



Paedagogische studiën 1950 : 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/1874/205223>

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. 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
Prof. Dr. H. W. F. STELLWAG
I. VAN DER VELDE
Dr. H. NIEUWENHUIS
(tevens secretaris)

*Zeven-en-twintigste
jaargang*



INHOUD.

	Blz.
N. C. de Boer, Hoe staat het met het globale lesonderwijs	149
W. Brinkkemper, Een week in een ideale V.G.L.O.-klas	24
Dr. H. H. Buzeman, De leerstof van ons wiskunde-onderwijs	174
Prof. Dr. R. Casimir	321
J. Combrink, De theorie en practijk op het huidige handenarbeidsexamen	47
Dr. M. van Crevel, Muziek en Middelbare School	97
Dr. A. D. de Groot, Psychologie en Paedagogiek. Een wederwoord aan Prof. Kohnstamm	65
E. Hedegaard Jensen, Is de Deense school niet democratisch? Kohnstamm	270 193
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Een experimenteel onderzoek op het gebied der gymnasiale didaktiek	4
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, De Eerste Kamer en de Wet-Herstel-8e leerjaar	33
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, De didaktiek der psychologie op de Kweekschool	353
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Persoonlijkheid en Opvoeding	370
Dr. J. Koning, Het onderwijs in de natuurwetenschappelijke vakken in de U.S.A.	129
M. D. Lammerts, Uitzending van twee jongelieden in 1808 naar het Instituut van Pestalozzi te IJverdun	117
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Over de oorsprong der paedagogische psychologie en de verhouding van paedagogiek en psychologie	358
Dr. H. Nieuwenhuis, Naar een verdere organisatie van ons onderwijs	195
Dr. H. Nieuwenhuis, Boeken voor de jeugd over sexuele opvoeding	276
Dr. H. Nieuwenhuis, Een nieuwe phase in ons onderwijs	322
Dr. H. Nieuwenhuis, De aansluiting L.O.—M.O.	346
Mej. W. Nijkamp, Pioniers der volksoepvoeding in de kleuteropvoeding in Nederland	257
P. Post, Een socialistisch onderwijscongres	181
P. Post, Het Kweekschoolplan	289
C. J. Rol, Bezwaren tegen de huidige organisatie van het voortgezet onderwijs	210



M. C. J. Scheffer, Een belangwekkende groeps-paedagogische proefneming	303
Dr. N. A. C. Slotemaker de Bruïne, Een schoolstrijd in de Verenigde Staten	161
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Actief of niet?	91
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, De wenselijkheid van meer differentieringsmogelijkheden op de Middelbare School	222
W. Stevens, Theorie en Praktijk	15
B. Swanenburg, Enkele opmerkingen over het onderwijs in Natuurkunde op de lagere school	141
H. M. Tideman en M. Kazemier, Een week in een ideale Nijverheidsschool voor Meisjes	111
Anna van der Tuin, Kleuterleiding en leiding aan kleuterleidsters	334
Twce eredoctoraten	289
I. van der Velde, Hoe staat het met het globale leesonderwijs? I	36
I. van der Velde, Hoe staat het met het globale leesonderwijs? II	77
I. van der Velde, De opleiding van de kleuteronderwijzeres	243
Het wetsontwerp tot wijziging van de Lager Onderwijs-wet 1920	1
Mw. E. J. Wilzen—Bruins, Een studierapport over doelstelling, organisatie, leerstof, methoden en hulpmiddelen door de commissie tot voorbereiding van goede onderwijsmethoden voor het primaire nijverheidsonderwijs voor meisjes	55
L. van der Zweep, De Amerikaanse Highschool, in verband met de Nederlandse organisatie van het voortgezet onderwijs	233

KLEINE MEDEDELINGEN.

De bestemming der leerlingen, die in 1948 de lagere school voor goed verlieten	123
Esperanto bij het onderwijs	29
Een groot gymnastiekcongres	126
De opleiding van de Kleuteronderwijzeres	314
Het instellen van de Nederlandse Volksdans Raad	284
Studieconferentie Bond van Beroepskeuzeadviseurs in Nederland en Overzeese gebiedsdelen	28

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr. L. N. H. Bunt, Dr. H. Turkstra en S. J. Geursen, Werkschrift Vlakke Meetkunde, deel I	95
Piet Klaasse, Vige Langevin, Jean Lombard en P. Post, Kinderlijke Expressie in deze tijd	31

	Blz.
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. J. H. van der Hoop, Geestelijke Vrijheid	30
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. A. Snoeck S.J., De psychologie van het schuldbewustzijn	255
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Albert Deutsch c.s., Sexuele Ge- woonten	286
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Prof. Dr. A. J. de Sopper, Wat is Philosophie?	318
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. A. J. Groenewald, Die sielkun- dige Grondslag van Aanskouingsonderwijs	320
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. E. A. D. E. Carp, Psychodrama	349
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. W. H. Nagel, De criminaliteit van Oss	351
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Inleiding tot de Algemeene Psycho- logie, volgens Prof. Dr. G. Heymans, bewerkt door Mr. W. A. Pannenberg	379
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Dr. A. D. de Groot, Het object der psychodiagnostiek	381
Dr. H. Nieuwenhuis, Prof. R. Casimir, Voor School en Leven	382
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. W. Bordewijk, De ambachtsschool- jongen en zijn beroep	383
E. van der Velde, Mme M. A. Secheyay, Diagnostick psycho- logiques	384
E. van der Velde, J. L. Arndt, Zelfdramatisering	384
I. van der Velde, Johan van Delden, De Schalmei	160
I. van der Velde, W. L. M. E. van Leeuwen en F. G. A. Stemvers, Verhalen en Liedereren, II	158
I. van der Velde, Histoire de l'Enseignement en France par Michel Glatigny Procès Universitaires de France	159
Dr. H. J. de Vos (Gent), P. Post, Bilinguïsme in Nederland	380
Tijdschriften	63, 94, 127, 156, 190, 285, 316, 349, 376

HET WETSONTWERP TOT WIJZIGING VAN DE LAGER ONDERWIJSWET 1920.

Naschrift.

In ons Augustusnummer 1949 namen wij de Memorie van Toelichting bij bovengenoemd wetsontwerp in haar geheel op, met enkele voorlopige opmerkingen onzerzijds en een artikel van onzen secretaris, dat de grote betekenis van dit ontwerp voor de vernieuwing van ons onderwijs uiteenzette. In ons Novembernummer lieten wij daarop twee artikelen van leden onzer Redactie en een Rapport over Lager Land- en Tuinbouwonderwijs volgen, dat in nauw verband staat met de materie van het herstel (resp. de invoering) van de achtjarige leerplicht.

Nu de Tweede Kamer in haar zittingen van 1 en 2 December de behandeling heeft voltooid en op 6 December het ontwerp zonder hoofdelijke stemming heeft goedgekeurd, willen wij dit heugelijk feit hier vermelden en er enkele opmerkingen over de gang van zaken en de perspectieven, die wij dientengevolge zien, aan toevoegen.

En dan sluiten wij ons in de eerste plaats aan bij de hulde, die de heer De Loor (Handelingen p. 764) aan Minister Rutten heeft gebracht, dat hij de eerste Minister van Onderwijs in ons land is, die een wettelijke maatregel niet maar zonder behoorlijke voorbereiding invoert, maar de nodige tijd neemt om de invoering te baseren op een voorafgaand experimenteel onderzoek.

Die eis van wetenschappelijke verantwoording voor een plan van onderwijsvoorziening komt trouwens ook tot uitdrukking in de motie, op 2 December door de heren Peters, Terpstra, Van Sleen, Stokman, Engelbertink en Mol voorgesteld, en eveneens zonder hoofdelijk stemming aangenomen, aldus luidende:

De Kamer,

overwegende, dat een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen ter uitvoering van de achtjarige leerplicht noodzakelijk is;

van oordeel, dat daartoe, alsmede ter voorkoming van een prejudice ten nadele van een der na te noemen onderwijsvoorzieningen, moet worden aangestuurd op gelijktijdige vaststelling en invoering van richtlijnen voor gecoördineerde leerplannen voor scholen van Voortgezet Gewoon Lager Onderwijs,

Lager Nijverheids- en Lager Land- en Tuinbouw- onderwijs;

van oordeel voorts, dat een sluitend geheel der evenbedoelde onderwijsvoorzieningen ook moet omvatten het stellen van bevredigende wettelijke normen voor de oprichting en instandhouding van dergelijke bijzondere en openbare scholen;

van oordeel tenslotte, dat de regeling met betrekking tot de toelating van leerlingen tot de ambachtsschool, opgenomen in het K. B. van 6 Augustus 1935, Stbl. No. 501, thans gehandhaafd dient te blijven;

nodigt de Regering uit met inachtneming van de vrijheid van onderwijs te geraken tot een wetenschappelijk verantwoord plan van onderwijsvoorzieningen als vorenbedoeld en dit ter kennis van de Kamer te brengen, en gaat over tot de orde van de dag.

Men ziet, dat hier juist het slot der motie — in tegenstelling met de bekende opmerking over het vergif in de staart — de naar ons weten eerste officiële erkenning meebrengt, dat elke wettelijke onderwijsvoorziening moet worden afgewezen, die niet behoorlijk paedagogisch-didaktisch verantwoord is.

Trouwens, de Minister had reeds in zijn grote rede van Donderdagavond duidelijk aangegeven, langs welke weg hij die verantwoording tot stand wil brengen. Uit p. 771 der Handelingen lezen wij, dat hij het denkbeeld heeft overgenomen, in ons Nov.-nummer geopperd; en dit in nauw verband wenst te brengen met het reeds gaande experimentele onderzoek aan experimenteerklassen voor de voorbereidende klasse der ambachtsschool. Immers wij lezen daar: „Een leerplan voor de voorbereidende klasse van het nijverheids-onderwijs is reeds ontworpen door de Commissie-Faber, al is dat nog niet het definitieve leerplan. Anderzijds hebben de drie paedagogische studiecentra, dat van de Nederlandse Onderwijzers Vereniging, dat van het Katholieke Onderwijzers Verbond en het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum besloten en mij medegedeeld, dat zij gezamenlijk voor het v. g. l. o. met spoed aan het werk zullen gaan en dienovereenkomstig leerkrachten op dat werk zullen voorbereiden. Ook zij zullen, evenals de Commissie-Faber in de voorbereidende klas van de ambachtsschool doet, in een aantal v. g. l. o.-scholen gaan werken om ze op het gewenste peil te brengen.”

En hij had reeds even te voren aangegeven, dat hij die twee groepen van experimenten niet als gescheiden, maar in het

nauwste onderlinge verband ziet: „Ik wil niet nalaten te zeggen” — zo lezen wij onderaan p. 770 — „in welk perspectief ik zowel het v. g. l. o. als de voorbereidende klasse van de ambachtsschool zie. Ik doe het met een kloppend hart, omdat ik leef in de vreugdevolle verwachting, dat aan alle partijen, die aan het woord zijn geweest, misschien een punt kan worden aangegeven, waarin wij alle meningen kunnen samenvoegen. De experimenten nl. aan de zijde van het v. g. l. o. en de voorbereidende klasse van het nijverheidsonderwijs liggen in de paedagogische orde vlak bij elkaar of, liever gezegd: zij haken in elkaar. Ik verwacht, dat zij in een niet ver verwijderde toekomst tezamen zullen uitmonden in één schooltype, laten wij zeggen in een maatschappijschool!

Wij zijn den Minister dan ook bijzonder dankbaar, dat hij — op gevaar af sommige „al te enthousiaste voorstanders der v. g. l. o.-school” teleur te stellen, is vast blijven houden aan zijn eis: eerst de qualiteit verzorgen en behoorlijk op peil brengen, en eerst dan het aantal uitbreiden, en zeer in het bijzonder, dat hij het plan van de commissie-Rippe, om het 7e en 8e leerjaar volgens hun plan toe te vertrouwen aan één enkele leerkracht, volstrekt onaannemelijk heeft verklaard.

Ten opzichte van de wensen, door onze Redactie in het Augustusnummer uitgesproken, kunnen wij voorts nog vermelden, dat bij nota van wijziging reeds vóór de mondelinge behandeling het voorschrift van de splitsing tussen 7e en 8e leerjaar, en de mogelijkheid om het aantal uren per week van het 8e leerjaar te beperken tot 14, was weggenomen. En ten slotte, dat door een amendement van den heer Van Sleen c. s., overgenomen door de Minister, de bepaling dat de G. L. S. acht leerjaren zal omvatten, uit de tekstzelf der wet verhuisd is naar de overgangsmaatregelen met een nader bij de wet te bepalen eindtijdstip. Daardoor is dus vast komen te staan, dat de 8-jarige G. L. S. slechts als overgangsmaatregel en voorlopige stokachterde deur voor onwillige ouders bestendig blijft. Ook deze wijziging achten wij een belangrijke verbetering.

Zo is dus — mede in aanmerking genomen het hierboven op p. 334 genoemde studierapport op het meisjesonderwijs — voor het L. O., V. G. L. O. en N. O. thans over de gehele lijn het experimentele onderzoek naar didactisch verantwoord onderwijs in volle gang gezet.

Wanneer zal het U. L. O., het Kweekschool en het M. en V. H. O. volgen?

De Redactie.

EEN EXPERIMENTEEL ONDERZOEK OP HET GEBIED DER GYMNASIALE DIDAKTIEK

DOOR

Prof. Dr. Ph. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van: Dr. H. W. F. Stellwag,
De waarde der klassieke vorming. Uitg.: J. B.
Wolters' Uitg.-Mij. N. V. 352 p. Prijs: f 9,50.

De veelvuldige discussies over de al of niet-superioriteit van „klassieke” boven „moderne” vorming plegen zich te kenmerken door een relatief hoge inslag van emotionaliteit. Dat kon ook moeilijk anders, want enerzijds gaat het hier om een zaak van hoge waarde en eerbiedwaardige traditie, anderzijds ontbraken nauwkeurige feitelijke gegevens ten aanzien van de resultaten, die met de middelen der traditionele methode worden bereikt.

Ik beschouw het dan ook als een grote stap in de goede richting, dat — voor zover ik weet — het hierboven genoemde boek voor het eerst in ons land (en tevens daarbuiten) verslag geeft van een experiment hierover op de grondslag der huidige psychologie van het denken en van een daaraan beantwoordende didaktiek. En ik breng de schrijfster gaarne hulde voor dit pionierswerk.

Laat mij echter, voor ik er toe overga haar boek te bespreken, eerst de betekenis van het probleem, waarom het hier gaat, door een betrekkelijk recent en belangrijk voorbeeld nader toelichten.

In het jaar 1934 werd, door de Samenwerkende Verenigingen van Leraren bij het Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs, onder leiding van de heer G. Bolkestein een commissie in het leven geroepen om rapport uit te brengen over de vragen betreffende de aansluiting tussen het middelbaar en gymasiaal en het hoger onderwijs. Dit rapport, blijkens het Woord ten geleide, dat het inleidt, in Februari 1938 verschenen, begint met het formuleren van de algemene eisen, te stellen aan „ieder die hoger onderwijs wenst te volgen”. Het rekent daartoe o. a. (korthedshalve citeer ik niet volledig):

dat hij zekere, hieronder nader te omschrijven bekwaamheden en eigenschappen bezit, welke onafhankelijk van de

gekozen studierichting als onmisbaar voor iedere beoefening der wetenschap moeten worden beschouwd, (en wel):

a. het vermogen om zich nauwkeurig rekenschap te geven van hetgeen schriftelijk of mondeling tot hem komt;

b. voldoende beheersing van de moedertaal om eigen gedachten over een zakelijk onderwerp, zowel mondeling als schriftelijk in goede orde, met juiste woordenkeus en in correcte vorm te uiten;

— — — — —
e. gewoonte om te werken met zelfcritiek en nauwgezetheid.

Mede op grond van deze eisen kwam de meerderheid der Commissie — tegen een minderheidsrapport van een vijftal leden, waarvan vier representanten der B₂-vakken — tot de verdediging van een Grieksloze B₂-afdeling van het gymnasium. De argumentatie voor dit besluit werd geleverd door het rapport der subcommissie voor de oude talen, bestaande uit de leden Dr. L. Alma en Dr. K. Sprey. Als de functie van het onderwijs in de Oude Talen in ons huidig gymniaal stelsel noemt het rapport dezer subcommissie (l. c. p. 141):

ten eerste: vorming van de geest, examineerbaar op (d. w. z. ten dele blijkend uit, want een deel is onexamineerbaar) een bepaalde vaardigheid in het vertalen en grammaticaal verklaren van teksten en een zekere kennis van de oude cultuur¹⁾, een vaardigheid en kennis, waarvan men aanneemt, dat zij symptomen zijn van een habitus, d. i. geesteshouding en denkgewoonte, die voor alle studie van eminent belang zal zijn; samengevat onder één term: mentale training.

ten tweede (hier volgt een eis speciaal voor de A-leerlingen, die ik daarom niet weergeef); dan volgt:

¹⁾ Hier plaatst de subcommissie de volgende noot, waarin ik enige regels cursiveer.

„Dat wij onder de doelstelling van het onderwijs in de oude talen niet afzonderlijk de kennismaking met de cultuur der Ouden genoemd hebben, maar haar — sit venia verbo — als „bijproduct” hebben behandeld, vindt zijn verklaring in het feit, dat kennis van de cultuur der Ouden evenals van de inhoud der klassieke geschriften heel wel zonder bestudering van de taal verworven kan worden. Als wij even verder de term „mentale training” gebruiken, dan doen wij dat korthedshalve. Men leze aandachtig hetgeen wij onmiddellijk daarboven en vooral wat wij in de volgende alinea (zie de verbinding taal en cultuur) tot nadere verklaring hebben uiteengezet en zal dan opmerken, dat wij wel degelijk kennismaking met de oude cultuur onder de doelstelling hebben opgenomen, maar — wij herhalen het — als „bijproduct”, intussen een bijproduct van grote waarde, dat erkennen wij volmondig.”

De bovengenoemde mentale training wordt verkregen door de onder grammaticale tucht verrichte „omdenking” uit en in een verafstaande taal en cultuur, waaraan echter de onze toch ook weer principiëel verwant zijn, en die daarom geschikt zijn voor propaedeusis, en als test voor studiecapaciteit; bovenal geschikt om de leerlingen te *leren lezen* (curs. der subcommissie), lezen in de zin van elk woord op elke plaats en in elk verband op de juiste waarde te schatten, en om het gevoel voor de moedertaal te verinnerlijken door de onontkoombare verplichting om telkens te zoeken naar aequivalenten in woord, woordsoort, woordgroep, woordoplossing of ontbinding, ten einde het evenwicht tussen de vertaling en het vertaalde te benaderen.”

Nu kon men natuurlijk reeds in de jaren '34—'38 op grond van de toenmalige denkpsychologische, didaktische en linguïstische inzichten ernstige twijfel koesteren, of die „mentale training” inderdaad wel bereikte, wat de subcommissie en de meerderheid der commissie zich daaronder voorstelde. En aan die twijfel is dan ook in de besprekingen der commissie uitdrukking gegeven. Maar de commissie miste helaas elke outillage om tot een verantwoord onderzoek van deze beweringen te komen en het bleef dus bij het uitspreken van ongecontroleerde verwachtingen. De merkwaardigste van deze verwachtingen is m. i. wel die, uitgesproken in de door mij gecursiveerde regels van de noot: *dat de kennis van de cultuur der Ouden evenals van de inhoud der klassieke geschriften heel wel zonder bestudering van de taal verworven kan worden.*

Men moet inderdaad wel heel sterk doordrongen zijn van het geloof aan die wonderbaarlijke, exceptionele waarde van deze mentale training om dan nog een zo belangrijk deel van tijd en energie der Beleerlingen er voor te vragen, als men hun de kennis van de antieke cultuur even goed op andere wijze kan verschaffen.

Een begin met de experimentele toetsing nu van dit sterke geloof, een toetsing die destijds hoogst gewenst was, maar practisch onuitvoerbaar bleek, geeft — gelijk de titel van dit artikel reeds aanduidt — het boek van Prof. Stellwag. Een begin, want gelijk zij zelf nadrukkelijk zegt, er zal nog heel wat werk verricht moeten worden, voordat de definitieve uitslag vaststaat. Maar in zoverre zou men die titel (die ik

opzettelijk koos om de aandacht te vestigen op wat ik het allerbelangrijkst acht in dit boek¹⁾) als ietwat misleidend kunnen wraken, dat het boek volstrekt niet uitsluitend het verslag van dit onderzoek bevat. Dit verslag vult in hoofdzaak eerst de tweede helft ervan. Laat ons dus beginnen met hetgeen er aan voorafgaat.

Tracht ik nu die eerste helft met de voor dit artikel geboden beknoptheid weer te geven, dan moet ik wijzen op een historisch en een theoretisch betoog. Dat historisch betoog vindt zijn afsluiting evenwel niet in Deel I, Het cultuurhistorisch overzicht der antieke opvoeding en de ontwikkeling der Latijnse scholen in Nederland, maar eerst in de paragraaf van Deel II, die handelt over de historische ontwikkeling der grammaticale methode. Immers wij lezen daar op p. 86, als conclusie van Deel I, de verrassende mededeling, dat „ieder die het M. E. Latijn leerde, dit niet heeft geleerd volgens de methode die wij aan het begin van dit hoofdstuk bespraken en die inhaerent aan het grammaticale Latijnse onderwijs wordt geacht.” Deze methode wordt veeleer eerst ingevoerd, nadat door de aanval der Humanisten op het Middeleeuws Latijn en de poging tot terugkeer tot het „klassieke” Latijn „het grammaticale onderwijs de voedingsbodem van het levend gesproken woord had verloren zij het ook dat als geleerdentaal het Latijn in zwang bleef”.

De schr. sluit zich hier aan bij het bekende betoog van Paulsen in Deel I van Die Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland, waar hij de ernstige nadelen van die wijziging in het licht stelt. Zij laat ons verder zien, dat (p. 106) „die grammaticale=deductieve methode de aangewezen was toen het Humanistisch ideaal van de imitatio van de sermo purus nog onbetwist de scepter zwaaide op de wetenschappelijke Olympus, maar deze zo weinig contact met de aardse realiteit had, dat de cultivering van de zuivere vorm dominerend beginsel kon zijn. De band met het verleden, de levende Latijnse taal der kerk, was doorgeknipt, en het rationele denken had in de natuurwetenschap nog niet een waardig arbeidsveld gevonden”.

¹⁾ Het is kenmerkend voor de stand der didaktiek van ons M. en V.H.O. dat in een onzer weekbladen een artikel verscheen met een felle aanval op de schrijfster, waarin echter met geen enkel woord gerept werd over dit baanbrekende onderzoek. De betekenis ervan was blijkbaar tot de recensent niet doorgedrongen.

Zijn laatste overblijfsel en steunsel verliest dat streven als in 1921 de Latijnse thema op het eindexamen wordt afgeschaft, die nog een rudiment was van (p. 107) „het ideële doel der methode, te weten de uiteindelijke bekwaamheid om in het Latijn wetenschappelijke verhandelingen samen te stellen”. En zo komt de schr. tot deze Samenvatting (p. 108): „De denkscholing, inhaerent gedacht aan deze methode, blijkt niet zozeer denkscholing in algemene zin te zijn, tenminste niet van de intelligentie in haar meest productieve functies, als wel scholing van zeer speciale denkvormen, en van geheugen en accuratesse. Haar dreigt het gevaar dat een mechanisch stereotype wijze van te werk gaan zal worden beoefend, die het zelfstandig denken in plaats van het te vormen, eerder zou belemmeren.”

Hiermede zijn wij toe aan wat wij boven als het „theoretische betoog” hebben aangeduid. Het wordt geleverd in Hoofdstuk IV, De formeel-vormende waarde der klassieken en Hoofdstuk V, Over denken en denkscholing.

Die formeel-vormende waarde ziet de schr. nu in twee, onderling trouwens nauw samenhangende verschillen tussen de klassieke talen, speciaal het Latijn, en de moderne, en in de bij de vertaling te overwinnen moeilijkheden, die dientengevolge ontstaan. Die verschillen zijn de veel ingewikkelder morfologie der antieke talen en de daardoor in het leven geroepen veel grotere vrijheid van de rangschikking der woorden in de zin. Immers niet die rangschikking bepaalt de functie, en daarmee de betekenis van het woord, zoals dat in het Engels en nog meer in het Chinees het geval is; die functie wordt aangegeven door de vorm, die het woord zelf aanneemt, een vorm die dus herkenbaar is waar dat woord ook in de zin staat. Vertalen betekent dus allereerst het bij elkaar zoeken wat bijeen hoort en het dan om te zetten in een taal, die geheel andere zinsstructuur vraagt dan die, waaruit men vertaalt.

In Hoofdstuk V volgt thans een beknopte, maar bijzonder heldere en overzichtelijke uiteenzetting van de grondslagen der denkpsychologie, in 't bijzonder het werk van Selz, en in een 15-tal bladzijden van Hoofdstuk VI de leer van de transfer. En dan begint de beschrijving en de analyse van de uitkomsten van het experiment. Dit experiment valt uiteen in twee delen. Om de grote betekenis van de wijze, waarop

het genomen wordt, geef ik een uitvoerig citaat (p. 182/3): „Ik experimenteerde met een willekeurige zesde klas, die nooit op deze wijze was onderzocht, en waar het onderwijs ook niet methodisch op de ontwikkeling van deze functie (denkend lezen) had aangestuurd. Ze hadden dus „nog nooit zo iets gehad”. Hoewel door de oorlog het onderwijs geleden had, kon men deze klas toch wel als een doorsnee zesde klas (A en B) beschouwen aan het begin van de cursus. Na acht maanden werd een behoorlijk eindexamen afgelegd.

Teneinde hen met het experiment te kunnen verrassen verzocht ik de leerlingen in de volgende Griekse lessen hun woordenboek mee te brengen, en ongeveer honderd Homerusregels met behulp daarvan te prepareren. Alle hulpmiddelen mochten gebruikt worden. Zij konden tussen de lessen, die op verschillende dagen vielen, elkander of andere deskundigen raadplegen zoveel zij wilden. De bedoeling was slechts dat, na een ruime tijdslimiet, de 100 regels gelezen zouden zijn. De uren op school werden daar dus ijverig aan besteed. Het gewone tafreel van koortsachtig bladeren in het woordenboek, en nu en dan aantekeningen maken, voltrok zich. Ik oefende geen controle uit op het „samendoen”. De leerlingen raadpleegden elkaar naar hartelust. Deze voor gymnasiasten wonderlijke gang van zaken kon ik onopvallend doen plaats vinden, daar ik „maar verving”. Het was mijn bedoeling hun alle hulpmiddelen, welke dan ook te geven, om de moeilijkheden op te lossen, zodat ik, als ik het experiment begon, niet voor het geval zou komen te staan dat verschillende leerlingen woorden of constructie niet hadden kunnen „vinden”. Tot slot heb ik gevraagd of het werk „af” was en of iemand nog enige moeilijkheid had.

Toen verraste ik hen. Ik verzocht hen de gelezen passage op te slaan, en naar aanleiding hiervan enkele vragen te beantwoorden. Ik volgde hierbij geheel de methode van „Denkend Lezen”. Het antwoord op de vraag kòn uit de passage gehaald worden, *de tekst moest erbij geraadpleegd worden* en geen andere intellectuele vaardigheid werd vereist, dan begrip voor het gelezene. Mijn bedoeling was te weten te komen: in hoeverre *begrijpt* een willekeurig aantal gymnasiasten een door hen z.g. gelezen klassieke passage. Vanzelfsprekend was het er mij niet om te doen of *sommigen* haar begrepen. Ook was het mij duidelijk dat als ik van te voren had voorbereid op wat ik van plan was, de resultaten anders zouden zijn geweest,

aangezien dan de instelling op de verwachte opgave determinerend zou hebben gewerkt. Het is er mij dan ook niet om te doen om te bewijzen, dat *alle* gymnasiasten zo lezen of niet anders zouden kunnen lezen. Maar het ging er mij om om het faktisch aanwezig begrip van de tekst bij een willekeurige, ongeselecteerde les op deze opgave onvoorbereide groep gymnasiasten te onderzoeken. Tevens meende ik deze groep als representatief te mogen nemen voor iedere willekeurige en op deze opgave niet voorbereide groep. De groep was, evenals elke willekeurige andere, wel voorbereid op een andere opgave, nl. dat de vertaling gevraagd zou worden. Het ging er dus om na te gaan in hoeverre deze laatste instelling denkend lezen automatisch meebrengt."

Zover de methode van onderzoek. En nu de uitkomst? De 65 volgende bladzijden met de nauwkeurige analyse van de antwoorden der 24 l.l. op de 14 vragen laten geen twijfel over aan de juistheid van de formulering (p. 84): „Het experiment bewijst, dat het lezen van de tekst niet zo maar vanzelf het begrip van het gelezene bevordert, en dat men onderwijs in de klassieken gedurende verscheidene jaren kan hebben ontvangen, zonder dat de essentiële denkoperaties, en wel die, die bij elke wetenschappelijke studie in het spel zijn, voldoende in actie worden gezet."

In mijn eigen woorden zou ik het zo willen formuleren: Deze gymnasiasten tonen zin voor zin uit het Grieks in het Nederlands te kunnen overbrengen. Maar het blijven geïsoleerde zinnen; van de samenhang van die zinnen in honderd regels tekst hebben zij zeer weinig of geen besef. Herhaaldelijk ontbreekt zelfs het recht verstaan van de vertaalde en geïsoleerd gebleven zin. Men zou het wellicht ook zò kunnen zeggen: Wat deze leerlingen geleerd hebben is, Homerus te lezen zoals onze ongelukkige Bijbeluitgaven de lezers er veelal toe brengen de Bijbel te lezen, nl. als een hoop losse teksten zonder innerlijk verband.

Dat het zo niet mag blijven, staat m.i. onbetwistbaar vast. Maar voordat ik op de geïndiceerde consequenties inga, wil ik eerst het referaat over het experiment en zijn uitkomsten ten einde brengen.

Ik kan over het tweede deel aanmerkelijk korter zijn. Want de methode van onderzoek verschilt slechts in de volgende punten van die in het eerste deel. De leerlingen prepareerden niet van te voren; de proef werd gedurende één les genomen; ze kregen echter behalve de Griekse tekst de Nederlandse

vertaling van Boutens ten gebruike. Ze waren niet thuis in de entourage van het stuk uit de Odyssee, want deze klasse (een klasse VB met 18 leerlingen; de proef werd genomen tussen Kerst en Paasrapport) las klassikaal het VIe boek van de Ilias. Wegens dat ontbreken der entourage moesten 4 van de 14 vragen der eerste groep hier weggelaten worden, en de te lezen passage werd beperkt tot 65 regels.

De uitkomst vertoont een frappante overeenkomst met die van het eerste deel der proef wat het totaalcijfer betreft. In het eerste deel zijn van de mogelijke antwoorden 27% goed beantwoord, in het tweede deel 32%. Ook voor sommige afzonderlijke vragen zijn de uitkomsten nagenoeg gelijk, maar bij andere treden grotere verschillen op, die elkander eerst in de totale uitkomst compenseren. In elk geval blijkt dit: in het midden van een 5e klasse gymnasium heeft deze klasse als geheel nog niet geleerd een stuk tekst van 65 regels nauwkeurig te lezen, zelfs wanneer een Nederlandse vertaling naast de Griekse tekst te hunner beschikking staat. De formele geschooldheid van het denken, die zij ten koste van zoveel tijd en inspanning hebben verworven, moet bedroevend klein worden genoemd.

De schr. trekt uit dit resultaat zeer vergaande conclusies. Op p. 181 schrijft zij: „Wanneer werkelijk de klassieke opleiding zal blijven bestaan, zullen wij volledig andere wegen moeten inslaan”; en op p. 278: „Op het gebied van de didaktiek der klassieke Letteren moet alles nog tot stand gebracht. Dit boek heeft tot taak de problemen zuiver te stellen.”

Ten opzichte van het zuiver stellen van de problemen van taalonderwijs betekent dit boek m. i. inderdaad een zeer grote stap vooruit. Het experiment heeft aangetoond, dat „vertalen”, — althans tussen talen wier structuur toch nog zo veel onderling overeenkomt, als dit het geval is bij antieke en moderne Europese talen, — aanzienlijk *meer* grammaticale, en *minder* logische doordenking vraagt, dan algemeen tot heden werd aangenomen. En deze uitkomst is niet alleen voor de didaktiek der klassieke talen, maar voor al het taalonderwijs van groot gewicht.

