. Reeds passend meubilair en een aantrekkelijke aankleding „doen veel”. Maar daarmee wordt slechts een deel van dit begrip aangegeven. Belangrijker nog is de vrijheid, die de leerling wordt verleend, om daaraan te werken, waar hij op een bepaald ogenblik rijp voor is. M. a. w. zo'n milieu geve gelegenheid tot bevrediging van zelfwerkzaamheid en contact, waardoor weer groepswork mogelijk is. Wij gaan thans niet in op de verschillende voorwaarden, waaronder een dergelijk ingericht milieu praktisch uitvoerbaar is; evenmin spreken wij over mogelijke bezwaren, die het specifieke Montessori-milieu aankleven (21). De kennelijke voordelen zijn zó evident (vide het artikel van Gunning: altijd bezig zijn; anderen niet storen; ontwikkeling van eigen initiatief; noodzaak tot netheid, orde, nauwkeurigheid; ontwikkeling van goede manieren, vooral ter vermindering van veroorzaken van lawaai; ontwikkeling van handigheid, hulpvaardigheid en zelfbeheersing) en sluiten zozeer aan bij de habitus van het kind, dat wij geneigd zijn aan te nemen, dat — zeker voor de hier voorgestelde arbeidsmethode — onderwijs alleen vruchtbaar is bij aanwezigheid van zulk een passende werkomgeving.

En nu, eindelijk, de projectmethode. Waar bestaat deze uit en waarom de keuze juist van deze leervorm? Voor wat de eerste vraag aangaat kan met een voorlopige verwijzing naar § 197 uit Langevelds „Inleiding tot de studie der pedagogische psychologie” worden volstaan, waar enkele algemene kenmerken en voordelen vermeld zijn. Hieronder komt deze vorm van onderwijs meer gedetailleerd, op de aardrijkskunde van de lagere klassen toegepast, nog eens ter sprake. — Maar waarom wordt juist voor de jongeren aan deze methode de voorkeur gegeven? „Het allereerste kenmerk voor de intrede van de psychologische praepuberteit is.... dat er in het leven van de jonge mensch komt een neiging om gedurende langere of kortere periode voor een bepaalden kring van objecten of gebeurtenissen belangstelling te hebben.... Zoolang de psychologische praepuberteit zich nog niet aandient, is er niet de neiging om de belangstellingskringen te omgrenzen.... de belangstelling (van de zich aandienende praepuberteit) gaat

zich van binnen uit bepalen en gaat (zich) richten op van binnen uit begrensde kringen" (22). — Hier ligt, naar onze mening, het voornaamste argument ter aanbeveling van het project als het meest voor de hand liggende instrument om bij het onderwijs te hanteren (zie punt 7 op pagina 175). Of nu gesproken wordt van „centres d'intérêt" of van projecten, in beide gevallen vormt het aangrijpingspunt: de actuele belangstelling van het kind. En in beide gevallen komt het er op aan, om via dit „moment" door te breken naar kernproblemen, zoals deze aardrijkskundig, neen: „sociaal" in de eigen omgeving liggen. Problemen? In eerste instantie betreft het hier (kern-)vragen, die echter bij nader gezamenlijk onderzoek inderdaad in de volste betekenis van het woord: vraagstukken kunnen blootleggen. — Want daar gaat het tenslotte om: de kennis, die vergaard en vereist wordt om dergelijke vragen te beantwoorden, die leidt tot de ontdekking van relaties en (wie weet) „regelmatigheden", die kennis dient tenslotte om inzicht te geven in de brandende problemen van onze eigen tijd (wij spreken hier over de sociale wetenschappen). Inzicht én — in hogere klassen — oordeelsvorming.

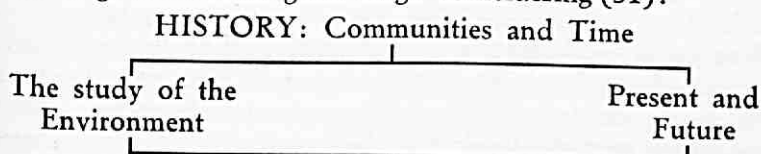
Van zó eminent belang achten verschillenden deze punten, dat zij zulk een onderzoek niet willen beperken tot het terrein van één vak, in dit geval de aardrijkskunde. Zowel Glover als practisch alle woordvoerders van de genoemde Stage de Sèvres zetten nog een stap verder: „l'étude du milieu" (le milieu naturel op het platteland; le milieu humain in de stad), the study of the environment, moet in het centrum van het *gehele* (project-)onderwijs geplaatst worden (23). Niet alleen de geografie, ook — vooral ook — de moedertaal, de „sciences naturelles", de geschiedenis, het tekenen en de handenarbeid, ja zelfs de wiskunde moeten in teamverband, alle vakken doorbrekend, werkzaam zijn. Alleen zo kan het experiment tot zijn recht komen niet alleen, maar alleen zo is de aansluiting op en begrip van de werkelijkheid gewaarborgd.

Voldoet deze „probleemmethode" dus reeds om de bovengenoemde reden, van weinig minder betekenis is zij, omdat practisch alle momenten, die te berde werden gebracht voor een modernere didactiek, hier te pas komen. Wel het aller-voornaamste is de omstandigheid, dat deze wijze van leren nauw aansluit bij de heersende opvattingen over het den-

ken (24). „Denken is . . . een bewustzijnsverloop, dat stuwkracht en richting krijgt door een taak, het zoeken naar het oplossen van een probleem, dat wij ons hebben of dat zich ons heeft gesteld. We hebben dus slechts te zorgen voor den natuurlijke prikkel, die bij jong en oud de stuwende factor is voor een denkproces: het verlangen om tot een oplossing uit een moeilijkheid te komen (the perplexity or problem)” (25). Welnu, het essentiële van een project is het probleem, dat men zich stelt en voorstelt te willen oplossen, natuurlijk op het niveau van de leeftijdsgroepen waarmee gewerkt wordt. Doch ook de andere aspecten komen nu tot hun recht: individualisering van het werk, groepsarbeid (didactisch heel belangrijk 26) — activiteit — en ook: de mogelijkheid om „vanzelf”, ieder op zijn wijze — en met behulp van verschillende hulpmiddelen — tot de „inzicht doorbraken te komen. — Een verkorte weergave van zo'n project moge deze beweringen staven (27).

Glover begint dan met wat hij noemt de „initial questions”, het inleidende gesprek (dat overigens aan kan knopen bij bepaalde actuele, in de interessesfeer van de kinderen liggende gebeurtenissen). De bedoeling hiervan is de aandacht te leiden naar zaken, die als vanzelfsprekend worden beschouwd, maar die thans, „interessant gemaakt”, tot een nauwkeuriger observatie stimuleren. Het stellen van de juiste vragen is een kunst op zichzelf, waar de docent zich terdege rekenschap van heeft te geven (28). En niet alleen dat: het behoort evenzeer tot zijn taak, de kinderen te trainen in het stellen van „goede” vragen, d. w. z. vragen, die duidelijk uitdrukken wat men in feite wenst te weten. Teruggrijpend naar de schets, die Langeveld van de praepuber geeft (blz. 173'), is het duidelijk, dat men hier op een vruchtbare voedingsbodem stuit. Ook het volgende stadium staat nog geheel in het teken van „de vraag”, hier de discussie, die ten doel heeft gezamenlijk tot een werkverdeling en *indeling* te komen, en tot een duidelijke begrenzing van de werkzaamheden. Zo mogelijk nóg moeilijker dan de inleidende besprekingen is deze discussie, die een grote mate van tact, verdraagzaamheid en snedigheid vereist van de docenten; vooral ook daarom, omdat tenslotte de kinderen er toe gebracht moeten worden zélf hun onderzoekingen te ontwerpen (29). Een ander punt is de keuze van de verschillende onderdelen, waarvan de docent wél, de leerlingen nauwelijks weet van hebben (natuurlijk kan

de lagere school ook hierin een zekere voorbereiding geven). „Ongemerkt” zal daarom die docent de discussie moeten leiden naar deze „kernvraagstukken”; Glover geeft hiervan in zijn boek zeer nuttige overzichten, evenals trouwens Weiler en Petit (30). Van belang is het volgens Glover, om van meet af aan het historische van het geografische aspect te scheiden. Het volgende schema geeft enige verheldering (31):



GEOGRAPHY: Communities and Physical conditions.

Leggen het inleidende gesprek en de discussies dus de kernproblemen en de hoofdingeling bloot (Food and drink; Homes to live in; Health facilities; Work; Wholesale, retail distribution; Clothing; Public services; Education; Leisure; Transport; Finance and money; Government), van het gezichtspunt hangt weer af, hoe men deze onderdelen wil gaan onderzoeken (32). Natuurlijk ligt het tenslotte in de bedoeling zulke onderzoekingen weer te laten convergeren.

Veel meer dan ooit bij een traditionele les mogelijk is, wordt de „leersituatie” door de kinderen, neen: door „het probleem” aangegeven. Alle leer- en hulpmiddelen krijgen nu hun logische functie. In de volgende fase begint immers het onderzoek zelf. Een afzonderlijk hoofdstuk wordt alleen al gevormd door de samenstelling en leiding van de verschillende werkgroepen, „le travail par équipes”, die zich kristalliseren uit een totaal van circa 50 belanghebbenden (33). Het eerste, wat deze groepen gaan doen, is materiaal verzamelen en vastleggen, voorzover dit met het onderwerp in kwestie verband houdt. Op alle mogelijke manieren wordt dus de observatie van de omgeving ontwikkeld zowel door de directe waarneming (excursies, „la classe-promenade”) als door zorgvuldig voorbereide, doch eenvoudig te houden enquêtes. Ook bronnenraadpleging kan — speciaal bij het historische deel — van groot gewicht zijn; statistieken, prospecti, films, maar uiteraard ook handboeken, een encyclopaedie enz. Dat dit alles veel activiteit vordert, heeft geen betoog. Activiteit is voorts nodig bij het vastleggen van het waargenomene: het vervaardigen en raadplegen van kaarten

en schetsen; verzamelen of maken van foto's of ander plaatmateriaal; opstellen van eenvoudige rapporten en excerpten; en — niet te vergeten — de samenstelling van beeld- en andere grafieken, diagrammen en schema's (34). Bij deze vormen van expressie neemt de moedertaal een belangrijke plaats in (35); trouwens: „vakken” als wiskunde, handenarbeid en tekenen kunnen er evenzeer logisch bij ingeschakeld worden (36).

Van grote betekenis zijn de volgende stadia: de classificatie van „de feiten” en de ontdekking van relaties. Daarmee worden de eerste stappen gezet naar de abstractie. Vóór men echter met dit werk kan beginnen, is het van belang een duidelijk overzicht te verkrijgen van de door de verschillende groepen verrichte „expressies”; er moet een overzicht van „het geheel” zijn. Glover richtte voor dit doel een „tentoonstelling” in en liet de leerlingen deze nauwkeurig bekijken.

Met de oorspronkelijke vragen voor ogen, werd het verzamelde en inmiddels volgens de hoofdgroepen geordende materiaal, nog eens zorgvuldig geobserveerd. „... the children were asked to set their own questions on the project and they wrote out 600 different ones. These are important as being what the children asked, and when classified they afforded clear evidence that an interest in history and in current affairs had been evoked by the work done on the project. Moreover, they indicated the presence of a spirit of enquiry” (37). In Glovers boekje staan al deze vragen van de drie ondernomen projecten opgetekend, ingedeeld volgens dit schema: *observation of facts — grouping of related facts — reasoning, tracing cause and effect — evaluation* (38).

Slaagt men er inderdaad in, al deze stadia te doorlopen, dan heeft men een groot deel van het beoogde doel bereikt. Duidelijk moge echter uit het bovenstaande relaas gebleken zijn, dat het volle accent ligt bij zelfwerkzaamheid en zelfontdekken. Maar het zou verkeerd zijn, te menen, dat de rol van de docent in deze van weinig betekenis is geworden. Zeker, hij dient voortdurend er voor te waken te veel leiding te willen geven; maar hij is, juist hier, onmisbaar. Hij is „un pilot et un chef d'orchestre; un pilot quand il s'agit de lancer et diriger les équipes; un chef d'orchestre lorsqu'il s'agit d'embrasser et de reprendre l'ensemble du travail et de la classe”. — De opmerking is hier op zijn plaats, dat natuurlijk

een zeker inter-scolair contact noodzakelijk is om een eenzijdige vorming te vermijden. Uitwisseling van elkaars resultaten en materiaal, vooral tussen stad en platteland, wordt dan ook zowel door de Fransen als door Glover met nadruk aanbevolen. Freinet heeft dit denkbeeld reeds enige tijd voor vele lagere scholen in Frankrijk in de praktijk gebracht (38a).

Tot slot nog enkele opmerkingen. Aan welke voorwaarden is het welslagen van een dergelijk project o. a. gebonden? Afgezien van de uiterst gewichtige kwestie van de aanwezigheid van voldoende „materiaal” (39), van de toestemming tot het ondernemen van zulk een experiment, van de noodzaak tot vrijwillige samenwerking tussen een aantal vakdocenten, moet aan de conditie zijn voldaan, dat althans de leider van zo'n project de daarvoor te bezigen „technieken” zoal niet onder de knie heeft, deze dan toch althans kent. Zeker, ondervinding is ook hier de beste leermeester; bovendien wisselen de kinderen en onderwerpen, waardoor zich telkens andere mogelijk en moeilijkheden voordoen. Dat alles neemt niet weg, dat een vooral voor zo'n experiment fnuikend dilettantisme alleen valt te vermijden, indien men metterdaad, liefst persoonlijk, in aanraking is gekomen met pionierswerk van het gehalte van een Glover. Zorgvuldige bestudering van zijn „New teaching for a new age” moet dan ook op zijn minst als *conditio sine qua non* beschouwd worden, als men in dezelfde geest op een middelbare school, in de lagere klassen, aan de slag wil gaan. In de lagere klassen; over de hogere willen wij thans geen oordeel uitspreken, hoewel het vaststaat, dat ook daar deze projectmethode, op een enigszins ander niveau gebracht en zich uitstrekkend over geografisch verderafgelegen gebieden, veel belangstelling trekt (40).

In de eerste regels van dit artikel spraken wij over het goed recht van de aanbevolen werkwijze. Dit recht, zo menen wij, ontleent de projectmethode — afgezien van alle didactische voordelen — in hoofdzaak daaraan, dat alleen een dergelijke aanpak in staat is het onderwijs in de meest wezenlijke zin „up to date” te maken. D. w. z. dat het alleen aldus bij machte is een directe bijdrage te leveren voor de democratische vorming van de jonge generatie. Een vorming, die — en dat is essentieel — gespeend is van vaagheid, gebaseerd als zij is op de kennis van de werkelijkheid. Laat ons de waarschuwing van K. Mannheim indachtig zijn: „the educational aims of any age fall short if divorced from the situations that age has

to face and from its specific social order" (41). Het is aan geen twijfel onderhevig, dat ons traditionele onderwijssysteem in het algemeen en ons aardrijkskunde-onderricht in het bijzonder nog in veel te geringe mate in staat zijn het juiste antwoord te geven op de „uitdagingen van onze tijd"! (42) Een gunstige omstandigheid vormt het feit, dat de wetenschappelijke opleiding van de sociale geografie en sociografie, de docent in de aardrijkskunde bij uitstek geschikt maakt voor de aangeprezen leervorm. De vakspecialisatie kan onverantwoordelijk geliefhebber uitsluiten, mits de bereidwilligheid tot samenwerking aanwezig is.

LITERATUUR-VERWIJZINGEN.

1. Vide C. Schreuder: Aardrijkskunde op de lagere school. 1934.
2. Drs. H. Eggink; Tijdschr. KNAG Sept. 1936: Bevordering van zelfwerken door scholieren bij het onderwijs in de aardrijkskunde op de middelbare school; ;
Tijdschr. KNAG Aug. 1945: Didactiek der aardrijkskunde; met P. Bakkum: Aardrijkskunde; 3e druk, 1948.
met L. Cohen: Aardrijkskundig werkschrift Europa;
Aardr. Leer- en Werkboek voor de M. S. Werelddelen.
met P. Bakkum en P. A. Diels: Aardr. leer- en werkschriften voor de L. S.
met G. W. Bolkestein: Aardr. Leer- en Werkboek M. S., Europa, de Werelddelen, Nederl. en de Overz. Gewesten.
Vele artikelen in Tijdschr. Onderw. Aardr.
3. Tijdschr. KNAG Aug. 1945, blz. 604.
4. Idem: „Het tijdrovende dicteren wordt weinig meer gedaan; het leerboek wordt steeds meer gebruikt als studieboek. De leraar tracht door aanschouwingsmiddelen enz. zijn leerlingen een duidelijk beeld te geven van wat hij duidelijk wil maken. Aan het activeringsprincipe wordt tegemoetgekomen door blinde kaarten, door werkschriften, soms zelfs door het maken van modellen in klei of van papier. De lantaarn deed vrijwel overal haar intrede. Veel overbodige leerstof verdween uit de schoolboeken. De atlas neemt een veel belangrijker plaats in. Men trekt er op uit, men bezoekt musea, tentoonstellingen en reist door binnen- en buitenland.”
5. Tekenend zijn in dit opzicht Egginks eigen werk; A. J. Pannekoek: „Montessori-Aardrijkskunde” in TOA Oct. 1936; K. Bosman en Dr. H. F. Wessels „Het onderwijs in de aardr. aan de Dalton H.B.S. te 's-Gravenhage”. Geogr. Tijdschr. Juli 1948; J. H. Ringrose „Een didactisch experiment” in Geogr. Tijdschr. Sept. 1948.
6. C. Schreuder „Aardrijkskunde” in de Paedagogische Encyclopaedie.
- 6a. A. H. T. Glover in New Teaching for a new age 1946 (= NTNA): „The school will seek, both directly and indirectly, to develop character by setting up „an environment in which all its pupils, through active participation in its organization and control, may

- move progressively to a more complete appreciation of the deeper significance of the democratic way of life", blz. 26, aangehaald uit „The educational needs of democracy” by W. P. Alexander.
7. Dr. M. J. Langeveld: *De psychologie van de middelbare schoolklas*, 1934, blz. 16 e. v.
 8. *Cursivering van mij*.
 9. NTNA pag. 23.
 10. M. R. Zazzo, „La psychologie de l'enfant de 11 à 12 ans” in *Les sixièmes nouvelles (= LSN)*, Stages de Sèvres Sept. 1945—Avril 1946, pg. 20—27: „A 11—12 ans l'enfant commence à être capable d'assumer les prémisses, c'est-à-dire capable de logique formelle... L'intelligence générale globale se diversifie vers l'âge de 12 ans.”
 11. Dr. Ph. Kohnstamm, I. van der Velde en L. Welling: „Naar een nieuwe didactiek” 1946, blz. 40.
 12. Dr. M. J. Langeveld: „Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare-schoolleeftijd”, 3e dr. 1947, blz. 162. *Cursivering van mij*.
 13. Zie 12.
 14. Idem, blz. 162 en 163.
 15. Idem, blz. 165.
 16. LSN pg. 8.
 17. Keur uit het didactisch werk van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, 1948 blz. 400.
 18. Idem, blz. 398 ev.
 19. Zie 12 blz. 441, Aanhaling uit G. van Veen *Paed. St. XVIII* 3, blz. 89 en uit J. Raymond „Modern education”, 1934 pg. 214 en 220.
 - 19a. Zie 1, Hfst. IV; LSN pg. 135 „Géographie”; NTNA pg. 150 en Mohr—Washburne—Beatty: „Social Studies Series: History and Geography”.
 20. NTNA Part three, Ch. 13 pg. 183: „History, Geography, English and Handwork periods might be considered as a unit and the combined times allotted to these subjects devoted to the project-work” en op blz. 32: „It is not suggested that work of this type should completely replace subject teaching, but rather that it should be allied with and extended from it.”
 21. J. H. Gunning Wzn.: „Over Montessori” in *Paed. Stud.* 1936.
 22. Dr. J. Waterink: *Puberteit*. 3e dr. blz. 52 en 53.
 23. LSN: *L'étude du milieu* door M. G. Petit (*Le milieu naturel*) en M. A. Weiler (*Le milieu humain*). — NTNA: *Child and Environment*, pg. 30—33; zie ook verwijzing 6a.
 24. Zie ENSIE deel I, *Psychologie* door Prof. Kohnstamm blz. 476, 2e kolom en *Opvoeding en Onderwijs* blz. 542, 1e kolom.
 25. Schreuder, *Hoofdstuk V: Denken is het oplossen van problemen; de aanhaling* staat op blz. 54 en 55.
 26. ENSIE dl. I blz. 541.
 27. Glover beschrijft in détail 3 grote projecten. — Mlle. Guenot verwijst in LSN naar het werk van een meisjesschool in Sèvres, beschreven o. a. in *Revue de l'Enseignement secondaire des jeunes filles* 1936—1939.
 28. Zowel Schreuder (blz. 69—71) als Glover geven aan dit punt bijzondere aandacht (Part three: *An alternative scheme*; Ch. 12). — Zie voor de betekenis van „de vraag” ook ENSIE I pg. 542.

29. NTNA pg. 168.
30. Zie o. a. NTNA pg. 96, 124/125 en 142—145.
31. NTNA: The subjects diverge, pg. 143.
32. NTNA blz. 141: History and Geography, a common approach.
33. LSN, M. A. Fabre: Le travail par équipes, pg. 42—47.
34. Schreuder, Hfst. VIII, Arbeidsmethoden; NTNA Visual modes of presentation, pg. 171 e. v. en Visual modes of expression, pg. 176 e. v.
35. NTNA, Chapter 11, English. pg. 154—164.
36. Vide verwijzing no. 20 en in LSN: La coordination entre les divers enseignements, door Milles H. Guenot en M. Dionot, en: La coordination entre l'enseignement des mathématiques et les autres disciplines, par Mlle. M. Dionot. pg. 27—33. — Voorts in LSN: Les travaux manuels éducatifs, pg. 110—124. — In NTNA: Simple mathematics in the four projects, pg. 185—186.
37. NTNA pg. 51.
38. Idem.
- 38a. Zie het artikel van P. Lange in W.V.O. Augustus 1948 over Freinet: „Nieuwe wegen bij het Openb. Lager Onderwijs in Frankrijk.”
39. NTNA pg. 178: „The minimum requirement is: a good encyclopaedia, single copies of a number of standard reference books, sets of copies of other books, and single copies of a large number of books on a wide range of subjects.”
40. NTNA pg. 144: „Geography as the study of environment proceeds from the immediate surroundings to more remote surroundings. From the nature of its own subjectmatter, therefore, it finds it easy to obey the precept that the enlargement of experience... should take place from what is familiar and concrete towards the less familiar and abstract.”
41. K. Mannheim, Diagnosis of our time, aangehaald in NTNA pg. 13.
42. Voor de geïnteresseerde zijn van belang:
 W. H. Burton: The Guidance of learning Activities. 1948.
 H. Reeder and G. T. Renier: Home Geography. 1944.
 A. Alland and J. W. Wise: The Springfield plan. 1945.
 A. Gordon Melvin: Teaching. 1944.
 De serie: „Ways of living.”

BIJDRAGE TOT DE THEORIE EN DE PRAKTIJK VAN DE STRAF

DOOR

J. BIJL.

Het verschijnen van Langeveld's Beknopte Theoretische Paedagogiek wettigde de hoop dat aan de theorie der opvoedkunde meerdere aandacht zou worden besteed. Dit is niet het geval geweest. Is deze theorie dan overbodig voor de

praktijk? Allermint. Maar van de praktijk kan niet gevergd worden dat zij geheel alleen de soms al te grote kloof tussen wat de theorie bespreekt en datgene waar het in de praktijk om gaat overbrugt.

Het is niet mijn bedoeling een pleidooi te houden voor een of andere paedagogische casuïstiek. De praktijk der opvoedkunde is echter dermate rijk aan situaties, dat wij er met enige zeer algemene richtlijnen niet komen. In de momenten van bezinning — en welke paedagoog kan daar buiten — dienen wij echter ons in de theorie zodanig te verdiepen, dat deze a. h. w. vlees en bloed in ons wordt. Het is dan niet nodig — meestal zelfs schadelijk — dat wij in onze praktijk de theorie angstvallig gaan toepassen. Verkregen inzichten worden „vanzelf” praktijk. Zeer terecht merkt Langeveld op dat elke studie der geesteswetenschappen de zich verdiepende mens zelf verandert.

Doch dan mag de kloof tussen wat de theorie bespreekt en de enorme variatiebreedte der praktijk niet al te groot zijn.

Ongetwijfeld zal de theorie van de opvoedkunde aan belangstelling winnen als ook de breedte der praktijk theoretisch belicht wordt. Daarom zien wij met grote belangstelling Langeveld's toegezegde Algemene Practische Paedagogiek tegemoet.

In dit artikel wordt getracht theorie en praktijk van de straf op enige punten wat nauwer tot elkaar te brengen. Misschien winnen beide er iets bij. Juist omdat theorie en praktijk samen aan de orde worden gesteld is geen betoog „aus einem Guss” mogelijk. Ik hoop dat de lezer zich daarvoor niet zal laten weerhouden van het gebodene kennis te nemen.

Als een opvoeder straft, gedraagt hij zich. Het menselijk gedrag, kent verschillende niveaux. De paedagogiek van Kohnstamm heeft van deze niveaux veelvuldig gebruik gemaakt voor oriëntatie in de problemen.

Laat ons zien of dit gebruik ook bij bespreking van de straf dienstig kan zijn, althans ons op weg kan helpen.

„Straffen” als gedrag op animaal niveau.

Als straffen op animaal niveau plaats vindt, gaat het eerst recht „beestachtig” toe, zal menig lezer denken. Men is niet gewend in de paedagogische literatuur over deze „donkere

kant" van ons opvoedingsleven te spreken. Men acht het beter het naar de geneespaedagogiek te verwijzen. Dan worden het „gevallen" voor een psychiater en niet voor de onderwijsman en de sociaalpaedagoog. Is deze gang van zaken juist?

De „opvoeder" die zonder de daad van de opvoeding merkbaar te beoordelen met een woede-uitval reageert, handelt niet op acceptabel menselijk niveau. De term „animaal" niveau kan misverstanden wekken. Men zou het gedrag op dit niveau ook „altesmenselijk" kunnen noemen. Niemand achte zich bevrijd van elke terugval tot dit gedrag. Men overwege mede daartoe de volgende voorbeelden:

Moeders met een zwakke gezondheid, een groot gezin en een schraal inkomen, zodat geen hulp kan verkregen worden, reageren vaak op deze wijze.

Dit is een groep van omstandigheden, er zijn er meerdere te noemen. Voor men zo'n opvoeder(ster) veroordeelt, beoordele men eerst de omstandigheden.

Dit geldt ook voor de gevallen van zulke woede-uitvallen in de school. Meestal betreft het een door de klas getreiterde leerkracht. In een school waar een klas treitert is de gezagsverhouding zoek. In dit geval beoordele men ook de leiding van de school.

In directeur of schoolhoofd personifeert het kind het grote ontzag, dat het kind in normale verhoudingen t. o. z. „de school" koestert. Faalt de leiding in haar verantwoordelijkheid voor de gehele school, dan moet in deze leiding niet uitsluitend bij de leerkracht de oorzaak van de ontsporingen gezocht worden.

De gezagsverhouding kan ook ondermijnd worden door het overbeladen onderwijsprogramma. Daardoor kan een klas, als gevolg van een enorme huiswerkdril, in een overspannen toestand geraken. De zwakste leerkracht of de laatst aangekomen leerkracht krijgt dan de „volle laag".

Grofheden schaden in de opvoeding enorm. Het moet betwijfeld worden of wij er goed aan doen, de opvoeder, die grofheden begaat op zijn plicht tot zelfopvoeding te wijzen. Het is beter in gemeenschap of afzonderlijk de strijd tegen de fnuikende situatie aan te binden.

Een van de eenvoudige middelen, die tot een snelle oplossing van de moeilijkheden bij het onderwijs kan voeren is de overplaatsing. Zo zijn er meer middelen.

Deze zijn zoveel gemakkelijker hanteerbaar, dan in een verwrongen situatie de vermaning tot zelfopvoeding al of niet vergezeld van een analyse der zielscomplexen.

Straffen op humaan niveau.

De strafhandeling heeft dan op een humaan niveau plaats als een *beoordeling* van de gewraakte daad van de opvoedeling plaats vindt.

Het feit dat de opvoeder verontwaardigd is tijdens de strafhandeling ontnemt aan deze handeling niet haar humaan karakter. Deze opmerking is niet overbodig, daar velen van mening zijn, dat als er maar iets van enig affect in de opvoeder bij de bestraffing bespeurbaar is, dit reeds een vergrijp aan het kind betekent. Ook komt de bedoeling van de opvoeder bij het bepalen van het niveau van de strafhandeling niet in het geding. Dit zal later nog toegelicht worden.

Het komt dus op het feit van de bewuste *beoordeling* van de strafbare daad aan.

In deze beoordeling vallen twee momenten te onderscheiden:

1. Het vaststellen van de schuld.
2. Het bepalen van de strafmaat.

Nu weet ieder opvoeder hoe moeilijk juist deze beoordeling is. Als we een kind een wens weigeren, als de dokter het kind moet behandelen, dan wordt het kind vaak leed berokkend. In deze gevallen weten wij ons meestal veel beter rekenschap te geven omtrent het hoe en waarom, dan in strafsituaties.

Voor al de jeugd van de lagere school is bijzonder gesteld op een zuivere hantering van de strafmaat. Een leerkracht die daarmee inconsequent opereert, krijgt het odium „gemeen” te zijn. Voor vele paedagogen, althans mensen die zich met opvoedingsvragen inlaten, lijdt het geen twijfel of dergelijke kinderlijke *bes* en veroordelingen zijn juist.

Wij moeten dit m. i. ten zeerste betwijfelen.

Voor kinderen geldt het uiterlijke gedrag. Deed gisteren Joke iets en kreeg geen straf, dan moet vandaag Bep die hetzelfde deed, ook geen straf hebben. Voor een volwassene geldt: Als twee hetzelfde doen is het nog niet hetzelfde. Juist de in hogere zin consequente opvoeder botst met deze kinderlijke mentaliteit. Men zocht en zoekt nu twee uitwegen:

1. Straf nooit.
2. Laat de kinderen zelf recht spreken.

De beste oplossing m.i. is de tweede uitweg uiterlijk te volgen, doch principeel mag daarbij de opvoeder geen enkele beslissing uit handen geven. Dit is alleen mogelijk, voor zover mij bekend, in een school, die het klassikaal onderwijs voor een belangrijk deel heeft losgelaten. Wil men een werkelijk bevredigende oplossing van dit meest aangelegen punt der schooltucht, dan moet men niet alleen de innerlijke structuur van het schoolleven wijzigen, doch een andere opzet van het geheel van ons opvoedingsstelsel vergen. Misschien druk ik mij beter uit door te zeggen, dat wij onze stelselloosheid moeten vervangen door een verantwoord systeem van opvoeding.

Kinderrechtspraak wordt in verschillende scholen en hier en daar bij de vrije jeugdvorming toegepast. Vrij veel wordt het controleren van overtreding der schoolregels aan enige verkozenen overgelaten. Dit alles kan buitengewoon opvoedend werken, als de opvoeder maar regelmatig de toezichthebbenden observeert en bijna geen enkele „zitting” verzuimt. Het gebeurt o. a. niet zelden dat bepaalde leerlingen het mikpunt worden en dat vriendjes ontzien worden. Kinderen zijn nu eenmaal evenmin als de volwassenen toonbeelden van objectiviteit. Het beoefenen van de rechtspraak kan hen juist deze objectiviteit in meerdere mate doen verwerven mits er goede leiding is.

Bij deze leiding is weer grote tact vereist. Dit moge uit het volgende blijken. De tweespalt tussen opvoeder en opvoedeling, ontsprong naar we boven zagen uit het verschil in vaststelling van de strafmaat. Dit verschil vloeit natuurlijk weer voort uit het verschil in vaststelling van schuld, dat bestaat tussen volwassene en kind. De opvoeder laat veel meer motieven gelden dan het kind. Een kind dat een verkeerde daad eigenlijk „niet helpen” kon, weet vaak minder allerlei verontschuldigungen aan te voeren, dan het kind dat opzettelijk een gelijke daad bedreef.

Kinderen staan tegenover eigen zieleleven nog als tegenover een onbekend gebied. Kinderen kunnen dan ook alleen overtredingen constateren van eenvoudig gestelde

regels die schoolorde verzekeren en die ze, onder leiding, zelf vaststellen.

Wie ervaring heeft van dergelijke kinderrechtspraak weet dat kinderen veel te veel over een kam scheren. Van elkaar nemen de kinderen dit echter veel gemakkelijker dan van de opvoeder. Bemerkt men echter dat een kind zich densondanks en terecht sterk verongelijkt gevoelt, dan is het zaak voor de opvoeder met zekere toelichting de zaak aan de „jurisdictie” van het kindershof te onttrekken. Dit wordt ook weer niet altijd begrepen. Dus de moeielijkheid bovenvermeld *blijft*, alleen, wij stuiten er op deze wijze veel minder op dan indien alle gevallen door de opvoeder zelf worden behandeld.

Het doel der straf.

Straf is „menselijk” handelen. Meestal is menselijk handelen doelgericht. Om ons onderwerp verder te kunnen beschouwen, vragen wij dus naar de doeleinden der straf. Voor echter over deze doeleinden op humaan niveau wordt gesproken, doen wij goed eerst het doel der „straf” op animaal niveau te beschouwen. Want ook op dit niveau heeft de straf een bedoeling, al komt deze bedoeling niet of nauwelijks tot bewustzijn. Een getergd mens voelt een neiging tot vergelding, — wilt ge — tot wraak, in zich opkomen. Deze wraakzucht cq., vergeldingsdrang zoekt bevrediging in een afstraffing. Ongetwijfeld is in de wraakhandeling ook een afschrikkingsmoment aanwezig.

De woede-expressie is er op gericht vrees in te boezemen die een herhaling van het euvel moet voorkomen.

Er zullen niet veel opvoeders zijn, die de wraakhandeling paedagogisch aanvaardbaar achten. Zolang dit soort straffen in huis en school nog voorkomt is dit een bewijs voor het feit dat nog lang niet datgene is geschied, waardoor het opvoedingswerk onder normale omstandigheden kan plaats hebben.

Men versta mij goed. De opvoeder, die niets van innerlijk verzet gevoelt bij het vergrijp van de opvoeding, deugt als opvoeder niet. Onverstoorbaarheid is niet een eigenschap die iemand bijzonder geschikt maakt voor het echte opvoedingswerk. Maar afkeer van het kwaad is nog niet hetzelfde als woede tegen de boosdoener. De laatst genoemde emotie doet een straf in een wraak-oefening ontaarden, dus in leed „terugdoen”.

Deze emotie treedt voornamelijk dan op als de opvoeder zelf degene is die het nadeel van het kwaad dat de opvoeding verrichtte, moet ondergaan. Daarom moet datgene vermeden worden, dat de belangen van de opvoeder en opvoeding tegengesteld doet zijn.

Toen ouders zich in de oorlogsjaren bovenmate inspanden om in het levensonderhoud voor hun gezin te voorzien, steeg de prikkelbaarheid der ouders tegenover hun kroost zo sterk, omdat naar hun mening de kinderen hun de rust niet gunden, die ze nodig hadden. In elk schoolstelsel waar de schooltaak niet door de natuurlijke spontaniteit van de leerlingen mede wordt gedragen rijzen onnodige spanningen tussen leerlingen en opvoeder. Hier ligt de stevige band tussen didactiek en schooltucht.

Nogmaals: Als dus de vraag gesteld wordt of wij gaan straffen om leed „terug te doen” dan moeten wij dit in de opvoeding althans onvoorwaardelijk afwijzen.

De opvoeder is het om 2 dingen te doen.

Zorg te dragen:

1. Dat de opvoeding het kwaad voortaan zal laten.
2. Dat deze uit zich zelf moeite zal doen om het kwaad te laten, omdat het kwaad is.

Dat in het strafrecht andere doeleinden acceptabel zijn, kan de paedagoog er niet van afbrengen, op zijn terrein aan eigen doelstellingen vast te houden. Over de „Zin der Vergelding” behoeft de paedagoog geen dikke delen te gaan schrijven.

Heeft de strafhandeling *nà* beoordeling, dus op *humaan niveau* plaats, dan wil dit niet zeggen dat de opvoeder ook expliciet het doel der straf heeft overwogen. Voor vele opvoeders is dit in het geheel geen probleem. Wie wat verdient, die moet wat hebben, zo redeneren ze. Meestal leeft ook halfbewust de *mening* dat de afstraffing dient om *herhaling* te voorkomen.

Er is geen enkele reden om te wanhopen omtrent de mogelijkheid dat goede paedagogische inzichten tot de volksofvoeding doordringen. Men kan constateren, dat, dank zij geschikte voorlichting b.v. het vrees aanjagen door griezelverhalen in zeer belangrijke mate uit de volksofvoeding is verdwenen.

Wat de straf betreft is wel de *mening* sterk verbreid, dat lichamelijke straf verkeerd is. Men ziet nu moeders

hun kroost in de hoek zetten en strafregels opgeven. Of dit alleen maar winst betekent, waag ik te betwijfelen. Tot dusver is de straf te eenzijdig gezien. Al of niet lichamelijke straf is niet *het* probleem. De kern der moeilijkheden schuilt in het doel der straf. In dit opzicht is er in de theorie der opvoeding te veel eenzijdigheid. Te uitsluitend is de straf als middel tot wekking van schuldbesef op de voorgrond geplaatst.

Dit zal zijn goede redenen hebben gehad. Zal echter de volksofvoeding en ook een belangrijk deel van de schoolopvoeding door betere inzichten omtrent de straf worden gedragen, dan dient deze eenzijdigheid te worden verlaten.

Het meest acceptabele moment in bovengenoemde volksofvoeding omtrent de straf is het afschrikkingsmotief. Is dit motief verdedigbaar? Vele opvoeders zullen een volmondig „neen” doen horen. Het afschrikkingsmotief impliceert, het laten van de boze daad uit vrees voor het strafleed. Dat acht men een onjuiste, ja zelfs immorele situatie. Dus verwerpen zij het immorele afschrikkingsmotief.

Er wordt met het zedelijke veel romantiek bedreven.

Men gaat niet warm bezweet in de koele buitenlucht zitten, omdat men bevreesd is kou te vatten. Men drinkt geen ongekookt water tijdens een epidemie uit vrees voor besmetting. Men laat en doet ontzaggelijk veel uit vrees. Men vergeet wel eens dat het goede ook zeer veelvuldig het nuttige is. Zo chaotisch is onze samenleving nog niet, dat het goede persé het nadelige zou zijn. Onze kinderen zien vaak niet het nut van het goede en het schadelijke van het kwade.

Vandaar dat als er geen andere middelen overblijven, wij het strafleed gebruiken als middel van het kwade terug te houden. Dit zal vooral dan noodzakelijk zijn als de verleiding tot het kwaad alle remmen van verbod en gepoogde toelichting daarvan forceren.

Een voorbeeld ter toelichting.

Een kind dat fietsen geleerd heeft, ziet vaak niet dat het zijn voertuig nog te onvoldoende beheerst om zich te midden van het stadsgewoel te wagen.

Dit voorbeeld toont voldoende aan dat er plaats is voor gebod en verbod, ook al is het kind „technisch” niet in staat om beweegredenen tot dit gebod of verbod in hun volle draagwijdte te overzien. Nu overtreedt dit kind zo'n gebod. Deze daad heeft dan 2 aspecten:

a. Het kind heeft een roekeloze daad begaan.

b. Het kind is ongehoorzaam geweest.

Dat het een roekeloze daad beging is het kind misschien minder dan ooit in staat volledig te beseffen. Vooral niet als het zonder buil of schram van de expeditie is teruggekeerd. Het kind met verkeersongevallenstatistieken en realistische schilderingen van de gevolgen van een verblijf onder auto's wielen schrik in te boezemen kan zeer onaangename gevolgen hebben. Het kind is niet bij machte ten volle het immorele van zijn daad in te zien. Toch kan voor een soortgelijke daad dit kind later als volwassene veroordeeld worden wegens het misdrijf de veiligheid van het verkeer in gevaar gebracht te hebben.

Geweten vormen in deze zaak is op deze leeftijd nog niet mogelijk. Moeten wij nu straffen met het doel geweten te vormen? Omdat het kind gehoorzaam is, doch zich ongehoorzaam heeft gedragen, zal het ongetwijfeld schuldbesef hebben, omdat het een ouderlijk verbod overtrad. Het kind straffen, opdat het schuldbesef in deze *gewekt* zal worden is dus volmaakt overbodig. Het kind kan op de leeftijd, die hier in het geding is, reeds lang de overtuiging hebben dat het gehoorzaam moet zijn.

Er moet gestraft worden. Maar dan in hoofdzaak met de nuchtere bedoeling dat het strafleed afschrikken zal. Als die fiets een week in de stalling moet blijven en ook niet in rustige stadsgedeelten mag worden getoerd, dan zal de herinnering aan de ervaring de kinderlijke bereidheid tot gehoorzaamheid effectief ondersteunen. Zo wordt geweten geschraagd, niet gevormd.

Tevens staat vast, dat wij met soortgelijke *ge* en verboden als in ons voorbeeld vermeld niet de opvoeding in de strikte zin van het woord dienen. Wij beperken veeleer het zelfstandig handelen, dan dat we het zouden bevorderen. In ons geval wordt de bescherming van het kind zeker gesteld. Zo is er een ruim gebied in het geheel der opvoeding (dus niet opvoeding in de beperkte zin van het woord), waar straf met het doel van herhaling der verkeerde daad af te schrikken, een plaats vindt.

Herhaling voorkomen, wijst op het psychische feit der gewoontevorming. Wij voorkomen de vorming van verkeerde gewoonten en daarmee gaat vaak gepaard het aanleren van goede gewoonten.

De betekenis van de gewoontevorming in onze samenleving groeit. Dat fijne raderwerk van ons maatschappelijk bestel kan niet veel buitennissigheden velen. Hoe meer de gewoonte de dingen van het dagelijks leven regelt, hoe meer de geest vrij komt voor allerlei activiteit. Men heeft lange tijd een romantische verering gehad voor de „leuke bengel” die alle regels beminnelijk negeerde. Dergelijke vrijbuitery is tegenwoordig levensgevaarlijk.

Vandaar dat voor gewoontevorming in gezin en school de vereiste aandacht uiterst noodzakelijk is.

Gewoontevorming resp. voorkoming als doel der straf komt dus overeen met het bekende afschrikkingsmotief en is als doelformulering zelfs te prefereren.

Gewoonte en Geweten.

Om nu verder de strafsituaties te bestuderen zal dus iets meer over de gewoonte en vervolgens, over het geweten, gezegd moeten worden.

Langeveld ziet gewoontevorming als belangrijkste taak van de z.g. voorbereidende opvoeding. De voorbereidende opvoeding laat Langeveld eindigen als het kind *gehoorzaam* leert zijn. Is er daarna nog gewoontevorming? Natuurlijk wel. Deze is er nog op volwassen leeftijd. Hoe vaak zeggen wij niet tot ons zelf: Laat ik me dat nu niet (of: nu toch) aanwennen.

Toch is er verschil. Kan het kind gehoorzaam zijn, dan kan de opvoeder van deze wil tot gehoorzaamheid gebruik maken, om de gewoontevorming ter hand te nemen. Dit houdt in dat straf tot gewoonteformatie of deformatie altijd tevens een straf is tot gewetensschraging. Dit is in de periode der voorbereidende opvoeding *niet* het geval.

Het geweten *schragen* is niet de enige taak die de opvoeder t. o. z. van het geweten heeft. Het geweten *scheppen* kan de opvoeder niet. Het is er mede als met het verstandelijk inzicht. Als er geen intelligent kunnen bij het kind is, baten onze pogingen niet een of ander inzicht te verschaffen. Laat de opvoeder blijken, dat hij iets erg vindt, dan is het kind in staat deze houding over te nemen. Deze gewetenshouding raakt het kind niet op dezelfde wijze weer kwijt als een halfbegrepen uit het hoofd geleerd lesje. (Vgl. Nieuwenhuis, Een onderzoek n. d. betekenis denkps. opv. etc., pag. 100). Dus

geweten *vormen* kan de opvoeder wel. Dat geweten is eerst nog zwak. Vandaar dat wij zoals wij reeds zagen — waar mogelijk met goede gewoonten *schragen*. Deze schraging vindt a. h. w. aan de buitenkant plaats. Het gevormde heeft ook *innerlijke versterking* nodig.

Dit is alles positief. Soms ontstaat er echter voor de opvoeder een bittere noodzaak. Deze kruist zijn weg als hij gekrenkt geweten moet *herstellen*.

Altijd dringt zich in deze het beeld van de plant aan ons op. Wij kunnen de groei niet bewerken, wel steunen en voeden en.... wilde loten snoeien. Kan de straf als opvoedingsmiddel ons helpen bij het volbrengen van deze opvoedingstaken?

Nu is ons betoog aan een zeer moeilijk punt aangeland. Lang heb ik gearzeld een conclusie te trekken, omdat deze in strijd schijnt met wat aan opvattingen omtrent het strafprobleem is geboden. Ik kan namelijk niet zien dat straf enige zin heeft, als het gaat om geweten te *vormen* of te *versterken*.

Als een kind van 4 jaar een poes ondiepkundig hanteert, dan is de poes zelf meestal wel in staat om herhaling te voorkomen. Aan het gedrag van zo'n getroffen kleuter is soms duidelijk constateerbaar, dat hij zich van geen enkel boos stuk bewust is. Een attent opvoeder zal dan begrijpen, dat hij èn kennis èn de eerbied voor het dierleven zal hebben bij te brengen. Dit is meestal een dankbare taak. Soms blijkt later dat consequenties van een reeds aanwezig begrip en besef nog niet wordt gevat en aan gevoeld. Dan dient na de vorming tegelijk *versterking* en *verscherping* van het geweten aangevat te worden. Dit alles kan geschieden en geschiedt goddank zeer veelvuldig maar straf.... komt hierbij niet te pas.

Wel vindt straf plaats als het er om gaat geweten te *herstellen*. Als bewust het gekend besef wordt veracht en een heilloos pad wordt ingeslagen.

Deze situatie treffen wij nooit bij de kleuter, zelden bij het schoolkind, het meest bij de puber aan. Ze komt voor in allerlei gradaties van nauwelijks te onderscheiden nevensverschijnsel tot een dreigende morele ondergang toe.

Deze situatie doet zich echter niet meer voor op humaan niveau. Dit menselijk drama voltrekt zich op *absoluut niveau*. De kern van gewetens*herstel*, van herstel — niet wekking — van schuldbesef, is de *bekering*.

De „oude mens moet sterven” de „nieuwe mens moet aangedaan worden”. Zolang het geweten zijn normale ontwikkeling heeft, in breedte en diepte volgroeit, blijven wij binnen de kring van het gewoon menselijke. In zijn diepste en tegelijk misschien hoogste conflicten botst de mens op de absolute grondslagen van zijn existentie.

Kohnstamm heeft over dat alles zeer diepgaand geschreven. Wil men echter zijn opvattingen omtrent straf gericht op het gewetensherstel (K. spreekt van gewetensvorming) leren kennen dan neme men niet alleen: Persoonlijkheid in Wording, ter hand, maar ook: De Heilige (b.v. Het wezen der straf, pag. 219 en v.v.).

Wij kunnen ons geen beter besluit van dit artikel denken dan naar deze lectuur te verwijzen.

Samenvattend kunnen wij als resultaat van bovenstaande beschouwing van het strafprobleem een aantal hoofdzaken nog eens formuleren en in enkele opzichten completeren.

1. De ongewenste vormen van de straf moeten voornamelijk teruggedrongen worden door een doeltreffende regeling van de omstandigheden waaronder het moeilijke en verantwoordingszware werk der opvoeding geschiedt.
2. De straf in de school brengt door haar meer onpersoonlijk karakter een extra moeilijkheid met zich mede. Deze is gelegen in het verschil tussen de kinderlijke en de volwassen beoordeling van het begane wangedrag. De z.g. kinderrechtspraak kan deze moeilijkheid een eindweegs ondervangen.
3. De meeste toepassing der straf heeft plaats op het brede terrein der gewoontevorming. Het actieve moment is in hoofdzaak de afschrikkende werking van het strafleed. Het geweten wordt geschraagd door wekking en de versteviging van de goede gewoonte. Veelvuldig toepassing van deze straf t. o. v. een bepaalde opvoeding is meestal een bewijs van een niet harmonische ontwikkeling der opvoeding en moet als regel ondoelmatig worden geacht.
4. Bij gewetensvorming en gewetensversterking heeft straf als opvoedingsmiddel geen principiële betekenis.

5. Het volgend overzicht kan wellicht enige steun bieden.

| Gedragsniveau | Strafdoel uit straf theorie | Psychologisch doel der straf | Paedagogisch aspect |
|---------------|--|--|--|
| absoluut | Verbeteringsmotief | gewetensherstel | Heropvoeding |
| humaan | Afschrikkingsmotief | Gewetensschraging, gewoontevorming en ontwenning | Het „geheel der opvoeding” |
| animaal | Afschrikkingsmotief Vergeldingsmotief | Gewoontevorming Leed berokkenen | voorbereidende opvoeding verwerpelijk |

EEN HISTORISCH MOMENT IN DE RIJ DER „CONFERENTIES”

DOOR

Prof. Dr. M. J. LANGEVELD.

In het door Hitler voor zijn „groten” gestichte Rasthaus am Chiemsee heerste in de dagen van 23 tot 29 April j.l. grote bedrijvigheid. De Amerikaanse „Education and Cultural Relations Division” van het Office of Military Government for Germany had er voor een aantal Duitse genodigden en genodigden van een tiental andere landen een conferentie belegd. De gastvrijheid was hartelijk en groots, de selectie van afgevaardigden leek veel op een toevalskeuze met hier en daar enige redelijkheid, de keuze van onderwerpen der lezingen was voor westeuropese geesten nauwelijks ter zake, het niveau der lezingen was dat der algemene ontwikkeling. Discussiegroepen over verschillende takken van onderwijs leverden aardige discussies maar vroegen zich af wat er ten slotte in de wereld met hun conclusies en suggesties gebeuren zou. De samenvattende rapporten aan het eind gaven slechts ten dele een objektief beeld van de discussies.

En zo zou men zich dus wel onbevredigd kunnen gevoelen. Niet aldus gastheren en gasten dezer conferentie. De Ameri-

kanen wilden de Europese suggesties en adviezen horen en ze vonden, dat ze die ruim voldoende gehoord hadden. De bezoekers stelden het internationaal contact op prijs en waardeerden de algemene toon van goede wil, van ernstig pogen tot internationaal begrip en democratisch samenleven. Zo was iedereen tevreden, zij het ook over verschillende zaken.

En ten slotte bleek het de eerste internationale paedagogische conferentie in Duitsland na de bevrijding te zijn en op de postzegels kwam dus een speciaal stempel.

Het programma kondigde een drietal algemene, „plenaire” voordrachten aan: één door Prof. Hovde, President van de New York School for Social Research over de sociaal-historische achtergrond van de tegenwoordige situatie, één van Prof. Bergedoff, President van Augustana College over de ideologisch-theologische voorgeschiedenis, één door Dr. David White, hoofd van de historische afdeling van het Amerikaanse hoofdkwartier der Duitse bezetting over Europese eenheidsmislukkingen. De eerste was openhartig pragmatistisch in zijn bestrijding van (andere) ismen, de tweede was even openhartig Christelijk gedacht maar ontoereikend verlicht met voorbeelden uit de historie van het rechtsbegrip, de laatste was een goed journalistiek overzicht van recente historie. Het geheel mocht bij West-Europeanen bekend verondersteld worden, was niet fundamenteel genoeg of — als men wil — hield te weinig aanwijsbaar verband met de opvoedingsvragen van onze tijd.

Alweer zou men zich ook hiermede zeer onbevredigd kunnen gevoelen. En alweer: zo was het toch niet. De controverse naturalisme—spiritualisme was onmiddellijk duidelijk, maar het diepe besef dat onze democratie de samenleving mogelijk te maken had op menswaardige wijze en ondanks deze controverse, woog als een zware verantwoordelijkheid op alle partijen.

In discussiegroepen zou men uit de algemene inleidingen de concrete conclusies moeten trekken voor Universiteit, Lager en Middelbaar Onderwijs, Jeugdleven buiten de school, Adult Education (zullen we dat in het Hollands maar „adulcatie” noemen?) en docentenopleiding.

Afgezien van de inhoud dier conclusies rijst echter hier — als steeds op dergelijke conferenties — de vraag: „en wat gaat er nu met die conclusies gebeuren?”

De regeringen zullen ze niet bereiken. Partikulieren kunnen

er niets mee doen. Verenigingen zijn er niet, die ze zouden kunnen „opvangen”. Ook de grootste publiciteit laat ze levenloos, zolang ze niet opgenomen worden als opgave ter verwezenlijking in het leven van een volk of een werelddeel.

Zo zal deze conferentie gevolgd moeten worden, wil ze niet zinloos zijn, door andere. En wel allereerst door een over de vraag, hoe wij op menswaardige wijze de staat hebben in te richten waarin Christelijke en niet-Christelijke, spiritualistische en positivistische (i.c. gelovigen in het menselijke fatsoen) moeten samenleven en samenwerken. Maar vervolgens: wat zal men zich uitsloven en samenwerken. Maar vervolgens: wat zal men zich uitsloven, als de dictatoriale vernietigingskrachten aanstonds weer kunnen opstaan *in eigen boezem*? Dus: we zullen een conferentie moeten hebben over de oorzaken van het nazi-avontuur. Daarbij zal bekeken moeten worden, welke van die oorzaken ook thans nog aktueel zijn, wellicht sterker dan in de jaren rond '30, en welke er verzwakt zijn. Ten slotte zal er op grond van een diagnose een beroep op de regeringen zelf gedaan moeten worden om de mogelijke therapie.... mogelijk te maken of voort te zetten op een wijze, die effectiever is dan de huidige of die bewuster steun biedt aan de opbouwende, regenererende invloeden.

KLEINE MEDEDELINGEN.

Wij nemen over uit de Mededelingen van de Schweiz. evang. Presse-dienst van 20 April 1949 het volgende bericht:

MITTEILUNGEN AUS DEUTSCHLAND.

Zur geistigen Situation der Schule in der Ostzone.

In verschiedenen Lehrerversammlungen im Lande Sachsen entwickelte Ministerialdirigent Dr. Eichlepp (Halle), der bisherige Kurator der Universität Halle, die nachfolgenden Thesen über die künftige Schulpolitik in der Ostzone:

1. Es ist nötig, dass die Gestaltung des Schulwesens in der Ostzone nach rein östlicher Orientierung vorgenommen wird. Darum hat die Pädagogik der Sowjetunion für die Schulen der Ostzone richtunggebend zu sein.
2. Für alle Schularbeit in der Ostzone muss die materialistische Weltanschauung und Lebensanschauung die Grundlage sein. Insbesondere ist der Geschichtsunterricht vom Standpunkt der materialistischen Geschichtsauffassung zu erteilen.
3. Der Begriff Heldentum muss einen durchaus anderen Inhalt bekommen, als er bisher gehabt hat. Unsere Soldaten sind keine Helden; denn sie haben nicht für die Verteidigung ihres Vaters

landes und auch nicht für eine hohe Idee des edlen Menschentums gekämpft. Alle deutschen Kriege waren Raubkriege, auch der Freiheitskrieg 1813/15 und die Einigungskriege 1866 und 1870/71; denn sie haben sich nicht auf die Verteidigung des Vaterlandes beschränkt, sondern haben zu Landeseroberungen geführt. Darum dürfen die in diesen Kriegen Gefallenen nicht als Helden verehrt werden. Sie dürfen nur beklagt werden als die bedauernswerten Opfer einer falschen Politik, einer verwerflichen Gewaltherrschaft. Männer wie Bismarck, Moltke, Hindenburg, Friedrich d. Gr. usw. verdienen nicht, als Helden verehrt zu werden. Dagegen sind die russischen Soldaten und Feldherren Helden in wahrsten Sinne des Wortes; denn sie haben ihr heimtückisch angegriffenes Vaterland verteidigt. In diesem Sinne ist der Unterricht in Geschichte umzugestalten.

4. Jeder Lehrer muss gegen den Militarismus kämpfen.
5. Bei der Stellungnahme zur Besatzungsfrage ist zu berücksichtigen, dass die Russen hier sind als die Verteidiger ihres Landes, das wir zu Unrecht angegriffen und schwer verwüstet haben. Darum haben wir der uns selbstverständlich unangenehmen Besatzungsmacht doch Verständnis entgegenzubringen und sie zu respektieren.
6. Von Freiheit zu reden ist Unsinn. Kein Mensch ist frei; denn jeder ist abhängig von seinen Bedürfnissen, seiner Umgebung und den Verhältnissen, in denen er lebt.
7. Jeder Lehrer muss ein politischer Mensch sein.
8. Den Führungsanspruch in der Politik erhebt die SED, und sie allein hat auch ein Recht darauf. Die anderen Parteien haben ihr zu folgen.
9. Jeder Lehrer muss in erster Linie und in der Hauptsache ein Funktionär der SED sein und darum sich auch in der Politik aktiv betätigen. Nach der Stärke seines politischen Aktivismus ist zuerst der Lehrer zu beurteilen. Ein politisch aktiver Neulehrer ist mehr wert als vier berufstüchtige Altlehrer. Hinter jedem aktiven Lehrer steht die Landesregierung mit der vollen Staatsgewalt.
10. Die politische Aktivität des Lehrer ist auch massgebend bei der Stellenbesetzung.
11. Jeder Lehrer muss die Arbeit der FDJ mit allen Kräften unterstützen und möglichst selbst führend sein. Er hat seine Dienste von sich aus der FDJ zur Verfügung zu stellen und darf nicht warten, bis die FDJ ihn ruft.
12. Von dem Grade der politischen Aktivität wird in Zukunft auch das Gehalt des Lehrers abhängen. Es sollen in Zukunft drei Gehaltsstufen gebildet werden; in die Stufe 1 kommen zunächst alle Lehrer; die politisch aktiven kommen nach Stufe 2 und die alleraktivsten nach Stufe 3.
13. Die Schule ist zwar kirchlichen Ursprungs. Sie hat sich aber im Laufe der Entwicklung von der Kirche gelöst und hat nummehr alles kirchliche abgestreift. Sie steht jetzt vollkommen im Dienst des Staates und seiner Politik.
14. Jeder Lehrer muss sich absolut klar darüber sein, dass Kirche und Schule jetzt vollkommen getrennt sind. Der Religionsunterricht wird

nur von der Kirche erteilt. Er darf zwar vorläufig noch in den Schulräumen gehalten werden, solange die Kirchen keine eigenen Unterrichtsräume besitzen; aber es ist nur eine Frage der Zeit, diesen Zustand zu ändern.

15. Wir haben mit einer starken Reaktion zu rechnen, deren Bekämpfung mit die vornehmste Aufgabe des Lehrers ist. Die Reaktion flüchtet sich jetzt in die bürgerlichen Parteien, hauptsächlich in die CDU.

DIALECT, VOLKSKUNDE EN NAMENONDERZOEK.

Onderwijzers hebben veelal hun werkring in kleine plaatsen en dorpen waar iedereen elkaar kent, en zij komen gemakkelijk met allerlei mensen in aanraking. Zo leren ze vaak de volkstaal en de volksgebruiken van hun plaats kennen en noteren soms voor zichzelf dialectuitdrukkingen, eigenaardige woorden, oude gebruiken etc. Niet iedereen zal er echter meteen aan denken, dat deze dingen ook voor de wetenschap van betekenis zijn. Toch kan men de geschiedenis, de opbouw van de Nederlandse taal niet bestuderen zonder de dialecten te kennen, waaruit deze taal is gegroeid. In Amsterdam nu zetelt de Centrale Commissie voor Onderzoek van het Nederlandse Volkseigen, deze houdt zich bezig met het dialect, volkskunde en namenonderzoek in Nederland.

De Commissie beschikt over een groot aantal medewerkers, die over het gehele land verspreid zijn en vrijwel alle lagen der bevolking tegenwoordigen. Het werk dat deze medewerkers verrichten bestaat uit het invullen van de drie vragenlijsten, die in de regel eens per jaar ten behoeve van dit onderzoek verzonden worden. Het aantal medewerkers is echter nog steeds niet voldoende om het onderzoek op wetenschappelijk verantwoorde wijze voort te zetten. De kaarten, die aan de hand van de gegevens die uit de lijsten verkregen worden, getekend worden, vertonen nog altijd leemten die dringend aanvulling behoeven.

De Commissie doet daarom een beroep op de onderwijzers om eens per jaar de vragenlijsten in te vullen; deze bestaan uit een dialectlijst, waarin gevraagd wordt naar een aantal woorden en begrippen in het dialect, een volkskundelijst, waarin gevraagd wordt naar verschillende volksgebruiken en gewoonten en een toponymische vragenlijst, waarin naar landerijnamen, namen van wouden en bossen, perceelsnamen, streeknamen, namen van land en waterwegen enz. Iedere onderwijzer, die zelf niet voldoende met deze zaken op de hoogte is weet in zijn plaats van inwoning wellicht iemand, die hem bij het invullen der lijsten behulpzaam kan zijn.

U kunt zich opgeven bij de Centrale Commissie voor Onderzoek van het Nederlandse Volkseigen, Kloveniersburgwal 29, Amsterdam-C., waar men U gaarne alle gewenste inlichtingen zal verschaffen betreffende het werk van deze Commissie.

Evenals andere jaren zal er een gecombineerd *Juli—Aug.* nummer verschijnen.

DE SCHOOLDRUKKERIJ.

DOOR

W. A. VAN LIEFLAND Jr.

De schooldrukkerij schijnt bij het gros van de Nederlandse onderwijzers nog ten enenmale onbekend, terwijl de weinigen, die met het bestaan van dit hulpmiddel op de hoogte zijn het veelal zien als een duur paradepaardje of als een van de laatste vindingen van opzettelijke nieuwlichterij. Het een noch het ander is juist. De schooldrukkerij zag ik in gebruik op dure standenscholen zowel als op armelijke volksscholen, op middelbare zowel als op lagere scholen en zelfs op meerdere scholen voor zwakzinnigen. Ook kan hij reeds op een behoorlijke staat van dienst terugzien, voornamelijk in het buitenland — o. a. in Frankrijk, België en Engeland — maar toch ook in ons land.

Het was de Franse volksschoolonderwijzer Célestin Freinet, die omstreeks 1920 op zijn dorpschooltje in de Alpes Maritimes met een eenvoudig drukkerijtje begon te experimenteren. Met uiterst geringe financiële middelen en onder primitieve omstandigheden wist hij opmerkelijke resultaten te bereiken en weldra volgden ook anderen zijn voorbeeld. Na korte tijd had hij een aantal enthousiaste collega's om zich heen verzameld en in 1926 verenigden zij zich tot een soort coöperatie met een eigen maandblad: „L'imprimerie à l'école.”

Freinet en zijn naaste medestanders huldigen een sociaal gericht onderwijssysteem, waarin de schooldrukkerij — naast verschillende andere technieken als gramfoon, radio, film en een speciale schoolbibliotheek met kaartsysteem — een overwegende plaats inneemt. Behalve deze consequente, min of meer extreme opvatting zijn allerlei andere toepassingen mogelijk en Freinet zelf wijst er met nadruk op, dat de schooldrukkerij geenszins gebonden is aan een of andere methode, maar uitsluitend beschouwd moet worden als een techniek, „un outil nouveau, dont nous nous sommes servis comme d'un levier puissant et pratique pour faire pénétrer à l'école populaire les innovations caractéristiques de la pédagogie contemporaine”. Een werktuig dus, dat bij elke vorm van onderwijs kan worden toegepast, al zal dit over 't algemeen wel een zekere „progressieve” instelling van de leerkracht vragen.

Hoewel de mogelijkheden op velerlei terrein liggen, zijn het vooral de toepassingen van het globalisatieprincipe bij het aanvankelijk leesonderwijs, die de laatste jaren in breder

kring de aandacht voor dit hulpmiddel vragen. Naarmate dit principe meer consequent wordt toegepast zal het niet alleen maar een verandering in de methodiek van de vakken lezen, schrijven en taal tengevolge hebben, maar zullen deze vakken als zodanig eigenlijk helemaal verdwijnen. In de plaats daarvan zal het kind in deze materie van den beginne af aan een hulpmiddel moeten zien om zich zelf door middel van het woord uit te drukken en de gedachten en gevoelens van anderen in zich op te nemen. Hierdoor krijgen deze vroegere „hoofdvakken” een ondergeschikte, dienende, maar daarom niet minder belangrijke functie. In dit verband spreekt men in het Frans zo kernachtig van „branches outils” — gereedschapsvakken — die het kind tot gereedschap moeten dienen om zich abstract uit te drukken, zoals zij dit door tekenen, en allerlei vormen van handenarbeid in concrete vorm doen.

Door anderen samengestelde lesjes en boekjes met kunstmatige „leesstof”, die in het beste geval ontleend is aan een gefingeerd milieu, dat de kinderen nooit volkomen eigen kan zijn, passen niet in deze opvatting. Ze kunnen naar inhoud en uiterlijk nog zo mooi zijn, ze missen het eigene en ze halen niet bij de primitieve verhaaltjes, die aan het schoolleven ontsproten zijn. En ook de eigen gebrekkige tekeningetjes — of die van meester of juffrouw — zeggen hun meer dan die van de knapste illustrator. Wie éénmaal heeft meegemaakt met welk een intense belangstelling de kinderen deze verhaaltjes, waarin ze zichzelf en hun omgeving terugvinden, lezen en herlezen en hoe ze er mee komen aandragen om ze aan anderen voor te lezen, die zal begrijpen, dat deze belevingsstof van on-eindig groter waarde is dan de leesstof uit onze mooiste boekjes, waar de kleintjes maar al te vaak voor een belangrijk deel overheen lezen. Deze ervaringen worden bevestigd door nieuwere onderzoekingen, die aantonen, dat bij het aanvankelijk leesonderwijs juist de factor belangstelling beslissend is voor de resultaten¹⁾.

Bij het op deze opvattingen gebaseerde aanvankelijk lees-onderricht ontstaan uit de ervaringen en belevingen van de eerste schooldagen reeds kleine verhaaltjes op het bord. Deze moeten echter na korte tijd weer worden uitgeveegd en zijn dan verder verloren. Wel kunnen ze met zware inktletters op stroken carton worden overgeschreven en zo bewaard en opnieuw gebruikt worden, maar daarnaast heeft men toch

¹⁾ Zie o. a.: J. F. Segers, *La psychologie de la lecture*, p. 323.

ook behoefte aan individuele leesstof. Die moet dan door de leerkracht geschreven worden, want wat de kinderen die eerste dagen zelf globaal overschrijven leent zich niet voor herlezen. Daarenboven dienen ze ook met gedrukt schrift in kennis te komen.

In deze behoefte kan de schooldrukkerij op gelukkige wijze voorzien. Terwijl n.l. een deel van de kinderen de tekst van het bord zo goed en zo kwaad als dat gaat in hun schriftjes weergeeft — hetzij in een globaal woordbeeld, hetzij in een tekeningetje of een krabbel — wordt door enkele andere leerlingen dezelfde tekst gezet en daarna gedrukt.

De leerkracht, gewend „methodisch” te werken, zal hier tegen verschillende bezwaren te berde brengen: de drukletters zijn van een ander type dan die op het bord, het kind moet de letters spiegelbeeldig opzoeken en herkennen en ze van rechts naar links zetten, terwijl het bij schrijven en lezen in tegengestelde richting gaat. Bovendien doen zich bij het zetten en drukken allerlei moeilijkheden voor, die voor een jong kind niet zo gemakkelijk zijn op te lossen.

In de praktijk vallen al deze bezwaren heel erg mee, ook al omdat de speciale schoolapparatuur veel vereenvoudigd is. Zo wordt geen gebruik gemaakt van de gewone zethaak, maar van smalle, rechthoekige, koperen houders, waarin precies een regel past. Is de regel vol, dan worden de letters met een stelschroefje vastgeklemd, zo, dat ze er zelfs bij omkantelen niet uitvallen. Een aantal van deze regels wordt onder elkaar in een raam geklemd en de bladzijde is klaar. Aanvankelijk wordt van een groot lettertype gebruik gemaakt en het opzoeken van de letters kan vergemakkelijkt worden door elk lettervakje te merken met een schrijffletter van het type, waarmee op het bord geschreven wordt.

Het spreekt vanzelf, dat de leerkracht de eerste tijd zal moeten helpen, maar er is weinig werk, wat de kinderen met zoveel plezier en enthousiasme doen en het is merkwaardig hoe gemakkelijk dan allerlei moeilijkheden overwonnen worden. „Meermalen”, schrijft Broeder Joachim, het hoofd van de Bredasche school voor zwakzinnigen, die al van vóór de oorlog af een enthousiast propagandist voor de schooldrukkerij is, „meermalen hebben we de laatste jaren bij ons op school gezegd: „wat krijgen die jongens toch een routine in het zetten en drukken. Die „mannen” grijpen naar de letters bijna net als een rasechte drukker”.