Toch acht ik het bewijs voor een zò vergaande uitspraak als de beide andere zo juist geciteerde zinnen bevatten, nog niet geheel geleverd. Deze twijfel berust op een enkel zinnetje in de beschrijving der gebruikte methode, die ik boven (p. 9) overnam. Immers wij lezen daar: „Ook was het mij duidelijk dat als ik van te voren had voorbereid op wat ik van

plan was, de resultaten anders zouden zijn geweest, aangezien dan de instelling op de verwachte opgave determinerend zou hebben gewerkt." Volgens de inzichten der denkpsychologie is het dus mogelijk, dat bij een herhaling van deze proef met dezelfde leerlingen en, naar vanzelf spreekt, een andere passage, een dergelijke sprongverbetering zou optreden, als Prins ze in zijn bekende experimenten over het „leren lezen” heeft aangetoond. Let wel, ik zeg geenszins dat ik die uitkomst waarschijnlijk acht; ik vind het zelfs vrij onwaarschijnlijk (dat woord in subjectieve zin genomen), dat het „leren denken” zò gemakkelijk zou gaan. Maar gelijk gezegd: op grond van onze huidige denkpsychologische inzichten kunnen wij de mogelijkheid niet uitsluiten, dat de voorafgaande grammaticale scholing een rijping tot stand heeft gebracht, die nog latent is gebleven, en die door de determinerende werking van enkele lessen tot bewustheid en bekliving zou kunnen worden gebracht. In dat geval zou de beoogde denkpsychologische scholing in de toekomst met een betrekkelijk geringe verandering in didactische practijk dus bereikt kunnen worden.

Reeds om deze reden acht ik dus herhaling en uitbreiding van deze proeven dringend noodzakelijk. Tevens zal daarbij een andere verbetering dienen te worden aangebracht wat de publicatie betreft. Het gepubliceerde materiaal geeft nl. wel voor iedere vraag het totaalpercentage van de antwoorden in de drieledige indeling: Volledig juist, min of meer bevredigend, foutief, en het geeft ook een overzichtstabel over wat elke proefpersoon bereikt heeft, maar de tabel voegt daar aan toe: „Denkpsychologisch interessant zou het zijn de prestaties der afz. p.p. nader te analyseren, doch dit ligt buiten het bestek van dit boek.” Maar juist uit didactisch oogpunt zou toch zulk een individuele analyse, met behulp van wat verder omtrent de proefpersoon bekend is, of nagegaan kan worden, buitengewoon belangrijk zijn. Het is bijv. frappant te zien, dat proefpersoon H, die in het eerste experiment verreweg de meeste goede antwoorden heeft (Nl. 10 van de 14; dan volgen I en R met 7 en O met 6) toch nog enkele ernstige denkfouten maakt.

Er is echter m.i. nog een veel dringender reden tot een uitbreiding, en wel tot een totaal andere categorie van leerlingen, die slechts schijnbaar niet tot het bestek van dit boek behoren.

In Deel III van het boek wordt nl. onder de titel: „De Culturele Vorming”, de grote waarde van de kennismaking

met de antieke cultuur betoogd, speciaal van de Griekse, die tegenover de Latijnse dominerend wordt genoemd. Ik sluit me daar, in het bijzonder ook wat betreft die dominerende waarde van het Grieks, volgaarne bij aan. En in mijn allereerste publicatie op het gebied van het onderwijs, jaren voordat ik er aan dacht de studie van paedagogiek en didactiek ambtelijk te gaan beoefenen, in een bespreking nl. in 1911 van het Rapport der Ineenschakelingscommissie, heb ik dan ook reeds bepleit op de tot 6-jarige cursus uitgebreide H. B. S. speciale aandacht te geven aan een Inleiding tot de cultuur der Oudheid, in 't bijzonder de Griekse, door middel van vertalingen en visuele aanschouwing¹⁾.

Juist op grond van het hier besproken experiment rijst nu echter in veel dringender vorm dan ooit te voren de vraag of voor die inleiding in de antieke cultuur de weg over de studie der klassieke talen niet een omweg van zeer geringe efficiëntie is. Wij hebben boven, in de door mij gecursiveerde zin op p. 6 reeds gezien, dat classici als Dr. Alma en Dr. Sprey het onomwonden uitspreken, dat de kennis van de cultuur der Ouden heel wel zonder bestudering van de taal verworven kan worden. De verdediging dier taalstudie zochten zij dus uitsluitend in de „mentale training”, die er van uitgaat.

Maar door het experiment van Prof. Stellwag is de waarde dier mentale training toch in elk geval dubieus geworden. Wel is het denkbaar, gelijk ik reeds opmerkte, dat verder onderzoek die dubia zou kunnen opheffen, en verdere onderzoekingen in die richting mogen dan ook zeker niet uitblijven. Maar tevens zal dienen te worden gezocht in een andere richting. *Men zal nl. moeten nagaan of lectuur van vertalingen alleen, zonder behulp van de Griekse of Latijnse tekst, ten opzichte van het verstaan van het gelezene slechter resultaten geeft, en op de duur blijft geven, dan die men zal kunnen verkrijgen op de grondslag van de studie der klassieke talen.*

Daarbij zal men echter met zekere voorzichtigheid te werk moeten gaan. Terecht zegt de schr. nl. op p. 319: „Uit de praktijk van een Lyceum weet ieder hoezeer de mentaliteit der H. B. S.-klassen van die der Gymnasia verschilt.” Ten onrechte voegt zij er echter aan toe: „Alle hulde dus voor de klassieke vorming”, tenzij die hulde bedoeld mocht zijn als

¹⁾ Het Lyceum en het Rapport der Ineenschakelingscommissie. Onze Eeuw, 1911, p. 223 en 231.

een loyauliteitsverklaring aan de éénoog, die koning is in het land der blinden. Want wij mogen immers niet over het hoofd zien, dat de didaktiek, met name der geesteswetenschappen — de zeldzame goede uitzonderingen niet te na gesproken — nog minder verzorgd is op de H. B. S. dan op het Gymnasium en dat daarom de voorkeur die velen — en ik met hen — in de regel nog aan de Gymnasiumafdeling van het Lyceum boven de H. B. S.-afdeling geven, alleen de keuze is van het minste kwaad. Men zal dus om tot duidelijke uitkomsten te komen de proef alleen mogen nemen op een H. B. S. resp. een H. B. S.-afdeling van een Lyceum, waar het onderwijs in de geesteswetenschappen, en liefst in het bijzonder ook in het Nederlands, gegeven wordt naar de huidige denkpsychologische en didaktische inzichten.

Natuurlijk verlies ik hierbij niet uit het oog, dat ook aldus maar een partieel resultaat wordt bereikt. Het gaat dan immers nog uitsluitend om de *intellectuele* scholing. Het aesthetische en ethische moment kan aldus niet worden getoetst. Maar de vraag naar de „mentale training”, die volgens het veelal nog gangbare oordeel toch de beslissing dient te geven bij de schoolorganisatie, kan worden opgelost, langs de weg, door het hier besproken experiment geopend, althans wanneer daartoe de onmisbare hulpmiddelen ter beschikking worden gesteld. *Want men dient er zich geen illusies over te maken, dat dit onderzoek niet op een koopje, met zeer beperkte hulpmiddelen en hulpmiddelen kan worden verricht.*

Waarschijnlijk ten overvloede, althans voor de lezers van Paed. Studiën, wil ik eindigen met de verklaring, dat mijn aandringen op aanvulling en uitbreiding van dit onderzoek, allerminst een teken is van mindere waardering ervoor. Want dit experiment geeft veel meer dan *afsluitende* resultaten. Met volle bewustheid heb ik het boven (p. 7 noot) *baanbrekend* genoemd. Want het opent een nieuwe weg: de weg om eindelijk te komen tot een wetenschappelijk verantwoorde didaktiek op het gebied der geesteswetenschappen en om de tot nu toe uitsluitend emotioneel gefundeerde voorkeur voor een bepaald schooltype, althans wat de intellectuele vorming betreft, te leren objectiveren door experimentele vaststelling van feiten. Die weg zal zeker lang zijn. Des te meer is het dringend nodig, dat hij spoedig wordt betreden.

THEORIE EN PRAKTIJK

De Waarde der Methodes gezien van uit
het bekomen Standpunt.

DOOR

W. STEVENS.

Is er, zoals Bijl schrijft¹⁾, geen essentieel verschil tussen de globaalmethode en de normaalmethode, en wij voegen er bij: tussen de globaal- en de spelmethode?

Het is onmogelijk van „de” globaalmethode te spreken. Hoogstens kan men de verschillende methodes groeperen in zuiver-globaal, gematigd-globaal of deglobalitief en gemengde methodes. Nu mag men zeggen dat de gemengde methodes niet essentieel verschillen met de normaalmethodes, doch dan geldt dit zeker niet van de andere groepen. Principieel verschil bestaat reeds zo men in het leerproces hoofdzakelijk steunt op de groei en anderzijds op de leiding; wanneer men aan het graphisch teken een zelfstandige waarde toekent dan wel enkel waarde in functie van het woordgeheel; wanneer men het woord ziet als een som van letters of als een geheel met eigen structuur; ten slotte wanneer men bij het aanvankelijk lezen enkel op één dan wel op alle leesfactoren steunt.

De grote fout der *spel- en normaalwoordmethode* bestaat in het eenzijdig steunen op de technische factor, die dan nog gezien wordt als een zuiver opereren met letters, met voorbijzien van de waarde van woord en woorddeel en de andere leesfactoren.

„Met de letterklanken geven wij de kinderen de sleutel in handen die de deur zal openen voor alle teksten.” „Wie zal dit voorrecht de kinderen willen onthouden?” Daarom is het enige doel zo vlug mogelijk de letters te leren, om dan al spellend verder te oefenen.

Alhoewel werd toegegeven dat de structuur der woorden vanuit de delen kan benaderd worden, dient er nochtans gewezen op de grote nadelen die een sterke waardering en beoefening van het spellen met zich brengen. Al spellend wordt een foutieve leeshouding aangekweekt, waarbij de betekenis- en assimilatiefactor te kort komen. Denk aan het feit dat woorden met een hoge frequentie globaal worden gelezen, en

¹⁾ Bijl: Paedagogische Studiën, XXV, 2, bl. 36.

dat de graphische techniek niet enkel steunt op de letter (beter spreekt men van graphisch element), maar ook op lettergreep en woorddeel. Wij moeten beperken en verwijzen naar de studie van het leesproces in ons vorige artikel: „De letterkennis is niet de maatstaf voor het „kunnen lezen”.”

De *zuiver-globaal leesmethodes* steunen op twee leesfactoren (betekenis en assimilatie), doch verwaarlozen de leiding bij de doorbraak van inzicht en verzorgen laattijdig (of niet) de technische factor.

De *gemengd-globaalmethodes* maken zich schuldig aan dezelfde fouten als de normaalwoordmethodes.

De *gematigd-globaalmethode* (de naam „deglobalitatie”-methode, door Kohnstamm gekozen, draagt onze voorkeur weg) heeft de grootste kansen. Steunend op twee leesfactoren, bereidt zij de doorbraak van inzicht in de graphische techniek voor, om dan te steunen op de drie factoren, die in het leesproces samenwerken.

Laten we de problemen, die bij de verschillende stadia van het aanvankelijk lezen opduiken, even onder ogen nemen.

I. HET VOORSTADIUM.

Wij zullen de problemen die bij het voorstadium thuis horen, achtereenvolgens beschouwen en bespreken.

1. *Hoelang zal de leesstof globaal worden ingeoeffend?*

Weinigen zullen zo ver gaan als Gates—Huber, Peardon and Salisbury: „*To-day's Work-Play Books*”, die tot en met het derde leerjaar alle nieuwe woorden globaal willen aanbieden. (Paed. Stud. XXIV:7).

Alhoewel gedurende het ganse eerste jaar en zelfs in de volgende jaren sommige woorden globaal worden ingeoeffend, (v.b. nationaliteit) eindigt de periode der zuiver-globale aanbieding, waarbij de herkenning enkel steunt op de associatie tekst-klankwoord, op het tijdstip waarop inzicht in de graphische techniek verworven wordt.

2. *Met welke leesstof zal men beginnen?*

De leesstof, die 't kind noopt de meest-juiste leeshouding aan te nemen en tevens op de meest gezonde wijze tot het zelfstandig lezen voert krijgt de voorkeur in het voorstadium.

Letter en lettergreep verdwijnen dan aanstonds van het toneel, en zo blijven als kandidaten: het „woord”, „de stabiele

zin", „de zin met los verband", „de samengestelde zin" en „het verhaaltje".

De beste leeshouding geeft ons de zin met los verband.

In tegenstelling met de stabiele zin, die enkel herkend en gelezen wordt op grond van de associatie tekst=klank, en dus geen oogbeweging vereist, geeft de zin met los verband meerdere mogelijkheden. De woorden staan er als zinsdelen in functie van het geheel, en vermits hun plaats niet onveranderlijk is, moeten zich de ogen sprongsgewijze van woord tot woord voortbewegen. Hierbij spelen de betekenisfactor en de assimilatiefactor een rol, zodat het leesproces zo volledig mogelijk verloopt.

Bovenstaande lijkt in strijd met de proefresultaten van Decroly. Men moet hierbij echter niet uit het oog verliezen, dat Decroly's resultaten vooral slaan op de betekenisfactor. Ze leren ons dat bij de woordkeuze dient rekening gehouden met de betekenis en de belangstellingswaarde der woorden. Doch in het voorstadium is het niet alleen te doen om een reeks zinnen in te prenten, doch wel om het kind een zekere woordenschat te geven, die als concrete basis de doorbraak van inzicht in de graphische techniek zal mogelijk maken. De zin moet dus gedifferentieerd of geanalyseerd worden tot de woorden zelfstandigheid hebben gekregen. Nu zouden nieuwe proeven moeten uitwijzen, (wij onderschatten de moeilijkheid niet) op welke wijze de kinderen op de natuurlijkste en gemakkelijkste wijze tot een goed ingeprinte woordenschat komen.

3. Welke woordenschat moet aangeboden worden? Is hier 'n keuze vereist?

Kan men, in verband met een spontaan of geleid gesprek, de kinderen enkele zinnen laten zeggen en deze als leesstof in teksten vast leggen?¹⁾

Of moet men hierbij een keuze doen en slechts woorden gebruiken met de hoogste frequentie?²⁾

Of moeten wij ons tot de zelfstandige naamwoorden beperken, die én in visueel=auditief opzicht én in betekenis onderling verschillen?³⁾

¹⁾ J. E. Segers: La psychologie de la lecture, La methode Decroly
J. A. Jansen—Heytmajer: Globaal lezen;
Leerplan en Leidraad 1936, België.

²⁾ Kath. Schoolgids, I. no. 82, bl. 71—76.

³⁾ Paedagogische Studiën, XXV, 6e aflevering, bl. 165—166.

Paedagogische Studiën, XXVII.

Om tot een oplossing te komen moeten wij ons bezinnen op het leerproces en bij al deze vragen nog een nieuwe voegen, n.l.: *Waarom bieden wij deze woorden aan?*

Doen wij dit om geleidelijk de ganse woordenschat van de taal aan te bieden, dan mag de leesstof vrij gekozen worden uit de gesprekken. De frequentiewaarde der woorden levert hier geen moeilijkheid daar de meest frequente woorden in deze teksten steeds zullen optreden.

Willen wij echter met deze woordenschat de concrete basis leggen waarop de doorbraak van inzicht in de graphische techniek zal steunen, dan moeten we met dit doel rekening houden.

Nu weten wij dat dit inzicht gemakkelijkst verworven wordt op grond van eenvoudig gestructureerde woorden. Daarom zal men woorden kiezen die eenvoudig van structuur zijn, met vermijding van het veelvuldig gebruik van woorden die de doorbraak zouden bemoeilijken of belemmeren (aquariums dahlia).

4. *Hoeveel woorden mogen ingeoeffend worden?*

Is de omvang onbeperkt, zoals de verdedigers der zuiver globaal methode beweren, of moet hij beperkt worden tot enige woorden die alle graphische elementen bevatten (normaal en grondwoordmethode)?

Merken wij nogmaals op dat, afgezien van het feit dat het leesonderwijs een deel van het éne moedertaalonderwijs moet zijn, waardoor ook bij het aanvankelijk lezen de groei van de taal dient in het oog gehouden, het doel van het aanvankelijk leesonderwijs niet bestaat in het aanleren van de letters of graphische elementen, doch in het bijbrengen van een juiste en volkomen leeshouding, waarbij de lezer steunt op de drie, in wisselwerking optredende, leesfactoren.

De ingeoeffende woordenschat biedt dus leesstof, waaraan het kind zich oefent steunend op de betekenis- en assimilatiefactor, en die tevens de concrete basis is, waarop het inzicht zal verworven worden.

Begrijpelijk is een geringe woordenschat (enige woorden, die alle letterelementen bevatten) nadelig voor de goede leeshouding. Men steunt dan slechts op een deel van de technische factor, met verwaarlozing van de andere factoren. Anderzijds wezen wij er reeds vroeger op, dat een quantitative overlading schadelijk is voor het inzicht verwerven.

Wij menen dus te moeten waarschuwen voor de uitersten.

Beginnend met enige woorden, best in zinverband inge-oefend, zal men de woordenschat stilaan doen aangroeien, terwijl de controle zal waarschuwen voor alle overlading en tevens zal aanwijzen, wanneer de doorbraak van inzicht kan ingeleid worden.

5. *In hoeverre moet de woordenschat inge-oefend worden?*

Is het voldoende, dat de leerlingen de woorden herkennen in de vorm waarin deze oorspronkelijk werden aangebracht (dus in de stabiele zin), moeten ze de woorden ook afzonderlijk herkennen, of moeten de woorden volledig bezit worden?



De inge-oefende woorden dienen als assimilatiemateriaal en moeten dus volledig bezit zijn, doch tevens zullen zij de concrete basis vormen voor het inzicht-*ver*werven.

Het is nuttig in dit verband de bijgaande graphiek te be-schouwen. Niet dat wij, op grond van het al of niet kunnen reproduceren van de inge-oefende woordenschat, absoluut kun-nen afmeten, wie vlug tot zelfstandig lezen zal komen, (andere factoren bepalen de doorbraak), doch wij zien toch enig ver-band tussen reproduceren en zelfstandig lezen.

6. *Worden lange of korte woorden best onthouden, en bestaat er hierin nog verschil tussen de woorden die een con-crete en deze die een meer abstracte inhoud hebben?*

Er wordt wel beweerd dat meerlettergrepige woorden

nevens een lettergrepige, best onthouden worden¹⁾, terwijl ook bij anderen de zelfstandige naamwoorden voorkeur ge-
nieten²⁾).

Wij geven hier zeer beknopt de uitslagen van eigen onderzoek:

a. 22/9/19..., werd begonnen met 29 leerlingen.

De zinnen werden in los verband aangeboden, de cijfers geven het aantal leerlingen aan, dat de woorden foutief weergaf:

	ik	ga	naar	de	school	bij	de	jongens	zus	mag	niet	mee
20/10:	2	0	3	2	3	8	6	15	0	5	11	5
5/11:	0	0	1	0	0	2	5	6	0	5	2	1
22/11:	0	0	0	0	0	2	1	5	0	1	1	1
4/12:	0	0	0	0	4	0	0	5	0	2	0	7

	de	engel	is	bij	Jan	Jan	is	in	de	klas	hij	zit	in	de	bank
20/10:	3	16	7	6	4	1	1	1	1	6	7	7	3	1	16
5/11:	1	11	2	2	0	0	0	1	2	10	3	3	2	3	12
22/11:	0	3	0	1	0	0	0	0	1	3	0	4	0	0	4
4/12:	0	9	0	0	0	0	0	0	0	4	2	5	0	0	6

Lange woorden: „school, jongens, engel, bank, klas” blijven minder goed gekend. Bij de meer abstracte woorden blijven „mee” en „zit” minder gekend, de andere verliezen het wel in de eerste controlereeksen, doch blijven in de latere onthouden. Deze woorden bieden dus werkelijk moeilijkheden bij de eerste inprenting, doch, door hun grote frequentiewaarde, worden ze noodzakelijk in de lesjes veelvuldiger herhaald, en komen ze alzo even vast in 't geheugen zitten als de andere woorden.

b. Aan 23 leerlingen werden vanaf 1/9/19..., volgende woorden in los zinverband aangeleerd:

	vader	moeder	Jan	zus	hier	is	en	wijs	niet	een	de	peer	voor	eet	appel
28/9:	5	6	2	4	6	4	6	4	3	3	13	9	7	9	11
9/10:	3	3	1	2	4	2	4	4	4	5	7	4	5	4	3
28/10:	2	3	1	1	3	1	4	3	6	5	4	4	4	4	3

Zeventien leerlingen kenden 15/15 der woorden, twee ll. 13/15, een ll. kende 5/15, een 4/15 en twee ll. enkel 3/15 der woorden.

Bij de eerste controle werden de eerst-aangeboden woorden

¹⁾ Br. Denijs: Nieuwe Banen in het Onderwijs, I, bl. 170, 2e druk. Antwerpen.

²⁾ Paed. Studiën, jg. XXV, no. 6, bl. 165.

best onthouden. Bij de eerste vier winnen het de éénlettergrepige: „Jan, zus”, op de tweelettergrepige: „vader en moeder”, deze voorsprong blijft bewaard tot de laatste controle. Tussen woorden met een concrete en deze met een meer abstracte inhoud is weinig verschil.

Wij mogen dus besluiten: eenvoudig gestructureerde woorden hebben de voorkeur. Woorden met een meer abstracte inhoud leveren geen bezwaar, zo ze een hoge frequentiewaarde hebben en in zinnen met los verband gebruikt worden.

Bij het onthouden speelt de inoefening en herhaling een grote rol. Sommige woorden met grote frequentiewaarde krijgen hierdoor een voorsprong en hun eenvoudige structuur verhoogt hun waarde als concrete basis bij het inzicht verwerven.

II. ANALYSE — DEGLOBALISATIE — DOORBRAAK.

Bij het betreden van dit nieuwe gebied rijzen dadelijk nieuwe problemen op: Wanneer moet de analyse beginnen? Hoe zal ze verlopen? Wanneer wij de visuele van de audiotieve analyse onderscheiden, welke komt dan eerst aan de beurt? Hoe zal ze geleid worden? Hoever moet ze doorgevoerd worden?...

De aanvang.

Wij verwijzen naar het hoofdstuk „Het Leerproces”¹⁾ en komen enkel terug op de kwestie der rijpheid.

Zien wij de methodes na, dan merken wij dat het voorstadium van zeer verschillende duur is (van 50 tot 260 woorden) en zodoende wordt de analyse op verschillende tijden aangevat (na 2 tot na 6 maanden), terwijl toch omtrent alle methodebouwers beweren dat ze hiermee de rijpheidsperiode afwachten.

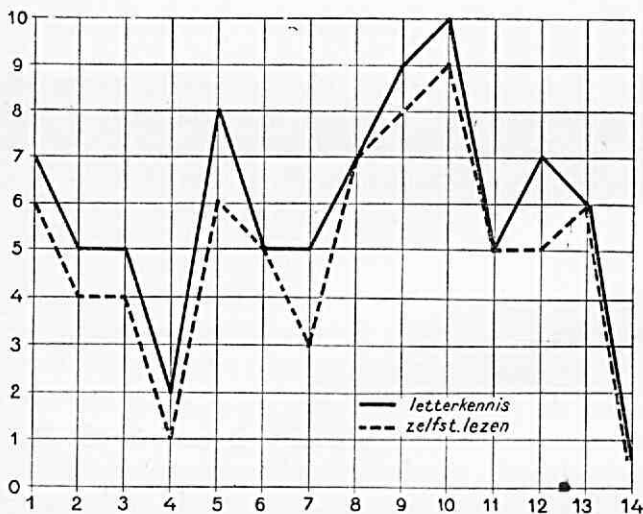
Sommigen peilen de rijpheid aan de opmerkingen van leerlingen, die gelijke elementen in sommige woorden ontdekken („deze week bleek plotseling het doorbreken van rijpheid voor het loszien van letters. Het begon met de s”); anderen menen dat het kind rijp is voor de analyse wanneer het „een woord-symbolenfonds van 'n paar honderd woorden heeft gevormd”.

¹⁾ Paed. Studiën, jg. XXVI, bl. 308—315.

Wij wezen er reeds op dat de differentiatie van het schriftbeeld, vooral wanneer geen verbonden schrift wordt gebruikt, spontaan en geleidelijk zal plaats hebben, alhoewel de schrijfoefening (zeker de geleide) hiertoe veel zal bijdragen. Wanneer men met een beperkte woordenschat wordt gewerkt zal men vrij vlug uitingen van deze vordering ontdekken. Anders is het gesteld met de klankanalyse. Zij kan slechts beginnen wanneer een zekere woordenschat *grondig* is ingeprent, waarop dan de bewustwording van de juiste klanktekenverhouding kan tot stand komen.

Hoe zal de analyse verlopen?

Het feit dat in het voorstadium het globaliteitsprincipe angstvallig wordt gevolgd, belet niet dat de meeste methodes op zeker tijdstip de letterkennis noodzakelijk achten en dan



gewoonweg beginnen met het aanleren der lettertekens. Sommige nemen letter na letter en komen zo in vier—vijf maanden klaar, andere gaan van de beginletters over op de eindletters om eindelijk bij de middenletters te belanden.

Aan de basis van deze handelwijze ligt wel bewust of onbewust de mening die J. Bijl als volgt weergeeft: „Geven wij het kind de letterklanken dan geven wij het — dank zij de in hoge mate fonetische bouw van onze taal — een machtsmiddel in de hand. Zelf kan het nu een weg banen naar al het gedrukte en geschreven schrift.”

Wij stellen hiertegenover de resultaten van de proeven behandelt in het vorige artikel en herhalen dat, niet zo zeer het kennen der letters, dan wel het inzicht in de graphische techniek het doel van de analyse moet zijn. Verder onderlijnen wij het verschil tussen letterteken en graphisch element. Tegenover de 26 letters van het alfabet staat de rijkere schat van graphische elementen, die aan een klank beantwoorden. Hierdoor is het noodzakelijk dat het element steeds beschouwd wordt in het woordgeheel, waardoor de structuur van de woorden kan doorzien worden, waarbij dan de juiste functie van het element naar voren komt.

Met bijgaande graphiek willen wij de waarde van het graphisch element onderstrepen, doch waarschuwen meteen voor overdrijving. Steeds dreigt het gevaar, dat men op een der leesfactoren het volle gewicht legt, terwijl de andere leesfactoren verwaarloosd worden. Zo de waarde van de technische factor de laatste jaren meer uit het oog werd verloren, moet men niet in het tegenovergestelde uiterste vervallen. Het graphisch element is enkel een der instrumenten van de technische factor, die samen met de betekenis- en assimilatiefactor in het leesproces optreedt.

III. HET EERSTE ZELFSTANDIGE LEZEN.

Het eerste zelfstandige lezen ligt tussen het globaal lezen van het voorstadium en het globaal lezen van de geoefenden. Wil men de leeslust, die in het voorstadium gewekt werd, levendig houden en daarbij een juiste leeshouding aankweken, dan vereist dit een speciale leesstof, waarin een groot percent vertrouwde woorden verwerkt zijn.

Overlaadt men de teksten hier met moeilijkheden en nieuwe woorden, dan zal dit de ll. vermoeien. Zij zullen verveeld zijn met een zulkdanige berg moeilijkheden, de leeslust zal kwijnen, ze zullen de woorden gaan raden of noodgedwongen hun toevlucht moeten nemen tot zuiver technisch lezen.

Vele aanvankelijke leesboekjes bezondigen zich aan deze overrompelingsmanoeuvres met het noodlottig gevolg dat er aan verbonden is.

Tenslotte herhalen wij: van uit het technisch standpunt gezien, is het graphisch element eenvoudiger dan het woorddeel, het woord en het samengestelde woord (93%, 84%, 79%, 48%). Dit zou aanwijzen dat er in het aanvankelijk

lezen rekening dient gehouden met een klimming van moeilijkheden, die leidt van het eenvoudigst gestructureerde woord tot het meest gecompliceerde.

In de methodische uitbouw zal ook hiermee moeten afgekeken worden, met dien verstande dat iedere verovering geschiedt aan een vertrouwde (dus ingeoeffende) woordenschat, waarbij het doel niet op de eerste plaats bestaat in het afzonderen en kennen van het nieuwe element, maar meer in de doorstructurering van meer en meer ingewikkelde woordstructuren.

Om te sluiten plaatsen wij het aanvankelijk lezen terug in het geheel waarin het thuis hoort.

Lezen, ook het aanvankelijk lezen, is een deel van het taalonderwijs. De verschillende functies en oefeningen hiervan moeten in de eenheid van het taalonderwijs nauw verbonden zijn. Geen enkel onderdeel van het taalonderwijs mag overheersen ten koste van een ander. Ook het aanvankelijk lezen moet zoveel mogelijk bijdragen tot de taalontwikkeling en taalverrijking, hierbij samenwerkend met de zusterfuncties.

De jacht naar succes bij het aanvankelijk lezen mag hierbij geen roet in het eten werpen.

EEN WEEK IN EEN IDEALE V. G. L. O. KLAS

DOOR

W. BRINKKEMPER.

Een week in een ideale V. G. L. O. klas. Ach kom! Idealen zijn er wel, maar nooit de werkelijkheid daarvan. Inderdaad deelt onze V. G. L. O. klas dit lot. Hoewel U zich nu misschien al bij voorbaat bekocht voelt kan ik U toch zeggen dat dit niet geheel nodig is. Het ideoaal dat U getekend krijgt is gemaakt naar wat er op verschillende V. G. L. O. scholen in ons land plaats heeft.

Als we Maandagmorgen de school binnen treden treffen we alle leerlingen in de handenarbeidschool waar gezamenlijk gezongen wordt. Na deze „weekwijding” volgen we een klas, maar zien we nog net dat enkele jongens in de handenarbeidsaal de werkbanken weer op hun plaatsen zetten. In het klasselokaal aangekomen nemen de leerlingen schriften uit

de lade van hun tafeltje. Verschillende gaan naar de boekenkasten tegen de wand, nemen een boek, lopen naar hun plaats en gaan lezen, terwijl een papier klaar gelegd wordt waarop van tijd tot tijd aantekeningen worden gemaakt. Eén van de jongens werkt aan het onderwerp „steen-kool”. Met behulp van verschillende boekjes schrijft hij daar een stuk over. Het is niet toegestaan stukken uit boeken over te schrijven. In het schrift zijn al enkele onderwerpen uitgewerkt. Het blijkt dat een keuze gedaan kan worden uit vele onderwerpen en dat iedere leerlingen zo'n schrift maakt. Erg veel gelopen wordt er niet wat vooral veroorzaakt wordt door de inrichting van de tafeltjes. Er is nl. een bakje aan bevestigd waarin acht potjes ecoline passen, terwijl aan de kant een plankje aangebracht is. Daarin past een jampotje, dat met water is gevuld. Hierdoor wordt het herhaaldelijk naar de kraan lopen vermeden. Een meisje heeft haar schrift vol en maakt een begin met het inbinden ervan, zodat een „boek” verkregen wordt. De leerkracht loopt bemoedigend, corrigerend en aanwijzend door de klas. Cijfers geeft hij niet; het product is beloning. 's Middags hebben de meisjes naales en we volgen de jongens naar het handenarbeidlokaal. Enkele jongens gaan een bank schilderen die door henzelf gemaakt is en gebruikt zal worden tijdens de kampweek op Terschelling. Een ander stel is bezig zo'n bank te timmeren. Er wordt door de leerkracht getracht dat de bewerkingen zoals zagen en schaven zo goed mogelijk uitgevoerd worden; ze hebben echter geen doel in zichzelf en het gaat om de algemene handvaardigheid. De heren hebben voorlopig nog werk genoeg, want er moeten nog vier banken gemaakt worden. Een jongen staat schoppen te vijlen. Deze zullen gebruikt worden in de schooltuinen, want de V. G. L. O. school heeft op zich genomen een „Thijsse's Hof” in deze tuinen aan te leggen en te verzorgen.

Dinsdagmorgen zijn we aanwezig bij de blokfluitles. Deze keer wordt een aantal volksdansen ingestudeerd. Dit met de bedoeling om bij het volksdansen door de leerlingen zelf te laten spelen. Na dit inleidend muziekuurtje worden de reken-taken uitgedeeld. Het blijkt dat elke leerling op deze morgen een rekentaak moet af hebben. Vele leerlingen zijn eerder klaar en nemen ander werk onder handen, wat deze klas in ruime mate biedt.

De jongens, bestemd voor de ambachtsschool, hebben taken waarin eenvoudige vraagstukjes over algebra en meetkunde

staan. Met behulp van een zelfgemaakt theorieboekje moeten de vraagstukjes gemaakt worden. Het bepaalt zich hoofdzakelijk tot het maken van eenvoudige constructies met behulp van bogen, passers en hoeken. Duidelijk blijkt dat het leren gebruiken van een theorieboekje de bedoeling is.

's Middags gaan de meisjes naar het huishoudlokaal. En wij gaan natuurlijk mee. Huishoudkunde wordt het eerste uur niet gegeven; 't is het knutseluurtje. Aan de meisjes wordt geleerd hoe je aan kinderen leert op welke manier een kermis gevouwen wordt uit papier en hoe er geplakt moet worden. Als de kookles aan de beurt komt gaan we naar de jongens die kennis der natuur hebben. Ze werken aan het belangstellingspunt „het strand”. Op een vorige excursie naar het strand is door elke jongen een aantal schelpen meegebracht. Aan de hand daarvan is een klasseggesprek gevoerd waarvan het voornaamste in punten op het bord is aangegeven. Met behulp van deze punten wordt door de leerlingen een uitgebreid verslag gemaakt waarbij boekjes over dit onderwerp hun dienst verrichten. Als enige jongens klaar zijn zien we ze naar de plakbank gaan waar ze kartonnetjes snijden en de namen der schelpen daarop schilderen. Deze kartonnetjes worden geplakt in een op de handenarbeidles gemaakte schelpenbak die bestaat uit tien vakjes. In elk vakje komt een schelpensoort. Een leerling vertelt dat er totaal drie van deze bakken gemaakt zullen worden. Voorlopig werk genoeg. Aan deze plakbank is ook nog een jongen bezig met het inbinden van deel 1 „In de natuur”.

Woensdagmorgen gaat de klas op de fiets naar het molensmuseum. Want deze morgen wordt besteed aan streekgeschiedenis en de molens zijn aan de beurt. In het museum aangekomen deelt een jongen potloden uit en kartonnetjes waarop velletjes papier vastgeniet zijn. Alles wat uitgelegd wordt moet opgetekend worden. Op zo'n velletje papier lezen we „papiermolen, voden, stuk, hoe, pap, pers, gedroogd, droogschuur, schoolmeester, droogschuur stuk gewaaid. Met behulp van toelichtingen op school zijn dit bouwstenen voor het „Zaanboek”.

Tijdens het speelkwartier zijn we terug en daarna maken we tot geruststelling van ons schoolmeestershart een doodgewone hoofdredenles mee.

Het begin van de tweede helft der week wordt geopend met een zang- en blokfluitles, waaruit blijkt dat Gehrels snel geleerd kan worden. De aardrijkskunde die dan volgt berust

op het vervaardigen van een atlas van Europa. De kaarten van de verschillende landen worden overgetrokken. Op deze kaarten wordt in beeld gebracht wat in een bijbehorende tekst staat. Bij elke kaart behoren twee grote bladen die bestemd zijn om platen en prenten op te plakken. Is dit klaar dan volgt een opdracht zoals deze: „Zoek in dit land de vijf grootste rivieren. Welke is de belangrijkste? Waarom zijn rivieren met watervallen dikwijls minder belangrijk? Zoek iets over dalen, dijken en spoorbruggen. Over deze dingen is literatuur aanwezig. Waar deze te vinden is kan opgezocht worden in een schrift waarin deze dingen alfabetisch gerangschikt staan met verwijzing naar de bronnen. De beantwoording van de vragen vormt een boekje zoals dat in deze klas met bijna al het werk geschiedt.

Na het speelkwartier gewoon dictee dat echter direct besproken wordt.

De middag begint heel rustig. Elke leerling neemt een bibliotheekboek en gaat lezen nadat de „secretaris van de week” opgelezen heeft waar ieder de vorige keer gebleven is. Heeft een leerling een boek uit dan stelt de meester enige vragen ter controle of het gelezen is. Het gaat er alleen maar om, ze een boek te laten lezen.

Het laatste uur van deze middag gaan de meisjes naar het handwerklokaal en de jongens werken in de handenarbeidzaal aan hun schelpenkasten. Omdat de leerkracht van schilderen geen verstand heeft is er een schilderrentenier opgetrommeld die aan dit onderdeel de nodige leiding geeft.

De Vrijdagmorgen is bestemd voor geschiedenis. Het boek dat hierover gemaakt wordt heet: Uit de geschiedenis der mensheid. Aan de orde is het hoofdstuk „mensen trekken door de wereld”, waarin onderwerpen voorkomen als de volksverhuizing, Noormannen, kruistochten, ontdekkingsreizen. Ook vinden we een uitgewerkt onderwerp als: het verkeer van vroeger tot nu. Deze boeken, verlucht met prenten, kaarten en tijdtafels ontstaan ook op de manier van het „geleide verslagopstel”.

Het schoollokaal doet Vrijdagmiddag geen dienst. De leerlingen treffen we aan in de gymnastiekzaal, waar onder begeleiding van vioolmuziek gevoksdanst wordt. De gemakkelijke muziek wordt gespeeld door leerlingen met blokfluiten. De zaken worden ernstig opgevat, want op een avond voor het Drankweercmité zullen ze als uitvoerenden aanwezig zijn.

Als de slotdans geëindigd is pakt het gezelschap de fiets en begeeft zich naar het binnenbadhuis, waar nu wel gestudeerd wordt voor diploma's, nl. diploma B (de zwemmers welbekend).

De laatste dag hebben de jongens het eerste uur gymnastiek en daarna de meisjes. Het is „afmaakmorgen” en geen twee leerlingen zijn met hetzelfde bezig. De grote verscheidenheid van arbeidsmogelijkheden maakt, dat geen leerling zonder werk is.

De Zaterdag wordt besloten met zingen en vertellen. Ziehier een ideale week in een ideale V. G. L. O. klas. „Alweer een die 't goed schrijven kan!” Wie die opmerking maakt, verwijzen we naar de aanhef. Een andere opmerking die zeer veel gemaakt zal worden is deze: „Dat doen we al lang en nog veel idealer!” Gelukkig!

KLEINE MEDEDELINGEN.

Op 28 en 29 October 1949 werd door de Bond van Beroepskeuzeadviseurs in Nederland en Overzeese Gebiedsdelen, een studieconferentie belegd.

De conferentie werd gehouden op „De Born” te Bennekom (Gld.). Drie en twintig personen, voor het merendeel adviseurs van gemeentelijke en particuliere beroepskeuzebureaux en van gewestelijke arbeidsbureaux, namen aan de conferentie deel. De leiding berustte bij de heer H. van der Vlist, directeur van de Nederlandsche Stichting voor Psychotechniek te Utrecht.

Op de conferentie werden drie onderwerpen aan de orde gesteld:

I. De intelligentie en hoe de uitingen daarvan kunnen worden beïnvloed door andere factoren.

Dit onderwerp werd ingeleid door Mej. Dr. A. M. Grosheide, psychologe van het Twents Instituut voor Bedrijfspsychologie te Hengelo.

II. Problemen inzake de Planning der Arbeidsvoorziening.

Dr. W. Steigenga hield een referaat over dit onderwerp. Op de beide inleidingen volgde een levendige gedachtenwisseling.

III. De betekenis van de belangstelling en de liefhebberijen van de adviesvragende voor het te verstrekken advies. Hoe te komen tot een goede analyse daarvan?

Voor de behandeling van dit onderwerp werden uit de deelnemers vier secties gevormd, die in kleine kring dit onderwerp bespraken aan de hand van een aantal vragen. Iedere sectie hield zich verder bezig met een liefhebberijen-groep: sport en spel, verzamelingen, handenarbeid en esthetische bezigheden en lezen.

Van de sectiebesprekingen werd verslag uitgebracht door daartoe aangewezen rapporteurs. Hierop volgde een algemene discussie, terwijl de conferentieleider de resultaten van de besprekingen samenvatte.

Het secretariaat van de Bond is gevestigd te Utrecht, Schimmelpennincklaan 6.

ESPERANTO BIJ HET ONDERWIJS.

Onderwijzers in alle delen der wereld gaven gehoor aan een oproep van de Heer Levin, secretaris van de Jaarbeurs in Lyon, hem tekeningen van leerlingen te zenden voor een tentoonstelling. Hij gebruikte als enige taal Esperanto en verzamelde enkele duizenden tekeningen, waar van een gedeelte eerst in Lyon, later in andere Franse en Italiaanse steden geëxposeerd werd. De officieele belangstelling was zeer groot. het geen o. a. hieruit blijkt, dat de bekende Fransman Herriot zitting had in het Comité van Aanbeveling voor de Lyonse tentoonstelling.

Van 21 Januari—1 Februari 1950 zullen vele tekeningen te zien zijn in het Nederlands Museum voor Onderwijs en Opvoeding, Prinsengracht 151, Amsterdam-C. Ook hier wordt reeds belangstelling van officieele zijde ondervonden. De Heer Mr. A. de Roos, Wethouder voor Onderwijs en Kunstzaken te Amsterdam verklaarde zich bereid zitting te nemen in het Comité van Aanbeveling.

Ook bij de internationale schoolcorrespondentie wordt Esperanto gebruikt, door de leerlingen zelf, of door de onderwijzer, die de Esperanto tekst voor zijn niet-gevoerde leerlingen vertaalt. Enige interessante voorbeelden van dergelijke correspondentie zullen in het Museum tentoongesteld worden. Immers, het in groepsarbeid samengestelde album heeft een reëel doel en wordt beloond met het terugontvangen van een album uit het buitenland. Esperanto maakt het mogelijk, dat de leerkracht in contract treedt met landen, die anders door de taalmoeilijkheden onbereikbaar blijven. Ook andere wijzen van internationale schoolcorrespondentie dan het uitwisselen van albums zijn mogelijk.

Ten slotte zal men op deze tentoonstelling een drukpersje kunnen bezichtigen, dat reeds op vele Franse en Belgische scholen gebruikt wordt. Ook in Nederland (bijv. in Edam) zijn er enkele in gebruik. De kinderen zetten en drukken daarmee hun eigen krant, met hun eigen werk, verlevendigd met linoleumsneden, die zij natuurlijk ook zelf vervaardigen. De diverse schoolkrantjes worden uitgewisseld en, als men zich niet tot het eigen land beperken wil, dan is Esperanto de taal, die uitwisseling met vele andere landen mogelijk maakt.

Het Bureau „Esperanto bij het Onderwijs“, het Nederlands Centrum voor Onderwijs en Opvoeding en de Nederlandse Groep van Onderwijzers-Esperantisten, die met steun van Esperanto en onderwijsorganisaties deze tentoonstelling organiseren, verwachten een groot aantal bezoekers.

De tentoonstelling wordt gehouden van 21 Januari—1 Februari 1950 in het Ned. Museum voor Onderwijs en Opvoeding, Prinsengracht 151, Amsterdam-C.

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr. J. H. van der Hoop, *Geestelijke Vrijheid*. Een psychologische studie over de Crisis van de Westerse Cultuur. In drie delen. Deel II: De Openbaringen van den Geest. 270 p. Uitg.: Van Loghum Slaterus, Arnhem, 1949. Prijs: f 7,50.

In Paed. Stud. van November '48 p. 351 heb ik het eerste deel van deze trilogie aangekondigd. In dit tweede deel brengt de schr. ons nader tot de diagnose van wat hij de Crisis acht van de Westerse Cultuur. Reeds in het Voorwoord wordt deze aldus weergegeven: „Drie verschillende pogingen om onze inzichten van leven en wereld op zinnvolle wijze samen te vatten, bestaan naast elkaar, niet alleen in de verschillende mensen, maar niet zelden in den geest van één en denzelfden mens. De Christelijke en de Humanistische metaphysica hebben het in vele gevallen opgegeven om tot eenheid te geraken en daarnaast heeft zich een natuurwetenschappelijke metaphysica ontwikkeld, die vrijwel los staat van de vorige twee. Wij zijn zo zeer gewend geraakt aan deze gebrokenheid van ons geestelijk leven, dat wij er ons niet meer aan storen.” Hij acht dit een „nood”, die ernstig gevaar oplevert voor het voortbestaan van onze cultuur, omdat die nood „spraakverwarring veroorzaakt, zodra het over de diepere drijfveren van ons leven gaat”. Daarom wil de schr. „door de psychologische beschouwing een nieuwe gemeenschappelijke taal scheppen, om een uitwisseling van gedachten mogelijk te maken”.

In drie van de zes hoofdstukken, waaruit het boek bestaat geeft hij dan ook de nadere beschrijving van die drie metaphysica's, nl. Hoofdstuk II: Vrijheid als innerlijke Harmonie (De humane Mens); Hoofdstuk III: Vrijheid als Liefdevolle Daad (De Christenmens) en Hoofdstuk VI: De onvrijheid in het Natuurwetenschappelijk denken.

Nu ben ik het met de schr. van ganser harte eens, dat het onderlinge misverstand, om niet van wanbegrip te spreken, dat maar al te vaak blijkt bij discussies over de eigenlijke levensvragen, een ernstig geestelijk gevaar betekent. En in zoverre begroet ik zijn poging met sympathie, in het bijzonder ook omdat zijn weergave van het Humanistische zowel als van het Christelijke geloof vrij is van de ressentimentsgebondenheid, die men bij zulk een poging vaak ontmoet.

Toch heb ik ook vrij ernstige bezwaren. In de eerste plaats tegen het misbruik dat m. i. hier gemaakt wordt van de term „het natuurwetenschappelijk denken”. Ik meen door een ruim vijftigjarige studie wel iets van het natuurwetenschappelijke denken te kennen. Maar in deze beschrijving kan ik het denken van de grote voormannen der natuurwetenschap nauwelijks herkennen. Wat hier beschreven wordt is een naturalistische quasi-wijsbegeerte, die juist mist wat deze groten kenmerkt: strenge exactheid en daardoor bescheidenheid. Niet slechts Christenen als Faraday, Maxwell, Van der Waals, maar ook Humanisten als Helmholtz, Lorentz en talloze anderen hebben er zich wel voor gewacht zo onkritisch de kategoriën, die in een bepaalde fase van het fysisch denken de beste benadering der anorganische werkelijkheid schenen te geven, geldig te verklaren voor de levende natuur en in het bijzonder voor het menselijk

leven. Juist in een boek, dat spraakverwarring wenst te bestrijden had op tal van plaatsen „naturalistisch” moeten staan in plaats van „natuurwetenschappelijk”.

Nu schijnt dit uitsluitend een terminologische misgreep te zijn, die heel gemakkelijk te verhelpen ware. Ik twijfel echter, of zich hier niet meer dan een terminologisch verschil verbergt. Immers in Hoofdstuk IV met de titel *Vrijheid als Eenheid (De Verheven Mens)* wordt tegenover de Humanistische en Christelijke Vrijheid, als Westers verschijnsel, het Oosten (India en China) gesteld als Oosterse Wijsheid tegenover Westerse objectiviteit. En zie ik het wel, dan bedoelt dit hoofdstuk toch reeds heen te wijzen naar een veel diepere therapie voor de hier gestelde diagnose, dan die van opheffing van spraakverwarring.

Ik meen hier niet alleen een anti-naturalistisch, maar ook een anti-natuurwetenschappelijk sentiment te bespeuren. Dat zou betekenen, dat de schr. — om met Romein te spreken, op de laatste bladzijde van diens opmerkelijke brochure *Toynbee's Studie der Geschiedenis* — „bij zijn analyse van de mogelijke geesteshoudingen in de crisis-tijd ener beschaving juist diegene overslaat die de houding is van hen, die alsnog willen trachten op de uitdaging van de dreigende ondergang het progressieve antwoord te vinden, van hen namelijk die de toekomst trachten open te houden door voortzetting van die door Toynbee verwaarloosde, maar voor hen juist meest wezenlijke traditie der Westerse beschaving: de rationele wetenschap en de techniek, teneinde middels deze beiden te komen tot een rationele beheersing van de sociale verhoudingen, in welker onbeheerst-zijn voor hen juist de kern van het crisis-probleem ligt besloten”.

Evenwel, of dit vermoeden juist is, of dus ten opzichte van de crisis-beoordeling Van der Hoop met Toynbee overeenstemt, gelijk ik met Romein — wat tevens zou tonen, dat de scheidingslijnen bij de crisis-beoordeling geheel anders liggen dan die tussen Christendom en Humanisme — durf ik op grond van dit Tweede Deel van Van der Hoop's studie nog niet te zeggen. Wij zullen het Derde Deel moeten afwachten, om daaromtrent tot zekerheid te komen.

Ph. K.

Vige Langevin, Jean Lombard en P. Post,
Kinderlijke Expressie in deze Tijd. Uitg.: J. B.
Wolters — Groningen, Batavia.

Na alle de expressiedodende en smaakbedervende uitgaven als de *Artismapjes met tekenvoorbeelden* en het armetierige „*Tekenen is een Wereldtaal*”, en vergeet daarbij ook niet de recente publicaties van de bloedeloze Ned. Vereniging voor tekenonderwijs, eindelijk eens een boekje dat waarlijk inspirerend voorlicht.

Met de door mevrouw Vige Langevin en Jean Lombard, naar aanleiding van de prachtige tentoonstelling van kindertekeningen in „*Kind en Kunst*”, gehouden lezingen begint dit werkje.

In de lezing „*Collectieve schilderijen en tekeningen*” ontwikkelt Vige Langevin, Jean Lombard doet het op vrijwel analoge wijze, de essentiële pedagogische principes, waardoor de kunstenaars en onderwijzers, die collectieve schilderijen en tekeningen laten maken, werden geïnspireerd. Onder een collectief kunstwerk verstaan zij een artistiek werkstuk van

vrij grote afmetingen, gezamenlijk ontworpen en uitgevoerd door een groep kinderen.

Na overtuigende argumenten voor dit groepswerk te hebben aangevoerd geeft zij een aantal aanwijzingen; Algemene voor de aesthetische opvoeding, die ik nooit eerder zo helder geformuleerd zag, en speciale voor het groepswerk.

Groepswerk dat zo belangrijk is, „omdat het kind zich zelf blijft of wordt, terwijl het zich schikt in een soepele discipline; het plaatst hem tussen het individuele en sociale, en doet hem begrijpen en beleven, dat hij de gemeenschap slechts verrijkt en nuttig is, wanneer hij eigen persoon ontwikkelt en handhaaft.“

Voor een uitzonderlijk waardevolle aanvulling van de sympathieke Franse paedagogen zorgt de Heer Post, medewerker aan het Nutseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.

Hij begint met de vraag te stellen: „Tekent men nog op de Lagere School in Nederland?“ (dat nog impliceert toch niet dat men er vroeger wel getekend heeft?) en laat dan de revue passeren wat er zoal gebeurt.

„Wat heeft dat grafische papagaaienwerk (hij bedoelt hier o. o. het copiëren van de wandplaat), die moderne ideographie (de verwaterde schema's in onbegrepen navolging van Rothe), die opvallende armoede van het verdeelde vlak, die oefening van het oog en de hand met tekenen te maken?“

Behoorde dit alles niet opgeborgen te worden in de reliekenkast om plaats te maken voor dat ene doel, dat tekenen motiveren kan, voorzover het valt buiten de vaktechnische voorbereiding, *de expressie* mogelijk te maken?

Post is in zijn praktijk als paedagoog en later door zijn wetenschappelijk werk, gekomen tot het inzicht dat deze vrije expressie van zeer verstrekkende invloed is op de harmonische ontwikkeling van de hele persoonlijkheid.

Zeker geeft hij in dit artikel wegen aan om tot de ontwikkeling van de creatieve krachten, die in ieder kind schuilen, te komen. Maar zij die als tot dusver zich moeten vastklampen aan een „methode“ zullen teleurgesteld zijn. Hij beseft terecht hoe delicaat de rol van de volwassene bij het vrijmaken en stimuleren van de creativiteit is, zodat het hem niet wel doenlijk schijnt de leerkrachten van de lagere school aan te moedigen in deze richting te gaan werken.

Wel wil hij komen tot een proefschool, een volksschool voor beeldende kunsten, waar men kinderen los van elke schoolse traditie gelegenheid biedt tot vrije expressie. Zo zullen wij te weten komen welke mogelijkheden in onze kinderen schuilen en nu verloren gaan, omdat we er niet naar omzien.

Het is zeer verheugend dat met deze proefschool inmiddels een bescheiden begin gemaakt is. De wanhopige toestand van het onderwijs, de noodlottige cultuurverschrompeling, laten niet toe dat we met de handen over elkaar de resultaten van deze en andere proefscholen afwachten.

De werkgroep aesthetische vorming van de W.V.O., die allen die in deze richting werkzaam zijn, wil verenigen, zoekt rusteloos naar wegen om de bestaande toestand te doorbreken. Deze uitgave zal daarbij blijken van uitzonderlijk nut te zijn.

PIET KLAASSE.

DE EERSTE KAMER EN DE WET =HERSTEL =8^E LEERJAAR

DOOR

Prof. Dr. Ph. KOHNSTAMM.

Het wetsontwerp, waarin het herstel van het 8e leerjaar wordt geregeld, en waarover wij in drie voorgaande nummers artikelen plaatsten, mag thans wel als wet aangeduid worden, na de aanvaarding door de Eerste Kamer. Want al is, op het ogenblik waarop ik dit schrijf, nog niets gepubliceerd over de Koninklijke goedkeuring, men mag veilig aannemen, dat die reeds gegeven is of althans spoedig tot stand zal komen.

De behandeling in de Eerste Kamer heeft echter voor velen een grote verrassing gebracht, zo zeer dat in vele dagbladen zelfs gesproken werd van een felle botsing tussen Eerste en Tweede Kamer. Niemand minder dan de hoofdartikelen=schrijver in de Volkskrant heeft het „een lastig kruiswoord=sraadsel” genoemd, hoe men de inhoud van de Tweede=s en Eerste=Kamer=s moties zou kunnen verenigen en op spoed aan=gedrongen bij de Minister om de sleutel van dit raadsel uit handen te geven.

Nu moet erkend worden, dat hier inderdaad een puzzle be=staat op legislatief=organisatorisch terrein. Maar tenopzichte van de paedagogisch=didaktische vragen ligt, gelukkig, de zaak geheel anders. En de uitweg uit deze „impasse” werd in ons blad reeds aangewezen in het artikel in Paed. Stud. XXV (1948) p. 321 van de hand van de heer Van der Velde. Immers met het daar op p. 327 aangewezen schema voor 7e en 8e leerjaar is zowel de Tweede=Kamer=s motie in over=s eenstemming, die wij in ons Januari=nummer afdrukten (p. 1), als de Motie=Cramer in de Eerste Kamer, die unaniem werd aanvaard, op de stemmen der communisten na, en die luidde:

De Kamer,

gehoord de discussie over het ontwerp van wet tot wijziging van de Lager=s onderwijswet 1920

spreekt als haar oordeel uit, dat zowel behoefte bestaat aan algemeen vormend lager onderwijs na het 6e leerjaar (hetzij in scholen voor voortgezet gewoon lager onderwijs, hetzij in het 7de en 8ste leerjaar van scholen voor gewoon lager onder=s wijs) als aan voorbereidende klassen van ambachtsscholen en lagere land=s en tuinbouwscholen,

vertrouwt, dat de Regering met bekwamen spoed de instelling van voorbereidende klassen aan genoemde onderwijsinstituten zal bevorderen,
en gaat over tot de orde van den dag.

Evenals de Tweede Kamer in haar motie, heeft zich dus de Eerste Kamer gesteld niet op het standpunt van: hetzij, òf, maar op dat van: zowel het een als het ander, d. w. z. op het standpunt door Van der Velde aanbevolen.

Ik meen bovendien vrij stellig te weten, dat zowel in de kring van hen die aan de proefklassen voor de „vorbereidende klasse” leiding hebben te geven, als in de kring der samenwerkende studiecentra, die de experimenten voor het nieuwe V. G. L. O.-type hebben te leiden, over de richtlijnen in algemene zin overeenstemming bestaat, terwijl het experiment over de nadere concretisering moet beslissen. En men mag m. i. er vast op rekenen, dat daaromtrent geen diepgaand verschil van mening zal ontstaan.

Legislatieforganisatorisch ligt de zaak echter geheel anders. Hierop heeft de schrijver der hoofdartikelen in de Volkskrant gewezen, van wie op goede gronden mag worden aangenomen, dat hij vrij nauwkeurig is ingelicht omtrent de denkbeelden van den voorzitter der K. V. P.-fractie uit de Tweede Kamer.

Tracht men immers het denkbeeld van de heer Van der Velde legislatief te verwezenlijken, dan rijst de vraag: zal de algemene basisklasse, die hij aangeeft, en de linker helft van zijn schema vallen onder de regelen der L. O.-wet, wat betreft de modus van oprichting en de kostendekking, òf onder de N. O.-wet, waaronder toch de rechter helft van het schema behoort. Tenzij men dit alles in een geheel nieuwe wet zou regelen, wat echter zeker langdurig politiek vooroverleg zou vragen, reden waarom wij daarop hier niet verder ingaan.

Maar juist tegen regeling volgens de N. O.-wet verzetten zich de principiële bedenkingen, die de motie van de Tweede Kamer onderscheiden van die van de Eerste Kamer. En nu schijnt het een gewaagde oplossing om als uitweg uit de impasse aan te bevelen, dat basisklasse en linker helft onder de regelen der L. O.-wet zouden vallen en de rechter helft onder die der N. O.-wet. Maar gelukkig bezitten wij hier een zeer waardevol precedent. De lycea functioneren sedert omstreeks veertig jaren onder een administratieve regeling die de H. B. S.-afdeling onder de M. O.-wet plaatst en de gymnasiumafdeling

onder de H.O.-wet, terwijl — ben ik wel ingelicht — de onderbouw in sommige gevallen administratief tot het M.O., in de meeste tot het gymasiaal-onderwijs wordt gerekend. Nu zie ik niet over het hoofd, dat hier, waar het L.O. en N.O. betreft, nog organisatorisch-legislatieve vragen rijzen, die ik niet aanstonds zou kunnen oplossen, maar als er de wil tot oplossing is, zal die oplossing zeker worden gevonden. En dat klemt in dit geval nog meer dan bij de lycea, omdat de localiteit en de outillage, die voor het gehele schema nodig zijn buiten kijf niet in tweevoud opgezet mogen worden.

Men is in de kring van hen, die de proef met de „voor-bereidende klassen” leiden, er algemeen van overtuigd, dat de praktijkvakken niet in de gewone lokalen der ambachtsschool, noch met de gewone outillage aan werkbanken en gereed-schappen onderwezen kunnen worden, met het oog op de leeftijd van het 7e leerjaar. Er zal dus ongetwijfeld een mede-gebruik van die lokalen en die outillage geregeld moeten worden, hetzij op de wijze, gelijk in het bovenstaande aan-geduid, hetzij op de wijze als hoofdinspecteur Van Nes dat in zijn bekende rede te Utrecht heeft voorgesteld. Maar de hier aangeduide oplossing heeft het voordeel, dat ook wat de leerkrachten betreft nader verband komt, en vooral ook, dat alle jongens van 7e en 8e leerjaar na het verlaten der L.S. in één schoolcomplex komen, waar zij blijven totdat hun volle dagonderwijs is afgelopen, dus in de rechterhelft van Van der Velde's schema na twee jaar ambachtsonderwijs volgende op de basisklasse, in de linker helft na één jaar V.G.L.O. na die basisklasse. De juiste selectie, voor zover die ook door de ouders aanvaard wordt, zal dan in de tweede helft van het jaar in de basisklasse voorbereid kunnen worden.

Slechts op één punt behoeft dan Van der Velde's schema nog aanvulling; het voorziet nog niet in de analoge symbiose, die er tussen V.G.L.O. en Lagere Land-s en Tuinbouwschool moet plaats vinden in de plaatsen met overwegende of belang-rijke agrarische bevolking. Dat vraagt natuurlijk nog weer een nieuwe legislatieve regeling. Immers het gaat daarbij niet om een intra-s, maar zelfs om een inter-departementale regeling. Maar ook daarheen wijzen de beide Kamermoties den weg. En, gelijk Minister Rutten in de Eerste Kamer heeft meegedeeld, zijn er reeds stappen gedaan tot dit overleg tussen de beide Ministeries, en is alleen de uitvoering enigszins vertraagd door ziekte van de directeur van het Land-s en Tuinbouwonderwijs.

Mijn slotsom formulerende, aarzel ik dus niet de overtuiging uit te spreken dat, dank zij de zorgvuldige en wetenschappelijke wijze van voorbereiding, door Minister Rutten betracht, en zijn openheid voor de wensen, zowel in de Tweede als in de Eerste Kamer geuit, vertrouwd mag worden op een regeling waarbij — om met de Eerste Kamerstemming te spreken — zoveel spoed wordt betracht als de grondigheid (bekwaamheid) der voorbereiding nu eenmaal eist om tot een paedagogisch-didactisch verantwoord en daardoor blijvend en vruchtbaar resultaat te komen.

HOE STAAT HET MET HET GLOBALE LEESONDERWIJS?

I

DOOR

I. VAN DER VELDE.

In het Februarinumnummer 1948 van dit tijdschrift publiceerde de Heer *J. Bijl* enige beschouwingen over leesmethodiek naar de beginselen van *Decroly*. De redactie vond in dit artikel aanleiding, het globalisatie-leesonderwijs als probleem aan de orde te stellen. Zij deed dit, omdat er t. a. v. de doeltreffendheid van dit leesonderwijs nog geen communis opinio bestaat. Er zijn onderwijzeressen, die de door haar gebruikte globaal methode niet gaarne zouden willen missen, andere houden, ook na ernstig proberen, moeilijkheden. Het is niet duidelijk, waar de oorzaken van dit falen liggen. Alleen ervaringen uit de dagelijkse praktijk zouden opheldering kunnen geven. Vandaar de uitnodiging aan lezeressen — gebruiksters van een globaal methode — haar ervaringen en indrukken te willen schetsen.

Een viertal lezeressen — en lezers — hebben aan de uitnodiging gevolg gegeven. Na de grondige artikels van de Heer *Stevens* in recente afleveringen is nu wellicht het ogenblik gekomen, een samenvattende beschouwing te geven en te trachten te komen tot een verantwoorde standpuntsbepaling. We zullen in onze beschouwingen de volgende artikelen betrekken:

J. Bijl: Over leesmethodiek naar de beginselen van Decroly. Paedagogische Studiën, Februari 1948, blz. 33.

Mej. J. C. Breukelaar: De globale leesmethode. Idem, Juni 1948, blz. 161.

N. C. de Boer: Ervaringen met globaal lezen. Idem, Juni 1948, blz. 178.

Mej. A. Dijksterhuis: Globaal lezen. Idem, October 1948, blz. 318.

W. Stevens: Waar staan we met het aanvankelijk lezen? Idem, October 1949, blz. 297.

W. Stevens: Theorie en practijk. Idem, Januari 1950, blz. 15.

Buitendien een artikel, dat in de jaargang 1947, dus buiten de „enquête” om, verscheen:

W. E. Vliegthart: Amerikaans leesonderwijs. Idem, Juli 1947, blz. 205.

De dames Breukelaar en Dijksterhuis en de Heer De Boer geven voornamelijk beschrijvingen van eigen werkwijze; de Heer Vliegthart bespreekt kritisch het leesonderwijs in Amerika, waar de leesmethodes „overwegend globaalmethodes” zijn; de artikelen van de Heren Bijl en Stevens zijn van meer beschouwend-theoretische en kritische aard.

Grondslagen.

Zij die het globalisatieleesonderwijs verdedigen, beroepen zich op argumenten van tweeërlei aard: psychologische en methodisch-didactische.

De psychologische argumentatie steunt op bepaalde uitkomsten van bepaalde moderne psychologieën, voornamelijk de „Gestaltpsychologie” en de „Verstehende Psychologie”. Deze argumentatie mag bekend worden verondersteld. Daarnaast op de psychologie van het lezen. Voor Decroly moest de psychologie van het lezen meër uitgangspunt zijn dan de bevindingen van beide bovengenoemde psychologieën. Deze laatste kregen immers haar grootste ontwikkeling eerst na Decroly's oudste experimenten.

Een korte formulering van Decroly's leespsychologische uitgangspunten geeft *Dr. J. E. Segers* in zijn: „La psychologie de la lecture”, blz. 157:

1. La lecture est une fonction visuelle.
2. La fonction visuelle est développée plus tôt que la fonction auditive.

3. La vue donne des notions plus nombreuses et plus précises que l'ouïe.

Zowel voor als na Decroly's proefnemingen is aan de psychologie van het lezen grote aandacht besteed.

Methodisch=didactisch gezien keert het globalisatie=leesonderwijs zich tegen de opvatting, dat lezen leren een op zich zelf staande techniek is, waarvan de beheersing nagestreefd wordt als een fundamenteel doel.

Het globalisatie=leesonderwijs is totaliteitsonderwijs in deze zin, dat het zich baseert op de gedachtelijke en functionele eenheid van „taal”, „lezen”, „schrijven”. „Lezen” en „schrijven” zijn technieken, die hun bestaansgrond vinden in dienstbaarheid, in dienstbaarheid aan de taal als expressie van geestelijk leven. Deze technieken zullen moeten worden aangeleerd, maar het moeilijkste probleem waarmee het huidige globalisatie=leesonderwijs worstelt, is juist het bepalen van de plaats van dit „technisch” onderricht in de totaliteit.

En dan biedt de techniek van het leren lezen grotere moeilijkheden dan die van het leren schrijven. Bij het leren lezen treedt vooral het probleem van de analyse naar voren. Zij wordt noodzakelijk geacht: het kind moet op een bepaald moment komen tot de bewuste associatie van letterklank en letterteken. Maar mag men het totstandkomen van de analyse en het totstandkomen van de associatie overlaten aan onbewuste en daarna spontane werkingen of moet het kind tot analyse en associatie worden gebracht? En kan men volstaan met analyse van de visuele eenheden (zin en woord) of moeten ook de auditieve eenheden (en dan vooral het woord) in het analyseproces worden betrokken?

Het is duidelijk dat bij de beantwoording van deze vragen leespsychologische beschouwingen in methodische beschouwingen zullen overvloeien.