De technische bezwaren zijn dan ook zeker niet onover-

komenlijk, zelfs niet, wanneer de kinderen de eerste school-
dagen al met drukken beginnen. Tegen dit laatste doen zich
echter ook principiële bezwaren voor en die zijn van ernstiger
aard. Op deze manier toch wordt n.l. al dadelijk bij het lezen
van de eerste als gehelen aangeboden woorden de aandacht
gevestigd op de afzonderlijke letters, in tegenstelling tot de
globale opvatting, die de analyse in geen geval forceren wil.
Al zien verschillende voorstanders van het globale lezen geen
bezwaar tegen deze ketterij, persoonlijk acht ik deze wijze
van doen niet juist en zou ik er de voorkeur aan geven, dat
het zetten de eerste tijd door de leerkracht zelf gedaan wordt,
of anders door een of meer oudere leerlingen. Pas bij het
doorbreken van het inzicht, dat elk woord uit letters is samen-
gesteld, — en dat duurt meestal niet zo lang — kunnen de
kinderen daar dan zelf mee beginnen. Zoals bekend, geraken
enkele kinderen niet gemakkelijk spontaan tot analyseren: het
zetten kan hun dan t. z. t. helpen om tot dit inzicht te komen.

De belangstelling voor dit werk heeft tengevolge, dat de
kinderen gemakkelijker dan anders hun ervaringen en ge-
dachten op papier zullen zetten.

Al gauw behoeft dan het lezen niet meer beperkt te blijven
tot het in de eigen klasse gedrukte werk. Er is altijd wel wat
bewaard van vroegere klassen, terwijl ook een voortdurende
uitwisseling plaats vindt tussen de verschillende groepen. De
belangstelling voor de belevingen van zusjes en broertjes,
vriendjes en vriendinnetjes is veelal niet minder dan voor
wat ze zelf hebben meegemaakt. Bovendien wordt zo een
stevige band gelegd tussen de verschillende groepen onderling.

Het spreekt vanzelf, dat dit drukwerk zo smakelijk mogelijk
verzorgd wordt, niet alleen wat betreft indeling en netheid,
maar ook door het invoegen van allerlei illustraties. Als ge-
drukt wordt op stevig papier, kan ieder kind de hem toe-
gevoegde afdruk zelf met een of meer tekeningetjes illustreren
en men hoeft daar — zelfs in deze tijd — niet zuinig mee
te zijn. Een aardige toepassing van deze gedachte zag ik op de
Ermitage te Brussel, waar door de groten een met wit door-
schoten boekje was gedrukt, een heel eenvoudig verhaaltje
bevattende, dat door de kleintjes werd gelezen en daarna naar
eigen smaak geïllustreerd.

Overigens kunnen in de tekst ook linoleumsneden worden
ingevoegd. In den beginne kunnen die zonedig door de leer-
kracht worden gemaakt, maar al heel gauw zullen de jongens
en meisjes het zelf gaan proberen en het is juist het aardige

van deze techniek, dat zelfs de meest stuntelige probeersels het in afdruk haast altijd nog „doen”, wat de kinderen het nodige vertrouwen geeft om door te zetten.

Als een bewijs daarvan ligt vóór mij „Hoe Mickey een weddenschap won”, een leesboekje, dat door de debiele leerlingen van de St. Janschool te Breda op „eigen drukkerij” werd vervaardigd. Het is geïllustreerd met een aantal eveneens door de jongens nagetekende linoleumsneden, die de toekomstige bezitters kunnen kleuren.

Is men eenmaal zo ver, dan komt men vanzelf tot de volgende stap: de schoolkrant. Behalve de speciaal hiervoor „geregideerde artikeltjes”, worden ook geregeld de meest geschikte opstellen en tekeningetjes opgenomen. Deze krant gaat natuurlijk mee naar huis en wordt met het oog daarop tevens benut voor het doen van allerlei mededelingen.

Decroly begon reeds in 1910 met een door en voor de leerlingen geschreven schoolkrant en in 1924 gingen ze die zelf drukken. Deze „*Courier de l'école*”, die dit jaar dus zijn zilveren jubileum beleeft, vormt in het sociale leven van de schoolgemeenschap — met inbegrip van de ouders, de oudleerlingen en de vele vrienden van de school — een onmisbare schakel. De redactie en administratie berusten bij leerlingen van de hogere klassen, maar van de kleinste tot de grootste werken alle jongens en meisjes actief hieraan mede.

Komen er op den duur meerdere scholen tot dit werk, dan kan een geregelde uitwisseling tussen de verschillende scholen georganiseerd worden, een uitbreiding van de idee van de interscolaire correspondentie. Voor leerlingen van hogere klassen, die Frans kunnen lezen, is dit waarschijnlijk nú reeds mogelijk; in Frankrijk vindt onder leiding van Freinet een uitwisseling plaats tussen een 300 scholen en mogelijk zouden daarin ook enkele Hollandse scholen opgenomen kunnen worden¹⁾.

Een toepassing van de opvattingen van Freinet zag ik indertijd te Braine l'Alleud, een klein dorpje ten Zuiden van Waterloo in België. Het 2mansschooltje was daar geheel en al gebaseerd op de schooldrukkerij en reeds de eerste dag werd het milieuonderricht in een kort zinnetje samengevat, opgeschreven, gelezen, gezet en gedrukt en later geïllustreerd, alles door de kinderen zelf. Het feit, dat hier drie klassen in

¹⁾ Voor inlichtingen betreffende interscolaire correspondentie wende men zich tot collega R. v. Aelst, 40 Rue Virgile, Anderlecht-Bruxelles.

één lokaal samenwerkten, maakte het begin uiteraard gemakkelijker.

In de hoogste groep vormde de krant het middelpunt van alle onderwijs. Die werd uitgewisseld met andere scholen in Frankrijk en België en verschillende leerobjecten werden door leerlingen en leerkrachten voor de krant bewerkt. Zo nu en dan kunnen alle kranten ook een te voren overeengekomen onderwerp — bijv.: ons huis, feesten, kleding, e. d. — ieder naar eigen ervaring behandelen. De geregelde uitwisseling van deze lectuur zal in het bijzonder aan de kennis



Op de zetterij van de Ermitage.

van land en volk ten goede komen. Daarnaast ligt hierin ook een grote opvoedende waarde. „Dank zij deze regelmatige en voortdurende interscolaire uitwisseling” zegt Freinet, „confronteren onze kinderen hun gedachten, hun wensen, hun werk en hun leven met dat van honderden andere kameraden, die deze met dezelfde spontaniteit in hun schoolkrant tot uitdrukking brachten”.

Evenals bij een echte krant had men in Braine l'Alleud allerlei gegevens bijeengebracht in een klappersysteem, om daaruit bij alle voorkomende gelegenheden te kunnen putten. Zo'n klappersysteem van bijv. 5 cijfers kan op de volgende manier worden samengesteld:

Het eerste cijfer geeft de indeling in hoofdonderwerpen,

bijv.: 1: aardrijkskunde; 2: geschiedenis; 3: natuurkunde, enz.

1 — aardrijkskunde — wordt onderverdeeld in: 11: Europa; 12: Azië; 13: Afrika, enz.

11 — Europa — onderverdeeld in: 111: Nederland; 112: België; 113: Frankrijk, enz.

111 — Nederland — onderverdeeld in: 1111: Noord Holland; 1112: Zuid Holland, enz.

1111 — Noord Holland — onderverdeeld in: 11111: Steden; 11112: Industrie; 11113: Landbouw, enz.

Elk willekeurig onderwerp kan op deze wijze worden ondergebracht en gemakkelijk teruggevonden; een krantenartikel over de hoogovens te IJmuiden wordt geregistreerd onder nr. 11112, een lesje uit een leesboekje over de kaasmakerij in Zuid Holland onder nr. 11123, een beschrijving van de stad Brussel 11211, enz. Sommige onderwerpen zullen geregistreerd worden onder 2 of 3 nummers. Als basis voor dit werk werd indertijd door de administratie van „L'imprimerie à l'école” een gedrukt kaartstelsel in de handel gebracht, maar men kan dit uiteraard ook zelf maken.

Het zou te ver voeren hier alle mogelijkheden, die in de schooldrukkerij liggen, te bespreken en het is ook allerm minst de bedoeling een soort handleiding te geven. Zoals alle opvoeding en onderwijs zal de toepassing afhankelijk moeten zijn van het milieu, waarin gewerkt wordt, van de doeleinden, die men nastreeft en van de mensen — leerlingen, zowel als leerkrachten — die deze hebben te verwezenlijken. Wel vraagt dit werk fantasie en initiatief van de leerkrachten en een zeker vertrouwen in de spontane ontwikkeling en de zelfwerkzaamheid van het kind. Wie dit mist, moet met dit werk niet beginnen, al bleek in de praktijk, dat heel wat aarzelende en weifelende beginners al doende deze eigenschappen wisten te verwerven.

In kleine klassen in een school met een rijke natuurlijke omgeving zijn de voorwaarden gunstiger dan in een stadschool met grote klassen. Toch is dit geen *conditio sine qua non*. Op een doorgewone volksschool in het hartje van Brussel zag ik hoe een jonge onderwijzer met zijn jongens geregeld naar het Zoniënwoud trok en het resultaat van hun ervaringen in druk verwerkt werd. Nog nat van de pers en het zetsel nog niet goed toegesteld, kreeg ik de proefdruk mee, die hierbij gereproduceerd is.

In België vestigt het officiële leerplan speciaal de aandacht

La vie dans les mares de la forêt de Soignes.

Au printemps nous avons observé et étudié la vie dans les mares de la forêt de Soignes. Les mares de la forêt se formaient naturellement par le débit des sources et l'accumulation des eaux de ruissellement. Depuis le captage des sources de la forêt pour la distribution d'eau de la Ville de Bruxelles beaucoup de mares se dessèchent dans la forêt ou sont alimentées artificiellement par les eaux d'une rivière de Namur, le Bocq. Nous avons surtout pêché dans les mares des Enfants-Noyés (Kinders Vêrdronken), les mares alimentées par le Vuylbaek et les étangs et mares de Rouge-Cloître.

Au printemps on voit naître et on peut capturer de nombreux êtres vivants. Ainsi nous avons pêché et recueilli;



van de leerkrachten op dit procédé. Het schrijft: „De onder-
vinding leert, dat de kinderen veel voelen voor het zetten en
er zeer behendig in zijn. Het drukken brengt leven en tevens
tucht in de klasse. In enkele onzer scholen worden lieve tijd-
schriftjes door de leerlingen opgesteld en gedrukt. De meesters
waarderen den opvoedenden invloed van het drukken in op-
zicht van schrift, spelling en lezen.”

De aanschaffing van het materiaal zal op het ogenblik nog
op bezwaren stuiten. Behalve de speciale letterhouders —
compositeurs — maakt men ook gebruik van speciale letters
in 3 grootten en een speciaal, heel eenvoudig te hanteren
persje: de pers Freinet. Voor de oorlog kostte een volledige
uitrusting met 24 kg letters ong. 800 Belg. francs, dat was
± f 40,—. In Holland werd dit materiaal totnutoe niet ge-
maakt en uit het buitenland zal het nog niet makkelijk te be-
trekken zijn²⁾.

Wie wat handig is, kan zich echter ook zonder dit wel
redden. Ik behielp mij indertijd met een klasse debiele jongens
met een paar bakken afgekeurde letters, die we van een zetterij
gekregen hadden en die we vastklemden in ondiepe houten
bakjes. Daarover werd met een gummirol drukinkt uitgestre-
ken en daarop — eveneens met behulp van een gummirol —
het papier gedrukt. Hoofdzaak is, dat alle letters even hoog
en muurvast zitten. Het ging, al was het resultaat niet fraai.
Maar ook deze uiterst primitieve methode is voor verbetering
vatbaar, al was ikzelf door verandering van werkring daartoe
niet in de gelegenheid.

Waar een wil is, is echter een weg en wanneer ook hier de
schooldrukkerij levensvatbaarheid blijkt te hebben, zal zeker
op den duur ook wel een lettergieterij hiervoor te interes-
seren zijn.

1) Achteraf ontving ik nog een mededeling uit België, dat daar alle
benodigdheden voor de schooldrukkerij weer geleverd kunnen worden
en wel door bemiddeling van collega A. Mawet te Braine l'Alleud. Voor-
waarde is echter het lidmaatschap van de coöperatie „L'éducation popu-
laire”, die in zijn maandblad een geregelde voorlichting t. a. v. de school-
drukkerij en andere technieken geeft. Het nummer van Augustus '48
bevat o. a. een uitvoerige prijscourant, waaruit blijkt, dat een zeer eenvou-
dige, maar volledige uitrusting met o. a. pers, inktrol, letterkast en 8 kg
letters thans voor 1900 Belg. francs — d. i. ± f 120,— — te leveren is.
Het lijkt mij, dat in het kader van de intellectuele samenwerking tussen
België en Nederland voor eventuele douanemoelijkheden wel een op-
lossing te vinden zal zijn.

BEOORDELING VAN KARAKTEREIGENSCHAPPEN VAN SCHOOLKINDEREN

DOOR

I. VAN DER VELDE.

In het Februari-nummer van dit tijdschrift schreven we een artikel over „Gezinsverhoudingen en Schoolprestaties”¹⁾, naar aanleiding van de dissertatie van *P. M. Robbertse*: „Die verhouding tussen die skoolprestatie en huislike milieu van laerskoolleerlinge in sover dit die ekonomiese, beroeps- en strukturele omstandighede van die gesinne betref.” Robbertse verkreeg de gegevens voor zijn vele tabellen door middel van twee vragenlijsten, die op blz. 54 nader omschreven worden. Op het moment interesseert ons speciaal de tweede, die waarin gevraagd wordt naar het bezit van bepaalde eigenschappen en de sterktegraad van die eigenschappen. De sterktegraad werd vastgesteld met behulp van de „*Graphic Rating Scale*”, een werkwijze die naar we menen, in Nederland weinig of niet wordt toegepast. Op ons verzoek aan de lezers om nadere inlichtingen werd niet gereageerd.

Toevallig maakten we bij een recent bezoek aan België zelf met vragenlijsten kennis die zeer grote overeenkomst vertonen met die van Robbertse, niet alleen wat de opzet betreft, maar soms zelfs tot in de vraagstelling toe. We vonden ze op de *Ecole communale mixte* te Tubize, een plaatsje ten Zuiden van Brussel. Ze bevatten vijf vragen en onderscheiden, evenals die van Robbertse, vijf sterktegraden. Ze zijn dus minder omvangrijk dan Robbertse's lijsten, die vlijt, gevoel voor stelselmatige arbeid, enthousiasme, plichtsgetrouwheid, zelfvertrouwen, geneigdheid tot samenwerking, ambitie, gehoorzaamheid, ordelievendheid, concentratie, punctualiteit en ondernemingsgeest onderzochten. De lijsten uit Tubize vragen naar de verhouding tot de medeleerling, naar de behoefte aan aanmoediging, naar de stimulerende en animerende invloed die van de leerling op de medeleerlingen uitgaat, naar de wijze waarop emoties worden gemanifesteerd en naar gevoel voor overleg en stelselmatige arbeid.

De volledige vragenlijst volgt hieronder:

¹⁾ blz. 52—60.

1. *Comment apprécie-t-on son allure générale, son comportement, ses manières et comment réagit-on généralement à son égard?*
 on l'évite
 on le tolère
 on l'aime
 on l'aime bien
 on le recherche
2. *A-t-il besoin d'être encouragé, stimulé ou non?*
 oui, déjà pour s'acquitter de la tâche normale
 parfois
 non n'en a nul besoin
 accomplit des travaux supplémentaires conseillés
 recherche et se donne à lui-même des tâches supplémentaires
3. *Entraîne-t-il les autres à suivre ses idées?*
 probablement incapable d'entraîner ses camarades
 laisse aux autres le rôle d'animateur
 parfois dirige les autres dans des affaires peu importantes
 parfois dans des affaires importantes
 fait preuve d'une capacité marquée d'animateur
4. *Comment manifeste-t-il ses émotions?*
 se met trop facilement en état de colère ou de dépression
 etc. ou reste apathique et ne réagit pas
 a une tendance à une émotivité exagérée ou se montre indifférent
 moyennant équilibré
 bien équilibré
 très bien équilibré (sensibilité et maîtrise de lui-même)
5. *Travaille-t-il avec un programme, avec des buts définis, une bonne distribution de son temps?*
 travaille sans but sans programme sans ordre
 cherche tout juste à satisfaire
 a quelques velléités d'intentions précises
 a un programme assez bien défini
 poursuit des objectifs nettement définis et avec une méthode rationnelle

Il vous suffit de souligner ce qui convient.

De vragen werden door iedere onderwijzer voor iedere leerling afzonderlijk beantwoord en door het schoolhoofd bewerkt voor alle leerlingen gezamenlijk. De conclusies betreffende de beide eerste vragen kon hij ons ter beschikking stellen. Hij kwam tot de volgende percentages:

Vraag 1.

| | |
|-----------------|--------|
| on l'évite | 3,5 % |
| on le tolère | 16,3 % |
| on l'aime | 41,1 % |
| on l'aime bien | 30 % |
| on le recherche | 8,8 % |

Slechts weinig leerlingen worden dus door de andere leerlingen gemeden, men mag over het algemeen elkaar wel (41,1 %) of zelfs graag (30 %).

Vraag 2.

De vraagstelling stemt bijna woordelijk overeen met die van Robbertse bij het onderzoek naar Vlijt (zie blz. 54). De overeenkomst is zo groot dat men zou gaan denken aan een gemeenschappelijke bron van herkomst. Hieronder volgen weer de percentages:

| | |
|---|---------|
| oui, déjà pour s'acquitter de la tâche normale | 36,72 % |
| parfois | 30,97 % |
| non, n'en a nul besoin | 14,16 % |
| accomplit des travaux supplémentaires conseillés | 11,06 % |
| recherche et se donne à lui-même des tâches supplémentaires | 7,07 % |

Iets meer dan het derde deel der leerlingen (36,72 %) heeft dus behoefte aan regelmatige aansporing en bemoediging. Slechts 11,06 % + 7,07 % is ruim 18 % presteert meer dan gevraagd wordt, gedeeltelijk met adviezen van de onderwijzer (11,06 %), gedeeltelijk uit eigen initiatief (7,07 %). Dat 36,72 % het niet stellen kan zonder regelmatige stimulans, is een veeg teken, want men moet er wel uit concluderen, dat „la tâche normale” boven de capaciteiten van een groot gedeelte der leerlingen ligt.

Door de korte duur van ons bezoek waren we helaas niet in staat na te gaan, wat deze school onder een normale taak verstaat. Maar het zou interessant zijn te weten, hoe op „nor-

male" Nederlandse scholen deze verhoudingen liggen. Een teveel aan aansporing (persoonlijk achten we een percentage van 36,72% bedenkelijk hoog) kan wijzen op leerstof, die kwantitatief en(of) kwalitatief beschouwd, het bevattingsvermogen van vele leerlingen te boven gaat of op een stelsel van lesgeven dat vele leerlingen niet voldoende vermag te boeien. We raken hier het probleem der overlading en dat der onderwijsvernieuwing.

Maar mocht een onzer lezers zich geroepen gevoelen door een kleine enquête licht te werpen op Nederlandse verhoudingen, dan zouden we hem willen wijzen op het volgende.

Er ligt tussen de vraagstelling van Robbertse en die uit Tubize een principieel verschil. Robbertse meent, dat hij uit de antwoorden gerechtigd is te concluderen tot de aanwezigheid of afwezigheid van „vlijt". In Tubize bepaalt men zich tot het constateren van het feit, of aansporing al dan niet noodzakelijk is. De laatste opvatting lijkt ons de juiste, in eerste instantie althans. Uit het feit dat een bepaalde leerling aangemoedigd moet worden, mag men toch niet besluiten dat het hem aan ijver ontbreekt. Er zijn tal van oorzaken die aangemoediging wenselijk of noodzakelijk maken. Misschien moet men zelfs niet in de eerste plaats aan „vlijt" denken. Van invloed kunnen ook zijn:

te veel en(of) te moeilijke leerstof, milieuomstandigheden, de gezondheidstoestand, tegenwerkende karaktereigenschappen: gemis aan concentratie, aan zelfvertrouwen, aan punctualiteit, ook innerlijk verzet tegen bindingen, voortvloeiend uit het vigerend onderwijsstelsel. Een onderwijzer moedigt immers om zoveel redenen aan.

We willen met het bovenstaande dit zeggen:

Een eventueel onderzoek als hierboven bedoeld is wordt pas interessant als de onderwijzer zich voor ieder van zijn leerlingen die het zonder aansporing niet klaren kan, nauwgezet afvraagt: „Waarom moedig ik deze leerling aan?" Percentages als de school te Tubize levert, kunnen de weetgierigheid niet bevredigen, noch ons inzicht verschaffen omtrent mogelijke feilen van ons onderwijs. Er is verdieping nodig. Hopelijk levert een, of leveren meerdere, onzer lezers die. Het is gewenst, de gehele school in dit onderzoek te betrekken.

EEN CRITISCHE VERWERKING DER GEGEVENS VAN HET KINSEY-RAPPORT

DOOR

Dr. W. A. 'T HART.

The assumption that happiness results from sexual satisfaction alone and not from our capacity to love tends to camouflage and to befog the issue just as much as the Victorian prejudice against sexual satisfaction did.

Erich Fromm.

Het is niet zonder schroom, dat wij een ogenblik aandacht willen vragen voor dit gerucht makende rapport, waardoor een inventarisatie is verkregen van gedragingen, die ten nauwste samenhangen met de meest intieme zijde van de persoonlijkheid.

De mystiek als religieuze ervaringsmogelijkheid van alle tijden heeft in haar uitingen op merkwaardige wijze een betrekking aangetoond tussen religie en „sexualiteit”. Echter niet in dien zin, dat de mystieke beleving een grove sublimering van een verdrongen driftleven zou zijn; wel mogen wij veronderstellen, dat beide ervaringen de kern der persoonlijkheid raken. Het religieuze en sexuele in menselijke zin tonen in hun zuivere uiting een overgave, waarbij het bestaan zijn zin ervaart door een ontdekking van de oorspronkelijke schepingsorde. Het is dan ook niet toevallig, dat de sexuele ongebondenheid een verwoesting teweeg brengt in de structuur der persoonlijkheid, waardoor de mens — teruggeworpen op het genadeloze zijn — ten offer valt aan de kramp trekking van geïsoleerde emoties. Dit cynisch vegeteren leidt in zijn diepste verwording tot een gewetenloos spel, waarbij het verraad aan de persoonlijkheid zich uit in het absoluut ontbreken van de inzet¹⁾. De mens, wiens sexuele gedrag daalt tot het animale niveau, is schuldig als persoon. Niet de amorele daad als zodanig — een natuurlijk uitvloeisel van de ongecultiveerde drift — maar de dader met zijn verloren zelfbewustzijn is immoreel.

Het sexuele in menselijke zin is immers niet een biologische

¹⁾ Karl Jaspers, Allgemeine Psychopathologie, S. 522 t/m 526 (Berlin—Heidelberg 1948).

aangelegenheid zonder meer — een periphere „acte d'amour” — maar een interpersonale houding, waarbij de drift is geïntegreerd binnen de kern der persoonlijkheid als één der componenten van het uiterst gecompliceerde begrip liefde.

Lezen we bij Emil Lucka, Denis de Rougemont en André Maurois hoe de liefde als interpersonale betrekking een laat verschijnsel is in de geschiedenis der menselijke gedragingen, dan komt de essentiële cultuurfactor in het geding. Hoe wij dit begrip nu willen omschrijven, een onmisbare component blijft het normatieve als wezenlijke voorwaarde tot een waarachtige vrijheid.

De ongecultiveerde sexe-drift heeft als karakteristieke kenmerken: een egocentrische bevrediging gepaard gaande met een onverschillige variatie-drang. De mens is niet vrij, maar wordt de speelbal van zijn gulzige driften. Hier wordt geen keuze gedaan, hoogstens kunnen wij met Lawrence spreken van een „sympathie van het bloed”; hoewel deze personificatie tekenend is voor de dooreenmenging van de biologische en anthropologische orde.

De liefde als interpersonale betrekking is niet een *modus* van de sexe-drift, maar speelt zich af op een humaan niveau. Deze waarde-situatie wijst terug op de ethische persoon en houdt mogelijkheden in tot een resonantie met het absolute niveau.

Hyperbolisch wordt wel gesproken van „eeuwige trouw”; deze dikwijls ondoordacht geuite gemeenplaats bevat echter een tweetal wezenlijke elementen: de trouw als opdracht, die zich in de tijd moet verwerkelijken. Vandaar dat de Rougemont dan ook kan schrijven: „l'amour est lent et difficile, il engage vraiment toute une vie”¹⁾. Typisch is, dat de anonieme drifthandeling als acuut verschijnsel kan worden afgebeeld (Félicien Rops' „La chasse de la femme”); de liefde tussen man en vrouw kan slechts worden uitgebeeld. We denken aan Rembrandt's „Joodse Bruid”, waar de karakteristiek humane gevoelens van eerbied en tederheid op verheven wijze zijn gesymboliseerd.

Bestaat bij de aanhangers ener evolutie-leer het gevaar, dat op een té optimistische wijze typisch menselijke verschijnselen biologisch worden gelijkgeschakeld, de belijders ener meta-fysische liefde-theorie gaan eveneens uit van een verkort

1) *l'Amour et l'occident*, p. 315 (Paris 1939).

mensbeeld. Banning heeft het onlangs nog scherp geformuleerd: „de mens is naar zijn wezen gesteld in de polariteit van instinct en norm”¹⁾. De ontwikkeling der persoonlijkheid als cultureel proces is niet denkbaar zonder normbesef, maar de verwerkelijking van deze normen is een weg van vallen én opstaan. In „het essentieel menselijk schuldgevoel” (van der Leeuw) openbaart zich de gebroken existentie, door het berouw wordt ons het heil gegeven van de genade der vernieuwing.

De eerste vraag, die wij moeten stellen na het lezen van Kinsey's rapport is: wát wordt hier eigenlijk gerapporteerd? Alan Gregg deelt ons in het voorbericht mee, dat de sexualiteit wordt gezien als een biologisch phaenomeen (p. V) en Kinsey schrijft zelf: “this is first of all a report on what people do, which raises no question of what they should do, or what kinds of people do it” (p. 7).

De rapporteurs hebben het sexuele gedrag biologisch gezien in zijn driftbevrediging; d.w.z. niet alleen geïsoleerd als één aspect van een uiterst gecompliceerde „zijnswijze” (Binswanger), maar daardoor tevens kwalitatief ongedifferentieerd. De kwantitatief-statistische methode deelt feiten mee over een sexe-habitus, die op verschillend genetisch en cultuurniveau ligt. Deze amorphe volledigheid is de gevolgtrekking van een werkmethode, die de mens evolutionistisch beziet als een „human animal” (p. 510), waarbij o.a. de interesse personale liefde wordt „verklaard” als ontstaan uit „social restrictions” (p. 589). Er is echter bij Kinsey c.s. een merkwaardig subjectief element waarneembaar:

1. bij het jonge kind wordt het „sexuele” gedrag niet alleen statistisch weergegeven, maar in zijn kwaliteit terecht nader geanalyseerd (p. 163 en 181).
2. De culturele termen normaal en abnormaal worden aan de hand van het verkregen feitenmateriaal gezien als uitingen van religieuze mythen. De magische invloed van het getal verleidt de rapporteurs tot het min of meer definitief construeren van een uiterst gewaagd extra-wetenschappelijk perspectief²⁾.

¹⁾ „Angst en crisis der moraal”, blz. 84 (Den Haag 1949).

²⁾ Alfred C. Kinsey, Wardell B. Pomeroy, Clyde E. Martin, *Sexual Behavior in the Human Male*, p. 202, 295, 415, 574, 581, 659, 661, 663 en 678 (Philadelphia—London 1948).

De conclusie, dat Kinsey c.s. behoren tot de groep, die „de” sexualiteit bezien „as a normal biologic function, acceptable in whatever form it is manifested” (p. 263), zou niet geheel onrechtvaardig zijn.

Niemand kan een bioloog het recht ontnemen om een onderzoek in te stellen naar de frequentie van de sexuele driftontlading. Het valt niet te ontkennen, dat de volkomen onbaatzuchtige houding en de eerlijke moed, waarmee Kinsey en zijn medewerkers dit pionierswerk hebben verricht, respect afdwingt¹⁾. Ze hebben echter een onbekend maar merkwaardig geaccidenteerd landschap op een eenzijdig vlakke wijze geprojecteerd. Hoewel Kinsey en de zijnen zich ten dele van deze eenzijdigheid bewust zijn (p. 678), kan men niet zonder meer tot het construeren van een reliefkaart besluiten.

Gaan we de geschiedenis der sexologie na, dan is het tekenend dat prominente figuren als Von Kraft—Ebing, Rohleder, Havelock Ellis, Moll, Bloch, Marcuse en Hirschfeld niet alleen uit het natuurwetenschappelijke kamp komen, maar bovendien een typisch 19de eeuwse signatuur dragen. In dit licht kunnen we het werk van Kinsey als een traditionele aanpak zien, waarbij ook het humanitaire uitgangspunt niet ontbreekt. Wanneer hij nu spreekt van een „human drama” (p. 36 en 42), dan is het typerend, hoe juist het menselijke en dramatische ons in dit rapport wordt onthouden. De opstellers hebben een voor het menselijk gedrag niet wezenlijk element geabstraheerd en bij dit theoretisch proces is slechts een kleurloos feit als onpersoonlijk bezinsel achtergebleven. Wie denkt hier niet aan de versregels van Goethe:

Wer will was Lebendig's erkennen und beschreiben,
sucht erst den Geist heraus zu treiben,
dann hat er die Teile in seiner Hand,
fehlt leider nur das geistige Band.

De bioloog, die zich op evolutionistisch standpunt stelt, beziet de gepostuleerde ontwikkeling als een — hoewel onderbroken — getallenrij, maar waarbij toch geselecteerde betrekkingen zonder meer worden gelijkgeschakeld. Dat voor en na het hiaat (the missing link!) de ontwikkelingsreeks tot verschillende talstelsels valt te herleiden, wordt ontkend. Vandaar

¹⁾ Albert Deutsch, *Sex habits of American men*, p. 19 (New York 1948).

ook het negeren van de typisch eigen plaats, die de mens is aangewezen in de scheppingsorde.

Spraken wij reeds eerder over een extra-wetenschappelijk perspectief, dan bedoelen we hiermee het opduiken van een contradictoir begrip als „de biologische norm”. Herinnert ons dit niet aan een verderfelijk romantische theorie, waarbij de „liefde” als een fatale macht werd gezien, de vitalistische opvatting van een zich in het menselijk geslacht verwerkeliijkende absolute sexualiteit?

Het geluksideaal, dat de rapporteurs dan ook voor ogen zweeft, kan op deze bedenkelijke basis niet anders worden gezien dan een vorm van grof hedonisme. Kinsey c.s. hebben zich niet gehouden aan een „exacte” inventarisatie en zich daar door o. a. ethisch kwetsbaar gesteld. Het geluk wordt door hen nauw vastgekoppeld aan een primitieve „bevrediging” en niet op ménselijke wijze gezien in het licht van de bestemming der persoonlijkheid.

Willen we nu nog eenmaal terugkomen op het theoretisch mogelijk, maar practisch bedriegelijk isoleren van de sexedrift, dan kunnen we wijzen op de volgende recente uitspraken:

- a) „het gedrag tussen mensen is nooit uitsluitend sexueel; vele onbewuste en ten dele bewuste factoren spelen een rol” (Rümke)¹).
- b) „The sexneed gains its great significance only in its alloy with nonsexual drives”²).
- c) „A great deal of sexual activity today is more an outlet for psychic tensions than a genuine sexual drive and is therefore to be regarded more as a sedative than as genuine sexual enjoyment or happiness”³).

Een tweede vraag, die we ons bij een critische verwerking van het gegeven feitenmateriaal moeten stellen is: welke methode heeft men gebruikt en waarborgt deze werkwijze primo: het verkrijgen van zuivere gegevens en secundo: mag ten slotte worden gesproken van „the sexual behavior in the human male”? Deze vraag is wel zeer dringend, wanneer we

¹) „Wending” (Augustus 1948), blz. 300.

²) Theodor Reik, *Psychology of sex relations*, p. 10 (New York 1945).

³) Karen Horney, *The neurotic personality of our time*, p. 159 (Londen 1947).

bij Berdjajew lezen: „das verborgene Leben des Geschlechts ist eine intimste und eigenste Seite der menschlichen Persönlichkeit, die der Mensch vor allen anderen, öfters aber auch vor sich selbst geheim hält“¹⁾).

De schrijvers hebben een uitvoerig overzicht (p. 35 t/m 153) gegeven van de door hen gevolgde werkwijze, waarbij rekening werd gehouden met alle mogelijke storende factoren, die tot een schijneffect zouden kunnen leiden. In Amerika is van psychoanalytische zijde de opmerking gemaakt, dat Kinsey's resultaten — verkregen na een onderzoek van slechts 1 à 1½ uur — onmogelijk au serieux kunnen worden genomen. We achten ons niet bevoegd in deze kwestie een definitief oordeel te geven, vooral ook daar het rapport de vragen zélf niet vermeldt. Aandacht verdient in ieder geval het feit, dat 50% der proefpersonen hun spontaan=altruïstische medewerking (p. 37) verleenden na een lezing van Kinsey te hebben bijgewoond. In dit verband kunnen we o. a. wijzen op de ervaringen van de door het Sociaal Instituut van „Kerk en Wereld” gehouden „Jeugdenquête”, waar de meest waardevolle antwoorden werden verkregen van hen, die de betekenis van het onderzoek hadden ingezien. Kinsey zelf wijt zijn resultaten naast de versijnde methodiek aan een houding van moreel indifferentisme tijdens het vraaggesprek en het bewustzijn bij de proefpersoon, dat een absolute geheimhouding was verzekerd (p. 71 t/m 73).

We zouden nu een viertal critische vragen willen stellen, die nauw samenhangen met een problematiek der gevolgde methode en dientengevolge met de duiding van het verkregen feitenmateriaal.

1. Waarom is voor de verschillende groepen (p. 75 t/m 82) het percentage niet genoemd van hen, die zich niet aan het vraaggesprek hebben willen onderwerpen?
2. Waarom is geen volledigheid betracht bij het weergeven der reacties op de bekentenissen?
3. Is er onderscheid gemaakt tussen de psychisch gezonde mens en de chronisch gedesintegreerde persoonlijkheid?
4. Welke waarborgen kan de bioloog ons geven voor de juistheid van zijn typering betreffende de psychologisch dikwijls zeer gecompliceerde varianten van de sexe=habitus?

¹⁾ Von der Bestimmung des Menschen, S. 316 (Bern—Leipzig 1935).

Kinsey geeft slechts een tweetal aanduidingen (p. 47 en 289, zie ook p. VII), die wijzen op een zekere weerstand bij de proefpersoon. Zonder nu de waarde der gebruikte methode en de persoonlijke kwaliteiten der onderzoekers te willen onderschatten, verwonderen wij ons toch over deze uitingen van een ongelimiteerde openhartigheid. Is hier sprake van een speciale mentaliteit en wijst deze bekentenisdrang wellicht toch op een onbewust schuldgevoel? Uiterst merkwaardig is de telkens weerkerende vraag van de proefpersoon: „ben ik wel normaal?” Mogen we dit begrip normaal hier à la Jaspers direct betrekken op een nog aanwezig normbesef? Vooral niet te veronachtzamen is het feit, dat in verschillende sociale groepen onderscheid wordt gemaakt tussen een „onnatuurlijk” en „abnormaal” gedrag; in dit verband willen we ook verwijzen naar de opinie over „extra-marital intercourse” (p. 583). Voor een zuivere beoordeling der sexehabitus bij een dergelijk uitgangspunt, achten we niet de daad an sich in de eerste plaats een criterium, maar de houding daarna aangenomen.

Bedenkelijk is, dat de rapporteurs het gedrag der asociaal (gamblers, gunmen enz.) zonder meer betrekken in hun biologisch gefundeerd eindoordeel. Wat de interpretatie van het materiaal betreft, wijzen de samenstellers van dit rapport wél op de benaderende waarde der statistische gegevens (p. 119) en van betekenis is vooral, dat aandacht wordt gevraagd voor het sociale milieu (o. a. p. 151). Het karakter van dit onderzoek brengt echter mee, dat wij hier niet verder kunnen komen dan tot het constateren van een sociaal-paedagogisch probleemveld en voor deze verheldering zijn wij de verslaggevers dankbaar.

Een punt van bespreking is ook het aantal ondervraagde personen; door verschillende Amerikaanse recensenten wordt met een naïeve bewondering over het getal 12.000 gesproken¹⁾. In 1940 bedroeg het aantal inwoners van de U. S. A. 131.669.000, waarvan 118.214.000 blanken. Niet het getal als zodanig achten wij belangrijk, maar de wijze waarop de bevolkingsgroepen zijn vertegenwoordigd. Bezien we het kaartje op blz. 5, dan constateren we dat de proefpersonen voornamelijk uit de Noord-Oostelijke staten zijn genomen (Indianal). Gaan we het hieronder volgend overzicht na, dan blijken verschillende staten met een aantal inwoners van méér dan 1 miljoen slechts schaars te zijn vertegenwoordigd.

¹⁾ Zie o. a. Morris L. Ernst and David Loth, *American sexual behavior and the Kinsey Report* (New York 1948).

| Staat. | Aantal inwoners 1940. | Case-histories. |
|----------|-----------------------|-----------------|
| Florida | 1.897.414 | 200 |
| Iowa | 2.538.268 | 200 |
| Texas | 6.414.824 | 200 |
| Arkansas | 1.949.387 | 150 |
| Georgië | 3.123.723 | 150 |
| Missouri | 3.484.664 | 350 |

De schrijvers zelf geven toe, dat het aantal „godsdienstige groepen” te klein is geweest (p. 6); we zouden verder nog op het volgende willen wijzen:

- a) in Texas is het aantal scheidingen relatief hoger dan in de industriële gebieden¹⁾.
- b) In Utah (aantal inwoners 550.310) zijn slechts 50 personen ondervraagd. Juist van de „frontierstates” als Utah, Wyoming en Idaho, waar men het eerst tot vrouwenkiesrecht is overgegaan en dus al vroeg een merkwaardig sociaal gecompliceerde doorbraak valt te constateren, hadden we een meer uitgebreid onderzoek verwacht.
- c) We missen de vermelding van „the new gypsy proletariat”, een door de erosie sociaal in zeer ongunstige toestand verkerende bevolkingsgroep.

Het rapport draagt de naam van „Sexual behavior in the human male”; om verschillende redenen zijn we gedwongen genoemde titel kritisch te bezien. Zonder nu min of meer hypocriet de situatie in ons land voorbarig en ongemotiveerd te onderschatten, willen we er met klem op wijzen, dat het hier een Amerikaans onderzoek betreft!

Hebben wij reeds eerder gezinspeeld op een speciale mentaliteit en spraken wij zojuist van een Amerikaans rapport, dan willen we ons bij een nadere toelichting niet begeven op het glibberige pad van de psychologie der volkeren. Sartre schreef nog niet lang geleden waarschuwend: „l'américanisme, c'est un monstrueux complexe de mythes, de valeurs, de recettes, de slogans, de chiffres et de rites”²⁾.

Gaan we de geschiedenis na en wel speciaal de wijze waarop

¹⁾ Donald Porter Geddes and Enid Curie, *About the Kinsey Report*, p. 91 (New York 1948).

²⁾ „Les Temps Modernes” (nr. 11/12, 1946), p. 194; zie speciaal p. 299 t/m 345.

het Amerikaanse volk is ontstaan, dan zijn er enkele o. i. niet te verwaarlozen feiten, die een licht kunnen werpen op het gelijktijdig aanwezig zijn van een puriteinse moraal en een z.g. liberalistische ethiek¹⁾. Vooral na 1848 (the gold-rush!) is de stroom van landverhuizers uit alle delen van de wereld begonnen en reeds eerder hadden stoere pioniersgeslachten om verschillende redenen in het verre Westen een nieuw vaderland gezocht en gevonden. In de geïsoleerde kolonies werd op conscientieuze wijze de oorspronkelijk morele habitus bewaard òf ontstond door een merkwaardige uitwisseling een zekere openheid (the frontier-states). Oneindig meer gecompliceerd werden de verhoudingen in de Oostelijke staten — speciaal op het eind van de 19de eeuw — waar reeds een typisch Amerikaanse levensstijl was ontstaan.

Bij de onrustige beweeglijkheid in het maatschappelijk leven van de U. S. A. moet niet alleen worden gedacht aan de immigratie (sinds 1890 een acuut sociaal probleem!), maar tevens aan het proces van de trek naar de grote steden. Tussen de jaren 1900 en 1914 kwamen er meer dan 13 miljoen personen naar de Verenigde Staten, waarvan het grootste gedeelte zich vestigde in industriële en mijngebieden. Om reden van een nuchtere verwerking der feiten zouden we aandacht willen vragen voor het volgende:

1. de immigrant werkte onder zeer ongunstige arbeidsvoorwaarden, waardoor een culturele assimilatie ernstig werd belemmerd.
2. De aanpassing werd dubbel bemoeilijkt, daar de meeste immigranten uit een agrarisch milieu kwamen. Nijpend werd ook het in de steden optredende verschil tussen de fysieke en oeconomische leeftijd.
3. Speciale moeilijkheden ontstonden bij de tweede generatie — de kinderen der immigranten — die zich als het ware in een cultureel niemandsland bevonden. Het is dan ook opvallend, dat uit deze groep een relatief hoog percentage moreel ontspoorde voortkwam²⁾.

¹⁾ The Beard's Basic History of the United States (New York 1944); zie ook Herbert W. Schneider, A History of American philosophy (New York 1946); Robert S. Lynd and Helen Merrell Lynd, Middletown, o. a. p. 112 (New York 1924) en Harry Elmer Barnes, Social Institutions, p. 573 t/m 594 (New York 1947).

²⁾ Harry Elmer Barnes, Society in transition, p. 257 t/m 384 en p. 537 t/m 594 (New York 1947).

Zonder nu voorbarig bepaalde causale betrekkingen te willen vaststellen is het toch niet ongemotiveerd te besluiten, dat dergelijke situatieproblemen een voedingsbodem opleveren voor morele conflicten. Kinsey, die zijn onderzoekingen speciaal uitstrekke tot het gebied der grote steden in het Oosten der U.S.A., heeft genoemde groepen onder zijn proefpersonen in groten getale kunnen aantreffen.

Lezen we het voorwoord, dan constateren we dat dit rapport o. a. is opgedragen aan onderwijzers en de gegevens, die Kinsey vermeldt over de sexe-habitus der kinderen behoren juist niet tot het méést aanvechtbare gedeelte van zijn onderzoek. Ter voorkoming van een fataal misverstand meenden we echter eerst verschillende vragen te moeten stellen en dit werk te plaatsen in zijn wetenschappelijk en historisch milieu. Niet alleen, dat de gegevens met de grootste voorzichtigheid moeten worden gehanteerd, maar tevens blijken deze „feiten” slechts ten dele te beantwoorden aan de feitelijkheid van het sexuele in menselijke zin. Het materiaal eist een verdere bewerking na een revisie van de grondconstructie!

Het is dienstig op te merken, dat onze beperking tot bovengenoemd gedeelte van dit rapport mede zijn oorzaak vindt in een gebrek aan gefundeerde kennis op andere terreinen. Het begrijpend lezen van dit corpulente boekdeel heeft alleen al de medewerking van verschillende specialisten noodzakelijk gemaakt.

Kinsey constateert, dat de sexuele grondhouding zich reeds zet bij de kinderen op 3½ à 4-jarige leeftijd (p. 58, 163, 447); een mening, die ons bekend is uit de psychoanalytische literatuur. Hij kan zich echter niet verenigen met de indeling en interpretatie der kinderlijke „sexualiteit” en bestrijdt Freud op verschillende terreinen (o. a. p. 207).

Wat Casimir¹⁾ op grond van zijn ervaringen reeds voorzichtig veronderstelde, vindt in dit rapport nogmaals zijn bevestiging: het vroeg „sexuele” gedrag van het kind ligt op een totaal ander niveau dan dat der volwassenen (p. 163 en 181). Terecht maakt Kinsey onderscheid tussen een „tactile experience” en „masturbation” (p. 498); wat de frequentie

¹⁾ De psychologie van het normale kind in de schoolleeftijd in verband met problemen der geestelijke hygiëne (Verslagen der Nederlandse Vereniging voor Geestelijke Volksgezondheid, 30 Mei 1931).

van deze sexuele variant betreft, meent hij de uitkomsten van Hirschfeld te moeten corrigeren.

Van betekenis is ook de gemotiveerde wenk, dat de verschillen in het gedrag tussen onderscheiden sociaal-culturele groepen — speciaal in de periode voorafgaande aan de puberteit — van belang zijn voor een z.g. sexuele opvoeding (p. 174).

Kinsey's uiteenzetting over „de” puberteit bevat zeer opmerkelijke gegevens, maar we dienen deze weer kritisch te bezien in het licht van zijn biologisch uitgangspunt. Het aangenomen criterium voor de intrede der puberteit doet — los nu van Fleming's recente onderzoekingen — simplistisch aan, wanneer we Kinsey zien werken met één uitingvorm van het bio-chemische rijpingsproces. Wel beschouwen de rapporteurs het veronderstelde criterium in verband met andere lichamelijke verschijnselen (p. 299), maar hun theoretisch abstraheren is niet bevorderlijk voor een exacte formulering. Wordt hier wel onderscheid gemaakt tussen regulatie- en integratieprocessen, tussen een sexueel en generatief instinct?

De kwalitatieve onderscheiding in de sexuele ontwikkeling der puberteit, zoals Spranger¹⁾ deze voortreffelijk analyseerde, wordt gezien hun eenzijdig gemotiveerde conclusies door de samenstellers totaal genegeerd. Wanneer zij tot de inderdaad merkwaardige constatering komen, dat de „sexueel” meest actieve periode in de late puberteitsjaren valt (p. 221 en 307), dan volgt hier direct op: „this means that the majority of the males in the sexually most potential and most active period of their lives have to accept clandestine or illegal outlets, or become involved in psychologic conflicts in attempting to adjust to reduced outlets” (p. 223).

We achten deze duiding in hoge mate oppervlakkig; niet alleen dat hier genetisch-psychologische factoren over het hoofd worden gezien, maar Kinsey elimineert tevens de voor deze leeftijd typerende bewustwording van het-méns-zijn²⁾. We kunnen hier geen probleem ontdekken, daar een normatieve opvoeding appelleert op het karakteristiek menselijk verantwoordelijkheidsgevoel en een mannelijke zelfbeheersing. We ontkennen de conflicten niet, maar achten deze meer op ethisch dan op psychologisch terrein gelegen.

¹⁾ Psychologie des Jugendalters, S. 72 t/m 124 (Heidelberg 1949).

²⁾ Zie ook Kimball Young, Personality and problems of adjustment, p. 405 (London 1947).

De „verklaring” (p. 363), die wordt gegeven voor een hogere masturbatiefrequentie in maatschappelijk beter gesitueerde kringen (p. 273 t/m 277 en 339) achten wij meer van belang als aanleidings- dan als oorzaaksfactor. Hier schuilt een belangrijk probleemcomplex, maar we zijn de rapporteurs niet temin dankbaar, dat zij de aandacht hebben gevestigd op de betekenis van litteratuur en film bij het opvoedingsproces (zie ook p. 23 en speciaal p. 165).

Volledig kunnen wij het eens zijn met Kinsey's standpunt wat betreft de waarde van een z.g. sexuele opvoeding. Hij schrijft: „social attitudes are acquired long before the child may know that there is any significance to genital stimulation, much less intercourse. The so-called sex instruction which is given by parents and schools usually consists of a certain amount of information concerning the anatomy and mechanics of reproduction. As far as our present information goes, this has a minimum of any effect upon the development of patterns of sexual behavior and, indeed, it may have no effect at all. Patterns of behavior are the products of attitudes; and attitudes may begin shaping long before the child has acquired very much, if any, factual information” (p. 443). Inderdaad kan een sexuele voorlichting niet worden gelijkgesteld met een sexuele opvoeding; maar wij achten met Kohnstamm e. a. deze pas paedagogisch verantwoord, wanneer zij wordt gezien in het licht van de totale zedelijke vorming. Hoewel moet worden toegegeven, dat de gezinsopvoeding hier hoogstwaarschijnlijk in vele gevallen te kort schiet, zijn we het niet eens met hen, die een sexuele opvoeding willen doen plaats hebben op school. Ook aan de meer aannemelijke vorm van een „child-guidance-service” achten we bezwaren verbonden; zelf willen we meer in de richting van een „adult-education” voor ouders denken.

Het rapport bevat verder verschillende gegevens, die ook voor de opvoeder van belang zijn, wil hij zich volledig bewust worden van de totale situatie, waarin hij en zijn opvoeding zijn geplaatst.

Zeer juist is de aandacht, die de rapporteurs vragen voor „het erotische element” in de moderne samenleving (p. 217) en de brutale openheid, waarmee over bepaalde kwesties in allerlei kringen wordt gesproken (p. 446). Het verbaast ons daarom, dat Kinsey meent te kunnen besluiten, dat we van een stabiliteit der sexehabitus kunnen spreken (p. 397, zie

echter p. 533!). Ook hier wreekt zich zijn eenzijdig biologisch uitgangspunt en toont hij geen oog te hebben voor het complex van sociale en oeconomische factoren, dat niet alleen „das Unbehagen in der Kultur” heeft doen toenemen, maar tevens het primitieve in de mens op een gevaarlijke wijze irriteert¹⁾. Wat Amerika betreft, willen we nog wijzen op de mogelijkheden, die dáár speciaal de auto heeft verschaft voor een dikwijls bedenkelijke „outdoor-recreation”.

Zeer interessant zijn de gegevens, waar sprake is van de neiging om de sexe-habitus aan te nemen van een maatschappelijke groep, waartoe men later zal gaan behoren (p. 419). Wij menen, dat naast het natuurlijke proces van een sociale imitatie „naar boven”, een typisch Amerikaans geavanceerde vorm van democratie een niet onbelangrijke rol zal hebben gespeeld. Vanzelfsprekend is dit probleem hier niet mee opgelost, maar het wijst o. i. naar een beslist culturele invloed.

Willen we nu tenslotte ons standpunt recapitulieren, dan achten we de verschijning van het Kinsey-rapport in dien zin van betekenis, dat de critische lezer zich bewust wordt van problemen, die nauw samenhangen met het rijpingsproces der persoonlijkheid.

Casimir heeft indertijd geschreven: „dringend nodig heeft onze tijd aan de ene kant inzicht en openhartigheid; maar aan de andere zijde even sterk het besef, dat het menselijksexuele volstrekt niet samenvalt met het animaalsexuele, maar zijn éigen wezen heeft”²⁾. Het afwezig zijn van dit besef maakt het ernstig tekort uit van Kinsey's pionierswerk.

Herinneren wij aan de uitspraak der rapporteurs over een mythologische grond van de „ethische normen” en denken we hoe nog onlangs door een gezaghebbend schrijver³⁾ een caricatuur is gegeven van een z.g. Christelijke opvatting van de sexualiteit, dan gebiedt een waardig wetenschappelijke houding — vooral op dit bij uitstek culturele terrein — een onbezvagen kennismaking met het evangelie zelf. Wellicht, dat men

¹⁾ Zie o. a. Plessner's belangrijk artikel in dit Tijdschrift (Juli/Augustus 1946); Clyde Kluckhohn and Henri A. Murray, *Personality*, p. 269 t/m 281 (New York 1948) en Robert S. Lynd and Helen Merrell Lynd, *Middletown in transition*, p. 169 t/m 176 (New York 1937).

²⁾ Alleen met Uzelf, blz. 170 (Amsterdam z. j.).

³⁾ S. Vestdijk, *De toekomst der religie*, o. a. blz. 349 (Arnhem 1947); zie daar tegenover het rapport „Kerk en Samenleving”, blz. 84 t/m 92 (Den Haag 1946).

dan bij het lezen van Johannes 8 (vers 3 t/m 11) getroffen wordt door een realiteitsbesef, dat noodzakelijk is om tot een verantwoord psychologisch, ethisch en paedagogisch uitgangspunt te geraken. Na het humane woord: „wie van U zonder zonde is, werpe het eerst de steen op haar”, volgt het Goddelijk gebod: „ga heen en zondig niet meer!”

TIJDSCHRIFTEN.

Vorming buiten Schoolverband (jrg. 3, no. 1—2, 1949).

Het laatste nummer van dit periodiek bevat veel belangwekkende gegevens omtrent Vrije Jeugdvorming, vacatiebesteding, buitenleven, kamperen, trekken, lichamelijke opvoeding en sport; voorts worden de agrarische, arbeidende, lichamenlijk en geestelijk onvolwaardige jeugd, de massa en de verwaarloosde jeugd er aan een beschouwing onderworpen, terwijl er ook aandacht wordt gewijd aan allerlei pogingen, die door sociale instellingen worden ondernomen om de cultuur van jeugd en volk te verhogen en in goede banen te leiden.

Algemeen Ned. Tijdschr. voor Wijsbegeerte en Psychologie (red. Prof. Dr. H. J. Pos, e. a.).

In de 4e aflevering van jrg. 41 (April, 1949) komt o. m. een artikel voor van Dr. K. L. Piccardt over „Het Metaphysisch Nutskarakter der Moraal” (Ned. tekst van een voordracht, gehouden tijdens het X^{de} Int. Wijsgerig Congres te Amsterdam). Deze „unzeitgemässe Betrachtung”, zoals de schrijver zijn verhandeling noemt, is als ethische speculatie voor de opvoeding niet zonder belang. Dr. Piccardt is van oordeel, dat veel verschijnselen in de levende natuur erop wijzen, dat ieder levend wezen deel uitmaakt van een hoger organisme, dat alle afzonderlijke levende wezens omvat. Hierop meent hij de hypothese te mogen vestigen, dat de morele neigingen van de mens te beschouwen zijn als uitingen van de drang van een hoger, ons omvattend organisme: wat voor het individu „goed” is, zou voor het hogere organisme „nuttig” zijn. De auteur wijst in dit verband op Fechner. Dergelijke gedachten zijn echter ook uitgesproken door Erich Becher (zie zijn bijdrage in „Lehrbuch der Philosophie”, dl. II „Die Philosophie i. ihr. Einzelgeb.”: „Erkenntnistheorie”).

Becher komt op grond voornamelijk van de „fremddienliche Zweckmäßigkeit der Pflanzengallen” tot de veronderstelling van het „boven-individueel psychische”. Deze beschouwingen, die hun uitgangspunt vinden in hoofdzakelijk biologische beschouwingen, kunnen voor de fundering van de wijsgerige zijde der paedagogiek in de toekomst van belang tekenen blijken.

Ons Eigen Blad' (red. Fr. S. Rombouts).

In het nummer van 15 Mei, 1949, bespreekt Fr. S. Rombouts de vraag „Wél een volwassene in zakformaat?”, hoofdzakelijk naar aanleiding van de belangwekkende studie van Dr. Verbist „De mechanische causaliteit in verband met het onderwijs in de physica”.

Het artikel van Fr. Rombouts wijst op de critiek, die heden ten dage wordt uitgeoefend op de opvattingen van Prof. Piaget, als zou het kinderlijke denken tot een jaar of acht „anders” zijn dan dat van de volwassene, nl. magisch en animistisch, dus „prelogisch”. Uit verschillende onderzoeken blijkt, dat het kind ongetwijfeld ook in staat is, in be-trekkelijk eenvoudige en aanschouwelijke situaties dezelfde denk-middelen te gebruiken als de volwassene.

De studie van Dr. R. Vuyk „Experimenteel onderzoek over analogie-vorming en inductie bij vijf- en zesjarige kinderen” is in het artikel van Fr. Rombouts niet tersprake gebracht.

Willebrordus Ottenhof snijdt in nos. 10 en 11 het probleem van „Ge-zag en Tucht” aan, en geeft hierbij allerlei praktische wenken bij het handhaven van de orde in een school. Er worden verscheiden dingen in gezegd, die behartiging verdienen, maar het geheel doet ons toch de vraag stellen, of aan deze overwegingen de modernere opvattingen om-trent de verhouding van opvoeder en kind niet wat al te veel zijn voor-bijgegaan, en of het begrip „tucht” niet wat al te uiterlijk is genomen.

Een nieuwe school (onder redactie van Jac. A. Hazelaar, F. Evers, enz.).

Het Practisch-didactisch maandblad, waarvan de eerste vijf nummers (Nov. 1948 t/m Maart 1949) voor ons liggen, is een betrouwbare gids bij praktische problemen, die met de onderwijsvernieuwing samenhangen. Veel aandacht wordt er o. a. gewijd aan het rekenonderwijs, dat misschien wel het vak is, waaraan de vernieuwing de zwaarste „kluit” zal hebben. Maar ook andere onderwerpen worden erin besproken, terwijl niet al te ingewikkelde, maar duidelijke, korte en instructieve theoretische uit-cenzettingen de grondslagen van de onderwijsvernieuwing belichten.

Een tijdschrift, dat stellig belangstelling verdient.

Onderwijs en Opvoeding (red. P. Schaft, J. P. W. van der Sluys, W. F. H. Laret, uitgave N. O. V.).

In jrg. 2 no. 12 besluit Dr. H. Nieuwenhuis zijn serie artikelen: „Hoe kunnen we het kind leren denken?” Hij geeft hierin een aan-wijzing hoe men het kind tot zelfstandig denken kan brengen. Veel ervan kan men ook vinden in het werk van de auteur: „Een onderzoek naar de betekenis der denkpsych. opvattingen voor de didactiek der Lagere School”, maar in „Onderwijs en Opvoeding” zijn voornamelijk de praktische gezichtspunten in voor ieder begrijpelijke en daarom waarde-volle vorm naar voren gebracht.

Een opzichzelf wellicht volkomen juiste uitspraak van de Hr. Brinksmā „Alleen de denkende mens beheerst het leven en wordt geen speelbal van suggestie of leuze” (volkomen juist t/m voor het praktische leven) geeft de Hr. F. W. Prins aanleiding tot het schrijven van „De crisis van het intellectualisme” (in no. 11 „Kanttekeningen”). Dit art. beweegt zich echter geheel op het gebied van de wereldbeschouwing, en het betoogt aan de hand van Jaspers, dat „laatste” oftewel wereldbeschou-welijke problemen en opgaven door de rede niet kunnen worden op-gelost.

C. WILKESHUIS.

Die neue Schulpraxis (red. Albert Züst, Davos Platz; adm. Verlag der Neuen Schulpraxis, Gutenbergstrasse 13, Sint-Gallen; prijs voor het buitenland per jaar 8 Fr.).

Het is toch wel een eigenaardig verschijnsel, dat in ons land de theoretische kant van de didactiek meer de belangstelling heeft dan de praktische, tenminste van de zijde der schrijvers. Of het met het lezend publiek evenzo gesteld is, zou ik niet durven zeggen. Want niet alleen vooronderstelt de theorie een zekere kennis van meer algemene aard (in dit geval bv. psychologisch en maatschappelijk) en is het niet zeker, dat ieder zo maar lust of tijd of gelegenheid heeft, zich die eigen te maken; maar buitendien raakt de theorie de werkzaamheid in de school tenslotte maar zijdelings, d. w. z. volgens de omweg van het persoonlijke zoeken en tasten óf van de een of andere nieuwere methode. De praktijk van de school heeft in ons land maar zelden de aandacht getrokken, die zij verdient; de dagelijkse dagelijkse vormen het stiefkind van de publicatie. Alleen het blad „De Nederlandse School” had de leemte, die hier ligt, kunnen aanvullen, maar in de eerste plaats was de uitgave wat onooglijk, en in de tweede en voornaamste plaats verliep ook hier alles spoedig in het hemelsblauw van de beschouwelijkheid met voetnoten en literatuurlijsten en zo. Ik wijs op deze dingen, omdat het Zwitserse blad „Die neue Schulpraxis” zo met beide voeten in het klasseleven staat. Het is mijn bedoeling niet, de artikelen te bespreken, die in de eerste vier nummers van de jaargang 1949 zijn verschenen, maar ik wil alleen enige titels noemen, die het karakter van dit tijdschrift goed weergeven: „De betekenis van de nul” (rekenonderwijs middelklassen), „Uitwisseling van ervaringen” (een rubriekje van „gelukkige invallen”), „Het stoomrad”, „De ontwikkeling van het Eedgenootschap van 1291—1516 in beeld”, „Directe en indirecte rede”, „Prettig lezen in de eerste klas”, „Vrolijke dictee-urtes in de beginklassen”, „Reken met getalfiguren”, „Opvoeding tot wachten en zelfbeheersing”, enz. enz. Het ene artikel is misschien wat beter geslaagd dan het andere, maar ze zijn toch vrijwel alle fris en practisch.

Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (red. Ir. C. Boeke, enz.).

No. 64 van dit tijdschrift behelst o. m. een artikel „Enige gedachten over vernieuwing van het geschiedenisonderwijs” door Mevr. Dr. A. Romein—Verschoor. Zij ziet het belang van het geschiedenisonderwijs vooral hierin, dat het de kinderen een voorstelling geeft van bepaalde tijdperken van „de” Middeleeuwen, „de” Germaanse tijd; voorts maakt zij de opmerking, dat men bij het geven van geschiedenisonderwijs rekening moet houden met de natuurlijke belangstelling van het kind: men zou dus het jonge kind kunnen inleiden in de prahistorie, het oudere kind is ontvankelijk voor de ridderromantiek en het avontuur van de grote ontdekkingsreizen; enz. In verband hiermee vindt ze het onderwijzen van de „hele” geschiedenis van de Germaanse tijd tot heden niet aanbevelenswaard. Een vernieuwing van het geschiedenisonderwijs zoals Mevr. Romein dit voorstelt, is niet mogelijk zonder dat het laatste probleem dat zij noemt, nl. dat van de historische scholing van de onderwijskrachten, tot een bevredigende oplossing is gebracht. — Dr. J. Vogel geeft „Richtlijnen tot ordening van het Middelbaar Onderwijs, in het

bijzonder de natuurwetenschappelijke vakken", de Heer K. Suzenaar vervolgt zijn artikelenreeks „Nijverheidsonderwijs voor Jongens" (in dit nummer een bespreking van het bekende Rapport-Goote).

Nederlandsch Tijdschrift voor de Psychologie (red. L. van der Horst en G. Révész).

Deel IV, afl. 2 van dit tijdschrift bevat een artikel van Dr. H. W. Ouweleen over de „Wiggly-blok-test", die in verbinding met andere tests een belangrijk middel is, om de persoonlijkheid te onderzoeken. Vooral de verhouding van de mens tot zijn werk, maar ook die van de mens tot de maatschappij kunnen in deze test tot uiting komen.

Maria J. Krabbe schrijft over de kwestie „Hoe een woordblinde een praktisch onvermogen kan opheffen". Volgens Mej. Krabbe is iedere woordblinde persé een beelddenker, en op deze veronderstelling grondt ze dan haar therapie. Deze bestaat dan hieruit, dat de „woordblinde" beelddenkend onderwijs krijgt. Men zou de vraag willen stellen, of het uitgangspunt van Mej. Krabbe in zijn algemeenheid wel geheel juist is. Wie in de practijk van zijn schoolarbeid met woordblinden in aanraking is gekomen, zal tot de mening overhellen, dat de woordblindheid vaak het gevolg is van een defect van het visuele geheugen. De therapie bestaat dan hierin, dat men bij het opbouwen van een behoorlijke spellingsvaardigheid het geheugen van het gehoor of van de beweging inschakelt.

J. Groen schrijft „Over psychische oorzaken van misdadigheid". De auteur is van oordeel, dat de misdadigheid moet worden verklaard uit het samengaan van psychische en milieu-factoren. Tot de psychische factoren rekenet de schrijver:

1. een gebrek aan harmonie tussen het lustbegeren en de eisen der realiteit; 2. de ontwikkeling van een Ueber-ich, dat door bijzondere omstandigheden in de jeugd van de norm afwijkt; 3. eigenschappen van biopsychische aard. Een korte beschouwing over de straf bij misdadigheid die door psychische factoren wordt veroorzaakt, besluit het artikel.

Van M. Ensering is het artikel „Na vier Eeuwen Rede" (ter herdenking van Nicolaus Copernicus, † 1543).

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN.

L. C. T. Bigot, Prof. Dr. Ph. Kohnstamm en B. G. Palland, *Beknopt leerboek der psychologie*, ten dienste van studerende voor de akte van hoofdonderwijzer(es). Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1948. 253 pag. Prijs: f 5,—.

De auteurs van het bekende „Leerboek der psychologie", dat reeds een derde druk beleefde, hebben gemeend voor de studerende voor de hoofdkate een beknoptere uitgave te moeten laten verschijnen. Maar tevens een uitgave die rekening houdt met de speciale eisen, die het hoofdkate-examen, zoals het reilt en zeilt nu eenmaal stelt. Ik geloof dat men rustig kan zeggen, dat zij daarin zeker geslaagd zijn. Zij streven er

naar, zoals het Voorwoord zegt „onbegrepen uit het hoofdleerderij” te vermijden, zij willen inzicht en belangstelling wekken. Dat dit het gehele boek door mogelijk was, zullen de auteurs zelf ook wel niet van mening zijn. Verschillende paragrafen of hoofdstukjes van de karakterologie komen niet boven een summier omschrijving van enkele hoofdbegrippen van bepaalde theorieën uit en wekken daardoor deze theorieën niet tot leven, noch doen zij vermoeden welke belangrijke inzichten in sommige van deze theorieën tot uitdrukking komen en wat deze theorieën met het dagelijks leven werkelijk van doen hebben. Dit laatste lukt zelfs niet doordat men met een enkele illustratie dit verband probeert duidelijk te maken. Maar, gezien het examen in zijn huidige vorm, is het moeilijk deze tol niet te betalen.

Symptomatisch voor onze exameneisen, maar misschien ook nog voor onze algemene instelling ten opzichte van het vak psychologie, is waarschijnlijk het feit, dat van de 253 pagina's er slechts 43 aan de kinders psychologie gewijd zijn. Zouden we niet eens het principe van de heemkunde op het psychologieonderwijs kunnen toepassen en met het concrete kind en zijn problemen in concrete situaties beginnen? Het lijkt nu soms wel of zelfs deze auteurs nog moeite hebben om zich vrij te maken van „het aanbrengen van begrippen”, ook al strookt deze handelwijze in 't geheel niet met hun theoretisch inzicht. Of moet hier de oorzaak in het „beknopte” van de uitgave gezocht worden?

Al zijn we dus met deze publicatie voorlopig zeker tevreden, we blijven toch nog hopen op een aanpak waarin de nieuwere inzichten op psychologisch en didactisch gebied ook in de vormgeving zelf verwerkt worden.

Slechts één bezwaar wil ik nog naar voren brengen. Ik snap niets van het verschil tussen concreet en abstract zoals het boek dat op pag. 53 en 54 behandelt. Het abstracte zou door een „zekere algemeenheid, een „zekere onbepaaldheid” gekenmerkt worden. Dat doet zo denken aan een „globale waarneming”. En dat is toch m. i. beslist onjuist. Het abstracte heeft niets vaags aan zich, maar is juist scherp omlind en helder. En waarom is „in Heerlen wonen” abstract? Dat kan zo concreet zijn als maar iets ter wereld, net als „moeilijk lopen”. Of misschien juist: „in Heerlen wonen” en „moeilijk lopen” zijn noch concreet noch abstract. Maar onze beleving, respect. onze kennis van deze situaties kan concreet of abstract zijn, of liever min of meer concreet en min of meer abstract zijn. Dreigt hier misschien de fout naar voren te komen, die ik bij mijn kweekschoolleerlingen strijk en zet aantrof als de termen concreet en abstract ter sprake kwamen? Dan gaven ze altijd als voorbeelden: stoel, piano, boterham enz. is concreet, schoonheid, liefde enz. is abstract. En dat heb ik altijd bestreden. Men kan schoonheid en liefde zeer concreet beleven, maar de *begrippen* stoel, piano en boterham zijn niet minder abstract dan de begrippen schoonheid en liefde.

Mochten de auteurs menen dat hun zienswijze toch de juiste is, dan hoop ik, dat ze in een volgende druk hun standpunt zo willen formuleren dat ook anderen daarvan overtuigd kunnen worden.

H. N.

Vrijheid en gebondenheid in de Wetenschap.
Zesde Interfacultaire Leergang, Academiejaar
1947—1948. 124 p. Uitg.: J. B. Wolters —
Groningen, Batavia. Prijs: f 2,75.

Deze zesde leergang van de bekende reeks der Groningse Universiteit bevat de volgende bijdragen: Prof. Dr. D. Coster, De rol der traditie in het wetenschappelijk onderzoek; Prof. Dr. G. P. Baerends, De binding aan uitgangspunt en beginsel; Prof. Dr. Th. L. Haitjema, De gebondenheid van de onderzoeker aan richting en dogma; Prof. Dr. R. Brinkman, De macht van het object en de mogelijkheid van onderzoek; Prof. Dr. G. F. Rochat, Vrijwillige en opgelegde gebondenheid in een toegepaste wetenschap; Prof. Dr. P. J. Bouman, De invloed van overheid en maatschappij op doel en middelen; Prof. Dr. H. Plessner, Het spel der phantasie en het kader der kennis.

Ik heb de indruk, dat de commissie die deze voordrachten heeft voorbereid, er ditmaal minder in geslaagd is, leiding te geven tot een inelkaar-grijpend geheel, dan dat bij vorige leergangen het geval was. Verschillende opmerkingen van medewerkers, zo bijv. op p. 69 en 70 van Rochat en op p. 90 van Bouman schijnen mij daarvan ook te getuigen. Daardoor zie ik ook geen kans een totaalindruk weer te geven van deze leergang, en het ingaan op de afzonderlijke zeven onderwerpen is in het bestek van een korte aankondiging niet mogelijk.