Methodisch=didactisch zien de voorstanders van globaal leesonderwijs als voordelen, dat de kinderen van het begin af leren te werken met zinvolle stof, gebaseerd op een eenvoudige natuurlijke ongedwongen taal, die sterk appelleert aan hun eigen redelijkheid, daardoor belangstelling wekt, en aldus de mogelijkheid schept tot groter en zinvoller zelfwerkzaamheid. Het globaal leesonderwijs pretendeert in de vroegere methodiek onbenut gelaten mogelijkheden tot geestelijke activiteit te wekken, ook in het zeer jonge schoolkind. Voornamelijk

doordat het zich onderdeel weet van schriftelijk en mondeling taalgebruik en het schrijven niet langer ziet als afzonderlijk „leervak”.

De vraag is nu: Vinden deze opvattingen steun in de op blz. 37 genoemde artikelen? Zo ja, op welke onderdelen? Zo neen: waarin wijken de inzichten der auteurs van de hierbovengeschetste argumentatiepro af, waarin gaan ze tegen deze argumentatie in?

Vergelijkende beschouwing.

We menen deze vergelijkende beschouwing, ter wille van de overzichtelijkheid, te moeten indelen naar de bij de „grondslagen” ontwikkelde gezichtspunten en zullen daarom achtereenvolgens behandelen:

1. De algemeenpsychologische grondslagen.
2. De psychologie van het lezen.
3. De didactische beginselen.
4. De methodische uitwerking.

1. *De algemeenpsychologische grondslagen.*

Het is begrijpelijk, dat de schrijvers aan de algemeenpsychologische grondslagen weinig aandacht schenken. De algemeenpsychologische inzichten, waarop de globale leesmethode steunt, zijn bekend en waar zij allen voorstanders van globaal lezen zijn — zij het gedeeltelijk, en gelukkig, kritische voorstanders — hebben zij zich deze inzichten tot de hunne gemaakt. Het duidelijkst blijkt dit uit wat Bijl schrijft:

„Omtrent de juistheid der psychologische beginselen van Decroly zal weinig verschil van mening bestaan. De algemene zienswijze der gestaltpsychologie wordt onder ons vrij unaniem gedeeld. Zij berust op een te breed en te rijk feitenmateriaal, dan dat hieromtrent veel twijfel mogelijk is.”

Maar al acht hij het theoretisch fundament onaantastbaar, blind voor de moeilijkheden, die de uitwerking ook van op zichzelf onaanvechtbare theorieën ten behoeve van de praktijk oplevert, is hij niet:

„Met toepassingen van psychologische beginselen op het terrein der didactiek is het echter niet eenvoudig gesteld.”

De ervaringen met het globaal lezen mogen als een bewijs voor deze stelling gelden. We hebben hier met verschijnselen te doen die misschien enige teleurstelling hebben veroorzaakt, doch die niet tot ontmoediging mogen leiden. Bewuste binding van de didactiek aan algemeen-psychologische, ontwikkelings-psychologische en kinderpsychologische inzichten is noodzakelijk. De didactiek is nu eenmaal gericht op levende wezens.

Van deze levende wezens moeten we de „wetten” die hun geestelijk leven beheersen en de eigenaardigheden die dit geestelijk leven kenmerken, kennen om de didactiek vruchtbaar te hanteren.

Bij het globaal lezen staan we voor een der eerste proefnemingen, die van dit standpunt uitgaan. Men is daarom niet gerechtigd, van den beginne af een volledig succes te verwachten. Er zal leergeld moeten worden betaald. Er zijn zeker fouten gemaakt. En wij menen dat zowel Bijl als Stevens deze fouten hebben onderkend. Bijl als hij schrijft: „Valt het theoretisch in te zien dat het globalisatiebeginsel *te doctrinair* was toegepast?” Stevens als hij zegt: „Alhoewel de globaal methode uit de practijk gegroeid is, heeft men zich later bij de uitwerking van globaal methodes *te angstvallig binnen vooropgestelde theorieën* gehouden, wat in de practijk tot grote fouten en ernstige mislukkingen leidde.”

De te doctrinaire toepassing, de te sterke onderworpenheid aan als juist aanvaarde theorieën zijn gemakkelijk te begrijpen. Er was vooralsnog weinig vastheid voor de voet die het nieuwe pad betrad. De enige steun die daardoor in werkelijke betekenis overschat werd, was de theorie vanwaar men uitging. Iedere afwijking ervan vergrootte de vrees voor mislukking, zolang niet was aangetoond dat juist de te strakke gebondenheid oorzaak van mislukking was. Bij het globaal lezen is niet de theorie onjuist, onjuist was de onzelfstandigheid, die ontstond door voorlopige tekorten in practische ervaring.

Mej. Breukelaar wijst op een ander tekort. Het principe is haar dierbaar. „De globalisatiegedachte is prachtig, omdat ze aansluit bij de psychische ontwikkeling van het kind.” Maar in haar kritiek is ze juist. De globale leesmethode is gebaseerd op de globale waarneming van het kind. „Dit is goed, als men maar niet vergeet, dat er ook andere functies dan de globale waarnemingsstructuur bij het globaal lezen leren betrokken worden, want *het kind kan bij het globaal*

lezen niet volstaan met globaal waarnemen." Duidelijk is, dat zij hiermee het probleem der analyse raakt, waarop wij wezen op blz. 38.

In de beschouwingen van Mej. Breukelaar en de Heren Bijl en Stevens ligt dubbele winst. In beide gevallen in positieve zin. De algemeenpsychologische grondslagen van het globaal lezen worden niet aangetast, die blijven dus bruikbaar ook bij een gecorrigeerde toepassing. Daarnaast geven zij voor deze gecorrigeerde toepassing wenken, die niet verwaarloosd mogen worden.

In een recent werkje over de Gestaltpsychologie vinden de voorstanders van globaal lezen steun voor hun standpunt. We bedoelen het boek van Dr. D. Katz, Hoogleraar aan de universiteit van Stockholm: „Gestaltpsychologie“, in 1944 te Bazel verschenen, een critische en uitermate bezonnen studie over de Gestaltpsychologie en haar verschillende aspecten. Onder „Einige pädagogische Betrachtungen“ schrijft Katz, dat men tot betere en duurzamer resultaten bij het onderwijs komt, als men bij het kind „innere Teilnahme an den Dingen“ weet te bewerkstelligen (blz. 102—103).

„Soll ein Kind eine Handlung mit innerer Teilnahme ausführen, dann musz man diese in eine vom Kind gern und spontan ausgeführte andere Handlung so einbauen, dasz sie zu einem Teil der umfassenderen wird. Nimmt man auf diese Weise eine Einbettung einer Handlung in eine andere vor, dann ändert sich damit der Sinn der eingebetteten, und damit ändert sich die Einstellung des Kindes zu ihr. — Bettet man eine Aufgabe, die für die Schule gelöst werden musz, in eine Handlung für einen praktischen Zweck ein, so nimmt man ihr für viele Kinder den odiösen Charakter. Manche Kinder lösen ohne weiteres beim Kaufmansspiel Rechenaufgaben, die sie für die Schule nicht auf sich nehmen wollen. Mann musz immer darauf sehen, dasz bei derartigen Einbettungen wirklich starke Handlungsgestalten entstehen. —

Die Decrolyse globale Lesemethode, die von kleineren Wortganzen oder sogar Sätzchen ausgeht, ist der älteren Methode, die mit den einzelnen Buchstaben anfang¹⁾ vor

¹⁾ Hier is Z. H. G. onjuist, althans voor Nederland. De spelmethode, deze zal hij bedoelen, is sinds lang opgegeven. Deze onjuistheid ligt echter buiten de kern van zijn betoog.

zuziehen, weil sie dem Kind gestattet, bald sinnvolle Mitteilungen im Satzverband zu lesen und eventuell auch zu schreiben. Das Decrolysche Verfahren macht von dem Prinzip der Einbettung Gebrauch."

In dit laatste ligt het essentiële. Het leren lezen volgens de globaal methode is — of behoort te zijn — ingebed in een meer omvattende intellectuele bezigheid: het leren beheersen der moedertaal. We wezen hier reeds eerder op (zie blz. 38). De kinderen zijn zich van deze „Einbettung" niet bewust; ze ervaren haar slechts. Maar zij is voor hen een sterk stimulerende factor. Hoe sterk, blijkt duidelijk uit de beschrijvingen van De Boer en Mej. Dijksterhuis. Geen der andere auteurs lijkt mij zo doordrongen van deze verbondenheid als zij beiden, al wijst ook Stevens aan het slot van zijn tweede artikel op deze verbondenheid: „Lezen, ook het aanvankelijk lezen, is een deel van het taalonderwijs." Zij ontkomen ten volle aan het gevaar van te werken op een smalle — voor namelijk technische — basis. De school luidt een nieuwe phase van de taalontwikkeling in, onder invloed van onderwijzers en medeleerlingen, van onderwijs en lectuur. En in deze nieuwe phase wordt het leren lezen opgenomen, niet als zelfstandig moment, maar in dienstbaarheid. Het werken met totaliteiten, die voor hen zin hebben, prikkelt de kinderen tot activiteit en interesse. Bij al zijn critiek — en we zullen zien, dikwijls zeer gerechtvaardigde critiek op de proeven van Decroly — erkent Stevens toch: „Betekenisvolle gehelen worden beter onthouden en de belangstelling beïnvloedt de inprenting". Het komt mij voor dat we op de algemeenpsychologische grondslagen van de globalisatieleesmethodiek mogen blijven vertrouwen.

2. De psychologie van het lezen.

Zeer uitvoerig wordt de psychologie van het lezen behandeld door Dr. J. E. Segers in zijn: „La psychologie de la lecture" (Anvers 1939), voornamelijk in het tweede gedeelte: „Fondements psychologiques de la méthode de lecture globale" (blz. 157—323). In dit gedeelte zijn een drietal hoofdstukken van bijzondere betekenis:

Chapitre II: Les mouvements des yeux pendant la lecture.

Chapitre III: La perception visuelle pendant les pauses de fixation.

Chapitre IV: Etude expérimentale de la lecture enfantine.

Segers behandelt in deze hoofdstukken tientallen onderzoekingen die voor de genoemde onderwerpen van belang zijn en trekt aan het eind van ieder hoofdstuk zijn conclusies.

De bekende uitkomsten worden in hoofdzaak gehandhaafd, al noodzaken latere experimenten hier en daar tot een wat voorzigtiger formulering dan een tiental jaren vroeger het geval was. In wezen worden de geldende inzichten niet aangetast. Segers concludeert t. a. v. hoofdstuk II (t. a. p. blz. 207):

„Puisque la lecture n'a lieu que durant les pauses de fixation, dont le nombre est infiniment inférieur au nombre de lettres et même au nombre de mots contenus dans le texte lu, on peut inférer que l'oeil ne lit pas par lettres ni par syllabes, mais par mots ou groupes de mots¹⁾ qui ne sont généralement pas perçus dans tous leurs détails, mais reconnus d'après leur configuration générale.”

Aan het eind van het derde hoofdstuk komt hij tot dezelfde conclusie, zij het met enige reserves.

„Néanmoins, la grande majorité des expérimentateurs ont observé qu'il est plus aisé de lire des mots ou des groupes de mots ayant un sens que des lettres ou des syllabes isolées.”

De reserve die hij daarna maakt, is hierom van betekenis, omdat ze een der steunpunten is in het betoog van Stevens, dat we straks nader zullen bezien:

„Remarquons cependant que les expériences ont été faites sur des adultes et qu'il s'agit de lecture tachistoscopique, différente de la lecture ordinaire” (t. a. p. blz. 225).

Ook de onderzoekingen omschreven in het vierde hoofdstuk, blijken in hoofdzaak de oude overtuigingen te bevestigen:

„Les expériences faites sur des sujets n'ayant pas encore appris à lire prouvent que ceux-ci fixent et retiennent plus aisément les phrases et les mots intelligibles que les syllabes et les lettres privées de sens; pourtant depuis les recherches de S. Forer, de nouvelles expériences s'imposent afin de démontrer si la phrase est mieux reconnue que le mot, ou vice-versa” (blz. 257).

¹⁾ Cursivering van ons. (v. d. V.).

Wij gaan niet nader op de experimenten van *Mej. Forer* in. Men vindt ze in het „Zeitschrift für Kinderforschung” 1933, blz. 11—44, onder de titel:

„Eine Untersuchung zur Lese=Lern=Methode Decroly.”

Het is ons nimmer duidelijk geworden hoe men de beschouwingen van *Mej. Forer* tegen *Decroly* kon aanvoeren. We citeren het slot van haar artikel:

„Die praktische Bedeutung der Decroly=Methode soll hier nicht diskutiert werden. Aber wir möchten hervorheben, dasz die in unseren Versuchen als besonders wichtig hervortretenden Punkte von der Praxis der Decroly=Methode mit sicherem pädagogischen Takt in den Mittelpunkt gestellt worden sind. Decroly hat eine bis ins einzelne gehende Technik entwickelt, Schriftbild und Gegenstand (bezw. Handlung) auf die verschiedenste Weise wirklich zusammenzubringen. Er geht in glücklichster Weise von Eigennamen aus und legt überall besonderes Gewicht auf eine psychologisch vernünftige Einbettung des Erlernens in eine konkrete Handlung. Es ist so eine Lebendigkeit erreicht, die sich von jener recht äusserlichen und unpsychologischen „Zuordnung”, „Verkindlichung” und „Verlebendigung” (Schema O; daneben ein Bild vom Ohr), die man in älteren Fibeln häufig trifft, sehr entschieden und in vorteilhafter Weise abhebt.”

Behalve het boek van *Segers* bestaat er in Europa, voor zover wij weten, weinig nieuwe literatuur over leestheoretische vraagstukken. In de Verenigde Staten blijft men op formidabele wijze experimenteren. In de „Review of Educational Research” van April 1949 worden de resultaten van „Research in Reading” over de jaren 1946—1948 samengevat. Maar in het hoofdstukje over „Visual and Related Factors in Reading” schrijft de samensteller (blz. 110): „*Tinker* reviewed 126(1) eye-movement studies and pointed out that many unqualified individuals without adequate background in experimental procedures or in the psychology of reading have done research in eye movements with deplorable results.” Voor ons onderwerp is slechts van betekenis dat een groep van zevenjarige kinderen in een bepaald experiment gemiddeld „6,5 fixations per line” behoefden.

De achtergrond die hierboven is geschetst is allen die zich met de studie van het globale lezen, onderdeel: psychologie van het lezen, hebben beziggehouden, zeer vertrouwd. En in hoofdzaak worden bovenvermelde uitkomsten ook door de critici — althans voor volwassenen, Stevens spreekt van *adulten* — aanvaard.

Het kind dat via het globalisatie leesonderwijs lezen leert, doorloopt achtereenvolgens drie stadia.

Eerst is er de periode van het globale lezen; het kind „leest” woorden en groepen van woorden.

Daarna volgt een periode waarin het kind komt tot zelfstandig lezen.

De derde periode treedt in, zodra het kind min of meer leest als de volwassene, dus zelfstandig via woorden en groepen van woorden.

Principieel is er uniformiteit bereikt, ondanks grote verschillen in leesvaardigheid. Het kind oefent zich nu verder om *goede leesgewoonten* te verkrijgen, d. w. z.:

dat het aantal fixeerpauzen zo gering mogelijk is;

dat het waarnemingsveld een grote omvang heeft;

dat de overschouwde leesstof tijdens de fixeerpauze zo snel mogelijk herkend wordt;

dat het aantal regressieve bewegingen (bewijzen van falen in de herkenning) zo gering mogelijk is;

dat de „return sweep”, de teruggaande beweging naar de linkerzijde van het blad, snel en regelmatig verloopt.

Tussen de eerste en de derde periode bestaat, leestechisch gezien, een grote overeenkomst, doch deze overeenkomst is schijn. Stevens vestigt herhaaldelijk en met nadruk de aandacht op het zeer principiële onderscheid, dat tussen deze perioden bestaat. Zo op blz. 308: „Er bestaat een essentieel verschil tussen het globaal lezen van de beginneling en het globaal lezen van de *adult*.” Dit onderscheid is inderdaad te veel uit het oog verloren. Men heeft, te veel vertrouwend op de spontane analyse van schriftbeeld en klankbeeld der woorden, en op het spontaan tot stand komen van de associatie tussen de door deze analyse vrijgekomen afzonderlijke letters en klanken het lezen van het lezende kind te veel vereenzelvigd met het beheerste lezen van geoeffenden. Het mysterie van de „*évolution naturelle*” heeft velen bekoord — en verblind.

Toch zou het onjuist zijn nu ganselijk de ogen te sluiten voor de mogelijkheid en de werkelijkheid van spontane werkingen in de kinderlijke geest. Leerzaam is in dit opzicht het artikel van De Boer. De Boer heeft de zin van Decroly's werkwijze uitnemend begrepen. Hij is een goed observator en door zijn waarnemingen geleid, komt hij tot een onderscheiding, die voor het probleem dat wij thans bespreken, zeer verhelderend werkt, al zouden de bewuste termen duidelijker omschreven kunnen worden. „Ik ben gewoon onderscheid te maken tussen *analyse* en *deglobalisatie*. Hoewel het laatstgenoemde deel is van het analytisch proces, noem ik *deglobalisatie*, wat in dit proces *nog onbewust verloopt*. Van *analyse* spreek ik pas *als de wil er op gericht is* een taalgeheel in delen te splitsen. De grens tussen beide is natuurlijk niet scherp te trekken.”

De „deglobalisatie” in deze zin is tal van onderwijzeressen uit ervaring bekend.

Het is wellicht gewenst de termen *deglobalisatie* en *analyse* enigszins scherper te onderscheiden dan De Boer doet.

De *deglobalisatie* verloopt voor De Boer onbewust, de *analyse* bewust. De *deglobalisatie* staat daardoor buiten directe contrôle, de *analyse* valt onder de directe contrôle van de onderwijzeres. De *deglobalisatie* is meer rijping en bewijs van zelfstandig functioneren, de *analyse* meer product van scholing en afhankelijkheid. We hebben hier met twee fundamenteel verschillende werkingen te doen, die in hetzelfde stadium optreden en moeilijk afzonderlijk te onderkennen zijn. Vooral ook, omdat ze voor de leerlingen individueel verschillend verlopen. De Boer noteert in de vijfde week: „De *deglobalisatie* schrijdt in individueel verschillend tempo voort.” En in de negende week: „De ontleding in lettergrepen is ingezet. De (alle? v. d. V.) kinderen gingen *zelf*, bij het opschrijven van de bordlessen, de lettergrepen scanderen.” In de elfde week „bleek plotseling (bij allen?) *het doorbreken van rijpheid voor het loszien van letters*”.

Deze laatste opmerkingen zijn bedoeld als waarschuwing. De middelste periode, die waarin het kind komt tot zelfstandig lezen, moge bij sommige volbloed globalisators misschien genegeerd zijn, we moeten voorkomen, dat ze in het huidige stadium, waarin we zoeken naar evenwichtige verhoudingen, overgeaccentueerd wordt. Dit gevaar is niet denkbeeldig. De

„natuurlijke ontbinding” blijft een factor, zeker bij het meer begaafde kind. De spontane werkingen van de kinderlijke geest verlichten de arbeid van de onderwijzeres en komen haar in haar streven, het kind te brengen tot zelfstandig lezen, tegemoet. Alleen: Het zou onjuist zijn alles aan de spontaneiteit over te laten. De denkpsychologie doet ons het leerproces kennen als, zoals *Kohnstamm* het uitdrukt, „een mutatiesprong na rijping.” Deze mutatiesprong moge bij begaafde kinderen spontaan plaats vinden, meestal wordt hij door het onderwijs tot stand gebracht. Onderwijs blijft steeds cultuuroverdracht en is geen natuurlijke biologische groei.

Deze klaarheid moesten we ons eerst verschaffen, voor we het leesproces nader kunnen beschouwen. Van het „juk der ouderen”, d. w. z. van de onbewuste vereenzelviging van het elementaire globale „lezen” van het jonge kind met het geroutineerde globale lezen van de volwassene, moesten we ons eerst bevrijden. De middelste periode verdient meer aandacht dan haar geschonken werd.

In het volgend gedeelte zullen we het leerproces, de didactische beginselen en de methodische uitwerking nader beschouwen.

DE THEORIE EN PRACTIJK OP HET HUIDIGE HANDENARBEIDEXAMEN

DOOR

J. COMBRINK.

Wie, zoals schrijver dezes, een aantal jaren het examen voor de Acte R, voor de handenarbeidacte heeft helpen afnemen en daarbij dan tevens het twijfelachtig genoeg gehad heeft ook de theoretische kennis van de kandidaten te moeten peilen, zal het met hem eens zijn, dat dit onderwerp een bron van veel zorg voor de opleiders, veel getob voor de kandidaten en vaak ook wel vrolijkheid voor de examinatoren heeft opgeleverd.

Het is n.l. zo, dat er maar weinig opleiders, zowel voor de acte, als voor de aantekening zijn, die met de reeds jarenoude

en daarom versteende theoriestof voor dit vak breken en een nieuwe richting durven inslaan.

We mogen gerust zeggen, dat in de laatste halve eeuw het inzicht in en de opvatting over de waarde van de handenarbeid grondig veranderd is en dat dit vak een eerste plaats gekregen heeft in de rij van vakken voor de school.

De theorie heeft daarmee gelijke tred gehouden en elke opleider, die op de hoogte van zijn tijd is gebleven en door regelmatige studie van Nederlandse en buitenlandse werken over deze materie een juist beeld heeft, zal moeten erkennen, dat er van deze „vernieuwing” maar bitter weinig tot het examenhandenarbeid doordringt.

Wat is de oorzaak?

De candidaat-handenarbeider vindt in het examenprogramma onder theorie het volgende:

a. „Kennis van de meest gebruikelijke grondstoffen, gereedschappen en hulpmiddelen bij papier-, karton-, klei- en bij houtarbeid.

b. Kennis van de versiering der voorwerpen, in karton en klei vervaardigd en van de oppervlaktebewerking en versiering der voorwerpen in hout vervaardigd.

c. Kennis van ten minste één methode voor de onder 1, 2, 3 en 4 genoemde onderdelen (d. z. Papierarbeid, Kleiarbeid, Kartonarbeid, Houtarbeid).

d. Kennis van het doel van de handenarbeid, met name van de wijze, waarop deze tot steun kan dienen van het onderwijs.

Deze omschrijving laat niets te wensen over en geeft een grondslag voor een degelijke kennis, welke van bezitters van de acte geëist mag worden, maar de moeilijkheid zit in de bronnen, waaruit de kennis geput wordt.

We willen de 4 punten eens stuk voor stuk bezien.

Onder a. vraagt men dus datgene, wat een bekwaam handenarbeider moet weten, wil hij in staat zijn om op een juiste manier zijn inkopen en bestellingen te doen, welke dit vak vereisen.

„Hij zal daar te rade gaan bij datgene, wat er op het moment van zijn examen op de markt is en waarvan hij weet, dat het bestelbaar is”, zult U denken, maar daar begint reeds de eerste denkfout: De huidige examencandidaat komt voor 90% aandragen met al die papieren en houtsoorten, welke vóór

1940 in de handel waren en waarvan we nu reeds weten, dat ze nooit of in geen jaren terugkomen.

Waarom? Wel, omdat er op de examens dikwijls nog zeer verouderde en beperkte voorbeelden van deze materialen in monster- of afvalvorm aanwezig zijn en men zelfs daar niet altijd bekend is met vele nieuwe materialen, welke in de handarbeidhandel verkrijgbaar zijn.

Het is vaak voor de opleider een hachelijke onderneming om zijn kandidaten uitsluitend deze verkrijgbare en nieuwe materialen onder ogen te geven en ze hiervan nadere bijzonderheden te laten opnemen, omdat hij weet, dat ze hoogstwaarschijnlijk op het examen niet aanwezig zijn en het „slachtoffer” geconfronteerd wordt met vele niet-verkrijgbare, doch „in naam” alom bekende grondstoffen.

Punt b. vraagt versiering en oppervlaktebewerking: evenzeer een gevaarlijk onderwerp, vooral die versiering.

Als men de candidaat eens laat vertellen, hoe een bepaald voorwerp volgens zijn mening „versierd” zou moeten worden, dan komt er theoretisch wel eens iets aardigs voor de dag en blijken de grondslagen van een algemeen versieringsprincipe, dus enig aesthetisch inzicht, wel aanwezig te zijn, maar ouch, als men dan achteraf het practisch resultaat op het gemaakte voorwerp te zien krijgt, dan zou men wenschen, dat de „versiering”, maar achterwege was gebleven.

Ook hier is dus iets mis: de versieringstheorie is geen „doorleefd” gedeelte van de opleiding geweest.

De oppervlaktebewerking komt er wel iets beter af, omdat hierbij de candidaat meestal oplepelt, wat hij in een boek gelezen heeft en daar allen practisch hetzelfde boekje gebruiken weet een ieder wat er gaat komen: zowel de candidaat als de examinerator, het treden buiten dit algemeen erkende paadje brengt ongelukken met zich.

De houtversiering is een steen des aanstoets, welke alleen op het pad der dames te vinden is: de heren toch werken in ongeschaafd hout en omdat men dit ruwe product moet „vlakken”, hetgeen tijd en oefening met zich brengt en men deze bezigheid te zwaar voor het zwakke geslacht vond, gaf men het als „extra” de opgave om het gemaakte houtwerkstuk „te versieren”.

Nu is een goed geschaafd en geschuurd stuk hout door vormgeving en afwerking dikwijls reeds mooi genoeg van zich zelf, maar neen, nu moeten de vrouwelijke kandidaten dit nog

eens met verf of steekmes of beitel gaan „verfraaien”, het resultaat is, zoals boven reeds gezegd meestal „ontsiering”.

De punten c. en d. zijn evenzeer grote struikelblokken.

Tot heden was de methode die van Been en inderdaad ligt er in deze handleiding voor hout-, papier-, karton- en klei- arbeid een monumentaal stuk werk, dat nog altijd waard is bestudeerd te worden, een feit is echter, dat er niet één van de kandidaten later in de gelegenheid zal zijn om practisch met deze methode in de school te werken, daarvoor zijn de didactische en paedagogische inzichten in de loop der jaren te veel veranderd, nog afgezien van de omstandigheid dat het in ons verarmde land voor geen enkele gemeente of school- bestuur verantwoord is om de hoge uitgaven te bekostigen, welke een „Been-se” installatie met zich brengt.

Als wij hierbij nog voegen, dat de handleiding uitverkocht is en niet wordt herdrukt, dan zal elke buitenstaander zich afvragen, waarom er niet iets anders, om van beter maar te zwijgen, gebruikt wordt.

Ook hier weer is „angst” voor het examen bij de opleiders een van de oorzaken.

Er is n.l. een meningsverschil over de kwestie of de tot heden nieuwverschenen-leergangen, wel als „methode” mogen worden opgevat, en nu wil men natuurlijk allerm minst zijn candidaten de dupe laten worden van de eventuele inzichten van de examinatoren.

Zo bevat b.v. „Handenarbeid” van A. Groen, een boek, dat als ondertitel draagt: „Een handleiding waarin de noodzakelijkheid wordt aangetoond van arbeid als grondslag van Opvoeding en Onderwijs”, precies datgene, wat wij tegenwoordig onder handenarbeid op de school wens en.

In dit werk worden inderdaad leergangen aangegeven voor hout-, papier-, karton- en klei- arbeid en het kan dus volkomen dienst doen als studieboek voor de punten c. en d. van het examenprogramma voor acte R.

Er moet door de candidaat echter iets extra's gedaan worden n.l. de leergang uit de tekst opdiepen, want de schrijver heeft o. i. zeer terecht van zijn boek meer willen maken, dan alleen maar „een modellenserie met toelichting”, hij heeft een beroep gedaan op de studiezin van de a.s. handenarbeidonderwijzer en hem niet alleen de richting aangegeven, waarin hij werken moet, maar ook de bronnen waaruit hij tijdens zijn arbeid met de kinderen kan putten.

Niettegenstaande al het goede, dat van deze handleiding te zeggen valt en het volkomen afgestemd zijn op de punten c. en d. van het examen is het aantal kandidaten, dat inplaats van Been, Groen als studieobject heeft durven kiezen praktisch nihil.

Wij nemen hier Groen, maar er zijn nog andere moderne, minder uitgebreide boeken op de markt, welke evenzeer in de plaats van verouderde methodes kunnen treden, mits de opleider maar de durf heeft om zijn kandidaten deze kost voor te zetten.

Dat deze boeken ook tevens de kandidaten een stevige rugsteun geven bij het verkrijgen van inzicht, dat onder punt d. gevraagd wordt behoeft geen betoog.

Resumerende komen wij dus tot de conclusie, dat de theorie op het handenarbeidexamen er maar magertjes afkomt en dat we na het afnemen van zulk een mondeling examen allerminst de overtuiging mogen hebben, leerkrachten de school in te zenden, die een helder inzicht omtrent hun taak hebben, die een grondige theoretische en didactische kennis bezitten en die met de verkregen bevoegdheid ook direct aan het werk kunnen gaan.

Het zou aanbeveling verdienen, dat de betrokkenen, d. z. in eerste instantie al diegenen, die verantwoordelijkheid dragen ten opzichte van het handenarbeidexamen eens de hoofden bijeenstaken om te komen tot nieuwe afspraken, betreffende datgene, wat op de examens gevraagd zal kunnen worden.

Zoals het theoretische gedeelte van het Handenarbeidexamen dus niet meer op het peil staat, dat van een bruikbaar onderwijzersexamen mag worden verwacht, zo moet ook het praktisch gedeelte nodig eens op de helling.

De Vereniging voor Handenarbeid is daarmee reeds geruime tijd bezig en de contacten met de regering zijn daarvoor gelegd, doch zulks duurt altijd veel langer, dan de betrokkenen zouden wensen en daarom is een beschouwing over datgene, wat binnen het huidige examenprogramma mogelijk zou zijn, zeer wel verantwoord.

Een aanpassing bij datgene, wat de huidige school vraagt werd reeds verkregen toen de dunkartonarbeid in examenstijdsduur gelijk gesteld werd met het knippen, en later ook de beoordeling van de prestaties in deze vakken meer in over-

eenstemming werd gebracht met de belangrijkheid, maar er zijn nog andere mogelijkheden.

Zo b. v. bij de houtarbeid.

De dames behoeven, zulks in tegenstelling met de heren hun hout niet op dikte te schaven, waarvoor zij dan echter een oppervlakteversiering moeten aanbrengen.

Zoals hier boven reeds gezegd werd is deze „versiering” al jarenlang een steen des aanstoots op het examen, omdat zelfs de opleiders er geen raad mee weten en terecht: op het examen kan men dikwijls het woord „ontsiering” horen gebruiken.

Herhaaldelijk krijgen de examinatoren werkstukken onder handen, waarbij de candidaten gepoogd hebben (al of niet op instagatie van hun opleiders) om een nieuwe „versierings-techniek” toe te passen, doch telkens blijken de pogingen mislukkingen te zijn.

Als men het zover kon brengen, dat dit geschilpunt op het examen omzeild werd door eenvoudig het gehele voorschrift achterwege te laten en strengere eisen te stellen aan de afwerking van de werkstukken, zouden en candidaten en opleiders gebaat zijn.

De opgaven zelf ondervinden ook nogal wat critiek en inderdaad op een eenvoudige wijze zou daarin verbetering te brengen zijn als de commissie, welke belast is met het uitzoeken van deze opgaven ook eens wat nieuws aandurfde; nu is het zo, dat we elk jaar opnieuw tekeningen onder ogen krijgen, waarvan de voorganger meer of min (meestal min) gewijzigd met jaartal precies is op te geven.

We zagen dit jaar op een der Rijkskweekscholen, waar een moderne en verantwoorde handenarbeidopleiding wordt gegeven, enige werkstukjes, welke van de candidaten behoorlijk wat technische bekwaamheid eisten, doch welke zelfs als examenmodel blijk gaven bedoeld te zijn voor mensen, die in de school later met kinderen moesten kunnen werken.

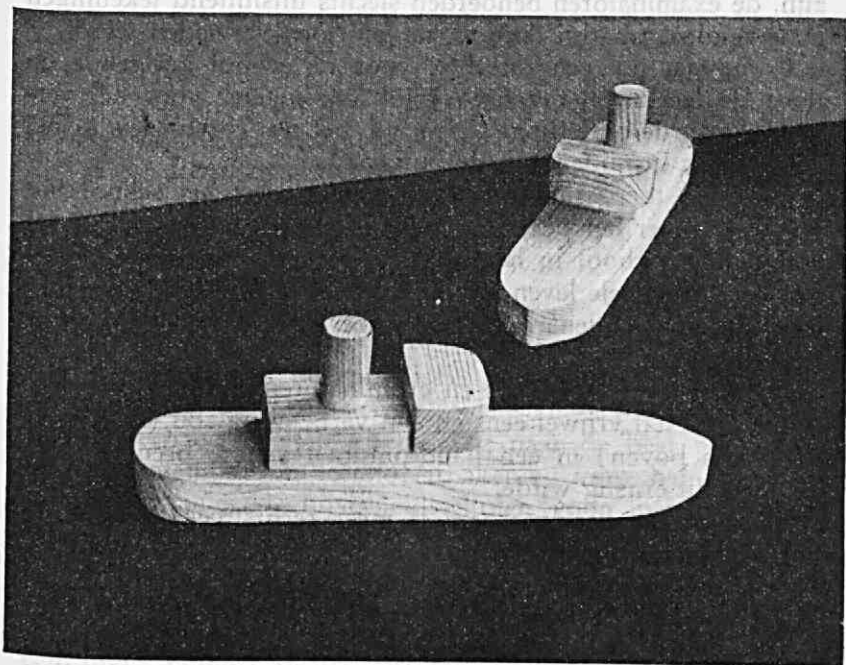
Consoles, lepel- en pijpen- en dassenrekken, zijn er nu al genoeg gemaakt, een stukje kinderspeelgoed biedt dikwijls dezelfde technische moeilijkheden, doch animeert de candidaten meer.

Eenzelfde opmerking zouden we kunnen maken over het klei-onderdeel. Naar onze mening is de opgave van het boetseren naar een tekening voor vele, overigens zeer wel bekwame leerkrachten te moeilijk. Herhaaldelijk hebben we gezien, dat

candidaten op zeer verdienstelijke wijze een voorwerp uit het hoofd boetseerden, terwijl ze met de opgave „naar plaat” hopeloos zaten te knoeien.

Dit laatste kwam nogal eens voor bij mensen, die juist over uitstekende artistieke gaven beschikten.

Zulk een kandidaat kreeg dan op zijn puntenlijstje een onvoldoende voor „kleiarbeid”, hetgeen onjuist was, een splitsing van deze beide cijfers met een eigen waardering voor de onderdelen, welke overeenkomt met de waarde voor de school, zou zeer wenselijk zijn.



Met de zwaarkartonarbeid is nog weer iets anders aan de hand. Als we oudere examenopgaven van ongeveer een vijftiental jaren terug bezien, komen we tot de eigenaardige ontdekking, dat deze dikwijls veel meer op de school waren gericht dan die van heden.

Dit lag voornamelijk in de tekeningen.

Er is n.l. eens iemand begonnen, voor dit examen karton tekeningen in te zenden, welke aan een bepaalde tekenwijze beantwoordden, n.l. deze, dat het voorwerp uitsluitend als koud-in-elkaar-werkstuk, behandeld moest worden.

Nu is het koud~~in~~elkaar~~z~~etten een houttechniek, waarbij de delen van een voorwerp niet met houtverbindingen doch alleen met schroeven of spijkers tezamen gevoegd worden.

Zulk een wijze van samenvoegen deugt natuurlijk niet voor karton, omdat de smalle snijvlakken van dit materiaal zich daarvoor niet lenen, maar... het huidige examen vraagt bijna uitsluitend deze manier van doen.

Het is zelfs zo erg, dat er bepaalde examenboekjes zijn ontstaan, welke zich op deze manier van werken toeleggen.

Met een hand~~om~~draai zou hierin verbetering te brengen zijn, de examinatoren behoeften slechts uitsluitend tekeningen in te zenden, waarbij deze wijze van doen vermeden werd.

Er bestaat n.l. een rasechte, voor de school geëigende en door de leerlingen practisch bruikbare manier voor het ver~~bin~~den van de onderlinge delen, n.l. het z.g. ritsen; d. w. z. het gedeeltelijk insnijden van de buignaad.

Door de toepassing van deze manier leert het schoolkind ook veel beter het begrip „uitslag” kennen en is het, bij het verlaten der school in het bezit van een werkmethode, waar~~van~~ het zijn gehele leven plezier zal hebben: het examen echter leert de a.s. handenarbeidonderwijzer niet om zich hiernaar te gedragen.

Zo is er meer, opleiders en examinatoren zijn het over deze dingen meestal vrijwel eens en een verbetering zou (ik schreef het reeds boven) in een hand~~om~~draai aan te brengen zijn, als men dit ernstig wilde.

De moderne handenarbeid is meer rechtstreeks gericht op het werken met kinderen, ze past zich aan bij het kinderlijk kunnen en beoordeelt de prestaties van de kinderen uit het standpunt van de kinderpsychologie.

Dat daarbij veel wat vroeger als noodzakelijk geacht werd over boord dient gezet, is begrijpelijk, doch dat houdt aller~~minst~~ in, dat het nieuwe wat er voor in de plaats komt, voor de leerkracht zo vreselijk gemakkelijk zou zijn. Deze fout wordt meer gemaakt en een ieder, die met onderwijskrachten probeert te komen tot een frisse, vernieuwde handvaardig~~heid~~ in de school, zal beamen, dat de moeilijkheden van deze leerkrachten andere zijn, dan die welke het huidige handen~~arbeid~~examen van de mensen vraagt.

De moeilijkheid ligt hier meer in de wijze van reageren op kinderwerk, op het aanvoelen, wat het kind wel en wat het kind niet aankan, in de wijze van waardering voor kinder~~werk~~

arbeid, het „mooi” van kinderen dekt niet altijd het „mooi” van grote mensen, het „bruikbaar” voor de leerling past niet op het „bruikbaar” van de leerkracht en zo is er meer.¹⁾

Binnen het huidige examenprogramma kunnen we geen radicale veranderingen verwachten, maar toch zou het mogelijk zijn, na onderling overleg uit het bestaande dat goede te halen, wat er in zit en op deze wijze zou ook voorkomen kunnen worden, dat het vele goede, dat ook (natuurlijk!) in dit examen zit bij een wijziging verloren zou gaan.

EEN STUDIE-RAPPORT

OVER DOELSTELLING, ORGANISATIE, LEERSTOF, METHODEN EN HULPMIDDELEN DOOR DE COMMISSIE TOT VOORBEREIDING VAN GOEDE ONDERWIJSMETHODEN VOOR HET PRIMAIRE NIJVERHEIDSONDERWIJS VOOR MEISJES²⁾.

DOOR

E. J. WILZEN—BRUINS.

Het rapport van de commissie „Kohnstamm” is eindelijk verschenen en mag volgens de samenstellers beschouwd worden als een eerste stap op de weg naar de best bereikbare onderwijsmethode en leerstof-afbakening voor het onderwijs aan de primaire dagnijverheidsscholen voor meisjes met 2½ jarige cursus (het gaat dus over de meisjes van 12—14 soms 15 jaar).

Die stap is zeker niet onbedachtzaam en luchtig gezet. Drie jaren zijn nodig geweest om deze eerste schrede af te leggen, een lijvig rapport is het resultaat. Een rapport echter, dat het bestuderen alleszins waard is en veel weg heeft van een leerboek. Het geeft een wetenschappelijke fundering van veel, dat in N.O. kringen als ervaringsfeit bekend was, bezint zich op doel en taak van de primaire opleiding, doceert nadere richtlijnen voor de praktische uitvoering inzake leerstof, hulpmiddelen, methoden en huisvesting van het onderwijs.

¹⁾ Zie o. a. ook „Handenarbeid” in de serie „Naar een nieuwe didactiek” No. 13.

²⁾ Uitg. Staatsdrukkerij en Uitg.bedrijf, Fluwelen Burgwal 18, Den Haag. Prijs f 4,—.

De Professoren Kohnstamm en Van Houte, 3 van de 5 inspectrices N.O., en 6 leerkrachten hebben aan dit rapport meegewerkt. Hoewel ik bij deze laatste groep graag meer namen gezien had van leerkrachten, die dagelijks aan de primaire l.l. lesgeven, mag men aannemen dat deze commissie met kennis van zaken te werk is gegaan.

Het rapport begint met een beschouwing over het opnieuw aan de orde stellen van het onderwijs en de opvoeding van het meisje en levert daarna critiek op het rapport der commissie „Van Poelje”, dat niet aan de verwachtingen heeft voldaan. In verband hiermee wordt onderstaande statistiek gepubliceerd, die ook van waarde is om zich enigszins een beeld te vormen van het onderwijs aan de vrouwelijke jeugd.

De statistiek van het gewoon en uitgebreid lager onderwijs 1936—1938, geeft ten aanzien van het meisje het volgende overzicht:

De bestemming van de in 1938 vertrokken leerlingen van de scholen voor gewoon lager onderwijs.

leerjaar	gem. bezett. in 1938	andere school voor g.l.o.	school voor b.l.o.	school voor u.l.o.	nijverheidsdagschool	v. h. m. o.	ander voortgez. dagonderwijs	avond. onderwijs	licht ongesch. of overleden	andere of onbekende best.	totaal
6	73577	9184	8	9939	5267	2332	194	78	74	8733	35809
7	49378	2116	11	4521	8107	1159	298	358	43	33566	50179
8	1524	22	—	164	188	40	13	55	3	1197	1682

Jammer dat men nog niet beschikt over statistieken van latere jaren, en het percentage van de vrouwelijke jeugd, die na het L.O. geen voortgezet onderwijs meer geniet, niet bekend is.

(De statistiek van het N.O. 1938/39—1946/47 geeft in 1946 aan, dat het aantal l.l. van de primaire opleidingen sinds 1938 met 61% is gestegen, terwijl 13.9% van de vrouwelijke bevolking van 12 t.m. 15 jaar per 31 Dec. '46 leerling was der primaire opleidingen).

Uitvoerig wordt ingegaan op de geestelijke gesteldheid van de meisjes. Het blijkt dat bij bijv. 13-jarige meisjes, waarvan

een deel reeds pubescent is, een ander deel nog niet, een grotere varabiliteit is, dan bij jongens, die op 15-jarige leeftijd een grotere varabiliteit vertonen.

Het meisje van 12—13 jaar komt op de huishoudschool als kind, dat wil opnemen, wil weten, wil leren. Zij maakt gedurende de primaire opleiding juist „een omslag” door.

„Wat zijn het nog kinderen, zo klein, zo speels, zo onge-durig” plachten wij leraressen tegen elkaar te zeggen, als de nieuwelingen hun intrede maakten en... „wat worden ze groot, wat veranderen ze in een paar maand” luidde ons verslag in Sept. over de nieuwe 2e jaars klas. Het aspect van de klas gedurende de primaire opleiding verandert zeer sterk, iedere lerares weet dit uit ervaring, doch het is goed, dat in de aanvang van dit rapport hier nog eens op gewezen is en dit wetenschappelijk wordt vastgelegd. Teneinde over de kennis en bekwaamheid der leerlingen enige aanwijzingen te kunnen geven is aan het Nutsseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam verzocht hiernaar een onderzoek te willen instellen. In Mededeling 42¹⁾ zijn de uitkomsten van dit onderzoek gepubliceerd. Om vergelijkingsmateriaal te krijgen werden de opgaven ook voorgelegd aan l.l. van verschillende andere scholen.

De plaatsruimte laat niet toe uitvoerig op dit onderzoek in te gaan, wij geven hier slechts een korte samenvatting van de uitslag.

De taalarmoede, die uit de genomen proeven bleek, maakt het deze meisjes niet mogelijk eenvoudige schrijftaal voldoende te verstaan; eigen taaluitbeelding is gebrekkig. Daarnaast wordt aangetroffen een niet bevredigend begrip van de eenvoudige zinnen, zoals ze in het werk worden voorgelegd. De meisjes geven de indruk vluchtig te lezen, ze stellen zich tevreden met een ongeveer begrijpen van het gelezene, een ongeveer opvatten van de opgaaf. De l.l. hebben ongetwijfeld een weinig sterk indringend vermogen in de schoolse opgave, zelfs als die aansluiting vindt bij haar belangstelling. Uit de opvatting en verwerking van de schoolse opgave is overduidelijk gebleken, dat haar geringe gebondenheid met deze opgave, waarvan de oorzaken terug te brengen zijn op de ontwikkelingsfactoren, die haar op dit moment beheersen, op haar intellectuele kwaliteiten en op de wijze, waarop zij tot nu toe zijn geleid, een in de resterende twee jaar van

¹⁾ Het meisje van 12—14 jaar.

schoolse vorming geheel andere aanpak eist, dan tot nu toe is gevolgd.

De leerlingen geven blijk van een geringe vasthoudendheid en grote suggestibiliteit. Een opmerkelijke moeilijkheid was voor de I.I. het zich verplaatsen in een andere situatie, ook dan als naar opvattingen van de commissie deze verplaatsing geringe moeilijkheden bevatte. De meisjes geven blijk van een beperkte aanpassingsmogelijkheid, een zekere vluchtigheid, oppervlakkigheid, onnauwkeurigheid en slordigheid. Door geconstateerde denktraagheid en denkluiheid bleek het beantwoorden van vragen moeilijk te zijn. In het algemeen zijn de vragen naar het waardoor, waarom, waartoe of waarmee onvoldoende beantwoord. De verwondering, het „schik hebben” in de vraag, is in onvoldoende mate aanwezig.

Terecht wijst de commissie er op dat, al is men in staat deze meisjes een vorming te geven, die bij haar vrouwelijk leven past en geleid is volgens die methode, die haar dwingt in het vraagstuk door te dringen, voor het resultaat gevreesd zal moeten worden, wanneer niet reeds op de lagere school een andere methode wordt gevolgd, in het huisgezin een bewust leven wordt geleid en opvoeding en onderwijs tot het 18e levensjaar wordt voortgezet. De vorming voor het leven van de toekomstige vrouw kan haar afsluiting niet vinden in een periode, waarin de rijping nog pas is ingezet en de ernst van het leven nauwelijks wordt gevoeld!

Uitvoerig wordt ingegaan op de bestemming en levensopgaaf van deze meisjes en haar waarde in het volksbestel.

Hoofdstuk II vangt aan met een poging aan te geven wat met het onderwijs in de primaire klassen voor meisjes moet worden beoogd. Men komt tot de volgende doelstelling:

„De brede menigte van meisjes, die bij de huidige inrichting van het onderwijs geen U. L. O., M. O. of V. H. O. ontvangen, op grondslag van het G. L. O., die kennis bij te brengen, bij haar dat inzicht en die gevoelens te wekken en die vaardigheden te kweken, die voor haar algemene vrouwelijke vorming in alle levensomstandigheden onmisbaar zijn en voor zover dat op deze leeftijd reeds wenselijk en mogelijk is”.

Deze doelstelling bergt veel goeds in zich. Toch kwam bij mij de vraag op: Kan zij niet korter, eenvoudiger en vooral bezielender geformuleerd worden? Voor mijn geestesoog zie ik de kandidaten voor het examen art. 38 moeizaam deze stelling in hun overladen brein pompen zonder innerlijk be-

roerd te worden. Maken de samenstellers van dit rapport zich zelf niet schuldig aan „het te veel willen geven en te hoog willen grijpen?” Wil men het onderwijs, dat ook aan vele N. O. scholen in een impasse is geraakt een nieuwe richting uitstuwten en bovenal de leerkrachten laden met idealisme, dan zal men een doelstelling moeten kiezen, die geladen is, bezielen kan, die hen pakt en in het hart treft. Er is enthousiasme nodig om het vele goede, dat deze commissie voor ogen staat te verwerkelijken!

Geeft deze doelstelling te veel en grijpt zij te hoog? Zeker legt zij in het slot zich zelf een beperking op. Toch krijg ik van het huidige primaire onderwijs en ook uit dit rapport de indruk, dat de l.l. te veel als de toekomstige huisvrouwen gezien worden. De taak van de huisvrouw heeft ons bij het hele meisjes N. O. altijd al voor ogen gestaan. Terecht of ten onrechte? Het is slechts aarzelend, dat ik hiertegen enige vragen en bezwaren wil inbrengen. De school streeft, zoals het rapport zegt, „naar het zoveel — als mogelijk is — met de bedoeling daarmede de vrouw van straks van dienst te zijn” en voegt daar zelf aan toe, dat de kans van een te veel van het goede niet gering is. Echter — moeten wij die vrouw van straks niet geheel wegdenken en daarvoor in de plaats zetten: „wat heeft het meisje van nu nodig?” Moeten wij niet veel meer aanknopen bij het meisje, dat leeft in de samenleving van het gezin, bij haar dagelijkse ervaringen aldaar en ... haar taken? Het meisje uit de primaire opleiding is thuis het zusje, dat moet meehelpen in de huishouding; met zusjes en broertjes moet spelen en omgaan. Ze moet handig en redzaam worden, op zich zelf leren passen en begrip krijgen van wat goed en slecht is voor haar lichamelijk en geestelijk welzijn. Is dat al niet meer dan genoeg?

Wij menen — zo zegt het rapport (pag. 52) — die kennis en dat inzicht, welke nuttig zijn voor haar persoonlijk welzijn, voor haar lichamelijke welstand, zowel als voor haar geestelijke gezondheid. Akkoord! Maar dan volgt: Voorts die kennis en dat inzicht, die onmisbaar zijn voor het materieel onderhoud van haar en haar gezin”. Is dat niet te veel geëist? Haar eigen gezin ligt nog zo ver weg en zegt haar immers zo weinig!

In hoofdstuk II volgen nadere richtlijnen voor de praktische uitvoering:

1) Met het oog op haar gesteldheid en bestemming be

horen de meisjes, waarover dit rapport handelt, bij haar onderwijs gescheiden te worden van de jongens.

2) Haar opleiding zal nog geen beroeps- of vakopleiding mogen zijn. Om te kunnen voldoen aan de eisen zal echter al dit onderwijs manueel werk en reële opgaven tot belangstellingscentra moeten hebben.

3) Dat betekent echter geenszins, dat dit manuele werk zelf het einddoel zou zijn. Daarom dient het als V.A.V.O. bestempelde deel van het onderwijs een aanzienlijk bredere plaats te verkrijgen, dan volgens vroegere richtlijnen het geval is. Alleen langs deze weg trouwens zal ook het manuele werk tot zijn recht kunnen komen en er voor behoed kunnen worden tot mechanisch routinewerk te ontaarden.

4) Met het oog op de gesteldheid der leerlingen zal het aantal van haar leerkrachten zo gering mogelijk moeten zijn. Die mogelijkheid wordt echter beperkt door de eis, dat elke leerkracht volledig bevoegd en bekwaam moet zijn voor haar taak. Daaruit vloeit voort, dat het aantal der leerkrachten niet geringer dan drie kan zijn en dat het, waar enigszins mogelijk, tot dit drietal dient te worden beperkt.

Stelling 1 zal zeker in de meisjes N.O. kringen ten volle beaamd worden. Het is te hopen dat ook het V.G.L.O. tot dit inzicht komt!

Stelling 2 is een onderstreping van hetgeen men eigenlijk al sinds vele jaren voelt, weet en doet. De primaire opleiding mag en kan geen vakopleiding zijn. Zij vormt de aangewezen basis voor de vaktechnische opleidingen, die de huishoud- en industriescholen geven, aan die meisjes, die alleen lager onderwijs hebben genoten.

Het V.A.V.O., het voortgezet algemeen vormend onderwijs is in de loop der jaren een grotere plaats bij het N.O. gaan innemen, dat is logisch. De basis, die het L.O. geeft is ontoereikend en te smal. In 1947 is in de richtsnoeren van het departement reeds 8 uur per week voor het A.V.O. uitgetrokken. Het voor de leerlingen nieuw algemeen vormend onderwijs (N.A.V.O.) zijn de naaldvakken en de huishoudelijke vakken. Het is m.i. een gelukkige gedachte deze vakken in het plan der algemene vorming te brengen. Het voorkomt, dat zij te vaktechnisch worden aangeslagen en het geeft de weg aan, waarlangs men de onderlinge contacten kan plaatsen nodig voor het samenwerken naar het éne doel.

Dat hiervoor een team nodig is, spreekt voor zich. De commissie stelt voor een team van 3 leerkrachten, die elk 8 uur ter beschikking hebben (uur V.A.V.O., 8 uur huishoudelijke en 8 uur naaldvakken). Naast deze hoofdlerkrachten zullen vakleerkrachten zang, tekenen en gymnastiek moeten geven. Bij het landbouwhuishoudonderwijs zal het team moeten bestaan uit 4 leerkrachten, waarvan één bevoegd is voor de tuin- en landbouwwakken.

Hoofdstuk IV gaat over de leerstof en bezint zich vooral over de vraag: Welke leerstof moet worden gekozen en hoe moet deze leerstof worden gegroepeerd? Over deze vraag zal vermoedelijk nog wel veel strijd geleverd worden. In dit rapport wordt een aantal voorbeelden gegeven van werkplannen en wordt de waarde aangetoond van projecten of belangstellingscentra's, die men bijzonder geschikt acht voor de primaire opleiding. De bijbehorende schema's zijn stuk voor stuk een studie waard en zullen vele leraressen op een idee brengen en daardoor zeer verfrissend werken. Bij de afbakening der leerstof had ik graag duidelijker omschreven gezien wat vervallen kan. Wil men een plant opnieuw laten groeien en bloeien dan moet het snoeimes gehanteerd worden! M.i. is het zeer nodig dat de oude leerstof wordt vereenvoudigd, juist om het volle pond te kunnen geven aan een algemene theoretische en praktische vorming en om te voorkomen dat het onderwijs te geperfectioneerd en daardoor te pietluttig wordt. Men heeft zich wel zeer bezig gehouden met „het hoe” en weinig met „het wat” moeten we geven. Ook komen de naaldvakken er wat povertjes af. Hoewel over het onderwijs in de naaldvakken een aardige paragraaf is geschreven, heeft deze afdeling toch niet die aandacht gekregen, die zij verdient.

Hoofdstuk V houdt zich bezig met de hulpmiddelen en methoden, het is zeker niet het minst interessante deel van dit rapport. Uitvoerig worden achtereenvolgens besproken en met voorbeelden toegelicht: taken, opdrachten en vragen, klasgesprekken, groepswork en een school met „vrije” arbeid. Een schat van studiemateriaal is hier verzameld. Het zou te ver voeren op al dit studiemateriaal in te gaan. Een enkel voorbeeld wil ik u echter niet onthouden. Het illustreert wel zeer sterk, dat de vorm van de opdracht uiterst belangrijk is.

Aan klasse A luidde de opdracht:

Op welke punten moet je letten als je lekkere bouillon wilt trekken?

Aan klasse B luidde de opdracht:

Wanneer je moeder ziek is en weinig trek heeft in eten, zou je eens een lekker kopje bouillon voor haar klaar kunnen maken. Vertel eens uitvoerig hoe je dat doen zult.

Voor de uitvoering hiervan konden de leerlingen o. a. haar boekje raadplegen waar het maken van bouillon bij de behandeling der soepen vermeld staat. Merkwaardig was het verschil in reactie te bespeuren tussen beide klassen.

Klasse A

1. De leerlingen deden wat haar gevraagd werd zonder bijzondere animo.
2. Ze zochten machinaal de gegevens bijelkaar.
3. De punten werden onder elkaar gezet.
4. De stijl was in het algemeen minder goed verzorgd.
5. Ze gaven alleen weer, wat ze uit het boekje konden halen en soms nog onvolledig.
6. Ze noemden alleen de handelingen en gaven er vaak geen verklaring bij.
7. Ze waren soms zeer onvolledig of melden allerlei bijkomstigheden, die niet direct op het onderwerp sloegen.
8. Ze dachten er niet aan haar werk te illustreren.

Klasse B

1. De leerlingen waren zeer geanimeerd bezig, hadden zin in haar werk.
2. Ze lieten haar fantasie werken en dachten zich de situatie goed in. Ze hadden blijkbaar wat voor haar moeder over.
3. Ze maakten een opstel in vershaaltrant.
4. De stijl was vrij behoorlijk, weinig spelfouten werden gemaakt.
5. Ze combineerden hetgeen in het boekje vermeld stond met hetgeen ze van thuis wisten.
6. Ze beredeneerden veel beter. Wanneer zij een handeling noemden werd er ook bij vermeld, waarom ze dat deden. Ze gaven er zich dus goed rekenschap van. (De botten en het vlees zet ik met koud water op, want dan trekken ze beter uit.)
7. Ze probeerden zo volledig mogelijk te zijn. Het werd een zinvol geheel. Zelfs werd niet vergeten te vermelden, dat de uitgetrokken botjes naar de slager teruggebracht werden. (Dit stond niet in het boekje vermeld.)
8. Ze illustreerden haar werk.

Moge de leraressen door dit voorbeeld goed beseffen hoe nuttig en nodig het is hun vragen, taken en opdrachten te laten aansluiten bij het leven en de belevenissen van hun leerlingen. Aanknopen bij de praktijk van de gezinshuishouding in het milieu van de leerlingen, aanknopingspunten zoeken in het wereldje van hun leerlingen, dan eerst krijgt men levend onderwijs.

Ook de huisvesting van het onderwijs is onder de loupe genomen en als consequentie van het betoogde zijn voorbeelden gegeven van combinatielokalen. Het voordeel van het gebruik van één lokaal voor alle huishoudelijke vakken is, dat de lessen niet streng gescheiden gegeven behoeven te worden; de vakken kunnen in elkaar overgaan, want alle voor komende huishoudelijke werkzaamheden kunnen in dat ene lokaal worden gegeven.

De commissie hoopt ongetwijfeld door dit rapport vele leraressen actief te maken om de vernieuwing van het onderwijs door te voeren. Ik betwijfel echter of de doorsnee lerares zich de tijd en moeite zal getroosten, dit rapport grondig te bestuderen; de stof is hier en daar wel wat taai, men heeft soms zeer veel woorden nodig om wat te zeggen, men geeft zo veel. Zou dit rapport niet aan kracht winnen, als het beknopter was gehouden? Gelukkig zijn er de paedagogische didactische applicatie cursussen voor de leerkrachten, die zeker de taak op zich zullen nemen het vele goede, dat dit rapport geeft, door te geven. Ook kan ik niet nalaten te wijzen op de verdienste van dit rapport voor de buitenwacht, voor de outsiders van het N. O. en voor de onderwijsdeskundigen in parlement en gemeenteraad en op het departement. Het meisjes N. O. heeft nooit zoveel van zich laten horen; propaganda maken voor eigen standje ligt de lerares niet. Toch kan het zeer nuttig zijn, dat de aandacht op deze mooie tak van onderwijs wordt gevestigd. Dan zullen misschien velen tot de ontdekking komen, dat dit onderwijs meer leeft en geeft, dan men denkt en... dat de opvoedende waarde van dit onderwijs bijzonder groot is.

TIJDSCHRIFTEN.

Psychologische achtergronden (red. Dr. Ph. M. van der Heyden). Jrg. 2, no. 8. Oct. 1949. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia.

Dit nummer bevat een artikel van de redacteur „Iets over opleidingsresultaten en hun psychologische achtergrond”. De schrijver komt aan de

hand van gevallen uit de practijk tot het bepleiten van de wenselijkheid: 1^o. van een schoolpsycholoog; 2^o. van de bereidheid der leraren om *tijdig* aandacht te besteden aan de psychologische achtergrond van de opleidingsresultaten. — E. Wormer schrijft over de vraag: „Heeft het psychologisch vraaggesprek waarde voor het psychodiagnostisch onderzoek?” — K. R. Grünfeld over „De selectie van leerlingen in de Twentse Textielindustrie”; een bijlage „Selectie van Sollicitanten” (no. 2, Mededelingen van het Amst. Psychotech. Lab.) verhoogt nog de waarde van dit interessante nummer.

Het Kind (red. Mevr. J. Riemens—Reurslag). Nov. Uitg.: C. A. Spin & Zn., Amsterdam.

In dit nummer komen o. a. de volgende bijdragen: „Een groot gezin” (geen auteursnaam); „Schoolsucces en levenssucces” door C. Wilkeshuis; „De cirkel sluit zich” (vervolg autobiografie van de redactrice), en verder enige artikelen over handenarbeid en handwerken.

De Christelijke School (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg.: Nijgh en Van Ditmar N. V., Amsterdam.

In jrg. 3 no. 3 (2 Dec. 1949) komen o. a. voor een „Opvoedkundige overpeinzing” van J. B. V. over „De Lof der verachting”. De schrijver houdt hier een pleidooi voor het o. i. gezonde beginsel van de „vakverhoging” (d. w. z. leerlingen kunnen voor een bepaald vak overgaan, voor een ander doubleren). J. W. van Hulst schrijft over „Problemen en Puin” (naoorlogse onderwijsproblemen in Duitsland). H. W. Bos bespreekt kritisch in „Mensbeschouwing en opvoeding” de naturalistische mensbeschouwingen.

Jrg. 3, no. 4. Hieruit vermelden we: „De Christen en de geschiedenis”, III, door G. Braak Hekke; „Gezin en School” van A. de Jong; „Mensbeschouwing en opvoeding”, III, door H. M. Bos.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg.: R. K. Jongensweeshuis, Tilburg.

Uit de nummers 19 t. e. m. 22 noemen we de volgende artikels: K. v. d. M., „Het a-sociale schoolkind” (II); Fr. S. R., „Denkvormen en confessies” (naar aanleiding van het rapport van Dr. Van Doornik, „Jeugd tussen God en chaos”). No. 20 bevat een sympathiek artikel van Br. Herman Jozef over Guido Gezelle; Böckling geeft een beschouwing over „Ouderavonden”; Fr. S. Rombouts geeft in zijn artikel „Het Keurraadregister en de Actie van Idil” als zijn mening te kennen, dat het „neutrale” kinderboek niet in R. K. kringen thuishoort. — No. 21 bevat een artikel „De Kinderfantasie een zegen of vloek?” door Fr. S. R. (naar aanleiding van het Sinterklaasfeest), en een van A. Wolffenbüttel over „Letterkunde voor de school en later”, hoofdzakelijk naar een werk van Lafcadio Hearn, „Interpretations of Literature”; K. v. d. M. vervolgt zijn serie over „Het a-sociale schoolkind”. — No. 22 geeft ons o. m. te lezen: Zr. Pastorita, „De opvoeding is één; sfeer in de klas”; Gerard Verbiest en Fr. Rombouts hebben een dispuut naar aanleiding van „Keurraad en Idil”; Th. A. van Hooff ontwikkelt bezwaren tegen de grafologie; Fr. S. R. schrijft over „Geloofstwijfels bij ontwikkelde katholieke Adolescenten” (wanneer zullen we van dat lelijke woord „twijfels” afkomen?).

C. WILKESHUIS.

PAEDAGOGIEK EN PSYCHOLOGIE II.

Ofschoon niet gewoon ingezonden opmerkingen naar aanleiding van boekbesprekingen in ons blad op te nemen, hebben wij gemeend van die regel t. a. v. het hieronder volgende artikel van Dr. De Groot te moeten afwijken. De lezer zal ons standpunt ten opzichte daarvan op pg. 74 kort zien uiteengezet.

De Redactie.

PSYCHOLOGIE EN PAEDAGOGIEK

Een wederwoord aan Prof. Kohnstamm

DOOR

Dr. A. D. DE GROOT.

In Paed. St. van December 1949, p. 378—386, heeft Prof. Dr. Ph. Kohnstamm onder de titel „Paedagogiek en Psychologie” op hartige wijze critiek geleverd op mijn Openbare Les „De Psycholoog in de Maatschappij”¹⁾ (niet: de Psychologie in de Maatschappij, zoals verkeerdelijk boven het artikel stond). Ik ben de Redactie zeer erkentelijk, dat zij mij in de gelegenheid stelt hierop te repliceren.

Prof. Kohnstamm's betoog begint met een korte samenvatting van zijn standpunt inzake de verhouding van paedagogiek en psychologie. Hij constateert, dat er dienaangaande een essentieel verschil tussen zijn opvatting en de mijne bestaat, en hij meent dit hoofdzakelijk te moeten herleiden tot een verschil in emotionele achtergrond. In het bijzonder zou er bij mij sprake zijn geweest van een „zekere emotionele geladenheid”, die „op de nauwkeurigheid van formulering ernstig belemmerend heeft gewerkt” (p. 381). Ter staving van deze opvatting komt dan de detailcritiek, die tenslotte culmineert in de uitspraak, dat ik mij zou hebben laten verleiden in mijn openingsrede ver beneden het peil van academische waardigheid en wetenschappelijke nauwgezetheid te blijven (p. 386).

Het „pièce de résistance” van deze wel zeer pittige maaltijd is stellig de kwestie van de verhouding tussen paedagogiek en psychologie. Het lijkt mij het beste dit tot het laatste te bewaren, en eerst in te gaan op enkele daar buiten staande punten.

¹⁾ October 1949, uitg. N.H. Uitg. Mij., Amsterdam.

1. Niet een „emotionele geladenheid”, maar redelijke overwegingen hebben mij ertoe gebracht op het rapport-Sassen critiek te leveren, en dit op de wijze te doen, waarop ik het heb gedaan.

In de eerste plaats wilde ik zo duidelijk mogelijk de aandacht vestigen op het gevaar, dat dit rapport, „inhoudende niets minder dan een wetsontwerp”, m. i. betekent voor de toekomstige ontwikkeling van de psychologie. Dat ik in die opvatting allerminst alleen sta, is uit de verdere ontwikkeling (o. a. het telegram van het Ned. Inst. v. Practiserende Psychologen aan de Minister) duidelijk genoeg gebleken. Dat er haast bij was, is eveneens gebleken, namelijk uit het feit dat één van de aanbevelingen van het rapport bij het verschijnen ervan merkwaardigerwijze al wet geworden was (de toelating van H. B. S.-Asgediplomeerden tot de psychologie-studie). Een duidelijk protest was dringend nodig!