Laat mij daarom slechts zeggen, dat de uiteenzetting van Rochat over de gebondenheid der medische wetenschap door ethische overwegingen (onmogelijkheid van het experiment in concrete gevallen) mij een oude waarheid in nieuw licht heeft doen zien. En dat de bijdrage van Bouman duidelijk doet uitkomen de nieuwe fase van wetenschappelijk onderzoek, waarin wij gekomen zijn door de noodzakelijkheid van teamwork, dat duizenden onderzoekers omvat en van een apparatuur, die de krachten niet slechts van individuen, maar van betrekkelijk grote lichamen overschrijdt.

Gemist heb ik twee bijdragen, die m.i. in dit verband om behandelings gevraagd zouden hebben. In deze universitaire leergang blijft nl. de taak der Universiteit geheel buiten beschouwing. Is zij gebonden aan een wetenschapsbeoefening die ook maatschappelijke betekenis heeft, of kan zij zich van iedere maatschappelijke overweging emanciperen, en in volledige vrijheid streven naar bevrediging van individuele weetgierigheid? En behoort zij deze houding ook bij haar leerlingen aan te kweken?

En een tweede, nog dieper gravende vraag: Welk karakter heeft eigenlijk die Waarheid, waaraan toch elke wetenschapsbeoefening zich gebonden weet. Is zij van zuiver rationele aard, of kan wetenschap door mensen nu eenmaal alleen opgebouwd worden op in menselijke vrijheid genomen existentiële beslissingen? Het heeft mij in dit verband getroffen dat, voor zover ik heb kunnen zien, de problemen van de existentiële filosofie, die elders zoveel aandacht vragen, in deze leergang slechts eens, en dan zeer terloops (p. 89) worden genoemd. Ph. K.

Op 18 Augustus l.l. overleed

Drs. W. H. TEN SELDAM,

die als een der eerste beoefenaars van de kinderpsychologie in ons land, van af de oprichting van ons tijdschrift deel heeft uitgemaakt van de redactie.

Reeds geruimen tijd had een ernstige ziekte hem verhinderd, als weleer geregeld aan onze vergaderingen deel te nemen. Ook voor dien tijd had zijn drukke werkkring als Gem. Inspecteur, Privaatdocent aan de Universiteit van Amsterdam en aan de M A.-cursus van het Nutsseminarium, in het bijzonder echter zijn grote zelfkritiek en bescheidenheid het aantal van zijn bijdragen voor onze lezers beperkt. In onze vergaderingen wogen zijn adviezen zwaar, en op zeer bijzondere wijze heeft hij ons tijdschrift gediend door de waarneming van het secretariaat na den dood van Diels. Gaarne brengen wij hier het warme woord van dank in herinnering, dat wij hem daarvoor in ons September-nummer van 1938 brachten.

Redactie en Uitgever.

HET WETSONTWERP TOT WIJZIGING VAN DE LAGER-ONDERWIJSWET 1920.

Bij Koninklijke Boodschap van 2 Juni 1949 is een ontwerp van wet ingediend tot herstel van het achtste leerjaar. Op de gronden, in het hier volgende artikel door onze secretaris ontvouwd, achten wij dit wetsontwerp en in 't bijzonder de Memorie van Toelichting, die het vergezelt, van grote betekenis voor de vernieuwing van ons onderwijs. Wij laten daarom het algemeen gedeelte van die Memorie hier in extenso volgen, en voegen daarbij nog enkele opmerkingen over en vragen omtrent het wetsontwerp, waarop wij in volgende nummers van Paed. Studiën nader hopen in te gaan.

Het genoemde deel der Memorie luidt aldus:

De moeilijkheden, welke zich in het verleden ten aanzien van het voortgezet gewoon lager onderwijs hebben voor-

gedaan, zijn zo herhaaldelijk en diepgaande in de beide Kamers der Staten-Generaal besproken, dat de ondergetekende zich van een uiteenzetting daarvan meent te kunnen onthouden. Liever wendt hij terstond zijn blik naar de toekomst. In 1950 zal de achtjarige leerverplichting weder van kracht worden. Kan dan worden verwacht, dat de moeilijkheden van vroeger tot het verleden zullen behoren of zullen deze zich wederom, zij het misschien in wat geringere mate, voordoen? De ondergetekende is van oordeel, dat wanneer de organisatie van het gewoon en voortgezet gewoon lager onderwijs in de Lager-*onderwijswet* 1920 blijft, zoals zij is, de moeilijkheden van vroeger zich in de toekomst op vrijwel dezelfde wijze zullen herhalen. Wat toch is het geval?

Volgens het tweede lid van artikel 3 der Lager-*onderwijswet* 1920 wordt het gewoon lager onderwijs gegeven in scholen met zes achtereenvolgende leerjaren. Zijn aan deze scholen niet één of meer klassen, als bedoeld in lid 2^{ter} van artikel 3, verbonden, dan zal de ouder na het verlaten der school aan het einde van de zesde klasse voor zijn kind een andere school moeten kiezen. Wil hij zijn kind een school voor voorbereidend hoger of middelbaar onderwijs, een u.l.o.-school of, indien het een meisje betreft, een primaire nijverheids- school voor meisjes laten bezoeken, dan doen zich, afgedacht van de afstand tussen school en woning, geen moeilijkheden voor. Anders wordt het echter, wanneer hij zijn kind wil laten gaan naar een ambachtsschool, een land- en tuinbouw- school of een school voor voortgezet gewoon lager onderwijs. De eerste twee scholen kunnen — de tijdelijke afwijking van de toelatingseisen voor de ambachtsschool hier buiten beschouwing latende — eerst worden betreden na zeven jaren gewoon lager onderwijs te hebben gevolgd. De ouder is in deze gevallen dus *genoodzaakt* zijn kind eerst gedurende één jaar naar een andere onderwijsinstelling te zenden. Dit betekent, dat een kind, wanneer hij naar een van deze scholen gaat, tweemaal in de tijd van één jaar van school moet veranderen. Zowel om algemeen paedagogische als om didactische redenen is dit volstrekt verwerpelijk en alleen reeds hierom is het wenselijk, dat een andere organisatie van het gewoon lager onderwijs tot stand komt. Er is echter meer, dat tot een ander systeem dwingt. De ouder, die zijn kind *niet* naar een van de twee zo even bedoelde scholen wil laten gaan en zijn kind *niet* op een school voor voorbereidend hoger

of middelbaar onderwijs of op een u.l.o.-school plaatst, heeft, wil hij aan de achtjarige leerverplichting voldoen, slechts één mogelijkheid t.w. de school voor voortgezet gewoon lager onderwijs. Wel te verstaan, indien deze school er is en indien de ouder bereid is zijn kind het nog steeds in het stadium van experiment bevindende onderwijs te doen volgen. Afgescheiden van de laatste overweging zal een dergelijke school voor voortgezet gewoon lager onderwijs in vele gevallen echter niet binnen redelijke afstand van zijn woning aanwezig zijn en in de toekomst, na verdere uitbouw van dit onderwijs, ook niet aanwezig *kunnen* zijn. Indien de school voor gewoon lager onderwijs van lid 2ter der Lageronderwijswet 1920 geen gebruik heeft gemaakt, zal het kind niet alleen nu, maar ook in de toekomst van verder onderwijs verstoken zijn. De ondergetekende heeft hier het oog op de goedwillende ouder, die zijn kind meer onderwijs dan dat van de zesjarige g.l.o.-school wil laten genieten. Maar er zijn ook kortzichtige ouders. Zelfs al is de gelegenheid tot verder onderwijs in voldoende mate voorhanden, dan nog zullen deze ouders hun kinderen vrij van de school trachten te krijgen. De tegenwoordige organisatie van het onderwijs maakt het deze ouders in dit opzicht wel zeer gemakkelijk. Immers, na het verlaten van de zesjarige school voor gewoon lager onderwijs *moeten* de ouders voor hun kinderen een andere school kiezen. En nu zijn deze ouders met het afleggen van de in artikel 7, sub 4^o, der Leerplichtwet bedoelde verklaring, dat zij tegen het onderwijs op alle binnen redelijke afstand van de woning gelegen scholen in de zin dier wet overwegend bezwaar hebben, van de leerverplichting vrijgesteld. Toetsing van de bezwaren der ouders is, naar de mening van de ondergetekende terecht, niet toegestaan. Een wijziging van de zo even bedoelde bepaling van de Leerplichtwet kan derhalve zijns inziens niet worden overwogen. Daarom moet, naar de mening van de ondergetekende, de oplossing van deze moeilijkheden ook voor deze gevallen worden gezocht in een andere organisatie van het gewoon lager onderwijs. Niet alleen dus voor een goede aansluiting van het gewoon lager onderwijs met de ambachtsschool en de land- en tuinbouwschool, en niet alleen vanwege het ontbreken van een onderwijsinrichting voor kinderen van ouders, die tegenover een na de zesklassige g.l.o.-school voortgezet onderwijs welwillend staan, maar ook ter bescherming van het kind tegen kortzichtige en onwillige ouders, is

het brengen van wijziging in de tegenwoordige organisatie van het gewoon lager onderwijs noodzakelijk. De ondergetekende meent, dat een afdoende oplossing van deze bezwaren kan worden gevonden in een verlenging van het tegenwoordig aantal van zes leerjaren der school voor gewoon lager onderwijs. Daarom stelt hij voor het aantal leerjaren dier school op acht te brengen, welk getal dan gelijk zal zijn aan de duur der leerverplichting (artikel 1). Bij aanvaarding van de voorgestelde wijziging zullen zich bij de overgang na zes of zeven leerjaren van de school voor gewoon lager onderwijs naar een andere onderwijsinrichting geen bezwaren meer voordoen, terwijl de ouders, die hun kinderen na het zesde leerjaar nog verder onderwijs willen laten genieten, hun kinderen in de zevende en achtste klasse van de g.l.o.-school kunnen laten plaats nemen. De onwillige ouders kunnen met toepassing van artikel 10 der Leerplichtwet, dat het toetsingsrecht wel kent, worden gedwongen hun kinderen op school te laten blijven.

Naast deze achtjarige school voor gewoon lager onderwijs heeft de ondergetekende de school voor voortgezet lager onderwijs gehandhaafd. Dit schooltype heeft tot dusver aan ernstige, wel en niet gerechtvaardigde critiek blootgestaan. Ook al is de doelstelling van deze school duidelijk, de wijze, waarop dit doel dient te worden bereikt, is ook nog op dit ogenblik niet helder. In mindere mate geldt dit voor het onderwijs aan meisjes, waarvoor de vakken vrouwelijke handwerken en huishoudkunde ten dienste staan. Maar voor het onderwijs aan jongens zal nog moeten worden geëxperimenteerd voordat er voldoende klaarheid in de didactiek aan deze school zal zijn gekomen. Toch begint het naar de mening van de ondergetekende hier en daar te dagen. Vast staat, dat het onderwijs aan deze school niet eenzijdig intellectueel-utillistisch mag zijn ingesteld. In het bijzonder geldt dit voor de leerlingen in de hoogste klasse der v. g. l. o.-school. Er moet een verschuiving in het onderwijs plaatshebben naar de zintuigelijke-motorische uitvoeringshandeling en naar de vorming van het gemoedsleven. Dit moet echter geenszins zo worden verstaan, dat de praktische intelligentie en belangstelling zonder inzicht in theorie zouden kunnen worden gevormd en alleen op machinaal nadoen en routine zouden kunnen berusten. Het meisjesonderwijs aan de v. g. l. o.-school toont dit reeds duidelijk aan. Maar op welke wijze dit kan

worden bereikt is op dit ogenblik nog niet duidelijk. De ondergetekende heeft daarom een kleine commissie ingesteld, welke hem in deze zal voorlichten.

Intussen kan naar de mening van de ondergetekende uit het bovenstaande nu reeds een belangrijke conclusie worden getrokken. Wanneer de verzorging van de zintuigelijke motorische handelwijze en de vorming van het gemoedsleven de leidende gedachten van het voortgezet gewoon lager onderwijs zijn, zal een zodanig uiteenlopende regeling voor jongens en meisjes nodig zijn, dat coïnstructie van deze beide groepen niet mogelijk is. Verder zal in de v. g. l. o. school differentiatie naar belangstellingsrichting en aanleg noodzakelijk zijn, hetgeen een losser klasseverband impliceert. Het gebied, dat het onderwijs aan deze school bestrijkt is zo uitgebreid en de vorming van de daarvoor benodigde onderwijzers zal zo gedifferentieerd blijken, dat éénmans onderwijs er niet mogelijk zal zijn. De inrichting van de schoolgebouwen en de aanschaffing van de nodige hulpmiddelen zal te kostbaar zijn — men denke bijvoorbeeld aan de aanschaffing van een keukeninstallatie — om het toelaatbaar te achten, dat zij een gedeelte der week ongebruikt zouden blijven. De school zal dus zo groot dienen te zijn, dat een team van leerkrachten — de ondergetekende denkt hier aanvankelijk aan ten minste drie leerkrachten — er een volle dagtaak vindt en de apparatuur ten volle wordt benut. Daarom meent hij, dat tot stichting van een v. g. l. o. school niet eerder dient te worden overgegaan, dan bij aanwezigheid van ten minste 61 leerlingen (artikel 8).

Hetgeen de ondergetekende boven heeft opgemerkt over het onderwijs aan de v. g. l. o. school geldt evenzeer voor de leerlingen van de zevende en achtste klas van een school voor g. l. o. Ook hier zal het accent van een intellectualistisch onderwijs, van kennis en vaardigheid in technieken moeten worden overgebracht naar het gebruik van de verworven kennis, het aanwenden van de ingeoeffende techniek, naar zintuigelijk motorische handeling en naar de vorming van het gemoedsleven. Dat de verwezenlijking van deze gedachte daar moeilijker zal zijn dan in de v. g. l. o. school, staat wel vast. De ondergetekende is echter van oordeel, dat dit bezwaar moet worden aanvaard, omdat — zoals hij boven reeds heeft uiteengezet — de bezwaren tegen het ontbreken van deze klassen aan de school voor gewoon lager onderwijs nog

groter zijn. De ondergetekende verwacht overigens, dat de verhoudingen zich in de loop der jaren duidelijk zullen aftekenen. Het is geenszins uitgesloten te achten, dat de v.g.l.o.-school algemeen burgerrecht zal verkrijgen en de aantrekkingskracht, welke van deze school op de ouders zal uitgaan, zo groot zal worden, dat de meeste zevende en achtste klassen — en zeker de laatste — slechts zullen blijven bestaan, waar de gelegenheid tot het volgen van enig voortgezet onderwijs niet aanwezig zal zijn. Maar dan is het ook noodzakelijk, dat deze klassen er zijn.

De school voor v.g.l.o. krijgt reeds terstond een voorsprong op de zevende en achtste klasse van een school voor g.l.o. en door haar betere outillage en door een lagere leerlingenschaal. Om personele en financiële redenen meent de ondergetekende, dat bijvoorbeeld het vak huishoudkunde voor het zevende en achtste leerjaar slechts daar kan worden gegeven, waar van een elders bestaande keukeninstallatie gebruik kan worden gemaakt. Voor het geven van dit onderwijs zal daarom de toestemming van de Minister nodig zijn (artikel 1). Verder meent de ondergetekende, dat de vakken handenarbeid voor jongens en vrouwelijke handwerken voor meisjes in een v.g.l.o.-school dienen te worden gegeven (artikel 1). De tegenwoordige mogelijkheid tot ontheffing van de verplichting tot het geven van onderwijs in handenarbeid voor jongens en de facultatiefstelling van de vrouwelijke handwerken voor meisjes aan deze school behoort z.i. te vervallen. Slechts in die gevallen, waarin het aantal leerlingen van de achtste klasse van een school voor gewoon lager onderwijs ten minste twintig leerlingen telt, acht de ondergetekende, mits deze leerlingen in een afzonderlijke leslokaliteit zijn geplaatst, een gelijke leerlingenschaal als voor de scholen voor voortgezet gewoon lager onderwijs verantwoord (artikel 4). Bij aanvaarding van deze wijziging van artikel 28 der Lageronderwijswet 1920 zal een einde zijn gemaakt aan de tegenwoordige toestand, dat een onderwijzer voor een klasse van slechts enkele leerlingen staat. Ook met het oog op de toekomstige behoefte aan meer onderwijzers acht de ondergetekende deze wijziging noodzakelijk. De ondergetekende acht het verder wenselijk, dat in het achtste leerjaar van een g.l.o.-school met een lager aantal lessen per week kan worden volstaan dan in de overige leerjaren dier school. De achtste klasse moet nl. een geleidelijke overgang vormen naar de vervulling van eenvoudige werk-

kringen in het maatschappelijk leven. De eisen, die daardoor aan de achtste klasse naar milieu en streek worden gesteld, zijn aanmerkelijk verschillend. Ook moet de mogelijkheid aanwezig zijn de zelfwerkzaamheid der leerlingen buiten de school te bevorderen. In verband hiermede is in artikel 11 een wijziging van de tweede volzin van het eerste lid van artikel 90 voorgesteld.

De ondergetekende is van oordeel, dat, wanneer de organisatie van de lagere school wordt ingericht, als boven is uiteengezet, de v.g.l.o.-school zich vrijelijk zal kunnen ontplooiën. Behalve in de grote steden zal deze school het karakter van een streekschool dragen, waarbij zij zich zal kunnen aanpassen aan de behoeften van haar omgeving. De ondergetekende acht het vanzelfsprekend, dat het onderwijs in de v.g.l.o.-school in een industrieplaats anders gericht zal zijn dan bijvoorbeeld in een landbouwstreek. Van overwegende betekenis acht hij het, dat de v.g.l.o.-school op natuurlijke wijze zal kunnen groeien. Hij acht het onder de huidige omstandigheden niet wenselijk, dat deze school zeer snel groeit. Ook wanneer de wijze, waarop het onderwijs van een v.g.l.o.-school zal moeten worden gegeven, duidelijk zal zijn, dan nog zijn er moeilijkheden te overwinnen. Vooreerst denkt de ondergetekende hier aan de gebouwen, welke slechts in een betrekkelijk langzaam tempo tot stand zullen kunnen komen. Verder aan de onderwijskrachten, die voor dit speciale onderwijs bekwaamd zullen moeten worden. Voor de toekomstige onderwijzers zal dit aan de kweekscholen kunnen geschieden; de zich reeds in de school bevindende onderwijzers zullen hiertoe applicatiecursussen moeten volgen. De ondergetekende vertrouwt, dat de onderwijzersorganisaties hiertoe, evenals in het verleden bij de vernieuwings- en herscholingscursussen, hun volledige medewerking zullen verlenen.

Tenslotte meent de ondergetekende in het algemeen gedeelte der Memorie van Toelichting nog de aandacht te moeten vragen voor het bepaalde in artikel 21 van het wetsontwerp. Dit artikel strekt er toe de bestaande scholen voor voortgezet gewoon lager onderwijs te laten blijven beheersen door de bepalingen, zoals ze voor de inwerkingtreding van deze wet luiden.

Het eerste punt, waaromtrent wij thans enkele vragen willen stellen, betreft art. 7 sub 4^o der Leerplichtwet. Staat het inder-

daad zo onomstotelijk vast, als de Memorie aanneemt, dat de ernst der bezwaren, die bij ouders kunnen rijzen tegen verder verblijf op een bepaalde school, fundamenteel verschilt van die betreffende de overgang naar een andere school. In het eerstgenoemde geval immers hebben die bezwaren alleen rechtskracht, wanneer het de ouders niet gelukt de Inspecteur van die ernst te overtuigen. Toch kan het geval zich voordoen, bijv. door personeelwisseling, waarbij die toetsing niet gemakkelijker is dan bij de overgang naar een andere school van dezelfde richting als de school, die het kind bezocht.

Het is wel heel duidelijk, dat wij hier te doen hebben met een nawerking van onze schoolstrijd, en dat er wel geen ander land zal bestaan, waarin een bepaling als die van art. 7 sub 4^o voor alle tijden als onveranderlijk zou worden beschouwd.

Wel voert de Memorie gronden aan, waarom voorlopig de V. G. L. O.-streekschool voorshands niet alle kinderen kan opnemen, die het zesde leerjaar hebben doorlopen en niet naar een school van voortgezet zuiver theoretisch of nijverheids- onderwijs gaan, maar bij wijziging van art. 7 sub 4^o zou de invoering van een 7e en 8e leerjaar op de G. L. S. slechts als overgangsmaatregel behoeven te worden ingevoerd.

De Memorie geeft zelf de gronden aan, waarom dit laatste wenselijk moet worden geacht. Immers zij zet met alle gewenste duidelijkheid uiteen, dat het onderwijs voor jongens en voor meisjes in het 7e en 8e leerjaar een ander karakter moet dragen dan op de G. L. S. verwezenlijkbaar is.

Hierbij sluit zich nu een tweede vraag aan: Hoe zal het onderwijs op de V. G. L. O.-streekschool er uitzien, om te voldoen aan de eisen, die dit onderwijs voor de jongens stelt? Immers ten opzichte van het meisjes-onderwijs acht de Memorie de weg wel aangewezen. Wat de jongens betreft verwijst zij daarentegen naar het rapport der kleine commissie, die daarover zal rapporteren. Zijn wij wel ingelicht dan is dit rapport in vergevorderden staat, zodat het bekend zal zijn tegen de tijd, dat het wetsontwerp door de Tweede Kamer wordt onderzocht. Tegen die tijd hopen wij dus onze lezers over dit punt nader voor te lichten.

Een derde vraag betreft de verhouding tussen 7e en 8e leerjaar. Met verheugende duidelijkheid spreekt de Memorie uit dat de noodzakelijke differentiatie naar belangstellings- richting en aanleg een lossere klasseverband impliceert, dan op de huidige G. L. S. Maar waarom handhaaft het wetsontwerp

dan een zo scherpe scheiding tussen 7e en 8e leerjaar als art. 4 aangeeft, en waarvan ook de Memorie blijk geeft, daar waar zij zelfs de mogelijkheid onderstelt in een tussenzin („en zeker de laatste”) dat er aan een G.L.S. wel een zevende maar geen achtste leerjaar te vinden zou zijn?

Zou het niet veel meer in de lijn der onderwijsvernieuwing zijn, die de Memorie ongetwijfeld vóórstaat, op zijn minst de mogelijkheid te scheppen, dat 7e en 8e leerjaar tezamen één groep vormden, zoals dat op Montessori- en andere „progressieve” scholen de regel is? Daardoor zou ook de streekschool, die de Memorie wenst, veel gemakkelijker tot haar recht kunnen komen.

Hiermede hangt nauw samen het laatste punt, dat wij hier ter sprake willen brengen. De Memorie zegt dat het achtste leerjaar van een G.L.S. met een lager aantal lessen per week kan volstaan dan in de overige leerjaren der school. Art. 11 van het ontwerp bepaalt dit aantal op ten minste 14. De motivering in de Memorie is hier echter zeer vaag. Is de bedoeling, dat een deel van de tijd dan reeds in het bedrijfsleven wordt doorgebracht? Of bedoelt het ontwerp de gelegenheid te openen, die van verschillende kanten is bepleit, om bijv. 's ochtends de V.G.L.S. te bezoeken en in de namiddag uren een school waar de manuele vaardigheden beter tot hun recht kunnen komen door beter outillage en ruimer keuze van leerkrachten? Zou ook hier een minder scherpe scheiding van 7e en 8e leerjaar niet de voorkeur verdienen? In die zin, dat sommigen uit het achtste leerjaar de volle 22 uur op de V.G.L.S. doorbrachten en sommigen uit het zevende leerjaar, die reeds zeven jaar op de G.L.S. doorbrachten, ook gebruik maakten van een mogelijkheid om de namiddaguren aan beter geoutilleerd manueel werk te besteden?

Daarmede is ook het vraagpunt van de zittenblijvers aan de orde gesteld. En vandaar onze laatste vraag voor heden. Zou het niet in de lijn van de Memorie van Toelichting liggen, om de overgang naar het V.G.L.O. mogelijk te maken voor leerlingen die juist door hun sterk naar de practijk gerichte belangstelling met ons huidig al te intellektualistisch onderwijs op de G.L.S. in botsing zijn gekomen en tot de „zittenblijvers” zijn gaan behoren?

De Redactie.

ENKELE
SOCIAAL-PAEDAGOGISCHE BESCHOUWINGEN

naar aanleiding van het „Wetsontwerp tot wijziging
van de Lageronderwijswet 1920”

DOOR

Dr. H. NIEUWENHUIS.

Wanneer de voorgestelde wetswijziging, die aan de hand van de bijbehorende Memorie van Toelichting, in het voorgaande artikel besproken werd, tot stand zal zijn gekomen, zal de toestand in ons land zo zijn, dat elk normaal kind, dat de lagere school gaat bezoeken, minstens acht jaren onderwijs zal ontvangen.

Dit feit op zichzelf genomen, maar niet minder de belangrijke Memorie van Toelichting, die het wetsontwerp vergezelt, rechtvaardigen m. i. ten volle hier een ogenblik de aandacht te vragen voor een korte doordenking van wat hier eigenlijk plaats vindt.

Ook wanneer men meent dat acht jaar onderwijs eigenlijk nog niet genoeg is en dat er minstens nog een aantal jaren met enkele dagen per week of enkele uren per dag zouden moeten volgen, dan nog blijft het belangrijke van het minimum van acht jaar volledig onderwijs.

En allicht komen dan de vragen op: „Wat doen we met die acht jaren? Waarvoor moeten en kunnen ze dienen? En hoe slagen we er in het gestelde doel te bereiken?”

Men zou hier misschien willen antwoorden: Die vragen behoeven toch niet meer gesteld te worden. Die zijn natuurlijk al gesteld, overwogen en beantwoord, voordat men tot de instelling van een achtjarig onderwijs als minimum overging, maar wie aldus zou redeneren, zou daarmee slechts tonen een vreemdeling in het Jeruzalem der onderwijswereld te zijn.

Ik bedoel natuurlijk niet te zeggen, dat de verantwoordelijke instanties in 't geheel niets overdacht zouden hebben, of geen notie zouden hebben, wat men met die acht jaar onderwijs wil, maar dat er velen zouden zijn, die de gestelde vragen systematisch doordacht hebben, vooral in het onderwijzend corps zelf, moet m. i. toch wel zeer ernstig betwijfeld worden.

Een dergelijke opmerking kan nauwelijks als een verwijt bedoeld zijn, want wie vindt voor een dergelijke opgave voldoende tijd en gelegenheid? En wie beschikt over een vol-

doende vooropleiding? Degenen, die er zich voor interesseren, zijn gewoonlijk onder allerlei ander werk bedolven, terwijl een speciaal kader, waarop men een beroep zou kunnen doen, misschien in ons land niet geheel ontbreekt, maar toch wat getalsterkte betreft zeker onvoldoende is. En een systematische vorming van zo'n kader is ten enenmale onbekend.

Toch ben ik van mening, dat bezinning hier een eerste eis is.

Zou ik hier dan een poging willen doen deze lacune te vullen? Dat zou alleen maar getuigen van het overschatten van eigen kracht en een onderschatten van het probleem dat aan de orde is. Bovendien, in de vorm van een artikel is deze opgave zeker niet te vervullen. Slechts voor enkele fundamentele problemen kan een ogenblik de aandacht gevraagd worden.

Voordat ik dit echter doe, wil ik enkele aspecten van ons onderwijs naar voren brengen, die m.i. veel van de huidige toestand kunnen verklaren en die tegelijkertijd richtlijnen voor een diepere bezinning kunnen geven.

Primitieve maatschappijen kennen geen onderwijs in de aparte vorm zoals onze samenleving bezit. De stam als zodanig voedt op en geeft onderricht aan de hand van de praktijk van het leven. Slechts langzamerhand komt er een afsplitsing tot stand en ontstaat het onderwijs als een aparte instelling met een aparte groep van mensen, die de uitvoering van het onderwijzen op zich nemen. En dit geschiedt op tweeërlei wijze, die elk een apart aspect van het onderwijs verzorgen, nl. het culturele en het technische.

Bij de ontwikkeling van een bepaalde cultuur treden enkele personen op, die in deze cultuur toppunten vormen. Wijsgerig en/of wetenschappelijk banen zij zich een eigen weg en vormen na verloop van tijd een kring van leerlingen om zich heen. De eerste „scholen” ontstaan.

Maar dit zijn typisch scholen voor de geestelijke uppersten. Wanneer in onze Westerse cultuur dit verschijnsel optreedt, zien we dan ook, dat het oudste onderricht dat aan „hoge scholen” is. Vanuit deze toppen daalt het langzamerhand af naar de lagere regionen om ten slotte in het dal der volksmassa te belanden. Maar ook hier verloochent het zijn afkomst niet. Het blijft in de grond van de zaak een typisch „Gelehrten unterricht”, ook al dwingt het afdalen naar bredere lagen er toe steeds meer „elementaire” kwesties op de voorgrond te schuiven, of in elk geval naar een vereenvoudiging van de problematiek te zoeken, die maar al te gemakkelijk in het geven

van onbegrijpelijke en onbegrepen schablonen ontaardt. Wie hier oog voor heeft, vindt in ons huidige lager onderwijs gemakkelijk een overvloed van illustraties, en trouwens niet alleen in ons lager onderwijs. Laat ik hier, met het oog op de beschikbare ruimte slechts mogen wijzen op enkele bezippen uit het onderwijs in de Vaderlandse Geschiedenis op de lagere school, waar men kinderen van twaalf jaar en jonger spreekt van: de drie Raden van Margaretha, Eeuwig Edict, Acte van Seclusie, enz., enz. Slechts in de allerlaatste tijd brengt de opkomende onderwijsvernieuwing hier een kentering, al is juist voor de doorwerking daarvan m. i. een grote hinderpaal dat ook de meesten van hen, die hieraan willen meewerken, niet zien waarom deze veranderingen noodzakelijk zijn, juist omdat men zich op de eigenlijke aard van het bestaande onderwijs niet bezint, maar het eenvoudig als fait-accompli accepteert. Het meedoen aan onderwijsvernieuwing dreigt daardoor tot een modeverschijnsel te vervlakken.

Het onderwijs had dus tot taak: inleiden in de cultuur. Maar dan in deze zin, dat „Bildung (ist der) subjective Wiedererwerb des gewordenen kollektiven Geistes”¹⁾, waarbij „collectieve Geest” en cultuur synoniem zijn. Het onderwijs geeft dus een weten, en wel een weten van dat wat geworden is, en daardoor een weten met een sterk retrospectief karakter. Hoogstens mondt het uit in en eindigt het met het contemporaine, maar de toekomst speelt geen rol. Ook deze trek lijkt me in ons onderwijs nog duidelijk aanwezig.

Voor het volksonderwijs vloeien hier merkwaardige gevolgen uit voort. Verbinden we nl. beide genoemde kwesties: Wiedererwerb des kollektiven Geistes, of, het in zich opnemen van de aanwezige cultuur, en de poging dit doel voor de massa bereikbaar te maken, door haar excerpten van excerpten als geestelijk voedsel aan te bieden, en dit te verschaffen gedurende enkele jaren van de kinderleeftijd, dan kan het nauwelijks verwondering wekken, dat de resultaten vrij pover moesten zijn en dat hier voor de meesten stenen voor brood gegeven werden.

Naast het hierboven aangeduide onderwijs is echter een ander onderricht gekomen, nl. een onderwijs gericht op de practijk van het leven, en wel op dat deel, dat niet meer door het gezin of de grotere gemeenschap als zodanig verzorgd kon

¹⁾ Friedrich Schneider: Triebkräfte der Pädagogik der Völker, pg. 25.

worden: misschien in oorsprong het eenvoudigst te typeren met de „lees-, schrijf- en rekenscholen”.

Wat wil dit echter zeggen? M. i. dit, dat de school de taak kreeg bepaalde technieken te verzorgen en een zekere hoeveelheid praktische parate kennis aan te brengen. Nu stonden deze technieken ongetwijfeld ook in verband met de eerstgenoemde taak van de school: inleiding in de cultuur, waarvoor deze technieken als middelen dienden, daarnaast echter kan en moet men ze ook zien als hulpmiddelen voor het in stand houden en opvoeren van de „civilisatie”, de materiële kant van de samenleving, waarbij dan het onderwijs de taak krijgt een voldoende aantal mensen te vormen, die deze technieken kunnen hanteren.

Evenals de maatschappij evolueerde het onderwijs in de voorafgaande eeuwen in een vrij langzaam tempo. Voor zover revolutionaire tijdperken een tijdelijke versnelling in de sociale ontwikkeling brachten, onderging ook het onderwijs daarvan de gevolgen, maar ik meen te mogen zeggen, dat dit in de doelstelling en de praktijk van het onderwijs toch geen principiële verandering bracht: de veranderingen beperkten zich tot kwantitatieve vermeerdering van de leerstof, een verbetering en verfijning van de technieken en een uitbreiding van het aantal personen tot wie het onderwijs gericht werd.

Eeuwen lang heeft de samenleving hieraan blijkbaar voldoende gehad, voldoende dan in deze zin, dat hier een noodzakelijk minimum, een sociaal-biologisch bestaansminimum geboden werd. Naar ideële normen gemeten zal het moeilijker te verdedigen geweest zijn.

Nu ben ik echter van mening, dat onze tijd in dit opzicht, nl. dat het onderwijs, zoals het zich tot nog toe ontwikkeld heeft als noodzakelijk bestaansminimum voor de samenleving, voldoende is, van het verleden principiële verschillen. Ook hier leven we op een breuk der tijden.

De vraag is dus nu: Waarin bestaan deze principiële verschillen?

Ik zie daarvan de volgende:

1. De maatschappij der Middeleeuwen en der tijdperken die daarop volgden, tot en met de 19de eeuw, hadden, hoewel zeer zij ook onderling mochten verschillen, dit gemeen, dat zij door een traditie gedragen werden, die een nauwe

- lijks te overschatten invloed op het sociale leven van heel de bevolking uitoefende.
2. Er was een élite-groep (élite in intellectueel en sociaal opzigt) die zich de luxe kon permitteren zich van de onmondige massa nauwelijks iets aan te trekken.
 3. Deze élite werd thuis en op school ingeleid in de cultuur, zodat ze deze cultuur in concreto kon overnemen en overdragen. Daarnaast leerde ze op school de noodzakelijke technieken en de praktische kennis.
 4. De brede volksmassa kreeg op school van deze cultuur een zeer verdund aftreksel en een kortere leertijd voor de technieken en de praktische kennis.
 5. Daarnaast (en dit is zeer belangrijk!) bezat deze volksmassa een sterke eigen traditie, een geestelijk (dikwijls godsdienstig) bezit, waaruit ze leefde, hoe beperkt dit verder ook van inhoud geweest moge zijn.
 6. De maatschappij was meer statisch dan dynamisch, ten minste vergeleken bij onze tijd. Men kon door onderwijs en opvoeding de jeugd naar vorm en inhoud voor deze maatschappij pasklaar maken.
 7. De opvoeding geschiedde thuis, of door de groep (de school gaf slechts aanvulling) en voor zover deze ontbrak, kon de maatschappij dit nog wel dragen. De massa kon van sociaal-biologisch standpunt gezien nog wel genegeerd worden.
 8. De school verzorgde het onderwijs en sloot wat de opvoeding betreft bij de heersende opvatting in de samenleving aan.

De twintigste eeuw bracht in dit alles een zeer diep ingrijpende verandering:

1. Tradities brokkelen aan alle kanten af. Dit geldt ook voor de kerkelijk gebonden groepen. (Eigenlijk ligt het probleem hier veel dieper, maar de omvang van dit artikel laat niet toe hier uitvoerig op in te gaan. Slechts dit: na de Middeleeuwen en na Humanisme en Renaissance begint de transcendente binding bij de mens af te sterven, hetzij dat deze binding een godsdienstig dan wel humanistisch karakter droeg. Daarna heeft men nog lange tijd gesteund op een niet-meer-transcendent-gewortelde traditie (zoals snijbloemen in een vaas met water nog geruime tijd kunnen bloeien en zich zelfs verder kunnen

ontwikkelen, al brengen ze het zelden tot vruchtvorming). Wij leven in een tijd waarin ook de tradities het begeven. De massa=mens ontstaat. Het herstel van de transcendente binding wordt e n kwestie van zijn of niet=zijn voor onze samenleving.)

2. De „Vermassung” wordt steeds omvangrijker en dieper. Zij tast vele sociale lagen aan. De massa wordt gevaarlijk, temeer daar de samenleving een uiterst gecompliceerd raderwerk geworden is, waarin alles op alles inwerkt en dit laatste zelfs over vroeger ongekende afstanden (van werelddeel tot werelddeel).

Onze tijd kent niet alleen, maar besteedt aandacht aan: „de gewone man, met z'n confectiepakkie an”, in onze radio=uitzendingen „zegt de gewone man er het zijne van”, terwijl een ander groepje wekelijks haar „leutercommen=taar” inleidt en be indigt met het liedje: „we zijn gewone mannetjes en komen er niet aan te pas”. De dreigende „opstand der horden” is geen hersenschim, al moet men deze horden niet alleen in de onderste sociale lagen zoeken.

3. Met het verloren gaan van de transcendente binding en het afbrokkelen der tradities vermindert de invloed der gezins= en groepopvoeding, de grootste groep, de natie, inbegrepen. Ook dit geldt voor meerdere sociale lagen. De school kan daardoor steeds minder steun vinden in deze sociale opvoeding en staat voor de keuze of deze zelf aan te pakken of een technische inrichting zonder meer te worden.
4. Daarnaast is het inleiden in de cultuur en de civilisatie als een kennen van wat tot stand gebracht is, meer en meer onmogelijk geworden, door de ontzaglijke ontwikkeling, die hier heeft plaats gevonden en nog dagelijks plaats vindt. De oude  lite=groep staat voor een in dit opzicht onmogelijke taak en de massa heeft aan het ver=dunde aftreksel niet genoeg om werkelijk aan het culturele leven deel te nemen, terwijl anderzijds de gecompliceerd=heid der samenleving niet meer toestaat dat velen ten deze onge interesseerd zijn.
5. Onze samenleving is sterk dynamisch; opvoeding en on=derwijs zullen meer en meer op de toekomst gericht moeten worden. Maar het wezen van elke toekomst is dat zij velerlei mogelijkheden in zich bergt en dat dus geen

enkele leerling voor de toekomst naar vorm en inhoud pasklaar gemaakt kan worden. Men zal alleen de mogelijkheden kunnen ontwikkelen aan een toekomst mee te bouwen, waarbij dan tevens de vraag naar de normen, die voor de opbouw van die toekomst zullen gelden, urgent wordt.

In dit alles nu, dat hier slechts in uiterst summiere omschrijving werd aangeduid, ligt de basis en de noodzaak voor onderwijsvernieuwing en het is in dit licht, naar ik meen, dat het ontwerp tot wetswijziging alle aandacht waard is.

Nu zegt dit ontwerp eigenlijk niets nieuws omtrent het lager onderwijs als zodanig, maar beperkt zich tot de uitbreiding met een achtste leerjaar en de daarmee samenhangende organisatie van het V. G. L. O.

Hoewel er alle reden zou zijn om ons gehele onderwijs eens te bezien in het licht van bovenstaande beschouwingen, zal ik me, overeenkomstig de strekking van het genoemde ontwerp beperken, en wel tot een beschouwing van het lager en voortgezet lager onderwijs in zoverre dit genoten zal worden door die leerlingen, die geen verder onderwijs zullen volgen. En dat is dan toch nog altijd bijna twee derde van onze nederlandse jeugd.

Het is mijn vaste overtuiging dat, willen wij in West-Europa in het algemeen en in ons land in het bijzonder, een democratische samenleving handhaven of misschien zelfs opbouwen, wij middelen en wegen moeten vinden om deze grote volksgroep zoveel mogelijk voor te bereiden tot een werkelijk deelnemen aan de cultuur en aan een zich bewust worden van de plaats, die zij in onze samenleving inneemt en de taak die zij daarin vervullen kan, waartoe zij dan eerst weer besef dient te hebben, dat zij deel van een samenleving uitmaakt en wat deze samenleving inhoudt en hoe zij functionneert. (Ook dit alles geldt natuurlijk mutatis mutandis voor de overige groepen, maar die laten we hier, zoals gezegd, bewust buiten beschouwing.)

Ik wil niet beweren, dat acht jaar onderwijs de taak zou kunnen volbrengen, dit alles te verzorgen, maar wel moet dit onderwijs zo zijn, dat het als voorbereiding daartoe dient en er aan medewerkt, zodat door een eventuele voortgezette vorming daarop kan worden voortgebouwd. En de grote fout van ons onderwijs is nu, naar mijn stellige overtuiging,

dat het aan deze eis niet voldoet. Ik geloof, dat dit door velen, binnen en buiten het onderwijs, ook wel zo gevoeld wordt, en wel zo, dat het tot een, steeds groter groepen omvattende, ontevredenheid met het bestaande voert, zonder dat men nochtans beseft waarin dit onvoldoende-zijn bestaat en dus ook zonder te weten, welke veranderingen en verbeteringen men moet trachten aan te brengen. Dit geeft aanleiding tot een zoeken en tasten, tot een proberen, dat als geheel tamelijk chaotisch aandoet en dat maar al te dikwijls leidt tot teleurstellende resultaten, met als gevolg ontmoediging. Maar de blijvende, want in de maatschappelijke ontwikkeling en de door haar gestelde eisen, liggende grond, blijft de ontevredenheid voeden en voert dan na een tijdelijke inzinking toch weer tot hernieuwde pogingen een uitweg te vinden.

Ik geloof, dat hier maar één uitweg bestaat: bezinning op de grondslag van de ontevredenheid en een systematische doordenking van wat de taak van de school in de samenleving, in onze, hedendaagse en toekomstige samenleving moet zijn, en hoe deze taak te vervullen is.

Laat ik trachten dit nader te concretiseren voor de groep, die we hier op 't oog hebben.

De school moet dus trachten, zo zeiden we, deze kinderen voor te bereiden actief deel te nemen aan de cultuur en de civilisatie en hen beseft bij te brengen deel te zijn van een samenleving en hun deze samenleving te doen kennen. En elke onderwijzer aan de achtjarige lagere school en aan de eventuele V. G. L. O.-school dient zich dus af te vragen in hoe verre dit mogelijk is met de bepaalde groep kinderen die aan zijn leiding is toevertrouwd, en op welke wijze hij daarin het best zal slagen. De vraag dus ook, wat voor deze kinderen van waarde is.

Daartoe zal echter de onderwijzer het kind, dat hij voor zich heeft, moeten kennen, het kind en zijn milieu en het verband tussen beide. Helaas moet geconstateerd worden dat aan deze kennis vrijwel alles ontbreekt. Nu is dit niet zo verwonderlijk, want in de opleiding van de onderwijzer wordt tot op heden deze kant van zijn vorming volkomen genegeerd, hetzij dan dat hij toevallig eens een leraar treft, die voor deze problemen oog heeft en er occasioneel eens over praat. Ook het vak paedagogiek, met haar onderdelen als algemene psychologie, kinderpsychologie en didactiek voorziet niet

in deze leemte. En zo kan men dus gerust zeggen, dat de onderwijzer aan het eind van zijn opleiding allerlei dingen weet, van allerlei volken en tijden, van de levende en de dode natuur, van algebra en meetkunde, zelfs van handelsrekenen, en ook iets van het kind en zijn didactiek in abstracto, maar van de maatschappij, waarin hij gaat werken en van het kind, dat hij zal moeten leiden, weet hij niets, tenzij ondanks zijn opleiding. De kennis, die hij verworven heeft is daarbij gewoonlijk het reeds genoemde aftreksel van werkelijk wetenschappelijke kennis en cultuur en hij ziet geen andere taak dan dit geestelijk bezit in verdunde en vereenvoudigde vorm op zijn leerlingen over te dragen. En hij doet dit gewoonlijk met een ijver een betere zaak waardig en bereikt een ware virtuositeit in het behalen van schijnresultaten. Maar daarnaast verzucht hij toch ook dikwijls, dat de grote massa „het” toch nooit leert. En daarin heeft hij zowel gelijk als ongelijk. Het is nl. maar wat men onder dit „het” wil verstaan. In de mond van de onderwijzer betekent het gewoonlijk het reeds meermalen genoemde aftreksel van het aftreksel van wetenschap en cultuur en inderdaad, dat gaat er gewoonlijk slecht of in 't geheel niet in; te weten: allerlei rekenkundige kunststukken, taalproblemen op 't gebied van orthografie en grammatica, aardrijkskundige en historische begrippen, die aan het leven van het kind en zijn milieu volkomen vreemd zijn, enz., enz.

En waarschijnlijk uiterst zelden wordt de vraag gesteld of deze dingen voor het toekomstig leven van het kind ooit enige betekenis zullen hebben.

Hoe sterk de waardering, men zou haast zeggen de aanbidding, van de cliché-kennis als aftreksel van cultuur en wetenschap nog in onze eeuw heeft voortgeleefd, blijkt uit de felle strijd, die een vijftiengestig jaar geleden door een groep politiek-progressief georiënteerde onderwijzers werd gevoerd voor de „eenheidsschool”. Men meende in alle ernst het kind uit de lagere en laagste sociale lagen het best te helpen, niet door zijn eigen mogelijkheden tot ontplooiing te brengen, maar door het zo veel mogelijk in contact te brengen met het „Gelehrtenunterricht”.

Om misverstand te voorkomen wil ik hier meteen naar voren brengen, dat met het bovenstaande niet bedoeld wordt, dat de school zich in deze zin aan het milieu zou moeten aanpassen, dat zij niet meer zou behoeven te geven dan wat

als sociaal-biologisch bestaansminimum in een bepaald milieu vereist wordt. Als een leerling de capaciteiten heeft in culturele en verstandelijke ontwikkeling boven zijn eigen milieu uit te komen, dan moet de school deze verzorging ter hand nemen, maar dat bereikt ze niet door het milieu van het kind te negeren, noch door het kind vol te proppen met allerlei waardelooze ballast.

Als typerend voorbeeld voor vele andere moge hier de verering van „het schrijven zonder fouten” naar voren gebracht worden. Voor zeer, zeer veel onderwijzers schijnt de waarde van het onderwijs te staan of te vallen met het al of niet bereiken van dit resultaat. Vandaar dat dat, wat men taal-onderwijs gelieft te noemen, gewoonlijk uitloopt op en opgaat in „zuiver leren schrijven”. Alsof „taal” niet in de eerste plaats was een formuleren en overdragen, respectievelijk overnemen van gedachten. En alsof „schrijven” en dan speciaal „schrijven zonder fouten” voor de grote massa van de nederlandse jeugd in haar toekomstig leven de overheersende bezigheid zou zijn, inplaats van het uitoefenen van allerlei andere bezigheden om aan de kost te komen, met daarnaast als taak actief lid van een samenleving te kunnen zijn.

Men denke hier slechts aan het grote contingent der ongeschoolde arbeiders, aan de venters van allerlei soort, de kleine kooplieden, de fabrieks- en ateliermeisjes, de boodschappenjongens, enz.

En men kan daar gerust heel wat hogere sociale lagen bijvoegen, in wier leven het schrijven nauwelijks een rol speelt.

Sommige onderwijzers menen hier een praktische uitweg gevonden te hebben door het leren schrijven van sollicitatiebrieven e. d. Maar men vergeet dat ook dit werk, afgezien van het feit dat het slechts een mager slotstukje vormt van een lange dressuurweg, voor de vorming van de leerling als persoon en zeker als individu in een gemeenschap nauwelijks waarde kan hebben, en dat men ook hier in het aanbrenge van cliché-kennis blijft steken.

En het lezen? Wie van al de genoemden leest later ooit zoals hij het op school heeft moeten doen, hardop en met een uitpluizen of elk woordje wel begrepen is.

Het lezen kan voor velen van de genoemden later zeker grote waarde hebben, maar dan een lezen van wat lezenswaard is en dit in grote trekken begrijpen. Dit kan inderdaad een

toegangspoort tot de cultuur zijn, maar dan moet het lezen op school hiertoe een voorbereiding zijn.

Het zou niet moeilijk vallen soortgelijke critiek op verschillende andere vakken uit te oefenen, maar het bovenstaande moge als illustratie van de hier gevolgde gedachtengang voldoende zijn.

De quintessens waar het hier om gaat is, dat de onderwijzer tot een andere instelling in zijn werk komt en zich telkens in de eerste plaats afvraagt: Wat is voor deze kinderen, die ik voor me heb, van waarde?

Het lijkt me dat dit een grondvoorwaarde is voor het slagen van een werkelijke onderwijsvernieuwing. Anders ziet men in al het nieuwe slechts een nieuwe methodiek, een betere manier om langs een andere weg betere (d. w. z. meer) resultaten te verkrijgen op het oude leerstofterrein.

Weer een enkel voorbeeld uit vele ter illustratie van dit laatste.

Na een bespreking van nieuwe inzichten op het gebied van taalonderwijs, gehouden met een groepje onderwijzers aan een typische volksschool, klinkt de vraag: „Alles goed en wel, maar hoe leert u nu deze kinderen de schrijfwijze van de voltooide deelwoorden als bijvoeglijk naamwoord gebruiken?”

Een ander vraagt na een inleiding over de betekenis der denkpsychologie: „Maar hoe leert u nou volgens die denkpsychologie de kinderen de sommen uit het tiende boekje van „Bouman en Van Zelm?”

De vraag of deze beide kennisonderdelen voor hun leerlingen enige betekenis konden hebben lag nog buiten de gezichtskring van de vragenstellers.

Hoe schrijnend de kloof tussen school en leven soms moge zijn blijkt uit het volgende:

Op een textiel fabriek werken ongeveer 150 meisjes. De sociale werkster hiervan deelde mede, dat velen met 15 jaar reeds met sexuele omgang beginnen en dat practisch geen met 17 of 18 jaar daar niet aan meedoet. „Jongens” en „uitgaan” vormen de inhoud van het leven van deze meisjes.

En toch heeft de school een of twee jaar eerder niets beter weten te doen dan ze de werkwoordsvormen te leren, herleidingen met behulp van het metriek stelsel en het omkeren van breuken, benevens nietafkijken en met een hele zin antwoorden.

Deze kinderen en vele anderen met hen hebben geen flauw

beseft van culturele waarden, noch wat een goede samenleving kan zijn, al wil dit geenszins zeggen dat zij daartoe niet op te voeden zouden zijn¹⁾).

Ongetwijfeld zijn er in de groeiende onderwijsvernieuwing tendenzen, die er op wijzen, dat men in dat kamp de tekorten voelt en tracht te verwijderen, b.v. door het bevorderen van groepswork en heemkunde. Maar het gevaar is niet denkbeeldig dat zelfs velen van hen, die deze vernieuwingen con amore trachten in te voeren, ze meer beleven als een aardige verfrissing voor leerkracht en leerling, dan wel als noodzakelijke gevolgen van een veranderende opvatting omtrent de taak van de school en de arbeid van de onderwijzer.

En dan is de kans groot dat met het verbleken van de glans van het nieuwe de belangstelling gaat verflauwen, dat een zekere matheid intreedt en dat er in de grond van de zaak toch weinig veranderd is.

Het ontwerp van wet tot wijziging van de Lageronderwijs 1920 biedt het nederlandse volkskind een minimum van acht jaren onderwijs. Dit kan voor onze volksopvoeding van een enorme betekenis zijn, te meer daar voor bijna twee derde deel van ons volk dit het onderwijs zal zijn, waar het zijn verdere leven op zal moeten steunen. Daarvoor zal echter nodig zijn dat de onderwijzer van dit deel van onze jeugd zich minstens evenzeer sociaalpaedagoog als instructeur voelt. En daarbij is nodig, dat hij studie leert maken van het kind, dat hij in concreto voor zich heeft en van het milieu, waarin dit kind opgroeit, en van de maatschappij waaraan dit kind zal moeten deelnemen en die het zal moeten helpen vormen en vervormen.

Zonder een ingrijpende verandering in de opleiding van de onderwijzer zal dit op de duur niet gaan. Voor hen die reeds afgestudeerd zijn, zal een herscholing onmisbaar zijn. De onderwijzer zal tot een andere instelling ten opzichte van zijn werk gebracht moeten worden; slechts dan ook zullen m.i. de gangbare cursussen voor onderwijsvernieuwing een vruchtbare bodem vinden en aanslaan. Maar dan ook zal de waarde van acht jaar volksonderwijs nauwelijks overschat kunnen worden. De kans wordt geboden; men grijpe ze.

¹⁾ Men leze in dit verband o. a.: Mededeling nr. 46 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek. „De waardering van platen door kinderen”, door P. Post.

EEN NIEUWE REGELING VOOR DE STUDIE DER PAEDAGOGIEK AAN DE UNIVERSITEITEN

DOOR

M. J. LANGEVELD.

De regeling van de studie der Paedagogiek aan de Universiteiten weerspiegelde een geheel verouderde toestand. Men had een candidaatsexamen af te leggen in de wijsbegeerte en de hele studie stond overwegend in het teken der wijsbegeerte. Sedert jaren is door de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Paedagogiek geijverd voor de instelling van een candidaats- en een doctoraal-examen, die aangepast zouden zijn aan de recente ontwikkeling van het vak.

Thans is onderstaand Koninklijk Besluit afgekondigd in het Staatsblad.

No. J 252 *Besluit* van 14 Juni 1949 tot wijziging van van artikel 4 van het academisch statuut (opvoedkunde).

Wij *Juliana*, bij de Gratie Gods, Koningin der Nederlanden, Prinses van Oranje-Nassau, enz., enz., enz.

Op de voordracht van Onze Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen van 3 Maart 1949, no. 86023 I, afdeling Hoger Onderwijs en Wetenschappen;

Overwegende, dat het wenselijk is voor de studie in de opvoedkunde afzonderlijke examens in te stellen;

Gelet op artikel 131 van de hoger-onderwijswet;

Gezien de adviezen van de Senaten der Universiteiten;

De Raad van State gehoord (advies van 5 April 1949, no. 17);

Gezien het nader rapport van Onze voornoemde Minister van 10 Juni 1949, no. 103236, afdeling Hoger Onderwijs en Wetenschappen:

Hebben goedgevonden en verstaan:

Artikel 1.

Het academisch statuut, laatstelijk door Ons gewijzigd bij besluit van 12 Januari 1949 (Staatsblad no. J 19), wordt gewijzigd als volgt:

I. in artikel 4, par. 42 wordt de punt aan het slot vervangen door een puntkomma, waarna volgt:

p. in de opvoedkunde.

II. aan artikel 4, par. 44 wordt na het bepaalde onder o toegevoegd:

p. Opvoedkunde.

1. a. inleiding tot de opvoedkunde,

b. stelsels en stromingen uit de geschiedenis der opvoedkunde,

c. overzicht van de opvoedkundige psychologie;

2. inleiding tot de wijsbegeerte;

3. één van de volgende vakken, ter keuze van de candidaat: algemene psychologie, sociologie ethiek;

III. aan artikel 4, par. 47 wordt na het bepaalde onder n toegevoegd:

o. Opvoedkunde.

1. Hoofdvak is de opvoedkunde in haar volle omvang, met dien verstande, dat rekening wordt gehouden met de voorkeur van de candidaat voor één der volgende vijf onderdelen:

a. opvoedkunde van het normale kind en zijn moeilijkheden in gezin en school,

b. opvoedkundige behandeling van het psychisch defecte kind (paedotherapie of paedologie in engere zin),

c. opvoedkundige leiding van het verwaarloosde en/of criminele kind,

d. opvoedkundige leiding van de opgroeiende jeugd in gezin, school, arbeidsleven en jeugdvereniging,

e. de wijsgerige opvoedkunde.

2. In afwijking van het bepaalde bij par. 46 kunnen de twee bijvakken buiten de vakken van de faculteit der letteren en wijsbegeerte worden gekozen. Ook kan een der onder 1 genoemde onderdelen als bijvak worden gekozen.

3. Wanneer meer dan één der onder 1 bedoelde onderdelen wordt gekozen en de omvang van het hoofdvak aldus naar het oordeel der faculteit beperking van de examenstof noodzakelijk maakt, is zij bevoegd het aantal bijvakken, in afwijking van het bepaalde in par. 45, te verminderen tot één.

IV. na artikel 4, par. 52bis wordt een nieuwe paragraaf ingevoegd, luidende als volgt:

par. 52ter. Als grondslag voor het doctoraal examen in de opvoedkunde kan, behalve het candidaatsexamen, vermeld in par. 42 onder 2, ook dienen een der candidaatsexamens, vermeld in par. 42 onder 1 en o en in par. 81bis.;

V. in artikel 4, par. 52bis wordt na „onder l” met weglating van de komma toegevoegd:
en onder p.;

VI. in artikel 4, par. 81quater onder a, wordt in plaats van „en o” gelezen: o en p;

VII. in artikel 17, lid 2, wordt na „par. 34, of Rubriek V, par. 47, onder n” met weglating van de komma toegevoegd:
en o.;

VIII. aan artikel 21 wordt toegevoegd een nieuw tiende lid luidende als volgt:

10. Aan het doctoraal examen in de opvoedkunde wordt geen onderwijsbevoegdheid ontleend voor de bijvakken van het doctoraal examen, noch voor de keuzevakken van het candidaatsexamen, dat als grondslag heeft gediend.

Artikel 2.

Dit Besluit treedt in werking op de tweede dag na die zijner afkondiging.

Onze Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen is belast met de uitvoering van dit besluit, hetwelk in het Staatsblad zal worden geplaatst en waarvan afschrift zal worden gezonden aan de Raad van State.

Soestdijk, 14 Juni 1949.

JULIANA.

De Minister van Onderwijs,
Kunsten en Wetenschappen,
TH. RUTTEN.

Uitgegeven de eerste Juli 1949.

De Minister van Justitie,
WIJERS.

Het art. 1 sub II regelt het candidaatsexamen; in sub III wordt het doctoraalexamen vastgelegd, zoals men ziet met de nodige variatiemogelijkheden.

Zeer belangrijk is hetgeen in art. 1 sub III, 3^o. is vastgesteld. Aldus kan een doctoraalexamen met twee vakken ontstaan.

Volgens de in art. 1 sub IV geformuleerde § 52ter, zal tot het doctoraal Opvoedkunde eveneens toelating geven het Candidaatsexamen Wijsbegeerte en het (nieuwe) Candidaatsexamen Psychologie. Daarmee wordt het doctoraal Opvoedkunde toegankelijk voor de bezitters van het Einddiploma H. B. S. B, Gymnasium^a en ^β.

Het 10e lid van art. 1 sub IV zou, wat de onderwijsbevoegdheid voor Opvoedkunde aan de Kweekscholen betreft, achterhaald worden, indien de nieuwe Kweekschoolwet de genoemde bevoegdheid juist *wel* zou verlenen. Het artikel bedoelde echter oorspronkelijk, de verwerving van onderwijsbevoegdheden bij het v. h. m. o. te voorkomen.

TOELATINGSEXAMEN

DOOR

Dr. J. P. VAN PRAAG.

De scholen voor Middelbaar en Voorbereidend Hoger Onderwijs draaien weer, het jaarlijkse toelatingsexamen is achter de rug, de meeste candidaatjes zijn toegelaten, vele afgewezen. Van hen die toegelaten zijn weten we niet of ze er iets van terecht zullen brengen, van hen die afgewezen zijn hebben we het onveilige gevoel, dat niemand kan garanderen dat hun bekwaamheden werkelijk onvoldoende waren. Daarvoor hebben we onafzienbare massa's werk gecorrigeerd, nog afgezien van het mondelinge onderzoek. Alleen voor Nederlands vijf proefwerkjes per leerling, voor rekenen drie, voor aardrijkskunde en geschiedenis ieder één. Dat is aan een flinke school met b.v. honderd kandidaten totaal duizend stuks.

Toen ik twaalf jaar geleden, vers van de universiteit, voor het eerst praktisch met het toelatingsexamen te maken kreeg, begon ik vol illusies. Zeker, ik kende de bezwaren van het „kinderexamen”, maar ik wist tevens, dat het zonder enig onderzoek naar begaafdheid en bekwaamheid ook niet gaan

zou. Vandaar dat ik vervuld van een zeker optimisme de resultaten van het toenmaals nog vrij „nieuwe” toelatings-examen tegemoet zag. „Nieuw” immers was de toepassing van de denkbeelden, die door het Nuts-Seminarium voor Paedagogiek te Amsterdam in de jaren dertig ontwikkeld waren. Ik had in mijn studententijd die hele ontwikkeling op de voet kunnen volgen en maakte me thans op om mijn enthousiasme voor de „stillees”-theorie aan de praktijk dienstbaar te maken.

Maar wat een ontgoocheling toen de „envelop” voor de eerste maal openging! De denkpsychologie schreef voor, dat de vragen op straffe van waardeloosheid van het gehele werk, al naar hun betekenis verschillend gewaardeerd moesten worden. Uit de envelop kwam de aanbeveling om alle vragen met twee punten te honoreren. De denkpsychologie leerde, dat vragen, die een sterk emotioneel karakter hadden, voor beoordeling niet in aanmerking kwamen. De envelop produceerde verschillende van zulke vragen. De denkpsychologie bepleitte een beoordeling, waarbij de resultaten zoveel mogelijk gedifferentieerd werden naar de uitersten. De envelop adviseerde tot een diepzinnige rekenwijze, waardoor iedere candidaat, die niet volkomen ongeschikt was op een zes of zeven rekenen kon. De denkpsychologie tenslotte bepleitte een mondeling onderzoek naar aanleiding van het schriftelijke, teneinde de aard van de onderzochte intelligentiestructuur vast te stellen. De envelop.... nee het K. B. achtte een dergelijk onderzoek in het algemeen overbodig.

De resultaten waren navenant. Niet slechter dan bij vroegere vormen van toelatingsonderzoek; dat was, zoals het Nuts-seminarium had aangetoond, letterlijk onmogelijk. Maar toch ook weinig beter; zeker als men de ongelooflijke hoeveelheid correctiewerk, die voor dit onderzoek vereist wordt, in aanmerking neemt. Maar ik zweeg. Ik was jong en achtte me niet geroepen ouden en wijzen ter verantwoording te roepen. Bovendien had ik ook niet het recht na één keer te oordelen, meende ik....

Sindsdien zijn twaalf jaar verlopen. Ieder jaar was het werk (en vooral de aanbevolen beoordeling ervan!) een trouwe copie van het vorige jaar. Soms nog speciaal gekenmerkt door bijzondere ongerijmdheden in de opgave, maar overigens geheel overeenkomstig de voorafgaande en volgende exemplaren uit de reeks. Jaar in, jaar uit.... Jaarlijks corrigeerde het lerarencorps die duizenden en duizenden volgeschreven velle-

tjes papier. Jaarlijks haalden we de schouders op als de cijfers te voorschijn kwamen. Jaarlijks werd opnieuw vastgesteld, dat het „stilleeswerk” ook al niet je dát was. De meesten onzer wisten immers niet eens, dat dit werk met de stilleestest van het Nutsseminarium slechts de uiterlijke vorm gemeen had.

Waarom nooit iemand er over geschreven heeft? Ik weet het niet. 't Zal de meesten wel gaan als mijzelf: je hebt altijd zo het idee, dat het wel ergens goed voor zal zijn, en dat het wel niet anders zal kunnen, en dat je het er zelf ook wel niet beter af zou brengen, en dat die heren in Den Haag toch ook wel niet de eersten de besten zullen zijn, en.... Maar zo wordt het een farce, nee erger, een kleine tragi-comedie. Deze waanzin kan toch niet eindeloos voortgaan? Zeker, ik begrijp dat het mondeling onderzoek voor alle kandidaten op onoverkomelijke praktische moeilijkheden stuit. Maar dan kan men toch in elk geval aan de overige eisen voldoen? Goede vragen, gedifferentieerde waardering, selectieve bepaling van het cijfer? Moeten we nu werkelijk jaar in, jaar uit August de Domme blijven spelen?

We gaan toe naar de brugklasse. Goed. Maar ook daar zal het stilleeswerk een rol spelen. Is het niet jammer, dat een uitzonderlijke gelegenheid om de meerderheid der collega's met de finesses van deze methode vertrouwd te maken, en dat zou het centrale toelatingswerk kunnen zijn, onbenut wordt gelaten, en erger: averechts wordt gebruikt? Misschien snap ik niets van de zaak, misschien onderschat ik de moeilijkheden; als iemand het me duidelijk maakt, zal ik me haasten ongelijk te bekennen, maar vooralsnog houd ik het er voor, dat eindelijk eens iemand de kat de bel moest aanbinden.

KLEINE MEDEDELING.

TENTOONSTELLING: „JEUGD VAN NEDERLAND”.

Beschermvrouwe H. M. de Koningin.

Waar en wanneer?

Van 19 Augustus tot 18 September in het grote R. A. I.-gebouw te Amsterdam.

Wat is het doel?

Aan het Nederlandse volk duidelijk te maken welke betekenis de zorg voor de jeugd voor ons gehele volk heeft.

Wie werken er aan mee?

Zeer velen, die op het terrein van de jeugdzorg werkzaam zijn, werken in nationaal verband aan deze tentoonstelling mee.

Wat zal er te zien zijn?

Er zijn vijf afdelingen:

Het Gezin.

Kinderhygiëne.

Kinderbescherming.

Onderwijs.

Vorming buiten Schoolverband, de Jeugdbeweging, Jeugd en Arbeid, Jeugd en Sport.

Wie gaan er heen?

Allen, die liefde en belangstelling hebben voor de Nederlandse jeugd. Dit is een tentoonstelling voor man en vrouw tezamen en ook voor de rijpere jeugd. Vanuit de verste uithoeken van ons land zullen tochten naar de tentoonstelling worden georganiseerd.

Algemeen Bestuur van de tentoonstelling.

Dr. G. G. J. Mettrop, *Voorzitter*, Geneseskundig Inspecteur van de Volksgezondheid in Algemene Dienst, Den Haag.

Dr. Jos. P. Chr. de Boer, *Vice-Voorzitter*, Inspecteur Gymn. en Middelb. Onderwijs, Voorzitter Sectie Onderwijs.

Mej. Mr. M. Tjeenk Willink, *Secretaresse*, Secretaresse van de Ned. Ver. voor Maatschappelijk Werk; Lid van de Eerste Kamer der Staten-Generaal, Den Haag.

Dr. J. C. van Zoelen, *Penningmeester*, Holl. Bank-Unie, Amsterdam.

Mevr. M. Banning-Hoek, Den Haag, Voorzitster Sectie „Het Gezin”.

Mevr. H. W. Boersma-Smit, Amsterdam, Voorzitster Sectie Vorming buiten Schoolverband.

Dr. W. J. Lojenga, Directeur van het Centraal Ziekenhuis, Alkmaar, Voorzitter Sectie Kinderhygiëne.

D. Q. R. Mulock Houwer, Directeur van het Nationaal Bureau voor Kinderbescherming, Den Haag, Voorzitter Sectie Kinderbescherming.

Mej. J. Boer, Secretaresse Opbouwvereniging Drenthe, Assen.

Mevr. Baronesse van der Borch tot Verwolde—Maris, Geldermalsen.

Dr. H. B. Fortmann, Amersfoort.

Mevr. van Nispen tot Sevenaer—Ruys de Beerenbrouck, Vorden.

A. C. Zevenbergen, Secretaris van de A. N. O. F., Amsterdam.

A. Oosterlee, Hoofd v. d. Afd. V. B. S. van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.

Mr. W. P. van Lindonk, Hoofd 7e Afd. van het Ministerie van Justitie.

TIJDSCHRIFTEN.

Dux, Katholiek Maandblad voor allen, die medewerken aan de vrije Jeugdvorming in Nederland en België (red. H. M. M. Fortmann). Jaargang 16, nos. 1—8.

In de acht nummers van dit welverzorgde maandblad, waaruit niet Katholiek eveneens veel kunnen leren, worden verscheiden problemen, die met de jeugdleiding verband houden, aan een beschouwing onderworpen. Bijzonder belangwekkend lijken mij de bijdragen van Dr. H. Fortmann: „Geloofstwijfels in de ontwikkelingsjaren” (no. 1) (alleen deze opmerking: „waarom gebruikt men het afschuwelijke meervoud „twijfels”, terwijl het woord „twijfelingen” toch ten dienste staat en duidelijker is?”); Gabriel Smit: „Culturele Jeugdvorming”, een vlot geschreven en degelijk pleidooi om in het jeugdwerk culturele elementen in te vlechten (no. 4); J. van Dael: „Kampwerk voor Sociale Jeugdzorg” (no. 8). Ik doe met deze vermelding niet te kort aan de inhoud en de vorm van de andere artikelen, die zonder uitzondering op hetzelfde hoge peil staan, maar die misschien tot anderen meer spreken.