Voor een dergelijk openbaar protest bood mijn intree-rede nu een gunstige gelegenheid, temeer daar het onderwerp waarover ik wilde spreken, verband hield, zij het ook zijdelings, met de kwesties van opleiding en titel. Dat bij een dergelijke gelegenheid — gegeven ook het onderwerp — een volledige weergave van het rapport met een grondige detail-critiek erop niet in aanmerking kwam, zal duidelijk zijn. Het enige wat ik kon doen en wat ik dan ook gedaan heb, was, enkele punten eruit aanstippen en becritiseren in het kader van mijn betoog.

Is dat misschien al ongeoorloofd? Staat het feit, dat ik een groot aantal dingen, die ook in het rapport stonden, niet genoemd heb, gelijk aan „gemis aan objectieve weergave”, zoals Prof. Kohnstamm mij in de noot op p. 384 verwijt? Dat verwijt zou toch alleen gegrond zijn, als ik mijn hoorders, resp. lezers zou hebben doen geloven, dat zij nu, door die enkele opmerkingen van mijn kant, volledig ingelicht waren — maar ik kan mij werkelijk niet voorstellen, dat ook maar iemand in het publiek zo weinig oordeel des onderscheids heeft gehad om dat te menen. Ik heb in het geheel geen „beeld” gegeven „van de bedoelingen van dit rapport” — en dus die bedoelingen ook niet „tot caricaturen misvormd” (p. 385).

Ik heb alleen enkele losse opmerkingen gemaakt. Om de critiek op de punten in kwestie duidelijk te doen spreken — het ging er immers om, de aandacht te vestigen op een gevaar — heb ik de tegenstellingen hier en daar welbewust wat op de spits gedreven (zoals er trouwens herhaaldelijk bij vermeld staat) en het geheel in wat humor en, soms, lichte

spot gedrenkt. Daarbij heb ik verscheidene malen — ik acht dat helemaal niet beneden mijn waardigheid — een beroep gedaan op het gevoel voor humor van de toehoorders; maar vooral óók op dat van de leden der Commissie!

Ik hoop nog steeds, dat dit laatste niet te vergeefs is geweest.

2. Prof. Kohnstamm is van mening, dat „de wijze van citeren op p. 11 en 12” van mijn Openbare Les „uit het rapport=Sassen aan de grens van het toelaatbare staat” p. 380). Nu wordt er op p. 11—12 nergens iets uit het rapport=Sassen aangehaald. Bedoeld is waarschijnlijk het onschuldige grapje op p. 13 (en 14) ten koste van een, overigens werkelijk zéér zwakke passage in dit rapport. Als dit inderdaad de bedoeling was, dan zou ik Prof. Kohnstamm willen verzoeken dit stukje nog eens, met welwillendheid, in het licht van het bovenstaande te willen nalezen. Ik hoop en verwacht, dat hij dan tot de conclusie zal komen, dat deze kleine, wel=verdiende spotternij geheel aan de goede zijde van die grens staat.

3. Op p. 381 haalt Prof. Kohnstamm mijn critiek op de samenstelling van de Commissie aan, om deze zijnerzijds te bestrijden. Het eerste punt daarbij is mijn bewering, dat de Commissie slechts een *minderheid van vakpsychologen telde*, terwijl hij zelf er zes telt (van de elf).

Het gaat hier klaarblijkelijk alleen om de vraag, wanneer men iemand een „vakpsycholoog” noemt. Daarbij moet ik voorop stellen dat dit voor mij alleen een kwestie van definitie, van indeling is, en werkelijk helemaal niet van meerdere of mindere waardering. Prof. Kohnstamm veronderstelt geheel en al ten onrechte, dat ik iemand, die ik geen „vakpsycholoog” noem, daarmee implicite als psycholoog zou „wensen te wraken”; niets is minder waar dan dat.

De oplossing van de tegenspraak: minderheid of geen minderheid is al heel eenvoudig. Aangezien mij ambtshalve, en zeker in een rede over „de psycholoog in de maatschappij”, uit de aard der zaak de toegepaste psychologie — de psychologie als *vak* — het meest interesseert, heb ik als eerste criterium het lidmaatschap van het N. I. P. P. genomen. Eén van de (zes) leden echter heb ik niet als vakpsycholoog, maar als psychiater geclassificeerd, en wel eenvoudig, omdat hij psychiater (en tevens psycholoog) is. Ik geloof niet, dat iemand daartegen bezwaren zal maken. Het begrip „vakpsycholoog” is immers niet identiek met „psycholoog”. Juist door psychiaters (al dan niet tevens psychologen, resp.

N. I. P. P.-leden) wordt het vaak gebruikt om een andere groep dan de hunne aan te duiden.

Hoewel het hier in feite buiten discussie staat, zou ik mij zo ook heel goed kunnen voorstellen, dat een paedagoog (tevens psycholoog, maar niet tevens vakpsycholoog) N. I. P. P.-lid zou zijn, eventueel bestuurslid van het N. I. P. P. Dit zou de discussie tussen paedagogen en psychologen alleen maar ten goede komen — zoals ook de discussie van psychiaters en psychologen zeker al heeft gewonnen door het nauwere contact van de laatste jaren, o. a. binnen het N. I. P. P.

De veronderstelling, dat hier emotionele geladenheden en zelfs een „vrees voor theologische invloeden” in het spel zouden zijn geweest, is geheel ongegrond. Ik ben en blijf echter van mening, dat in een commissie, die een plan moest ontwerpen voor de opleiding tot psycholoog en voor de bescherming van de titel in verband met de uitoefening van de psychologie als vak, een sterkere vertegenwoordiging van vakpsychologen noodzakelijk ware geweest. Deze zwakte hangt nauw samen met de andere bezwaren, die ik tegen de samenstelling der commissie heb aangevoerd: de geringe vertegenwoordiging van de „jongeren” — onmisbaar juist bij een zo jong vak! — en de volstreekte afwezigheid van de Amsterdamse psychologenschool (Stedelijke Universiteit). Dit laatste spreekt pas goed, als wij bedenken, dat de Stedelijke Universiteit tegenwoordig ongeveer evenveel psychologiestudenten telt als alle andere Nederlandse Universiteiten tezamen; zij had dus in deze opleidingskwestie toch tenminste wel een woordje mogen meespreken!

4. „Onder de 11 leden van de Commissie bevond zich niet één vertegenwoordiger van de opleiding aan deze Universiteit. De andere Nederlandse Universiteiten daarentegen zijn alle vertegenwoordigd, sommige dubbel of driedubbel.”

Naar aanleiding van deze passage uit mijn rede telt Prof. Kohnstamm na, dat ik met „vertegenwoordigd” niet bedoeld kan hebben: door een vakpsycholoog vertegenwoordigd (p. 381). Nu, dat heb ik dan ook niet bedoeld; en er is m. i. ook geen reden om aan te nemen, dat ik dit bedoeld zou hebben. Er staat: „vertegenwoordiger van de opleiding” (d. i. in dit verband uiteraard de psychologieopleiding). Nu kan iemand „een opleiding vertegenwoordigen” a) doordat hij bij die opleiding betrokken is (als universitair psycholoog, filosoof, psychiater, paedagoog of anderszins); b) doordat hij die psychologische opleiding aan de Universiteit i. q. genoten heeft. Wat men de zaak zo op — en dat is noch onlogisch, noch ongebruikelijk — dan klopt de zin over de vertegenwoordiging der Universiteiten precies — helaas.

Kortom:

Onnauwkeurigheden in de formulering kan ik werkelijk niet vinden. De tekst is heel precies overwogen en ik heb bij de opstelling ervan de overtuiging gehad — die ik nog heb — dat een en ander ook *duidelijk* genoeg was. Natuurlijk is het altijd mogelijk over die duidelijkheid van mening te verschillen.

Wat tenslotte de *strekking* van mijn beweringen betreft: die blijft door deze gehele discussie volstrekt onaangetast! Bij het overleg over de psychologie-opleiding is de (opleiding aan de) Amsterdamse Stedelijke Universiteit, die veruit de meeste studenten telt, geheel en al gepasseerd. Er is zelfs geen schriftelijk verzoek om inlichtingen over de feitelijke toestand inzake de opleiding (sedert 1946) tot de aldaar werkzame universitaire docenten gericht.

5. Thans het hoofdthema: *de verhouding van paedagogiek en psychologie*.

a) Daar is allereerst de theoretische, zo men wil filosofische vraag naar de verhouding van beide gebieden.

Prof. Kohnstamm leidt ten onrechte uit één passage van mijn rede¹⁾ af, dat ik zijn opvatting, dat de psychologie beschouwd moet worden als een onderdeel van de paedagogiek, zou delen. Als ik goed ben ingelicht, betreft het hier een tamelijk persoonlijke opvatting van Prof. Kohnstamm, die bij psychologen stellig geen aanhang zal vinden en die ook zeker niet door alle paedagogen gedeeld wordt.

Persoonlijk geloof ik, dat het weinig zin heeft over zulke pogingen tot inlijving (i. c. van de psychologie) te discussiëren. Of er nu goede, filosofische argumenten voor te vinden zijn of niet: in ieder geval zijn zij niet geschikt om de praktische discussie tussen psychologen en paedagogen te bevorderen, noch om de atmosfeer daarbij te verbeteren. Zoals bekend is ook de omgekeerde annexatie wel eens beproefd, n.l.:

¹⁾ „De één (de psycholoog) 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”. Prof. Kohnstamm verzuimt helaas het hierop volgende aan te halen — een wijze van citeren, die ik niet kan bewonderen. In de tekst volgt namelijk: „Natuurlijk is dit op de spits gedreven.” Dat is het ook, want als men dit naar de letter zou nemen — zoals Prof. Kohnstamm onbegrijpelijkerwijze heeft gemeend te moeten doen — dan zou er praktisch staan, dat de psycholoog niet voor de practijk deugt en de paedagog niet voor de wetenschap! Zoals bekend bestáán er echter deugdelijke practiserende psychologen, zowel als wetenschappelijke paedagogen.

de paedagogiek is niets anders dan toegepaste psychologie en dus een onderdeel van de psychologie. Daar zijn zeker even veel argumenten voor te vinden. Het zijn echter argumenten in een mijns inziens onvruchtbare strijd, grotendeels om namen; reden waarom het mij niet lust ze hier te berde te brengen.

Zeker is alleen dat er verschil bestaat tussen psychologie en paedagogiek en dat beide hun eigen taak en betekenis hebben, zowel in wetenschappelijke als in praktische zin. Ik hoop, dat Prof. Kohnstamm en ik elkaar op deze formule zullen kunnen vinden.

b) Is het bovenstaande alleen een theoretische kwestie, Prof. Kohnstamm gaat verder, wanneer hij zegt (p. 378): „....de therapie moet zij (de psychologie namelijk) buiten beschouwing laten, want op dat wijdere terrein is zij zonder kompas.” Met andere woorden: een psycholoog, die niet tevens paedagoog is, mag geen therapie bedrijven.

Ook hierover is werkelijke discussie mijns inziens nutteloos. Ik zal daarom volstaan met het aanduiden van een paar feitelijke tegenwerpingen. De eerste vraag, die naar aanleiding hiervan opkomt, is, hoe het dan staat met de psychiater. Deze bedrijft qualitate qua therapie en zulks werkelijk niet alleen bij geestelijk zieken; wat dan tenminste nog van zuiver medisch standpunt te verdedigen zou zijn. Maar bovendien: in tal van beschaafde landen, niet alleen in Nederland zelf, maar b.v. ook in groten getale in Amerika, werken „zuivere” psychologen (dus „zonder kompas”) op therapeutisch (en op paedagogisch) gebied. Men moet zich dus wel zeer ver van de heersende praktijk verwijderen, en bovendien niet schromen om genoemde groepen in hun beroepseer te kwetsen, om een dergelijke opvatting staande te willen houden.

c) Prof. Kohnstamm verwijt mij, dat ik een „misleidende tegenstelling van psychologie en paedagogiek” zou hebben geïntroduceerd, resp. een „verwonderlijke tegenstelling tussen empirisch onderzoek en paedagogiek” zou hebben gemaakt (p. 380—381). Dit slaat allereerst op een tweetal zinnen op p. 19. Daarin ligt echter geen tegenstelling tussen paedagogiek en empirie besloten, maar alleen tussen: „algemene wijsheden en paedagogische beschouwingen” en empirie. Nu, dat is toch ook een tegenstelling? Ik had eventueel ook kunnen schrijven: algemene wijsheden en psychologische beschouwingen; dan zou de tegenstelling — tussen beschouwingen en empirie immers — even reëel geweest zijn. Dat heb ik niet gedaan,

omdat ik veeleer paedagogisch (normatief) dan psychologisch georiënteerde beschouwingen — in bepaalde sectoren van de bedrijfspsychologie — voor ogen had en wilde aanduiden. Maar als ik het gedaan had, zou Prof. Kohnstamm mij dan verweten hebben dat ik een misleidende of verwonderlijke tegenstelling tussen psychologie en empirie had gecreëerd?

Wie in de uitlating zoals ze is, een algemene „steek” tegen de paedagogiek meent te moeten voelen, moet dat eigenlijk maar zelf weten. Ter vergelijking kan ik hieraan toevoegen, dat ik bepaald niet van plan ben mij Prof. Kohnstamm's opmerking over de „psychology of brass instruments” (p. 379) en zijn verwonderlijke gelijkstelling daarvan met „de eigenlijke laboratoriumpsychologie” aan te trekken. Zoals het er staat behoeft het helemaal niet een „steek” te bedoelen — en dus weiger ik het als zodanig op te vatten.

d) Intussen: in ander verband heb ik wel degelijk bedoeld psychologie en paedagogiek tegenover elkaar te stellen wat betreft de rol, die de empirie op beide terreinen speelt. Deze tegenstelling is echter nog misleidend noch verwonderlijk maar in tegendeel zeer reëel, mits we twee zaken in het oog houden: 1^o. het gaat daar om de invoering van paedagogiek als vak *in de opleiding tot psycholoog*; 2^o. het betreft — uiteraard — een *relatieve*, niet een absolute tegenstelling.

Om met het tweede te beginnen: natuurlijk heb ik niet beweerd noch willen suggereren, dat de paedagogiek het zou kunnen of willen stellen buiten empirisch en in het bijzonder experimenteel onderzoek! Het is bekend genoeg dat dit, in Nederland, in de eerste plaats door het belangrijke werk van Prof. Kohnstamm zelf, een overwonnen standpunt is. Maar vergelijken wij nu eens de opleidingen in paedagogiek en psychologie, zoals ze nu zijn. Of b.v. het oeuvre als geheel van bekende paedagogen en bekende psychologen. In het eerste vinden wij stellig meer niet-wetenschappelijke praktijkgegevens, meer systemen, meer algemene beschouwingen, meer historie, meer wijsbegeerte, meer ethiek, meer normatieve gezichtspunten; in het tweede meer experimenten, meer analyse van concreet materiaal, d.i. *relatief meer wetenschappelijke empirie*. Deze tegenstelling is niet meer dan natuurlijk; ze zal wel altijd blijven bestaan. En zeker zal deze tegenstelling het beeld beheersen, waar paedagogiek als universitair leervak zou worden toegevoegd aan de psychologie. Het accent zal dan immers vanzelf komen te liggen op die onderdelen van de paedagogiek, die niet al op soortgelijke wijze in de psy

chologie-opleiding vervat zijn; dus niet op de empirische maar veeleer op de theoretische (normatieve, historische, systematische) paedagogiek.

Nu vind ik — en dat is één van de hoofdpunten uit mijn rede — juist die empirie zo buitengewoon waardevol in de opleiding van de psycholoog; ik zou dit moment graag nog sterker willen accentueren, dan nu in de meeste universitaire opleidingen gebruikelijk is. Is het dan zo verwonderlijk, dat ik mijn bezorgdheid uitspreek over het feit, dat „het empirisch-wetenschappelijke gezichtspunt zo in het gedrang is gekomen tussen alle paedagogiek, filosofie en ethiek, die het programma vermeldt?” Mogelijk heb ik dit — maar dan alleen om der wille van de goede zaak — wat overdreven uitgedrukt. Hoe dan ook, er ligt geen enkele depreciatie voor die andere vakken in besloten! Alleen: hoe meer terrein zij bestrijken, des te minder blijft er over voor de m.i. noodzakelijke uitbouw van de empirisch (experimenteel) georiënteerde psychologie.

Voor een nadere argumentatie tegen de voorgestelde vernieuwingen ten aanzien van de paedagogiek kan ik verwijzen naar het artikel van Prof. Duijker¹⁾, speciaal naar p. 348—350 en p. 363—364. De lezer, die de moeite neemt dit artikel erbij te halen, zal constateren, dat het rapport wel degelijk een „vrij vergaande associatie met de paedagogiek” voorstaat, die de psychologie zelf in het gedrang kan brengen.

Wat de beide andere vakken betreft, het hoofdargument is hier hetzelfde: Hoe meer andere leervakken, des te minder ruimte voor de psychologie. Dat is toch tamelijk evident. „Meent de nieuwe lector werkelijk, dat men een goed onderlegd psycholoog kan worden zelfs zonder zulk een elementaire inleiding (in de filosofie)?” vraagt Prof. Kohnstamm. Dat heeft de nieuwe lector echter nergens beweerd. Evenmin heeft hij beweerd, dat „een zeer bescheiden contact met de verscheidenheid der geestelijke stromingen en richtingen” overbodig is. De vraag is echter of dit contact per universitair leervak, in te voeren ten koste van de psychologie zelve, gelegd moet worden.

e) Het is mij niet duidelijk geworden, hoe Prof. Kohnstamm uit de enkele opmerkingen, die ik in het kader van mijn onderwerp over deze kwesties heb kunnen maken, zo véél heeft kunnen afleiden, ook over allerlei heel andere zaken. Niet alleen „emotionele geladenheid” en grote „vrees voor

¹⁾ Prof. Dr. H. C. J. Duijker: De opleiding der psychologen, Ned. Tijdschr. voor de Psychologie, Deel IV, 1949, afl. 5.

theologische invloeden" (p. 381) worden mij onverhoeds in de schoenen geschoven, ik zou ook van mening zijn, dat, heel in 't algemeen, „de *aanraking* met de paedagogiek voor de psychologie (zo) bedenkelijk is". Ik zou oordelen, dat „de opleiding van de psycholoog (zo) *hermetisch afgesloten* moet blijven van die van de paedagoog", ik zou menen, dat psychologiestudenten „van paedagogische *contaminaties* (zo) volledig gespeend moeten blijven" (alles p. 382). Dit alles staat nergens in mijn rede — en weerspiegelt bovendien in genen dele mijn mening.

Maar Prof. Kohnstamm gaat nog veel verder. Uit deze rede heeft hij gemeend geheel en al de geest te hebben leren kennen, waarin ik studenten zou willen opleiden. Er is „schijn noch schaduw van kans...., dat enig psycholoog, die opgeleid is in de geest, die (mijn) rede voorstaat, een bruikbaar adviseur zou worden voor paedagogische doeleinden" (p. 383). Reeds in het begin van zijn critiek illustreert Prof. Kohnstamm die vermeende geest, namelijk „de richting in deze (psychologische) wetenschap", waarvan ik „thans nog" aanhanger zou zijn, met een in zijn tendens voor mij ronduit beledigend voorbeeld (p. 379).

Op deze dingen kan ik alleen antwoorden met een vraag en een verzoek.

De vraag betreft de wijze van concluderen: Hoe kan Prof. Kohnstamm zulke vergaande generaliserende, uitbreidende, interpreterende, en veroordelende conclusies, uit een paar opmerkingen getrokken, wetenschappelijk — logisch of psychologisch — verantwoorden?

En het verzoek betreft de inhoud van zijn beweringen. Dat die onjuist is, kan ik met de hand op het hart verzekeren. Maar tegenover mijn hooggeleerde opponent kunnen zij alleen gelogenstrakt worden, wanneer hij zelf eens de moeite zou willen nemen mijn werkelijke opvattingen, niet via herinneringen van 25 jaar geleden of via hachelijke interpretaties omtrent „emotionele geladenheid", maar b.v. *door eens te komen kijken*, nader te leren kennen. Daartoe zij Prof. Kohnstamm bij dezen vriendelijk uitgenodigd!

Met het bovenstaande meen ik Prof. Kohnstamm's verwijt van gebrek aan „wetenschappelijke nauwgezetheid" (p. 386) geheel te hebben weerlegd. Wat de „academische waardigheid" betreft, hierover is natuurlijk verschil van mening moge

lijk. Neiging tot „épater le bourgeois” heeft bij mij werkelijk niet voorgezetten, maar ik weet niet of ik de „jeugdige overmoed” en de qualificatie „studentikoos” even volledig moet afwijzen; ja, ik ben er zelfs niet zeker van of deze termen mij wel geheel en al als depreciaties in de oren klinken. Als de *stijl* van critiseren de betrokkenen gekwetst heeft, dan spijt mij dat. Prof. Kohnstamm vergete echter niet de bijna 40 jaren — meer dan een generatie — die tussen zijn en mijn leeftijd liggen; en begrippen als „academische waardigheid” wijzigden zich sterk met de jaren.

Persoonlijk vind ik niet, dat lichte overdrijving en spot — mits beide in de *stijl* als zodanig herkenbaar — in strijd zijn met de academische waardigheid; zeker niet, als zij bedoelen een goede zaak te dienen en uit een tenslotte mild gestemd gemoed voortkomen. En wat dit laatste punt betreft: hierin heeft Prof. Kohnstamm zich wel het meeste vergist. Zijn veronderstelling van een „emotionele geladenheid” mijnerzijds berust op een, zeer gewaagde, psychologische interpretatie. Is dit niet een beetje een interpretatie.... vanuit een emotionele geladenheid?

Ik geloof niet, dat ik Prof. Kohnstamm's scherpe woorden verdiend heb, te minder, daar de *strekking* van mijn betoog in het minst niet wordt aangetast door zijn critiek. Prof. Kohnstamm is gevallen over enkele losse opmerkingen, heeft die veel scherper opgevat dan zij bedoeld waren en heeft tenslotte, interpolerend, in het gehele betoog een soort aanval op de paedagogiek gemeend te zien. Dat is het echter *niet*.

Ik vind het erg jammer, dat het zo is opgevat en dat ik blijkbaar, zonder het te willen, gevoeligheden heb geraakt. Ofschoon de woorden van Prof. Kohnstamm heel wat meer kwetsend voor mij persoonlijk waren dan de mijne voor de paedagogiek, ben ik in ieder geval graag tot verzoening bereid. Maar dan zou ik toch wel gaarne zien, dat Prof. Kohnstamm ook van zijn kant de scherpe kantjes wat bijsleep, en in het bijzonder het verwijt over het „gebrek aan wetenschappelijke nauwgezetheid” terugnam.

Naschrift.

Wij wijken af van de mening van Dr. De Groot dat de *pièce de résistance* van het meningsverschil een zuiver theoretische kwestie zou zijn van methodologie of systematiek der wetenschappen. Als het belangrijkste punt in het artikel van Prof. Kohnstamm zien wij zijn wens om een zestal punten

te rectificeren, waar de rede van Dr. De Groot misverstand moet wekken bij zijn hoorders.

Deze punten betreffen:

1. De meerderheid der commissie Dr. De Groot heeft geschreven (p. 18): „De vakpsychologen vormen er namelijk slechts een minderheid ten opzichte van de paedagogen, medici (inclusief psychiaters) filosofen en theologen tesamen.”

Nu wist de schrijver, of behoorde te weten, wat echter zijn hoorders niet konden weten, dat van de elf leden der commissie Sassen zes psychologen van hun vak zijn, waarvan één psychiater, twee paedagogen, een filosoof, en de vertegenwoordiger van het toezicht op de volksgezondheid. Had Dr. De Groot geschreven, zoals prof. Duyker op pg. 362 van zijn artikel in het Ned. Tijdschrift voor Psychologie, dat de *practiserende* psychologen in de minderheid waren in deze commissie voor opleiding en titel, dan hadden zijn hoorders en lezers gelegenheid gehad de vraag te stellen of in deze zaak nu juist de rechtstreeks belanghebbenden in de meerderheid behoorden te zijn.

Ook thans wordt door Dr. De Groot de aandacht van de juiste verhouding afgeleid, omdat hij uitweidt over als of niet vakpsycholoog zijn van de psychiater. Maar hij had uit de hem bekende samenstelling der commissie kunnen nagaan, dat Prof. Kohnstamm de psychiater niet als psycholoog meegeteld heeft, daar deze niet (meer) een ambtelijke opdracht voor psychologie heeft. Rekent men hem nog als psycholoog, wegens zijn erkende deskundigheid op dit gebied, dan is de verhouding in de commissie zeven psychologen, twee paedagogen, een filosoof en de vertegenwoordiger van het toezicht op de volksgezondheid.

2. Pg. 18 der rede wekt in zijn bewoordingen duidelijk de indruk, dat de Amsterdamse Universiteit, in tegenstelling met alle andere Nederlandse Universiteiten, niet vertegenwoordigd was.

Maar dat was wel het geval, zij het dan ook door een der nietvakpsychologische leden, gelijk dat ook met Leiden het geval was.

3. De „*pièce de résistance*” van de rede van Dr. De Groot zien wij in zijn bewering (pg. 18) dat het empirisch-wetenschappelijke gezichtspunt zo in het gedrang is gekomen tussen alle paedagogiek, filosofie en ethiek, die het programma vermeldt.

Daartegenover merkte prof. Kohnstamm op:

a. dat het voorgestelde examenprogramma de ethiek slechts eenmaal noemt en wel uitsluitend voor een der drie categorieën van registratie, namelijk de conflictuologen, die de ethiek in de omvang van een bijvak^{doctoraal} moeten hebben beoefend vóór hun registratie als conflictuoloog.

b. dat het programma omtrent wijsbegeerte uitsluitend vermeldt een elementaire inleiding in de wijsbegeerte op het candidaatsexamen, waarbij door de toevoeging van het bijv. nw. tegenover de *thans geldende* omschrijving juist een waarborg wordt geschapen tegen eventuele opdrijvingen van eisen voor dit vak.

c. dat de commissie Sassen een afzonderlijk praktijkexamen na een stage van twee jaar in praktische arbeid heeft voorgesteld.

Dr. De Groot vermeldt echter dit examen met geen woord, terwijl het juist voorgesteld wordt om de empirisch^{practische} opleiding tot haar recht te doen komen, waarvoor de thans geldende regeling geen enkele waarborg geeft en ook niet kan geven, omdat de Universiteiten als zodanig daarvoor niet geoutilleerd zijn.

d. dat de rede van Dr. De Groot door herhaalde uitingen bij ondeskundige hoorders en lezers de indruk wekt alsof de paedagogiek als normatieve wetenschap, gelijk filosofie en ethiek, het empirische en experimentele gezichtspunt niet tot zijn recht zou doen komen.

Had hij, gelijk prof. Duyker, op pg. 363 van zijn reeds genoemde artikel gezegd: „dat zowel de theoretische als de empirische opbouw der paedagogische studie zeer veel verschillen van die der psychologische” dan zou hij integendeel iets uitgesproken hebben waarover geen verschil van mening bestaat, maar tevens de reden hebben opgenoemd, waarom de psycholoog, die geen paedagogiek gestudeerd heeft, onbevoegd moet worden geacht voor het geven van paedagogische adviezen over schoolmoeilijkheden. En daarmee zou hij tevens zijn uitspraak hebben ontzenuwd, dat vele psychologen zonder paedagogische studie hun toekomstig maatschappelijk beroep juist in het geven van zulke adviezen zouden kunnen vinden.

Wij betreuren het te moeten constateren, dat Dr. De Groot nagelaten heeft in dit wederwoord te erkennen dat zijn rede op deze zes feitelijke punten misverstand heeft moeten wekken.

De Redactie.

HOE STAAT HET MET HET GLOBALE LEESONDERWIJS?

II

DOOR

I. VAN DER VELDE.

Na onze beschouwingen over de algemeenpsychologische en leespsychologische grondslagen van het globale lezen komen we nu tot een behandeling van het leesproces.

Het leesproces.

Segers geeft van „kunnen lezen” de volgende definitie¹⁾:

„Pour nous, savoir lire c'est comprendre le sens d'un texte écrit ou imprimé et en dégager la signification après la perception des caractères graphiques qui représentent l'idée.”

Twee elementen komen in deze definitie naar voren. Genetisch gezien: de waarneming (perception des caractères graphiques) en het begrijpen (comprendre le sens). Het spreekt vanzelf dat deze perceptie meer is dan bloot waarnemen, ze is in feite gelijk te stellen met wat Stevens noemt: „inzicht in de graphische techniek.”

Een derde (mogelijk) element — het auditiefmotorische — ontbreekt, wat ons bij deze leerling uit de school van Decroly, voor wie het lezen immers een ideovisueel proces is, niet behoeft te verwonderen.

Ook voor Stevens is het doel van de leeshandeling „het begrip, de betekenis”. Verschil van mening kan hier ook moeilijk over bestaan.

Van Segers' definitie uit komen we gemakkelijk tot de dubbele analyse waaraan Stevens het leesproces onderwerpt en waarvan we de eerste meer genetisch, de tweede meer structureel zouden kunnen noemen. De eerste vinden we op blz. 300, de tweede wordt uitvoerig besproken op blz. 301—305. Niet twee, zoals Segers, maar drie ontwikkelingsstrappen ziet Stevens in de totstandkoming van het leesproces.

Het leesproces vordert „langs het visueel beeld” — „over het auditiefmotorisch beeld (met articulatie of inner speech)” — „naar het begrijpen”.

¹⁾ Geciteerd door Stevens, blz. 289—290.

Structureel gezien onderscheidt hij in deze volgorde: betekenisfactor, assimilatiefactor, technische factor.

Ontwikkelt het leesproces zich inderdaad langs de drie trappen die Stevens aangeeft? Het komt ons voor dat hij hier te veel generaliseert, al vindt hij voor zijn opvatting steun bij *Erich Drach*¹⁾.

Ongetwijfeld is er een groot aantal volwassen lezers voor wie Stevens' stelling geldt. Een ieder kan zich hiervan door een eenvoudige enquête in de kring van bekenden overtuigen, al zal hem dan tegelijkertijd opvallen, hoe weinigen zich rekenschap geven en hebben gegeven van de wijze waarop zij lezen. Maar naast deze — misschien talrijkste groep — (werkt hier de wijze waarop zij het lezen heeft geleerd, nog na?) is er een — misschien minder talrijke groep — bij wie „lezen” slechts via twee etappen tot stand komt: via het visueel beeld en het begrijpen.

En daarnaast is er nog een derde groep: zij, die beide wegen kennen, bij wie het leesproces zich, bewust soms, onbewust misschien vaker, aanpast aan de materie, die gelezen wordt. Zij lezen via twee etappen bij ontspannend en tijdvallend lezen, bij het lezen van een „vlotte” roman, bij de dagelijkse lectuur van de courant. Maar via drie etappen bij studerend lezen, bij het lezen van een belangrijk, in welk opzicht dan ook, artikel in week- of maandblad, zelfs bij het aandachtig lezen van de zwaardere roman. En dan kan het in het laatstgenoemde geval voorkomen, dat zonder dat men het zich bewust is, het auditief-motorische moment wegvalt, zodra men aan de stijl gewend is of zich de gedachtengang vertrouwd heeft gemaakt.

Het staat intussen wel vast, dat velen de steun van het auditief-motorisch moment, van klankvoorstelling en bewegingsgevoel, voor het begrijpen niet kunnen ontberen. Zij kunnen tot verschillende categorieën worden gebracht. Het kunnen zijn minder geroutineerde lezers. Het kunnen ook zijn minder bestudeerde lezers. Vaak zullen individuen tot beide categorieën behoren. Ongetwijfeld is er verband tussen de graad van intellectueel gevormd zijn en de behoefte aan de steun van het auditief-motorisch moment.

Daarnaast is er zeker een categorie, die het klankelement bewust inschakelt, omdat het medeklinken het genot van het

¹⁾ Zie diens „Sprecherziehung”, blz. 134.

lezen verhoogt. Voor anderen wordt het verbeelden gemakkelijker, als zij de leesstof horen. Muzikale begaafdheid enerzijds, eisen van het voorstellingsleven anderzijds spelen hier klaarblijkelijk een rol.

Dit is duidelijk: het gaat niet aan de auditief-motorische etappe als onderdeel van het leesproces te negeren. Didactisch-methodisch zal dit standpunt moeten leiden tot een rehabilitatie van het klankelement. Zeker, omdat wat voor volwassenen geldt, a fortiori geldt voor het lezenlerende kind en voor het kind, dat nog niet tot geroutineerd lezer is geworden.

De beschouwing van Stevens' genetische analyse heeft geleid tot het loslaten van het standpunt dat lezen ten allen tijde en voor een ieder een uitsluitend idee-visueel proces is. Wat leert ons zijn structurele analyse?

Met zijn onderscheiding van technische factor, assimilatiefactor en betekenisfactor kan men wel accoord gaan. Natuurlijk eveneens met zijn standpunt dat de assimilatie en de betekenisfactor op zichzelf onvolledig zijn en dat zij beide, misschien beter, gezamenlijk, een ondergrond behoeven, waardoor controle op het woord verzekerd is. Als grondslag voor het lezen is inzicht in de graphische techniek onontbeerlijk. Alleen zou ik niet met dezelfde stelligheid durven neerschrijven, dat men tot zelfstandig lezen komt „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”. Voor ervaren lezers geldt dit zeker niet, maar uit het woord „komt” — „komt men tot zelfstandig lezen” — kan worden afgeleid dat Stevens het oog heeft op het lezenlerende kind. Dan kan men zijn stelling aanvaarden voor het kind, dat lezen leert via de analytisch-synthetische methode, en erkentelijk zijn voor de passage „waarbij men gericht is op de herkenning van het woordgeheel”, omdat hierin besef van totaliteitsbepaaldheid wordt uitgedrukt. Maar het lijkt mij vooralsnog dubieus of zij ook geaccepteerd kan worden voor de kinderen, die via globaal methodes leren lezen. Het komt mij voor dat bij deze kinderen de betekenis van de beide andere door Stevens genoemde factoren naar verhouding groter is. Stevens neemt trouwens onmiddellijk zijn stelling voor een belangrijk gedeelte terug: „Niet dat alle lezen zo zal verlopen, de betekenis- en assimilatiefactor zullen in het gewone leesproces sterk meewerken...”

Men krijgt het gevoel dat de schrijver hier even moeilijkheden heeft om tot zuivere onderscheidingen en nauwkeurige formuleringen te komen.

Aanhangers van analytisch-synthetische werkwijzen zullen geneigd zijn de betekenis van technische factoren hoger te waarderen, voorstanders van het globale lezen accentueren assimilatie en betekenisfactoren. Dit laatste lijkt ons juister. Techniek mag nimmer meer dan hulpmiddel zijn. Bij de assimilatie en betekenisfactor is sprake van geestelijke aanvulling van wat visueel is waargenomen. Over deze geestelijke aanvulling schreven we vroeger¹⁾:

„Deze geestelijke aanvulling wordt in hoge mate bevorderd door het beeld van het reeds gelezen gedeelte van de zin en verder door de algemene gedachtengang. Daardoor is er een zekere praes-perceptie, een „van te voren zien”, een zien dat aan het eigenlijke waarnemen voorafgaat, met een zekere anticipatie, een „voorverwachten” van bepaalde woorden. Hoe bekender de stof is, hoe sneller we kunnen lezen; hoe onbekender en moeilijker stof, hoe langzamer het lezen gaat. In het eerste geval zijn de „sprongen” van het oog groter, de aandachtconcentratie kleiner; we nemen slechts enkele letters op en vullen verder geestelijk aan. Bij moeilijke onbekende stof maakt het oog kleine „sprongen”, terwijl we ons sterker moeten inspannen; we zien een groter aantal afzonderlijke letters en de geestelijke aanvulling speelt vanzelfsprekend dus een minder belangrijke rol. Hoe groter en vertrouwder de begripseenheid wordt, van hoe minder belang schijnt de totale visuele vorm te zijn. Onjuiste geestelijke aanvulling is een typische fout bij het lezen van kinderen: ze lezen woorden „die er niet staan.”

Deze laatste „fout” komt niet alleen bij globaalmethodes voor, misschien wel in iets sterkere mate. Ze hangt samen met de intensiteit, waarmee het gelezene beleefd wordt. Komt deze fout inderdaad meer bij globaalmethodes voor, dan zou men daaruit kunnen concluderen, dat zij toch inderdaad meer gericht zijn op het natuurlijke leesdoel. Wat een deugd is!

Over de structurele analyse bestaat tussen Stevens en ons

¹⁾ Handleiding bij „Van Kindertaal tot Moedertaal”², blz. 29—30.

weinig verschil van mening. Het verschil in opvatting beperkt zich vermoedelijk tot een enigermate uiteenlopende graduele waardering van de technische factor. Volkomen terecht kan Stevens schrijven dat in het gewone leesproces de drie factoren zelden afzonderlijk optreden. „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 lezen is een totaliteitshandeling. De simultaan en succesief optredende fysieke en psychische verschijnselen doen zich voor in de vorm van een georganiseerd geheel. Tot de psychische componenten behoren de drie factoren die Stevens in het leesproces onderscheidt.

De vraag is nu: Is het lezen voor het lezenlerende kind ook een totaliteitshandeling? We zouden deze vraag voor het globaal lezen van de beginnening in het voorstadium bevestigend willen beantwoorden, ook al ontbreekt het inzicht in de graphische techniek. Het is echter een totaliteitshandeling van beperkter structuur niet alleen, maar ook een totaliteits-handeling waarvan de drager vooralsnog bewust inzicht in de structurele samenhang mist. Het is duidelijk — en hier komen we opnieuw tot een didactisch-methodische conclusie — dat deze min of meer primitieve totaliteitshandeling uit zal moeten groeien tot een volwaardige totaliteitshandeling door een proces, waarbij de structuur verruimd wordt en inzicht in de structuur wordt verkregen. We zeggen opzettelijk een (= één) proces; hier zal noch kan naar we menen, gescheidenheid optreden, omdat deze groei beheerst wordt door gelijk-tijdigheid.

Structuurverruiming betekent vooral verwerven van inzicht in de graphische techniek, structuurinzicht maakt de overgang van een min of meer mechanisch lezen naar begrijpend lezen mogelijk. Voor het eerste dient de analyse, voor het laatste dienen woord en zin in hun betekenis-samenhang. De analyse zal, naar Stevens op blz. 309—312 overtuigend betoogt, tweezijdig moeten zijn, visueel en auditief. Zij blijft echter, als onderdeel der techniek, hulpmiddel. Het werkelijke leesdoel blijft ten opzichte van de analyse, superieur. In het globale lezen, dat uitgaat van betekenis-gehele en in betekenis-gehele uitmondt, in de overgangperiode waarin de analyse noodzakelijk is, toch nimmer de betekenis-gehele loslaat, vindt het werkelijke leesdoel zijn natuurlijke steun.

Bovenstaande leespsychologische beschouwingen leiden tot een gecorrigeerde opvatting inzake het leren lezen langs globale weg. De correctie bestaat in een positiever waarden van het klankelement en, als consequentie hiervan, in een vollediger aanvaarden van een tweezijdige analyse.

3. *De didactische beginselen.*

De plaats van het globaal lezen in het leergeheel.

In het inleidend woord (Grondslagen blz. 38) wezen we er reeds op dat het globalisatieleesonderwijs totaliteitsonderwijs is in deze zin dat het zich baseert op de gedachtelijke en functionele eenheid van „taal”, „lezen” en „schrijven”. We menen dat juist dit feit de natuurlijke introductie in de school bevordert. Elders hebben we uitvoerig uiteengezet tot welke hoge graad van mondelinge taalbeheersing het schoolrijpe kind gestegen is¹⁾. We schreven daar:

„Samenvattend menen we te mogen zeggen:

„De taal van het zesjarige kind nadert, wat de woordenschat, buiging en zinsbouw betreft, langzamerhand het niveau van de elementaire omgangstaal. Het normale kind is over de periode van gebrekkig uitdrukkingsvermogen en gebrekkige zeggings in hoofdzaak heengegroeid. Zijn taal schijnt voldoende voor nagenoeg alle situaties, waarin het kan komen te verkeren. Zowel voor zijn geestelijk leven als voor de uitingen van zijn lichamelijke activiteit verschaft het hem de nodige uitdrukkingsmiddelen.

Grammaticisch kent het vrijwel het gebruik van alle woordsoorten, kent het ook het gebruik van de samengestelde zin, tot zelfs in vrij gecompliceerde verstandelijke constructies. De verschillende accenten hanteert het zonder veel fouten.

Als geheel gezien mogen we zeggen: Het zesjarige kind is rijp voor opzettelijk taalonderwijs naar moderne opvattingen.”

¹⁾ Mej. M. G. van Kranendonk en I. van der Velde: Het taalonderwijs in de laagste twee klassen, blz. 18—19. (Serie: Naar een nieuwe didactiek. deel 3).

Dit moderne taalonderwijs dient uitgroei in twee richtingen te bevorderen; allereerst scholing van de reeds aanwezige mondelinge taalbeheersing; vervolgens de fundamenteen te leggen voor de nog niet aanwezige schriftelijke taalbeheersing, zowel naar de receptieve kant (lezen), als naar de expressieve (stellen). Voor de schriftelijke taalbeheersing, zowel voor de receptieve als voor de expressieve, is inzicht in de graphische techniek nodig.

Het is duidelijk dat iedere leerwijze die beide takken van het taalonderwijs als van elkaar losstaande afzonderlijkheden behandelt, scheidt wat naar innerlijk wezen bijeen behoort. Even onnatuurlijk handelt hij die bij de schriftelijke beheersing een wig drijft tussen het receptieve en het expressieve moment.

Het is voor ons in dit verband niet van belang t. a. v. mondelinge en schriftelijke taalbeheersing te komen tot een nauwkeurig afgestemde vergelijkende waardering. De mondelinge taalbeheersing is de primaire, maar het moderne maatschappelijke leven is onbestaanbaar zonder de schriftelijke. Wie nu in het geheel van zijn taalonderwijs het lezen — en dus het leren lezen — opneemt, „inbedt”, mag de mondelinge taalbeheersing niet negeren. En de vraag rijst, of het globalisatieonderwijs naar de oorspronkelijke opvattingen dit niet te veel heeft gedaan.

Bijl heeft geen ongelijk als hij zegt: „Te weinig houden de voorstanders van de globalisatie rekening met het feit, dat de *woordklank* als geheel reeds lang aan het kind bekend is.” En dat het daarom „in geen enkel opzicht” tegen het globalisatiebeginsel ingaat, over te gaan tot het ontbinden van de woordklank in letterklanken.

Maar op dit punt gekomen, menen we toch nadrukkelijk te moeten waarschuwen tegen een tendentie die in enkele der besproken artikels naar voren komt. Heeft men enerzijds te veel het klankelement uitgeschakeld, anderzijds staat het te vrezen dat het aanvankelijk leesonderwijs uit het geheel van het taalonderwijs wordt gelicht en weer wordt tot leestechneek.

De basis van ons gehele moedertaalonderwijs — en dus ook van het aanvankelijk leesonderwijs — is toch het werken met betekenisgehelen. Tot betekenisgehelen kan men moeilijk geïsoleerde woorden rekenen. Daarom menen we dat Mej. Breukelaar op een gevaarlijk pad is met haar vraag: „Zou het daarom geen aanbeveling verdienen, in plaats van de zin

het woord als uitgangspunt te nemen?" En eveneens Bijl met zijn opmerking: „Boekentaal komt bij het aanvankelijk leesonderwijs niet voor. Begrijpend lezen speelt dan ook in de aanvang een zeer ondergeschikte rol.”

Hier dreigt het globale leesonderwijs een gevaarlijke wending te nemen, doordat het aansluiting gaat zoeken bij de oude leesmethodiek. Ten onrechte! Wie de artikelen van Mej. Dijksterhuis en van De Boer leest, ziet hoe het leren lezen ingebed kan worden in de taalontwikkeling. Mej. Dijksterhuis constateert dat het globaal leren lezen een „enorme invloed” op het taalonderwijs uitoefent en zij illustreert deze uitspraak met tal van bewijzen. De Boer vat alles wat bij het gezamenlijk doorleven en bespreken algemeen aandacht bleek te hebben, samen en drukt het uit in geschreven taal, altijd vergezeld van illustratie. „Vanaf de eerste week, soms zelfs vanaf de eerste dag dat het kind op school is, worden ervaringen samen besproken en in tekening en taal uitgedrukt. De tekst wordt steeds door de kinderen zelf geformuleerd.” Hij houdt niet van mechanisch lezen. „De instelling op de betekeniswaarde van de taal lijkt me werkzamer en vruchtbaarder, zowel voor de rijping van de leescapaciteit als voor de taalontwikkeling.”

Zo is het inderdaad. Maar voor De Boer is de „leesmethode” dan ook „*middel, geen doel*”.

Mej. Breukelaar wil de methodiek funderen op het geestelijke groei- en ontwikkelingsproces van het kind. Zij acht het dan ook noodzakelijk „met de ontwikkelingsgang van alle daarbij betrokken functies rekening te houden.”

Wij voor ons menen, dat dit een illusie is en zal blijven. Men zal tevreden moeten zijn met een methodiek, die in hoofdlijnen de ontwikkeling van de voornaamste functies die bij het leesproces zijn betrokken, volgt. Maar bij nadere beschouwing blijken de „betrokken functies” beperkt te blijven tot gedifferentieerd waarnemen, abstraheren (in zeer gespecialiseerde zin) en associëren. Dit zijn naar de betekenis die hier aan deze termen wordt toegekend, de typische functies voor leestechiek in engere opvatting. Wel wordt later nog gesproken van een „visueel en motorisch geheugenbezit”, rustend op een „woordsymbolenfonds” van $\pm 6 \times 40$ woorden, maar de hogere functies: voorstellen, phantasie en denken worden niet genoemd. Er is hier, naar het mij voorkomt, een functionele isolering van het aanvankelijk leesonderwijs, het wordt

gelicht uit de bedding waarin het behoort te rusten: de ontwikkeling der taalbeheersing.

We weten: geestelijke groei correleert in hoge mate met de groei van het taalbezit. Wie dit laatste niet stimuleert met alle verantwoorde middelen, remt de geestelijke groei. Wie het aanvankelijk leesonderwijs te veel vertechniseert, begaat een ernstige ontwikkelingspsychologische en didactische fout. Hoe verkwikkend doet tegenover de dreigende vertechnisering ook van het globaal leesonderwijs het werk van Mej. Dijksterhuis en De Boer niet aan. Men leze en herleze hun artikelen en het wordt duidelijk hoe het globale lezen ingeschakeld kan worden in grotere leergehelen dan zelfs het taalonderwijs.

Al lezen lerende leert het kind bij De Boer zijn „natuurlijke historie”, de „beukeboom” en de „eikeboom”, de „beukenoot” en de „eikel”. Mej. Dijksterhuis koppelt het aanvankelijk leesonderwijs aan belangstellingscentra: schoonmaak, vogels in de winter, verwarming, de eerste bloemen enz. Hier ziet men het organisch onderwijs groeien, het totaliteitsonderwijs, dat voor het eerste leerjaar het meest geëigende is. Een waardevolle mogelijkheid van het globale lezen.

4. *De methodische uitwerking.*

De leestoon.

Erich Drach schrijft in zijn reeds eerder genoemd werk: „Sprecherziehung” in het hoofdstuk „Leselehre” (blz. 131):

Ungefähr ebenso alt wie die Schule selbst ist die Klage, die Schüler könnten nicht sinngemäß lesen; in keinem Methodikbuch fehlen trübe Betrachtungen über Schulsingsang und Leierton. Aber nicht nur in unseren Tagen; schon des Cicero Zeitgenosse, der Rhetor Quintilian schreibt: „Kein Übel macht mir mehr Pein, als das, an dem jetzt alle Schulen leiden, der Singsang. Er ist die überflüssigste und hässlichste Sache, die ich kenne.” Das gibt zu denken. Ein Übel, das von Cicero bis heute sich nicht ausrotten liesz — sollte es nicht tiefer wurzeln als in nachlässigen Schulgewohnheiten?”

En hij vervolgt (blz. 133):

„Das leiernde Artikulationslesen ist somit ein durchaus erklärlicher Vorgang. Es entspringt nicht irgendeiner

schlechten Gewohnheit oder Denkfaulheit, sondern liegt im Wesen der Buchstabenschrift zu innerst begründet. Es bestand, solange es eine Buchstabenschrift gab, und wird mit ihr vermutlich in unbegrenzte Fernen weiter bestehen."

Dit is een sombere voorspelling. Het Buchstabenschrift, het letterschrift, zal nog wel meer eeuwen trotseren dan het reeds getrotseerd heeft. Maar komt de schooldreun voort uit het wezen van het letterschrift of uit het gebruik dat men van het letterschrift maakt? Is het een kwestie van middel of methode? Wij houden het op het laatste. Er zijn — gelukkig — toch tal van schoolklassen, waar de leesdreun volkomen onbekend is. Ondanks het letterschrift.

Wijzelf beschouwen de globale leesmethodiek als de natuurlijke vijand van het onnatuurlijke lezen. Mits men uitgaat van grotere betekenisgehelen dan het woord en het lezen immer baseert op het betekenisgeheel. Drach spreekt van „Wortblocklesen" (blz. 139)¹⁾. „Vorzeiten, wareinkönig, und einkönigin, diesprachen, jedentag" enz. Maar als hij refereert, en dat doet hij: „Vorzeitenwar, einkönigund, einkönigin — diesprachenjeden, tag" boven: „Vorzeiten, war, ein, könig, und, eine, königin enz.", dan schiet hij zijn doel voorbij. Het is inderdaad dwaas de spraakorganen na ieder woord tot de neutraalstand te laten terugkeren, maar even dwaas — of dwazer? — is het door een verkeerde spreekmaatindeling de betekenis van de zin onbegrijpelijk te maken. Slechts een juiste indeling maakt een natuurlijke leestoon mogelijk.

Deze natuurlijke leestoon is van nature aanwezig bij de aanvang van het globaal lezen, in de eerste periode derhalve²⁾. In de derde periode behoort zij nog aanwezig te zijn. Zij loopt gevaar aangetast te worden in de middelste periode, die van de analyse en de synthese. Dan kan het letterschrift een funeste invloed op de leestoon uitoefenen en de leestoon voorgoed bederven. Zeker, als deze middelste periode overwegend opgaat in analyseren en synthetiseren.

Ook Stevens waarschuwt in zijn tweede artikel nadrukkelijk tegen de gevaren, die de „juiste leeshouding" in dit stadium

¹⁾ Uit het feit dat we Drach enkele malen citeren, mag men niet afleiden, dat we het met zijn „Leselehre" eens zijn. Integendeel, we zijn het in verschillende opzichten met hem oneens.

²⁾ Zie blz. 45.

bedreigen. „Overlaadt men de teksten hier met moeilijkheden en nieuwe woorden, dan zal dit de leerlingen vermoeien. Zij zullen verveeld zijn met een zulkdanige berg moeilijkheden, de leeslust zal kwijnen, ze zullen de woorden gaan raden of noodgedwongen hun toevlucht moeten nemen tot zuiver technisch lezen.”

Het gevaar is minder groot bij de spontane analyse en synthese dan bij de geleide. Hoe sterker het accent valt op afzonderlijke elementen, hoe meer het lezen wordt tot leren, hoe meer het begrijpen en daardoor de leestoon worden bedreigd. De ervaring laat ten deze geen twijfel. De grote moeilijkheid, waarvoor een methodisch aanvaardbare oplossing moet worden gevonden, is dus deze: Hoe komen we tot de, ook door ons als noodzakelijk aanvaarde, analyse en synthese, zonder dat het begrijpen en als gevolg daarvan de leestoon, gevaar loopt? Men kan zich betrekkelijk veilig stellen door dan eerst met de (geleide) analyse en synthese te beginnen, wanneer het natuurlijke lezen, rustend op het juist begrijpen van korte zinsgehelen en, bij iets langere zinsgehelen, van logisch samenhangende zinsonderdelen, het kind reeds zo zeer tot gewoonte is geworden, dat het zelf door het onregelmatig en stotend uitbrengen van afzonderlijke woorden gehinderd wordt, dit soort „lezen” als kwalitatief minderwaardig herkent. Voor kwaliteitsverschillen in vlotheid en natuurlijkeheid blijken ook jonge beginners reeds gevoelig.

De technische oefeningen aan analyse en synthese verbonden, zullen in de middelste periode nooit een overwegende plaats mogen innemen en voorts dient alles, wat technisch vermeersterd is, zo snel mogelijk in het zinnenlezen te worden opgenomen.

De analyse.

Stevens schrijft:

„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?”

En in zijn tweede artikel vult hij aan:

„Hoe zal de analyse verlopen? Wanneer wij de visuele van de auditieve analyse onderscheiden, welke komt dan eerst aan de beurt?”

Al deze vragen eisen inderdaad een diepere studie van het leesproces. Maar zij putten het probleem niet uit. Stevens' vragen stellen het probleem te eenzijdig en daardoor te simplistisch. Stevens legt zich te zeer vast op de geleide analyse en schenkt te weinig aandacht aan de spontane, die naar alle waarschijnlijkheid bij het gros der leerlingen optreedt.

Het artikel van De Boer levert voor dit laatste voldoende bewijs. Er spelen zich in de kinderlijke geest dus twee processen af, één een „gekend”, één een mysterie; het eerste in afhankelijkheid, het tweede in zelfstandigheid. Maar hoe verhouden deze beide processen zich tot elkaar? Welk komt het eerst? Welk werkt het krachtigst? Is de prioriteit blijvend en is de intensiteitsverhouding onveranderlijk? Hoe beïnvloeden zij elkaar? Stimuleert bij alle kinderen de geleide analyse de productiviteit van de spontane of werkt zij remmend?

Sluiten de ontdekkingen van de spontane analyse aan bij de leringen der geleide? Is er harmonie of chaos in de kinderlijke geest tijdens dit leerproces?

We moeten ons bewust zijn dat dit gehele stuk geestelijk leven in hoge mate terra incognita is. En dat de vragen die Stevens en wij stellen ook nog voor ieder kind individueel moeten worden beantwoord.

Stevens acht het noodzakelijk dat bij het aanvankelijk lezen de nadruk gelegd wordt op „inzicht verwerven” boven het louter associëren. De Boer spreekt van „doorbreken van rijpheid”. Maar dit doorbreken van inzicht geschiedt niet bij alle kinderen gelijk.

We kunnen slechts tot resultaten komen door de ogen te sluiten voor de verwarring die ongetwijfeld in de geest van vele kinderen bestaat en door, tot op zekere hoogte, individuele verschillen te negeren. Droef, maar noodzakelijk. Maar we kunnen veel van de hardheid van dit nivelleringsproces verzachten door aandacht te schenken aan wat De Boer schrijft op blz. 190—191:

„Het voornaamste van de aanvankelijke leesontwikkeling komt hier m. i. duidelijk genoeg in uit: de gang van zuiver globaal opvatten naar de analyse in woorden, lettergroepen en letters en vandaar weer naar de mengvorm, waarin het bekende globaal gelezen en het nieuwe wordt begrepen door de kennis van de letter en veel voorkomende lettergroepen aan de ene kant en door de hulp,

welke gelegen is in het begrijpen van de tekst om het onbekende heen aan de andere kant."

Maar: kunnen we iets doen om de analyse vlot te laten verlopen?

Het komt mij voor van wel. Oorspronkelijk heeft men vrij onverschillig gestaan tegenover de woorden die het leesproces moesten inleiden. Alle materiaal werd geschikt geoordeeld. De lopende discussie heeft anders geleerd en vooral bij Mej. Breukelaar, bij Stevens en Vlienghart vinden we waardevolle aanwijzingen omtrent de keuze der „globaalwoorden”.

Mej. Breukelaar meent, dat deze woorden aanvankelijk moeten verschillen:

1. in visueel opzicht,
2. in auditief opzicht,
3. in betekenis,

en dat de verschillen tussen de aangeboden woorden zo groot mogelijk moeten zijn.

Vlienghart acht het noodzakelijk dat de globaalwoorden zo worden gekozen dat de letters er steeds ongeveer dezelfde klankwaarde in bezitten. Beiden hebben een voorkeur voor substantieven, omdat het dan gemakkelijk mogelijk wordt het visuele woordbeeld te associëren met een afbeelding. Dit laatste moge juist zijn, wie via het globale leesonderwijs ook de taalontwikkeling wil dienen, zal streven naar een gebruiksmateriaal van natuurlijke samenstelling, zal dus ook werkwoorden, voornaamwoorden, voegwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden, voorzetsels willen opnemen. Maar de woordenschat, zegt Stevens, mag niet te uitgebreid zijn (voor de overzichtelijkheid en de degelijke inprenting) en hij moet eenvoudig van structuur wezen (een ingewikkelde structuur belemmert de doorbraak van het inzicht). Het is duidelijk dat men niet gemakkelijk slaagt in een verantwoorde selectie.

En wanneer zal men met de geleide analyse moeten beginnen? Wij menen: niet te vroeg. Met de gebruikte woordenschat moeten de kinderen volkomen vertrouwd zijn, hij moet „sterk inge oefend” zijn, eer men aanstuurt op de herkenning der afzonderlijke gezichts- en klankelementen. Ook om de gevaren die een vroeg ingezette analyse oplevert voor de natuurlijke leestoon. We wezen reeds eerder op deze mogelijkheid.

Merkwaardig weinig wordt in de besproken artikels de synthese die toch tot dusver als een gelijkwaardig en noodzakelijk complement heeft gegolden, aan de orde gesteld. Mogen we hieruit de conclusie trekken, dat de betekenis der synthese bij het leren lezen geringer geacht wordt dan die der analyse en dat men ze min of meer overbodig acht. Het citaat uit het artikel van De Boer (zie blz. 46) schijnt hierop te wijzen. Misschien ook de ervaring, dat tal van (voornamelijk zwakke) lezers er niet in slagen, uit de geïsoleerde klanken tot het woordgeheel te komen. Zij kunnen wel komen tot b^o — ä — l^o, maar niet uit deze elementen tot: bal. Wat niet zo verwonderlijk is.

Conclusies.

We geloven dat de discussie, waarvan we hierboven een samenvatting en critische waardering hebben gegeven, ongetwijfeld vruchtbaar is geweest.

De globalisatieleesmethodiek is zeker bruikbaar gebleken, al is zij tot op heden niet feilloos toegepast. Zij heeft, om zich te handhaven, geen alliantie aan te gaan met de normale woordenmethode. Het woord heeft niet het uitgangspunt voor haar methodiek te zijn; het primaat van de zin blijve voor haar gelden; zij blijve uitgaan van de zin als minimum. Maar de leesstof moet aanvankelijk blijven bestaan uit een beperkt aantal woorden van eenvoudige structuur, die moeten worden ingestudeerd tot ze volledig bezit van de kinderen zijn geworden. Het behoeven niet uitsluitend woorden met concrete betekenis te zijn.

Met de analyse van het woord moet niet te vroeg worden begonnen. De noodzakelijkheid van een dubbele analyse, visueel en auditief, wordt algemeen aanvaard. Er bestaat verschil van mening over de spontane analyse. Mag men op haar als productief element vertrouwen of moet men zich tijdens het leesproces uitsluitend baseren op de geleide analyse?

De opzettelijke synthese schijnt in het leesproces kennelijk van minder betekenis te zijn dan de geleide analyse.

Gewaarschuwd moet worden tegen de opkomende tendentie tot te vergaande vertechnisering van het leesproces. Men kan zich tegen deze dreiging beveiligen door het globale lezen steeds te zien als een onderdeel der taalontwikkeling.

ACTIEF OF NIET?

DOOR

Prof. Dr. H. W. F. STELLWAG.

Active. Een directe methode voor het Engels, gebaseerd op zelfwerkzaamheid door J. F. Nijhoff. 2 delen en handleiding. Uitg.: Tjeenk Willink N. V., Zwolle, 1948. Prijs: f 2,—.

Het zou geen zin hebben een boekje als bovengenoemd in Paed. Studiën te bespreken, als het nut ervan niet boven de specifieke didaktiek van het Engels uitging. Niet slechts, dat het ook in dit kleinere bestek opvalt door zijn sympathiek pogen en frisse aanpak, maar het geeft suggesties, die het hele taalonderwijs in ons land kunnen inspireren.

Ik zie de verdienste van dit boekje niet alleen hierin, dat het de directe methode voor het Engels propageert. Het is niet de plaats om ons te begeven in een beschouwing pro of contra directe of indirecte methode. Maar hierover zullen zowel tegenstanders als voorstanders het eens zijn, dat zó men dan de directe methode prefereert, het Engels er zich uitstekend voor leent. En velen, die of als leraar of als leerling verknocht zijn geweest aan Grasé's: *The first Year*, en die het steeds betreuren, dat geen equivalent ervan in modernere vorm het licht zag, zullen dit werkje met grote sympathie begroeten.

Nieuwere psychologische en didaktische inzichten zijn er niet vreemd aan. Aan zekere elementaire didaktische eisen vol doet dit boekje meer en beter dan de meeste.

Alvorens op enkele punten echter dieper in te gaan, zou ik toch — zij het ook met een zekere aarzeling — er op willen wijzen, dat eigenlijk nóch titel, nóch ondertitel geheel in deze methode gerealiseerd zijn. Deze opmerking worde niet verstaan als critiek op de schrijver, maar wil slechts doen beseffen, hoezeer wij in ons land, ondanks de zware eisen op taalgebied aan onze Middelbare School-*Jeugd* gesteld, zeer weinig op de hoogte zijn van wat er didaktisch in de wereld gebeurt. Want hoewel op veel grotere activiteit aansturend — en die onge twijfeld ook bereikend — dan de „gewone” methoden, is het voorgesteld doel: „zelfwerkzaamheid”, in dit boekje maar ten dele gerealiseerd. De methode blijft sterk „teacher-centred”. Dit blijkt vooral ook in de keuze der lesjes in het tweede

deel, waar ondanks alle frisheid van de vorm, de inhoud de traditionele nuttigheidstendenzen vertoont in een bijkans Herbartiaanse „Aanbieding” van materiaal. Vandaar dat men toch nog niet helemaal van een progressieve methode kan spreken, noch de schrijver gelijk geven als hij meent, dat het psychologisch juiste principe van aansluiting bij de kinderlijke belevenissfeer verwezenlijkt was. Want dit heeft nog niet zijn volledige toepassing gevonden, wanneer wij van ons uit aanbieden iets waarvan wij denken, dat het met de kinderlijke belangstellings- en belevenissfeer overeenstemt, of wat wij van ons volwassen standpunt uit voor het kind nuttig achten om te weten. Dit is dan pas het geval — en de bijkans metaphysische achtergrond van de juistheid van dit principe laten we terzijde — wanneer wij ons door het kind zullen laten inlichten over datgene wat op dit moment spontaan door hem als behoefte wordt ervaren. Maar misschien dat de Heer Nijhoff dan aan het cyclostileren was gebleven, en nooit tot uitwerking of publicatie zijner methode was gekomen. En we kunnen niet anders dan hem dankbaar daarvoor zijn. Want al is deze methode dan ook niet actief in streng technische zin, zij is stellig zeer activerend.

Laten we nu enkele punten beschouwen die m.i. voor het onderwijs in talen van belang zijn.

A. Ten zeerste wordt het „denkend lezen” van de aanvang af bevorderd. Reeds in het eerste lesje, dat een samenhangend geheel is van gemakkelijk te begrijpen zinnestukjes, moeten met behulp van de Engelse tekst vragen worden beantwoord, die op de inhoud betrekking hebben. Van de 10 vragen is slechts één enkele puur grammaticaal van strekking: — One book — seven books. Vul in: enkelvoud + = meervoud. De andere 9 vragen sturen rechtstreeks aan op denken in het Engels: — Bij welk Engels woord (uit het lesje) denk je aan een paraplu? (antwoord: rain”).

B. De stof is zo geordend, dat die organisch zich zelf repeteert. De nieuw geleerde woorden keren automatisch de eerst volgende lessen weer. Zeer van belang is de voorgestelde repetitietechniek. De schrijver geeft de nuttige wenk om, wanneer men 5 lessen gevorderd is, slechts over de drie eerste het proefwerk te laten gaan. Doordat de stof zinvol geordend is, zijn de leerlingen bij les 5 op een hoger niveau dan vereist is voor de beheersing van les 3. De schrijver behoeft zich werkelijk niet te verontschuldigen over het feit,

dat het werk dan goed gemaakt en dus met hoge cijfers te waardenen zal zijn. Weinigen, die bij het onderwijs werkzaam zijn, beseffen hoe onredelijk het is om voort te gaan met een klas die door een percentage van 50%, 25% of zelfs 10% onvoldoendes op een bepaald proefwerk bewezen heeft bij lange na niet aan verder gaan toe te zijn.

C. De woorden worden uit het verband begrepen en slechts in verband geleerd. Woordenrijtjes komen in het boekje niet voor. De woorden worden voortdurend in de stof zelf opnieuw aangeboden en dus zo gerepeteerd. Van mechanisch inprenten van elementen kan dus geen sprake zijn. Evenmin is een losse woordenlijst bij het boekje. Dat heeft, volgens de schrijver dit, naar zijn mening, paedagogisch voordeel, dat de woorden in de les waarin zij voorkomen moeten worden opgezocht, en de leerlingen dus al snuffelend en zoekend in het boekje zelf zeer thuis geraken. Reeds zeer vroeg wordt het woordenboek zelfstandig gebruikt.

D. Er wordt van de aanvang af aangestuurd op het begrijpen van de tekst zonder de omweg van de vertaling. Ook in deze werkwijze zien we de invloed van nieuwere taalpsychologische inzichten¹⁾.