Het gezamenlijke nummer 5—6—7 is gewijd aan „Sexualiteit en Opvoeding”. Hoewel men heden ten dage bijna tot vervelens toe boeken en andere publicaties over de sexuele opvoeding onder ogen krijgt, die in weinig of niets van elkaar verschillen en de indruk wekken, dat er zich een algemene opvatting op dit netelige punt der opvoeding aan het vormen is of zich reeds gevormd heeft, toch hebben we het nummer van „Dux” met belangstelling gelezen. Prof. Grossouw opent de reeks artikelen met een religieus-paedagogische beschouwing „Het Sexuele vraagstuk en het Nieuwe Testament”; H. Ruygers schrijft over „De Betekenis van de Sexualiteit in de Ontwikkelingsjaren”; Dr. A. W. Hoegen geeft een beschouwing over „Kerk, sexuele voorlichting en opvoeding”, en betreft hierin ook de vraag, of de school een taak heeft op het gebied der sexuele voorlichting. Van J. J. Dijkhuis is het artikel „De zin van het lichaam voor de jeugd in de puberteitsjaren”; Dr. N. Perquin S. J. geeft een wel ernstige, maar in de grond optimistische beschouwing over „Opvoeding en Sexualiteit”; „Het Contact der Sexen” wordt behandeld door Dr. L. Berger en Dr. H. M. M. Fortmann; een bij uitstek praktisch maatschappelijk vraagstuk „Iets over de psychologie van het Fabrieksmeisje” wordt bekeken door Mej. H. Coenders, terwijl de serie artikelen besloten wordt met een godsdienstig-zedelijke beschouwing „Over de Kuisheid”, waarin Dr. H. M. M. Fortmann een positieve inhoud tracht te geven aan het begrip „kuisheid”.

Nederlandsch Tijdschrift voor de Psychologie, deel IV, aflevering 3 (red. Prof. L. v. d. Horst en Prof. G. Révész).

In dit nummer van het tijdschrift zijn drie lezingen opgenomen, die op het jaarlijks congres van de Ned. Interacademiale Organisatie van Psychologie-Studenten op de Drakenburgh bij Hilversum van 15—18 Januari zijn gehouden.

Van Prof. Dr. J. Nuttin te Leuven is het artikel „De Dynamische

Structuur der Persoonlijkheid en de Psychoanalyse". Het probleem van het dynamische conflict in de structuur der persoonlijkheid wordt hier onderzocht vanuit het gezichtspunt van de normale psychologie; volgens Prof. Nuttin is niet de „verdringing” het normale proces, dat zich hier voordoet, maar bij personen met een gezond aanpassingsvermogen worden de spanningen door positieve ontwikkeling en integratie van de persoonlijkheid opgeheven. De schr. is van mening, dat Freud en Adler eenzijdig zijn, wanneer ze de dynamische beginselen van het psychische leven tot één herleiden (resp. libido en machtsstreven). Hij onderscheidt drie trappen van psychische activiteit, nl. de psychofysische, de psychosociale en de suprasociale, en hij is van mening, dat de fundamentele noden van de mens hun karakteristieke manifestaties op deze drie gebieden vertonen.

Dr. D. J. van Lennep schrijft over „De ontwikkeling van de klinische psychologie in Amerika”.

Dr. Van Lennep wijst in dit artikel op de verrassend snelle ontwikkeling, die de klinische psychologie in het Amerika van heden doormaakt. Hij geeft hiervoor verscheiden oorzaken aan. Door het geestelijk lijden van soldaten in de oorlog ontstond een grote vraag naar goed getrainde klinische psychologen; het wetenschappelijk researchwerk, dat in de Amerikaanse psychologie een belangrijke plaats inneemt, gaf aanleiding tot de bestudering van gevallen in de praktijk; voorts bloeien aan de universiteiten de zg. „counseling centers”, dat zijn centra aan de universiteiten, waarheen de studenten met hun psychische moeilijkheden kunnen gaan; tenslotte heeft ook de voortschrijdende techniek, die nieuwe hulpmiddelen aan de psycholoog ten dienste stelde (bv. gramfoonplaten, waarop men de gesprekken van therapeut en cliënt kan vastleggen en later bestuderen) de ontwikkeling van de klinische psychologie sterk bevorderd. Aan het slot geeft Dr. Van Lennep een blik op een van de merkwaardigste richtingen in de klinische psychologie, nl. de non-directive therapy.

Prof. Duyker heeft op de N. I. O. P. S.-conferentie gesproken over „Normen en gewoonten”.

In dit artikel wordt eerst de verhouding van de sociale en de algemene psychologie aan een beschouwing onderworpen. Vervolgens geeft Prof. Duyker een omschrijving van het begrip „gewoonte” (een gedragswijze, die door haar eigenaardigheid, d. w. z. door haar verschil met andere, soortgelijke gedragswijzen wordt opgemerkt), en vraagt hij de aandacht voor de regulatieve en coördinerende, én de distinctieve functie van de normen. (De normen reguleren het gedrag van de enkeling, en buitendien behoort hij, door ze na te volgen, tot een bepaalde groep.) De *persoonlijke* gewoonten vormen een habituele afwijking van de normen, maar aangezien ze het gedrag tot op zekere hoogte voorspelbaar maken —, zijn ze, zelfs indien ze een onaangenaam karakter hebben, te prefereren boven de grillige onberekenbaarheid van een gedrag, dat door geen gewoonten zou worden bepaald.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEoordelingen.

Prof. Dr. O. Bakker, *Statistiek*. Een inleiding tot de statistische methode en haar toepassingen. Deel II: De toepassingen der statistische methode, 5e druk. Uitg.: J. Muusses, Purmerend. Prijs: f 5,75.

Ons raakt in het bijzonder het door de heer C. van Eden verzorgde deel, gewijd aan de Culturele Statistiek. Dit fraaie en leerzame hoofdstuk richt zich bewust en nadrukkelijk op hetgeen men „de telbare buitenkant” van het menselijke geestesleven zou kunnen noemen. Het ziet er bewust van af het „veelvoud van unica” — de pedagogische kijk b.v. op het zittenblijven — te onderscheiden van de telbare generalia. Hier telt men zittenblijvers, leerlingen, leerkrachten, scholen enz. enz.; d. w. z.: hier ziet men af van de kwalitatieve aspecten voorzover ze zich alweer niet per accidens in telbaarheid tevens zichtbaar maken. Het is dus beheers- en bewindstatistiek. En, daar boek en auteur, daarmee duidelijk voor den dag komen, weet men waaraan men toe is. Dat nu C. van Eden een bij uitstek competent schrijver van een dergelijk hoofdstuk is, behoeft geen betoog. Het is helder in betoog en ordening, het is instructief en oriënteert uitstekend. O. i. behoeft het fraaie stroomdiagram t.o. blz. 44 aanmerkelijk meer toelichting dan het boek biedt. Voor het overige beveel ik ieder die een overzicht wenst te krijgen van de Culturele Statistiek in ons land de lektuur van dit hoofdstuk gaarne aan.

Van het boek als geheel geldt, dat het een op de praktijk van het statistisch werk gerichte inleiding is, welke ook voor niet-mathematici zeer wel leesbaar is. De toelichting met talrijke voorbeelden uit de praktijk maakt het boek bijzonder aantrekkelijk. M. J. L.

Dr. A. de Vletter, *De felle aanval*. Uitg.: H. J. Paris, Amsterdam, 1948. 15 pag. Prijs: f 0,40.

Deze publicatie is een weergave van het door de tweede Inleider gesprokene op de Discussieavond van de Volksuniversiteit Laren—Blaricum over het onderwerp: *Klassikale of individualiserende school*. De schrijver levert een met anecdoten en citaten geïllustreerd betoog voor de individualiserende school, de school met de bevordering niet „by grades” maar „by subjects”, met een „gedifferentieerd takenafleverings-eindexamen van tentamens en gesplitste stofverantwoordingen”. Zijn langdurige onderwijspraktijk biedt hem daarbij rijkelijk argumenten om zijn standpunt te verdedigen. H. N.

H. M. van Bruggen en W. J. van der Bijl, *Handleiding bij de doos van Pandora*. Uitg.: M. Stenvert en Zz., Meppel, 1948. 243 pag. Prijs: f 7,50.

Hoewel dit boek officieel „Handleiding” heet, zeggen de auteurs in het voorwoord dat zij het niet gaarne als zodanig gebruikt zouden zien. In 1941 publiceerden zij bij dezelfde uitgeefster een serie plaatjes op

het gebied van plant-, dier- en natuurkunde. Deze waren uitsluitend bedoeld als handig bruikbaar illustratiemateriaal bij het schriftelijk vastleggen van mondeling behandelde lesstof. Vele gebruikers vroegen echter om nadere toelichting van en gegevens met betrekking tot deze plaatjes, die bedoeld zijn voor de 4e t/m de 7e klas der lagere school.

Aan deze wens hebben de auteurs trachten te voldoen met het publiceren van bovengenoemde „Handleiding”. Indien men haar gebruikt, zoals de ontwerpers bedoelen, kan zij voor velen bij het onderwijs van groot praktisch nut zijn. Men beschouwe haar dan als een „Fundgrube” van materiaal, als een „katalisator” voor het opbouwen en uitwerken van eigen ideeën.

H. N.

J. Oosterkamp, *Opvoedkunde op het Examen voor de Hoofdakte*. Uitg.: Firma Beekman en De Vos v/h J. Schaafstal, Hilversum, 1948, 236 pag. Prijs: f 5,90.

De inhoud omvat o. a. Wenken voor het maken van paedagogische opstellen, Schema's voor opstellen, „Uitwerkingen” van bepaalde onderwerpen betreffende het gehele examengebied. Een studieboek is het natuurlijk niet. Als repetitorium voor het examen=zoals=het=nu=eenmaal=is, is het zeker verdienen. De schrijver heeft er m. i. van gemaakt, wat er van te maken is, en heeft kans gezien, het geheel leesbaar te houden, door vele goede en uitvoerige citaten op te nemen. Wie weet, wekt het sommigen zelfs nog op eens te gaan studeren.

H. N.

W. L. M. E. van Lecuwen en F. G. A. Stemvers, *Verhalen en Liederen I met Werkboek*. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1948.

„*Verhalen en Liederen*” is bestemd als „leesboek voor de laagste klassen van alle scholen voor voortgezet onderwijs”. Het bijbehorend *Werkboek* bevat „aantekeningen en opgaven op het gebied van taal en stijl”.

Leesboek en werkboek vallen onder die categorie moderne leermiddelen die beogen de leerlingen te brengen tot meer zelfstandige verwerking der aangeboden leerstof. Wie het principe aanvaardt, kan hoogstens bezwaren hebben tegen de uitwerking. Wij voor ons juichen de verschijning van hulpmiddelen, die onderwijzer en leraar tot op zekere hoogte overbodig maken, toe en begroeten daarom deze boekjes met vreugde. Ook om de gelukkige keuze der „verhalen en liederen”. Er zijn stukken bij, die langzamerhand klassiek gaan worden, andere die we voor de eerste maal in bloemlezingen zien opgenomen.

De toelichtingen in het werkboek, de vragen en opgaven, dragen, als steeds met leerstof van deze aard het geval is, een persoonlijk karakter. Maar in dit geval zijn de namen van de auteurs waarborg voor de kwaliteit.

V.

In verband met vacantiemoelijkheden kon het Augustus-nummer niet eerder verschijnen; het September-nummer volgt spoedig.

VORMING VAN DE DUITSE JEUGD¹⁾

DOOR

VAUGHN R. DELONG.

Kort na het begin van de bezetting van Duitsland door de Geallieerden, bezocht ik de ruïnes van de Rijks-Kanselarij te Berlijn. Een jongen van ongeveer twaalf jaar bood zijn diensten als gids aan. Hoewel ik hem zei, dat ik hem niet nodig had, bleef hij zich opdringen en gaf een explicatie over het vroegere gebruik van de verschillende vertrekken. En terwijl we zo een weg door het puin zochten, vertelde hij: „Dit was de eetzaal, en hier hield Hitler zijn conferenties.” En zo ging het het gehele gebouw door. Toen we aan het eind gekomen waren, stak hij zijn hand in zijn zak, haalde er een aantal „IJzeren Kruisen” uit en bood die voor wat sigaretten te koop.

Toen Duitsland ineenstortte werd de jeugd onder de ruïnes — zowel de ideologische als de physische — bedolven. En het was voor deze jongen heel natuurlijk geworden de brokstukken van de grootheid van zijn land aan anderen te tonen en „eervolle beloningen” voor een paar sigaretten te verkopen.

De chaos en de verwoesting waren zo volledig dat ik me vol verbazing afvroeg hoe het mogelijk zou zijn onder de jeugd, die hij vertegenwoordigde, en waaruit de leiders van het nieuwe Duitsland voort zouden moeten komen, een begin te maken met de ontwikkeling van een positieve democratische geesteshouding. Hoe zou dit tot stand gebracht kunnen worden met een jeugd die alleen tussen ruïnes leefde?

Het probleem.

Er zijn in Duitsland een tweetal bijzondere omstandigheden, die een grote invloed op de jeugd gehad hebben. Duitsland heeft zeer lang een schoolsysteem gehad, waarbij al vroeg de kinderen in twee groepen gesplitst werden, nl. degenen, aan wie de mogelijkheid geboden werd voortgezet onderwijs te ontvangen en daardoor de leidersposities in te nemen, en de grote massa (ongeveer 90%) die alleen maar „volgeling” be-

¹⁾ *The training of german youth*, door Vaughn R. DeLong, Washington Representative Educational and Cultural Relations Division, Office Military Government Germany (U.S.), formerly Chief E & CR Div., Office Military Government Hesse. Vertaling H. N.

hoefde te worden. Dit type schoolorganisatie legde de grondslagen waarop een maatschappij kon oprijzen, die sterk horizontaal naar klassen gesplitst was en maakte de volkomen ondemocratische handelwijzen mogelijk, die de Nazi-dictatuur voorbereidden.

De tweede omstandigheid lijkt op het eerste gezicht in strijd met de eerste. Zij wordt gevormd door de Hitlerjugend, als de enige organisatie, waartoe de gehele jeugd gedwongen werd te behoren.

Maar ook hier viel de nadruk op het uitkiezen van de meest geschikt om hen tot de toekomstige leiders te maken. Zo kon de eenheid van deze ene organisatie gebruikt worden voor de verspreiding der Nazi-propaganda. En het Duitse principe om zo vroeg mogelijk degenen, die waarschijnlijk een leidende plaats zouden kunnen bekleden, naar voren te halen en hen een speciale opleiding te geven, werd hier op dezelfde wijze in praktijk gebracht als in de school. De selectie verschilde slechts hierin, dat in de jeugdorganisatie meer aandacht aan de fysieke eigenschappen geschonken werd.

De Geallieerden vonden bij hun komst in Duitsland een volledig gedemoraliseerde jeugd. En haar belangrijkste karaktertrek was waarschijnlijk wel: het gedesillusioneerde zijn. En dat is geen wonder, want of we het graag of niet graag aanvaardden, het sterkste beroep op de Duitse jeugd was gedaan op een idealistische grondslag. Het lage en misdadige van de Nazileiders werd daarbij op de achtergrond gehouden. Doch toen de werkelijke waarheid voor de meest intelligente jonge mensen duidelijk werd, ontstond dikwijls een zeer heftige reactie. En het was geen ongewoon verschijnsel jonge mensen aan te treffen die hun idealen volkomen verloren hadden en die zonder enige boei om zich aan vast te klampen, met de stroom meedreven.

Daarbij moet in het oog gehouden worden, dat de meer intelligente jonge mensen, de sterkste persoonlijkheden en de natuurlijke leiders ook juist de leiders in de jeugdorganisatie geweest waren. En dus was het zo dat dezelfde personen, die onder gewone omstandigheden bestemd zouden zijn om de leidende functies in het nieuwe Duitsland te vervullen, juist degenen waren, die het meest actief aan de Hitlerjugend hadden deelgenomen. Zij vormden wel het grootste probleem. Slechts aan enkelen van hen, als dat al mogelijk zou zijn, kon op den duur een leidersfunctie onthouden worden,

en als ze weer leiders zouden moeten worden, dan zouden de ideeën, die ze in de Hitlerjugend hadden opgedaan, wel radicaal veranderd moeten worden.

Aldus kwamen de Geallieerden, wat de Duitse jeugd betreft, voor grote en ernstige problemen te staan. Het vacuum in het leven en het denken van deze jonge mensen moest met een positieve inhoud gevuld worden, daar het anders zeker op een verkeerde wijze gevuld zou worden. Communisme was wel een van de meest waarschijnlijke vervangingsmiddelen, want het gedijt het best op chaos en desillusies. Daarnaast was apathie, die zo veel jongeren beheerste, een factor die overwonnen moest worden voordat het vacuum gevuld kon worden. Velen toch redeneerden aldus: „Ik heb idealen gehad, waarvan ik geloofde dat ze juist waren. Nu zie ik dat ze verkeerd zijn, maar ik word veroordeeld omdat ik tot die organisatie (die ze in haar vaandel voerde), behoorde. Ik wil daarom beslist nooit meer tot een organisatie behoren.”

Maar ondanks deze moeilijkheden werden toch bepaalde onderwerpen vastgesteld als doeleinden die beslist bereikt moesten worden. Men kan ze op eenvoudige wijze als volgt omschrijven:

1. De achting voor de waarde en de rechten van het individu vergroten.
2. Opvoeden tot het waarderen van een vertegenwoordigend en verantwoordelijk bestuur.
3. De achting voor andere naties vergroten zodat een gezonde basis gevormd wordt voor wereldsamenwerking en wereldvrede.

De fundamentele basis voor wereldvrede is een internationale erkenning van de waarde van elk individu en zijn onvervreembare rechten. Wanneer deze gedachte weer aanvaard wordt dan zullen verscheidene oorzaken van strijd verdwijnen. Alle mensen, onafhankelijk van ras, geloof of sexe behoren deel te hebben aan de rechten en zegeningen van een regering en aan rechtvaardige sociale ordening. Ieder mens heeft recht op een overtuiging en op vrijheid van gedachte en gedachteuiting zo lang dit geen inbreuk maakt op de rechten van anderen.

Wanneer groter eerbied voor elke persoon als een individu wordt ontwikkeld, dan moet het individu zelf in zijn gevoel van persoonlijke verantwoordelijkheid voor sociale en poli-

tieke zaken groeien. Hij moet zich bewust worden dat de handelingen van de samenleving waartoe hij behoort zijn handelingen zijn en dat hij deel heeft aan de verantwoordelijkheid voor de handelingen van zijn regering. Vanzelfsprekend houdt deze opvatting van bestuur in dat de publieke autoriteiten erkend moeten worden als dienaren van het volk.

Toenemende eerbied voor andere naties is een gevolg van toenemende eerbied voor individuen. En achting voor andere naties kan vergroot worden door hen beter te begrijpen. Wanneer een natie zichzelf als een deel van een geheel beschouwt inplaats van zichzelf als het geheel te zien, dan ligt de weg open voor het bestuderen van de andere naties, die mede het geheel vormen en, dus ook om hen beter te begrijpen. Wanneer Duitsland b.v. zichzelf als een deel van de Westerse Cultuur beschouwt, wordt het van belang de andere delen te leren kennen en vermindert de nationale belangrijkheid. Dan wordt samenwerking met de andere delen waardevol en is de basis voor een vredige samenleving gelegd.

De benadering van het probleem.

Het is een gebruikelijke procedure voor een militaire bezetting te regeren door bevelen uit te vaardigen. Maar het is duidelijk dat het bereiken van de zo juist genoemde doeleinden op deze manier niet verwezenlijkt kon worden. Bevelen staan lijnrecht tegenover het eerstgenoemde doel omdat ze geen individuele rechten erkennen. Logischerwijze werd dus de methode gevolgd het Duitse volk in zijn eigen pogingen te helpen om zijn eigen sociale instellingen om te vormen, te reorganiseren en te vormen. Dit betekende dat er Duitsers gevonden moesten worden, die in de genoemde doelstellingen konden geloven, dat deze gesteund moesten worden en dat ze geholpen moesten worden om zich nog verder in de richting van de genoemde idealen te ontwikkelen.

De eerste daad van het Militair Bestuur was de Hitler-Jugendorganisatie af te schaffen en te verklaren dat al degenen, die daarin een leidende functie bekleed hadden, tijdelijk niet als leiders voor het jeugdwerk konden worden gekozen.

De volgende stap was om in elke „Kreis” een comité in te stellen, dat de verantwoordelijkheid moest dragen voor al de nieuwe jeugdactiviteiten. Deze comité's werden samengesteld uit vertegenwoordigers van de scholen, de kerken, jeugdzorg

en andere verenigingen die bij de jeugd betrokken waren. De enige voorschriften die hen gegeven werden bij het leiding geven waren:

1. Deelname van elke jeugdgroep, in welke organisatie ook, moet vrijwillig zijn.
2. Voormalige leiders van de Hitler-Jugend kunnen geen leiders in de nieuwe groepen zijn.
3. Geen enkele nieuwe groep mag het voorbeeld of de idealen van de Hitlerjeugd volgen.
4. Er moeten zoveel mogelijk verschillende vormen van jeugdactiviteit bevorderd worden.
5. Alle groepen moeten ingeschreven worden.
6. Lidmaatschap mag bij geen enkele groep beperkt worden door nationaliteit, ras of geloof.

Binnen dit grondlegend raam werden de jeugdcomité's aangemoedigd de vorming van nieuwe jeugdorganisaties te stimuleren om het vacuum, dat door de afschaffing van de Hitlerjeugd ontstaan was, te vullen.

Nadat gedurende enige maanden toegestaan was „Kreis“-organisaties te vormen, werd een Landelijk Jeugdcomité opgericht en werd aan de organisaties toegestaan zich over het gehele land te formeren. En thans is het voor jeugdorganisaties mogelijk nog wijder verbanden aan te gaan.

Het feit dat 100% van al de vroegere jeugdleiders niet voor leidende functies in de nieuwe organisaties verkiesbaar waren veroorzaakte grote moeilijkheden. De leiding in de Hitlerjeugd was van een zeer agressief type geweest en de nieuwe organisaties konden zich niet ontwikkelen zonder een leiding die in dit opzicht niet al te zeer de mindere was van degene waaraan deze jeugd gewend was geweest. Derhalve moesten opleidingsscholen voor leiders gesticht worden. Deze scholen werkten op een coöperatieve grondslag want er was vanzelfsprekend een tekort aan leerkrachten, die acceptabel waren.

Zoals in het begin van dit artikel werd vastgesteld, speelde ook het staatkundig beleid ten aanzien van het onderwijs een rol in de vorming van de jeugd.

Het programma om de gewenste veranderingen in de school te voltooien, werd op dezelfde wijze uitgevoerd, als voor de jeugdorganisaties vermeld is.

Een lijst werd opgesteld, behelzende de grondbeginselen, die van essentieel belang geacht moesten worden om burgers

voor een democratische samenleving te vormen en deze werd aan de belangrijkste schoolautoriteiten ter hand gesteld. Deze lijst bevatte de volgende punten:

1. Er moet een gelijke mogelijkheid tot opvoeding voor allen zijn.
2. Op scholen, gesteund door publieke fondsen, en bestemd voor leerplichtige leerlingen, moeten het onderwijs, de leerboeken en het noodzakelijke schoolmateriaal kosteloos zijn.
3. Verplicht volledig schoolbezoek moet geëist worden voor alle leeftijden tussen zes en tenminste vijftien jaar, daarna ten minste „part time” verplicht schoolbezoek tot achttien jaar.
4. De scholen voor de verplichte leeftijd moeten een samenhangend opvoedkundig en onderwijskundig systeem vormen. De termen „elementary education” en „secondary education” moeten tot uitdrukking brengen dat er twee opeenvolgende niveau's van onderwijs zijn, en niet twee typen of soorten van onderwijs die gedeeltelijk over elkaar vallen.
5. Alle scholen moeten nadruk leggen op opvoeding voor burgerlijke verantwoordelijkheid en een democratische levenswijjs.
6. In de schoolprogramma's moet er naar gestreefd worden het begrijpen van en de achting voor andere naties te bevorderen.
7. Voor alle leerlingen en studenten moet gezorgd worden voor leiding op opvoedkundig en beroepsgebied (educational and vocational guidance).
8. Voor alle leerlingen en studenten moet gezorgd worden voor toezicht op de gezondheid en opvoeding tot gezondheid.
9. De opleiding van alle leerkrachten moet op universitair niveau geschieden.
10. Er moet volledig gezorgd worden dat het volk daadwerkelijk deelneemt aan de hervorming en de organisatie, alsmede aan de administratie van het onderwijssysteem (educational system).

Ook hier werd de opzet gebaseerd op het geloof dat de werkelijke hervorming door de Duitsers zelf moet geschieden. De Duitse autoriteiten richtten comité's op om te werken aan de verdere ontwikkeling van veranderingen die de scholen volgens deze richtlijnen zouden verbeteren. Aan de gehele kwestie werd in ruime mate publiciteit gegeven en veel publieke bijeenkomsten werden gehouden, waar al deze en

andere kwesties bediscussieerd werden.

Alles wordt in 't werk gesteld om de jonge Duitsers en ouderen, die invloed op jeugdzaken hebben, in contact met democratische landen te brengen. Aan vele jeugdleiders en studenten wordt gelegenheid gegeven tot studie en eigen waarneming in de Verenigde Staten en in andere landen. Daarnaast worden jeugdleiders uit Duitslands buurlanden en de Verenigde Staten naar Duitsland gezonden om uitwisseling van ervaringen te bevorderen.

Bovendien werd elke gelegenheid gebruikt om de activiteit te stimuleren van ouders, leerkrachten en leerlingen om de scholen meer democratisch te maken, tot een coöperatieve onderneming. Er werd zoveel mogelijk getracht de scholen aan te moedigen zich te ontwikkelen tot plaatsen waar de leerlingen door ervaringen tot burgers zouden worden in plaats van inrichtingen waar men alleen uit een boek leert wat het betekent een goed burger te zijn.

De resultaten.

De verschillende punten, die hieronder volgen, zijn typerend voor de vorderingen, die tot nu toe gemaakt zijn. Ze zijn alle ontleend aan één Duitse staat, nl. Hessen, omdat ik met het werk, dat daar verricht is, nauw verbonden was. Hessen heeft ongeveer vier en een half millioen inwoners en ongeveer 750.000 leerlingen, die de verschillende typen van scholen bezoeken.

Op het gebied van het jeugdwerk zijn de volgende punten het belangrijkste:

1. Er zijn nu 4213 gescheiden en onderscheiden jeugdorganisaties met een vrijwillig ledental van 346985. Deze cijfers plaatse men tegenover het feit dat er onder Hitler slechts een jongens- en meisjesorganisatie was in heel Duitsland en dat het lidmaatschap gedwongen was. Deze grote verscheidenheid in organisaties maakt het onmogelijk dat ze met vrucht voor een of ander bijzonder propagandistisch doel gebruikt worden. En dit wordt nog duidelijker wanneer men de soorten van organisatie nader bekijkt.

De twee populairste organisatietypen zijn die op het gebied van de sport met 1800, en op godsdienstig terrein met 1394 afdelingen. Daarnaast zijn er jeugdorganisaties bij elk van de grotere politieke partijen. En verder muziekverenigingen,

hobbyclubs, enz. Het aantal en de soort worden alleen beperkt door de belangstelling en het initiatief van de Duitse jeugd. Het politieke type van organisatie kreeg het laatst toestemming zich te formeren, maar zolang het lidmaatschap vrijwilling is en alle politieke partijen dezelfde rechten hebben, acht men ze niet gevaarlijk. Sommige van deze organisaties beginnen al een bepaalde positieve bijdrage (voor de geestelijke opbouw) te leveren.

2. De vorming van jeugdleiders heeft noodzakelijkerwijze in wat langzamer tempo plaats gevonden. De kandidaten moesten wel zeer zorgvuldig geselecteerd worden en de scholen moesten ab ovo beginnen. Maar 90 leiders, die voor belangrijke algemene functies geschikt waren, zijn nu volledig opgeleid. En daarnaast nog honderden groepsleiders, kampadviseurs, en leiders voor toneel, muziek en sport, enz. In Hessen is nu één school voor dat doel twee jaar werkzaam en deze bereikte een constant gemiddelde van 50 personen, die een speciale opleidingscursus van een of twee weken volgden. De kern van deze aldus gevormde leiders is gereed om met vruchtbaar werk te beginnen en de kloof wordt zo gevuld, zodat de vroegere Nazi-jeugdleiders niet terug zullen keren.

3. Het eerste volledige kampprogramma werd in de zomer van 1948 uitgevoerd, waardoor duizenden Hessische jongens en meisjes de zegeningen van een heilzaam kampleven ondervonden en dat zonder de schadelijke uitwerkingen van de Nazi-ideologie. Dit programma zal gedurende de zomer van 1949 nog uitgebreid worden en met nog betere leiders uitgevoerd.

4. Jeugdtijdschriften zijn weer verkrijgbaar. De meeste worden door handelsfirma's uitgegeven, maar zij worden aan een constant en kritisch opbouwend onderzoek onderworpen. Er zijn ook een paar tijdschriften die uitgegeven worden door organisaties, die geen geldelijke voordelen nastreven, maar die zich geheel wijden aan de verbetering van de jeugdwerkzaamheden en het verspreiden van inlichtingen inzake kwesties, die voor de jeugd van belang zijn.

5. In Hessen is een jeugdtheaterbeweging opgezet, die al op enig succes kan bogen. Het is een van de terreinen waarop men in de toekomst op een grotere uitbreiding hoopt.

6. Het is het verlangen van het Militaire Bestuur dat de jeugdorganisaties zich op een „non-governmental” basis (dus niet door de regering geleid) zullen ontwikkelen, opdat men

er zeker van zal zijn, dat zij ook in de toekomst vrij zullen zijn. Ten einde deze opvatting te stimuleren en toch een stevige organisatie te vormen, werd de vorming van een Landesjugendbeirat bevorderd. Deze „Beirat” is non-governmental en zijn leden vertegenwoordigen landelijk de verschillende belangen van de jeugd. Hij dient tot onderzoek en advies en heeft thans verschillende subcomité's die werkzaam zijn op het gebied van het kamperen, publicaties, opleiding van leiders, enz. Op deze wijze is de toekomstige ontwikkeling van de jeugdwerkzaamheden langs zich meer en meer verbredende banen tamelijk wel verzekerd. Deze „Beirat” maakt het ook mogelijk dat vertegenwoordigers van groepen met een meer speciale belangstelling samenwerken ten bate van allen.

7. Verschillende jongeren voelen er niet voor om lid van een bijzondere organisatie te worden en toch moeten ook hun belangen veilig gesteld worden. Het Land Hessen heeft hoofdzakelijk voor dit doel nu een „Jugendpfleger” in elke „Kreis” aangesteld en de „Landtag” heeft onlangs een en een kwart miljoen marken beschikbaar gesteld om een positief jeugdprogramma ten uitvoer te kunnen brengen. Velen van deze Jugendpfleger hebben de bovengenoemde speciale opleiding gehad. En het ligt in de bedoeling dat alle Jugendpfleger een dergelijke opleiding zullen ontvangen.

Ook bij het eigenlijke onderwijs zijn successen geboekt:

1. De eerste radicale breuk bij het losmaken van de Hessische scholen van hun oude caste-toestand kwam in 1947 toen de Kultusminister voor de „Höhere Schulen” het schoolgeld afschafte. Hij baseerde zijn handeling op een voorschrift in de Grondwet dat verklaarde dat de scholen kosteloos zouden zijn. In 1949 werd deze actie door de Landtag bij de wet bekrachtigd en werden ook schoolboeken en andere benodigdheden kosteloos gemaakt. De Landtag ging daarbij zelfs verder dan het ideaal van het Militair Bestuur, want ook het volgen van een universiteit werd onder *kosteloos onderwijs* begrepen. Op deze wijze werd er voor iedereen een eind aan gemaakt dat gebrek aan inkomen een belemmering voor het volgen van onderwijs zou zijn.

2. De tweede verandering van betekenis kwam in Februari 1949 toen voor alle leerlingen van het 5e leerjaar een zelfde leerplan werd opgesteld zonder rekening er mee te houden of zij nu leerlingen van een „Volksschule”, een „Mittelschule”

of een „Höhere Schule” waren. Deze verandering maakt het de leerlingen gemakkelijker om na 5 jaar van het ene type van school naar het andere over te gaan en dit is de eerste stap om de klasse-splitsing in het onderwijs te doorbreken. Deze handelwijze zal in 1950 uitgebreid worden tot het zesde schooljaar¹⁾.

3. In samenhang met het onder punt 2 besprokene werd een nieuwe wijze van toelating tot de „Höhere Schulen” in het vijfde schooljaar ingesteld. Alle vierde klasse leerlingen in Hessen werden aan eenzelfde objectieve test onderworpen zodat dit de eerste keer was dat alle leerlingen in de gelegenheid kwamen met dezelfde schaal gemeten te worden. Ook dit zal een belangrijke uitwerking hebben op het afschaffen van de selectie van leerlingen voor de „Höhere Schulen” op een standenbasis.

4. De „Kultus-Minister” bracht in Dec. 1949 een wetsontwerp aangaande schoolorganisatie tot uitvoering, waarin de „Volksschule” tot zes jaar uitgebreid werd. Deze wet heeft de bedoeling de maatregelen onder 2 genoemd verder uit te breiden en te legaliseren. Aan het ontwerp was veel publiciteit gegeven en de openbare mening kreeg volop de gelegenheid er over te discussiëren.

5. De onderwijzersopleiding geschiedt in Hessen nu op universitair niveau. Er worden geen studenten tot de opleidingsinrichting toegelaten zonder dat zij hun „Abitur” (eind-examen) hebben gedaan en toestemming hebben gekregen tot een universiteit of hogeschool. De hoogleraren zijn ook allen universitair gediplomeerd en elke opleidingsschool telt minstens 400 studenten. Deze voorwaarden konden verwerkelijkt worden door de hulp van het ministerie en de uitgebreide samenwerking van de staven van de onderwijzersopleiding.

6. Het wetsontwerp voor de onderwijzersopleiding is uitgewerkt door het ministerie in samenwerking met hen die betrokken zijn bij universiteiten en onderwijzersopleidinginrichtingen. In aansluiting op wat in de punten onder 5 vermeld is voorziet dit ontwerp in twee semesters van gemeenschappelijke opleiding van toekomstige onderwijzers aan „Volks-

¹⁾ Het Duitse systeem is 4 jaar Grundschule, dan splitsing naar Volksschule en Höhere Schule (M. en V.H.O.), die 9-jarig is, en daartussen de Mittelschule, ongeveer onze U.L.O. Het 5e en 6e leerjaar betreft dus de eerste twee klassen van Volksschule en Höhere Schule, die aan elkaar gelijk gemaakt zullen worden (Redactie).

schule" en „Höhere Schule" aan de school voor de onderwijzersopleiding, waarna de Volksschule-leraar nog 4 semesters opleiding ontvangt (dus 6 in 't geheel), terwijl de leraar van de „Höhere Schule" nog 8 semesters aan de universiteit krijgt, op een totaal dus van 10 semesters. Ook deze regeling zal er toe kunnen bijdragen het denken in „standen" binnen de school op te heffen.

7. De dertig comités die nu twee jaar aan de schoolhervorming gewerkt hebben, beginnen thans rapporten voor de technische staf en voor het grote publiek te publiceren. Zij hebben veel bijgedragen tot het tot stand komen van elk van de punten die hierboven genoemd zijn en bij het uitwerken van nieuwe onderwerpen. Vooral de rapporten over de jeugdzorg en het leerplan van het 5e schooljaar zullen van veel nut kunnen zijn bij het ontwikkelen van een schoolpraktijk die meer op de toekomst gericht is.

8. Er begint een volledig nieuwe serie van geschiedenisboeken te verschijnen. Deze boeken zijn door een comité geschreven dat er twee jaar aan gewerkt heeft. De boeken voor het vijfde en zesde schooljaar zullen binnen enkele maanden gepubliceerd worden en andere zullen spoedig daarop volgen. In deze boeken wordt het geschiedenisonderwijs op een geheel nieuwe wijze benaderd.

9. Op dezelfde wijze wordt een volledig nieuwe serie uitgaven over burgerschap klaar gemaakt. De eerste twee manuscripten zijn gereed.

10. Tenslotte neemt het aantal ouderorganisaties elke maand toe en ofschoon er nog al wat fouten gemaakt worden, zijn deze verenigingen toch belangrijk omdat zij op een verhoogde belangstelling inzake de school wijzen en op het verlangen van de ouders om gehoord te worden in zaken die hun kinderen aangaan.

Maar misschien is het belangrijkste van alles toch wel de veranderde houding van de jeugd zelf. Meer en meer jonge mensen wijden in comités en raden hun aandacht aan jeugdproblemen. Er is een groeiend aantal ontmoetingspunten waar de jeugd actuele problemen bespreekt. Het aantal aanvragen voor inschrijving aan de universiteit is veel groter dan ooit tevoren. Al deze feiten wijzen er op dat de vroegere apathie verdwijnt. Er wacht een toekomst waarin ieder een rol kan spelen.

In tegenstelling tot het voorval, dat ik bij het begin van dit artikel noemde, zijn nu veel jonge mensen bezig met constructief werk. Het is een opwekkende ervaring om de jaarlijkse bijeenkomst bij te wonen van de leerlingen, die de Hessische schoolkranten redigeren. (De derde bijeenkomst heeft al plaats gehad). Het Militaire Bestuur heeft deze vorm van activiteit al spoedig aangemoedigd, omdat het haar zag als een gelegenheid tot het vormen van actieve burgers. Thans hebben deze jonge mensen (jongens en meisjes) op eigen initiatief een groep schoolkranten tot stand gebracht, die een waardevolle bijdrage leveren voor hun eigen leven, dat van hun medeleerlingen en hun scholen. Zij leren samenwerken en houden hun jaarlijkse bijeenkomsten om hun problemen en de mogelijke oplossingen te bespreken.

De toekomst.

Deze Duitse jeugd begint langzamerhand de belemmering, die de oudere generatie hun heeft nagelaten, te overwinnen.

Deze oudere generatie moet als de „verloren generatie” gezien worden, en niet de jongere, want de meesten van de eerstgenoemden zullen nooit meer hun oude schablonen van denken en handelen loslaten.

De Duitse jeugd heeft de steun en hulp van haar eigen landgenoten, die het oog op de toekomst richten, nodig, en van die leden van andere naties, die in haar kunnen geloven, die haar willen helpen de ervaringen op te doen die zij voor haar vorming zo nodig heeft en die deze jonge mensen als individuen en als medemensen wil erkennen.

ENIGE DESIDERATA OVER HET ORDE-VRAAGSTUK

DOOR

J. H. RINGROSE.

„La liberté est une chose bien réglémentée”
(M. Montessori; cursus Nice 1934).

Zonder twijfel vormt „de orde” op menige progressieve middelbare school een teer punt. Hoe vaak hoort men de buiten- (en soms zelfs de binnen-) wacht niet smalen: „Ach ja, ze (we) doen er wel aardige dingen. Maar de orde.... laten we het daar liever niet over hebben”. Volgt een hele

reeks van helaas moeilijk, slechts gedeeltelijk of zelfs helemaal niet te weerleggen feiten, die — op zichzelf beschouwd — inderdaad nog al eens een alarmerend karakter dragen. Wat immers te denken van de kennelijk grotere vernielzucht, van het nauwelijks of niet in acht nemen van doodgewoon lijkende regelen van burgerlijke beleefdheid, om maar niet te spreken van de soms bijna systematische overtreding van bepaalde ordemaatregelen. Hoe te oordelen over het opvallend grotere lawaai, over de onrust, nonchalance, slordigheid, waardoor veel met zorg vervaardigd materiaal zoek raken? En zo is er nog meer, kleinere en stellig ook grotere symptomen van een duidelijk tekort aan stijl en discipline.

Natuurlijk is het dan bijzonder gemakkelijk deze gebreken met een sneer aan de kaak te stellen en — zonder verder commentaar — daarmee „de progressieve (middelbare) school” te veroordelen. Maar zo eenvoudig liggen de zaken niet. Gelukkig zijn er allerlei overwegingen mogelijk, noodzakelijk zelfs, die de gesignaleerde en — laten we het direct erkennen — ernstige tekorten in een ander licht plaatsen. Het spreekt vanzelf, dat wij door hieronder uitdrukking te geven aan deze overwegingen geenszins de ernst van de heersende toestanden uit het oog verliezen. Integendeel, juist het besef, dat zulk een onbevredigende toestand heerst op zo'n vitaal punt heeft ertoe geleid de kwestie aan de orde te stellen.

In de eerste plaats dan gaat het niet aan om zonder meen de „gewone” orde van het traditionele schooltype te vergelijken met de situatie op onderwijsinrichtingen van een gans andere soort. Hoe benijdenswaardig zij bij tijden de „progressieve” docent mag toeschijnen, in beginsel heeft deze met deze soort orde afgedaan. Hij wil juist geen onvoorwaardelijke gehoorzaamheid van bovenaf, en geen sancties van dictatoriale aard. Ook in dit opzicht moet de lijn, die hij op didactisch gebied volgt, worden doorgetrokken: de orde zij een vorm van zelfdiscipline door het kindzelf opgebracht en ontwikkeld. Het vraagstuk wordt dan ook niet, hoe men in de nieuwe onderwijs-situaties als docent zijn gezag moet laten gelden, maar hoe men als docent de leerlingen uit eigen beweging kan brengen, kan opvoeden tot een behoorlijk gedrag. En inderdaad wordt hij hier voor problemen geplaatst, die — dat blijkt steeds duidelijker — niet in een handomdraai opgelost kunnen worden.... laat staan zichzelf oplossen.

De hedendaagse toestand bewijst, dat men dit vraagstuk in

het algemeen te simplistisch heeft beoordeeld. Ofwel men dacht, dat enkel door de vernieuwing van het onderwijs zelf het orde-vraagstuk geregeld zou zijn (een vorm van *laissez-faire* dus) óf — ander uiterste — men meende de invloed van het docentencorps bij de aanpak van het probleem zodanig te moeten uitschakelen, dat de orde geheel in handen kwam van de leerlingen (schoolparlement, schoolrechtbank en wat dies meer zij). De praktijk toont aan, dat de grotere vrijheid, die het kind in het algemeen toegestaan is, een situatie schept, die het zonder het tegenwicht van een grotere mate van (innerlijke) gebondenheid anderzijds, niet aankan. Moet men deze onvolwassenen dit falen aanrekenen, als men ziet, dat zelfs de mondigen onder ons in gelijksoortige situaties capituleren? Maar — nog dwingender vraag — moet men deze pogingen na gebleken onbekwaamheid opgeven om weer terug te keren tot het verfoeilijke „gemassregel” van bovenaf? Er zou niets beschamender bestaan als bewijs voor het fiasco van onze democratie. En bovendien: niets zou meer ondermijnend zijn voor het ouderlijk gezag dan juist zulk een herroeping nádat men de kinderen de vrijheid had laten proeven. Ondermijnend én schijnheilig. — Neen, wie a gezegd heeft, moet ook b zeggen.

Een juiste beoordeling van de huidige orde-verstoringen zou moeten beginnen met een nauwkeurige analyse van de sóort wanordelijkheden. Het systematische onderzoek, dat daarvoor nodig zou zijn, ontbreekt echter, zodat wij in dit verband wel genoeg moeten nemen met vergelijkende overzichten. Burton somt dan de volgende mogelijkheden op:

- I. Misdragingen, die het gevolg zijn van een onvoldoende exploiteren van een *surplus aan energie*: voortdurend fluisteren; gooien met allerlei voorwerpen (bordenwissers, gum, propjes, vliegtuigjes enz.); briefjes schrijven; krassen op tafels en lessenaars; kauwgummie kauwen; gezichten trekken; fluiten en gedempt neuriën; plagerijen; rare prentjes tekenen; duwen en elkaar stoten; op het schoolbord kalken; veelvuldig laten vallen van boeken, potloden en andere voorwerpen.
- II. Misdragingen tengevolge van *fysiek onbehagen* in verband met de toestand van de omgeving: rusteloosheid en draaien door onvoldoende ventilatie; voortdurend gapen en slaperigheid; algemene onoplettendheid; gichelen;

boterhammen eten of dikwijls willen drinken; kuchen; snel afgeleid zijn door lawaai van buiten; nonchalance t. a. v. het gebruik van de prullebak en slordigheid in het algemeen als het lokaal er onverzorgd uitziet; het veelvuldig op de werktafel plaatsen van voor het werk overbodige dingen (tassen enz.).

- III. Misdragingen als gevolg van het *verlangen om op te vallen*: extra veel hulp bij het werk vragen; veel rondlopen of potloden slijpen; dikwijls naar de prullebak lopen; maken van caricaturen ten koste van de docent of van minder op de voorgrond tredende kinderen; zg. „leuke bakken” uithalen; te vaak interrumperen of zelfs het maken van impertinente opmerkingen; klikken; humbug; zich aanstellen; meisjes plagen.
- IV. Misdragingen, die voortvloeien uit *individuele psychische moeilijkheden*: aggressieve en voortdurend bazige houding; schijnbaar ongevoelig zijn voor straf; vasthouden aan een leiderschap bij bewezen onbekwaamheid ertoe; liegen en veel vechtpartijen; bedriegen; gokken; diefstal en steeds anderen voor iets laten opdraaien; anderen tot een oppositionele houding brengen; zg. onverschilligheid t.o.v. verleende opdrachten; vernielzucht (opzettelijk); vroegtijdig roken; „hardboiled attitudes”; kliekjesvorming; zich onttrekken aan taken; indecentie.
- V. Misdragingen, die voortkomen uit een *weinig boeiende leerstof, -methode en te slappe leiding*: algemeen gebrek aan aandacht plus alle onder I en II genoemde verschijnselen; gebrek aan aandacht door het veroorzaken van teveel lawaai; te veel „beweging” in de klas; te dikwijls onderbreken van het geregelde werk; onordelijk gedrag bij verdeling van schriften, bij het begin der lessen en bij het inleveren van werk; vele absenties en vaak tijdens de lessen rondhangen in de gangen; veel uit het lokaal willen gaan met smoesjes; te veel te laat zijn bij het inleveren van werk en taken; moeilijk aan het werk gaan; te vaak bezoek aan de W. C.; te vaak de docent naar zich toeschreeuwen enz.

Dit overzicht is in verschillende opzichten verhelderend. Weliswaar komen enkele andere aspecten van wanorde niet tot uitdrukking, en wel, die direct betrekking hebben op het

groepsgedrag. Toch kan men in zoverre ook indicaties daarover verkrijgen, als opgemerkt wordt, dat vooral de onder I, II en V voorkomende verschijnselen een algemeen karakter dragen.

Welnu, ziet men het gedrag van kinderen op school (behalve door hun leeftijd en individualiteit) bepaald door de mogelijkheid (of onmogelijkheid) tot zelfexpressie, door het gevoel van veiligheid en door de behoefte tot sociale interactie, dan kunnen o.i. de meeste ordeverstoringen van verschillende progressieve middelbare scholen teruggebracht worden tot de eerste en de derde categorie. Uit elk persoonlijk gesprek met onze leerlingen en uit elke observatie blijkt, dat zij over het geheel genomen zich werkelijk thuis voelen op hun school. Wanordelijkheden, die voortvloeien uit onveiligheidsgevoelens (verhouding tot de materiële omgeving, tot de docent en tot het werk, verhouding tussen school en gezin, tussen school en maatschappij) zijn niet talrijk; en zeker lang zo veelvuldig niet als op gewone scholen. Van daar ook het merkwaardige, en dus eigenlijk helemaal niet bijzondere feit, dat de overgrote meerderheid van leerlingen op vooruitstrevende onderwijsinstututen werkelijk van hun school houden, ondanks hun eigen erkenning én veroorzaking van de evidente tekorten ervan. De insider weet, dat deze liefde ver uitgaat boven het gebruikelijke schoolpatriotisme, al is zij daar uiteraard niet geheel van verstoken.

Dus: tekorten in de didactiek en in de vereenzelviging van zichzelf met de schoolgemeenschap? Naar het ons voorkomt laten de feiten geen andere conclusie toe. En laten we er onmiddellijk aan toe mogen voegen: dit is een slotsom die, voor wat het eerste deel betreft, enigszins teleurstelt. Want het is waar, dat de wanorde — of laat ons liever zeggen: het gebrek aan goede gedragingen — zich óók tijdens de lessen voordoet en inderdaad doen zich dan vele van de onder I en V ondergebrachte misdragingen voor. Natuurlijk mag niet alles over één kam geschoren worden, maar onmiskenbaar handhaaft zich het feit, dat op verschillende moderne middelbare scholen de vernieuwing in de didactiek kennelijk geen gelijke tred heeft kunnen houden met de mate van verleende vrijheid van initiatief aan de kinderen. Aan creatief werk wordt zeer stellig veel te weinig aandacht besteed; de vakscheiding en het dikwijls te intellectualistische karakter van de aanpak; de te eenzijdige onderwijsmethoden en de te weinig levende leerstof, dit zijn

evenzovele dwarsbomen, die een werkelijk boeiende leerstof-aanbieding in de weg staan. Zonder twijfel zou er al heel wat gewonnen zijn, als men (door de wet) in staat gesteld zou worden om deze hindernissen uit de weg te ruimen. Een winst niet alleen voor de algehele orde op school, doch niet minder voor het gehalte van de intellectuele vorming zelf. Wij denken hier vooral aan de zg. unit- of projectmethode, die zowel aan denk- en leerpsychologische als aan paedagogische behoeften recht zou laten wedervaren. Actief, veelzijdig en gevarieerd onderwijs vormt zeker een heilzame voorwaarde voor een gunstig, rustig gedrag.

Daarmee is men er echter niet, want de school omvat meer dan onderwijs. En zonder de vervulling van de derde voorwaarde — de sociale integratie — zal zelfs dat onderwijs niet geheel tot zijn recht kunnen komen. De school heeft m. a. w. ook een sociaal-paedagogische taak en het wil ons toeschijnen, dat speciaal op dit punt sommige progressieve instituten te kort zijn geschoten (al zijn er opmerkelijke uitzonderingen). Te zeer heeft het deze inrichtingen echter ontbroken aan een doelbewuste systematische ontwikkeling van het saamhorigheidsgevoel en besef. Te zeer zijn deze scholen blijven steken in een individualisme, dat het welvaren van de enkeling stelt boven dat van het geheel (al moet erkend worden, dat men — helaas te incidenteel — wel het sociale gevoel trachtte te ontplooien door er bij de didactiek een beroep op te doen). Ook in dit opzicht is onze vernieuwing tot nu toe dikwijls halfweg blijven stilstaan en ook nu is het dringende noodzaak „door te stoten”. Want hoe men de kwestie ook draait of keert, nimmer zal een orde „van onder af” kunnen worden opgebouwd als niet scherp beseft is welke uiterst belangrijke betekenis deze sociale integratie heeft voor het welslagen van zo'n streven.

De traditionele school gaf (geeft) al heel weinig gelegenheid tot het opdoen van werkelijk sociale ervaringen. Volkomen ingesteld op de prestaties van de enkeling (wederzijdse hulp is taboe), lopend in het gareel van een opgelegde orde, bestond hier geen noodzaak tot het dragen en ontwikkelen van sociale verantwoordelijkheid. Alleen de pauzes tussen de lessen en het verenigingsleven verschaffen een uitlaat voor sociale gevoelens. Een uitlaat, die maar al te vaak weinig meer dan rudimentaire vormen aanneemt. Geen wonder, dat de pro-

ducten van dit schooltype nu niet bepaald sociaal=voelende individuen geweest zijn!

De nieuwere scholen, die in zekere zin de emancipatie van het kind beogen, hebben getracht de eerbied voor de persoonlijkheid van het kind in het centrum te plaatsen door het zijn *vrijheid* te geven; de vrijheid van (zelf) handelen, van meningsuiting, van denken, ja óók van zich=gedragen. Door de verplaatsing van dit accent valt echter eveneens het oude orde=keurslijf weg; de kinderen worden, ieder individueel, weliswaar vrijgemaakt, maar weten — hoe kan het eigenlijk ook anders? — geen raad met deze vrijheid t. o. v. de bepaling van hun eigen gedragswijze. Eigenlijk zou men het, kras uitgedrukt, zo moeten zeggen, dat de nieuwere scholen de druk van bovenaf hebben weggenomen, maar daardoor aan het individualisme vrij baan hebben gegeven. Wie komt hier niet in de verleiding een parallel te trekken met onze liberalistische samenleving, die immers zo overduidelijk laboreert aan een soortgelijk particularisme? In zoverre kan men in deze schooltypen een afspiegeling zien van de huidige maatschappij. Een afspiegeling, waarvan toch ieder redelijk wezen de evidente tekorten ziet! Waar anders dan juist in deze samenleving van volwassenen wemelt het van in wezen dezelfde onordelijkheid als op school?

En in beginsel kan de „orde” ook slechts op dezelfde wijze hersteld worden: door voedsel te geven aan, door het systematisch tot bewustzijn brengen van de in ieder levende wens een deel te vormen van en te werken voor de groep, voor de samenleving, waartoe hij behoort. Doch dit alles wordt pas weer mogelijk als de school een gemeenschap is, waarin de kinderen zeggenschap hebben, waar zij zich mee kunnen identificeren, waar zij dus verantwoordelijk voor zijn, en waarvan dus het noodzakelijk gevolg moet zijn: de ontwikkeling van een dusdanig gedrag en handelen, die ten goede komen aan het welvaren van de groep en die niet dienen ter meerdere glorie van zichzelf. In principe, zeiden wij hierboven. Want het is niet meer dan natuurlijk, dat in een samenleving van onmondigen de democratische procedures op een andere wijze uitgevoerd dienen te worden dan in onze „volwassen” maatschappij. Maar hoe dan ook, impératief blijft de noodzaak van deze verdere ontwikkeling van de democratische grondbeginselen juist in deze progressieve scholen. M. a. w. de school moet methodisch de gelegenheid bieden, in concrete situaties, tot het beleven

van die ethische waarden, die leiden tot het handelen onder eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen. Voor een m. s. betekent dit het toekennen van een vrij aanzienlijke mate van zelfbestuur aan de leerlingen.

Wie zich nu tracht te verdiepen in de praktische toepassing van deze principes doet wijs door zich eerst een duidelijke voorstelling te maken van enkele belangrijke beperkingen, die aan iedere vorm van „self-government” zijn opgelegd en die in het bijzonder van betekenis zijn voor een middelbare schoolmaatschappij.

In de eerste plaats is daar de verhouding, de onderschikking van de kleinere groep t.o.v. de grotere gehelen, waarin zij is ingepast. Besluiten, die bv. een klas neemt, mogen niet in strijd zijn met het belang van de gehele gemeenschap; niet in conflict komen met de belangen van de andere klassen. Hun vrijheid wordt beperkt door de rechten en beslissingen van de gemeenschap, en zoals de politieagent door de volwassen maatschappij met bepaalde bevoegdheden is toegerust om ervoor te zorgen, dat die belangen van het grotere geheel (in casu: de gehele samenleving) in acht worden genomen, zo moet ten dele ook de docent door de schoolgemeenschap erkend worden als een (eventuele) „law-enforcing officer”. Als zodanig bezit hij een zekere autoriteit, die hij — liefst zo min mogelijk — kán laten gelden. Zoals hieronder nader zal worden aangetoond, moeten ook de juridische en strafbevoegdheden niet in handen gelegd worden van de kinderen (van zg. rechtbanken), maar toevertrouwd blijven aan de docent.

Een tweede beperking van een volledige democratische zelfregering ligt in de relatie tussen de rechten van minderheden en individuen, en die van de meerderheid. Zolang de enkeling en minderhedengroepen niet in strijd handelen met de belangen van de meerderheid, moeten hun verlangens en rechten geëerbiedigd worden. Een meerderheid is alleen dan gerechtigd een minderheid een bepaald gedrag voor te schrijven, als de laatste — aan zichzelf overgelaten — werkelijk ernstig en direct afbreuk doet aan de rechten van de anderen.

Ook de grootte van de sociale groeperingen is een factor van betekenis. Te grote groeperingen vertonen natuurlijk dit bezwaar, dat het steeds moeilijker wordt voor haar leden om een werkelijk gevoel van participatie te behouden. Hoe groter de groep, hoe gecompliceerder de verhoudingen, hoe minder

kans tot eigen initiatief en zelf-expressie van haar leden. Zodra een organisatie zó omvangrijk wordt, dat een onoverzienbare reeks regelingen in de plaats treedt van de „judgement in terms of the well-being of individuals or groups”, moet deze organisatie tot kleinere eenheden gedecentraliseerd worden, met een grote onderlinge coördinatie.

Nog belangrijker echter is de positie van de docent, uit hoofde van zijn dubbele functie als „rechter” en als „expert” op zijn speciaal terrein van de didactiek en vakkennis. Wij moeten er nl. voor waken niet opnieuw te vervallen in de fouten van de „Freigemeinschaft”-scholen van Hamburg en daarom zo scherp mogelijk de plaats van de docent in het geheel van de schoolsamenleving bepalen. Ook hier is een vergelijking met de recente ontwikkeling van de Westerse samenleving leerzaam. Karakteristiek is daarin namelijk het proces, waarbij aan experts (specialisten) gezag wordt overgedragen behalve in die gevallen, waarin de leden van de groep zelf deskundig zijn. De interdependentie en de zeer complexe geaardheid van onze moderne maatschappij plaatsen de volksvertegenwoordigers, veelal leken dus, voor de onmogelijkheid om de talrijke gecompliceerde vraagstukken te overzien en te beoordelen. Wil de democratie door incompetentie niet tot een dictatuur vervallen, dan moet vooreerst de noodzaak ingezien worden van zulk een overdracht van gezag aan vakmensen, die — binnen bepaalde democratische grenzen — op hun speciale terrein dienen te beschikken over een groot deel van de wetgevende, uitvoerende en rechterlijke macht. Maar zij blijven, als managers, verantwoording schuldig aan de volksvertegenwoordiging en zij moeten zich houden aan de democratische procedures. Vandaar, dat ten allen tijde aan die volksvertegenwoordiging voorbehouden moet blijven om over alle aangelegenheden het recht van initiatief, referendum en rappel uit te oefenen, zulks in het belang van het welzijn van de gemeenschap (in welk opzicht zij wél deskundig geacht kunnen te zijn).

Welnu, met het bovenstaande voor ogen, wordt het duidelijk, dat ook de docent als zo'n expert beschouwd mag worden. Op zijn gebied — dat van onderwijs en opvoeding — beschikt hij over een deskundigheid, die noch de volwassen maatschappij en haar parlement noch de aan hem toevertrouwde kinderen bezitten. Maar beide groepen hebben wel het recht tot vrije meningsuiting; een recht, dat dus in de hierboven vermelde

vormen tot uitdrukking gebracht kan worden, waarbij echter nogmaals met nadruk aan toegevoegd zij, dat de samenleving van onvolwassenen de uitoefening van zuiver juridische en strafrechterlijke zaken niet mag worden overgelaten. Alle zg. disciplinaire maatregelen, alle conflicten tengevolge van a=sociaal gedrag, moeten de docent zijn toevertrouwd, eenvoudig omdat de opgroeiende mens niet deskundig is op dit gebied (eigenlijk ook de docent nauwelijks; de psycholoog en soms zelfs de psychiater moeten bij enigszins ernstige gevallen geraadpleegd worden!).

De praktische toepassing van het denkbeeld van zelfbestuur dient dus terdege met de hierboven aangegeven punten rekening te houden. En dan is het duidelijk, dat het niet mogelijk is om nu één voor alle scholen geldend schema op te stellen. Een van de charmes is ook, dat met allerlei organisatievormen geëxperimenteerd kan, dat er fouten gemaakt mogen worden. Het belangrijkste is, dat er iets in deze geest gebeurt, want alleen door de ontwikkeling van de publieke opinie binnen de schoolgroepen, d. i. door de ontwikkeling van sociale normen via die van het sociaal verantwoordelijkheidsgevoel, kunnen die sociale integratie en identificatie tot stand komen, die dwingend zijn voor het ontstaan van een sociaal=verantwoord gedrag.

Men zou kunnen denken aan de vorming van een zg. schoolraad als hoogste vertegenwoordiging van alle schoolgroeperingen (dus van alle klassen, van schoolclubs, van de administratie, de docenten, de redactie van de schoolkrant, van alle mogelijke werkgroepen enz.) en bij wie dus het recht van initiatief en referendum berust. Zelfs kan aan de schoolraad een zekere verordenende bevoegdheid gegeven worden, n.l. dan, wanneer over het algemeen belang van de schoolgemeenschap besloten moet worden. Men wake echter ook hier tegen een te grote mate van „laissez-faire”. Vooral de voorbereiding van elke schoolraadvergadering eist zorgvuldige aandacht. Raadzaam is het dan ook een soort werkgroep onder leiding van een docent — daartoe verkozen — in te stellen, dat en petit comité voorvergadert en er voor dient te zorgen, dat het hele mechanisme loopt en de democratische procedures gevolgd worden. Ook binnen elke kleinere groepering moet de democratische werkwijze volgehouden worden, en zo behoort het in principe ook te zijn tijdens de

eigenlijke „lessen”. Weliswaar bepaalt hier de docent in grote lijnen de gang van zaken; maar dat neemt niet weg, dat hij open moet staan voor critiek (van de kinderen) en dat hij rekening heeft te houden met speciale wensen. Het behoort immers tot zijn taak, zodanige onderwijs-situaties in het leven te roepen, dat deze — behalve het verwerven van een zekere hoeveelheid kennis en van inzicht — evenzeer leiden tot democratische sociaal-ethische belevingen, gedragingen en stijl. En dat betekent in dit geval o. a., dat hij dán een deel van zijn verantwoording kan overdragen, als blijkt, dat kinderen op een bepaald gebied zelf expert (geworden) zijn. En dat kán dus heel goed onderdelen van het onderwijs-zelf betreffen! Terreinen, waar kinderen inderdaad tot oordelen bevoegd zijn, en waar dus hun zeggenschap het grootst zij, zijn bv. de regeling van de orde binnen het klaslokaal, in het schoolgebouw, in de tuin en op de speelplaats, tijdens de vergaderingen en wedstrijden. De docent moge de mening zijn toegedaan, dat hij dit onderwerp beter kan overzien en beoordelen, psychologisch gezien moet men toch de eer aan de leerlingen laten. Tenslotte kunnen alleen zij het beste weten, welke soort orde het meest effectief is voor het verkrijgen van de beste resultaten tijdens het werk of onder het spel.

Andere werkzaamheden, die stellig binnen het bereik vallen van de schooljeugd, zijn al die, welke het verenigingsleven (gezelligheid en ontspanning beogend) aangaan. Andere mogelijkheden liggen bv. in de regeling van koffiemaaltijden voor overblijvers, in de zorg voor de fietsenloods en -stalling, in de redactie van de schoolkrant en van alle voor de schoolgemeenschap noodzakelijke mededelingen, in het onderhoud van de klasselokalen en van het werkmateriaal, en niet te vergeten: in de oprichting van studieclubs, die zich o. a. kunnen bezighouden met vraagstukken als in dit artikel zijn aangeroerd, maar ook met bijen, fotografie, lezingen door buitenstaanders, meteorologie, architectuur en wat niet al.

Alleen door een, in miniatuur-*verhoudingen* weliswaar, maar toch practische doorvoering van de democratische grondbeginselen — waarin vrijheid en sociaal verantwoordelijkheidsbesef een belangrijke rol spelen — alleen aldus kunnen de in de aanhef van deze beschouwing betreunde wan-*verhoudingen* tussen vrijheid en gebondenheid worden opgelost. Maar daarmee zou men tevens bereikt hebben, dat een betere basis

gelegd was voor een werkelijk democratischbewuste jonge generatie. En is dát tenslotte niet het einddoel van onze schoolopvoeding in deze tijd?

Geraadpleegde literatuur:

1. C. Boeke: Kindergemeenschap. 1934.
2. J. Burnham: The managerial revolution, 1945.
3. W. H. Burton: The guidance of learning activities, 1944, blz. 549—587.
4. J. H. Gunning Wz.: Zelfregering, Verantwoordelijkheidsgevoel, Karaktervorming en Tucht. Keur 1940, blz. 211—227.
5. M. J. Langeveld: Beknopte Theoretische Paedagogiek, 3e druk, 1949, § 53—§ 58.
6. A. P. H. van der Meer: Over de huidige werkwijze van het Stichts Montessorilyceum. Weekbl. Gymn. en Middelb. Onderwijs, 18-8-1948, no. 49.
7. H. Nieuwenhuis: Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek der lagere school, 2e dr., 1940, blz. 86—106.
8. C. Washburne: A living philosophy of education, 1940, blz. 447—485.

Bijvoegsel: Een aardige illustratie van de in het artikel beschreven denkbeelden geven de onderstaande „statuten”, in hoofdzaak door de leerlingen zelf van een middelbare school samengesteld.

STATUTEN VAN DE SCHOOLRAAD.

Art. 1.

a) Er is een Schoolraad, waarin zitting en stemrecht hebben: het Bestuur van de Schoolvereniging.

2 vertegenwoordigers van elke klas van de onderbouw.

1 vertegenwoordiger per klas van de bovenbouw.

2 vertegenwoordigersdocenten van de onderbouw.

2 vertegenwoordigersdocenten van de bovenbouw.

3 vertegenwoordigers van de docenten.

1 vertegenwoordiger van de administratie.

1 vertegenwoordiger van de conciërgerie (assistenten, amanuensis, conciërge).

1 vertegenwoordiger van de Schoolkrantredactie.

de leiders van de hieronder te noemen teams.

b) Door de Schoolraad kan tot vermeerdering of vermindering van haar ledenaantal besloten worden.

c) Tot de Schoolraadvergadering hebben toegang, behalve de bovengenoemde leden, die alleen na opgave van geldige redenen van bijwoning vrijgesteld zijn, álle leden van de schoolgemeenschap.

Art. 2.

De Schoolraad stelt zich ten doel: de bevordering van het gemeenschapsleven op school, zulks in de meest ruime zin; doch met inachtnaam van hetgeen op dit terrein ondernomen wordt door de Schoolbond en door de docenten (ieder op hun specifiek arbeidsveld). Zoveel mogelijk tracht zij dit doel te bereiken door de leden van de schoolgemeenschap actief te betrekken in het gemeenschapsleven op school.

Art. 3.

De werkzaamheden van de Schoolraad vinden plaats volgens de beginselen van: vrijheid van meningsuiting, verdraagzaamheid, sociale verantwoordelijkheid en individuele aansprakelijkheid, de erkenning van de rechten van de enkeling en van minderheidsgroepen, de voorrang van het algemeen belang. Zij waakt ervoor, dat deze beginselen ten aanzien van het gehele gemeenschapsleven op school nagekomen worden.

Art. 4.

De Schoolraad bezit het recht van initiatief en van enquête; zoveel mogelijk wordt getracht besluiten met algemene stemmen te doen aannemen. Indien noodzakelijk mag alleen dan bij meerderheid van stemmen tot iets besloten worden, als deze meerderheid groter is dan de helft van het totaal aantal leden van de Schoolraad.

Art. 5.

- a) Tenzij anders is vastgesteld, komt de Schoolraad tenminste éénmaal in de 2½ week bijeen.
- b) De Schoolraadvergaderingen worden voorgezeten door een lid van de hieronder te vermelden Voorbereidingscommissie (V. C.).
- c) Van elke Schoolraadvergadering worden notulen opgemaakt door een ander lid van deze V. C. Deze notulen moeten door elke volgende vergadering van de Schoolraad goedgekeurd worden.
- d) De speaker, die in de V. C. zitting heeft, mag alleen een Schoolraadvergadering verzuimen, indien dringende redenen bestaan.
- e) Tenminste 2 dagen vóór elke Schoolraadvergadering wordt een agenda opgesteld door de V. C. Deze wordt op de daarvoor bestemde plaatsen — in elk gebouw — op in het oog vallende wijze bekendgemaakt.

Art. 6.

Er is een Voorbereidings-Commissie, die tot taak heeft elke Schoolraadvergadering voor te bereiden, zulks in de meest ruime zin. Zij staat voortdurend open voor aanwijzingen en suggesties, die haar gedaan kunnen worden door de gehele schoolgemeenschap. In onderling overleg beslist zij, welke hiervan in de Schoolraadvergaderingen ter sprake gebracht zullen worden.

Art. 7.

- a) In de V. C. hebben zitting:
 2 leden van het Bestuur van de Schoolvereniging.
 1 vertegenwoordiger van de onderbouw, gekozen door de Schoolraad.
 1 vertegenwoordiger van de bovenbouw gekozen door de Schoolraad.
 1 docent gekozen door de Schoolraad.
- b) De Schoolraad stelt vast, welke van de leden van de V. C. speaker is.
- c) In onderling overleg beslist de V. C. wie van haar leden voorzitter en notulist is van elke volgende te beleggen schoolraadvergadering.

Art. 8.

- a) Zowel de Schoolraad als de V. C. worden voor de tijd van één cursusjaar gekozen. Tegelijk met de wisseling van het Bestuur van de Schoolvereniging worden de verkiezingen gehouden voor de Schoolraad-vertegenwoordiging, en daarna — door de Schoolraad — voor de V. C.
- b) Zowel de leden van de Schoolraad als die van de V. C. zijn echter op elk ogenblik van het cursusjaar afzetbaar, indien $\frac{2}{3}$ deel van het aantal kiezers van deze leden hiertoe besluit.

Art. 9.

De besluiten van de Schoolraad (zie art. 4) worden ter goedkeuring doorgegeven aan de Rector, die het recht van veto bezit. Een besluit van de Schoolraad, dat door de Rector bekrachtigd is, heeft verordenende kracht voor de hele schoolgemeenschap. Zo'n besluit wordt bij monde van de klasse-vertegenwoordigers én op andere wijzen — zulks ter beoordeling van Rector en Schoolraad — aan de hele schoolgemeenschap bekendgemaakt.

Art. 10.

De Schoolraad bezit geen verordenende bevoegdheid ten aanzien van het onderwijs~~in~~eigenlijke~~zin~~, t. a. v. het verenigingsleven in eigenlijke zin, t. a. v. de administratieve schoolwerkzaamheden en die van de conciërge. Wel kan zij een mening uitspreken over deze aangelegenheden, en deze mening — via de Rector — aan de betrokken instanties ter kennisname aanbieden.

Art. 11.

Ernstige overtredingen van door de Schoolraad en door de Rector bekrachtigde verordeningen worden in het algemeen belang aan de Rector gemeld. De Schoolraad bezit geen strafrechterlijke bevoegdheid; zij vertrouwt deze aan de Rector toe en legt zich onvoorwaardelijk neer bij de door de Rector terzake genomen maatregelen.

Art. 12.

Om het onder artikel 2 beoogde doel te bereiken, beveelt de Schoolraad onder andere de volgende werkzaamheden, uit te voeren door zogenaamde werkteams, aan:

- a) Protocolteam.
Regeling van het „ceremonieel”; ontvangen, aanschrijven van sprekers; in orde brengen van tentoonstellingen, vergaderingen e. d.
- b) Technische dienst.
- c) Planningsteam.
Ontwerpen van nieuwe plannen; becritiseren van de gevolgde procedures; toezien op democratische wijze van uitoefening van werkzaamheden; bezoek aan gemeentehuis e. d.
- d) Tuinploeg.
- e) Administratieteam, boekenbeurs.
- f) Schoolkrantsteam.
- g) Overblijfregelingploeg.
- h) Bibliotheekteam.
- i) Team verfraaiing schoolgebouw.
- j) Materiaalverzorgingsteams.
- k) Propagandateam.
- l) Teams verzorging lokalen.
- m) Assistentiesteam.

Hulp bij de handhaving van de orde op school, o. a. optreden tegen moedwillige vernielingen; bescherming van zwakkeren; eerste hulp bij ongelukken.

Art. 13.

Werkzaam volgens de in art. 3 genoemde beginselen, is elk team aansprakelijk voor een goede, ordelijke gang van zaken t. a. v. de door haar aanvaarde taak. Elk team kiest zijn eigen leider, die op elk moment afzetbaar is, indien $\frac{2}{3}$ van zijn leden hiertoe besluit.

Art. 14.

Elk team brengt geregeld — minstens eens in de maand — verslag uit van zijn bevindingen aan de Schoolraad bij monde van zijn leider. De Schoolraad is bevoegd op elk moment elk team om inlichtingen te verzoeken over de verrichte werkzaamheden; elk team is gehouden aan dit verzoek te voldoen.

Art. 15.

Deelname aan de teams vindt plaats op grondslag van vrijwilligheid, evenwel met dien verstande, dat geen teamlid in meer dan één team tegelijkertijd zitting kan hebben.

Art. 16.

Elk team kan overgaan tot aanbeveling van bepaalde regels ten aanzien van haar eigen werkzaamheden. Algemene geldigheid kunnen deze regels echter eerst verkrijgen na door de Schoolraad en door de Rector goedgekeurd te zijn (art. 9).

Art. 17.

Deze statuten zijn steeds voor wijzigingen en toevoegingen vatbaar. Elke verandering kan uitsluitend door de Schoolraad aangebracht worden volgens de in art. 4 en 9 vastgestelde regels.

Naschrift:

Men raadplege het interessante artikel van Kurt Lewin in *The Social Frontier* July 1938, Vol. IV, No. 37: „Experiments on autocratic and democratic atmospheres”; een belangwekkend verslag van experimenten met autocratisch, democratisch en „laissez-faire” geleide leerlingengroepen.

EEN ERNSTIG TEKEN

DOOR

M. J. LANGEVELD.

Enige tijd geleden bevatte een Nederlands dagblad een ontstellend bericht: een gewoon hoogleraar ener rijksuniversiteit verlaat deze en verwisselt dit hoogleraarschap voor een lectoraat aan een buitenlandse universiteit, omdat „de Nederlandse Staat, in wel schril contrast met b.v. Engeland en Amerika, betrekkelijk weinig voor de wetenschap over heeft. De belasting van de docenten, vooral van degenen, die tevens beheerders van laboratoria zijn, met velerlei routinewerk van administratieve aard, is dermate zwaar, dat er veel te weinig tijd is voor intensief, persoonlijk, levend onderwijs. Veel te weinig wordt ingezien, dat „college geven” niet meer is dan een eerste, voorbereidende phase van onderwijs. De belangrijkste taak van de hoogleraar ligt in het dagelijks samenwerken en grondig discussiëren met zijn oudere studenten. Dat hiervoor bij de bestaande omstandigheden weinig tijd is, en dat er voor eigen wetenschappelijk werk van de hoogleraar in het geheel geen gelegenheid is, werkt een gejaagdheid en een oppervlakkigheid in de hand, die funest zijn voor de kwaliteit van het onderwijs en dus, op de duur voor de kwaliteit van de Nederlandse wetenschap.

Wetenschapsmensen werken over het algemeen graag hard, maar wetenschap van goede kwaliteit wordt niet verkregen door „business”achtige „efficiency”....”

Dit commentaar verscheen op 11 Mei, maar sedertdien heeft *geen* Senaat hiertegen een vlammend protest geuit en wij mogen dus aannemen, dat de heengaande hoogleraar gewoonweg alleen maar een voor iedereen vaststaand feit heeft uitgesproken.

Welnu — dan is een woord van ernstige waarschuwing op z'n plaats: een volk dat zó met de wetenschap, het wetenschappelijk onderzoek en het wetenschappelijk onderwijs koop handelt, verspeelt zijn mogelijkheden.

Nu komt deze beslissing z'n kansen elders te beproeven, van een hoogleraar uit de Fakulteit der Wis- en Natuurkunde. Een fakulteit, waar laboratoria en instituten over fondsen beschikken, welke vele malen groter zijn dan wat ooit ter beschikking werd gesteld van zoiets als paedagogisch onderzoek en onderwijs of sociologisch onderzoek en onderwijs.

De miserabele voorziening, de in geen enkel opzicht toelaatbare verachterlijking dezer vakken aan de rijksuniversiteiten — en dan nog heet 't een heel ding als er ergens een beginnetje getolereerd en op de krabbelschaats geholpen is — leidt niet alleen tot onherroepelijke voortzetting van de achterstanden in wetenschappelijk opzicht, maar maakt ook dat de onkunde op deze gebieden zich wreken gaat in het paedagogische „leven” en in de wetgeving en organisatie zelf, om van de academische successie maar geheel te zwijgen.

De tijd van de gewichtige kweekschooldirecteuren en lageronderwijsinspecteurs, die in geklede jassen „im Nebenamt” de wetenschap der paedagogiek moesten dienen is voorbij. Deze heren bezitten dgl. jassen niet meer en zijn bedolven onder administratief werk. Inmiddels is er elders zoveel gebeurd, dat van hen geen oorspronkelijk onderzoek, zelfs geen secundaire lectuur meer te verwachten is, terwijl ook zij bovendien nooit de kans gekregen hebben zich wetenschappelijk te scholen. Leraren hebben nooit op dit gebied werk van betekenis verricht tot in zeer recente tijd en ook deze weinigen hebben „geen tijd”.

De noodzaak om de universitaire instituten op dit gebied thans behoorlijk te outilleren is evident. Zelfs onze huidige minister ziet dat zeker in. Maar.... wil men als geleerde op dit gebied binnen een mensenleven iets noemenswaard verrichten dan doet men beter.... heen te gaan. Of wel: men tracht als „bizar” instituut partikuliere en openbare middelen te organiseren; maar dat betekent voor de rijksuniversiteiten dus ook: heengaan.

Laat men dit teken goed begrijpen. Laat deze wetenschappelijke emigrant senaten, fakulteiten en het departement tot ernstige waarschuwing zijn. Reeds verloren we verscheidene geleerden op dezelfde wijze, maar nu kwam het eens in de krant en kon de publieke opinie er openlijk op reageren.

Ons vak, de paedagogiek, is straatarm. Het wordt gehoond en geminacht. De oorzaken daarvan liggen diep in het mensenswezen en in de historie. En toch: onschatbaar is hetgeen in dit vak bearbeid en nagestreefd wordt.

De voorzieningen — als gezegd — staan zelfs geen nooddriftig voortbestaan aan de rijksuniversiteiten toe.

Volk en Overheid bedenke: het vege lijf der paedagogiek is in nog ernstiger gevaar dan dat der biologie of dat der natuurwetenschappen in het algemeen. Kiest dit volk en kiest

zijn Overheid inderdaad met voldoende ernst en bewustheid geest en cultureel leven? Weegt het onweegbare hier inderdaad zwaar genoeg? Of heerst „businessachtige” „efficiency”? Mocht dit zo zijn, dan zullen stellig andere emigranten volgen. Er kan zelfs een ogenblik komen, dat het hun *plicht* wordt. En zeker: wat is van het innerlijk heiligdom, dat de waardigheid van dit volk als geheel en als zodanig uitmaakt, nog over?

TIJDSCHRIFTEN.

Algem. Nederl. Tschr. v. Wijsbegeerte en Psychologie (red. Prof. Dr. H. J. P o s, e. a.), 41e jrg., afl. 5, Juli 1949.

Hoewel bovengenoemd tijdschrift zich uitteraard met wijsgerige problemen bezighoudt, ongeacht de vraag, of ze voor de paedagogiek van belang zijn, bevat het toch vaak artikelen, die voor de opvoeder van waarde zijn. In verband met de opleving (oplaaiing zou een veel te sterk woord zijn) van het probleem der aesthetische opvoeding, waarbij we o. a. denken aan de studie van P. Post „De Waardering van platen door kinderen” (no. 46, Mededelingen v. h. Nutsseminarium voor Paedagogiek, uitg. J. B. Wolters), willen we wijzen op het „Verslag van de Aesthetische sectie in het X^{de} Int. Phil. Congres”, door J. A l e r s, en op de afdruk van de lezing „The Social Basis of Art Criticism”, die Helmut Hungerland in die sectie heeft gehouden.

Psychologische Achtergronden (red. Dr. P h. M. v. d. H e i j d e n), jrg. 2, no. 7.

Het laatste nummer van dit nogal ongeregeld verschijnende tijdschrift opent met een uitvoerig artikel van Dr. P h. M. v. d. H e i j d e n „Van Psychotechniek tot Psychodiagnostiek”. Volgens Dr. Van der Heijden namen het „meten, tellen en quantificeren van afzonderlijke psychische vermogens” vroeger een grote, ja, vrijwel de enige plaats in bij de bedrijfspsychologie. Omstreeks 1925 kwam een kentering, en begon men ook en vooral belang te stellen in de persoonlijkheid, de karakterstructuur. Terwijl men vroeger ten aanzien van deze kwestie zich verliet op zijn „mensenkennis” en „inzicht”, maakt men tegenwoordig ook hier gebruik van tests. Dit systematische onderzoek van de persoonlijkheid noemt Dr. Van der Heijden „Psychodiagnostiek”. — Hij merkt op, dat verscheiden tests zowel bepaalde vaardigheden vaststellen (dus quantitatief en daarmee psychotechniek zijn), als karakterfactoren beoordelen (dus kwalitatief en daarmee psychodiagnostiek zijn). „Deze synthese tussen metend, observerend en diepgaand karakterologisch onderzoek vormt de methodologische grondslag der ontwikkeling van het „psychotechnisch” tot het „psychodiagnostisch onderzoek”. Voor dit laatste zijn behalve de verschillende „tests” (bv. de Rorschach-test) ook de anamnese (d. w. z. gegevens uit de voorgeschiedenis van de betrokken persoon), en het psychologisch vraagesprek van grote waarde. — Belangwekkend voor degenen, die zich met arbeidsproblemen bezighouden is het artikel van

Jhr. Ch. A. Rappard „Iets over de psychologische achtergrond van het geldverdieneu". De auteur wijst hier op de grote betekenis, die het „geldverdieneu" in het leven van de mens inneemt, en is van mening, dat bij bepaling van het loon niet alleen oeconomische factoren (zoals vraag en aanbod), of tijds- en bewegingsstudies geraadpleegd moeten worden, maar dat ook de bedrijfspsychologie hierin een woordje heeft mee te spreken.

K. R. Grunfeld geeft het 1e deel van zijn artikel „Psychologische achtergronden in de Twentse textielindustrie". Hij komt hierin tot de conclusie, dat systematische selectie van arbeidskrachten in de textielindustrie zeer gewenst is, en ook mogelijk, doordat de textielindustrie zeer gevarieerd is.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts) bevat in het no. van 1 Juli 1949 weer verscheiden actuele artikelen, waarvan we noemen: „De Keurraad in het Zilver" van Fr. Rombouts (nr. aanl. v. het Zilveren Jubileum van de Katholieke Keurraad voor Jeugdlectuur), en het zich daarbij aansluitend art. van Gerard C. J. M. Verbiest „Over de moeilijke kunst van recenseren". — P. A. Eggermont houdt een pleidooi voor de uitspraak „veertig en vijf" i. p. v. het gangbare „vijf en veertig".

De Christelijke School (eindredactie: E. H. Bos, Dr. J. Schoneveld), 5 Aug. 1949.

In het redactionele gedeelte vinden we een meditatie over voordelen en gevaren van de tegenwoordige techniek („'n vloek of 'n zegen?"). — Dr. J. C. H. de Pater levert een polemische bijdrage naar aanleiding van de brochure van frater Doodkorte „Nationaal beneden de maat?" (over geschiedenisonderwijs). — A. de Jong Ezn. schrijft over „Tekenen op de Lagere School".

„Dux" (Kath. Maandblad v. Vrije Jeugdvorming in Nederl. en België, red. Dr. H. M. M. Fortmann, e. a.).

Nummer 9 van dit goedverzorgde tijdschrift is gewijd aan de film. Wanneer men een goede kijk wil krijgen op de mogelijkheden en de gevaren van de film, dan zal men dit nummer stellig niet kunnen passeren. Drs. J. Peters opent met een beschouwing over „De suggestieve kracht van de film". Hierna wordt de film naar haar paedagogische zijde van verschillende zijden bekeken.

Nummer 10 heeft tot onderwerp: de Jongstudentenvereniging. Er wordt een pleidooi gehouden voor het stichten van een vereniging, die de Jongstudenten (waaronder ook de leerlingen der Middelbare Scholen worden verstaan) omvat. In Nederland behoort een dergelijke vereniging, die een nationaal karakter zou dragen, tot de vrome wens. In dit Dux-nummer worden nu verschillende vormen van Jongstudentenverenigingen besproken, nl. Jeunesse Etudiante Chrétienne (J. E. C.) in Frankrijk (door Dr. Fortmann); Jeunesse Etudiante Chrétienne Féminine (J. E. C. F.); de Kath. Middelbare Schooljeugd in Duitsland (door N. Brandsma); de Katholieke Limburgse Jongstudentenbond door Piet Heggen; het Jeugdwerk van de N. C. S. V. door C. B. Bavinck, en de K. S. A. Jong-Vlaanderen, door kanunnik K. Dubois. Wederom een voortreffelijk nummer.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELING.

C. G. Jung, *Psychologie en Opvoeding*, 187 p. Uitg.: Van Loghum Slaterus, Arnhem, 1948. Prijs: f 4,50.

In dit boek zijn opgenomen drie verhandelingen van zeer ongelijke lengte. De eerste, onder de titel *Analytische psychologie en opvoeding*, bevat drie voordrachten, die samen 115 p. beslaan, de tweede: *Conflicten in de kinderziel*, omvat (incl. een Nawoord van 7 pag.) 48 p.; de derde over *Het begaafde kind* 18 p.

Hoewel de vertaler vermeldt, dat ze in het Duits verschenen zijn onder de titel *Psychologie und Erziehung*, met het jaartal Zürich 1946, vermoed ik dat ze van veel oudere datum zijn. Althans men vindt er niets in van de zienswijze, die men als typerend voor Jung kan beschouwen. „Conflicten in de Kinderziel” bevat iets over de sexuele moeilijkheden ten gevolge van gebrek aan tijdige voorlichting, zoals wij er thans zo vele kennen. Het knoopt aan aan de bekende beschrijving van „De kleine Hans” door Freud en wil daarvan een aanvulling geven voor een groter publiek. Het maakt de indruk geschreven te zijn in een tijd toen Jung nog volbloed volgeling van Freud was. In een werk, dat ons de historische ontwikkeling zou geven van de dieptepsychologie, zou een herdruk wel op zijn plaats zijn. Maar ik zie geen duidelijke reden om het thans te herdrukken.

Tot mijn leedwezen moet ik bijna hetzelfde zeggen van de lange verhandeling, die er aan voorafgaat en de korte, die er op volgt. Dat dit boek, gelijk de uitgever aankondigt, zou zijn: „onmisbaar voor onderwijzers en opvoeders van professie” zou m. i. een kwarteeuw geleden¹⁾ juist zijn geweest; dat dit thans nog zou gelden, kan ik echter niet inzien.

Ph. K.

¹⁾ Deze diagnose blijkt juist te zijn. De drie voordrachten, hier als de eerste verhandeling weergegeven, werden blijkens de Duitse editie van 1936 bij Rascher und Cie, Zürich, in Londen gehouden in de maand Mei 1924. Ik kan deze wijze van voorlichting van het publiek niet bewonderen.

WAAR STAAN WE MET HET AANVANKELIJK LEZEN?

DOOR

W. STEVENS

D. H. O. S.

Wie de Nederlandse en Vlaamse tijdschriften regelmatig volgt, zal merken dat er heel wat belangstelling blijft bestaan voor het aanvankelijk lezen¹⁾.

Wie hieruit zou besluiten dat de zaak van het globaal lezen gewonnen is, heeft het verkeerd voor.

Alhoewel de globaal methode uit de praktijk gegroeid is, heeft men zich later bij de uitwerking van globaal methodes te angstvallig binnen vooropgestelde theorieën gehouden, wat in de praktijk dikwijls tot grove fouten en ernstige mislukkingen leidde.

Zulks wekte vrees en achterdocht; zelfs uit het Bijzonder lager onderwijs, waaruit bij ons het globaal lezen geboren werd, gingen stemmen op om terug te keren tot de oudere methodes²⁾.

Wij moeten ons dan ook afvragen: Wat hapert er aan de globaal methodes? Levert de praktische uitwerking te grote moeilijkheden of vertrekt men van een foutieve theoretische grondslag?

Wij zouden gaarne beide problemen onder ogen nemen, doch beperken ons in dit artikel tot de theoretische grondslag.

De globaal methode steunt vooral op nieuwe uitspraken der psychologie, op de resultaten bekomen bij het onderzoek van het leesproces. Hieruit volgt dan een nieuwe opvatting van het leerproces.

I. DE PSYCHOLOGISCHE GRONDSLAG.

De globaal methode kreeg een grote kans toen in de psychologie het tijt keerde en zij in de nieuwe theorieën een sterke steun vond. Nadat men gezworen had bij „het element”, kwam nu het zwaartepunt te liggen op „het geheel”. Nieuwe

¹⁾ Paedagogische Studiën, jg. 24 No. 7, jg. 25 No. 2, No. 6, No. 10, Vlaams Opvoedkundig tijdschrift, jg. 27 No. 5—6—7, Persoon en Gemeenschap, jg. 2 No. 10, Christene School, 1948 No. 1, Ons Eigen Bald, jg. 32 No. 16—18.

²⁾ Tijdschrift voor R. K. B. L. O., October 1947.

termen als syncretisme, globaliteitsprincipe en gestalt kwamen naar voren.

Het waarnemen der kinderen werd een vruchtbaar terrein voor onderzoek. A. Descoedres, Katz, Tobie, Simion, Moses, Selinka, Baley, Segers en vele anderen trachtten het karakter en de evolutie van de kinderlijke waarneming te belichten¹⁾.

Wij moeten hier én de psychologische richtingen én de vele experimenten, die in verband met de kinderlijke waarneming genomen werden, onbesproken laten en ons beperken tot *de weerslag van de nieuwe opvattingen op het aanvankelijk leesonderwijs*.

Dr. Decroly paste het globaliteitsprincipe toe op het aanvankelijk lezen. Het experiment (Hij leerde gelijktijdig 3 bevelen, 3 woorden, 3 lettergrepen en 3 letters lezen) en het resultaat er van (Bevelen werden gemakkelijker onthouden dan woorden, deze gemakkelijker dan lettergrepen, terwijl de letters aan het staartje kwamen) is overal bekend. Minder gekend zijn de resultaten van Segers, die een gelijksoortige proef afnam, waarbij sommige letters en lettergrepen beter werden onthouden dan woorden en zinnen.

De uitslagen van Decroly's proeven leidden bij de bouwers en verdedigers van nieuwe globaal methodes tot allerlei besluiten. Zo wordt er beweerd dat de analyse in het leerproces niet nodig is, dat het kind hiervoor niet rijp is, dat de waarde er van voor het leesproces zeer twijfelachtig is, zo ze niet schaadt, en dat de letterkennis eerder een beletsel dan een hulp is bij het lezen.

Zijn deze besluiten gewettigd?

Om dit te weten moeten wij ons allereerst afvragen in hoeverre deze proeven het eigenlijk lees- en leerproces raken en dan moeten wij besluiten dat zij de kern van deze processen onbelicht laten.

Decroly bestempelt het herkennen in de proeven wel als „lezen”, wanneer hij schrijft: „Nous avons voulu la faire (démontrer expérimentalement la valeur du principe globale) notamment pour convaincre les personnes et surtout les pédagogues, qui ne peuvent pas se figurer qu'on puisse lire et écrire une phrase sans connaître les lettres”, terwijl dit herkennen ook valt onder de bepaling die Segers van „lezen” geeft: „Pour nous, savoir lire c'est comprendre le sens d'un

¹⁾ J. E. Segers, *La Psychologie de la lecture*, Anvers 1936.

texte écrit ou imprimé et en dégager la signification après la perception des caractères graphiques qui représentent l'idée".

Toch weten ze dat er bij echt lezen nog iets bijkomt en Decroly maakt nadrukkelijk onderscheid tussen ongeletterden en zelfstandige lezers, als hij schrijft: „il est plus facile à un enfant (qui ignore les lettres) de retenir...”¹⁾

Er dient dus een groot onderscheid gemaakt tussen het zelfstandig lezen en het lezen in de proeven van Decroly. In de proeven kan het kind de zin herkennen, doch voor nieuwe leesstof staat het sprakeloos, terwijl de zelfstandige lezer ook hier leesvaardig blijft.

Wat leren ons deze proeven?

In de proeven voltrekt zich een associatie tussen, enerzijds een som of complex van ongekeerde graphische tekens en anderzijds gekende zinvolle gehelen (zinnen en woorden) en ongekeerde betekenisloze gehelen (lettergreep en letter). De factoren die de inprenting beïnvloeden, treden ook hier op: betekenisvolle gehelen worden beter onthouden en de belangstelling beïnvloedt de inprenting. Niet het visueel beeld van de zin is eenvoudiger dan de letter, doch wel beïnvloedt de belangstelling en de betekenis de inprenting. Nemen we het visueel gegeven. Alle graphische tekens zijn, op zich, voor het kind ongekend en betekenisloos. Decroly gebruikte bij de proeven verbonden schrift, Segers vermeldt niets omtrent het gebruikte schrift. Bij verbonden schrift vormen de zinnen, woorden, en letters op zichzelf een geheel. Bij script of gedrukte tekst zijn de zinnen, woorden en lettergrepen samengesteld uit een wirwar van verschillende tekeninkjes, enkel de letter vormt een eenheid. Voor het opnemen en inprenten van het graphisch teken op zich is de letter eenvoudiger dan de andere gegevens. Dit blijkt niet alleen uit proeven, die S. Forer nam, en waarbij letters, woorden en zinnen werden aangeboden met de betekenis van een zin of een woord, en waarbij de letter vlugst gekend was; maar ook uit eenvoudige opdrachten in de kleuterklas.

Hoe belangrijk de proeven van Decroly dan ook zijn voor de studie van het aanvankelijk lezen, hun waarde in het leer- en leesproces is afhankelijk van andere factoren.

¹⁾ L'école nationale, p. 491.

Immers, neemt men in het leesproces enkel zingehelen op, dan mag men besluiten dat de zin vertrekpunt, leer- en leesstof in het aanvankelijk lezen moet zijn. Ziet men het lezen echter als een synthetisch proces, dan moet men vertrekken van de betekenisvolle letter en lettergreep¹⁾. Hebben in het leesproces de woorden, lettergrepen en letters een functie te vervullen, dan moet nagegaan worden hoe deze best gediend worden.

Wanneer men vertrekt met betekenisvolle gehelen, welke moeten dan genomen worden?

Boven de zin staat de samengestelde zin, hierboven het verhaal. Indien nu werd aangetoond, dat het verhaal of een vers beter onthouden werd dan een zin, zou men dan van het vers of het verhaal moeten vertrekken?

Geeft het inprenten van zinnen een betere leeshouding, of is het economischer? In hoeverre moeten de zinnen of woorden ingeprent worden?

Op al deze problemen kunnen de resultaten der proeven geen licht werpen, ze moeten hun oplossing vinden in het onderzoek van het leer- en leesproces.

II. HET ONDERZOEK VAN HET LEESPROCES.

De Oogbeweging.

Volledige overeenstemming is bereikt aangaande de beweging der ogen bij het lezen. Daar het oog vordert met sprongen, om $\frac{12}{13}$ van den tijd te rusten op een leesveld, houdt de beschouwing van het leesproces als een achtereenvolgens zien en verklanken van letters geen steek meer. De spelmethode, die aan de letter een zelfstandige waarde hechte, heeft dan ook, theoretisch althans, afgedaan.

Het Opnemen.

Het grote probleem blijft echter: Hoe worden de woorden gedurende de pauzen herkend? Algemeen wordt toegegeven dat het opnemen niet zuiver ideo-visueel gebeurt; doch zo wordt aangenomen dat het leesproces langs het visueel beeld over het auditief-motorisch beeld (met articulatie of inner-speech) naar het begrijpen vordert, dan blijft nog de vraag: Hoe komt het visueel beeld tot stand? Wordt enkel een vaag globaal-beeld gezien of enkele delen, of alle delen in het

¹⁾ Zo handelden sommige Nederlandse en vele Zwitserse methodebouwers.

geheel? Wordt van het globaal-beeld overgesprongen naar het auditief-motorisch beeld en de betekenis, of zal dit geschieden van uit de delen?

De uitkomst op deze vragen is van groot belang daar ze in sterke mate het leerproces zal beïnvloeden.

De Proeven.

Vele proeven werden aangewend om deze vragen te belichten¹⁾, doch volle klaarte konden ze niet brengen. De conclusies, die men uit deze proeven trok, stemmen niet altijd overeen. Meestal belicht elk onderzoek slechts een aspect van het complexe leesproces, en begaat men de fout de conclusies van het enge gebied der proef over te brengen op het volle leesproces.

Een ordening der proeven is dan ook geboden.

Vooreerst moet men onderscheid maken tussen proeven die genomen werden bij adulten, en deze bij kinderen. Alhoewel ons de eerste inlichten over het normale leesproces, mag men niet besluiten dat het aanvankelijk lezen gelijker wijze verloopt.

Tussen de proeven, die bij kinderen werden genomen, moet men onderscheid maken tussen kinderen, die met een synthetische en die met een globaal methode leerden lezen. Bij deze laatste moeten weerom onderscheiden, de proeven genomen in het stadium der inprenting, en deze genomen in het stadium van het eerste zelfstandig lezen.

In alle proefresultaten moet men er mede rekening houden of er bekende dan onbekende tekst gebruikt werd.

Wij zullen de bekomen resultaten ordenen en onderbrengen bij de verschillende leesfactoren.

De Factoren van het Leesproces.

Het leesproces is zo ingewikkeld dat de ganse psyche er in betrokken is. Meerdere factoren werken er in samen en we zien dat de verschillende proeven, dan de ene, dan de andere factor naar voren hebben gebracht.

De Betekenisfactor.

In het normale leesproces is deze factor van groot gewicht. Het denken, gericht door de betekenisinhoud van de voorafgaande tekst, anticipeert reeds op de gedachtegang en kanaliseert de herinneringsmomenten in die bepaalde richting.

¹⁾ Zie een uitgebreide opgave bij Segers gecit.

De waarde van deze factor werd beklemtoond in volgende proeven:

1. Teksten gesteld in een vreemde taal of deze met moeilijke woorden vergen meer en langdurige fixeerpauzen.
2. Woorden worden gemakkelijker in een zin dan afzonderlijk gelezen.
3. Vertrouwde zinswendingen worden gemakkelijk gelezen.

Dat de betekenisfactor niet als „de” factor mag beschouwd worden, leert ons de ervaring. Indien in een leesmethode deze factor overheerst, dan komen de kinderen tot radend lezen. („Kat” wordt „poes”, „gracht” wordt „sloot” enz.) Er zijn dus andere factoren, die bij het anticiperen controlelerend moeten werken. Enerzijds kan die controle gevonden worden in het objectief beeld, dus in de perceptie; anderzijds in subjectieve herinneringsmomenten, die optreden bij een analytische of apperceptieve waarneming.

De assimilatiefactor.

Het opnemen van de tekst geschiedt globaal in zoverre dat niet alle delen van het woord duidelijk worden waargenomen. Door herinneringsmomenten wordt zoveel aangevuld tot de indruk ontstaat dat men het ganse woord duidelijk heeft opgenomen. Zo steunt de lezer gedeeltelijk op vroegere, meer objectieve analytische waarnemingen, waarbij de structuur van het beeld ontleed werd.

De assimilatiefactor werkt met schema's van woordgroepen, woordbeelden en woorddelen. Het denken kanaliseert deze momenten, samen met andere (als auditief-motorische momenten), die tot de herkenning kunnen bijdragen. Hoe minder ervaringsschema's de lezer echter bezit, hoe meer hij tot analyse van de woordstructuur moet overgaan om te kunnen lezen.

Uit dit gezichtspunt worden volgende profresultaten duidelijk:

1. Nieuwe teksten hebben meer fixeerpauzen nodig. (Men kan hier niet zo sterk van ervaringsschema's profiteren).
2. De moeilijkheid om vreemde teksten, vreemde woorden, en uitdrukkingen te lezen vindt zijn oorzaak in het uitsluiten of verminderen van de betekenisfactor, maar ook in het feit dat hier vreemde woordbeelden optreden, die zelf vreemde klankwoorden oproepen, zodat de herinneringsmomenten zeer zwak zijn.

Nu blijft nog een grote reeks proeven te ordenen, nl. deze waarbij men een antwoord trachtte te vinden op de vraag: *Wat wordt gedurende de fixeerpauzen opgenomen, wat wordt subjectief aangevuld?*

Wanneer men hierbij besluit: De herkenning gebeurt door de eerste letters, door de laatste letters, door enige markante letters, door de globaalvorm, de lengte van het woord, en zo meer, dan toont de menigvuldigheid en de verscheidenheid der resultaten ons aan dat hier niet één enkele factor werkt. *De perceptie moet zoveel objectieve gegevens opleveren, dat de lezer op grond ervan de woordstructuur kan doorzien.* Daarom moet wanneer de woordherkenning plaats grijpt op grond van enige markante letters steeds het woordgeheel minstens als achtergrond fungeren, terwijl bij de herkenning op het globaalbeeld ook de delen, zij het dan vaag, moeten meewerken.

De bewustzijnsomvang bedraagt dertien eenheden, waarvan er zes in het blikveld staan. Alhoewel het leesveld dikwijls groter is (15—22) bestaat altijd de mogelijkheid zes letters duidelijk als elementen te zien, terwijl er zeven op de achtergrond blijven. Proeven met lange woorden¹⁾ en woorden, waarvan enkel de globaalvorm wordt onderscheiden, leren ons dat slechts uitzonderlijk het globaalbeeld voldoende is voor de herkenning. Duidelijk komt dit naar voren wanneer men de betekenisfactor uitschakelt, door afzonderlijke woorden aan te bieden. Enkel in analoge reeksen gaat de herkenning uit van de eerste, laatste of middenste letter (*man kan pan....*) doch dan met het bewustzijn dat het resterend woorddeel steeds gelijk is.

De technische factor.

De betekenis- en assimilatiefactor zijn op zichzelf onvolledig. Zij eisen beide een ondergrond waardoor controle op het woord verzekerd is.

Ook het kind, staande in het voorstadium van het zelfstandig lezen, leest met behulp van de betekenis- en assimilatiefactor. *Het zelfstandig lezen eist echter meer, want het steunt op een inzicht in de graphische techniek en op de technische vaardigheid.*

¹⁾ Zie b.v. Rombouts, Nieuwe Banen, 162, de proef van Hobsien met het woord Kastaniënverkauffer.

Hier ligt het essentieel verschil tussen het globaal lezen van de beginneling uit het voorstadium en dit van de zelfstandige lezer. Is bij de beginneling een zin ingeprent, dan leest hij deze doordat de geschreven vorm geassocieerd werd aan de klank. Hij zal de zin: „ik ga naar de klas” gemakkelijk verwisselen met „ik ga naar school”. De zelfstandige lezer steunt niet enkel op de associatie, doch door het inzicht in de graphische techniek, is het hem duidelijk welke de zin van de geschreven vorm is en moet zijn. Daarbij maakt het inzicht hem mogelijk om op eigen handje op verovering van nieuwe teksten uit te gaan, terwijl de beginneling uit het voorstadium zich niet buiten de ingeprente woordenschat kan wagen.

De grond voor het zelfstandig lezen is het inzicht in de graphische techniek.

De gesproken zin wordt aangeduid door visuele tekens. Ieder woord heeft een eigen visueel beeld. Komt het inzicht niet verder dan tot deze constatacie, dan is er enkel van zelfstandig lezen sprake als alle woordbeelden globaal zijn ingeprent. Het vierjarig meisje van Belot is reeds verder, want uit de ingeprente woorden „bateau” en „plat” kan het een nieuw woord „plateau” lezen. Tot volle inzicht gekomen, weet dit kind dat aan een graphisch teken steeds eenzelfde klank gebonden is. De graphische elementen, tot dan toe zinloos, krijgen nu betekenis en dit in het woordgeheel. Hierdoor kan de structuur van het woordbeeld doorzien worden.

Door een analytisch-synthetisch waarnemen van het woordbeeld, waarbij men gericht is op de herkenning van het woordgeheel, doch de structuur ervan uit de delen wil ontdekken, komt men tot zelfstandig lezen. Niet dat alle lezen zo zal verlopen, de betekenis- en assimilatiefactor zullen in het gewone leesproces sterk meewerken, doch opdat deze factoren vruchtbaar functioneren moet de technische vaardigheid steeds ter hulp kunnen geroepen worden.

Het belang van de technische factor komt duidelijk naar voren, wanneer bij een tekst de betekenisfactor en de herinneringsmomenten achterwege blijven (b.v. bij het voor-komen in de tekst van een vreemd en technisch moeilijk woord). De lezer remt dan, hij ziet scherper toe, struikelt als het ware over het woord. De technische factor treedt in

actie en de lezer geeft blijk van het analytisch-synthetisch proces door nadruk te leggen op de woordgeleding en ieder deel te beklemtonen: „ne-mo-technische-middelen”.

In het gewone leesproces treden de drie factoren zelden afzonderlijk op. Zij staan hier zo sterk in wisselwerking, dat het moeilijk is om de rol van ieder in een leesakte te bepalen. Steeds staan ze samen in dienst van de woordherkenning. Het visueel woordbeeld is symbool van het gesproken woord, dit symbool van het begrip. Het begrip, de betekenis, is het doel van de leesakte, vandaar de voorname rol van de betekenisfactor. De andere factoren staan hierbij in dienst om langs het auditief-motorisch beeld om, tot de betekenis te komen.

Het Leesproces in het Aanvankelijk Stadium.

Bracht de studie van het leesproces reeds moeilijkheden mee, hier worden deze nog verdubbeld. Een grote moeilijkheid van onderzoek is reeds gelegen in de verscheidenheid van wegen waarlangs de kinderen tot de leeskunst gebracht worden. Iedere gevolgde methode laat sporen na in het leesproces van het kind en zo komen de onderzoekers dikwijls tot tegenstrijdige resultaten. Sommige beweren dan ook dat het kinderlezen zuiver globaal verloopt, terwijl andere menen dat het gelijkwaardig is met dit van de volwassenen, waar een derde groep vindt dat in het aanvangsstadium synthetisch gelezen wordt.

Doch langs welke weg het kind ook tot leesvaardigheid komt, steeds zien we op een bepaald moment het leesproces sterk evolueren. Dat deze verandering het sterkst optreedt bij de globaal methode, is zonder meer duidelijk. Terwijl we bij de spelmethode van een eerste zuiver technisch stadium kunnen spreken, moeten wij het aanvankelijk lezen in de globaal methode indelen in een periode van globaal inprenten en een tweede van zelfstandig lezen. Voor alle duidelijkheid zullen wij beide stadia afzonderlijk behandelen en de proeven, die op ieder terugslaan hierbij indelen.

Het voorstadium met het zuiver globaal lezen.

Zien wij de periode voorbij, waarin sommige methodes met vaste zinnen werken, dan steunt het kind in dit stadium op twee leesfactoren: de betekenis- en de assimilatiefactor. Inzicht in de graphische techniek ontbreekt volledig. Het

is verkeerd, wij herhalen het, de draagwijdte van proefresultaten uit de eerste ook over de tweede periode te spreiden. Zo hebben de proeven van Decroly betrekking op het inprenten en niet op het zelfstandig lezen van de tweede periode. De grote vraag: „Hoe geschiedt de overgang van de eerste naar de tweede periode?” verschuiven wij naar „De studie van het leerproces”.

Het stadium van het eerste zelfstandig lezen.

Alhoewel het kind hier het leesproces der adulten benadert, blijven er toch nog grote verschillen bestaan.

Vooreerst mist het kind de grote schat herinneringsmomenten, die het lezen van de adult zo vergemakkelijken. Daarenboven is de woordenschat der kindertaal nog zeer arm. Hierdoor is het kind in sterke mate aangewezen op het technisch moment, op het analyseren van de woordstructuur. Dikwijls is het woordgeheel te ingewikkeld van bouw, zodat het kind zich noodgedwongen op één der woorddelen moet richten. Het wekt dan ook geen verwondering dat de proeven uitwijzen dat bij het kinderlezen de fixeerpauzen veelvuldiger voorkomen en veel langer van duur zijn.

Om nu de waarde van het graphisch teken bij het aanvankelijk lezen te bepalen, deden we volgend onderzoek in klassen die werkten met globaal methodes. (Spel- en normaal woordmethodes sloten we uit omdat hier de kinderen volledig op de letter gericht zijn. We kozen dan klassen met zuiver globaal en gematigd globaal methodes).

Volgende vragen stonden voorop:

Zijn kinderen die tot zelfstandig lezen gekomen zijn, zich bewust van de klankaanduiding van het graphisch teken, en zulks ook in klassen waar geen poging gedaan wordt om dit bij te brengen?

Welke is de verhouding tussen letter-, lettergreep-, woordlezen?

Is er graduatie in moeilijkheid naar gelang de min of meer ingewikkelde bouw van de woorden?

Hoe is dit alles gesteld met kinderen, die niet aan het zelfstandig lezen toe zijn?

Als materiaal gebruikten wij weinig kinderlijke woorden, lettergrepen en letters. Hierdoor konden we de betekenisfactor uitschakelen en bleven we tevens buiten de ingeprente woordenschat van de verschillende methodes.

De proeven werden genomen in eerste klassen bij 6—7-jarigen en wel op de volgende data: Groep I: 16/1/1945; II: 18/12/1946; III: 12/2/1947; IV: 14/2/1947; V (2e klas): 4/1945; VI: 20/2/1947.

Het materiaal: vaan, buur, duit, fijl, gom, hees, jeuk, ziel, zul, ba, doo, hoe, fa, gi, jaa, kie, lui, me, soo, no, puu, veu, ree, a aa b c d

De uitslag gaf:

| Groepen | Aantal PP | Woorden | | | Lettergrepen | | | Letters | | |
|--------------|-----------|---------|--------|----|--------------|--------|----|---------|--------|----|
| | | Gekend | Totaal | % | Gekend | Totaal | % | Gekend | Totaal | % |
| I Gematigd | 33 Jong. | 269 | 330 | 81 | 425 | 462 | 92 | 964 | 990 | 97 |
| II " | 33 " | 307 | 330 | 93 | 433 | 462 | 93 | 975 | 990 | 98 |
| III " | 41 " | 384 | 410 | 93 | 542 | 574 | 94 | 1212 | 1230 | 98 |
| IV " | 31 " | 198 | 310 | 63 | 296 | 434 | 68 | 826 | 930 | 89 |
| V Zuiver Gl. | 9 J.&M. | 49 | 90 | 54 | 75 | 126 | 60 | 250 | 270 | 92 |
| VI " " | 23 J.&M. | 149 | 230 | 65 | 239 | 322 | 74 | 516 | 667 | 77 |
| Totaal | 170 | 1356 | 1700 | 79 | 2010 | 2380 | 84 | 4743 | 5077 | 93 |

Met de meerlettergrepige woorden onderzochten wij 95 kinderen. Dezen behaalden: Meerlettergrepige woorden: 48% juist, eenlettergrepige woorden: 84%, lettergrepen: 97%, letters 97%.

Besluit:

Wij kunnen deze proeven niet uitvoerig bespreken, daarom geven we de resultaten en besluiten:

Bij het lezen van nieuwe woorden zien we dat met het „kunnen lezen” de bewuste kennis van de graphische elementen (als klankaanduiding) gepaard gaat. Kinderen, die volledig kunnen lezen, zijn zich bewust van de functie der graphische elementen, en kennen ook alle letters. De letterkennis is evenwel niet de maatstaf van het „kunnen lezen”; m. a. w. de letterkennis *alleen* is niet voldoende. Er zijn kinderen, die alle letters benoemen, en toch niet bekwaam zijn te lezen. Buiten de kennis der delen is nodig het inzicht in de leestechiek. Steeds kan men de kinderen in twee groepen splitsen: deze met en deze zonder inzicht. Bij de laatste moeten alle woorden ingeprent of geraden worden, de eerste zijn bekwaam om zelfstandig de structuur van nieuwe woorden te doorzien.

Van uit het technisch standpunt gezien is de letter eenvoud

diger dan het woorddeel, het woord en het samengestelde woord (97%, 97%, 84%, 48%). Dit zou aanwijzen dat in het aanvankelijk lezen met een klimming van moeilijkheden dient rekening gehouden, die leidt van het eenvoudig gestructureerde woord naar de meer gecompliceerde.

Uit de studie van het leesproces lichten we het voorname besluit:

„Er bestaat een essentieel verschil tussen het globaal lezen van de beginnelingen en het globaal lezen van de adult. De weg van het eerste lezen naar het tweede loopt over het klankwoord en de brug wordt gevormd door het inzicht in de graphische techniek. Hoe dit inzicht tot stand komt willen we hier verder belichten.

III. HET LEERPROCES.

Terwijl het leerproces vroeger zuiverlogisch was gefundeerd, wil de globaal methode het op een kinderpsychologische grondslag vestigen. Hierbij steunt men op het leerproces van het spreken¹⁾ en op het spontaneïteitsprincipe.

De verdedigers der globaal methode stellen het leren lezen meestal als een spontaan groeiproces voor. Hamaïde schrijft: „Pas de methode mais une évolution naturelle.” Jw Degand meent dat het lezen een discipline van visuele orde is, waarbij men vertrekend met globale zinnen aan het kind de natuurlijke ontbinding moet overlaten²⁾.

Spontaneïteit! Geen stelselmatigheid! Geen ingrijpen! Geef het kind voldoende leesstof en alles komt terecht. Geen ontbinding, hoogstens de visuele, niet op de letterwaarde steunen. „Het is mogelijk leesonderwijs te geven zonder vroegtijdig over te gaan tot ontbinding van woorden in lettergrepen en letters. Het blijkt zelfs dat deze oefeningen weinig bevorderlijk zijn voor het lezen.”

Bij voortdurend aanbieden van eenzelfde woordmateriaal,

1) De vergelijking van het „leren spreken” en „het leren lezen” kan wegens plaatsgebrek niet doorgevoerd worden. Hopelijk komen we daar op terug.

2) Decroly, La Fonction de globalisation et l'enseignement, Hamaïde, La methode Decroly (blz. 174 en verder), Degand, geciteerd bij Segers blz. 44 in La Psychologie de la Lecture, Ceurremans, Lezen is spelen, 1929, blz. 41, J. A. Janssen, Globaal Lezen, Verslag van een proef met nabetrachting.

zal voorzeker de differentiatie van het visueel beeld spontaan geschieden. In die zin kunnen hoger aangehaalde argumenten beaamd worden. Maar dan blijft de vraag open: „In hoeverre moet de analyse in het leerproces doorgevoerd worden?”

De analyse, die ophoudt bij het woord is onvoldoende, vermits men alsdan genoodzaakt blijft ieder nieuw woord, en dus de ganse woordenschat, aan te leren. De lettergreep geeft reeds meer, daar hiermee reeds nieuwe woorden kunnen gelezen worden (Plat + bateau = Plateau), doch dit geeft niet altijd uitkomst. Herkent een kind b.v. in het woord „meer” het deel „mee” dan kan het enkel door raden tot het woord komen. Om zelfstandig te kunnen lezen moet de volle woordstructuur kunnen doorzien worden.

Is het nu voldoende dat enkel het visueel beeld geanalyseerd wordt?

Wij komen hier tot het verband tussen gesproken en geschreven taal¹⁾. Van uit het standpunt der ideovisuele methode is het logisch dat het luid lezen door stil lezen vervangen wordt, daar lezen essentieel een discipline van visuele orde is. Doch ook zij moet zich tevreden stellen met een „zoveel mogelijk”, want de klank kan niet uitgesloten worden. Neem b.v. dat de zin: „Open de deur!” wordt ingeprent met uitsluiting van alle verklanking. Na enige oefening zal het kind bij het aanbieden van de zin dadelijk het bevel uitvoeren. Maar wat is er dan in den geest van het kind aan deze tekst verbonden? Het kind kan denken: „Ik moet de deur opendoen. Doe de deur open en toe. In de gang gaan enz....” of enkel de handeling associëren aan de tekst, zonder dit in woorden uiteen te leggen. Het verstaan is zodoende niet volledig, daar de betekenis slechts gedeeltelijk uit de tekst wordt gehaald. Daarom begint ook iedere methode met aan een geschreven vorm, klanken, woorden, of zinnen m. a. w. een gesproken vorm te associëren. Vroeg of laat moet het kind zich bewust worden dat „dit” woordteken symbool is van „dat” klankgeheel. Het verklanken kan noch mag dus bij het aanvankelijk lezen over het hoofd gezien worden.

Wanneer men bezwaren oppert zeggende dat: „les mots sont groupés suivant les éléments reconnus visuellement”, „het

¹⁾ Het verband geschreven—gesproken taal moet wegens plaatsgebrek onbehandeld blijven.

associeren van visueel en auditief cliché volstrekt moet vermeden", „het beginsel der klanksynthese een vals beginsel is", „de letters niet benoemd worden als afbeelding van geluiden maar als tekens die ze overal ontmoet hebben (?)", „de letterkennis meer hindert dan dat ze een steun is bij het lezen", dan steunt men op gronden die vreemd zijn aan het ware lees- en leerproces.

Elke analyse heeft slechts zin in zoverre ze een vruchtbare synthese voorafgaat. *Zonder bewustwording van de klankwaarde der graphische elementen is een vruchtbare synthese uitgesloten.* Een eenzijdige analyse, enkel gericht op het visueel beeld brengt wel de elementen van het geschreven woord naar voren, doch kan niet verhelpen dat het woordbeeld complex blijft. Zodra echter het visueel en auditief cliché met elkaar verbonden zijn bestaat de mogelijkheid om de woordstructuur te doorzien, en kan een vruchtbare synthese volgen; want dan weet het kind dat de geschreven woordvorm symbool is van het gesproken woord, en dat in de geschreven vorm elementen te vinden zijn, die zelf symbool zijn van elementen uit het gesproken woord. Hierdoor beheerst het kind meteen de geschreven vorm der taal. De wordelementen krijgen zin, nu ze gezien worden in functie van het woordgeheel en meteen komt er ordening in het woordmateriaal dat het kind bezit. Van dit moment af bestaat de mogelijkheid om van een geschreven woord naar het gesproken woord over te gaan en van hieruit weer tot het eerste weer te keren.

Nu mogen wij niet vergeten dat de leesakte verschilt naar de aard der leesstof en de gevormdheid van de lezer. In het eerste stadium van de globaal methode is de letterkennis niet voordelig. Ook de gevormde lezer kan, dank zij de leesvaardigheid en de rijkdom aan schema's, meestal op de globale herkenning verder springen. Maar tussen het globaal lezen van de beginneling en dit van de gevormde lezer staat het lezen van het kind dat zo pas inzicht in de leestechiek verwierf en zijn eerste oefeningen in het zelfstandig lezen maakt. De grootste fout werd begaan door, enerzijds dit kinderlijke lezen gelijk te stellen met het globaal lezen (inprenten) van het eerste stadium, en uit de proefnemingen hierop gevolgtrekkingen te maken voor het ganse leerproces; en anderzijds door het gelijk te schakelen met het lezen van de gevormde en uit proeven die

hierop genomen werden het eerste zelfstandig lezen te willen bepalen.

In de studie van het leesproces zagen we dat het eerste zelfstandig lezen meer en langduriger pauzen vergt. Het woordbeeld moet dus scherper op zijn bouw nagekeken worden. Vermits de eenzijdige analyse van de geschreven vorm hierbij geen uitkomst biedt, is de lezer genoodzaakt te steunen op de verbinding woordelement (woorddeel, graphisch element) beantwoordende klank.

De analyse zal zich dus niet enkel mogen richten op de geschreven vorm, noch enkel op het klankwoord, doch op de geschreven vorm als symbool van het klankwoord, want enkel langs deze weg kan de structuur der woorden doorzien worden en is dus een vruchtbare synthese mogelijk.

Zal de klankanalyse, de bewustwording van het verband tussen graphisch element en klank, spontaan verlopen?

In de gesproken taal is het kind reeds lang aan het woord toe. Wel zijn veel woordverbindingen en zinconstructies nog een gesloten eenheid, doch daar neven kan het kind reeds een grote schat woorden zelfstandig gebruiken. Verder dan het betekenisvolle woord is de analyse meestal niet doorgedrongen. Er bestond trouwens geen nood of oorzaak voor. Daar in de letter en de lettergreep de betekenis wegviel, was alle analyse zinloos. Zal nu, drie, vier jaar nadat het kind tot het woord is gekomen, deze klankanalyse plots vanzelf doorbreken? Zeker zal het kind komen tot de eenlettergrepige woorden (Decroly steunt hier op voor de verdediging der spontane analyse) doch dit is onvoldoende. Geschiedt het, zoals Evers Kuitert schrijven¹⁾: „pas als het kind met een aantal woordgehelen vertrouwd is, zal het, *maar dan ook spontaan*, en zelfstandig, vormovereenkomst opmerken tussen gelijke lettertekens en deze gaan associëren met op dezelfde wijze uit het klankgeheel geanalyseerde klanken?” En is het waar dat „deze associatie klankletter ontstaat zo langs onbewuste weg. De aandacht mag niet getrokken worden op de losse letters, door ze los te maken van het geheel?”

Dit is aan te nemen voor het geschreven woord, doch de spontane associatie klankgraphisch element is veel moeilijker.

¹⁾ Evers, Kuitert en Van der Velde, Handleiding Van Kindertaal tot Moedertaal, 1e druk, blz. 36, blz. 97.

Merken we vooreerst op dat de bezwaren die men tegen het fonetisch karakter der taal inbrengt, juist deze spontane analyse in de weg staan. „Mes, Mies, moe, meet, Mei, de,” kunnen in hun elementen ontbonden worden, doch daar aan het gelijke element „e” hier niet steeds dezelfde klank beantwoordt, levert de spontane analyse niets op, terwijl de leiding aanstonds de juiste gehelen zou kunnen naar voren brengen.

Doch daarenboven is deze spontane analyse voor het kind *zeer weinig gemotiveerd*. Wanneer het kind geholpen door de globale methode, een woordenschat heeft ingeprent, leest het globaal de teksten die door middel van deze woordenschat worden voorgesteld, terwijl nieuwe woorden worden geraden of voorgezegd. Zodoende heeft het kind geen behoefte aan een analyse van het klankwoord, het woordbeeld volstaat om verder te kunnen. Wanneer intelligente kinderen spontaan tot analyse schijnen over te gaan, mag niet uit het oog verloren worden dat hier buitenschoolse invloeden (ouders, broers of zusters...) de kinderen kunnen beïnvloeden. Dat de klankletterverbinding bewust is, blijkt uit de proeven vermeld bij de studie van het leesproces. Alle kinderen, die konden lezen, waren zich van de verbinding bewust.

Zo blijkt dat de analyse noodzakelijk is, dan staan we voor de vraag: Op welke wijze moet de analyse geleid worden? Wanneer is hiervoor het juiste tijdstip aangebroken? In hoeverre moet ze doorgevoerd worden?

De oplossing van deze problemen eist een diepere studie van het leerproces.

De aspecten van het leerproces.

In het algemeen is het leerproces van het lezen sterk associatief opgevat. Men ziet het bijna uitsluitend als een doorlopend proces, waarbij men geleidelijk meer stof bijbrengt. Associeerde men vroeger klankletter om hiermee te functioneren, zo worden nu teksten met woorden of zinnen verbonden en door herhaling vastgelegd.

Wat merken wij nu op bij de studie van het leerproces?

Er is een kloof tussen het globaal lezen van het aanvangsstadium en het zelfstandig lezen. In het aanvangsstadium wordt enkel associatief gewerkt, zodat de aangeboden leesstof beklijft door herhaaldelijk aanbieden. De zelfstandige lezers beheersen blijvend de leesstof. (Volgende proef maakt dit duidelijk: Groep A (zelfstandige lezers) en groep B

(globaal lezers) kregen drie woorden aangeboden. A kon ze lezen, bij B werden ze ingeprent. Achttien dagen na de inprenting kon A deze woorden nog lezen, terwijl de pp. van B ze helemaal of gedeeltelijk vergeten waren.)

Deze kloof blijft bestaan tussen zelfstandige lezers en kinderen, die woorden en letters kennen, doch inzicht in de woordstructuur missen. Daarom moet bij het aanvankelijk lezen de nadruk gelegd worden op het „inzicht verwerven” boven het louter associëren. De kloof tussen het eerste globaal stadium en het zelfstandig lezen kan niet overbrugd worden door een voortdurend uitbreiden van de leesstof (woorden en zinnen), noch door het doen kennen der elementen (kennis die op louter associatief inprenten berust), *doch enkel door de doorbraak van inzicht in de graphische techniek.*

Zolang de kinderen dit inzicht missen staan ze hulpeloos tegenover de onuitputtelijke veelheid van geschreven vormen. Dit inzicht zou nooit tot stand komen, zo ieder woord zich van ieder ander woord volledig onderscheidde. Doch de verschillende woorden bevatten gelijke delen en gelijke graphische elementen. Het herkennen van de gelijke delen is enkel voldoende als er volkomen gelijkheid bestaat tussen de woorden of delen. Is dit niet het geval dan kan enkel een verder doorgevoerde analyse, die het gelijke voorbijstreeft, een doorstructuering van het woorddeel bijbrengen.

Het leerproces gaat dus verder dan het opdoen van woordbeelden en van elementenkennis, *het moet leiden tot het verwerven van een productief kunnen*, waardoor het kind in staat wordt gesteld zelfstandig de structuur van nieuwe woorden te doorzien, en alzo de geschreven taal te beheersen.

Toch bevat het leerproces ook associatieve elementen. Deze initiëren niet het inzicht verwerven, doch leveren het materiaal hiertoe. Zij vullen de aanschouwelijke laag waarop zich de doorbraak van inzicht kan voltrekken en leveren tevens de schema's waarop later functioneel kan worden teruggegrepen. Het inzicht beheerst volledig deze gegevens, *zonder inzicht blijven ze een ongeordende en weinig vruchtbare veelheid.* Vooraleer het inzicht verworven is, bestaat er mogelijkheid tot *quantitatieve overlading*, die schadelijk is voor de doorbraak van inzicht. Daarentegen zal deze gemakkelijker tot stand komen aan de hand van een groep woorden met eenvoudige structuur.

Het inzicht verwerven is een proces van doorbraak, zoals dit bij ieder niet-louter-mechanistisch leren optreedt. Alhoewel

deze doorbraak van binnen uit moet geschieden onderstelt ze niet alleen een vertrouwd zijn met de nodige gegevens, *maar is ze ook sterk afhankelijk van de leiding*. Als Kohnstamm schrijft: „De uitvinding van ons potentieel decimaal stelsel is een daad van geweldige denkkraft, waartoe slechts weinigen in staat zouden zijn. Maar het leren hanteren van zulk stelsel, nu het eenmaal uitgevonden en goed doordacht is, gelukt aan alle normale kinderen van beneden tien jaar”, dan slaat dit zelfde gezegde ook terug op het schriftstelsel, en eveneens is hierop dan van toepassing: „het veroveren van zulk een nieuw hulpmiddel geschiedt, als de individuele noodzakelijke rijpheid bereikt is, *niet geleidelijk door talrijke herhalingen maar in een plotselinge doorbraak van inzicht, door het begrijpen van enkele voorbeelden*”¹⁾.

Het inzicht bij het leerproces is dubbel. Eerst moet ingezien worden dat de geschreven vorm symbool is der gesproken taal. Daarna moet een inzicht doorbreken in het „hoe”, de wijze der vastlegging, dus in de graphische techniek. Zodra de leerling begrijpt dat èn geschreven vorm, èn klankwoord, kunnen uiteenvallen in delen waarvan de graphische elementen symbool zijn van de klanken, kan tot analytisch-synthetisch lezen worden overgegaan. Zo zien we dat vele kinderen die een beperkte stof diepgaande hebben ingeoeffend, en tot de betekenis der delen zijn doorgedrongen, in één les, na enige voorbeelden van woordvorming, tot zelfstandig lezen komen.

Aanvankelijk is de structurering sterk bewust, doch geleidelijk aan door de hulp van vroegere doorstructureringen, door verrijking van de schema's en de steeds groeiende vaardigheid, wordt dit minder bewust, tot tenslotte bij de gevormde lezer deze vaardigheid meestal als een bewustzijn van „kunnen” de leesakte begeleidt. Alhoewel ze bij de gevormde minder optreedt, blijft ze toch fungeren als ondergrond, waarop de andere leesfactoren steunen, en kan ze ieder ogenblik bij een moeilijkheid geactualiseerd worden.

Beschouwing der Analyse van uit dit standpunt.

Inzicht kan slechts doorbreken zo men kan steunen op een aanschouwelijke basis. Steeds moet er dus een gegeven woordenschat goed ingeprent worden. Het heeft belang dat deze woordenschat sterk is ingeoeffend (want hieruit moeten de elementen loskomen en bijblijven), niet te uitgebreid is (voor de overzichtelijkheid en het degelijk inprenten) en

¹⁾ Kohnstamm, Leerboek der Psychologie, 1946, Wolters, blz. 110.

eenvoudig van structuur zij (de ingewikkelde structuur belemmerd het inzicht verwerven). Het doel der analyse is niet alleen, zelfs niet hoofdzakelijk, de kennis der elementen, doch wel het inzicht in de graphische techniek. Dit moet ontdekt worden aan de hand van de gekende woordenschat.

Vermits in het normale leesproces naast de technische factor ook de betekenisfactor en de assimilatiefactor optreden, moet in een methodische uitwerking hiermede rekening gehouden worden.

EEN INTERESSANTE AMERIKAANSE PUBLICATIE ¹⁾

DOOR

J. H. RINGROSE.

In meer dan één opzicht is Burton's bovenbedoelde studie de moeite van een kennisname waard. Zijn exposé, want dat is zij wel in de eerste plaats, geeft een duidelijk overzicht van hetgeen in de U. S. A. in de laatste 30 jaar op theoretisch en practisch-didactisch gebied gepresteerd en gedacht is. Een werkelijk verbluffende hoeveelheid research-materiaal en talrijke referenties aan vele schoolexperimenten en didactische studies stelden de auteur tot zijn veelomvattende compilatie in staat. Voor studenten en beginnende docenten geschreven — de schrijver is „Director of Apprenticeship” aan de Harvard University — munt de taal uit door precies en helderheid; over de gebezigde vaktermen behoeven geen misverstanden te ontstaan; zij zijn, alvorens gehanteerd te worden, duidelijk omschreven. Een andere kwaliteit is ongetwijfeld het zeer overzichtelijke karakter van het boek; de opzet — een theoretisch en daarna practisch deel —; de opvolging van de hoofdstukken binnen het raam van elk deel; de dikwijls puntsgewijze betogen en samenvattingen aan het eind van elk hoofdstuk; speciale letterzettingen voor belangrijke en minder terzake doende alinea's; de instructieve „Special Notes”, en „General discussion questions” en last not least: de „Readings”, eveneens aan het slot van elk onderdeel, die naar meer gespecialiseerde literatuur verwijzen, dat alles vergemakkelijkt de bestudering aanmerkelijk.

Stellig heeft Burton zich niet slechts tot een compilatie bepaald. En zijn critische commentaren én de invoeging van eigen opinies verlevendigen het karakter van deze publicatie. In zekere zin maakt de auteur het ons daardoor gemakkelijker;

een anders bijkans onoverzichtelijke en zeker onbereikbare massa literatuur — exponenten van verschillende onderwijsrichtingen — wordt tot enkele hoofdstromingen teruggebracht, die Burton naast en soms tegenover elkaar plaatst (in het bijzonder: de traditionele en de meer moderne leervormen).

Maar tevens stelt hij ons nu in staat een — zij het voorzichtiger en voorlopiger — oordeel te vellen niet alleen over zijn eigen denkbeelden (die met enig voorbehoud „progressief” genoemd mogen worden), en over de tegenwoordige toch ook lang niet altijd even bemoedigende onderwijssituatie in Amerika; neen, belangrijker nog is het feit, dat wij ons een idee kunnen vormen over het soort onderwijs, zoals vooraanstaande paedagogen in de U.S.A. dat in hun land voor de naaste toekomst wensen. Nuttig ook ter vergelijking met onszelf.

Wanneer wij — vooruitlopend op een korte weergave van de eigenlijke inhoud — thans met juist dit laatste punt zullen beginnen dan moet onmiddellijk één groot verschil opgemerkt worden tussen — laten we het gemakshalve zo noemen — de Amerikaanse onderwijsvernieuwingsdenkbeelden en „de Nederlandse” (die op hun beurt wellicht met „de West-Europese” samenhangen). De Amerikaan, ook Burton, pakt de zaak a. h. w. van de buitenkant aan en begint juist daar, waar wij (in zekere zin tenminste) pas op het laatst mee starten. Of men voor de verklaring van dit feit een relatie mag aannemen met de grote voorliefde voor „organisatie”, waarvan de Amerikaan op dikwijls indrukwekkende wijze op andere levensterreinen blijkt gaf, laten we in het midden. Maar opmerkelijk is het stellig, dat ook hier alles, wat maar enigszins met de algemene onderwijsaanpak, de leervorm, samenhangt, draait om het vraagstuk van de organisatie. En laten we er onmiddellijk aan toe mogen voegen, dat hier heel wat uit te leren valt niet alleen, doch dat inderdaad één van de voorwaarden voor het welslagen van een nieuw onderwijsstelsel ligt in de schepping van een goed functionerend apparaat, waarin het juiste „sociale klimaat” heerst²). Het behoort ongetwijfeld tot een van de verdiensten van dit boek, dat het ons ervan overtuigt, dát men — althans op enkele van de beste lagere en middelbare scholen in de Verenigde Staten³) — er in geslaagd is (althans schijnt te zijn) om t. a. v. dit toch brandende probleem tot een aantal bevredigende oplossingen te geraken.

Het is dan in het bijzonder de zg. „unitary organization”,

die in dit verband om onze aandacht vraagt. Ook hier te lande — en b.v. door toedoen van het werk van Decroly — heeft men zich dikwijls het hoofd gebroken over de organisatie van een nieuwe leervorm, die te onzent echter veelal de vorm heeft aangenomen van de met de Unit verwante project- of probleemmethode. Het is een bekend feit, dat velen hiertegenover wat onwennig staan en dat er inderdaad talrijke moeilijkheden bestaan om een dergelijke opzet tot een goed-functionerend „systeem” te ontwikkelen. Welnu, in dit opzicht vooral is Burton speciaal in zijn hoofdstukken „Types of Units” en „Planning and developing Units” een uitstekende gids. In iets meer dan 60 bladzijden gecompriëerd, mag men deze samenvatting in zijn soort wel een meesterstukje noemen, als men nagaat, dat de grootmeesters op dit terrein, Roy O. Billet en Henry C. Morrison⁴⁾ er ieder ruim 650 pagina's aan spenderen.

Ook Vastenhouw wijst er op, dat de docent moet kunnen organiseren, wanneer hij zich aan een dergelijke aanpak waagt⁵⁾. Uit Burton's studie blijkt overduidelijk, dat „planning”, zowel in de voorbereidingen (de „approaches”), als t. a. v. de verdere afwikkeling een conditio sine qua non vormt. Uitvoerig gaat de schrijver dan ook in op al die aspecten, die hiermee te maken hebben: het onderzoek van de groepsleden, die aan een „Unit” deel zullen nemen; de keuze en het aan de orde stellen van een bepaald onderwerp, dat werkelijk levende interessen raakt; een zo scherp mogelijke omlijning (door de docenten) van de oogmerken, die men met een bepaalde Unit koestert, te onderscheiden in direct-bereikbare en verder afgelegene; de regeling en verdere afwikkeling van een eenmaal uitgekozen onderwerp of aspect van een bepaalde leerstof, zó, dat de deelnemers werkelijk coöpereren en participeren; de test. Op bladzijde 299—302 beschrijft hij dan nog eens in grote trekken de hoofdmomenten van al die procedures, die met deze werkwijze samenhangen: „*General preliminary planning*:

I. Make a semester preview. A. Make a general plan for semester or other time division. B. Make a study of class personnel.

II. Make a tentative selection of definite units in sequence. *Planning specific units*. A. Specific Objectives. B. Overview. C. Approach. D. Working period. E. Evaluation Techniques. F. Bibliography. G. Instructional Aids and Sources.

Planning daily sequences within a unit. 1. Estimating group

and individual progress. 2. Calling the group together when necessary at the opening of the work period. 3. Calling the group together.... periodically for the sake of coherence. 4. Planning and making notes on how to meet difficulties. 5. Foreseeing and making notes on how to meet emergency group discussions."

Natuurlijk kan Burton zich bij deze besprekingen slechts tot hoofdzaken beperken. Een belangrijke aanvulling zijn dan ook de 7 laatste hoofdstukken, die de z.g. „leertechnieken” onder de loupe nemen. Instructief, niet in het minst door de talrijke voorbeelden uit de praktijk (die vaak in extenso overgenomen worden) zijn b.v. de uiteenzettingen over het testen en praetesten; over de waardering van de leerresultaten en samenstelling van rapporten; over de betekenis van de omgeving als bron voor leermateriaal; over de orde en het leren onderkennen van specifieke leermoeilijkheden bij kinderen. — Leerzaam ook is de onderscheiding in verschillende soorten van Units, die de auteur indeelt in de zeer vergaande „experience-Units” (waarbij men vrijwel geheel uitgaat van een z.g. „pupil purpose”) en de „subject-matter Units” (waarbij de nadruk blijft vallen op het leren beheersen van de leerstof). De laatste categorie laat hij weer in 4 verschillende typen uiteenvallen, die ieder hun eigen aanpak en afwikkeling met zich brengen. Waardevol is Burton’s verwijzing naar de „Source suggestions for units”, waarin — aan de hand van reeds verrichte werkzaamheden in samenhang met Units — overzichten gegeven worden van het daarbij gebruikte materiaal, de hulpmiddelen en een hele reeks andere nuttigheden.

Het is duidelijk, dat een wetenschappelijk werker als Burton zich niet uitsluitend bepalen kan tot de praktische kant van de didactiek. In het eerste, bijna 250 bladzijden innemende part, houdt hij zich uitvoerig bezig met de theoretische fundering van een en ander. Hoe belangwekkend zijn „Principles of learning” ook zijn, hoezeer hij ook tracht samenhangen bloot te leggen met de uitkomsten van moderne onderzoekingen op dit gebied, juist zijn kennelijke instemming met de aanhangers van de z.g. Field-theory-psychology (G. W. Hartmann, A. Gesell, K. Koffka en K. Lewin) en die van de „Organismic Concept”, verraadt een zekere eenzijdigheid, die hem tenslotte ook parten speelt bij de praktische didactiek. Ook hier treffen we uiteraard aanknopingspunten aan met onze opvattingen als Burton b.v. de eenheid van de persoon,

ook bij het denken, op de voorgrond stelt. Ten aanzien van het introspectieve aspect van het denken en leren schiet hij echter tekort, doordat in hoofdzaak het organische naar voren wordt geschoven (beheerst door het doelbewust streven naar herstel van evenwicht na verlies ervan tengevolge van een onvolledige aanpassing aan een bepaalde situatie). Dat Burton's leeropvattingen uitmonden in een duidelijke aanprijzing van zijn in feite logisch-ongecoördineerde Unit-leermethode, is begrijpelijk. „Learning is the process of acquiring useful responses and controls of response through experiencing them”, zegt hij op blz. 212 nadrukkelijk. Voor de opvattingen over „denken”, zoals die b.v. door Prof. Kohnstamm zijn geformuleerd⁶⁾ is dan ook geen plaats. Maar daarmee vervalt voor hem (B.) het belang van een toch uiterst belangrijk deel van het onderwijs, nl. dat, waarbij systematische samenhangen van een bepaalde materie in het licht moeten worden gesteld. De kernvragen die b.v. Prof. Langeveld stelt zowel t. a. v. de algemene als van de speciale didactiek⁷⁾, vallen vrijwel buiten het gezichtsveld van de auteur van dit boek.

Een onderzoek in dezelfde lijn, als Dr. J. Koning of Dr. H. Nieuwenhuis in hun resp. dissertaties hebben ondernomen, komt in Burton's studie nergens voor; ook niet bij de overigens toch zo talrijke literatuurverwijzingen. — Het is duidelijk, dat *zijn* opvatting van de Unit-methode, naast inderdaad veel waardevols, deze methodisch-systematische onderwijsaanpak *niet* tot haar recht kan laten komen. En daarmee wordt tegelijkertijd haar relatieve waarde aangegeven; iets, waar trouwens te onzent ook Vastenhouw, op andere gronden overigens, duidelijk op wijst⁸⁾. Dát deze leervorm niettemin tenvolle onze aandacht waard is, daar heeft b.v. Prof. Langeveld reeds op gewezen⁹⁾.

Het merkwaardige feit doet zich nu voor, dat — het bovenstaande in aanmerking genomen — het op het oog minst belangrijke deel van Burton's publicatie (althans voor de auteur zelf minst belangrijke) voor óns voorlopig toch zeer leerzaam blijft. Ook hier moeten we uiteraard waken tegen klakkeloze overname van specifiek Amerikaanse onderwijs-toestanden en -organisatievormen. Maar dat doet niets af aan de omstandigheid, dat juist Part III: „The organization of assign-study-recite procedures” en in het bijzonder de verbeteringen, die B. hierin adviseert, zeer wel het overwegen waard zijn. Vooral de hoofdstukken, die handelen over meer zelfstandigheid bij de studie, en een betere gebruikmaking

van „de vraag” zijn — hoewel niet steeds even nieuw — interessant. De andere hoofdstukken van dit deel heten: The improvement of assignments; The improvement of the recitation en The preparation of daily lesson plans.

Wanneer wij tenslotte de balans opmaken van het geheel, moeten wij — alle geopperde bezwaren ten spijt — niettemin lezing van deze publicatie aanbevelen. Zij ademt een frisse, ondernemende geest; er zit gang en durf in de ontwikkeling van de gedachtengangen — een vrij zeldzaam verschijnsel in de wereld van het onderwijs. Ook de docent van het m.o. zal met vele nuttige wenken zijn voordeel kunnen doen. Al wordt hij door een zekere oppervlakkigheid getroffen¹⁰⁾, hij loopt zeker geen gevaar in een bedompte, enge sfeer te worden ingesloten. Juist deze ruimheid en de sterk praktische inslag vormen zeer aantrekkelijke kwaliteiten van Burton's boek, terwijl ook het aan de orde stellen van de Unit-leervorm tot nadenken en nader overleg dwingt.

Verwijzingen:

- 1) William H. Burton: „The guidance of learning activities”, a summary of the principles of teaching as based upon the principles of learning. 601 blz. 1944. D. Appleton-Century Company. New York. London. — Aanwezig in de U. S. I. S. Library in Den Haag.
- 2) Kurt Lewin: „Experiments on autocratic and democratic atmospheres”, in The social frontier, July 1938, Vol. IV, no. 37.
- 3) In een persoonlijk schrijven noemt Burton slechts enkele „excellent secondary schools in the Middle West and Far West” (b.v. Santa Barbara en San Diego in Californië; Denver (Colorado); Minneapolis (Minnesota). „I regret to say that there are few truly progressive schools along the Atlantic seaboard”.
- 4) Roy O. Billet: „Fundamentals of secondary-school teaching, with emphasis on the Unit method”. 1940.
Henry C. Morrison: „The practice of teaching in the secondary school”, Rev. Ed. Eight Impr. 1947.
- 5) M. Vastenhouw: „Project-Onderwijs”, blz. 35, „Nog één moeilijkheid zal ik noemen Heeft U organisatietalent?” 1948.
- 6) Zie b.v. *Ensie I*, Psychologie, blz. 476, 2e kolom en Opvoeding en Onderwijs, blz. 542, 1e kolom, en in „Naar een nieuwe Didactiek” (Algemene Inleiding), 3e druk, blz. 20 en vooral blz. 22.
- 7) Dr. M. J. Langeveld: „Inleiding tot de Paed. Psychologie”, 3e druk, 1947, blz. 418, b.v. „Grondslag van elke speciale didactiek moet het zijn de kategoriale ordeningssystemen, welke dit bepaalde stofgebied beheersen, bloot te leggen”. Betrekkelijk achteraan komt pas de vorm van het onderwijsproces.
- 8) M. Vastenhouw: „Project-Onderwijs”, 1948, blz. 34: „De bezwaren! we (kunnen) in het algemeen de rustige, methodische gang van elk vak op zichzelf niet missen”. Zie ook C. Schreuder: „Aard-

- rijkskunde op de L.S.", 1934, blz. 13: „We komen... met een *gematigd* Project-Plan, omdat we uit theoretische en praktische overwegingen de leervakkenindeling van de hogere klassen willen handhaven.”.
- 9) Zie zijn onder punt 7 genoemde boek, pag. 443. Ook Vastenhouw, blz. 31—34. Wel moge opgemerkt worden, dat Burton voor de junior college en high school „a mixture of general unified courses and special subjects” verlangt en géén uitsluitende Unit-leervorm. Hij acht hier de traditionele leerprocedures, in enigszins verbeterde vorm, zelfs geoorloofd op grond van meerdere rijpheid tot abstraheren en van specialisatie. Erg overtuigend klinkt het niet. — Welke leervorm(en) *tenslotte* gekozen moet(en) worden, dat valt voor het M. O. nog niet te voorzien.
- 10) Opmerkelijk is toch wel, dat Europese didactici van naam als Montessori, Decroly, Kerschensteiner geen enkele keer genoemd worden. — Ook het bekende boek van Ernest Horn: „Methods of instruction in the social studies”, 1937, gaat nergens wat dieper in t. a. v. een analyse van voor deze vakken specifieke ordeningsystemen.

DE BETEKENIS VAN HET WARD-INSTITUUT VOOR DE MUZIKALE OPVOEDING VAN ONS VOLK

DOOR

B. J. VAN DER PEET.

Of het artikel van Willem Pijper in 1926 geschreven: „De anti-muzikaliteit van den Hollander”, hetwelk één der aanleidingen is geweest tot de oprichting van de „Amsterdamse Volksmuziekschool”, zoals vermeld staat in „Paedagogische Studiën” van Mei 1949 (pag. 157), ook de aanleiding is geweest voor de heren Rector Vullingshs en Jos. Lennards, om in Frankrijk muziekstudies te maken, weet ik niet.

Wel waren zij in de Paasvacantie 1927 in Solemnes, het wereldberoemde muziekcentrum in Frankrijk. Ze wilden de zang op de scholen in Nederland organiseren en gingen naar Frankrijk, om te putten uit de zuivere bron der vocale muziek. In Solemnes kwamen zij in aanraking met Mevrouw Ward, die, brandend van eenzelfde liefdevuur: het tot gelding brengen van de muziek als factor in de harmonische vorming van het individu en in de culturele vorming van het volk, reeds het stadium van studie had verlaten en een methode had ontworpen en praktisch toegepast, die de liefde der beide Nederlanders onmiddellijk omzette in daden.

Ze bezochten Amerika en teruggekomen in Limburg begonnen ze te werken volgens de door Mevr. Justine Ward toegepaste beginselen.

De opzet was alle kinderen.... én volwassenen — zonder uitzondering — op te leiden.

De oude Grieken beschouwden de muzikale opvoeding als een integrerend deel der totale vorming. De vorming van de jonge mens in de laag van het fysieke en intellectuele leven met voorbijzien van de overige potenties der menselijke persoonlijkheid, brengt ten slotte geslachten voort, die een dankbaar mikpunt zijn voor hekelende muziekgevoeligen als Willem Pijper, maar wier armoede de liefde en dadendrang opwekt van anders geaarde naturen.

De muziek vermildert de mens, stelt hem open voor hoge gevoelens van godsdienstige, artistieke en sociale aard, is een cultuurfactor van de hoogste rang, opent mogelijkheden van geluk als woorden en kleuren nauwelijks vermogen: waar het woord zwijgt, spreekt de muziek nog!

Wel is dit altijd beseft. Welke godsdienstplechtigheid verloopt zonder muziek, welke feestelijke bijeenkomst — om maar een bruiloft te noemen, of Moeders verjaardag — wordt niet „opgeluisterd” door muziek, welk volk heeft geen eigen volkslied, waarvan we de moeilijk te omschrijven invloed in de laatste tien jaar in ons hart hebben gevoeld en in de tranen van ons oog misschien ook hebben getoond.

Doordat het onderwijs in de muziek, de muzikale vorming, ja, de muzikale opvoeding, eeuwenlang als een quantité négligeable beschouwd werd, was het muziekleven in ons land verdrongen en verdroogd. Nieuw leven wekken werd het parool, en niet bij een groep geselecteerden en alleen als voorbereiding op instrumentale muziek, zoals op de V. M. School van Gehrels, maar heel het volk moest worden betrokken in de beweging.

De elementaire opvoeding begon bij het instrument van de menselijke stem, bij zangmuziek dus. De onderwijzers van de lagere school moesten worden klaargemaakt voor deze reusachtige opdracht: een volk te leren zingen, zó, dat de muziek een stuk cultuur werd, even bloeiend ontwikkeld, even precies verzorgd, als andere culturele gebieden. Zonder medewerking van de leerkrachten der l. s. was het bereiken van enig resultaat onmogelijk. Uit louter technisch-muzikaal oogpunt gezien, was misschien de vakmusicus wel de meest gewenste docent, uit psychologisch, paedagogisch en praktisch oogpunt is de onder-

wijzer de aangewezen man, omdat hij zich in een veel gunstiger positie bevindt ten opzichte van de leerling.

Als de leerkracht in het leerproces bemiddelend optreedt tussen leerstof en leerling, zie ik de musicus meer als de man die leeft in de muziek, en de onderwijzer als de man die de muziek in de kinderen doet leven. Er zit overal muziek in (denk nu niet dadelijk aan politiek of economische transacties), zelfs het kleine kind en de kleuter tonen al rhythmische en melodische buitelingen, en een jongen die neuriet onder het sommen maken, is heus geen uitzondering.

Op het grote Congres voor Gewijde Muziek te Utrecht in 1928 demonstreerden Rector Vullingsh en de Heer Lennards met hun meisjes en jongens uit Haelen en Horn. Het was een openbaring. Daarna werd begonnen met het geven van cursussen in heel het land, van Groningen tot Zeeland. Het Ward-Instituut te Roermond werd opgericht als krachtcentrale voor de beweging (1929).

De nu volgende cijfers zijn van voorjaar 1948.

Het aantal cursussen bedroeg 636. Elke cursus duurt 20 lesweken van twee uur per week, hij wordt afgesloten met een schriftelijk en mondeling examen, gevolgd na enige tijd door een proefles in de eigen klas, zo mogelijk. Daarna wordt eerst het getuigschrift verkregen. Hoewel vooral het Katholiek onderwijs grote belangstelling heeft voor de Ward-methode, die in de loop van de opvoeding het Gregoriaans, de eigen, eenstemmige zang der R.K. Kerk, bijzonder verzorgt, zijn en worden vele cursussen gegeven aan leerkrachten uit Christelijke kringen. Op een 20-tal Kweekscholen voor Onderwijzers en Onderwijzeressen wordt de Ward-methode onderwezen en gevolgd bij het onderwijs. Ook enkele muziekscholen gebruiken de methode.

Voor de nazorg en om de onderwijzers up-to-date te houden, reizen drie consulenten van het Ward-Instituut dagelijks van school tot school. Het aantal schoolbezoeken bedraagt rond 5000.

Het aantal uitgereikte getuigschriften is 14232.

392 scholen van Nederland, waar de Ward-methode wordt gevolgd, worden regelmatig bezocht door de consulenten. Er zijn nog zeer zeer veel „eenzame posten”, waar één, of enkele leerkrachten doen wat ze kunnen, of waar men er niet toe overgaat regelmatig bezoek van de consulent aan te vragen. Juiste cijfers kan ik hier niet geven.

Op de Jeugd buiten schoolverband heeft het Ward-Insti-

tuut eveneens invloed trachten te verkrijgen. Reeds van 1932 af worden blokfluitcursussen gegeven, aanvankelijk onder leiding van Dr. Gofferjé. In hetzelfde jaar werd begonnen met het geven van volksdanscursussen. Door bemoeiing van het Ward-Instituut werd de stoot gegeven voor volksdans en volksmuziek. Jan Cox, de bekende volksdansleider, is geboren Ward-man, immers hij was een leerling van de klas van Mijnheer Lennards, waarmee deze optrad op het grote Congres te Utrecht (1928).

Volledigheidshalve vermeld ik, dat in samenwerking met Dr. Jop Pollmann op volkszangcursussen en vacatiecursussen ook aan zeer velen in en buiten het onderwijs inzicht en liefde is bijgebracht voor het ideaal.

Daar vele Wardisten directeur zijn van de kerkkoren — speciaal op het platteland —, zijn de opvattingen omtrent de muziek merkbaar ten goede geëvolueerd.

Indien bij de Vernieuwingscursussen het vak Zingen onder de loupe wordt genomen, kan de Methode Ward als voorbeeld worden gesteld van een psychologisch-didactisch geheel verantwoorde leerwijze voor de muzikale opvoeding van kleuter tot volwassene.

Het ligt niet binnen het raam van dit tijdschriftartikel, om in den brede hierover uit te weiden. Kortgezegd worden alle elementen van de muzikale potenties in de leerling: melodie, rythme, enz. geactiveerd en een actief en passief muziekleven gewekt. Er komt een rijkdom van geluk en schoonheid in de harten der toegewijden. Jammer, dat de grote menigte der „Miterzieher”, radio, bioscooporgel, straatlied, conferenciers, caféchantant e.d. veel schuchter groeiend muziekbefef verdringt en richt op de banaliteit, maar prachtresultaten in vele schoolklassen geven hoop voor de toekomst.

De overheid steunt de beweging, ze groeit en bloeit.

Vertrouwen we dat over enige geslachten de historicus vol lof de Ward-beweging noemt, die een volk weer heeft leren zingen, het volk van Sweelinck en Orlandus Lassus.

TIJDSCHRIFTEN.

Documentatiebureau *Vorming buiten Schoolverband.*

Dezer dagen verscheen het „Verenigingenboekje”, waarin grotendeels instellingen met een landelijk karakter worden vermeld. Voor degenen, die in de jeugdbeweging werkzaam zijn of die een overzicht wensen van hetgeen er in Nederland voor de jeugd wordt gedaan, buiten gezin en school, is dit boekje onmisbaar.

Mededelingen van de Vereniging voor Paedagogiek.

Het Septembernummer 1949 (jrg. 8, no. 9) bevat een belangwekkend opstel van de Heer P. ten Have over „Denkpsychologische didactiek en Geesteswetenschappen”. De schrijver betoogt, dat de denkpsychologische didactiek stellig van toepassing kan zijn op de geesteswetenschappen en wel met name: op de geschiedenis en het godsdienstonderwijs. „Enige jaren praktijk met denkpsychologische didactiek in catechese en godsdienstonderwijs van velerlei signatuur, vooral inzake stillezen, tamelijk diepgaande denkvragen, die vooral in discussiegroepen worden beantwoord en daarna in groter geheel besproken, hebben me bij voortdurend overtuigd van de mogelijkheid, ja, de uitstekende bruikbaarheid van deze didactiek voor dit onderwijs.” De schrijver licht deze conclusie aan de hand van uiteenzettingen in den brede toe.

Het Schoolblad (red. P. Schaft, e. a.).

Het nummer van 3 Sept. 1949 (4e jrg. no. 32) geeft een uitvoerig verslag van het Congres voor Orthopaedagogiek, dat van 18—22 Juli 1949 te Amsterdam is gehouden. Het is van de hand(en) van „Trio”.

In het no. van 10 Sept. (no. 33) komen voor een artikel van Prof. H. W. F. Stellwag over „Coëducatie en co-instructie” en van W. Vliegert hart over „Opvoeding tot Zelfstandigheid”.

Bulletin du Bureau International d'éducation (2e trimestre 1949).

Dit nummer opent met een vragenlijst over het rekenen en het voorbereidend wiskundig onderwijs aan de Lagere School. Het internationaal bureau van opvoeding stelt hierin 17 vragen omtrent de bovengenoemde vakken, en hoopt uit de verkregen gegevens zich een beeld te kunnen vormen van de stand van het mathematische onderwijs in verschillende landen.

De Christelijke School (red. E. H. Bosch, Dr. J. Schoneveld).

In het nummer van 2 Sept. 1949 komt o. m. voor een beschouwing van M. over „Onze Kinderbibliotheek op School”, De schrijver houdt in dit artikel een pleidooi voor het mooi-voorlezen van een boek, en voor het vormen van een eigen boekenplankje door ieder kind. Door het uitschrijven van leeswedstrijden (de kinderen schrijven iedere week iets van een door hen gelezen boek op) en door andere middelen wil hij de jongens en meisjes liefde geven tot het goede boek.

Het nummer van 16 Sept. bevat o. m. een beschouwing van D. P. B. over „Het Paedagogisch Studiecentrum en de verfrissing van ons onderwijs”. De schrijver (schrijfster?) geeft een enthousiast verslag van hetgeen het Christelijke Paedagogisch Centrum voor het Christelijk Onderwijs heeft gedaan, en verwacht hiervan ook voor de toekomst veel goeds.

In het redactionele(?) artikeltje „Gesprekken met Lezers” wordt een beroep gedaan op de school om de leerlingen beter op de hoogte te brengen van de zaken, die met P. T. T. samenhangen.

C. J. van Milligen geeft in no. XI van „Periculum in Mora” een ietwat sombere beschouwing over de verhouding der kinderen, die de L. S. hebben verlaten, tot het beroepsleven, dat hun wacht.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts).

In no. 16 van jrg. 33 schrijft A. Cornelis over de „Onderwijstentoonstelling in Turnhout, België”.

In no. 17 trof ons bijzonder een verslag van de 12e Paedagogische Week, georganiseerd door de R. K. leergangen te Tilburg. Het onder-

werp van bespreking vormde de aesthetische vorming. Verscheiden inleiders, zoals de Vlaamse criticus Alb. Westerlinck, Prof. Buytendijk, Prof. Heere, e. a. hebben dit vraagstuk van zeer verschillende zijde be-licht. — Govert Grazer komt in zijn belangwekkend artikel „Verbalisme Middeleeuws?” tot de conclusie dat ook onze tijd nog heel wat verba-lisme kent, en dat men dit slechts kan bestrijden door de kinderen zó te leren lezen, dat ze doordringen zowel tot de betekenis als de gevoels-waarde van het stukje taal, dat ze onder ogen krijgen.

C. WILKESHUIS.

KLEINE MEDEDELING.

LE DERNIER CRI.

Frans op de lagere school, op opleidingsscholen dan, in of buiten de schooluren, kennen we al tientallen jaren. Velen onzer zijn er groot bij geworden.

Moderner is de invoering van „een beetje” algebra en „wat” meetkunde in de zesde klas van deze scholen, al adviseren talloze wiskundedocenten van de Middelbare Scholen ook: „Laat dit onderwijs toch aan ons over”. Maar het allernodigst is toch stellig die opleidingsschool, die haar jonge discipelen *in de vijfde klas Engels* onderwijst. Frans komt er in de zesde klas natuurlijk bij.

Denkbaar wordt dus nu dat we lagere scholen — opleidingsscholen dan — krijgen met:

Frans,

Engels,

„een beetje” algebra,

„wat” meetkunde.

Maar waarom zouden we het hierbij laten? De volgende stap, voor aanstaande gymnasiasten dan, dient toch te zijn:

De oude talen op de lagere school!

Wat drommel: Zijn onze jongens minder dan Hugo de Groot? V.

BOEKBEOORDELINGEN.

Prof. Dr. F. J. J. Buytendijk, *Algemene Theorie der menselijke houding en beweging*, 570 p. Uitg.: Het Spectrum, Utrecht 1948. Prijs: f 19,75.

Met dit boek heeft Buytendijk een nieuwe periode ingeleid voor de anthropologie, de wetenschappelijk en wijsgerig verantwoorde leer van de mens als onverbrekelijk geheel. Want al wordt vrijwel algemeen in de psychologie thans de gedachte der totaliteitspsychologie aanvaard, die beschouwingen zijn nog geenszins vrij van de nawerkingen van het Cartesiaanse dualisme. En wat Stern beoogd heeft met zijn begrip der psychofysische „neutraliteit” was nog niet tot verwerkelijking gekomen. In het eerste deel van zijn boek met de titel *Beginselen ener functionele bewegingsleer* legt Buytendijk nu de methodische grondslag voor die verwerkelijking in zijn scherpe onderscheiding van de begrippen proces en functie.

Een proces is een in de tijd verloopende groep van verschijnselen in hun causale samenhang. Het object van die veranderingen kan daarbij als een geheel worden beschouwd. Zo kan men de vormverandering van een

atoom of wolk evengoed nagaan als die van een landschap of van de gehele aarde. Ook een organisch gebeuren is aldus te beschrijven, de groei van een plant, de vormontwikkeling van een dierlijk embryo. Men kan in zulk een gebeurtenis echter niet dieper indringen. Ze leent zich, voor zover ze proces is, niet tot het beantwoorden van de vraag, waartoe ze dient.

De eigen aard van een functie brengt echter mede, dat die vraag wèl gesteld kan en dus ook moet worden, als men haar volledig wil leren kennen. Haar eindconstellatie moet dus niet alleen anders zijn dan haar begin, maar ze moet een andere betekenis hebben. „Betekenis echter heeft iets alleen, indien het betrokken wordt als waarde op iets anders, dat als waardemaatstaf geldt.”

Het is duidelijk, dat wat hier (p. 27) cursief gedrukt wordt, reeds een heel oud probleem is. Plato doelt er eigenlijk reeds op, als hij Socrates in de *Phaedo* laat zeggen, dat zijn spieren en gewrichten reeds lang in Megara zouden geweest zijn, als hij-zelf het niet voor juister en mooier gehouden had in Athene te blijven. Maar tussen het aangeven, dat hier een probleem ligt, en het begin maken met een exacte beantwoording, gaat een te dieper afstand, naarmate dit probleem principiëler is. En de ontwikkeling van anatomie en fysiologie heeft zo zeer in de lijnrecht tegengestelde richting gelopen, dat men het probleem zelf is gaan vergeten, of het opzettelijk heeft willen wegwerken.

Buytendijk's boek is nu een eerste poging om tot zulk een exacte beantwoording te komen. Natuurlijk niet in die zin, dat hij vraagt naar *bewuste* doelgerichtheid. Dat zou reeds daarom niet kunnen, omdat niet alleen het menselijk, maar ook het dierlijk lichaam *functioneert*, en er zich niet uitsluitend *processen* aan voltrekken, al voltrekken zich op het vegetatieve niveau er ook processen aan. En het boek blijft een *algemene* theorie van houding, uitdrukking en beweging geven, omdat afgezien wordt van het *persoonlijke* der bewegingen en van de speciale situatie-structuren, dus ook van de geestelijke inhouden in concreto, waarop bij de mens de functie is gericht. Het gezichtspunt, waaruit het boek geschreven is, wordt dus terecht gekenmerkt als „gelegen tussen dat der psychologie en dat der physiologie”.

Van uit dit gezichtspunt wordt nu een grote rijkdom van beschrijvingen gegeven, o. a. over staan, lopen, krabben, grijpen, springen, werpen, en er wordt een *Genese* der menselijke bewegingen en een *Typologie* der menselijke dynamiek ontwikkeld.

Telkens weer wordt daarbij een heldere en scherpzinnige kritiek van oudere, van uit het nieuwe gezichtspunt geantiqueerde beschouwingen ingelast. Bijzonder getroffen heeft mij de kritiek der Gestalttheorie (*I*₃), waardoor ik het fundamenteel verschil tussen de Würzburger-school en die van Wertheimer c.s. veel duidelijker dan tot nog toe ben gaan zien. En zo is ook de kritiek van de leer der voorwaardelijke reflexen (*III*, 1), maar niet minder die van de temperamenten-leer van Heymans (*VI*, 5.) buitengewoon helder en leerzaam.

Ongetwijfeld zullen anderen bij de lezing hun aandacht in de eerste plaats aan andere hoofdstukken willen geven. Want het is geenszins alleen de omvang van deze aankondiging, die me belet verder uit te weiden. Levendig ben ik mij bij de verkenning van tal van beschrijvingen opnieuw bewust geworden van de ontoereikendheid van mijn anatomische en fysiologische kennis. En ik onthoud me daarom van nader ingaan op tal van paragrafen, ook die, gelijk die over het „leren van bewegingen”,

waarvan ik toch duidelijk zie, hoe groot hun betekenis zal worden voor lichamelijke opvoeding in de meest ruime zin. Ik eindig daarom met de hoop uit te spreken, dat juist ook voor de opvoeder dit baanbrekend werk zal blijken vruchtbaar te zijn.

Ph. K.

Rudolf Allers, *Psychoanalyse. Het succes van een dwaling*, 296 p. Uitg.: Nederlands Boekhuis, Tilburg, z. j. Prijs: f 7,90.

De schr. behoort tot die psychotherapeuten, die een grondige studie der dieptepsychologie hebben gemaakt, zonder uit te gaan van de naturalistische filosofie, die er zo dikwijls aan ten grondslag ligt. Daardoor heeft hij menig lezer aan zich verplicht. Men vergelijk mijn aankondiging van zijn belangrijk werk *Das Werden der sittlichen Person* in Paed. St. XI p. 96. Met grote belangstelling heb ik dan ook gegrepen naar zijn jongste werk. Maar het heeft mij teleurgesteld.

De schr. zegt in zijn *Woord Vooraf*, dat zijn boek een boek van kritiek zal zijn. Dat is ongetwijfeld in alle opzichten zijn recht. En ik zelf heb allerminst geschroomd in dienst van de zaak zelf te wijzen op de m. i. vele tekortkomingen van Freud's werk. Als de schr. bijv. aan Freud verwijt, dat hij geen juist begrip heeft omtrent het wezen van de godsdienst of omtrent het karakteristieke van de verschillende vormen van religie (p. 292), onderschrijf ik dat oordeel volkomen. En ik heb het zelf herhaaldelijk gezegd en er aan toegevoegd, dat Freud's verdienste groter zou geweest zijn, als hij dan ook over deze zaak, die hem vreemd is, had gezwegen.

Maar de schr. heeft in zijn *Woord Vooraf* ook beloofd niet alleen kritiek te leveren „maar ook een onderzoek in te stellen naar de belangrijkheid, die men aan dit systeem toeschrijft voor de psychologie, geneeskunde, opvoeding, sociologie, ethnologie en wat al meer”. En aan die verstrekkende belofte heeft hij zich zelfs niet ten dele gehouden. Zijn boek is louter negatief. Het legt alle nadruk op de dwaling, en laat het succes onverklaard. Dat is nu juist het omgekeerde, van wat dit boek interessant zou hebben gemaakt, en de lezer mocht verwachten.

En de schr. doet onrecht aan den groten ontdekker der dieptepsychologie als hij schrijft (p. 294): „De psychoanalyse heeft enkele psychologische feiten ontdekt, maar die ontdekkingen zouden toch gedaan zijn gezien de algemene tendenz in de psychologie, welke naar we zagen in de voorbije jaren werkzaam was.” Dan volgen weliswaar enkele alinea's over „de twee of drie grote successen van Freud”, nl. dat hij de eerste was „om de ware aard van de neurose te achterhalen” en „de eerste, die de nadruk legde op het geweldige belang, dat de jeugdervaringen hebben voor de latere ontwikkeling van de persoonlijkheid”, en dat hij „de kennis deed herleven, dat de geest de leidende rol vervult; de kennis van de overheersende plaats, die de ziel inneemt in de menselijke natuur”. Maar desondanks is zijn slotsom over Freud, dat hij hem een herleeftde Bileam noemt, Bileam, die zijns ondanks de waarheid sprak.

Maar heeft de schr. in dat vonnis niet over het hoofd gezien, dat Bileam wist, wat hij laten moest, en het toch trachtte te doen, terwijl Freud niet wist, wat de waarheid was en er toch zo veel van ontdekte? En zou men een leerling van Freud dus wel helemaal ongelijk kunnen geven, als hij vroeg of we bij dit over-het-hoofd-zien niet te doen hebben met een Freudse vergissing?

Ph. K.

ALGEMEEN VORMEND ONDERWIJS VOOR DE GEHELE NEDERLANDSE JEUGD (I)

DOOR

Prof. Dr. Ph. KOHNSTAMM.

Wie de betekenis wil doorzien van het wetsontwerp op het wettelijk „herstel” (in feite zou het eerder de *invoering* moeten heten) van de achtjarige leerplicht, dient de Memorie van Toelichting, die wij in ons Augustusnummer afdrukten, nauwkeurig te lezen. Maar hij dient bovendien tussen de regels door te zien naar de achtergronden, waartegen dit ontwerp zich aftekent.

Ik gebruik het woord „achtergrond” hier in het meervoud. Want ik meen een aantal van weerstanden te zien, die maken dat m. i. dit ontwerp veelal niet billijk wordt beoordeeld. Het zijn er zelfs zo veel, dat ik ze in het hier volgende zeker niet alle ter sprake zal kunnen brengen. Maar één ervan wil ik reeds aanstonds noemen: het is de strijd om de rivaliteit tussen twee takken van ons onderwijs, het L. O. en het N. O., die reeds zijn stempel heeft gezet op het Rapport Van Poelje¹⁾ van 1940.

Een artikel in het Septembernummer van het maandblad *Wending* schetst deze strijd op de volgende wijze²⁾: „Er is juist een goed voorstel van de Commissie van Onderzoek betreffende het lager nijverheidsonderwijs voor jongens (verschenen) om aan de ambachtsschool een voorbereidende klasse te verbinden, welke bij de zesde klasse g. l. o. aansluit... Maar tegen deze oplossing hebben de onderwijzers van het lager onderwijs of althans hun vertegenwoordigers in de Staten-Generaal en de organisaties ernstig bezwaar. Zij willen van zulk een voorbereidende klasse niet weten en de leerlingen eerst na voorlopig zeven, maar straks acht jaren aan het nijverheidsonderwijs afleveren. Waarom? Omdat er bij hen een overgroot geloof heerst in het bij uitstek theoretische onderwijs, dat op de lagere school wordt gegeven. Omdat zij niet zien, dat het toekomstige vak een centrum van belang

¹⁾ Rapport van de Commissie van Advies in zake het zevende en de hogere leerjaren van de school voor Gewoon Lager Onderwijs, 's Gravenhage, Algemeene Landsdrukkerij, 1940.

²⁾ De Impasse der onderwijswetgeving door Dr. Ph. J. Idenburg, p. 431.

stelling kan en mag vormen, waaraan zich de vorming van de puber oriënteert. Omdat wij als volk nog maar niet willen leren, dat wij met allemaal witteboordjesmensen eenvoudig op ons dierbaar plekje grond niet leven kunnen. En omdat wij ook niet verstaan, dat een arbeider net zo goed een „heer” kan zijn als iemand, die de pen voert. Hier schuilen principiële aberraties op het stuk der arbeidswaardering, welke, naar het schijnt, onze onderwijswetgeving op noodlottige wijze dreigen te beïnvloeden. Want het heeft er alles van, dat de Minister op dit punt voor de oppositie der onderwijzers is geweken.”

Hoewel ik nu in den regel gaarne de denkbeelden onderschrijf van de auteur dezer schets, moet ik tegen zijn diagnose van het punt in geschil verscheidene bedenkingen opperen. Met name geldt dit ten opzichte van de stemming in de kringen der onderwijzers en hun organisaties. Ik heb goede gronden om te zeggen, dat de zaak daar anders ligt, dan hier wordt voorgesteld. De „principiële aberraties op het stuk der arbeidswaardering”, bestaan inderdaad, — daarin heeft de schets maar al te zeer gelijk — maar zij wortelen veel meer in de overtuigingen der ouders en van wat men de „publieke opinie” kan noemen, dan bij de onderwijzers.

In hun kringen heeft zich juist reeds meer dan elders de overtuiging baan gebroken, die ook Dr. Nieuwenhuis bepleit in zijn artikel in ons Augustusnummer, dat onze lagere school „het kind uit de lagere en laagste sociale lagen het best (kan) helpen door zijn eigen mogelijkheden tot ontplooiing te brengen, maar (niet) door het zo veel mogelijk in contact te brengen met het „Gelehrtenunterricht”¹⁾. Als illustratie van dit juiste inzicht geef ik het volgende citaat uit Het Schoolblad, het orgaan der N. O. V. van 25 Juni '49: „Ons V.G.L.O. heeft het grote voordeel, dat er geen verleden is, dat remmend werkt, en dat men niet behoeft op te leiden voor...

Het zal zich dus in volle vrijheid kunnen ontplooiën en, naar wij hopen hart, hand en hoofd kunnen opvoeden en daarbij *de nadruk leggen in deze volgorde.*”

Nu zeg ik niet, dat reeds een ieder in deze kring de woorden, die ik zo juist cursiveerde, in hun volle betekenis en

¹⁾ De lezer, die zich de moeite wil geven, dit citaat te vergelijken met het origineel (l. e. p. 250) zal bemerken, dat ik de mening van Dr. N. hier in de positieve vorm heb omgezet uit de negatieve, waarin hij haar formuleerde ter bestrijding van de denkbeelden van „vijftientig jaar geleden”.

consequenties heeft voorzien. In een vergadering met tegenwoordigers van het L.O., V.G.L.O. en N.O., die ik onlangs mocht bijwonen, hoorde ik nog twee afwijkende meningen verdedigen. Eén stem sprak zich er voor uit, dat het V.G.L.O. vooral moest blijven in de „theoretische sfeer”, één andere dat „algemeen vormend onderwijs” toch algemeen moest zijn, en dus voor alle kinderen gelijk.

En hier naderen we nu het eigenlijke kernpunt van de strijd om het wetsontwerp. Want die strijd blijft zuiver emotioneel, en kan dus niet op bevredigende wijze worden opgelost, tenzij we in de eerste plaats de vraag stellen:

Wat is Algemeen Vormend Onderwijs?

Deze vraag nu mag m.i. niet beantwoord worden van uit de sfeer der „princiële aberraties op het stuk der arbeidswaardering”, waar men handenarbeid naar antiek-Griekse opvatting minderwaardig acht als slavenarbeid, maar evenmin van uit de sfeer van het intellektualisme van de associatiepsychologie in de zin van Herbart, of van de overschatting van de abstract-algemene mens ten koste van de concreet-individuële persoon.

Op de basis van onze huidige paedagogisch-psychologische inzichten meen ik dus Algemeen Vormend Onderwijs te moeten omschrijven als onderwijs, dat zich richt op de ontplooiing van de totale persoon in concreto, dus op wat men kan aanduiden als „vorming van hart, hoofd en hand” in hun onderling verband, of, — met gebruik maken van een wat meer geleerde en daardoor wat meer omlijnde terminologie —, op de vorming van gemoed, karakter, intellect en senso-motorische vaardigheden in hun onderling verband.

Waar het hier dus betreft de ontplooiing van de totale mens in concreto, zal men niet één algemeen-geldend recept kunnen voorschrijven in alle levensfasen en voor alle kinderen en jeugdigen. De algemene vorming zal zich moeten differentiëren:

- 1^o. naar *aangeboren aard*, dus wat betreft sekse, rythme en tempo, qualiteit en graad der intelligentie, en senso-motorische structuur,
- 2^o. naar *het milieu van het gezin*, dat zowel op de belangstellingsrichting als op dat, wat het kind „van huis uit” meebrengt en waarop de school moet voortbouwen, zo grote invloed heeft, en

3^o. naar de *fase der ontwikkeling*, waarin de leerling ¹⁾ verkeert.

Om de sub 3^o. genoemde reden zal algemeen vormend onderwijs bij de bepaling van de „nadruk in de volgorde van hart, hand en hoofd”, waarover het Schoolbladcitaat spreekt, dus rekening moeten houden met de zeer verschillende eisen, die gesteld worden door dezelfde persoon in concreto als kleuter, als kind in de thans leerplichtige leeftijd, als puber en adolescent.

Dit sluit uit, dat genoeg zou kunnen worden genomen met een periode van acht jaren voor algemene vorming. Bij uitstek belangrijke kanten van de persoonsontwikkeling vragen immers reeds in de kleuterperiode volle aandacht, andere kunnen eerst in de adolescentie tot hun recht komen. Van een termijn van acht jaren mag men dus alleen spreken ten opzichte van de vorming door *volledig dag-onderwijs*; maar reeds vóór de thans leerplichtige leeftijd en na acht jaren schoolbezoek zal aan onderwijs voor de gehele Nederlandse jeugd de eis moeten worden gesteld, dat althans een deel van de beschikbare tijd in dienst moet staan van „algemene vorming” in de zoëven aangegeven zin.

Differentiatie naar de leeftijd.

In Persoonlijkheid in Wording heb ik de drie perioden van de groei, waarvan ik zoëven sprak, onderscheiden als de Aesthetische, de Intellectuele, en de Sociale periode. Natuurlijk heb ik dit nooit bedoeld in die zin „dat alleen het aangegeven waardegebied in deze periode zich doet gelden. Zelfs de zuigeling is niet een *uitsluitend* vitaal wezen. Maar wel meen ik, dat men mag zeggen, dat in elk der ontwikkelingsperioden één bepaald waardegebied domineert” ²⁾).

Wanneer ik thans P. in W. zou herdrukken, zou ik de ondertitel voor Boek IV en V ongewijzigd handhaven in deze zin. Wat betreft Boek III zou ik aarzelen. Want hoe groot ongetwijfeld ook de aesthetische betekenis van deze periode is, scherper nog dan twintig jaar geleden zie ik thans de betekenis van de kleuterperiode voor de karaktervorming, waar

¹⁾ Ik spreek van onderwijs, dus niet over het veel ruimere gebied der opvoeding, en mag hier dus van „leerling” spreken.

²⁾ Verg. P. in W. p. 34.

aan trouwens in P. in Wl. reeds twee van de vier hoofdstukken van Boek III zijn gewijd. Maar deze quaestie behoeft ons op deze plaats allerminst te verontrusten. Immers bij het thans aanhangige wetsontwerp speelt zij geen rol. Laat mij slechts de hoop uitspreken, dat wij haar spoedig nader aan de orde zullen kunnen stellen naar aanleiding van de indiening van het in uitzicht gestelde ontwerp *Kleuteronderwijs*.

Gelijk ik reeds zeide meen ik, dat voor de periode na de kleuterleeftijd, en vóór puberteit en adolescentie, de aanduiding „intellectuele” periode mag blijven gehandhaafd. Daarmede is het in overeenstemming, dat het werk van het Nutsseminarium over de G. L. School juist voor het „Leren denken” in deze periode zoveel aandacht heeft gevraagd. En al heb ik nu, ook wat betreft het G. L. O., nog verscheidene dringende wenssen ten opzichte van de vorming van „hart en hand”, ik meen dat inderdaad die van het „hoofd” hier de preponderante plaats verdient, zo al niet wat de intensiteit dan toch wat betreft het percentage van de beschikbare tijd, daaraan te besteden. En ik kan des te meer er hier van afzien, daarop dieper in te gaan, omdat ons wetsontwerp immers juist handelt over de periode, die aanbreekt na het zesjarige G. L. O.

Algemeen vormend onderwijs in puberteit en adolescentie.

In deze „Sociale” periode der opvoeding zullen wij nu onze onderwijsorganisatie verder moeten gaan differentiëren, dan in de kleuterperiode en in die van het G. L. O. Differentiatie *binnen* de schoolklasse, resp. de groep voor twee of drie schooljaren, zal hier niet meer voldoende zijn; wij moeten verschillende typen van scholen hebben, waarbij de vermoedelijke plaats, die de leerling straks in de gemeenschap zal innemen, niet verwaarloosd mag worden, ja zelfs een belangrijke plaats zal hebben bij de inrichting dier schooltypen.

En dat wel evenzeer om individueel als om sociaal-paedagogische redenen. Niet alleen de gemeenschap, maar ook het belang van de persoon in concreto eist deze differentiatie. Want nu gaan de verschillen tussen meer theoretisch en meer praktisch gerichte intelligenties zich zo sterk accentuëren, dat leerstof, hulpmiddelen van het onderwijs en opleiding en bevoegdheid der leerkrachten één schoolvoorallen in deze leeftijd niet meer toelaten.

Deze jeugdpsychologische stelling behoef ik hier niet nader toe te lichten. Ik mag de lezer daarvoor naar het artikel van Van Houte verwijzen.

Evenmin behoef ik thans stil te staan bij de inrichting van de scholen voor de speciaal theoretisch gerichte intelligenties, want met het U. L. O., het M. en V. H. O. bemoeit ons wetsontwerp zich niet. Slechts terloops wil ik er op wijzen, dat de aanduiding van juist deze takken van ons onderwijs als „algemeen vormend” duidelijk haar herkomst verraadt uit die sferen, die ik boven (p. 331) afwees als gidsen voor een omschrijving, die overeenstemt met onze huidige paedagogische en didactische inzichten. Met name de senso-motorische vorming, maar ook die van gemoed en karakter, komt er tekort ten opzichte van wat geëist mag worden ook in een tak van onderwijs, die naar de aard van zijn leerlingen in de eerste plaats nadruk dient te leggen op theoretische vorming.

Richten wij thans onze blik op de problemen waarop ons wetsontwerp rechtstreeks betrekking heeft, dan is de eerste vraag, waarvoor wij staan ten opzichte der differentiatie binnen deze groep der practisch gerichte intelligenties, die naar de al of niet differentiatie tussen jongens en meisjes. Voor de motivering van de overtuiging, dat in het zevende en achtste schooljaar geen plaats meer is voor coïstructie, verwijs ik weer naar het artikel van Van Houte. En wat de *inrichting* van geschikt meisjes-onderwijs in 7e en 8e leerjaar betreft is er allengs een grote overeenstemming bereikt. Leerstof en leerwijze, en ook de verdeling van de beschikbare tijd worden, voor zover mij bekend is, in de kringen van het meisjes-V. G. L. O. nauwelijks anders gezien, dan bepleit is in het Rapport over de primaire opleiding, dat door Mevr. Wilzen—Bruins zal worden besproken¹⁾. De nog bestaande verschillen lopen in hoofdzaak over de vraag welke bevoegdheidseisen voor de leerkrachten dienen te worden gesteld, en in verband daarmee over de vraag of één enkele leerkracht dit onderwijs zal kunnen behartigen dan wel of het aan een team van drie (of voor het Landbouw-huishoudonderwijs van vier) leerkrachten moet worden toevertrouwd. Voor een overgangs

¹⁾ Algemeen Vormend Nijverheidsonderwijs. Studierapport over doelstelling, organisatie, leerstof, methoden en hulpmiddelen door de Commissie tot voorbereiding van goede onderwijsmethoden voor het primaire nijverheidsonderwijs voor meisjes.

periode van zeker wel vijf à tien jaar is echter de beslissing hierover nog niet urgent, omdat gedurende die tijd het net der primaire opleiding nog wel niet zò dicht zal worden, dat alle meisjes in 7e en 8e schooljaar een school met primaire opleiding binnen een redelijke afstand (het Rapport Van Poelje spreekt van 5 km) van hun woonplaats zouden kunnen vinden. Het is hoogst waarschijnlijk mede op grond van deze overweging, dat de Memorie van Toelichting kennelijk ten opzichte van 7e en 8e schooljaar van de meisjes geen grote moeilijkheden vreest.

Het meisje van ± 15 tot 18 à 19 jaar.

Die moeilijkheden komen inderdaad eerst aan de orde, als men zich afvraagt, wat voor deze meisjes na het achtste leerjaar moet worden gedaan om althans aan de minimum-eisen van Algemeen Vormend Onderwijs te voldoen, die ik boven (p. 332) formuleerde. Terwijl immers wat de primaire opleiding, resp. het meisjes V. G. L. O. geeft, zich richt — om met de doelstelling van het Studierapport te spreken op „datgene, wat voor algemene vrouwelijke vorming in alle levensomstandigheden onmisbaar is, voor zover het op de leeftijd van 7e en 8e schooljaar reeds wenselijk en mogelijk is”, zal er na het 8e schooljaar een differentiatie moeten optreden. De fabrieksarbeidster krijgt dan, althans ten dele, andere behoeften dan het winkelmeisje of de dienstbode, en zij allen andere behoeften dan degenen die het voorrecht te beurt valt nog een paar jaren vol dagonderwijs in een goede vakopleiding te kunnen genieten. En bovendien zal de organisatie van dit onderwijs verschillend moeten zijn naar gelang van de werkzaamheden, waaraan het grootste deel van de werkweek wordt besteed. Maar geen van al die meisjes kan — gelijk we eveneens reeds op p. 332 betoogden, juist in deze jaren algemeen vormend onderwijs in voor haar aard en omstandigheden passende vormen geheel missen.

Met het tegemoetkomen aan deze eis is echter in ons land nog slechts een eerste begin gemaakt in de Mater Amabilis-scholen en het werk onder fabrieksarbeidsters, waarvoor het initiatief is genomen in samenwerking tussen de Inspectie van het meisjes-N. O. en die van de Arbeid. Die samenwerking is onmisbaar, omdat we hier evenzeer met sociologische als met paedagogische vragen in aanraking komen. Weliswaar bepaalt

de arbeidswet, dat de werkgever op verzoek van de ouders van een minderjarige arbeider gedurende 8 uur per week gelegenheid moet geven om onderwijs buiten het bedrijf te volgen. Maar deze bepaling laat zich niet op een overal gelijke wijze regelen, en zonder zulk een regeling kan de werkgever op een verzoek om toepassing van die bepaling antwoorden met ontslag, wanneer hij de offers, die dit onderwijs hem kost, aanzienlijk groter acht dan het voordeel dat ook voor zijn onderneming er uit kan voortvloeien¹⁾). Vandaar, dat nadere studie van de moeilijkheden op dit gebied mij dan ook overtuigd heeft, dat in afzienbare tijd de situatie in ons land nog niet gerijpt is tot de invoering van een partiële leerplicht na het achtste leerjaar. En dat te meer, omdat wij ook nog niet kunnen wijzen op algemeen aanvaarde richtlijnen voor de *inhoud* van dit onderwijs. Zulke richtlijnen zullen nog, in overleg tussen onderwijsdeskundigen en leiders uit de jeugdbeweging gezocht moeten worden. Maar bovendien moet rekening gehouden worden met het feit, dat juist een belangrijk deel van de hier bedoelde meisjes niet lid zijn van een jeugdorganisatie, en dat we ook om deze reden van haar behoeften en belangstelling nog maar al te weinig weten. Er zullen dus nog wel een aantal jaren moeten verlopen al eer de eerste pogingen, die ik noemde, zich zullen uitstrekken tot vrijwel alle meisjes van deze leeftijd. En eerst als we dit stadium hebben bereikt, kan m. i. de uitbreiding van de leerplicht voor vol dagonderwijs tot negen schooljaren ter hand worden genomen.

Dat betekent dus, dat we nog heel wat jaren zullen moeten wachten, totdat het gros van onze meisjes zal ontvangen, wat thans de Amerikaanse high-school, naar ik meen, aan meer dan 60% van de Amerikaanse jeugd geeft. Hoe zeer men dit ook moet betreuren, wij hebben rekening te houden met de harde werkelijkheid, niet slechts van onze armoede, maar vooral ook met het feit, dat ons volk in zijn geheel nog niet achter deze eisen staat. Daarom zie ik als het enige, wat wij voorlopig ten deze kunnen doen, voorbereidende werkzaamheden (waarbij de studie van de psychologisch-paedagogische en didaktische vraagstukken naast de organisatorische vooral

¹⁾ Bovendien is er in de arbeidswet generlei verplichting het loon voor de vrijgegeven tijd te blijven uitbetalen, zoals de werkgevers betrokken bij de zo juist genoemde weekcursussen van 4 uur per week doen.

niet te kort mag komen) en voorlichting van allen, die thans nog onaandoenlijk zijn voor het sociale onrecht aan de personen, en het nadeel voor een gezonde culturele volksgemeenschap, die het onvermijdelijk gevolg zijn van de huidige toestand.

De jongen van 7e en 8e leerjaar.

Wij moesten in de voorgaande bladzijden, terwille van de onmisbare eisen van algemeen vormend onderwijs voor de overgrote meerderheid van onze meisjes, voor een ogenblik ons begeven buiten het vragen-complex, dat ons wetsontwerp rechtstreeks aan de orde stelt. Wij keren thans tot dit vragen-complex terug. En wel naar het moeilijkste deel ervan, juist dat deel, dat blijkbaar ook bij het opstellen der Memorie van Toelichting de grootste moeite heeft gegeven: de vraag hoe algemeen vormend onderwijs voor de jongens met praktisch gerichte intelligentie in het 7e en 8e leerjaar dient te worden ingericht.

We zagen reeds op de eerste bladzijde van dit artikel, dat Dr. Idenburg deze vraag beantwoordt acht met een verwijzing naar de in het Rapport-Gooite¹⁾ voorgestelde voorbereidende klasse der ambachts-school. Maar voor twee categorieën van jongens acht ik deze oplossing niet geschikt, althans niet de meest geschikte.

In de eerste plaats heb ik dan het oog op hen voor wie het lagere land- en tuinbouwonderwijs bestemd is. Maar wat betreft deze zijde van het probleem mag ik verwijzen naar het rapport van de K. N. L. C.-commissie, dat wij met verlof dier commissie in zijn geheel in ons blad mogen opnemen²⁾. Ik merk te dien aanzien alleen op, dat ik mij op alle hoofpunten daarmede gaarne verenig, in het bijzonder met de mening, dat de aldus gereorganiseerde „lagere landbouwschool” haar aansluiting zal moeten vinden bij de 6-jarige G. L. S.

In de tweede plaats wijk ik daarin van Dr. Idenburg af, dat ik *naast* die voorbereidende klasse en de erop volgende eerste klasse der ambachts-school, een afzonderlijke leergang nodig acht voor al die jongens, die door aanleg en milieu

¹⁾ Rapport van de Commissie van Onderzoek betreffende het Lager Nijverheidsonderwijs voor jongens. Staatsdrukkerij en Uitgeversbedrijf, 's Gravenhage 1949.

²⁾ Beneden p. 359.

zullen behoren tot de groep der ongeschoolde en geoefende arbeiders.

Ook hier kunnen wij aan onze wensen niet vrij spel laten; wij hebben te rekenen met de realiteit, dat machinale productie nu eenmaal deze categorie evenmin kan missen als het meisje aan de lopende band of met andere soortgelijke bezigheid. En ik meen, dat in industrieële kringen, al beschikt men niet over afdoende gegevens, de overtuiging heerst, dat in de toekomst het aantal der hier bedoelde categorie eerder zal toenemen dan afnemen en zeker niet kleiner zal zijn, dan dat van de geschoolde vaklieden. Maar voorts behoren tot deze groep de havenarbeiders, de polderjongens en de velen die thans terecht komen in allerlei andere beroepen, zonder ten minste twee jaar vakopleiding na het zevende leerjaar.

En hoe zeer ik ook, wat de algemene strekking betreft, instem met het artikel van Van der Velde onder de titel: De Impasse V. G. L. O.—N. O. Een uitweg?, in Paed. St. van November '48, ik betwijfel of het de meest practische weg is, gelijk zijn schema t. a. p. p. 327 aangeeft, om al deze jongens onder te brengen in hetzelfde basisjaar, dat ook de „voorbereidende klasse” der ambachtsschool vormt. Ik spreek hier aarzelend, omdat ik nog niet duidelijk zie, hoe de vorming der algemene handvaardigheid er juist voor deze groep zal moeten uitzien. Dat die vorming der algemene handvaardigheid de kern moet vormen van het onderwijs in 7e en 8e leerjaar is een stelling, die ook in V. G. L. O.-kringen vrijwel algemeen wordt aanvaard. Behalve naar het nummer van Het Schoolblad, dat ik reeds op p. 330 citeerde, moge ik verwijzen naar het V. G. L. O.-rapport der K. O. V. Hoofdstuk IV, naar de rede van Hoofdinspecteur Van Nes over Plaats en toekomst van het V. G. L. O. (Correspondentieblad van de Ver. van Chr. Ond. p. 250—254), en op de behandeling van het V. G. L. O. in Groen's boek over Handenarbeid. Op de ene stem, die bepleitte dat het V. G. L. O. vooral moest blijven in de „theoretische sfeer” (zie boven p. 331), kom ik beneden (p. 341) nog terug.

Maar de grote vraag is nu: Hoe moet, naar leerstof en werkwijze, deze vorming er in concreto uitzien? De Mem. van Toelichting verwijst ons in dat opzicht naar „een kleine commissie, door de Minister ingesteld, welke hem in deze zal voorlichten” (Paed. St. p. 237 boven). Ik heb intussen gelegenheid gehad van het rapport dier commissie kennis te

nemen, maar moest tot mijn teleurstelling bemerken, dat het juist over dit bij uitstek aangelegen en urgente punt volledig het stilzwijgen bewaart.

En toen ik het antwoord, dat het boek van Groen hieromtrent geeft, mocht voorleggen aan de voorzitter van de Werkcommissie, waaraan de uitwerking van de didactiek der „voorbereidende klasse” is opgedragen, gaf hij mij als zijn mening te kennen, dat Groen's opzet veel te hoge technische eisen stelt, en juist niet in voldoende mate de algemene vorming in het oog houdt, die deze Werkcommissie wenst te verwezenlijken.

Het is dus wel de allereerste en meest dringende stap, dat er voldoende overeenstemming worde bereikt over de vraag, *of* en zo ja, *in welke opzichten* leerstof en methode van het V.G.L.O. zullen dienen te verschillen van die, welke voor de „voorbereidende klasse” uitgewerkt worden door de genoemde werkcommissie.

Maar zelfs wanneer het zou blijken, dat de prealabele quaestie ontkennend zou moeten worden beantwoord, zou m.i. organisatorisch toch afdoende redenen bestaan om af te wijken van het voorstel van Van der Velde, om alle jongens, die uit de 6e klasse G.L.O. niet naar U.L.O. of M. resp. V.H.M.O. gaan, te plaatsen in een gemeenschappelijk basisjaar. Want al zou dit basisjaar voor allen gelijk zijn, het 8e leerjaar zal — gelijk ook Van der Velde aangeeft — differentiatie moeten brengen. Want voor de jongens, die geschoolde vakarbeiders zullen worden, ligt de zaak nu eenmaal in het 8e leerjaar anders dan voor de meisjes, die met haar eigenlijke vakopleiding kunnen, ja moeten wachten tot zij de gehele primaire opleiding hebben doorlopen. Want de daar geboden algemene vrouwelijke vorming is vooronderstelling voor het gehele secundaire N.O. Maar het eigenlijke vakonderwijs voor jongens kan in afzienbare tijd althans voor ons land niet uitgesteld worden tot na het achtste schooljaar. En wel vooreerst om de analoge reden, waarom wij boven (p. 336) óók voor de meisjes het partiële dagonderwijs tot in de adolescentie meer urgent verklaarden dan een negende leerjaar met vol dagonderwijs. Die redenering klemmt echter voor de aanstaande „geschoolde” arbeider zelfs nog veel meer, want als hij twee jaren vol dagonderwijs zou moeten hebben op de ambachtsschool in een 9e en 10e leerjaar, zou voor onafzienbare tijd van die zo noodzakelijke uitbreiding van de algemene

vorming naar de adolescentie zeker niets terecht komen.

Voor die jongens, die hetzij om redenen van aanleg, of wegens de beslissing van hun ouders, daar zij niet langer willen of kunnen afzien van enige verdienste, door dezen bestemd worden om het volle dagonderwijs te beëindigen met het 8e schooljaar, staan de zaken echter anders. Het is noch voor hen, noch voor de ambachtsschool wenselijk, dat zij de algemene basisklasse daar bezoeken. Weliswaar zullen degenen, die daar eenmaal geplaatst werden, maar niet de sensorische vaardigheid bleken te bezitten voor technisch vakmanschap, gedurende hun achtste leerjaar aan dezelfde school moeten blijven. Want het zou paedagogisch volstrekt ontoelaatbaar zijn, anders dan in onvermijdelijke noodgevallen een jongen binnen 13 maanden tweemaal van school te doen veranderen. En met de hulpmiddelen der huidige didactiek is het ook mogelijk voor een betrekkelijk klein aantal gevallen een behoorlijk individueel en groepsprogramma op te stellen en uit te voeren voor het achtste leerjaar dezer uitzonderingsgevallen. Maar het zou m. i. noch voor de jongens, noch voor de school gewenst zijn, daarvan de regel te maken.

Men zal dus niet de vraag zò moeten stellen of onze onderwijsorganisatie behoefte heeft, hetzij aan een voorbereidende klasse aan de ambachtsschool, dan wel aan een goed ingerichte V. G. L. O.-school voor 7e en 8e leerjaar. Men zal moeten erkennen, dat aan beide behoefte bestaat, zelfs als de didactiek voor het 7e leerjaar tenslotte zou blijken dezelfde te zijn, als in de basisklasse van Van der Velde. Want om dezelfde reden, die ik zoëven noemde, zou het niet aangaan, die basisklasse alléén aan de V. G. L. O.-school te verbinden, en de jongens die vaktechnisch onderwijs nodig hebben, na dat ene jaar weer van school te doen veranderen.

De urgentie van partieel dagonderwijs tot 18 à 19 jaar, na beëindiging van het 8e leerjaar aan de V. G. L. O.-school, resp. het 9e aan de ambachtsschool, behoef ik na het voorgaande niet meer te betogen. Wellicht zullen hier de moeilijkheden nog groter blijken dan voor de meisjes; zelfs een eerste stap, vergelijkbaar met die op p. 336 voor de fabrieksmeisjes genoemd, ontbreekt voor zover mij bekend is nog voor de jongens. Maar zo ergens, dan mogen wij hier die moeilijkheden slechts zien als prikkels om ze te overwinnen. Want niet minder dan elk meisje heeft elke jongen van ons volk er recht op zijn algemeen vormend onderwijs in de boven

aangegeven zin niet beëindigd te zien vóór de gevoelige periode voor een aantal facetten der opvoeding is ingetreden. Ik acht het daarom dringend nodig, dat organisatie en uitvoering van dit partiële onderwijs, juist wegens die moeilijkheden, die aan die uitvoering in de weg staan, onverwijld in studie worden genomen.

De toekomst van het jongens-V. G. L. O.

Maar weer werden wij door ons onderwerp gedwongen een ogenblik aandacht te geven aan een zaak, die niet rechtstreeks betrekking heeft op de aanleiding tot dit artikel: het aanhangige wetsontwerp.

Wanneer wij daartoe thans terugkeren, dienen wij nu nog enige aandacht te geven aan de klacht, dat dit ontwerp, door het toelaten van een 7e en 8e leerjaar op de G. L. S. en door het toelaten van een voorbereidende klasse, aan het V. G. L. O. alle levenskansen ontnemt. De Mem. v. Toelichting acht het „onder de huidige omstandigheden niet wenselijk, dat deze school zeer snel groeit”; maar acht het „van overwegende betekenis, dat de V. G. L. O.-school op natuurlijke wijze zal kunnen groeien”. Het feit in aanmerking nemende, door mij op p. 338 gereleveerd, dat nog nergens helder en duidelijk is uiteengezet hoe nu het kernonderwerp van de V. G. L. S. voor jongens, de algemene handvaardigheid, zal moeten worden afgebakend en onderwezen, kan ik niet anders doen, dan haar daarin bijvallen. „Het V. G. L. O. moet eindelijk zijn eerlijke kans krijgen”, die leuze hoort men klinken in elke bijeenkomst, waar vertegenwoordigers van het V. G. L. O. aanwezig zijn. Ik verenig mij gaarne met die leuze! Maar juist daarom moet ik er ernstig tegen waarschuwen, dat kernonderwerp uit het V. G. L. O. te snijden, of met andere woorden: te trachten het V. G. L. O. te houden in de „theoretische sfeer”. Zulke pogingen zouden, naar mijn vaste overtuiging, tot niets anders kunnen leiden dan tot een herhaling van de katastrofale débacle van het „vervolgonderwijs”, onzaliger nagedachtenisse, uit de twintiger jaren. Al ware het alleen om de weerzin, van ouders en leerlingen beiden, tegen een onderwijs, dat zo weinig past bij de practische aanleg en behoeften van degenen, voor wie het heet bestemd te zijn.

Want in die „theoretische” sfeer, kan juist hun practische intelligentie niet functioneren, laat staan groeien en zich ont-

wikkelen. Helaas heeft veelal reeds het huidige G.L.O., nog te veel gericht op degenen, die later hun weg zullen vinden naar U.L.O., M.O. of V.H.M.O., de groei van de meer concreet en practisch aangelegden gehandicapt en daardoor minderwaardigheidsgevoelens aangekweekt, in stede van de aanwezige op te ruimen. Het heeft daardoor in niet weinig gevallen de werklust geknot, en datgene bevorderd, wat elke school nu juist het allermeeest behoorde tegen te gaan: nl. afkeer te wekken van echte inspanning, omdat ze toch doel- loos en zinledig schijnt. Wanneer de V.G.L.S. niet radicaal een andere koers kiest, zal zij hopeloos stranden. En ik kan noch de ouders, noch de leerlingen ongelijk geven, die in dat geval daartoe zouden meewerken. En dan, last not least, in ons verarmde land: een mislukte opzet zou schatten kosten aan gebouwen en outillage, schatten die niet slechts nutteloos zouden weggeworpen zijn, maar, nog erger, de destructieve gevolgen zouden hebben, die ik zoëven noemde.

Dat stranden zal dus voorkomen moeten worden, of, zonder beeldspraak: Hoe komen we uit de impasse, waarin de teleurstellende uitkomst van het rapport, die ik op p. 338 noemde, ons heeft gebracht?

Ik bedoel allerminst van die uitkomst de Commissie een verwijt te maken. Laat mij beginnen met te zeggen, dat ik, ware ik er lid van geweest, ook nog niet de juiste weg had kunnen wijzen. Daarvoor ontbreken ons nog maar al te veel de juiste inzichten. En daarom is er ook maar één weg, om tot een duidelijke uitkomst te komen, nl. die van het experiment, de nauwe samenwerking van didactische theorie en practijk.

En gelukkig beschikken wij daarvoor thans over de organen. Het is mij bekend, dat de drie Paedagogische Studiecentra: Het Paedagogisch Centrum van de N.O.V., het Christelijk Paedagogisch Studie-Centrum en het Paedagogisch Centrum van de K.O.V. i.o., een gezamenlijk programma hebben opgesteld voor de applicatiecursussen, die in de voorlaatste alinea der M.v.T. worden genoemd, en dat dit programma aan de Minister is aangeboden. Een uiterst verheugende omstandigheid voor ieder, die vurig hoopt, dat de oude schoolstrijd plaats make voor constructieve samenwerking. Maar in dat programma ontbreken vooralsnog juist de voorstellen omtrent de vorming van de „hand”, om de reeds genoemde reden. Welnu, laat de Minister, in overleg

met de drie Studiecentra, de Commissie van drie uitbreiden en van zodanige middelen voorzien, dat een gefundeerde proef kan worden genomen, op analoge wijze, als dat met het rapport voor de primaire meisjesopleiding is geschied, en thans met de proefklassen voor de voorbereidende klasse plaats vindt.

Dan kan langs werkelijk verantwoorde weg een antwoord gevonden worden op de vraag, of mijn goede verwachting, dan wel de meer sceptische van Van Houte door de feiten wordt bevestigd.

Evenwel, bij deze proef alleen mag het niet blijven. Want het ware struisvogelpolitiek niet te erkennen, dat er ook minder eerbiedwaardige overwegingen zijn, die de groei van het V. G. L. O. bedreigen. De vraag is gewettigd of in dit opzicht het wetsontwerp en de Mem. v. Toelichting niet te optimistisch zijn. Zal bijv. menige G. L. S. haar leerlingen niet liever in 7e en 8e klasse vasthouden, ook als er binnen zeer redelijke afstand een goede V. G. L. O. streekschool zou bestaan? Zal niet de wetenschap, dat dit gevaar dreigt pogingen om een streekschool te stichten, tegenwerken? Of ze doen stranden, als ze toch worden ondernomen? Het wetsontwerp geeft in art. 1, lid 2 aan de Minister de bevoegdheid, de Onderwijsraad gehoord „vergunning (te) verlenen, dat het onderwijs aan een of meer bepaalde scholen minder dan acht achtereenvolgende leerjaren omvat”. Het initiatief ligt hier klaarblijkelijk bij het bestuur der school, hetzij gemeente of bijzonder schoolbestuur, en bij deze alléén. Maar staat het wel voldoende vast, dat zij dat initiatief altijd zullen nemen, waar het in het algemeen belang gewenst is, en niet het speciale belang van de eigen school boven dat algemene belang zullen doen prevaleren? Waarom de bevoegdheid van de Minister niet te verruimen door een toevoeging als deze: „dan wel zijnerzijds bepalen dat in een of meer bepaalde gemeenten het gewoon lager onderwijs slechts zes achtereenvolgende leerjaren bevat”? Het is mij gebleken, dat van verschillende zijden zulk een toevoeging zeer gaarne zou worden gezien en aan ernstige bedenkingen zou tegemoetkomen.

Een soortgelijke opmerking geldt ten opzichte van de bepaling van art. 11 van het ontwerp, volgens welke het aantal uren in het achtste leerjaar van een school voor G. L. O. niet meer dan veertien per week behoeft te bedragen. Ook deze

bepaling kan tot bedenkelijke sabotage van de V. G. L. O.-streekschool aanleiding geven. Waarom haar niet althans te binden aan goedkeuring door de Minister, de Onderwijsraad gehoord? Ook de leerlingenschaal van art. 8 zou gewijzigd kunnen worden, om de oprichting van V. G. L. O.-scholen te bevorderen. Thans moet voor de stichting van zulk een school overgelegd worden een verklaring, dat de school zal worden bezocht door ten minste 91 of 61 leerlingen al naar mate zij zal komen te staan in een gemeente met meer, dan wel minder dan 50 000 ingezetenen.

Op zichzelf is het zeker juist, dat de V. G. L. O.-school, wegens de outillage en het team van leerkrachten, dat zij eist, niet al te klein mag zijn. Maar het zou toch in elk geval vast moeten staan, dat bij de oprichting van een nieuwe V. G. L. O.-school gerekend moet worden met de twee leerjaren, die die school zal gaan omvatten, en niet slechts met hen, die aanstonds in het eerste dier beide leerjaren, in de school zullen plaats nemen. Zo zouden er nog wel meer punten gevonden kunnen worden, die niet slechts in de Memorie van Toelichting, maar ook in de wet zelf de gedachte tot uitdrukking zouden brengen, dat dit zevende en achtste leerjaar der G. L. S. hier alleen wordt toegelaten als overgangmaatregel en als „stok achter-de-deur” voor onwillige ouders. Want dat althans een *overgangmaatregel* van deze aard onvermijdelijk is, bleek mij dezer dagen uit een mededeling van bij uitstek bevoegde zijde, dat op dit ogenblik niet minder dan 72% van alle bijzondere scholen in ons land de dispensatie hebben gevraagd en verkregen om, met afwijking van het wettelijk voorschrift, een zevende en achtste leerjaar aan hun G. L. S. te verbinden!

De differentiatie aan het einde van de G. L. S., als de nog ontbrekende schakel in onze onderwijs-organisatie.

Maar ik dien nog een bezwaar van gans andere aard onder het oog te zien tegen het door mij bepleite naast elkaarstaan van V. G. L. O. en voorbereidende klasse der ambachtsschool. Immers de vraag rijst: door wie en op welke wijze zal bepaald worden, wie naar de ene, wie naar de andere school zal overgaan?

Ten opzichte van het eerste deel dier vraag luidt mijn antwoord: De eindbeslissing over de schoolkeuze zal in het normale geval bij de ouders moeten blijven. We zijn zeker

nog niet zover, noch sociologisch, noch paedagogisch, dat dit beslissingsrecht hun ontnomen kan worden. En ik ben geenszins zeker, dat het gewenst zal zijn, dat in de toekomst te doen. Maar dan dient die beslissing ook te worden toevertrouwd aan ouders, die zo grondig, als mogelijk is met de ons ten dienste staande middelen, over die keuze voorgelicht zijn, en door een goed ingerichte schoolgeldregeling met beurzenstelsel onttrokken zijn aan de noodzaak om financiële redenen hun kind te sturen naar een school, die niet past voor zijn aanleg en behoeften. Want door de juiste keuze wordt zowel het individuele, als het algemeen belang gediend.

Welke zijn nu de ons ten dienste staande middelen om de juiste keuze te bevorderen? Zowel het probleem van de paedagogisch-psychotechnische selectie, als dat van het beurzenstelsel zijn in studie bij de Commissie-Cramer (Commissie voor het onderzoek naar de ontwikkelingsmogelijkheden van de Nederlandse Jeugd). Ik kan hier niet vooruitlopen op wat haar rapport ons als uitkomst zal brengen. Slechts dit meen ik, op grond van de daar lopende gedachtenwisseling te mogen zeggen, dat ik goede hoop heb, dat door samenwerking van psychologen en paedagogen-didactici een goede oplossing zal worden gevonden voor een advies, dat aanzienlijk beter gefundeerd is, dan het m.i. zo gebrekkige hulpmiddel van de I. Q.-bepaling, die ons voor de fijnere differentiatie zelfs van de éne factor van de aanleg, nl. de intelligentie, al te onduidelijke indicaties geeft.

En ik meen zelfs, dat we op die weg verder kunnen komen dan de nadere differentiatie *binnen* de groep der practisch gerichte intelligenties, waarom het immers juist gaat bij de keuze tussen V. G. L. O. en voorbereidende klasse. Het is immers zò, dat velen tot deze groep behoren en dus ook ten bate van eigen ontwikkeling en in het belang der gemeenschap naar V. G. L. O. of N. O. zouden moeten gaan, maar die desondanks, ten dele wegens de reeds genoemde „principiële aberraties op het stuk der arbeidswaardering”, ten dele wegens onwetendheid der ouders, hun weg zoeken naar het al te uitsluitend theoretisch gerichte U. L. O. of zelfs M. O.

En daarmee kom ik nog eens, en thans voor de laatste maal, op een terrein dat ruimer is dan dat van het wetsontwerp, dat aanleiding gaf tot deze beschouwingen. Immers het „aansluitings”vraagstuk G. L. O.—U. L. O. of M. O. en V. H. O. is nog allerminst opgelost. Over de door Dr. Bolke-

stein voorgestelde „brugklasse” aan de opnemende school is een felle strijd ontbrand. Enerzijds werd bepleit een „brugklasse” aan elke middelbare school; anderzijds verdedigde men een brugklasse aan de U. L. O.-school, voor allen die verder zuiver theoretisch onderwijs zouden ontvangen; deze U. L. O.-brugklasse zou dan adviseren, misschien zelfs beslissen of dit via de verdere klassen van het U. L. O., dan wel van het M. resp. V. H. O. zou geschieden.

Maar hier doet zich nu weer dezelfde omstandigheid voor, die wij boven reeds als paedagogisch onhoudbaar moesten afwijzen. Een „brugklasse” aan de opnemende school verbonden, betekent voor een belangrijk deel van de daarin opgenomen leerlingen, en dus niet alleen voor de uitzonderingsgevallen, een hernieuwde verandering van school na één jaar. Daarom behoort niet de opnemende maar de afleverende school de psychologische en paedagogisch-didactische gegevens voor een goede keuze der verdere school te leveren. En dat is mogelijk, op één voorwaarde: dat de hermetische afscheiding tussen de verschillende takken van ons onderwijs worde doorbroken, waarover Gunning reeds ruim een halve eeuw geleden heeft geklaagd¹⁾. Want alleen door onderling overleg omtrent de te stellen eisen en samenwerking-bij-de-uitvoering tussen G.L.O. en voortgezet onderwijs kan een behoorlijke diagnose worden gesteld. Deze zal slechts zeer ten dele kunnen berusten op de aanwezige parate kennis, die trouwens door scolastic tests gemakkelijk en betrouwbaar is vast te stellen. Het grote probleem, waarom het gaat, is veeleer de „onderwijsbaarheid” naar richting en intensiteit. Onze huidige didactische inzichten en methoden veroorloven, althans in een zesde klasse met „losser klasseverband”, deze onderwijsbaarheid te toetsen en een beter gefundeerd oordeel te vormen dan welke inrichting ook van een examen, dat binnen enkele dagen moet aflopen.

Willen de ouders zich niet houden aan een aldus gefundeerd zakelijk oordeel, dan zal nader uitgemaakt moeten worden of door een „toelatings”- dan wel door „overgangs”-examens op de thans gebruikelijke wijze, uitspraak zal worden gedaan over het lot van de leerling, die de dupe is van dit verschil in oordeel.

En daarmee ben ik gekomen aan de laatste opmerking, die

¹⁾ Organisatie van ons Onderwijs. Gids, November 1898. Opgenomen in Verzamelde Opstellen, Eerste Bundel p. 1—50.

ik in dit verband wil maken. Een behoorlijke organisatie van ons onderwijsstelsel eist bestrijding van het stelsel van „zittenblijvers” met alle ons ten dienste staande middelen. Een verdere eis is de erkenning, dat geen enkele diagnose volstrekte zekerheid kan verschaffen, al ware het alleen om de mogelijkheid van inzinkingen op emotioneel-karakterologische grondslag. Maar bovendien hebben wij te rekenen met onwil of ook onmacht van ouders, zolang althans de vragen van het beurzenstelsel niet afdoende zijn opgelost. Daarom zal het altijd nodig blijven, dat correcties kunnen worden aangebracht, zodat de overgang van het ene schooltype naar het andere niet door starre bepalingen voor goed onmogelijk wordt gemaakt, maar dat op grond van duidelijke aanwijzingen, een voldoende soepele overgang kan worden tot stand gebracht. In beginsel is dit mogelijk geworden door het loslaten van het streng klassikale stelsel, maar wij mogen ons niet ontveinzen, dat er voor de uitvoering nog heel veel werk zal moeten worden verricht.

Samenvatting.

Ik wees zoëven op Gunning's bekende artikel van 1898. In de Keur uit zijn Werken heeft hij het niet weer opgenomen. Zijn Voorbericht geeft de motivering daarvan: „Al is het eigenlijke doel, een reorganisatie van ons gehele schoolwezen, gebaseerd op de *natuurlijke* leeftijdsgrenzen, niet bereikt”, toch heeft hij „niet tot opnemen kunnen besluiten. Te veel werd daarin gelaakt, ja gehegeld, waarin sedert onmiskenbare verbetering is gekomen”.

Dat is ongetwijfeld juist. Deze halve eeuw heeft verbeteringen van betekenis gebracht in ons onderwijs. Zij heeft bovendien onze inzichten op kinder- en jeugdpsychologisch, op paedagogisch-didactisch, op sociologisch gebied op vele punten verbreed en verdiept. Wij moeten daarom thans ook andere eisen stellen dan een halve eeuw geleden. Zeer in het bijzonder geldt dit ten opzichte van het Algemeen Vormend Onderwijs voor de *gehele* Nederlandse Jeugd.

Nog veel scherper dan aan het begin van deze eeuw, zien wij de tekortkomingen, maar ook begint zich scherper af te tekenen het beeld, dat wij zullen moeten verwezenlijken, zij het met bezonnenheid en geduld. En gelukkig beschikken wij ook reeds over een groot deel der benodigde didactische hulpmiddelen, dank zij de wetenschappelijke inzichten, die wij hebben

verworven, en de bereidheid tot samenwerking van theoretici en practici, die in de loop van de laatste kwarteeuw, en in sneller tempo nog na de bevrijding, is ontstaan.

De Memorie van Toelichting tot ons wetsontwerp laat juist in dit opzicht een nieuw geluid horen. Ik zie haar daarom als een mijlpaal op de weg onzer onderwijswetgeving. Een mijlpaal op een langen weg, inderdaad! Maar wel verre van haar te veroordelen als uiting van „verontrustend gebrek aan scheppend en vormgevend werk”¹⁾, waardeer ik, op de gronden hier en door Dr. Nieuwenhuis aangegeven, het herstel van het achtste leerjaar, dat zij aankondigt, als de eerste en onmisbare stap naar het doel dat wij thans, mede dank zij de gedachtenwisseling die zij reeds heeft gewekt, duidelijker gestalte zien aannemen, dan ooit vroeger het geval is geweest.

ALGEMEEN VORMEND ONDERWIJS VOOR DE GEHELE NEDERLANDSE JEUGD (II)

DOOR

Prof. Dr. I. C. VAN HOUTE.

In Mededeling 42 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek²⁾ wordt het meisje van 12 tot 14 jaar beschreven naar aanleiding van een onderzoek, dat onder enige honderden meisjes van die leeftijd werd ingesteld. Bedoeld onderzoek had ten doel kennis te verkrijgen over de intellectuele bagage, die deze meisjes bezitten en inzicht te bekomen over haar vaardigheid met betrekking tot dit geestelijk bezit. Geen onderzoek werd ingesteld en kon ook ingesteld worden naar de mate van vaardigheid, noch verstandelijk noch manueel, waartoe deze meisjes zijn te brengen. En in deze opmerking zit reeds de gedachte verscholen, dat de mogelijkheden, waarover deze kinderen beschikken kunnen, en die noch de tevredenheid der onderzoekers, noch die der onmiddellijk bij de ontwikkeling dezer meisjes betrokkenen konden wegdragen, wel eens niet zouden kunnen zijn de grenzen van het voor

¹⁾ Wending t. a. p. p. 427.

²⁾ Uitgave: J. B. Wolters' Uitgeversmaatschappij, Groningen 1948.

haar bereikbare. Deze gedachte leidde in bedoelde Mededeling reeds tot de vraag in welke richting het onderwijs der gewoon lagere school moet worden gewijzigd, opdat straks als nog eens met de tegenwoordige leerlingen der gewoonlagere onderwijs-scholen of met hen, die daarop eerlang plaats zullen nemen, een dergelijk onderzoek wordt ingesteld, een meer bevredigend resultaat worde verkregen. Ze leidde ook tot de eveneens klemmende vraag, op welke wijze de onderzochte meisjes in de nog resterende twee jaren van haar verblijf in de primaire klassen der meisjes-nijverheidsscholen dienden te worden onderwezen, opdat niet alleen geconstateerde ernstige tekorten zouden worden aangevuld, óók, opdat een meer verantwoorde afsluiting van haar opleiding met het oog op haar latere bestemming zou worden verkregen.

In bedoelde Mededeling werd reeds gewezen op het onvol-doende van deze afsluiting op gemiddeld $14\frac{1}{2}$ -jarige leeftijd en werd de wens naar voren gebracht, dat ten spoedigste maatregelen dienden te worden genomen om de aanstaande vrouw door een uitbreiding van haar vorming tot de 18-jarige leeftijd beter voor haar bestemming te bekwamen. Het mag een verheugend feit worden genoemd, dat de laatste gedachte stil-aan veld wint; dat in steeds groter kring wordt ingezien, dat de algemene vorming van het meisje thans niet de minste waarborg biedt, dat zij straks haar hoogst belangrijke opgaaf in gezin en samenleving op verantwoorde wijze zal kunnen vervullen.

En het is merkwaardig, dat, nu met de 8-jarige leerplicht naar alle waarschijnlijkheid spoedig rekening zal moeten worden gehouden, het vraagstuk van de algemene vorming van het meisje en de jongen van 12 tot 14 jaar niet slechts een probleem wordt van school-organisatorische en didactische aard voor deze leeftijd-periode, — en dat is op zichzelf reeds een uiterst samengestelde en zeer betekenisvolle opgaaf — maar dat daarmee, zoals bovenbedoeld, het vraagstuk van de algemene vorming van alle jonge mensen, die niet hun schoolse opleiding zullen krijgen in een der inrichtingen van voortgezet onderwijs, tot een veel groter vraagstuk van overdenking wordt. Men spreekt reeds van een 9-jarige leerverplichting, van een partiële leerplicht tot 18 jaar en opent daarmee probleemstellingen, die tevoren door de blokkade, veroorzaakt door de opschorting van de 8-jarige leerverplichting, wél

bekend waren, maar geen onderwerp van discussie waren en dit ook nauwelijks konden zijn.

Ontegengesteld is het eenvoudiger, of juist: minder moeilijk om aan te geven wat tot de opgaaf voor het meisje behoort dan wat aan opleiding voor de jongen moet worden vastgesteld. Nu lijdt het voor mij geen twijfel, dat de geheel andere eis, die aan het meisje moet worden gesteld, voortkomend uit haar geaardheid en haar bestemming, dwingt tot een afzonderlijke school voor beide seksen. Het rapport aan de Minister: „Algemeen vormend Nijverheidsonderwijs. Studie-rapport over doelstelling, organisatie, leerstof, methoden en hulpmiddelen door de Commissie tot voorbereiding van goede onderwijsmethoden voor het primaire nijverheidsonderwijs voor meisjes” spreekt hieromtrent duidelijke taal.

Een school te ontwerpen, passend bij de geaardheid van het meisje en de jongen en in haar onderwijs aansturend op beider latere bestemming, zal de opgaaf zijn voor de eerste tijd. Ik wil mij in dit artikel in hoofdzaak bepalen tot het jongensvraagstuk.

Wat ten aanzien van het meisje in het onderzoeksresultaat van het Nutseminarium werd opgemerkt, geldt naar mijn mening in overwegende mate ook voor de jongen, al moet worden toegegeven, dat deze mening slechts ten dele is ge-verifieerd. Het valt echter niet in te zien, waarom er sterk afwijkende resultaten van een onderzoek aan jongens zouden moeten worden verwacht als rekening wordt gehouden met de omstandigheid, dat de onderwijspraktijk geen melding maakt van bijzondere leerprestaties of opvallende leertekort-komingen bij de jongen tegenover het meisje op de leeftijd van een jaar of 12. Voorts is te verwachten en wel op grond van de gesteldheid van de jongen op die leeftijd en van de leerstof, die hem is aangeboden, en van de wijze, waarop dit gebeurt, dat de tekorten in zijn kennis en in zijn vaardig-heid tot gebruik der aanwezige kennis niet in een mate van betekenis zullen afwijken van hetgeen daaromtrent bij het meisje werd gevonden.

Tegenover de opgaven, die deze meisjes zijn voorgelegd, hebben zij zich doen kennen als in zekere mate vluchtig en oppervlakkig, onnauwkeurig en slordig. Haar taalbezit ver-toonde vrij ernstige tekorten, haar taalgebruik was weinig precies, om slechts enige van haar tekortkomingen te noemen. Als oorzaken van deze tekorten moeten worden gezien: haar

gesteldheid, haar genoten onderwijs, haar milieu. En het zal zaak zijn dit complex van oorzaken aan een nader onderzoek onderwerpen.

Ten aanzien van de jongen kan eenzelfde serie oorzaken worden aangenomen, waarbij het genoten onderwijs en de milieu-invloeden voor de jongen eenzelfde waarde vertegenwoordigen als voor het meisje.

Ten opzichte van de gesteldheid kan men niet zonder meer de jongen gelijkstellen met het meisje. Terwijl reeds op de leeftijd van het meisje van 12 à 13 jaar duidelijke aanwijzingen zijn te zien, dat een nieuwe levensperiode in aantocht is, zijn er deze aanwijzingen bij de jongen nog niet, althans veel minder duidelijk. Het meisje van die leeftijd leeft in een moeilijk te begrijpen en moeilijk te behandelen overgangperiode, waaruit een belangrijk deel van haar gedragingen en van haar tekortkomingen zijn te verklaren. En het is zeer opmerkelijk, dat de gedragingen in de tweede klassen der primaire opleiding van de Nijverheidsschool geheel anders zijn dan daarvoor. Er is daar een minder grote onevenwichtigheid. De houding tegenover leerstof en ordemaatregel, de verhouding tot andere leerlingen en tot het personeel der scholen is veranderd in gunstige zin: een nieuwe levensperiode is er en hoewel nog stormen genoeg zijn te verwachten, is toch een zekere rust merkbaar geworden.

De onlustgevoelens, die bij het 11—13 à 14-jarige meisje overheersen, gevoelens die haar levenshouding bepalen, die haar prestaties vaak minder doen zijn dan ze konden zijn, die het de omgeving zo moeilijk maken om haar te leiden, zijn bij de jongen niet alleen minder in aantal, maar ze komen ook later, zoals het volgende staatje doet zien:

Procenten lustgevoelens tegenover andere¹⁾.

| Leeftijden | Jongens | Meisjes |
|------------|---------|---------|
| 9 | 82 | 50 |
| 10 | 86 | 50 |
| 11 | 65 | 41 |
| 12 | 67 | 41 |
| 13 | 50 | 29 |
| 14 | 51 | 32 |
| 15 | 52 | 55 |
| 16 | 34 | 9 |
| 17 | 33 | 50 |

¹⁾ naar: Busemann: Die Jugend in eigenen Urteil.

Reeds op 11-jarige leeftijd overheersen bij het meisje de onlustgevoelens, eerst op 13-jarige leeftijd wordt bij de jongens de verhouding lust-/onlustgevoelens 50—50 en pas op 16-jarige leeftijd is er een duidelijke omslag.

Hiermede in overeenstemming is de verhouding van de jongen tot zijn omgeving een andere dan die van het meisje tot het milieu. Bij het meisje is het conflict èn met zichzelf èn met de omgeving in haar overgangstijd zo niet aan de orde van de dag, dan toch veelvuldig voorkomend. Bij de jongen is het in dezelfde leeftijdperiode ook niet zeldzaam, maar de oorzaak moet ergens anders worden gezocht. Reeds op 9 à 10-jarige leeftijd neemt de lichaamslengte van het meisje onevenredig toe, terwijl de toename van het lichaamsgewicht hiermede geen gelijke tred houdt. Er is bij het meisje een duidelijke verslapping als gevolg hiervan waar te nemen, waaruit althans voor een deel de onluststemming kan worden verklaard. Bij de jongen daarentegen komt die onevenredige lengtetoe name pas op 12 à 13-jarige leeftijd, maar de gewichtstoename, hoewel daarmede niet geheel evenredig, vertoont toch tegelijkertijd een zeer belangrijke stijging. De jongen blijft dus tenminste tot zijn 13 à 14-jarige leeftijd in de periode van krachttoename en beleeft aan deze toeneming de vreugde, die lichamelijk welzijn nu eenmaal medebrengt. Zodoende verkeert hij in een positieve houding tegenover de hem omringende wereld — hetgeen niet wil zeggen, dat hij deze houding ook altijd heeft tegenover de mensen, waarmede hij samenleeft. Want de steeds toenemende krachten en de daarmede samengaande gevoelens van zelfvertrouwen en zelfverzekerdheid brengen hem niet zelden in conflict met de over hem gestelde autoriteiten: ouders en onderwijzers, en gezien zijn avontuurlijke neigingen, zijn te vergaande ondernemingslust, zijn waaghalzerij en hiermede samenhangende benadering van andermans bezit, met andere volwassenen en politie.

De sexuele ontwikkeling, die bij beiden in deze periode een uiterst belangrijke rol speelt, verloopt ook niet op gelijke wijze. Bij het meisje is er, waarschijnlijk reeds van het 9de—10de jaar af een phase ingeluid van verhoogde gevoeligheid. Deze grotere gevoeligheid draagt echter nog geheel het karakter van het diffuse. En de lichamelijke gevoeligheid, die met de geestelijke op en neer gaat, is niet aan een enkel orgaan gebonden, maar strekt zich uit over het gehele

lichaam en draagt als zichtbaar kenmerk een grote motorische onrust. Toch is bij het meisje, naar mag worden aangenomen, de gevoeligheid en de daaruit voortvloeiende onevenwichtigheid, meer van psychische dan van fysieke aard. Anders bij de jongen. Daar is de seksuele ontwikkeling meer organisch gebonden en is in haar uiterlijke verschijning meer een lichamenlijk dan een psychisch gebeuren. En terwijl nu de gedragingen uit de voorpubertaire periode van de jongens naar haar verschijning voor een belangrijk deel overeenstemmen met die van het meisje, moeten de oorzaken van deze gedragswijzen als niet van dezelfde aard worden beschouwd. Een verschillende lichamenlijke ontwikkeling, een nietovereenstemmende seksuele groei, met als gevolg een andere psychische structuur bij beide geslachten mogen als verschillende oorzaken voor overigens in menig opzicht overeenstemmende reactiewijzen niet over het hoofd worden gezien.

Nu gaat het in de onderhavige zaak, naast de noodzakelijk te beantwoorden vraag wat de algemene karakteristiek is der voorpubertaire periode, ook over de vraag of er voor de groep van kinderen, die straks niet als leerlingen van het voortgezet onderwijs — U. L. O., V. H. en M. O. — worden aangetroffen, bijzondere kenmerken vallen op te merken, die schoolorganisatorisch en didactisch belangrijke gegevens zijn. Dan moet voorop worden gesteld, dat, alhoewel sociaal-economische factoren voor een deel der leerlingen en nog altijd voor een te grote groep, van doorslaggevende betekenis zijn bij de keuze van het vervolgonderwijs, deze kinderen tezamen minder toegerust zijn met uitgesproken theoretisch intellectuele kwaliteiten, dan wel met aanlegsfactoren, die gericht zijn op vaardigheid van beweging, praktisch inzicht en doelmatig handelen. De praktische intelligentie wint het van de theoretische en bij een deel — later de ongeschoolden — is een beroep op het theoretische verstand slechts in zeer beperkte mate mogelijk. Afgedacht nu van dat deel der meisjes en jongens, dat door sociaal-economische omstandigheden gedwongen wordt vervolgonderwijs te ontvangen, dat niet leidt tot een intellectueel beroep, kan van deze groep in het algemeen worden gezegd, dat ze een bestemming verlangt, waarin meer van de hand gevraagd wordt dan van het hoofd¹).

1) Met deze simpele afgrenzing moge op deze plaats worden volstaan.

Op dit punt aangekomen rijzen enige vragen, waarbij het goed zal zijn even stil te staan. Het zal dan tevens blijken, dat deze vragen allesbehalve gemakkelijk te beantwoorden zijn.

Zoëven werd opgemerkt, dat de jongens van deze groep van leerlingen naar een bestemming vragen, die niet te veel „hoofdbrekers” kost, derhalve een werkkring vragen, waarin het in de eerste plaats aankomt op lichaam en hand. Voorzover ik ben ingelicht, moet het boek nog geschreven worden, dat ons voldoende inlicht over kinderlijke belangstelling en over de daarmee samenhangende wensen voor later. En de eerste vraag, die ons op dit punt van onze overwegingen kan worden gesteld, is die, welke zich op de waarde van de wens van de leerling over zijn latere bestemming richt. Een tweede, niet minder belangrijke, even moeilijke is die betreffende de wens van de ouders en een derde, op dit ogenblik niet van minder waarde, is die naar de behoeften en eisen van de samenleving.

Vraagt men zich af, waardoor differentiatie in ongeschoolden, geoeffenden en geschoolden in onze huidige maatschappij ontstaan is, dan stuit men op een niet te beantwoorden vraag. In hoeveel gevallen heeft de later ongeschoolde en slecht geoeffende zich moeten neerleggen bij niet te veranderen omstandigheden, in hoeveel gevallen was het ook zijn persoonlijke wens om in het grote leger van ongeschoolden te worden opgenomen of heeft hij het als vanzelfsprekend aanvaard? Bij de overdenking van deze vragen moet men met bezorgdheid constateren hoeveel aanvankelijk sociaal-paedagogisch werk nog moet worden gedaan. Men kent algemene factoren, die de beroepskeuze bepalen. Zo zijn daar: de momentele verhouding tussen vraag en aanbod, de conjunctuur, de sterke trek naar bepaalde technische beroepen, zoals de auto die heeft doen ontstaan. Maar wat veel minder bekend is en naar mijn gevoelen van de hoogste betekenis om te weten, dat is de culturele motivatie, die tot een of andere keuze leidt. Wat zou het niet belangrijk zijn om te weten hoeveel jongens eenvoudig ongeschoolde arbeiders worden en blijven op grond van familie-traditie, bij hoevelen derhalve de neiging tot wat meer dan de ouders te zijn, ontbreekt. Men kent de sociale achtergrond van de groep, waarover het hier gaat, eenvoudig weg niet, men weet dus niet welke krachten erin werkzaam zijn en door welke gevoelens de leden ervan worden geleid. Samengevat: de sociaal-

economische structuur en de daarmee samenhangende culturele staat van de groep der later ongeschoolden en geoefenden is een gegeven, dat onbekend is en waarbij geen onderwijs tot heden aansluiting heeft gevonden. Want wat hier geldt, is evenzeer van betekenis voor die duizenden meisjes en jongens onzer volksscholen, waarvan de onderwijzer de culturele motivatie, hun noden en behoeften, hun zeden en gewoonten, kort hun levensproblemen niet kent en waarop zijn taal, zijn voorbeelden, zijn morele beïnvloeding, zijn leerstof en leerwijze in het bijzonder geen vat zal hebben, en wel in het bijzonder omdat hij de aangrijpingspunten voor zijn onderwijs en opvoeding niet weet te vinden, niet kan vinden. Opvoeden en onderwijzen zijn alleen mogelijk als „geleefd” wordt, door opvoeder en opvoedeling, op een gemeenschappelijke culturele basis.

En dan komt na de lagere school de verdere vorming. Wat leeft in deze jongens — en meisjes — en wat leeft in hun gezinnen is een vraag. O, zeker, men weet, dat er een deel is en een belangrijk deel, dat een zodanige gesteldheid bezit en voortkomt uit zulke vooruitwillende gezinnen, dat een opleiding tot de hogere technische beroepen voor de hand ligt en resultaat zal opleveren. Maar daar is ook die z.g. grauwe massa, die ik echter alleen maar grauw wil noemen uit hoofde van onze beslagen brilleglazen. Want natuurlijker, reëler en vaak feller zijn de reacties dezer massa, onbegrijpelijk voor ons, omdat we de oorsprong niet verstaan, die in haar culturele staat verborgen ligt, en mishagend vooral, mishagend óók, doordat onze opvoedingsmaatregelen en didactische hulpverleningen er geen vat op hebben. Wat ook geen wonder is, want ze komen uit een andere wereld.

En nu wil men voor deze groepen verschillende schooltypen ontwerpen: een 7de en 8ste leerjaar, een V.G.L.O.-school, een voorbereidende klasse aan de ambachtsschool en dan voor wie er toe in staat is en voor wie de omstandigheden gunstig liggen: de ambachtsschool. Ik hoor er nog niet van, maar er zullen ook nog brugklassen moeten komen ter vergemakkelijking van de overgang van de ene inrichting naar de andere. En als dat dan alles is tot stand gebracht, dan zal ook in deze organisatie van schooltypen en aansluitingsklassen het aantal kortsluitingen daarmee evenredig zijn.

Men spreekt in de Engelse paedagogische literatuur wel van de 3 R's ter aanduiding van de eerste 3 onderwijsvakken:

reading, writing en arithmetic. In navolging hiervan is voor de ontworpen schooltypen voor de meisjes en jongens te dezer zake wel gesproken van de 3 H's: de vorming van heart, hand en head, hart, hand en hoofd, daarmede te kennen gevende, dat de algemene vorming zich heeft te richten op de ontwikkeling van de drie genoemde organen. Ik zou er in navolging van Higgenbottom een vierde aan willen toevoegen en willen spreken van health, head, hand en heart, van hygiëne, hoofd, hart en hand en bedoel dan met die eerste H de geestelijke hygiëne en schroom zelfs niet om in dit verband deze op de eerste plaats te zetten.

Wij staan voor belangrijke beslissingen in de organisatie van het onderwijs. Van deze beslissingen zal afhangen of aan de vervulling van de toekomstige economische behoeften van ons land zal kunnen worden voldaan. Maar deze beslissingen zullen ook en in niet mindere mate graadmeters zijn ten aanzien van de wil om de z.g. onderste laag een vorming te geven, die het levensgeluk der leden bevordert en die hun in een positieve houding doet staan tegenover hun arbeid en de samenleving, die zij met hun werkkraft dienen.

Er is een reeds wat ouder onderzoek van Lazarsfeld¹⁾ waarover hij het volgende staatje geeft:

Tevreden met hun beroep:

| Leeftijd | Percent |
|----------|---------|
| 15 | 74 |
| 16 | 75 |
| 17 | 62 |
| 18 | 56 |
| 19 | 54 |
| 20 | 50 |
| 21 | 50 |
| 22 | 42 |

Zou het in het algemeen zó liggen, als hier wordt aangegeven, dan is reeds op de leeftijd, waarop nauwelijks de volwassenheid is bereikt, meer dan de helft niet meer tevreden met de maatschappelijke plaats, die men inneemt. En dan is de geestelijk-hygiënische gesteldheid derzulken met alle gevolgen van dien, naar mijn overtuiging, in hoge mate verontwaardigend. Het is zoals gezegd niet gemakkelijk aan te geven,

¹⁾ P. Lazarsfeld: Jugend und Beruf.

waaruit deze onvoldaanheid moet worden verklaard. Van Lazarsfeld is ook afkomstig het begrip: Traditionscoëfficiënt. Met deze traditiecoëfficiënt wordt dan bedoeld de mate, waarin het beroep of de beroepsgroep van de vader wordt gevolgd. Nu is deze T. C. groot in de onderste lagen der bevolking. Ze is ook groot in de bovenste laag, wat gemakkelijk verklaarbaar is, ze is het kleinst in de middelste sociaal-economische groep.

Aan deze beschouwingen, die in het verband van dit artikel slechts zeer beperkt kunnen worden naar voren gebracht, verbind ik nu deze gevolgtrekking. Wil men inzonderheid aan de leden der onderste laag geven, wat ze tot nu toe onthouden is, dan zal men daartoe een niet voor de hand liggende weg moeten volgen. Deze groep is in opvoeding en onderwijs verwaarloosd. Nu is verwaarlozing vergefelijk in al die gevallen, waarin het ontbreekt aan kennis, inzicht en middelen. Ze is ongeoorloofd, als aan al deze voorwaarden kan worden voldaan. Naar mijn gevoelen is thans het inzicht in didactische vraagstukken zover gevorderd, dat met voldoende zekerheid een weg kan worden gewezen. En deze weg bestaat niet in het in het leven roepen of handhaven van enige schoolvormen naast elkaar, maar in het stichten van één onderwijsinstituut — één voor het meisje en één voor de jongen —, waarin de vorming voor het leven, welke plaats men daarin ook zal innemen, zijn afsluiting vinden kan. Als er één fout is in het vigerende onderwijsstelsel en in de wijzigingen, die men daarin voorstaat, dan is het deze, dat het onvoldoende doorstroomapparaat is, dat het inzonderheid de „laagste” groep geen gelegenheid biedt om zijn vorming voort te zetten. Daarom zou ik alle meisjes en jongens na hun beëindiging van de 6-jarige leertijd op de gewone school, — met uitzondering, zoals gezegd, van hen die U. L. O. of V. H. en M. O. zullen volgen — willen geplaatst zien op één inrichting — en vanzelfsprekend met erkenning van de onderscheiden richtingen op levens- en wereldbeschouwelijke basis — waarin de algemene vorming en de later meer technische vorming beide kunnen worden gegeven, een inrichting derhalve, die zowel opleidingsinstituut is als selectieapparaat kan zijn. En wel en uitsluitend op de grondslag van kinderlijke begaafdheid en belangstelling en gericht op de behoeften der samenleving. Het brengen van het kind uit de „onderste” laag in een opleidingsinrichting, waarin „alles” voor hem bereikbaar is, is niet alleen een

zaak van rechtvaardigheid, ze is er bovenal en mede door die rechtvaardigheid een van geestelijk-hygiënische gezondheidszorg. Want met nadruk wijs ik op dit sociaal-pedagogisch gegeven: de domme uit de hogere sociaal-economische groepen wordt omhoog getrokken, het begaafde kind uit de onderste sociaal-economische laag wordt zijn ontwikkelingskans ontnomen door het milieu, dat op zijn „geleerde fratsen” slechts een schamper antwoord heeft.

Ik geloof daarom niet aan de V. G. L. O. school. Ik geloof niet aan haar kracht, ook niet aan haar waarde. „Geef haar een eerlijke kans”, zo luidt de leuze, „ze heeft die nooit gehad”. Het moet mij van het hart, dat ik het anders zie. De school, ook met haar zevende leerjaar, heeft de volle kans gehad, maar ze heeft de problematiek van kind en samenleving nimmer goed begrepen. En de schoolinspectie evenmin. En zo deze het inzicht wél bezat, dan heeft ze dat de school onthouden. Heeft men dat inzicht nu plotseling verkregen? De lagere school met haar 7de leerjaar is voor het volkskind nog altijd teveel een tunnel met kunstlicht en een drukkende atmosfeer, een verblijf dat het daarom met vreugde wisselt voor het volle daglicht, dat al enige jaren uit de verte lokte. En in dat daglicht aangekomen, ervaart het dat het slechts weinig uit die kunstmatige omgeving gebruiken kan. Of meent men wellicht, dat de 15, 16-jarige spijt heeft van zijn weinig geïnteresseerde houding in het schoollokaal?

Evenmin geloof ik in haar waarde. En wel om de eenvoudige reden, dat ze voor het volkskind geen rechtstreeks uitzicht biedt. Ze mag menen voor dat kind een weg te zijn, wellicht geloven straks een welaangelegde avenue te zijn, maar dan nog loopt ze dood en belet de krachtige en verder willende wandelaar om door te gaan. Wie meent, dat er dan geen bezwaren zijn om in een andere allée zijn weg te vervolgen, die kent noch de pedagogische noch de sociale problemen, die dan rijzen.

Wij verkeren in de gelukkige omstandigheid thans de middelen niet te bezitten. En zijn dus niet gebonden aan materiële voorzieningen. We kunnen derhalve alle kanten uit en zullen, welke kant we ook kiezen, de middelen moeten zoeken.

Doch, welke richting ook gekozen wordt, slechts twee belangen hebben geldigheid: die van het kind en zijn latere bestemming en die van de samenleving.

Zie ik het wel, dan is er voor het meisje reeds het instituut, dat beide belangen dient. Het is de inrichting, die thans reeds voor velen de opvoedings- en onderwijsinstelling is, die voor haar gesteldheid en voor haar vrouwelijke vorming passend is en die, mede dank zij het tempo waarin ze zich ontwikkelt, goede waarborgen biedt voor de leiding van de jonge vrouw naar haar latere bestemming.

Voor de jongen meen ik de oplossing te zien in een overeenkomstig instituut, gebaseerd op dezelfde gedachte, doch met een inrichting, die vanwege de bestemming van de jongen een gans andere behoort te zijn. Die inrichting te ontwerpen is een zaak van studie, maar geenszins ene, die thans nog ondoorzichtig is.

RAPPORT VAN DE K. N. L. C.-COMMISSIE INZAKE HET LAGERE LAND- EN TUINBOUWONDERWIJS¹⁾.

Het Hoofdbestuur van het Koninklijk Nederlandsch Landbouw-Comité besloot een permanente Commissie in te stellen, welke tot taak heeft om een rapport uit te brengen over eventueel wenselijk geachte wijzigingen in het Lagere Land- en Tuinbouwonderwijs.

Zoals bekend, is de huidige regeling van dit onderwijs op verschillende punten onbevredigend; zulks heeft verschillende Provinciale Landbouw- maatschappijen aanleiding gegeven een rapport over deze materie op te stellen.

Voorts heeft de Commissie tot taak om indien zich in de toekomst kwesties ten aanzien van het Land- en Tuinbouwonderwijs mochten voordoen, welke een oplossing behoeven, deze onder de aandacht te brengen van het Hoofdbestuur van het K. N. L. C. opdat dit de nodige stappen zal kunnen doen.

Huidige toestand.

Het Lagere Land- en Tuinbouwonderwijs is niet wettelijk geregeld. De geldende bepalingen zijn vastgelegd in een aantal richtlijnen, opgesteld door het Ministerie van L., V. en V., doch het is zeer moeilijk een sluitend geheel van deze regelingen samen te stellen. De leerlingen der

¹⁾ Dit belangrijke rapport wordt hier, met toestemming der Commissie, in zijn geheel ter kennis van onze lezers gebracht. De secretaris deelde ons voorts nog mede, dat het K. N. L. Comité, de Kath. Ned. Boeren- en Tuindersbond en de Ned. Chr. Boeren- en Tuindersbond zich, wat de grote lijn betreft, in 't bijzonder dat het 7e en 8e leerjaar dienen te worden getrokken bij de l.l.s., met dit rapport hebben verenigd.

Lagere Land- en Tuinbouwscholen (hierna kortheidshalve l.l.s. te noemen) ontvangen gedurende 4 jaar onderwijs:

- het eerste jaar 40 weken, t. w. 2 dagen per week,
- het tweede jaar 40 weken, t. w. 1 dag per week,
- het derde jaar 30 weken, t. w. 1 dag per week,
- het vierde jaar 30 weken, t. w. 1 dag per week.

De overige dagen zijn de leerlingen in de practijk werkzaam, doch staan dan niet onder contrôle van de school.

Het Hoofd der school onderwijst alle vakken, t. w.: de gemeenschap-pelijke vakken van land- en tuinbouwscholen, bestaande uit Nederlandse taal, rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis, staatsinrichting, landbouwboek-houden, bedrijfsleer, natuurkunde en scheikunde, dierkunde, plantkunde, plantenteelt, kennis van de bodem, grondbewerking en grondverbetering, bemestingsleer alsmede (voor de landbouwscholen) veeteelt en vee-voeding en zuivelbereiding en (voor de tuinbouwscholen) groenten-, fruit-, sier- en boomteelt.

Tot de l.l.s. kunnen slechts zij worden toegelaten, die zeven klassen der lagere school hebben doorlopen, dit in tegenstelling met andere scholen: de U.L.O., Middelbare en Nijverheidsscholen (Ambachts- en Huishoudscholen) kunnen reeds worden bezocht door hen, die zes klassen der lagere school hebben doorlopen.

Het behoeft geen betoog, dat deze differentiatie zeer ten nadele werkt van de l.l.s. Een belangrijk deel der leerlingen vloeit na de 6e klasse af naar de U.L.O., Middelbare en Nijverheidsscholen; het deel dat nog op de lagere school blijft loopt gevaar om na het zevende leerjaar door hun ouders van school te worden afgenomen om in het eigen bedrijf werkzaam te zijn. Voorts wordt deze zevende klasse, mede in verband met het tekort aan leerkrachten en het gering aantal deelnemers, veelal een doublure van de zesde klasse, hetgeen wederom de bereidheid der leerlingen en der ouders om de l.l.s. te bezoeken, ten zeerste doet ver-minderen.

Toch kan het zevende en achtste leerjaar niet worden gemist, omdat de jongens na de zesde klasse der lagere school nog niet rijp zijn voor het onderwijs aan de l.l.s., zoals dit thans is ingericht.

Wat nu het onderwijs zelf betreft, stelt de Commissie voorop, dat de *ontwikkeling*, welke aan de agrarische bevolking wordt geboden, *dezelfde* moet zijn als die der overige bevolkingsgroepen. Waar nu deze laatste hun kinderen gewoonlijk tenminste 2 jaar U.L.O. laten volgen, mag geëist worden, dat de l.l.s. een algemene ontwikkeling geeft, welke gelijkwaardig is aan 2 jaren U.L.O. Momenteel kon dit niet worden gerealiseerd, aangezien de beschikbare tijd te kort en de leerkrachten-bezetting onvoldoende is.

Invoering achtste leerjaar.

De Commissie heeft zich in dit verband de vraag gesteld of voor de ontwikkeling van het plattelandskind de invoering van het achtste leer-jaar gewenst is. Zij meent deze vraag bevestigend te moeten beantwoorden, al is zij zich bewust van de economische bezwaren, welke deze invoering oplevert voor ons land (grote onkosten voor bouw van nieuwe scholen, salariering van meer leerkrachten enz.) en voor de ouders der kinderen (onttrekken van deze kinderen aan de bedrijfswerkzaamheden enz.).

De Commissie acht zich niet competent te beoordelen of deze invoering economisch verantwoord is; mocht dit inderdaad niet het geval zijn, dan dient deze invoering achterwege te blijven, echter dan voor *alle* leerlingen der lagere scholen.

(Onze Commissie wil er echter terloops op wijzen, dat de Overheid in verhouding aan het Nijverheidsonderwijs altijd veel hogere kosten heeft besteed dan aan het Land- en Tuinbouwonderwijs.)

Zoals bekend, is onlangs een wetsontwerp, strekkende tot invoering van het achtste leerjaar, bij de Tweede Kamer der Staten-Generaal in gediend.

De Commissie heeft haar conclusies gebaseerd op een toestand, dat dit wetsontwerp wordt aangenomen.

Het achtste leerjaar zou op drie verschillende wijzen kunnen worden ten uitvoer gelegd:

- a. Het zevende en achtste leerjaar wordt getrokken bij het L. O.
- b. Er worden aparte V. G. L. O.-scholen ingevoerd van 2 klassen.
- c. Het zevende en achtste leerjaar wordt getrokken bij de Nijverheidsscholen en de I. I. s. ter voorbereiding van het latere vakonderwijs.

De Commissie is van mening, dat de laatste oplossing de voorkeur verdient; echter zou dan de toelating tot de I. I. s. mogelijk moeten worden gemaakt voor hen, die 6 klassen der lagere school hebben doorlopen.

Gedurende 2 jaren zou dan 5 dagen per week algemeen vormend onderwijs op de I. I. s. moeten worden gegeven, waarna het eigenlijke vakonderwijs kan volgen. Met het oog op de bijzondere situatie op het platteland, waar in sommige perioden een opeenhoping van werk valt te constateren (zaai- en oogsttijd), zou de Commissie met nadruk willen pleiten voor een soepele verlofregeling voor de leerling.

De voordelen van deze oplossing bestaan hierin, dat het onderwijs gedurende 2 jaren, hetwelk op deze leeftijd van grote invloed is op de leerlingen, een agrarisch karakter draagt, hetgeen met het oog op de handhaving der plattelandscultuur van groot belang is.

Voorts vormt de leerstof van deze 2 jaren een afgerond geheel, zulks in tegenstelling met bijv. 2 jaren U. L. O.-onderwijs. Door de harmonische samenhang met het latere vakonderwijs wordt bovendien voorkomen, dat deze jaren een doublure vormen van de lagere school.

De Commissie is zich bewust van enkele moeilijkheden in deze materie, welke een juiste tenuitvoerlegging van dit onderwijs belemmeren. In de eerste plaats is het aantal en de outillage van I. I. s., gezien in het licht van haar toekomstige taak, onvoldoende. Waar de stichting van nieuwe I. I. s. dikwijls wordt belemmerd door de hoge bouw- en exploitatiekosten, ware een analoge regeling te treffen aan die, welke voor het N. O. bestaat, waarbij naburige gemeenten, die bij de totstandkoming van I. I. s. belang hebben, mede bijdragen in de kosten der scholen.

Overigens is het gebleken, dat in verschillende provinciën het provinciaal bestuur genegen is subsidiën te verlenen.

Mocht desondanks een tekort aan scholen bestaan, waardoor een aantal leerlingen gedwongen wordt grote afstanden per autobus af te leggen en hiervoor onkosten te maken, dan zou een regeling moeten worden ingevoerd, waarbij van Overheidswege 'n reisvergoeding wordt uitgekeerd. Aangezien de eerste twee leerjaren de leerlingen nog leerplichtig zijn, zal hiervoor zeker een vergoeding moeten worden gegeven. Ook bij het N. O.

bestaat een soortgelijke regeling. In de tweede plaats bestaat momenteel een ernstig tekort aan bevoegde leerkrachten, welk tekort uiteraard nog sprekender zal worden bij uitbreiding der I. I. s. Deze geringe bezetting is te wijten aan verschillende factoren: op een tweetal wil de Commissie met name wijzen, n.l. de onvoldoende beloning en de gewijzigde positie der leerkrachten. De onvoldoende beloning is allereerst een gevolg van het classificatiestelsel; de Commissie acht deze kwestie in landbouwkringen voldoende bekend. Alles zal in het werk moeten worden gesteld om deze achterstelling van het platteland, waardoor de beste krachten naar de steden afvloeien, ongedaan te maken. Waar deze materie momenteel het onderwerp van studie ener staatscommissie uitmaakt, zou voorlopig een gunstig resultaat kunnen worden bereikt door het geven van een extra vergoeding aan houders van land- en tuinbouwacten.

Ook de omstandigheid, dat de (hoofd) assistenten van de land- en tuinbouwvoorlichtingsdienst, de laatste tijd de land- en tuinbouwonderwijzers dikwijls van hun centrale plaats als „voorlichter” van de agrarische bevolking hebben verdrongen, heeft veel van de aantrekkelijkheid van dit beroep weg genomen. De Commissie adviseert om deze leerkrachten meer te betrekken zowel bij de voorlichting als bij het landbouworganisatieleven.

Hoewel het aantal onderwijzers, dat in het bezit is van een land- en/of tuinbouwacte, niet precies bekend is, kan worden aangenomen, dat ongeveer 5 tot 10 % niet op het platteland werkzaam is en derhalve deze acten niet met nuttig effect gebruikt.

Een derde moeilijkheid is het over het algemeen onvoldoende bezoek der I. I. s. door de landarbeiderszoon.

De Commissie betreurt zulks ten zeerste, aangezien zij meent, dat een behoorlijke ontwikkeling en scholing van de toekomstige landarbeiders van het grootste belang is. Nog afgezien van het nut van een goed onderwijs van het individu, zal immers een goede scholing der landarbeiders de concurrentiemogelijkheden van Nederland t. o. v. het buitenland vergroten en de kansen voor landarbeiders op succesvolle emigratie doen stijgen.

Een grotere toeloop zou kunnen worden bevorderd door de landarbeidersorganisaties meer in te schakelen bij het werk van de besturen der I. I. s. Voorts zou een behoorlijke toeslag op het loon voor arbeiders, die in het bezit zijn van een diploma I. I. s. — op te nemen in de betreffende C. A. O. — gunstig werken.

Tenslotte acht de Commissie het noodzakelijk, dat dit voorbereidende I. I.-onderwijs onder toezicht komt van de Inspectie van het Lagere Land- en Tuinbouwonderwijs, teneinde het agrarisch karakter te waarborgen.

Leerstof.

Wat de leerstof betreft is de Commissie van oordeel, dat behalve de algemene vorming, ook de maatschappelijke en culturele vorming der oudere leerlingen ter hand moet worden genomen, terwijl voorts het leren van een vreemde taal (bij voorkeur Engels) verplicht zou moeten worden gesteld. In beginsel betekent dit, dat deze leerlingen ook moeten worden onderwezen in geschiedenis van de land- en tuinbouw, het Nederlandse organisatiewezen en verenigingstechniek, streekgeschiedenis, sociale geografie en maatschappijleer, terwijl met name het werk van de volks-

hogeschool moet worden belicht; voorts zou het onderwijs in staatsinrichting, economie en bedrijfsleer moeten worden verbreed.

Ook zullen door het laten houden van voordrachten, boekbesprekingen enz. de jongens moeten leren zich in het openbaar te bewegen.

Ook zang en gymnastiekonderwijs acht de Commissie gewenst.

Wat het vakonderwijs betreft, wijst de Commissie op de noodzaak van een beter onderwijs t. a. v. de behandeling en het onderhoud van land- en tuinbouwwerktuigen, wellicht door speciale cursussen.

Ook gezondheidsleer is uiterst nuttig; dit vak zou kunnen worden onderwezen door een plaatselijke dierenarts.

Een belangrijk punt is het geven van practische lessen op nabijgelegen bedrijven of op een terrein van de school zelf in paarden-, rundvee- en varkens kennis, aardappelselectie e. d. De Commissie acht het wel gewenst, dat deze lessen zoveel mogelijk door het Hoofd der school zelf worden gegeven. Aangezien deze practische lessen dienen te worden vergoed, ware voor de scholen een „fondsje" bijeen te brengen, waarmee het Hoofd naar goedgevinden kan handelen.

De K. N. L. C.-Commissie inzake het
Lagere Land- en Tuinbouwonderwijs:
Dr. Ir. D. S. Huizinga (Voorzitter),
D. Eveleens,
A. S. Planting,
Ir. I. R. te Velde,
Ir. I. J. v. d. Wal,
A. A. v. Weperen,
Dr. H. G. W. v. d. Wielen,
Mr. E. Kuyman, Secretaris.

BOEKBEOORDELING.

G. K. Chesterton, *De Eeuwige Mens*. Tweede, herziene druk, 338 p. Uitg.: Het Spectrum — Utrecht, Brussel, 1948.

Wie, gelijk de schr. dezer regels, zich bewust is hoe veel hij voor zijn geestelijk leven aan Chesterton te danken heeft, en daarom elk hem onbekend gebleven boek, dat diens naam draagt, met grote verwachtingen ter hand neemt, loopt kans in de eerste hoofdstukken ervan zich sterk teleurgesteld te zien.

Het boek is nl., gelijk de schr. in de Inleiding (p. 13) zegt, in twee delen verdeeld: „in het eerste uiteenzettend het voornaamste, wat er met het menselijk geslacht gebeurde, in zoverre het heidens bleef, en in het tweede samenvattend het diepgaand verschil, dat er ontstond, doordat het Christen werd”.

In de eerste helft nu van dit eerste deel, bestaande uit de vier hoofdstukken: De mens in het hof, Professoren en oermensen, De oudheid der beschaving, God en de vergelijkende godsdienstwetenschap, geeft hij een overmatig lange bestrijding van een evolutionistische theorie omtrent het ontstaan van het Godsbegrip en stelt hij daartegenover zijn „veronderstelling, dat vele mensen begonnen zijn met het eenvoudige maar overweldigende idee van één God, die alles bestuurt” (p. 101), en dat de latere ontwikkeling een afval is van die oorspronkelijke gedachte.

Die veronderstelling is zeker minstens even discutabel als de beweringen die hij in zijn tweede hoofdstuk aan de caricatuur van een „professor” uit het laatst der 19e eeuw toeschrijft. Het boek zou er m. i. zeer bij gewonnen hebben, als die eerste hoofdstukken weggelaten of althans sterk besnoeid waren, zodat de schr. had kunnen beginnen daar, waar we althans enige vaste grond onder de voeten krijgen door een bestaande literatuur of betrouwbare traditie.

Want wat hij te zeggen heeft over de vier momenten, die z. i. het geestelijk leven der vóór-Christelijke wereld beheersen, nl. de Gods-idee, de mythologieën, de demonen-leer en de wijsbegeerte is ongetwijfeld lezenswaard. Het is een poging om te laten zien hoe fantasie en rede, hoe zonde en goedheid hieraan deel hebben. De lezer zal zeker herhaaldelijk vraagtekens plaatsen. Want het sterk persoonlijke moment, dat zich in alle boeken van Chesterton uitsprekt, leidt hier herhaaldelijk tot weinig overtuigende stellingen. Zo bijv. in het tweede deel van Hoofdstuk VII (p. 172 vlg.) waar de strijd tussen Rome en Carthago vrijwel geïdentificeerd wordt met die tussen goed en kwaad, tussen heiligheid en demonen. Ook de verdienstelijke bewerker der Nederlandse uitgave, de heer H. Reynen, wiens noten de Nederlandse lezer zeker menigmaal te stade zullen komen, plaatst in zijn noot 139 hier een vraagteken. (Mijnzerijds zou ik hem de vraag willen voorleggen of „De onveranderlijke Mens” de bedoeling van de Engelse titel *The everlasting man*, niet ietwat meer zou benaderen, dan de Eeuwige Mens.)

Het tweede deel, *De Mens die Christus heet*, geeft dan Chestertons visie op Christus en Christendom. Ook hier zal men menigmaal geneigd zijn vraagtekens te plaatsen, bijv. bij een bewering als deze dat in de strijd over de verworping der Kerk in de late Middeleeuwen en de Renaissance, „de wijn van het katholicisme verzuurde tot de azijn van het Calvinisme” (p. 307), of wanneer het nominalisme beschuldigd wordt de grondslagen van het Christendom „veel dieper te ondermijnen dan godloochening alleen” (p. 300). Ik meen, dat ook in R. K. kring menigeen deze opvatting als te eenzijdig-intellectualistisch zal afwijzen.

Maar, al ware het alleen om het laatste hoofdstuk, noopt dit boek ondanks zulke eenzijdigheden vriend en tegenstander tot ernstige overdenking. Dit hoofdstuk draagt tot titel: *Het geloof, vijfmaal gestorven en verreen*, en het omschrijft dit thema op p. 307 nader aldus: „Het geloof is niet alleen dikwijls gestorven: het is zelfs dikwijls bezweken aan verval van krachten. Het is niet alleen dikwijls gedood, maar het is dikwijls een natuurlijke dood gestorven: dit wil zeggen: het heeft zijn natuurlijk en noodzakelijk einde bereikt” (p. 307), „doch het heeft zijn eigen zwakheid en zijn eigen nederlaag overleefd” (p. 308). En nader omschreven op p. 303: „Minstens vijfmaal dus: met den Ariaan en met den Albigenzer, met den humanist, met Voltaire en met Darwin, is het geloof naar alle schijn ten grave gedaald. Maar het waren in elk van deze vijf gevallen alleen Ariaan en Albigenzer, humanist, Volairiaan en Darwinist, die ten grave daalden”.

Deze gedachte is, voor zover ik kan zien, even reëel als origineel. Wij herkennen hier den man, die zijn diepste levenservaring beschreef in zijn Orthodoxy, den man die uittrok om een nieuwe wereldbeschouwing te ontdekken en het Christendom vond. En het is zeker een opmerkelijk antwoord aan allen, die de vraag stellen of wij niet reeds leven in het „na-Christelijke tijdperk”.

BIJDRAGE TOT DE ALGEMENE PSYCHOLOGIE VAN DE DANS

DOOR

Prof. Dr. F. J. J. BUYTENDIJK.

Het is de taak van de psycholoog om de werkzaamheid van het eigenlijk menselijke in de mens, dat men de ziel noemt, in alle ervaringen en gedragingen op te sporen. Dit kan hij slechts doen door de wereld, die ervaren wordt en waarop zijn gedragingen betrokken zijn, bij zijn onderzoek in te sluiten. Het gaat niet aan om b.v. het zien te bestuderen zonder in aanmerking te nemen, *wat* gezien wordt. Men kan geen psychologisch onderzoek van de beweging uitvoeren zonder in aanmerking te nemen, *wat* de mens doet.

Daar alles wat waargenomen wordt — ook al is het niet met woorden te omschrijven — altijd iets is, dat voor de waar-
nemer iets *betekent*, een kleur hier, een vorm daar, het geluid van een viool, de geur van een bloem, enz., zijn de ervaringen en gedragingen niet zinloze feiten, maar zinvolle verschijnselen. Wat de mens doet, heeft altijd een betekenis in de situatie, waarin hij zich bevindt, waarin hij verwickeld is en die een phase in het geschiedkundig verloop van zijn bestaan uitmaakt. Als iemand de hand opheft, kan dit van alles betekenen: een afweerbeweging, een groet, het reiken naar iets, het wijzen naar iets, een uiting van verbazing, van schrik, wanhoop of woede. Eerst door de kennis van de concrete situatie, zoals deze door de persoon wordt opgevat, begrijpen wij de werkelijke zin van zijn beweging. Deze *zin* bepaalt het eigenlijke, het wezen van zijn beweging, dat wat zij in haar menselijkheid is.

Een psychologie van de dans is dus een onderzoek naar wezen en zin. Het onderzoek dient zich te richten op de vraag, wat voor een soort beweging de dans is, dus in welke situatie zij als daad gekozen wordt en waarom. Het antwoord hierop is slechts te geven vanuit de kennis van de mogelijkheden van de mens, die hij tijdens zijn lichamelijk in de wereld zijn kan verwerkelijken en tevens op grond van ons inzicht in het systeem en de rangorde der waarden, die in een samenleving gelden. Zo begrijpen wij, dat de psychologie van de dans voor een deel ontwikkeld wordt in samenhang met de psychologie van de muziek, van het aesthetisch bewustzijn in het algemeen, de „*homo artifex*” (Pradines), maar ook in relatie tot de sociale psychologie van primitieve volkeren en

van het kind, van de magie en de religie. Wie het wezen en de zin van de dans in onze cultuur en in onze tijd zou wensen te doorzien, zal genoodzaakt zijn, van het eigenlijke en de psycho-genese van de Westerse levenshouding uit te gaan, van de wijze, waarop de technische mens in onze samenleving bestaat, de wereld van waarden die hij ontwerpt, de betekenis die de doorleefde en beschouwde lichamelijke voor hem bezit, en de ontwikkeling der muziek, die de dans begeleidt. Men zal het bijzondere van de moderne dansen in verband met erotiek en de verhouding der sexen, de tradities van het ballet en van de volksdanses nauwkeurig hebben na te gaan. Het is duidelijk, dat de psychologie van de dans in de context van een cultuurpsychologie, sociale en volkerenpsychologie zich eerst ten volle kan ontplooien.

Het spreekt vanzelf, dat ik in genen dele in staat zou zijn een dergelijke psychologie van de dans zelfs in grote lijnen te schetsen. Ik wil mij dan ook beperken tot een beschouwing van de dans als een bijzondere vorm van menselijke zelfbeweging en als een wijze van het beleven der eigen lichamelijke om tenslotte de dans nog te doorzien in verband met de muziek en dus met het spel.

Elke activiteit van de mens wortelt in de bewusteloosheid van het leven en ontvangt daaruit het materiaal, dat in het menselijk bestaan eigen vorm en inhoud en daarmee een nieuwe betekenis verkrijgt. De dierlijke spontaneïteit wordt tot bewust doorleefde zelfbeweging, de reactie tot een antwoord, de automatische herhalingen tot een improvisatie van rythme en maat, de soortstypische uitdrukkingsbeweging tot een persoonlijke expressie.

Ook de dans is een door de vrijheid van het intentioneel bewustzijn voltrokken metamorphose van een in het animale leven reeds vervatte bewegingswijze. Om dit in te zien dienen wij de oorspronkelijke dierlijke beweging als een communicatie met de buitenwereld te begrijpen, die eerst in en door de beweging merkbaar wordt. In het functioneel kringproces van waarneming en motorische activiteit vormen zich de gestalten, de weerstanden, de qualiteiten, de voor het levend bestaan belanghebbende dingen, voedsel, schuilplaats, soortgenoot, vijand, waarmee het individu samenleeft in organische samenhang. Hoe innig deze samenhang ook is, zij is volstrekt niet ondeelbaar, zoals dit de eenheid van het dierlijk lichaam is. Dit bestaat als individu en als zodanig in een

objectieve oppositie tegenover de wereld, zonder dat het dier van deze oppositie weet. Ook zonder deze reflexie op de eigen zelfstandigheid tegenover het andere, kan het dier zich hierop richten en verschijnt het voor ons in de spontaneïteit van zijn daden, die doelgericht uit een innerlijkheid schijnen voort te komen, als „vrijheid in verschijning”, als een wezen, dat voor zichzelf *schijnt* te bestaan en van daaruit zich tot de buitenwereld met bedoelingen *schijnt* te wenden. Dat dit schijn is, leert niet slechts het onpersoonlijke en soort-typische van de dierlijke gedragingen, maar ook het volledig ontbreken van de symbolische functies, gebaren, taal, verwijzingen en van alle cultuur.

Het dier is een natuurwezen, bepaald door zijn onveranderlijke eigenschappen, maar het is een *levend subject* in relatieve zelfstandigheid op zichzelf individueel bestaande. Daarom kan ook het dier motorische uitingen vertonen, die zelfbewegingen genoemd moeten worden en die als zodanig niet op iets gericht zijn, maar in het individu besloten zijn. Het eenvoudigste voorbeeld is de vlucht van een vogel. Het rythme van de vleugelslag kunnen wij beschouwen als de transformatie van een constant werkzame bewegingsdrang in zich herhalende spanningen en ontspanningen, die door de hierbij optredende lichaamsgebaarwordingen ontstaan en vergaan. Wat aan deze immanente rhythmische bewegingen ontbreekt om van een dansen te spreken, is de speelse variabiliteit. De vogelvlucht, van ouds zinbeeld van vrijheid, is evenals het zwemmen van een vis en het lopen van een zoogdier wel autonoom, maar verschijnt niet in het beeld van de dans.

Dit *beeld* treedt ons in de sfeer van het dierlijk bestaan echter tegemoet, als wij spreken over het dansen van de muggen in de zon, enigszins in het fladderen van een vlinder over een bloemenveld, geprononceerder in het liefdesvoorspel van sommige vogels. Niemand zal echter menen, dat muggen of verliefde meeuwen werkelijk dansen. Er is slechts één voorbeeld in de dierenwereld beschreven, nl. de rondedans van anthropoïde apen, waarbij de indruk bestaat van een verwantschap met de menselijke primitieve dans. Karl Groos¹⁾ vermeldt een waarneming van Falkenstein over de dans van een jonge gorilla: „Er vollführte... sich um sich selbst drehend, so ausgelassene Tänze, dass die Zuschauer manchmal

¹⁾ Die Spiele der Tiere. Jena 1930. p. 85.

Zie over het dansen van een orang-outan: Yerkes, The great apes. Yale Un. Pr. 1945. p. 140.

bestimmt glaubte, er müsse sich auf irgend eine Weise be-
rauscht haben. Doch war er nur aus Vergnügen trunken...”
Nog merkwaardiger is het verslag van Köhler¹⁾ betreffende
de gemeenschappelijke dans van chimpansees rondom een
paal. „Aus dem blossen Gehen wird bald ein Trotten, und
zwar besonders gern so, dass der eine Fuss stampfend, der
andere leicht aufgesetzt wird”. Daardoor ontstaat een rythme,
waaraan alle dieren, ook met hoofdbewegingen, deelnemen.

Het wonderlijke is, dat spontaan een *gestiliseerde* speelse
bewegingswijze bij deze dieren optrad, die „auf das deutlichste
an primitiven Reigen einiger Naturvölker erinnert”. Deze
herinnering aan het menselijke is bij de waarneming van het
gedrag der anthropoide apen algemeen²⁾ en het is dikwijls
zeer moeilijk in het beeld van de gedragswijze de kenmerken
op te sporen, die het dierlijke van het menselijke onderscheiden
laat. In ieder geval is er zeker iets „onwerkelijks” aan het
„dansen” der dieren, zoals ieder, die wel eens dansende beren
zag, weet. In dit verband moge opgemerkt worden, dat ook
het dansen van krankzinnigen een onbeschrijfelijk opmerke-
lijke en zelfs macabre indruk maakt.

Het wil mij dan ook voorkomen, dat het echte dansen een
strikt menselijke activiteit is, die echter ongetwijfeld vitale
gronden bezit. De eerste vinden wij in de dierlijke beweging,
in zoverre deze niet op de buitenwereld is gericht, maar in
de eigen lichamelijkheid oorsprong en uitwerking vindt.

Wil men de beide grondvormen van dierlijke motoriek de
transcenderende en de immanente noemen, dan is dit een niet
geheel toelaatbaar gebruik van deze termen, die voor het in-
tentioneel bewustzijn van de mens wezenlijk zijn. Eerst wan-
neer rhythmische bewegingen *bedoeld* zijn als besloten in de
individuele lichamelijkheid en in deze betekenis bewust door-
leefd worden, kan men ze werkelijk immanent noemen. Dit
is stellig reeds het geval bij het huppelend dansende of touwtje
springende kind, waarbij het animale in het menselijke over-
gaat.

Er is nog een tweede vitale bron voor het dansen en wel
de mee-beweging, die wel eens ten onrechte bewegingsna-
bootsing wordt genoemd. Het mee-bewegen is een algemeen
dierlijke gedragswijze, die bij elke groepsvorming voorkomt.

¹⁾ Psychol. Forschung, Bd. I. 1921.

²⁾ Men denke in verband met het „dansen” aan de demonstratieve
zelfversiering met bladeren, doeken, enz., die Köhler waarnam.

Men ziet het bij in scholen zwemmende vissen, bij pikkende hoenders, bij opvliegende vogels, bij vluchtende kudden zoogdieren. Het induceren, uitlokken van bewegingen kan in een groep tot hevige opwinding voeren, zoals bij galopperende paarden, in apenkolonies, enz.

Evenals de immanente rhythmische bewegingen zijn ook de geïnduceerde mee-bewegingen de uit het animale leven werkzame factoren, die in het dansen in de sfeer der menselijkheid treden. Vele schrijvers wijzen erop, hoe bij natuurvolkeren, het gezamenlijke arbeiden, zaaien en maaien, weven en vlechten, rijst stampen, hakken enz. in een gelijk rythme geschieden. Ook bij feestelijkheden, godsdienstige en magische handelingen, bij het jagen en ten strijde trekken zijn de mee-bewegingen — en dit niet alleen bij primitieve culturen — de bron van rythme en maat, van opwinding, irritatie, verrukking, extase en roes.

Deze elementen vinden wij in het dansen en in de primitieve muziek terug, maar het zou onjuist zijn hieruit tot een ontwikkeling van de dans uit andere handelingen te willen besluiten. Wellicht heeft echter P r a d i n e s gelijk, als hij schrijft¹⁾: „Avant d'être une forme d'art, la danse a été une expression spontanée de la vie collective, à laquelle elle donnait une vigoureuse et expressive accentuation”. Dit betekent echter, dat de dans een *eigen* cultuurverschijnsel is, dat evenals elke kunst de samenleving vorm geeft. Daarom is het wezen en de zin van elke dansvorm het beste benadert door het woord van de fijnzinnige A l a i n²⁾: „... il est vraisemblable aussi que la danse est le plus ancien des arts, et le premier des langages”. Hiermede bevinden wij ons in het strikt menselijke geestesleven. De natuur, ook niet de subjectieve natuur van het dier, kan de grenzen van de onvrijheid, van noodzaak en doelgerichtheid niet werkelijk overschrijden. De mens echter als een bewustzijn, een wetend-zijn van zijn eigen existentie, bezit hierin het onbepaalde initiatief om waarden te ontwerpen, scheppend vormen voort te brengen, naar iets niet slechts te grijpen, maar te wijzen met de intentie der verwijzing, der mededeling in gebaar en woord.

De algemene psychologie van de dans is dus niet besloten in de structuuranalyse van de bewegingen als zodanig, maar begint eerst door de bezinning op de *betekenis*, die de pseudo-

1) *Traité de psychologie*. III. p. 289. Pr. Un. de Fr.

2) *Les idées et les âges*. (Gallimard).

immanente beweging en de mee**be**weging van het dier in het ontworpen menselijke bestaan als een lichamenlijk *zich* in de wereld bevinden, bezit.

Elke dans heeft zin en deze wordt door de intentionele act van de danser eraan gegeven. Men verstaat dit echter verkeerd, als men zou menen, dat daarbij een reflexie op de bedoeling of op de beweging aanwezig zou zijn. Integendeel: de mens danst, zoals hij spontaan spreekt of zingt, vanuit de ondoordachtheid van zijn *positioneel* bewustzijn, het onmiddellijk ervaren van zijn lichamenlijkheid als dat, waardoor hij bestaat voor zichzelf en positie inneemt in een situatie en met zijn medemens. Deze ondoordachtheid is echter bij de dans — evenals bij elke echt menselijke activiteit — een secundaire, een verworven ondoordacht bedoelde natuurlijkheid, een zichzelf ontwerpen als opgaande in de spontane handeling, die expressie is van de innerlijk doorleefde situatie en zich richt op de werkelijke of verbeelde medemens, evenals tot de danser zelf. Evenals elke kunst is ook deze altijd een improvisatie, een herwonnen en gehandhaafde natuurlijkheid, maar dan ook bedoeld als een zich open stellen voor de onuitsprekelijke en onnaspeurlijke werking van de inspiratie, zonder welke geen schepping mogelijk is.

Dit psychologisch onbegrijpelijke in de kunst, waarnaar wij met het begrip van de geniale aanleg verwijzen, vinden wij in de dans als de gratie terug. Ik heb elders getracht dit normatief kenmerk van het bewegen te beschrijven, maar het is duidelijk, dat men geen gratie kan willen, bedoelen, ontwerpen. De gratie is dan ook wel een kenmerk van de danskunst, maar behoort niet tot het wezen van de dans zelf. Iemand kan ook ongratieus dansen en toch wezen en zin van deze motorische uiting realiseren.

De benadering van het eigenlijke van de dans, dus van dat, wat b.v. een pas tot een danspas maakt, kan slechts door een bezinning op de lichamenlijkheid van de mens geschieden. Daarbij richten wij ons naar „le corps vécu”, het geleefde lichaam, dat tevens het doorleefde is, het lichaam, dat wij als het eigene onmiddellijk ervaren en wel op meerdere wijzen. Wij kennen ons lichaam als de greep op de wereld in de mogelijkheden van onze transcendentie door handeling, uitdrukking en gebaar. Wij ervaren ons lichaam ook als het eigene door de gewaarwordingen, die het ons geeft en die zich samenvoegen tot de totaliteit van een lichamenlijk bevinden o.a. een fris of vermoeid, krachtig of zwak, gespannen of ontspannen, levenslustig of

mat zijn. In de derde plaats hebben wij van ons lichaam steeds een bewustzijn, zoals het voor een ander mens bestaat, en dit al naar de omstandigheden, de aard van de sociale relaties, de critische of sympathieke blik, die op ons rust. Terwijl de beide eerste belevingen ons lichaam in hoofdzaak ¹⁾ consitueren als iets, dat wij *hebben*, is het vooral onder de blik van de ander en in relatie tot de ander, dat wij lichamelijk *zijn*. Dit dubbelzinnige bewustzijn van ons lichaam als dat, waarover wij beschikken, dat wij ondergaan en als dat, waarin wij samen zijnde met iemand bestaan, hem aanzien of aanraken, moet aanwezig zijn om de dans mogelijk te maken. Zolang deze dubbelzinnigheid en de spanning tussen hebben en zijn nog onontwikkeld is, zoals bij het jonge kind, kan er wel een huppelen zijn, zoals van kalveren in de wei, maar dit is nog geen dansen.

Wij begrijpen dan ook, dat de dans niet een uiting is van bewegingsdrang van lichamelijke veerkrachtigheid en vitaliteit of de bedoeling heeft om een gevoel van zwaarte en loomheid te verdrijven. *Daarom is niet alles dansen, wat zo genoemd wordt*. Men zou afzonderlijk moeten onderzoeken, in hoeverre in de primitieve z.g. orgiastische dansen inderdaad nog iets van „le plus anciens des arts et le premier des langages” aanwezig is. Als men op de kermis een menigte hossende mensen ziet, kan men evenmin over echt dansen spreken als ten aanzien van een schip, dat op de golven danst.

Deze beeldspraak echter maakt er ons opmerkzaam op, dat het dansen — hoezeer ook een intentionele act van eigen betekenis — ook het aspect van het *bewogen worden* vertoont. Inderdaad verwijst dit aspect naar een belangrijk kenmerk, dat de dans, maar ook het spel en vele andere bezigheden, bezit en dat wij het „opgaan” in de activiteit dienen te noemen. Klages ²⁾ wijst hierop: „Hoe meer de dansende in de dans opgaat, des te minder is het nog een zich bewegen, maar een bewogen worden als in een golvende zee; het gedragen worden door de stroom van het gebeuren”. Dit passief meegevoerd worden in het „Wirken und Weben” der elementen is juist de diepe lust, de roes, van de primitieve dans, het doelvrije

¹⁾ d. w. z. niet geheel! Ook in onze greep op de wereld zeggen wij: *ik* kan daar niet bij, en op grond van ons lichaamsgevoel zeggen wij: *ik* ben vermoeid.

²⁾ Der Geist als Widersacher der Seele. Bd. III. p. 1054.

pathos „von einem die Seele durchrollenden Wogengänge”.¹⁾

Het is duidelijk met welke bedoeling Klages op dit dyonische aspect van de dans alle nadruk legt. Naar zijn mening is de dansbeweging geen productie van willekeurige bewegingen, maar juist een opheffing van de geintendeerde zelfbeweging en een verzinken in de bezielde rhythmiek van het lichamenlijk zijn. Deze opvatting die gefundeerd is op de bekende tegenstelling en vijandschap van geest en ziel, is te schematisch en daarom onjuist. In de tot volwaardige kunst uitgegroeide dans zien wij juist het wonder van de vergeestelijking der bezielde beweging, waarop Valéry in zijn „L'âme et la danse” heeft gewezen. In deze studie wordt ook het aspect van het bewogen worden opgemerkt en uitgedrukt in het beeld van de vlam, zichtbaar teken van de extatische zelfvernietiging, maar ook van de hierin zich voltrekkende transformatie van de zware stof in het speels zich verheffende licht en de stralende warmte. „Tout ce qui passe de l'état lourd à l'état subtil, passe par le moment de feu et de lumière”.

Roepen wij dit beeld als aanwijzend voor onze aanschouwende bezinning op om te ontdekken, dat in de dans zowel de heftige activiteit als het ondergaan, het meeslepende, de verrukking en het bewustzijn van een passiviteit meegegeven is, dan dienen wij toch in te zien, dat het dansen als bedoelde doelvrije uiting gedragen wordt door de *vreugde* om het rythme en de maat en om de meest verschillende mimische en panto-mimische inhouden, de meest gevarieerde bewegingsgestalten, die in het rythme geproduceerd kunnen worden.

De *vreugde*, die altijd doorleefd wordt als een dilatatie, een expansie, een extase, een buiten zich zelf treden met een paradoxale accentuering van het existentieel bewustzijn, is in de dans van een bijzondere kwaliteit. Zij is immers *vreugde* om het doorleefde lichaam in zijn weelde van dynamische mogelijkheden, zijn innerlijke caleidoscopische wisselingen, die zich kenbaar maken, doordat één enkele stoot, een stap, een wending, een armverheffing ineens de symmetrie en harmonische evenwichtigheid als door een wonder oproept ofwel omtovert in polaire tegenstelling, spanning, contrapunct, opbloeï en ontvouwing, samensmelting of verstrooiing. *Vreugde*

¹⁾ Zeer juist zegt Lavelle (La Parole et l'Écriture; Paris 1942) ... „cette union de l'activité et de la passivité... est la substance de notre moi”... „Et tout ce que nous faisons, nous la subissons. C'est un cercle qui nous enferme, qui nous donne une intimité pleines de résonances” (p. 90).

is er in de dans door de tot de volstrekte concreetheid van het zelf-lichaam-zijn zonder de drukkende zwaarte der noodzaken, dus door de vrijheid in het duurzame van een zichzelf bevrijden en bevrijd worden. Deze bevrijding van de bepaaldheid en begrenzing van het in situaties verwickeld zijn is de zuivere doorleefde en geleefde verschijning in de mens van zijn lichamelijke menselijkheid, van zijn ziel als vis matrix, als bewegende macht, die in het centrum van zijn lichaam aangrijpt, alle delen meevoert naar de aard van hun geleding, verbinding en eigenheid. Zo intendeert de dans naar een transcendentie van het in de wereld zijn, van het lichamenlijk zijn als greep op de wereld en ontwerp van de wereld, naar een puur lichamenlijk immanent bestaan, dat Von Kleist in zijn onovertroffen essay „Ueber das Marionettentheater” doorzien heeft.

In de dans benadert de mens de vrijheid, dat is het onbepaald zijn door noodzaak en doeleinden, dus door de wereld, op de wijze van een marionet of van een god. Inderdaad doorleeft de dansende mens — en ik denk hier aan een Spaanse vrouw, waarin de hevigste passie tot de koele klaarheid van bronwater, dat zich onweerstaanbaar een weg baant, is geworden — deze overschrijding van de eigen zwaarte, die de marionet ons vertoont in haar bewogenheid door de *onzichtbare* draad, waarmede zij met haar volstrekt vreemde intentionaliteit verbonden is. Terwijl de dansende mens zich als marionet doorleeft, doorleeft hij zich ook als een god, als een schepper en een „ik ben, die ik ben”, een absoluut zijn, verheven boven alle relativiteit en voorwaardelijkheid.

Vragen wij, hoe de mens in deze dubbelzinnigheid van marionet en godheid zonder tegenstrijdigheid, maar wel vervuld van de spanning dezer tegenstelling tussen het mechanisme en het volkomen geestelijke zich bevinden kan, dan moeten wij in het phenomeen van de dans de oorspronkelijke werkzaamheid van de *eros* en wel van de „*eros heauton auxon*” — de zichzelf vermeerderende *eros* — ontdekken. Nogmaals laten wij ons leiden door een gedachte van Alain: „La danse est la cérémonie immédiate. La cérémonie qui fait spectacle s'oppose à la danse”. Inderdaad: ieder, die werkelijk danst, danst voor iemand, desnoods voor zichzelf in de verdubbeling van het zelf zijn, waartoe de mens in staat is en waardoor hij ook tot zichzelf kan spreken en tegenover zichzelf kan optreden.

Met de ontdekking van dit wezenlijke kenmerk van de dans, dat is dus van de zin, die de dans voor de mens heeft, be-

vinden wij ons in het gebied van de algemene ervaring, dat de dans oorspronkelijk een *samen* dansen is. De dans heeft ook hierin nog de verbinding met het onbewuste leven behouden. Zoals in de dierenwereld — en dit vrijwel alleen in de vluchtige, de zwaarte in beginsel overwinnende vogels — de dans de „ceremonie” van het voorspel der paring kan zijn, zo is ook de menselijke dans onuitsprekelijke uitdrukking van samenzijn in lichamelijkheid.

De ordinaire dansparen demonstreren dit evenzeer als de primitieve magische of krijgersdansen. Maar ook de danseres, die in de strakstille avond van een Spaans dorp naar voren treedt, bedoelt reeds met haar eerste danspas die geheime verbinding te constitueren, die haar met alle toeschouwers verbindt in de macht van de *eros*!

Zo vinden wij het antwoord op onze vraag naar de overgang van een pas in een danspas. De accentuering van het nederzetten van de voet, de bewuste beheerste overgave, waardoor een zelfzijn zich demonstratief handhaaft en toch laat gaan door de expressie en het zinverbeeldend gebaar heen in het avontuur der improvisatie, *verrukt* de toeschouwer en de danseres in een zelfde mate, omdat beide in de danspas iets gelijksoortigs doorleven als in de eerste toon, waarmede een melodie inzet.¹⁾

Deze verwantschap dienen wij niet uit het oog te verliezen, maar zij mag ons niet er toe verleiden om het verschil tussen dans en muziek te miskennen. De verwantschap berust op het *dynamisch* karakter van beide kunstuitingen, die in tegenstelling tot de beeldende kunsten zich niet openbaren als tegenwoordig gestelde vormen, maar als een wordendgeheel, waarvan de formele karakteristiek niet beter dan met het woord „*geschiedenis*” kan worden aangegeven.

De dans is evenals de uitvoering van een muziekcompositie en deze compositie zelf een in de tijd verlopend geheel, waarvan de delen zinvol samenhangen, elk moment uit het verleden geboren wordt en het toekomstige aankondigt. Met beide is het momentane, het ogenblik, verbonden door een onvervangbare eigene en eigenzinnige noodzaak.

Het eigen karakter van zulk een noodzaak blijkt het duidelijkste in elke zelf doorleefde of in een verhaalde — dus in

¹⁾ Hoe vaak ook herhaald is de uitvoering van een dans of muziekstuk geen mechanische reproductie, maar productie, levende vormgeving en daarom improvisatie.

de verbeelding mede=doorleefde — geschiedenis. Zij is noch een natuurlijke, noch een logische noodzaak, hoewel zij evenmin onnatuurlijk of onlogisch is te noemen. Het is echter juist de bijzondere natuurlijkheid, de eigen logica van één bepaalde geschiedenis, die tegelijk een type vertegenwoordigt, zoals een menselijk drama, een sprookje, een epos, een novelle, een romance, enz. Elke mededeling specificceert zijn soort in een uitzonderlijke individualiteit, maar dit geschiedt door de toepassing van stijlwetten, het behoud van het algemeen soortkarakter en de hiervoor geldende grammatische, syntactische en semantische regels. Dit is bij een in *woorden* tot ons komend verhaal, dat door de verbinding van aanvang, ontwikkeling en slot werkelijk geschiedenis is, volkomen duidelijk, maar het geldt niet minder voor een in de gebaren zich afspeelend gebeuren, dat tot ons spreekt.

Elke dans nu is in principe, maar in herkenbare wijze eerst bij hogere ontwikkeling, tegelijk een vertellen en een voorstellen, een werkelijke en een verbeelde mededeling. Dit is ook — zij het op geheel andere wijze — de muziek. Wat de dans met de muziek verbindt is de manifestatie van rythme en maat en in het medium van beide, het vullen van de tijd met de ondeelbare inhoud van een wordende verbinding van fasen, een zich bewegende, bewegelijke bewogenheid van gestalten en hun metamorphose. Terwijl echter de muzikale compositie met een verhaalde, verbeelde of echte geschiedenis slechts *formeel* een verwantschap bezit en zich in haar eigen karakter door de materie van de zuivere tonaliteit van elk menselijk bestaan en elke concrete situatie vrij maakt, doet de choreographie dit niet. De dans blijft steeds „le premier des langages”, zij spreekt en wordt gesproken, zij is bij het samen=dansen een dialoog. De dans kan ook monoloog zijn en toch antwoordende op de toeschouwer en op hem een beroep doende. In haar mimiek en pantomimiek verschijnen expressie en zin=beeldigheid, maar niet zoals in het woord door het beroep op de reflexie en de resonantie van het begripsmatige. *De danser spreekt met zijn lichaam* tot het lichamelijke en deze taal is de meest oorspronkelijke, want zij deelt iets, al is het slechts vreugde, mede, Evenals in elk gebaar en zelfs in het eerste wijzen van het kleine kind geschiedt deze mededeling in gestalten, die slechts ten dele *traditioneel* indicatief zijn, maar juist door de lichamelijkheid heen de verbinding tussen teken en het betekende, tussen spreker en toegesprokene, handhaven.

Wil men de dans de eerste taal van de mens noemen, de oer-taal, die uit het leven welt en zonder deze natuurlijke bron niet bestaan kan, dan is de muziek „le dernier des langages”, ontwerp van een volstreekte vrije geestelijke melding en verbeelding en van een geestelijke situatie.

Wekt de dans met beslistheid het medelevende, zelfs harts-tochtelijke antwoord en dit te meer in haar hoogste opening, de edelste muziek roept het zwijgend luisteren op en eist dit in haar volkomenheid als volstreekte voorwaarde. Door een diepe en daarom geheime verbinding blijft de dans met het *aanvankelijke* van de muziek, het rythme en de maat, wederkerig verbonden. Zo begrijpen wij, dat er dansmuziek bestaat en evenzo een muzikale dans, dat een melodie ons luisterend hevig bewegen kan en een dans ons stil kan maken.

De muziek kan zich van de dans verwijderen, de dans niet van de muziek. Beide echter zijn zij *kunst*, schepping in de ondoordachtheid, in verbeelding en in speelsheid.

Het verband tussen kunst en spel is door het gezag van Schiller's woord, dat de mens slechts volkomen is in zoverre hij speelt, wel wat oncritisch aanvaard. In ieder geval heeft de muziek in sterke mate spelkarakter, waarop de intuïtie van de taal reeds wijst. Het spel is een doen, dat zich ontwikkelt in de pathische binding aan een spelobject, dat als beeld en zinbeeld met zijn dynamische mogelijkheden de tegenspeler is van de speler, die ook zelf met zijn mogelijke dynamische antwoorden in het spel verwickeld wordt.

In mijn studie over het spel heb ik de grondgedachte, dat de speler altijd met iets speelt, dat ook met hem speelt, op de muziek toegepast. Daartoe geeft het grondfeit aanleiding, dat de geproduceerde toon door het gehoor tot de muzikale speler terugkeert en hem bewegend als een beweegreden gekozen wordt, die door haar kwalitatieve zin in het geheel van het spel nieuwe toonproductie uitlokt.

Het wil mij voorkomen, dat de dans in veel mindere mate een spelkarakter heeft dan de muziek. Reeds de dirigent van een orkest schijnt verder van het spelend bezig zijn verwijderd dan de componerende of zelfs de uitvoerende musicus. Hij schijnt door zijn bedoelde *directie* van maat en rythme en van de instrumentele ordening de uitvoering van een kunstwerk tot een nieuw kunstwerk te verheffen. Daarbij beschikt hij echter over mogelijkheden, waardoor zijn dirigeren niet vooruit gedetermineerd en altijd verrassende improvisatie blijft

en zo kan men zelfs zeggen, dat de *ideale* dirigent het orkest bespeelt. Zijn bewegingen lokken de klanken uit, die hem bewegen, zij het ook, dat dit niet via een instrument geschiedt, een viool, maar via een vioolspeler. Dirigeren is dus in diepste zin het bespelen der spelers.

De dans nu kan in sommige gevallen wel een speelsheid ver- tonen, doordat de danser de muziek niet volgt, maar ermee speelt in de dynamische mogelijkheden van expressie en gebaar. In de regel echter is de choreographie, een schrift, een reproducerende improvisatie van een verhalend geheel, dat juist zo sterk het karakter en de ernst van een geschiedenis verkrijgt door de persoonlijke tegenwoordigheid van de danser. Hij overtreft de natuur van zijn lichamelijkeid, doordat zijn lichaam doet, waartoe eigenlijk alleen de geest in staat is. Het lichaam verkrijgt *macht* over zichzelf en ontplooit deze in een weelde van mogelijkheden, maar tegelijk als een on- doordacht en onmiddelijk demonstratief ceremonieel, dat echter als een goed vertelsel bezieling, kracht en speelse gratie in zich verenigt.

De verwantschap van de dans met het spel kan niet begrepen worden als een spelen met het eigen lichaam. Dit is voor de danser geen object, geen beeld. Het speelse in de dans wordt bepaald door het verschijnsel van de gratie, die de goede danser tegelijk met de *macht* over zijn lichaam als een gave bezit. Daarom laat Valéry zijn Socrates de bewondering voor een volkomen danseres aldus formuleren: „Hercule changé en hirondelle”. Nu is de vlucht van de zwaluw wel speels, maar geen spel. De gratie van deze bezielde animale beweging kan ook in de dans verschijnen als een beheersing en een emancipatie van de mechanische voorwaarden en tevens als een volgen van elke bewegende kracht, zodat naar het woord van Schiller, „de natuur beheerst wordt zonder haar geweld aan te doen”. Bayer spreekt dan ook terecht over „la gracieuse d'abandon” verbonden met „la gracieuse de surnormalité”¹⁾.

De vergelijking met de vlucht van de zwaluw vestigt onze aandacht niet alleen op de overwinning van de zwaarte, op de ondoordachtheid en de gratie, maar evenzeer op de reeds vermelde innerlijke eenheid en immanentie van de dansbewe- ging. Het is wel merkwaardig, dat de leidende, dirigerende

¹⁾ geciteerd uit het hoofdstuk „De gratie” p. 567 e.v. Algemene theorie v. d. menselijke houding en beweging. Utrecht 1948.

functie van trommelrhythme, handgeklap en melodische muziek vervangen kan worden door de castagnetten en de tamboerijn, waardoor de autonomie van de danser nog meer geaccentueerd wordt. Omgekeerd gaat in de groepsdans en bij het danspaar de persoonlijke beslotenheid meer in een intra-individuele verbondenheid over. Deze is bij de wals tot een volledige cohaerentie van geven en ontvangen, van bewegen en bewogen worden in de werveling van het rhythme tot een gezamenlijke extase op te voeren. Bij de „moderne” dans treedt daarentegen de scheiding en de tegenstelling van de partners meer op de voorgrond en valt de dans min of meer in de primitieve vorm van het vóór-dansen, de erotische inductie en het gestiliseerd quasi-ceremonieel terug.

Zo heeft elk danstype een eigen psychologische structuur. Deze te onderzoeken is een omvangrijke opgave.

PAEDAGOGIEK EN PSYCHOLOGIE

DOOR

Prof. Dr. Ph. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van: Dr. A. D. de Groot, „De Psychologie in de Maatschappij”. Openbare Les, gegeven bij de aanvang van zijn colleges in de toegepaste Psychologie op 4 Oct. 1949. N. V. Noord Holl. Uitg. Mij., Amsterdam 1949. 22 p.

In mijn emeritaatsrede van 13 Juli '46 heb ik ook enkele opmerkingen gemaakt over de verhouding van Paedagogiek en Psychologie. De lezer van Paed. St. kan ze terugvinden in ons nummer van Sept. 1946, p. 260—262. Ik ga ze hier dus niet herhalen. Ik vat alleen de hoofdsom aldus samen: Hoe belangrijk de psychologie als onderdeel van de anthropologie ook moge zijn, als zuiver descriptieve wetenschap kan zij zich niet met de totale mens bemoeien. Vergeleken met de medische wetenschap levert zij stukwerk, want zij kan alleen een diagnose stellen, de therapie moet zij buiten beschouwing laten, want op dat wijdere terrein is zij zonder kompas. Daarom is de verhouding van paedagogiek tot psychologie die van een geheel tot een onderdeel, zij het dan ook, dat bepaalde onderdelen van dit onderdeel, speciaal die van

zintuigpsychologische en psychofysiologische aard, en daarmede ook de eigenlijke laboratoriumpsychologie, de „psychology of brass instruments”, sterk op de achtergrond treden.

Naar aanleiding van het geschrift, waarvan ik de titel boven deze regels plaatste, meen ik thans op die uiteenzetting te moeten terugkomen. Want deze lectorale rede stelt de verhouding geheel anders, en deze opvatting doortrekt, ja beheerst vrijwel haar gehele inhoud. De formele aanleiding daartoe is het Rapport-Sassen over „Opleiding en Titel Psychologie”, dat de hevige verontwaardiging van de schr. heeft gewekt en dat wel niet in de laatste plaats omdat de commissie-Sassen (p. 17) „een vrij vèrgaande associatie met de paedagogiek voorstaat”; de opleiding daarin wordt in verscheidene opzichten gelijkgesteld met die in de psychologie. Zij, wien het ernst is met het empirisch-wetenschappelijke gezichtspunt, hebben weinig aanleiding om daarvoor dankbaar te zijn, want er is, bij alle verwantschap, ook een begrijpelijk en moeilijk overbrugbaar verschil in uitgangspunt tussen psycholoog en paedagoog. De één wil, door alle practijk heen, principieel niet definitief weten, hoe de mens is — dat blijft immers zijn object van onderzoek; de ander daarentegen weet zelfs hoe de mens zijn móet.”

De nauwkeurige lezer zal bemerken, dat op deze plaats tussen de omschrijving van Dr. de Groot en de mijne eigenlijk overeenstemming bestaat; de doelstelling van de beoefenaar der paedagogiek is meer omvattend dan die van de beoefenaar der psychologie; de laatste moet dus als een deel van dat omvangrijker gebied worden beschouwd. Maar zoal niet in de strikte formulering, dan toch in de emotionele achtergrond, waartegen men de gehele rede moet zien, zoals aanstonds zal blijken, is er diepgaand verschil.

Laat mij dat verschil door een concreet voorbeeld illustreren. Ruim een kwarteeuw geleden, nog in het begin van mijn paedagogische studie, bezocht ik eens een psycholoog, die dezelfde richting in deze wetenschap voorstond, waarvan de heer De Groot thans nog een aanhanger is. Hij liet mij — verblijd dat zulk een merkwaardig document in zijn bezit was gekomen — een grafiek zien, waarop naar het dagboek van een jonge man voor een aanzienlijke periode (de juiste lengte is mij ontschoten) nauwkeurig was aangetekend hoeveel malen elke dag deze door masturbatie tot een zaaduitstorting was gekomen. Klaarblijkelijk was voor de psycholoog met deze constatering de zaak afgelopen. Dat hij hier toch althans

de hypothese kon overwegen, met een mens in nood te doen te hebben, zodat de vraag kon rijzen, hoe men hem op wetenschappelijk verantwoorde wijze zou kunnen bijstaan om die nood te lenigen, wellicht zelfs op te heffen, ontging hem zò volkomen, dat ik zelfs geen poging heb gewaagd om hem op die mogelijkheid attent te maken. Maar de herinnering aan dit soort van psychologie is mij onverflauwd bijgebleven als een waarschuwend teken. En nu merk ik een kwart eeuw later uit de rede van de nieuwe lector, dat ze nog niet is uitgestorven.

Maar hij verkeert in moeilijker omstandigheden. Want een kwart eeuw geleden was er inderdaad nog nauwelijks sprake van een paedagogiek, waarin empirisch en in het bijzonder experimenteel onderzoek een volstrekt onmisbare, zij het ook niet een toereikende voorwaarde is. Vandaar dat geen huidig beoefenaar der paedagogiek, zeker in Nederland, zal betwisten, wat wij slechts twee bladzijden verder lezen (p. 19): „ook problemen van „human relations” moeten langs empirische weg worden benaderd”. Maar de beoefenaar der paedagogiek zal eerst zijn ogen niet vertrouwen als hij er nu dadelijk op meent te zien volgen: „Natuurlijk is dit bewerkelijker dan het geven van algemene wijsheden of paedagogische beschouwingen. Enquêtes en experimenten kosten tijd en geld.” En toch, de voor het ondeskundige gehoor van een academische plechtigheid niet anders dan misleidende tegenstelling van psychologie en paedagogiek, ze staat er werkelijk!

Uit volledige onbekendheid met de stand van de huidige paedagogiek kan men deze tirade niet verklaren. Immers in zijn dissertatie over „Het denken van den schaker”, een experimenteel-psychologische studie, haalt de schrijver op p. 57 mijn werk, dat van Nieuwenhuis en Prins en de serie der Mededelingen van het Nutsseminarium aan, en hij wijst daar terecht op de nauwe samenhang van deze onderzoekingen met die van Selz en de denkpsychologie. En de onderstelling dat hier opzettelijk bij een vriendelijk gestemd en de middelen tot kritiek missend publiek een lachsuccesje beoogd werd, acht ik beneden mijn eigen waardigheid en die van de schr. hoewel ik helaas niet kan nalaten op te merken, dat in dit opzicht de wijze van citeren op p. 11—12 uit het rapport Sassen m. i. aan de grens van het toelaatbare staat.

Maar als wij opzet willen, en onwetendheid moeten uitsluiten, wat is dan de oorzaak van de verwonderlijke tegen-

stelling, die hier tussen empirisch onderzoek en paedagogiek wordt gemaakt? Een analyse van andere delen dezer rede laat er weinig twijfel over, dat een zekere emotionele geladenheid hier op de nauwkeurigheid van formulering ernstig belemmerend heeft gewerkt.

Op p. 18 lezen wij: „Een gedeeltelijke verklaring voor het feit, dat het empirisch-wetenschappelijke gezichtspunt zo in het gedrang is gekomen tussen alle paedagogiek, filosofie en ethiek, die het programma vermeldt, is te vinden in de wijze waarop in 1946 de toenmalige Minister van Onderwijs de Commissie heeft samengesteld. De vakpsychologen vormen er namelijk slechts een minderheid ten opzichte van de paedagogen, medici (inclusief psychiaters) filosofen en theologen tezamen. De jongeren — onder de 40 of 45 jaar — die onder de praktiserende psychologen veruit de meerderheid vormen, waren niet of nauwelijks vertegenwoordigd. Onder de 11 leden van de Commissie die de Minister moest adviseren over de opleiding van psychologen, bevond zich niet één vertegenwoordiger van de opleiding aan deze Universiteit. *De andere Nederlandse Universiteiten daarentegen zijn alle vertegenwoordigd, sommige dubbel of driedubbel.*”

Nu is het reeds merkwaardig, dat hier gesproken wordt van een *minderheid* van vakpsychologen in een commissie van elf, als men weet dat van die elf er zes hoogleraar in de psychologie, bedrijfspsycholoog of leider van een psychotechnisch laboratorium zijn, en daaronder twee bestuursleden van het Nederlands Instituut van practiseerende psychologen. Of gaat wellicht de schrijver in zijn vrees voor theologische invloeden zo ver, dat hij één dier bestuursleden van het N. I. P. P. als psycholoog wenst te wraken, omdat hij ook theologie heeft gestudeerd?

Maar voor nog merkwaardiger vragen komt men te staan, als men nauwkeurig de door mij zoeven gecursiveerde zin leest. De „andere Nederlandse Universiteiten”, behalve dan Amsterdam, waren alle vertegenwoordigd, sommige zelfs dubbel of driedubbel. Is met dat „vertegenwoordigd” bedoeld: door een vakpsycholoog vertegenwoordigd? Dat kan de schrijver niet bedoeld hebben, omdat er nu eenmaal buiten Amsterdam vijf Nederlandse Universiteiten zijn, zodat zelfs bij een laks gebruik van het woord „sommige” er dan ten minste 8 van de 11 leden psychologen aan Universiteiten zouden moeten zijn, wat met de twee niet aan de Universiteit verbonden psychologen toch niet een minderheid, maar de grootst

mogelijke meerderheid zou opleveren. Bovendien is het niet waar, dat Leiden door een psycholoog was vertegenwoordigd; de representant der Leidse Universiteit was haar filosoof. Maar als deze dan wèl wordt medegerekend als haar representant, waarom verzwijgt de schr. dan aan zijn Amsterdamse gehoor, dat de Amsterdamse Universiteit óók vertegenwoordigd was in de commissie door één harer hoogleraren, en wel door degenen, die in jarenlang voortgezette pogingen als lid van de Eerste Afdeling van de Onderwijsraad de thans geldende regeling der psychologie-examens heeft weten te verkrijgen, die, al kleven haar zeker nog verschillende fouten aan, toch een zeer belangrijke verschuiving juist naar de empirisch-experimentele richting betekent, in vergelijking van de haar voorafgaande, die uitsluitend aan de Literarische Faculteit was opgedragen?

Maar er zijn verdere discrepanties in deze rede, die alleen verklaarbaar zijn uit een emotionele bevangenheid, die het heldere oordeel van de schr. heeft vertroebeld. Want als nu de aanraking met de paedagogiek voor de psychologie zo bedenkelijk is, als de schr. het op verscheidene plaatsen doet voorkomen, hoe komt hij er dan toe om op p. 15 te zeggen, dat het doeltreffend voeren van een persoonlijk onderhoud een typisch psychologische techniek is, niet slechts voor een psychologisch onderzoek, maar ook voor een met paedagogische of therapeutische bedoelingen? Want het zal dan toch wel goed zijn dat de psycholoog, die dat gesprek voert, zich, een klein weinig althans, bezonnen heeft op de doelstelling dier bedoelingen.

En hoe ter wereld kan hij op p. 7 beweren, dat „zeer veel ouders er verstandig aan zouden doen voor de school-moeilijkheden van hun kinderen bij de psycholoog advies in te winnen”, wanneer de opleiding van de psycholoog zo hermetisch afgesloten moet blijven van die van de paedagoog, als hij aangeeft op die andere plaatsen van zijn rede, die ik aanhaalde? En hoe kan hij aan de studenten, die van paedagogische contaminatie zo volledig gespeend moeten blijven, op p. 8 als hun toekomstig werkerterrein voorspiegelen: „met name het onderwijs?” En beweren „dat er stellig geen gebied is, waarin tewerkstelling van bekwame psychologen economisch en sociaal zou kunnen renderen” als juist daar?

En wanneer hij dan op p. 14 aan de Commissie-Sassen verzwijgt „bij studenten en aanstaande studenten verwachtingen (te wekken), waarvan de vervulling zeer onzeker moet worden

geacht", door de optimistische getallen die zij neerschrijft, dient hij toch tweërlei te bedenken. Vooreerst, dat haar getallen juist niet optimistisch, maar pessimistisch van klank zijn, omdat zij aangeven dat er op 't ogenblik bij lange na niet genoeg opleidingsgelegenheid is voor practische scholing, en dat daarin zeer spoedig verandering moet komen, wil men èn voor de maatschappij èn voor de thans reeds studerenden zeer ernstige moeilijkheden voorkomen. Maar vervolgens ook, dat er schijn noch schaduw van kans is, dat enig psycholoog die opgeleid is in de geest, die zijn rede voorstaat, een bruikbaar adviseur zou worden voor paedagogische doeleinden.

Want laten wij nu ten slotte, nog eens nagaan, wat het betekent dat volgens de schr. (p. 18) in het werk der Commissie Sassen „het empirisch-wetenschappelijk gezichtspunt zo in het gedrang is gekomen tussen alle paedagogiek, filosofie en ethiek, die het programma vermeldt."

Hoe luidt nu dit programma?

I. Candidaatsexamen:

a. Psychologie (inleidende kennis van haar hoofdzaken, geschiedenis, methoden, stromingen en gezichtspunten;

b. Elementaire inleiding in de wijsbegeerte;

c. Physiologie (kennis van het menselijk lichaam en zijn verrichtingen, alles voorzover onmisbaar voor de psychologie);

d. Een vak naar keuze van de candidaat, te kiezen uit de volgende lijst: Bedrijfseconomie, Biologie, Ethnologie, Natuurkunde, Opvoedkunde, Sociologie, Waarschijnlijkheidsrekening en correlatierekening in haar toepassing op de psychologie.

II. Doctoraal examen:

a. Het doctoraal examen omvat, ter keuze van de candidaat, één hoofdvak en ten minste één bijvak, dan wel twee hoofdvakken;

b. In het eerste geval is hoofdvak de psychologie (capita selecta uit de algemene psychologie, speciale psychologie, insonderheid genetische psychologie), een overzicht van de psychopathologie, de psychotechniek; het bijvak of de bijvakken worden door de candidaat gekozen uit de vakken van de zeven faculteiten, onder goedkeuring van faculteit resp. verenigde faculteiten of interfaculteit;

c. In het tweede geval wordt aan het hoofdvak psychologie als omschreven onder b, toegevoegd het hoofdvak opvoed-

kunde, te examineren in dezelfde omvang als voor het doctoraal examen opvoedkunde vereist is.

Daarenboven dient de candidaat voor het doctoraal examen in geschrift bewijs gegeven te hebben van zijn bekwaamheid in het psychologisch verstaan van mensen en toestanden (zgn. scripties).

III. Het praktijkexamen, af te leggen door doctorandi, die in de regel ten minste twee volle jaren onder bevoegde leiding in de psychologische praktijk zijn opgeleid¹⁾. Dit examen is geen universitair examen, gelijk dat thans wel geldt voor arts- en apothekers-examen, zij het dan ook dat hierbij aanvullingen der faculteit uit de praktijk plaats vinden. De Commissie stelt voor dit examen te regelen door een Commissie van Onderzoek, te benoemen door de Minister, waarin echter de universitaire vertegenwoordigers van psychologie, opvoedkunde en psychiatrie zitting hebben.

Dit examen kent drieërlei specialisatie, leidende tot bevoegdheid tot uitoefening der psychologische praktijk, te weten:

1. het bedrijfsleven; administratieve en (of) commerciële onderzoekingen; beroepskeuze van personen;

2. onderzoek en hulp bij de overwinning van de moeilijkheden, welke het normale en het psychisch defecte kind ondervinden in en met betrekking tot gezin, school en samenleving;

3. opheffing van intra- en inter-individuele conflicten van niet-psychopathologische aard, incl. die in het bedrijfsleven.

Ten opzichte van de toelating voor deze gebieden bepaalt de ontworpen A.M.v.B. dat behalve de genoemde stage nodig is:

a. Voor gebied 1 het getuigschrift van doctoraal examen psychologie als omschreven onder III, zonder meer;

b. Voor gebied 2 het getuigschrift IIc met een speciaal tentamen over de psychopathologie van het kind;

c. Voor gebied 3 het getuigschrift IIa, evenwel met de twee bijvakken ethiek en psychopathologie.

¹⁾ Het is tekenend voor het gemis aan objectieve weergave, dat deze rede ontsiert, dat zij zelfs niet met een enkel woord melding maakt van dit praktijkexamen, terwijl het toch juist door de commissie-Sassen wordt voorgesteld, omdat haar gebleken is, dat aan geen der Nederlandse Universiteiten door gebrek aan voldoende contact met de praktijk, de empirisch-practische vorming voldoende tot haar recht kan komen.

De laatste regel is de enige in de gehele examenregeling waar ethiek genoemd wordt; de wijsbegeerte wordt uitsluitend onder *I b* genoemd als „elementaire inleiding”. Meent de nieuwe lector werkelijk, dat men een goed onderlegd psycholoog kan worden zelfs zonder zulk een elementaire inleiding? Zo ja, dan kan ik hem meedelen, dat er in die langdurige discussies ter voorbereiding van de thans geldende examenregeling *geen enkel* deskundige is geweest, die dit kandidaatsvak, nog wel *zonder* het bijv. nw. „elementaire” had willen weglaten. En meent hij, dat voor een advies over de zo uiterst tere vragen onder 3, in het bijzonder huwelijksmoeilijkheden, zelfs niet een zeer bescheiden contact met de verscheidenheid der geestelijke stromingen en richtingen, die daarbij van beslissende betekenis kunnen zijn, geeist moet worden?

Meent hij, dat deze inzichten misbaar zijn, dan moet ik inderdaad een diepgaand verschil constateren tussen hem en elk der leden, vakpsycholoog of niet, van de Commissie *Sassen*. Immers deze formuleerde (p. 6 van haar rapport) unaniem de uitspraak, dat het „immers behoort tot het wezen der psychologie, dat ze is gericht op de gehele mens in zijn sociale verbanden en met zijn maatschappelijke problemen”.

Maar tevens moet ik in dat geval uitspreken, dat een wettelijke regeling als de Commissie voorstelt, mij na lezing van deze jongste psychologische universitaire rede meer dan ooit noodzakelijk toeschijnt, omdat een andere regeling in plaats van de kwakzalverij te doen verdwijnen, haar integendeel zou bestendigen en sanctioneren. En hetzelfde zou gelden voor een opleiding en titelbescherming, die een psycholoog in de waan zou brengen, dat hij zijn beroep zou kunnen maken van adviezen „bij de overwinning van de moeilijkheden die het normale en het psychisch defecte kind ondervinden in en met betrekking tot gezin, school en samenleving” zonder een grondige scholing in onze huidige paedagogische en didactische werkwijze en haar normatieve grondslagen.

Maar wanneer de schr. zulk een kwakzalverij niet wil helpen bevorderen, en in beginsel dus instemt met de omschrijving der Commissie van wat behoort tot het wezen der psychologie, die ik zoëven citeerde, waarom heeft hij dan niet geschroomd aan zijn hoorders een zo tot caricatuur misvormd beeld voor te zetten van de bedoelingen van dit rapport?

Ik zal het hierbij laten. Nog minder dan op didactisch gebied lust het mij te streven naar een uitputtende volledigheid.

Maar ik kan niet nalaten te zeggen, dat ik het diep betreun, dat een ongetwijfeld begaafd aankomend universitair docent zich er toe heeft laten verleiden in zijn openingsrede zô ver te blijven beneden het peil van academische waardigheid en wetenschappelijke nauwgezetheid, als met deze rede het geval is.

Ik eindig daarom met de hoop uit te spreken, dat deze ambtsaanvaarding eerder moge worden gezien als de afsluiting van een verleden van jeugdige overmoed en studentikoze neiging tot „épater le bourgeois”, dan als een voorproefje van wat de toekomst der begonnen universitaire loopbaan zal brengen.

INTERCULTURELE PAEDAGOGIEK

DOOR

Prof. Dr. H. W. F. STELLWAG.

Zijn alle Internationale Conferenties niet automatisch ook intercultureel? Want daartoe geven zij in de eerste plaats gelegenheid, om de andere culturen door persoonlijk contact nader te leren verstaan. Maar naast, en in, en *dòòr* deze uit zich zelf reeds aanwezige interculturele beïnvloeding trachten de *Rencontres Pédagogiques Internationales* toch nog *meer* te realiseren. Zij beogen dit: om door middel van het Internationale verband der Conferentie de respectievelijke nationale opvoedingen met internationale, liever nog, interculturele geest te doordringen. *Inter-group Education* is het motto dezer bijeenkomsten. Ieder die aan deze Congressen deelneemt beseft dan ook de noodzakelijkheid, gevoelt zijn roeping, om het geheel der eigen nationale paedagogische werkzaamheid van uit breder gezichtsveld dan het puur nationale te herzien. Begrijpelijk is het dat zij die deze gedachte uitdragen zonder meer reeds voorstanders van „Vernieuwing” zijn. Vanzelfsprekend zijn de *Rencontres Pédagogiques Internationales* ten nauwste verbonden met Unesco, met de *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle* (N. E. F.), met de *National Council for Christians and Jews*, en tal van progressieve Verenigingen in het land zelf waar de *Rencontres Pédagogiques* plaats vinden.

Als men het naar voren gebrachte discussiemateriaal vanuit onderwijs-technisch oogpunt nader beziet, kon men het stellig progressief noemen. Steeds weer wordt het pleidooi gevoerd

voor de ongeremde, spontane psychische ontwikkeling van het kind. Maar hiervoor niet alleen. De nog schrijnende herinnering aan twee voorbijgegangene wereldoorlogen, en de gedachte aan een wellicht spoedig komende, dwingen de van *eigen* verantwoordelijkheidsbesef doordrongen paedagogen van *alle* landen zich te verenigen en zich *met* elkaar de vraag voor te leggen en te trachten op te lossen hoe men het *geheel* der opvoeding zó zou kunnen organiseren dat de Humaniteitsgedachte, de gedachte van de eenheid van het mensdom, van de persoonlijke waarde van elk menselijk individu, onverschillig van welk volk, ras of van welke groep hij moge zijn, door de jeugd, het mensdom van de toekomst, kan worden beleefd en ervaren. Door Prof. Lauwerys van Londen, voorzitter dezer bijeenkomsten, is deze gedachte dan ook kort en bondig aldus samengevat: „La question centrale de notre Réunion est la discussion des moyens à employer pour promouvoir, par l'éducation et l'enseignement, la bonne entente et l'harmonie entre les différents groupes des populations européennes. Ceci est un problème qui doit être résolu non seulement pour obtenir la paix sociale dans les différents pays, mais aussi pour affermir la paix internationale.”

De Rencontres Pédagogiques dienen om deze gedachten in wijde kring te propageren. Dit jaar werden zij achtereenvolgens te Milaan, te Bern en te Luxemburg gehouden. Ik zelf heb het voorecht genoten de eerste twee bij te wonen, en juist door dit toevallig moment, doordat ik *eerst* het Congres te Milaan bijwoonde en *daarna* met de Milanese groep *samen* weer die te Bern, beleefde ik zeer concreet de dynamiek der groep-formatie, maar tevens kon ik zien hoe zeer de nationale groep de internationale groepering kleurt, en hoe daarnaast de interculturele geest de nationale boven de eigen beperkingen uitheft. Ik zou het beeld willen gebruiken van een bont kralensnoer, waarin elke kraal, op *zijn* wijze functioneert als deel van het snoer, maar slechts als zodanig functioneren *kan* en het geheel een bijzonder aspect verlenen, omdat hij met alle andere samen door het snoer is verbonden. De interculturele verscheidenheid, die schijnt te differentiëren, is het verbindend element van het geheel.

Men zou met Prof. Lauwerys ook het beeld van het orkest kunnen gebruiken. „Une des grandes tâches des sociétés est d'essayer d'orchestrer les différents groupes dans une Symphonie Sociale, d'autant plus riche et plus variée qu'elle contient plus de groupements actifs.”

De interculturele Paedagogiek wil het kind dus van de humaniteitsgedachte, van de eenheid in de verscheidenheid der mensheid, doordringen. En dan ontstaan er vragen naar de gedetailleerde uitwerking van een aldus gerichte opvoeding. Het was het Congres te Milaan dat zeer goed zich van de didactische consequenties zijner vooropstellingen bewust was, en speciaal aan de didactiek van vakken als Geschiedenis en Aardrijkskunde wijdde het zijn aandacht. Zeer sterk werd in de discussies naar voren gebracht, dat de geschiedenisles, waarin het kind slechts jaartallen van oorlogen leert, niet het aangewezen middel is om bij het kind de liefde en het begrip voor de mensheid in haar geheel te doen geboren worden. Beter dan de indruk te wekken als waren de andere landen slechts aanhangsels, geplakt (collés) aan het eigene, zou het zijn uit te gaan van het geheel, de totaliteit der globe, waarin oók het eigen land zijn plaats heeft. Treffend van natuurlijke eenvoud was wat Mme Le Dr. Elsa Bergamaschi naar voren bracht als „Leitmotif” voor intercultureel gericht geschiedenisonderwijs: „Wát denkt het kind uit een ander land over wat wij van *zijn* land zeggen?” Vanzelfsprekend kwam de vraag naar anders georiënteerde leerboeken op, maar, afgezien van het nut van intercultureel georiënteerd materiaal, voelde men maar al te zeer dat niet de letter maar de geest moet levend maken. Andere mogelijkheden zijn internationale kampen, zowel voor onderwijzend personeel als voor kinderen. Vanzelfsprekend waren in de subcommissies onderwerpen als Jeugdvorming in groepsverband, Adult Education en Internationale vacantiecolonies aan de orde. De ideële gedachten kunnen zich niet verwerkelijken in een ouderwetse autoritaire school: de toekomstige mens moet reeds als kind sociaal gevoel en verantwoordelijkheidsbesef in een werkgemeenschap leren. Vandaar dat veel aandacht werd geschonken aan zelfbestuur. Het Congres te Bern had daar een hele dag ongeveer voor uitgetrokken. Zeer interessant was te zien hoe in de verschillende landen gezocht wordt naar middelen om het kind, de mens van morgen, geestelijk weerbaar te maken en te wapenen tegen een propaganda zoals wij die uit de oorlogsjaren en daarvoor kennen.

Het was geen wonder dat Freinet op dit Congres zeer op zijn plaats was. Het kind, dat zijn eigen producten *drukt* in de „Imprimerie”, weet dientengevolge hoe gedrukte mededelingen ontstaan, hij leert ze reeds vroeg naar hun emotionele en objectieve waarde onderscheiden. Eveneens is het kinder-

parlement in de school een belangrijke vooroefening voor het actieve politieke leven van later. We hoeven om deze gedachten gerealiseerd te zien, ons niet over onze grenzen te begeven, we hebben Kees Boeke, die onze naam internationaal hoog houdt. We lezen van deze procedures in Engeland, in Amerika, in Australië. Maar het is en blijft toch een zeer interessante belevenis de vertegenwoordigers der verschillende landen persoonlijk over hun ervaringen op dit gebied te horen berichten. En zo vertelde Betti Katzenstein, eens medewerkster van Wl. Stern te Hamburg, thans schoolpsychologe in Brazilië, een land zo groot als geheel Europa, ons van bijeenkomsten van kinderen uit verschillende Staten, die zelfstandig door kinderen worden geleid, waar volwassenen wèl kunnen worden geïnviteerd, doch niet het recht hebben te spreken.

Het Congres te Bern droeg ondanks zijn grote internationale belangstelling een meer nationaal karakter, omdat het georganiseerd was in samenhang met Zwitserse onderwijsgroepen, zij het ook op internationale basis. Evenals in ons land betreurt men in Zwitserland een zekere starheid zowel van autoriteiten als van onderwijzend personeel. In Italië daarentegen stuit de progressieve gedachte op moeilijkheden van kerkelijk politieke aard. Een oplossing zoals wij die voor ons land gevonden hebben kunnen wij niet aan de hand doen, door de anders gerichte religieuze oriëntatie der bevolking. Hoewel Duitsland vertegenwoordigd was, is het beeld dat dit land paedagogisch levert nog zo verward dat men geen positieve indruk kan hebben. Slechts werd mijn indruk versterkt die ik bij mijn bezoek in Duitsland in het voorjaar gekregen had, toen ik op instigatie van het daar gevestigde British Educational Office, het Rijnland bezocht, dat zo ergens, dan voor Duitsland internationale uitwisseling brood- en broodnodig is om de Duitsers uit hun politiek, wetenschappelijk en psychologisch isolement van nu meer dan 15 jaar te bevrijden.

Geheel anders ligt het voor Oostenrijk, hoe jammerlijk dat land er aan toe moge zijn. Hier is men inderdaad bezig regelrecht uit het puin, of, zo men wil, uit het *niets*, een nieuwe Paedagogiek, intercultureel en progressief georiënteerd, op te bouwen. Een literatuurboek, waarin de literaire producten van vier culturen gezamenlijk worden behandeld, een Literatargeschiede der Weltliteratur, was van dit streven een frapant voorbeeld. De interculturele uitwisseling is evenwel niet beperkt tot de internationale. Het Oostenrijkse onderwijs streeft er naar verschillende sociale groepen, bv. onderwijs-

groepen, die in andere landen door maatschappelijke vooroordelen van elkaar gescheiden worden gehouden, dooreen te mengen. Zo wonen te Wenen onderwijzers der Lagere scholen lessen bij van het Middelbaar Onderwijs en omgekeerd, wat niet alleen de personen, maar ook het onderwijs ten goede komt, daar op deze wijze een continue ontwikkeling van kleuteronderwijs tot Universiteit wordt gewaarborgd.

Nog even tot slot een korte samenvatting van referaten en referenten.

De Voorzitter dezer Rencontres, Prof. J. A. Lauwerys, London University, leidde beide malen in met een kort resumé, dat in zeer compacte vorm de verschillende punten ter discussie te stellen bevatte: Sociologische betekenis van „groep” en groepen, verschillende soorten van groepsvormingen; de „in-groep” en de „out-groep”, de daaruit ontstaande agressiviteitshandelingen en conflicten, de sociale ervaring en gewoontevorming, de taak der „totale” opvoeding dienaangaande, de noodzakelijkheid te vormen „un climat social favorable à la compréhension entre groupes et entre individus”. Prof. Dr. Everett R. Clinchy, U.S.A. zette in een referaat getiteld: „Intergroupes et Education” uiteen welke middelen Amerika in actie stelt: „Nous savons bien que cette éducation ne dépend partiellement des livres.” De opvoeding moet omvatten zowel het intellectuele als het emotionele domein, moet zijn opvoeding door „habit-formation”, „par l’action”, en door stimulation”. Prof. Dr. L. Meylan van Lausanne sprak in een zeer doordacht en fijnzinnig referaat over „Les Humanités et l’Education interculturelle”; Dr. Elsa Bergamaschi behandelde: „La nécessité de renouveler non seulement les techniques, mais aussi les coutumes des matières d’enseignement, pour atteindre la compréhension de la signification sociale et interculturelle de l’éducation.” De grote waarde van haar referaat lag niet alleen in de inhoud van hetgeen zij zeide, maar speciaal ook in het intense gevoel en de diepe ernst die deze persoonlijkheid kenmerkt, de ongereserveerde overgave aan alles waarvoor zij zich inzet.

In Milaan behandelde Sig. Baldeschi Bice Libretti: „L’Enseignement de la Géographie”, in Bern sprak Dr. Frits Wartweiler over: Kritische Schau auf das Schulwesen in der Schweiz. Célestin Freinet, thans te Cannes, was zeer op zijn plaats in het Congres, met zijn: „Préparer les enfants à leur rôle d’homme et de citoyens dans la société de demain.”

Wie hem ooit heeft horen spreken weet hoe zeer hij door zijn eigen élan wordt meegeslept. Ja, en ook Adolphe Ferrière liet zich horen, nog steeds jeugdig van geest. Uit Wenen berichtte Dr. Albert Krassnigg, uit Noorwegen Holvard Forøfaug, uit Florence vertelde Prof. Dr. Ernesto Codignola, van zijn school: La Scuola Città Pestalozzi. Tenslotte moge ik vermelden dat Mej. Schaap uit Rotterdam van het progressieve onderwijs der Kleuterscholen en Lagere Scholen aldaar voor ons land heeft bericht.

En verder was er in en buiten de discussies een intens persoonlijk contact. Kan het anders wanneer mensen aanwezig zijn als Geheeb, als Dottrens, als Célestin Freinet, als William Perret, als Paul Bovet? Dit te Bern. En te Milaan? Het enthousiasme en het idealisme waarmee al de Italiaanse congresisten zich inzetten, kon niet anders dan alle buitenstaanders aan *hèn* en aan *elkaar* verbinden.

Heeft men, vraagt men zich af, veel nieuws gehoord of geleerd? Beter, veel beter dan dat. Komend van alle uithoeken der aarde vindt men elkander om elkander niet weer te verliezen. Een kleine groep, die de fakkel van het geloof in de vorming van een betere mensheid elkander doorgeeft, een kleine optimistische „in-group”, in een skeptische wereld. Maar over de concrete internationale barrières heen, reikt deze groep elkaar de hand en groeit... en groeit.

Eén ding heb ik althans zeker ervaren. Oostenrijk heeft het mij geleerd. Uit de dood ontstaat het leven, uit de ondergang de opgang, uit de verwoeste materiële cultuur, de nieuwe spirituele cultuur. Het land dat deze *niet* verwezenlijken kan, heeft *nòg* niet genoeg geleden. „Pathos mathos.” „Uit lijden lering.”

KLEINE MEDEDELING.

EEN NIEUWE MOGELIJKHEID MET EINDDIPLOMA H. B. S. & A.

Ingevolge het bepaalde bij de Wet van 12 Augustus 1949, Staatsblad J 401, houdende herziening hoger-onderwijswet, geeft voortaan ook het Einddiploma H. B. S. & A. toegang tot de studie der Psychologie. Deze studie is echter *niet* voorzien in de Fakulteit der Letteren en Wijsbegeerte — de enige toegang daartoe blijft Gymnasium-alpha — maar in de Verenigde Fakulteiten der Letteren en Wijsbegeerte en der Wis- en Natuurkunde. Dit brengt met zich mede, dat men voor het kandidaats-examen naast het hoofdvak Psychologie en het verplichte bijvak Wijsbegeerte, twee bijvakken moet kiezen uit de volgende drie: Wiskunde, Natuurkunde, Biologie. De A.H. B. S. & A. er mag er dus in, mits hij betaalt in Wis-, Natuurkunde of Biologie. M. J. L.

TIJDSCHRIFTEN.

Nederlandsch Tijdschrift voor de Psychologie (red. L. van der Horst en G. Révész; uitg. Noordholl. Uitg. Mij., Amsterdam). Dl. IV, afl. 4.

Dr. D. J. van Lennep opent dit nummer met een studie „Over Projectie”. Het begrip „projectie”, dat uit de psychoanalyse afkomstig is, heeft zoveel uiteenlopende betekenissen, dat er ernstig verwarring dreigt. Dr. Van Lennep onderscheidt vijf betekenissen, en gaat nu voornamelijk in op het woordbegrip projectie in tweeërlei zin:

1^o. men is b.v. angstig en zoekt nu in de buitenwereld een motief voor die angst.

2^o. men is angstig, maar men ziet zijn eigen angst in een ander, en noemt hem nu bang: hier wordt dus a.h.w. een „analogon” tot een actueel ego geschapen.

Dr. Van Lennep wil de term „projectie” beperken tot het laatste verschijnsel, en hij wijst er op, dat degene, die projecteert, zich zowel van zichzelf als van zijn omgeving distancieert en daarmee weinig warme gemeenschap bezit.

B. J. Kouwer schrijft over „Gelaat en Karakter”. Dr. Kouwer is van oordeel, dat het gelaat niet de uitdrukking behoeft te zijn van een bepaald persoonskarakter, maar dit zelfs dikwijls kan maskeren. Ondertussen roept iemands gezicht in anderen met wie hij in aanraking komt, toch bepaalde reacties wakker, aangezien het gezicht — onafhankelijk van het innerlijk van de eigenaar — zijn *eigen* karakter heeft. (Zo zijn dikke lippen op zich zelf sensueel, al zou de bezitter het helemaal niet zijn). De eigenaar van een gezicht ziet zijn eigenlijk uiterlijk als iets toevalligs. Uit deze verschillende waarderingen van toeschouwer en bezitter ontstaan velerlei conflicten, die Dr. Kouwer dan uitvoerig bespreekt.

Van Dr. F. C. Bursch is de bijdrage „Psychologie en Praehistorie”.

Dr. Bursch, die archaeoloog is, geeft critiek op het feit, dat men de psychologie van Jung, in het bijzonder zijn „archetypen” of „oerbeelden” heeft benut als een theoretische ondergrond van de praehistorie van West-Europa.

C. J. F. van Veen, adj.-directeur van de Strafgevangenis voor Jongemannen te Zutphen, geeft een paedagogisch waardevolle studie „Een bijdrage tot de kennis van de jeugdige commune Delinquent.” Hij gaat de oorzaken na, die tot de criminaliteit hebben geleid, en maakt de opmerking, dat de intellectueel meer begaafde crimineel in de regel meer moeilijkheden zal opleveren aan de opvoeding dan de minder begaafde. Zijn infantiele structuur is daarvoor verantwoordelijk. Door het paedagogisch systeem: beloningen geven voor iedere uiting van goed gedrag, versterkt men deze houding inplaats van haar te doorbreken.

Vernieuwing van Onderwijs en Opvoeding (Red. Ir. C. Boeke, e. a.; uitg. J. Muusses, Purmerend). No. 66, Sept. 1949.

Dra. W. J. Bladergroen geeft enige beschouwingen over het tegenwoordig veel besproken probleem der woordblindheid („Enige beschouwingen over Woordblindheid”). Ze bepleit het oprichten van leesklassen, waar de woordblinde kinderen door deskundig personeel worden geholpen. Veel aandacht wordt besteed aan het bespreken van enige congressen, waaronder het Orthopaedagogisch Congres te Amsterdam, en de „Varende Conferentie” van de W. V. O.

Dux (Red. Dr. H. M. M. Fortmann, e. a.; uitgave „De Katholieke Jeugdraad”).

Het gecombineerde no. 11, 12 en 13 van dit tijdschrift voor de vrije jeugdvorming heeft tot thema „Natuur en Genade”. In dit nummer wordt de verhouding onder 't oog genomen tussen het Katholieke geloof en de tegenwoordige grotere waardering voor de natuur („naturalisme”).

De theologische zijde van dit vraagstuk wordt belicht door Pater Van Waesberge, Pater Dr. Schoonenberg en Prof. Dr. B. Alfrink; de paedagogische kant door Dr. H. M. M. Fortmann en Pater M. Molenaar. Aalmoezenier A. Verhoeven bespreekt de vraag: „Is het spel van vers kennen te kerstenen?“, terwijl de bijdrage van Pater Dr. L. Terstroet „Met het Evangelie naar de rijpere jeugd” dit nummer op een waardige wijze besluit.

Ons Eigen Blad (Red. Fr. S. Rombouts; uitg. R. K. Jongensweeshuis, Tilburg).

Het Octobernummer van dit blad geeft o. m. een herdenking door Fr. S. Rombouts „Bij de dood van Mgr. Th. Verhoeven”. Fr. E. v. d. Linde bespreekt de liturgische studiedagen voor onderwijzers te Heeswijk B. van der Peet geeft in „M. U. L. O. Kweekschool” desiderata voor het eindexamen, die stellig de overdenking waard zijn. Van de overige artikelen willen we vooral noemen „Klassikale Sexuele Voorlichting” (uit Kath. Schbl. v. Indië) door J. B. H(aring).

De Christelijke School (Red. E. H. Bos, e. a.; uitg. H. Veenman & Zonen, Wageningen). Jrg. 2, no. 23.

In dit nummer van bovengenoemd tijdschrift komen o. a. voor: „Gesprekken met lezers” (redactioneel), waarvan P. T. T. en school het onderwerp vormen; „School en folklore” (II) van J. H. Kruizinga. In „Nationaal beneden de maat?” vervolgt Dr. J. C. H. de Pater zijn beschouwingen over de brochure van frater Doodkorte; S. V. werkt in „Paedagogische Tijd en Strijdvragen” de tegenstelling Christendom—Humanisme uit; C. J. van Milligen geeft in „Periculum in Mora” beschouwingen over jeugd en beroepsarbeid. Een artikeltje van J. H. „Voor de practijk” dat over het vak „lezen” handelt, besluit dit nummer.

Het Kind (Red. J. Riemens—Reurslag; uitg. C. A. Spin & Zn, Amsterdam).

Het Juli/Aug. no. van dit blad is gewijd aan de vacantie, die nu reeds lang voorbij is. Uit dit nummer noemen we o. a. „Variaties op het thema Goethe” (H. G. Cannegieter), Hobbies vroeger en nu (Leonard de Vries en C. Wilkeshuis), Blauwbaard en zijn stamboom (geen auteur vermeld), en de autobiografie van Mevr. Riemens „De Cirkel sluit zich” (XVIII). Het Sept. no. bevat een uitstekend verslag „Indrukken van het Tweede Intern. Congr. voor Orthopaedagogiek” door Dra. W. J. Bladergroen. Mevr. Riemens schrijft over „Jeugdproblemen van onze tijd” (naar aanleiding van enige boeken), en vervolgt haar jeugdhervormingen.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts; uitg. „R. K. Jongensweeshuis”).

Uit het nummer van 15 Oct. (no. 18) strepen we o. m. de volgende bijdragen aan. C. van Talingen houdt in zijn art. „Ge moet voorkomend zijn in hoogachting voor elkander” een pleidooi voor een opvoeding tot

beleefdheid; Fr. S. Rombouts schrijft in zijn art. „Fundamentele psychologische misvattingen” over het probleem van het onaanschouwelijke denken; Jules Timmerman houdt in zijn bijdrage „Het Nerveuze kind” een pleidooi voor het gebruik van de grafologie als middel van karakterpeiling; K. v. d. M. schrijft over „Het asociale schoolkind”.

De Christelijke School (red. E. H. Bos, e. a.; uitg. H. Veenman & Zn., Wageningen).

No. 1 van de 3e jrg. (4 Nov. 1949) bevat o. a. een artikel van Dr. P. ten Have over „De innerlijke kracht van het Christelijk onderwijs”. M. C. Capelle schrijft een kort artikel over „Een eeuw Christelijke jeugdlectuur”: na J. de Liefde, die tot de Réveilkring behoorde, is het met de Christelijke jeugdlectuur in artistiek oogpunt bergafwaarts gegaan, totdat omstreeks 1908 deze lectuur een nieuwe bloei tegemoet ging onder mannen als G. Schrijver en W. G. van de Hulst. Dr. J. C. H. de Pater besluit zijn artikelenreeks „Nationaal beneden de maat?”, evenals T. M. Gilhuis zijn vervolgartikels „Het Zoekgeraakte Leger”. Een buitengewoon sympathiek artikel is dat van een huisvader over „Voorzeggen”.

No. 2 bevat o. m. een art. over „De beheersvorm der openbare school” door D. P. Bothof; H. M. Bos schrijft over „Mensbeschouwing en opvoeding”. S. P. Veldhuyzen geeft een algemene beschouwing over „Vermoeidheid=rust”, J. Hoogwerf een stukje practijk „De Heide”.

Dux (Kath. Maandblad voor vrije jeugdvorming; red. Dr. H. M. M. Fortman, e. a.; uitg. Kath. Jeugdraad voor Nederland).

Dit uitstekende tijdschrift bevat bijdragen van Dr. Nic. Perquin S. J. „De exploratietocht der jeugdigen”, van Dr. H. M. M. Fortmann over „De beweging der Coeurs vaillants=Ames vaillantes” (een beweging, die in Frankrijk werkt, teneinde de „onbereikbare jeugd” tóch te bereiken; van Jan Schultink „Kind en Kunst” (over rondleidingen in musea).

Het Kind (red. Mevr. Riemens—Reurslag; uitg. C. A. Spin & Zonen, Amsterdam).

Uit het Octobernummer van dit tijdschrift vermelden we: „Kunstzinnige begaafdheid bij blinden, doven en geesteszieken” (door Prof. G. Révész; „Flitsen uit de Fröbelschool” (door Heleen Vollewens); Mevr. Riemens—Reurslag vervolgt haar jeugdherinneringen „De cirkel sluit zich”.

Ned. Tijdschrift voor de Psychologie (red. L. van der Horst en G. Révész; uitg. N. V. Noordholl. Uitg.=Mij, Amsterdam).

Prof. Duyker schrijft over „De Opleiding der psychologen”; Prof. Groenewegen over „Het functioneel aspect der persoonlijkheid”. Voor de kwestie van de schoolkeuze is van belang het artikel van Dr. G. Ubink „Intelligentie=onderzoek bij de toelatingsexamens voor de Middelbare Scholen”. Dr. Ubink is van oordeel, dat de intelligentiemeting bij het bepalen van de geschiktheid voor het M. O. een belangrijk element kan vormen. Hij meent, dat de selectie van de kinderen der hoogste klassen van het L. O. kan berusten op: 1°. advies van het schoolhoofd; 2°. classicaal intelligentie=onderzoek; 3°. schriftelijk examen. Voor twijfelgevallen kan hieraan nog worden toegevoegd: 4°. mondeling examen. Voor de enkelen, die er dan nog overblijven kan men dan nog instellen: 5°. een individueel psychologisch onderzoek.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELING.

Paedagogische Encyclopaedie, onder redactie van R. Casimir en J. E. Verheijen. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia en De Sikkel, Antwerpen.

In 26 afleveringen, die twee delen vormen, is de *Paedagogische Encyclopaedie* nu voltooid; een dankbaar te ontvangen resultaat van Benelux-samenwerking! Er liggen vele jaren tussen de verschijning van de eerste en de laatste aflevering; ook de oorlogstijd, waardoor veel vertraging wordt verklaard. Wie bij het raadplegen van het eerste deel lacunes aantreft, houde mede rekening met het lange incubatietijdperk van het geheel.

Enkele keren had ik gelegenheid van mijn belangstelling voor dit dienstelijk werk te getuigen. Bij het verschijnen van de eerste aflevering schreef ik er over in „*Paedagogische Studiën*”, 18e jaargang, pag. 128 en 129. Opnieuw, bij de verschijning van enige volgende afleveringen, op pag. 325 van dezelfde jaargang. Nadat gedurende enige jaren mijn aandacht voor andere dan paedagogische onderwerpen was gevraagd, was het een genoegen, een aantal volgende afleveringen van de Encyclopaedie te ontvangen. Ik schreef er over in de 25ste jaargang van „*Paedagogische Studiën*”, pag. 55—57.

Een encyclopaedie verandert niet van aard, karakter en gehalte naarmate de afleveringen elkaar opvolgen. Ik zou daarom, nu het werk compleet is, naar de opmerkingen, bij vroegere afleveringen gemaakt, kunnen verwijzen, omdat deze in hoofdzaak van algemene aard waren. Maar ik houd me overtuigd, dat de lezer daarin niet zoveel belang zou stellen, dat hij de moeite zou nemen, in oude nummers van „*Paedagogische Studiën*” te gaan bladeren. Hij zou gelijk hebben.

Op enkele, eertijds gemaakte bezwaren, kom ik daarom terug. Deze Encyclopaedie verdient bijgewerkt, aangevuld, bijgehouden te worden, met het oog op een volgende druk. Kan dan in de nieuwe uitgave niet gebroken worden met het afkortingssysteem, dat nu en dan tot paedagogische hiërogliefen heeft geleid? In een vorige bespreking gaf ik er voorbeelden van, die werkelijk niet een boutade bedoelden. Het bleek, dat ook anderen deze bezwaren delen, toen ik onlangs een bespreking las van Casimir's uitnemend en uitvoerig Encyclopaedie-artikel, de „Geschiedenis van Opvoeding en Opvoedkunde”, afzonderlijk verschenen.

Spreekt de uitgever daartegenover van ruimtegebrek, dan geef ik op nieuw één besnoeiing in overweging. Het is uitmuntend, dat deze Encyclopaedie onder de naam van het land zijn onderwijsstelsel kort beschrijft. Echter bepale men zich tot de belangrijke staten en tot die, welker onderwijsstelsel ons iets te zeggen hebben. Maar behoren daartoe Albanië, Letland, Litauen en Estland, of Afghanistan, Irak en Iran, of Bolivia en Peru? De tweede druk zal gelegenheid geven, landen als de genoemde weg te laten. De artikelen over de belangrijke landen kunnen dan tevens herzien worden. Want veel is hier en daar veranderd in de loop der jaren, waarin de Encyclopaedie langzaam aan verscheen. Optimisten hopen, dat dan ook in Nederland herziening zal worden geconstateerd!

De gemaakte opmerkingen komen slechts voort uit de wens, bij enkele detailpunten om verbetering te vragen, omdat het geheel zoveel lof verdient. Bij het ontstaan en bij de voortzetting van de wetenschappelijke beoefening der paedagogiek was deze Encyclopaedie voor de Benelux-

landen nodig. Een overzicht van het gehele terrein der opvoedkunde, van wat daar was gedacht en verwezenlijkt, werd gegeven. Die zich op enig onderdeel van dit terrein oriënteren willen, vinden hier hun uitgangspunt; de rijke literatuuropgaven hier aanwezig, mogen hen verder leiden.

Een der voornaamste goede eigenschappen van het werk is, dat de verschillende artikelen geschreven zijn door deskundigen, verschillend in levens- en wereldbeschouwing. „Andersdenkenden” kunnen daardoor uit hun dommel worden gewekt, en tot overdenken worden gebracht. Daar door alleen reeds staat dit werk in dienst der wetenschap.

Het is niet mogelijk hier tot een bespreking der verschillende artikelen over te gaan, gesteld ik ware er toe bevoegd. Ik breng als Nederlander gaarne hulde aan het aandeel van Prof. Verheyen, de Belgische redacteur. Zijn land overweegt in de twee delen. Dat de aesthetische zijde van de opvoeding daarin telkens naar voren treedt, schrijf ik aan zijn invloed toe, gelet op zijn persoonlijke bijdragen.

Eén artikel noemde ik echter reeds afzonderlijk, dat van Casimir over de Geschiedenis van wat in het gehele werk behandeld wordt. Het artikel dijde tot een omvang uit, die een — reeds verschenen — afzonderlijke uitgave daarvan mogelijk en gemotiveerd maakte. Het kon aan geen betere handen worden toevertrouwd. In een afzonderlijk „Aan onze Lezers” heeft de Redactie de aard en bedoeling van deze „Geschiedenis” aangegeven; zoveel mogelijk objectief te zijn tegenover verschillende levenshoudingen; te trachten vooral de lijn der ontwikkeling te doen uitkomen; de geschiedenis der paedagogiek in verband te brengen met de geestelijke stromingen; een leesbaar geheel te leveren; zoveel mogelijk literatuur in de verschillende talen aan te geven. Deze taak moet een kolfje geweest zijn naar Casimir's hand, waarbij zijn vele uitnemende eigenschappen zich konden doen gelden. Alleen reeds uit dit zijn artikel leert men Casimir kennen.

In dit werk heb ik reeds veel gelezen, als sightseeër; maar ook met aandacht voor één bepaald onderwerp, waartoe de literatuurvermelding aanleiding gaf. Deze Encyclopaedie was een noodzakelijke arbeid. Over onderwijs en opvoeding te schrijven is een klein kunstje, door zeer velen beoefend. Maar er bovendien iets van af te te weten, is een tweede, dat minder voorkomt. De heren Casimir en Verheyen hebben bij dit euvel hulp willen verlenen. Het ligt niet aan hen, indien zij niet zullen slagen.

De laatste pagina van deel II deed me even opkijken. Men leest daar: „Onder de hedendaagse paedagogen verdient nog een aparte vermelding: *Häberlin* (Prof. Dr. Paul)”. Volgt dan een artikel over hem uit de pen van de Redacteur Verheyen. Waarna de Encyclopaedie sluit.

Maar er waren op de valreep toch meer namen te noemen geweest dan de ene van de Baselse hoogleraar. Zouden zij dat niet waard zijn? Men zou er gevoeglijk vele andere aan kunnen toevoegen.

Echter meen ik de bedoeling van het noemen van die ene naam te begrijpen. De Redactie heeft willen zeggen: meen niet, dat wij met deze eerste druk klaar zijn; er ligt al weer veel kopie te wachten: belangrijke onderwerpen, belangrijke namen.

Deze Paedagogische Encyclopaedie blijve daarom leven, groeien en bloeien voor allen, die in opvoeding en onderwijs belangstellen en daar van hun kennis en inzicht willen vergroten; nu en later.

G. BOLKESTEIN.