E. De methode is zowel voor individueel als voor klassikaal onderwijs geschikt. Bij het boekje zijn n.l. antwoordkaarten voor de vragen van elk lesje, zodat de leerling zijn antwoorden zelf kan controleren. Van hoe groot belang dit voor de retentie is, is in psychologische laboratoria genoegzaam aangetoond.

Voorts ziet het geheel er zeer aantrekkelijk uit door aardige tekeningen, raadsels, puzzles en intrigerende vagen. Alles dwingt de leerling tot activiteit. Maar... bij een enthousiaste en actieve leraar!

Speciaal valt het idealistisch einddoel te appreciëren in de uitreiking van een gefingeerd einddiploma „for those who deserve it”: „He/She is eager to play his/her part in the improvement of mankind.”

We zouden echter onze plicht aan dit boekje niet volbracht hebben als we niet, zo niet met bezwaren, dan toch enkele

¹⁾ Men zie b.v. Ruediger, W. C., Teaching Procedure, Boston 1932, p. 105: „In regard.... to teaching the writer believes that translation should be avoided as much as possible and that comprehension should be proved by reproducing the thought in the pupil's own words, wherever possible.”

waarschuwingen lieten horen. Om rechtvaardig te zijn zou men echter de methode in werking moeten zien. Ik ga dus er van uit, dat ik door feiten gemakkelijk tot andere gedachten te brengen zal zijn.

Het lijkt mij dat de progressiviteit hier en daar iets te geforceerd is. Men zal in elk geval voorzichtig moeten zijn en niet per se elk lesje als stof voor één lesperiode of huiswerk moeten beschouwen (bij klassikaal onderwijs).

En dan, hoe zeer ik de activiteit waartoe aangezet wordt ook kan waarderen, men moet oppassen om niet als leuze te nemen: „Wees actief of sterf”, maar de vraag stellen naar de zin van de specifieke activiteit. Niet de geanimeerdheid *als zodanig* is einddoel, maar het gaat er om dat door die activiteit iets bereikt wordt, wat het gehele leerproces omhoog brengt. Dus de activiteit moet zin hebben. De gestelde vragen moeten eveneens zinvol zijn, zij moeten de geestelijke organisering van het gelezene of geleerde bevorderen. Niet het snuffelen en zoeken op zich zelf is paedagogisch waardevol. En wordt niet juist hiermee misschien ook tijd verdaan, als het voordeel van het thuisraken in het boekje paedagogisch dubieus zou zijn? En hetzelfde geldt in het zoeken naar antwoorden van op zich zelf staande puzzles, hoe stimulerend ze ook werken.

Laten we evenwel afwachten hoe het het boekje vergaat, en het daarvoor alle succes toewensen. Moge het op vele scholen een welkome ontvangst vinden. Het zal de belangstelling en liefde voor het Engels bij de leerlingen stellig doen toenemen.

TIJDSCHRIFTEN.

Dux (red. Dr. H. M. M. Fortmann). Jrg. 16, no. 15. December 1949.

Na enige goede bladzijden, die aan het Kerstfeest zijn gewijd, geeft het Tijdschrift „Dux” een vertaling van vijfde der tien brieven, die Barones Cath. de Hueck aan een der Amerikaanse bisschoppen schreef, op wiens verzoek ze zich op de hoogte had gesteld van de toestanden en het gedachtenleven onder de Amerikaanse arbeidende jeugd. De brief „Er is niemand om Hem van het kruis te nemen . . .” is ontroerend. — Dr. Fortmann vervolgt zijn bespreking over „De beweging der „Coeurs vaillants âmes vaillantes””. Dit artikel handelt voornamelijk over de techniek der massamethode, de „mystiek”, en de elitevorming.

Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (red. Ir. C. Boeke, e.a.). No. 68 en 69. Uitg.: J. Muusses, Purmerend.

In no. 68 schrijft Mevr. O. van Andel—Ripke over „Onderwijs- vernieuwing door groepering van Leerlingen”. Ze stelt daarin o.m. de vraag hoe het komt, dat over een zo belangrijk onderwerp zo weinig is geschreven door deskundigen van allerlei aard. Blijkens haar artikel gaat haar litteratuur over dit onderwerp tot ongeveer 1910. Na die tijd is echter dit onderwerp herhaaldelijk aan de orde gesteld, en bv. stevig gepropageerd door Dr. J. Luning Prak, terwijl ook proefscholen zich praktisch met de oplossing van het begaafdenprobleem hebben opge- houden. — D. L. Daalder schrijft in „Winst- en verliesrekening” over het verschil tussen de oude en de nieuwe school. — In no. 69 vervolgt en besluit hij dit artikel. — Louise M. Boerlage schrijft over „Jeugd- boekproblemen”. — Dr. Maria Montessori houdt een m.i. wat wonder- lijke en romantische beschouwing over „Het Onbewuste in de Geschie- denis” (I). — Verder bevatten de beide nummers nog een groot aantal belangwekkende kleinere bijdragen.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELING.

Dr. H. Turkstra en S. J. Geursen, *Werkschrift Vlakke Meetkunde*, deel I. Bestemd voor leer- lingen van Hogereburgerscholen, Gymnasia en Lycea, die voor het eerst met de Vlakke Meet- kunde in aanraking komen. 56 p. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Djakarta, 1949. Prijs: f 1,30.

In de „*Psychologisch-didactische Inleiding*”, welke dit Werkschrift in brochurevorm begeleidt, herinneren de schrijvers er aan, dat de meningen nog altijd verdeeld zijn over de manier, waarop men het onderwijs in de meetkunde zal beginnen. Zij merken op, dat het er in de grond der zaak om gaat „of men een *logische* (logicistische) opbouw der meetkunde, reeds aan beginners (leerlingen van 12 jaar), voorstaat of dat men deze methode radicaal van de hand wijst en een meer *aanschouwelijke*, op *psychologische* motieven gegronde behandeling op die leeftijd ver- kiest”. Ten aanzien van deze controversie wensen de auteurs een midden- positie in te nemen, waarbij ze helaas niet scherp formuleren waarin deze bestaat. Dit maakt het wat moeilijk om te beoordelen in hoeverre het Werkschrift beantwoordt aan de bedoelingen van de schrijvers, en deze moeilijkheid wordt er niet geringer op, waar schr. zelf zo bescheiden zijn op te merken, dat slechts weinig kon worden verwezenlijkt van de didactische beginselen, die zij in hun *Inleiding* hebben weergegeven.

Niettemin spreekt het van zelf, dat de schr. in hun Werkschrift met die, zij het wat vaag geformuleerde, beginselen hebben rekening ge- houden. Met name wijzen zij er op, dat zij getracht hebben de bezwaren van significante aard, die de gebruikelijke schoolboeken aankleven, in hun boekje te vermijden. En in dit opzicht zijn er inderdaad enkele te

waarden pogingen te constateren. Het gemoedelijke woordje vooraf, gericht tot de leerlingen van de eerste klas, is een in de gangbare schoolboeken niet gebruikelijke figuur, die er wellicht toe kan bijdragen de afstand tussen de abstracte wiskunde en haar jeugdige beoefenaars te overbruggen. Dit zal ook bevorderd kunnen worden door enkele aardige beelden, die de schrijvers gebruiken, zoals dat van de rivier waarover een brug geslagen wordt; de rivier is de te bewijzen stelling, de oevers zijn het gegeven, resp. het te bewijzen, de pijlers zijn de feiten waarvan tijdens de redenering de juistheid komt vast te staan, de bogen die de pijlers onderling en met de oevers verbinden, zijn de vroeger behandelde definities, axioma's en stellingen.

Het Werkschrift bevat veel opgaven van een soort, welke men in de gewone vraagstukkenverzamelingen niet aantreft, en die toch van veel belang moeten worden geacht. De leerlingen worden er o. a. door geroepen, hun schoolboek systematisch te doorzoeken en de bestudeerde eigenschappen in een andere vorm te brengen dan die, waarin hun leerboek ze geeft. Er worden geen vraagstukken opgegeven die men niet kan oplossen zonder bepaalde trucjes te kennen, er wordt veel gewerkt met schema's, overzichten en herhalingen.

Bij een dergelijke eerste poging¹⁾ mogen we niet verwachten, dat de schrijvers zich volledig konden emanciperen van de officiële stijl der schoolboeken. Af en toe is de tekst dan ook wel wat droog uitgevallen. Ook is niet geheel duidelijk waarom „definities” van lichaam, vlak, lijn en punt uit het hoofd moeten worden geleerd. In een der eerste hoofdstukken worden de leerlingen aangemoedigd met de opmerking, dat alles wel niet direct duidelijk zal zijn, maar dat dit niet erg is, omdat op verschillende zaken herhaaldelijk zal worden teruggekomen. Deze manier van geruststellen lijkt mij bedenkelijk: dat het aan leerlingen van de eerste klas niet altijd voldoende duidelijk is te maken, waarom het voor hen van belang is meetkunde te leren, is op zich zelf al erg genoeg; wanneer wij er nu evenwel bij bepaalde onderwerpen ook nog niet in kunnen slagen de stof zelf duidelijk te maken, wel op den duur misschien, maar niet op het moment dat we die stof uitleggen, dan kunnen we de behandeling van zulke onderwerpen (voorlopig) beter achterwege laten. Ik meen echter te mogen onderstellen, dat de schrijvers het wat minder erg bedoelen dan zij het in hun boek onder woorden brengen; of is dit misschien een van die kwesties, welke zij zouden willen zien opgelost in de, op blz. 6 van hun Inleiding gewenste „nieuwere methodes”, die meer rekening houden met de psychologische moeilijkheden van het meetkundeonderwijs aan leerlingen van 12 tot 14 jaar?

Inderdaad acht ik het verschijnen van dergelijke methoden zeer gewenst; en de boven uitgeoefende critiek belet mij niet het Werkboek als een stap in de goede richting te beschouwen. Het verdient dan ook door vele docenten op zijn bruikbaarheid te worden beproefd en zal, naar ik meen, kunnen bijdragen tot een veraangenaming van het beginnend onderwijs in de meetkunde.

Dr. L. N. H. BUNT.

¹⁾ „eerste”, wanneer ik tenminste afzie van de, helaas niet herdrukte, inleidende cursus van Reindersma.

MUZIEK EN MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

Dr. M. VAN CREVEL.

Wanneer men kennis neemt van wat andere landen, met name Engeland en Amerika, sinds jaren doen voor de muzikale opvoeding van de schooljeugd, wordt men zich scherp bewust van onze achterstand in deze materie. Dit geldt in het bijzonder voor de middelbare school, met welk begrip ik in dit artikel korthedshalve ook het gymnasium op het oog heb. Weliswaar is in 1947 een begin gemaakt met de invoering van het muziekonderwijs in de M.S., door de opneming er van als verplicht vak — evenwel met nog slechts drie lessen — in het leerplan van de middelbare meisjesscholen, maar de gehoopte uitbreiding van deze maatregel over alle M.S. laat door allerlei omstandigheden — waaronder een tekort aan bevoegde en bekwame docenten — nog steeds op zich wachten. Op dit nieuwe terrein beschikken we dus nog over te weinig ervaring die aanspraak zou kunnen maken op algemene geldigheid, om reeds nu de opstelling van een uitgewerkt leerplan voor het muziekonderwijs in de M.S. te rechtvaardigen. De in 1946 ingestelde Staatscommissie voor het Muziekonderwijs heeft zich dan ook, daarmee rekening houdend, bij de opstelling van het leerplan dat zij toevoegde aan haar in 1948 verschenen rapport „Het muziekonderwijs op de scholen”¹⁾, wijselijk beperkt tot het geven van een schetsmatige opzet, waarnaar ik belangstellenden moge verwijzen²⁾.

Uitgaande van de voorafgaande feiten en overwegingen, zal ik mij in dit artikel niet in de eerste plaats bezig houden met de didactische zijde van het vraagstuk „Muziek en Middelbare School” — al zal ik er niet aan voorbijgaan —, maar het in ruimer verband behandelen. Daarbij denk ik niet alleen aan de betekenis van de muziek voor de gehele schoolopvoeding, maar ook aan de wederzijdse verhouding, de wisselwerking tussen schoolmuziekonderwijs en muziekcultuur. Het is namelijk mijn mening, dat men zich geen juist begrip kan vormen van de plaats, de functie en de waarde van dit

¹⁾ In „Mededelingen van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen”, Nr. 4 en 5 (1948), bl. 139 vlgg.

²⁾ t. a. p. bl. 167 vlg.

onderwijs, noch van de wijze waarop het dient te worden gegeven, indien men het niet ziet in het ruimere verband waarop ik boven zinspeelde.

In ons land komen muziek en M.S. slechts vluchtig met elkaar in contact; van een vruchtbare verhouding en wisselwerking is nog geen sprake. Afgezien van de middelbare meisjesscholen zijn er weliswaar een aantal scholen die vrijwillig een plaats aan de muziek hebben ingeruimd, soms zelfs in het leerplan. In de meeste gevallen echter is de muziek nog slechts tot de peripherie doorgedrongen. De beoefening er van beperkt zich dan tot een schoolkoor en/of orkest van een aantal muzikaal begaafde leerlingen, die zich bij schooluitvoeringen of andere gelegenheden laten horen, terwijl het gros der leerlingen in muzikaal opzicht volkomen inactief blijft; of wel men stelt de leerlingen van tijd tot tijd in de gelegenheid een schoolconcert of een buitenschools jeugdconcert bij te wonen. De grote toeloop tot de jeugdconcerten — een bewijs van de groeiende behoefte aan goede muziek bij de jeugd — is echter niet te danken aan muzikale activiteit van de school zelf, maar aan het initiatief van organiserende commissies en dirigenten die het belang van de zaak hebben ingezien.

Hoe erkentelijk we voor dit alles ook moeten zijn, vooral wanneer we het stellen naast de toestand van een kwarteeuw geleden, het feit blijft, dat de school ten opzichte van de muziek *grosso modo* nog een houding van op zijn best welwillende inactiviteit blijft aannemen. Wanneer men deze inactiviteit vergelijkt met de innige verhouding en wisselwerking tussen muziek en school in vroegere eeuwen, wordt de muzikale passiviteit van de tegenwoordige school nog opvallender. Deze vergelijking geeft ons bovendien enig inzicht in de huidige toestand.

In de middeleeuwen en nog lang daarna werd de verhouding tussen muziek en school bepaald door beider verhouding tot de kerk. De school had toen namelijk ten opzichte van de muziek een kerkelijk-maatschappelijke functie te vervullen. Zij moest haar muzikaal begaafde leerlingen opleiden in de meerstemmige kerkmuziek die tijdens de liturgische diensten werd gezongen, en al haar leerlingen in de gemeentezang. Vandaar dat de zangleraar, de cantor, die in de regel

klassiek was gevormd, in het lerarencollegium een positie bekleedde gelijk aan die van de conrector. In Duitsland bleef deze toestand ook na de Hervorming voortbestaan, daar Luther de meerstemmige kerkmuziek handhaafde en daarmee de grondslag legde van de evangelische kerkmuziek, waarvan Joh. Seb. Bach, cantor aan het Leipziger Thomasgymnasium, de grootste vertegenwoordiger is geweest. De toenmalige functie van de school in het kerkelijk=openbare muziekleven kan niet pregnanter worden gekenschetst dan door Luther's bekende uitspraak: „Ein Schulmeister muss singen können, sonst sehe ich ihn nicht an.”

In ons land verliep de ontwikkeling anders. Toen hier omstreeks 1600 het Calvinisme de heersende godsdienst was geworden, verdween de muziek — op het eenstemmig psalmgezing na — uit de openbare godsdienstoefening, en daarmee ontviel aan de muziekbeoefening in de school de kerkelijkmuzikale basis, waarop zij tevoren had gerust.

Het karakter van het tegenwoordige openbare muziekleven wordt niet langer bepaald door de kerkelijke, maar door de wereldlijke muziek. In vroegere eeuwen werd deze laatste in besloten kring beoefend: aan de hoven van vorsten, die musici in hun dienst hadden, in de z.g. collegia musica, muziekgezelschappen van beschaafde dilettanten, waarbij ook veelal vakmusici assisteerden, en in het gezin. Na de Franse revolutie betrad de wereldlijke muziek — die intussen de kerkmuziek had overvleugeld — de podia van de openbare concertzalen, en hierdoor werd zij een zelfstandig bedrijf, een „burgerlijkdemocratische” kunst. Haydn had nog gecomponeerd voor een vorst, in wienst dienst hij stond en die zelf een voortreffelijk kenner en beoefenaar van de muziek was, Beethoven stond in geen enkel dienstverband meer; hij was een vrij kunstenaar en componeerde niet voor een opdrachtgever en diens kring, maar uit eigen aandrang en op eigen risico, in de hoop, dat het publiek zijn werken zou willen accepteren.

Deze omwenteling in het openbare muziekleven, waardoor de muziek zich uit haar maatschappelijk dienende functie emancipeerde en op eigen benen kwam te staan, heeft de ongekende vlucht mogelijk gemaakt die zij in de 19de en 20ste eeuw heeft genomen. Tevens is daardoor evenwel een steeds groter wordende kloof ontstaan tussen de scheppende kunstenaar en het publiek, dat in zijn meerderheid volkomen

vreemd is komen te staan tegenover de muzikale scheppingen van zijn eigen tijdgenoten. Dat deze vervreemding tussen kunstenaar en publiek het openbare muzikale leven met verstarring bedreigt, behoeft geen betoog.

Ik merkte reeds op, dat de tegenwoordige afzijdigheid van de school ten opzichte van de muziek begrijpelijker wordt in het licht der historische ontwikkeling. Deze toont ons namelijk, door welke oorzaken het gymnasium zich zijn muzikale traditie uit een ver verleden niet meer herinnert, en leert ons bovendien, waarom de eerst uit de 19de eeuw daterende H. B. S. een dergelijke traditie nimmer heeft gekend. Aan de consequenties van dit historische proces zijn ook de katholieke scholen, ondanks het voortbestaan van de katholieke kerkmuziek, niet ontkomen. De maatschappij werd gecompliceerder en stelde hogere en nieuwe eisen aan de intellectuele vorming van de jeugd. Aan deze nieuwe eisen dankt de H. B. S. zelfs haar ontstaan. Maar ook het gymnasium, dat met de beoefening van de humaniora de traditie voortzet van de vrije kunsten als grondslag van de niet op direct practisch-maatschappelijk nut gerichte algemene geestesbeschaving, heeft zich steeds meer bij de eisen van de moderne maatschappij moeten aanpassen, en bevindt zich als hoedster van de humanistische traditie tegenwoordig zelfs in het defensief. Geen wonder dus, dat ook bij geestdriftige verdedigers van deze traditie de vrees bestaat, dat toevoeging van de muziek aan de andere maatschappelijk gesproken „nutteloze” vakken, de reeds bedreigde positie van deze laatste nog meer zou verzwakken, om niet te spreken van de verzwaring van het leerplan die er het gevolg van zou kunnen zijn. In dit opzicht verkeren de middelbare meisjesscholen gelukkig in een gunstiger positie.

De muzikale afzijdigheid van de school is niet zonder betekenis voor de positie van de muziek als cultuurfactor. Daar immers de muziek van een practisch-maatschappelijk standpunt uit gezien een geestelijke luxe schijnt te zijn, kan zij niet bestaan zonder de privé behoefte er aan bij het individu. Met het wekken of leiden van deze behoefte bemoeit de school zich echter evenmin als de maatschappij; dit wordt overgelaten aan het particulier initiatief, d. w. z. aan het gezin, het particuliere muziekonderwijs en de vrije

jeugdvorming. Een groot deel van de jeugd blijft op deze wijze evenwel van muzikale vorming verstoken, indien men tenminste de invloed van de gecommmercialiseerde amusementsmuziek niet als zodanig wenst te beschouwen.

Het openbare muziekleven is dan ook in materieel opzicht grotendeels afhankelijk van de belangstelling van een deel van het publiek, en verder aangewezen op overheidssteun, want de tijd der muziekmaecenaten is voorbij. Ondanks de steun van de overheid leiden met name de orkesten een moeilijk bestaan, en hun moeilijkheden zijn nog vergroot door de algemene verarming na de oorlog. Het openbare muziekleven, het centrum van onze muziekcultuur, verkeert dus materieel in gevaar. En bij deze bedreiging voegt zich nog een geestelijke factor, de reeds eerder door mij gesignaleerde vervreemding tussen de moderne muziek en het publiek, die in belangrijke mate een gevolg is van zijn ontoereikende muzikale vorming.

Dat desondanks zeer velen de muziek als belangrijk element van onze cultuur wensen te behouden, blijkt onmiskenbaar uit de muzikale activiteit van jeugdverenigingen, van instellingen als het Instituut voor Arbeidersontwikkeling, van volksmuziekscholen in verschillende plaatsen van ons land, en uit de grote animo voor de jeugdconcerten. Maar een der belangrijkste bijdragen tot behoud en versterking van onze muziekcultuur zou de M. S. kunnen leveren bij algemene invoering van muziekonderwijs.

Schoolmuziekonderwijs is echter niet uitsluitend om redenen van cultuurbelang gewenst, ook psychologisch-paedagogische overwegingen pleiten er voor. De moderne psychologie en paedagogiek staan op het standpunt, dat de opvoeding in school zoveel mogelijk de gehele persoonlijkheid van het kind moet omvatten. Een kind brengt bij zijn geboorte niet alleen de gave mee om zich in taal, lijn en kleur uit te drukken, en kleuren en vormen te onderscheiden en aesthetisch te genieten, maar ook om tonen te onderscheiden en in het klankenspel der muziek behagen te scheppen, niet alleen door haar op de een of andere wijze te beoefenen, maar ook door er naar te luisteren. De muzikaal-aesthetische belevenissen vormen een waardevol tegenwicht tegen een vaak te eenzijdig intellectuele vorming. Zij kunnen in belangrijke mate bijdragen tot de harmonische vorming, d. i. tot het

levensgeluk van de opgroeiende jeugd. De school schiet dan ook tekort, zolang zij haar leerlingen een muzikale opvoeding onthoudt.

Natuurlijk zijn niet alle kinderen met gelijke muzikale aanleg begiftigd. Maar dit geldt evenzeer van de aanleg tot het hanteren van de andere uitdrukkingsmiddelen, en toch heeft dit ons niet weerhouden van het geven van stel- en tekenonderwijs. Overigens is het aantal der werkelijk onmuzikalen — toondoven e. d. —, d. w. z. van kinderen die zelfs niet tot muziekluisteraars zijn op te voeden, zeer gering.

Het schoolmuziekonderwijs komt niet alleen de muzikaal-aesthetische vorming in engere zin ten goede, het draagt ook bij tot de intellectuele vorming. Ik stel dit nadrukkelijk vast, omdat vaak door het eenzijdig accentueren van de emotionele waarden der muziek — die stellig hoog moeten worden aangeslagen — de voorstanders van schoolmuziekonderwijs worden vereenzelvigd met de predikers van een zeker anti-intellectualisme dat men zelfs hier en daar in onderwijskringen aantreft. Ik erken echter ten volle, dat een grondige intellectuele vorming van de jeugd een der belangrijkste taken van de school is, maar ben van mening, dat deze vorming onvolledig blijft, zolang men er de muziek niet in betreft.

In de eerste plaats spreekt de muziek niet alleen tot het gevoel, maar stelt zij ook eisen aan het intellect, en dit geldt evenzeer bij het luisteren naar muziek als bij het musiceren. Zij is vóór alles een vormenkunst, d. w. z. zij bestaat uit volgens muzikale wetten geordende en op zich zelf niets „betekenende” klanken, die zelf weer deel uitmaken van een toonsysteem. In haar structuur is zij dan ook vaak met de bouwkunst vergeleken. Haar schoonheid berust niet uitsluitend op haar sensuele klankwerking, maar wordt mede bepaald door haar formele structuur, en zij kan slechts ten volle worden gewaardeerd en genoten door wie haar vormprincipes begrijpt en luisterend herkent. Dit begrijpen en luisterend herkennen omvat o. a. het onthouden en herkennen van rhythmische en melodische motieven en phrasen, het opmerken van hun „logische” ontwikkeling en voortspinning, hun terugkeer, hun nabootsing, hun onderlinge verbindingen, hun veranderingen, hun verschillende belichting door wisselende harmonie en instrumentatie, hun synthese tot grotere vormstructuren, enz. Ik zou dit alles willen samenvatten onder het begrip „muzikaal-aesthetisch vormbesef”. De ontwikkeling

hiervan eist theoretische kennis en inzicht, en practische oefening, d. w. z. vorming van het muzikale intellect.

In de tweede plaats wil muziek niet slechts om haar zelfs wil, maar ook in samenhang met andere cultuurfactoren, waarmee ze steeds innig verweven is geweest, begrepen worden. Zolang de school zich hieraan niets gelegen laat liggen, blijft er in het beeld dat zij de jeugd geeft van onze beschaving, een pijnlijke leemte bestaan. Ik zal dit met een aantal voorbeelden toelichten.

Algemeen verbreid is de opvatting, dat de Nederlandse beschaving van de 15de tot de 17de eeuw haar hoogste uitdrukking vond in de schilderkunst. Huet gaf dan ook aan zijn bekende studie over onze beschaving in de 17de eeuw de karakteristieke titel „Het Land van Rembrand”, en het uitgangspunt van Huizinga's „Herfsttij der Middeleeuwen” was volgens zijn eigen woorden „de behoefte om de kunst der Van Eycks en hun volgers beter te verstaan, ze te begrijpen in haar samenhang met het ganse leven van de tijd”. Dat echter de Nederlandse toonkunst in het tijdvak van ongeveer 1450—1600 in Europa de toon aangaf, dat Nederlandse componisten als Dufay (door Huizinga slechts terloops vermeld), Hobrecht, Josquin des Prez, Lasso in hun tijd niet minder vermaard waren dan Van Eyck, Leonardo of Michel Angelo, is wel door musicologen onthuld, maar niet tot het algemene cultuurbewustzijn van ons volk doorgedrongen. In school worden we wel ingelicht over Frederik de Grote, over Voltaire, en over het contact dat zij een tijd lang onderhielden, maar wat vernemen we over Frederik's ontmoeting met Bach — wellicht het grootste genie van het drielal —, en over de muzikale consequentie van die ontmoeting, Bach's meesterwerk „Das musikalische Opfer”, gecomponeerd op een thema dat Frederik, zelf componist, aan Bach opgaf om er over te improviseren? Het klassieke drama en de classicistische navolging daarvan door Vondel, Corneille, Racine, worden uitvoerig behandeld. De opera evenwel, ontstaan uit een dergelijke herlevingspoging der Florentijnse Camerata, komt niet ter sprake. Evenmin wordt naast Molière, Corneille en Racine gewezen op Lully, opera- en balletcomponist aan het hof van Lodewijk XIV, noch op de door deze vorst geïnaugureerde balletkunst, waarin hij persoonlijk zo'n werkzaam aandeel had. Iedereen kent Shakespeare, maar de school schenkt geen aandacht aan zijn invloed op Beethoven,

Mendelssohn, Berlioz en Tsjaikowsky. Noch aan die van Goethe en Victor Hugo op Liszt, van Heine op Schubert en Schumann of van Verlaine en Mallarmé op Debussy. We laten het lied van Heer Halewijn lezen, maar niet zingen, en vertellen er niet bij, dat het Willem Pijper inspireerde tot een koorwerk en een opera. Van „Egidius waer bestu bleven” weten we zelfs nauwelijks, dat het een lied is, en, hoewel we „Beatrijs” en Boutens’ bewerking er van kennen, is het de meesten onzer niet bekend, dat Willem Landré het gedicht tot een opera bewerkte. Goethe’s ballade „Erlkönig” wordt gelezen, maar Schubert’s muziek, die haar tot een onsterfelijk lied maakte, wordt niet genoemd, laat staan gehoord of gezongen. In de natuurkundeles behandelen we de boventonen, waaruit de toon van een gespannen snaar of een orgelpijp is samengesteld; we wijzen er echter niet op, dat deze boventonen reeds lang voordat ze in de natuurwetenschap bekend waren, hun praktische toepassing vonden in de z.g. mixtuurregisters van het orgel, die aan dit instrument zijn bijzonder karakter verlenen. Ook spreken we niet over de grondslagen van ons muzikale toonstelsel, het z.g. getempereerde systeem, ontstaan uit een compromis tussen het kwintens en het octavenprincipe, of over de toepassing er van in Bach’s Wohltemperiertes Klavier en over de invloed die daarvan uitging op de verdere ontwikkeling der Europese muziek. Wanneer we niet-europese volken behandelen, komt hun muziek niet aan de orde. We laten geen gamelanmuziek horen, noch wijzen we op de invloed die een componist als Debussy hiervan onderging. „Is het genoeg lezer?”

Dat er door het ontbreken van schoolmuziekonderwijs leemten blijven bestaan in het cultuurbeeld dat wij onze leerlingen meegeven, kan aan de school niet worden verweten. Het aanvullen van deze leemten is de taak van de schoolmuziekleraar, in samenwerking met zijn collega’s. Het is een dankbare en reële taak, die het op zich zelf reeds de moeite waard zou maken de muziek in het leerplan op te nemen. Het is echter niet zijn enige, zelfs niet zijn belangrijkste taak. Die bestaat in de muzikale vorming der leerlingen. Het hoofddoel daarvan is, ontvankelijkheid en liefde voor de muziek te wekken, door de ontwikkeling van wat ik hierboven aanduidde als „muzikaal-aesthetisch vormbesef”. We moeten dus

de leerlingen er toe brengen, het muzikale gebeuren in zijn verloop te volgen, d. w. z. hen bewust leren horen, door oefening in het herkennen, onthouden, vergelijken, zich voorstellen, opschrijven, lezen, bedenken van muzikale tooncombinaties.

Wanneer we het schoolmuziekonderwijs vergelijken met het taal- en literatuuronderwijs, en het uitdrukkingsmiddel muziek met het uitdrukkingsmiddel taal, kunnen we zeggen, dat we de leerlingen op een soortgelijke wijze vertrouwd moeten maken met de vormen „taal” van de muziek, als we dat doen met de woordtalen. En evenals literatuuronderwijs moet steunen op taalonderwijs, is voor het geestelijk opnemen van de werken der muziek „litteratuur” een zekere vertrouwdheid met de vormen „taal” der muziek noodzakelijk. Ik zeg een „zekere” vertrouwdheid, want de muzikale kennis en ervaring die de leerlingen bij hun komst op de M. S. van de lagere school meebrengen, kan niet op één lijn worden gesteld met de dan al aanwezige kennis en ervaring van de moedertaal, en zal daar wel beneden blijven, ook al stijgt het gehalte van het muziekonderwijs in de lagere school ver boven het zeer onbevredigende peil waarop het zich nu nog bevindt. Ook de gemiddelde muzikale aanleg der leerlingen en de voor muziekonderwijs in de M. S. beschikbare tijd stellen zekere grenzen aan het bereikbare.

Schumann verstond onder een „goed musicus” iemand, die muziek kan verstaan zonder partituur en partituren kan lezen zonder muziek. Zulke „goede musici” zijn zeldzaam, zelfs onder — musici. De M. S. kan ze dus stellig niet vormen. Maar Schumann's optimum is ook voor het schoolmuziekonderwijs een waardevol richtsnoer, een lichtbaken dat de koers van dit onderwijs moet bepalen, omdat het de uitdrukking is van het grondprincipe van goed muziekonderwijs, dat ik heb omschreven als de ontwikkeling van het „muzikaal-aesthetisch vormbesef”, d. i. van het muzikaal voorstellingsvermogen, het vermogen om in tonen te „denken” en de vormen „taal” der muziek te verstaan. Dit grondprincipe geldt zowel bij het zingen van een eenvoudig lied als bij het luisteren naar een symphonie. Met deze twee voorbeelden wil ik niet alleen een kwantitatief verschil aanduiden, maar tevens, dat het vormbesef langs twee wegen ontwikkeld moet worden: productief, door de leerlingen muziek te laten maken; receptief, door hen muziek te leren beluisteren. Ook in dit opzicht

geldt de parallel met het taal- en het literatuuronderwijs. De muzikaal-productieve werkzaamheid omvat zingen, spelen en improviseren, het zelf bedenken van muziek.

Voor de ontwikkeling van het muzikaal voorstellingsvermogen is het zingen van centraal belang. Hierbij toch moeten de leerlingen de genoteerde muziek in levende klank weer geven zonder enig ander hulpmiddel dan hun eigen toonvoorstellingen en de daarmee geassocieerde bewegingsimpulsen voor de strottenhoofdspieren. Bij het spelen daarentegen zijn bepaalde handgrepen of het aanblazen, en verder contrôle op een gevoelige toongeving en zuiverheid voldoende. Wegens de primaire betekenis van het zingen voor de muzikale vorming is het gewenst, dat in principe alle leerlingen er aan deelnemen. Daar men met de grote massa der leerlingen slechts een beperkte hoogte kan bereiken, die aan de meer begaafden geen volle bevrediging kan schenken, is het aan te bevelen, en voor het gehele schoolleven van belang, de laatste groep te verenigen in een schoolkoor en/of orkest. Het schoolmuziekrepertoire zal aan hoge artistieke eisen moeten voldoen. Hier ligt een schone taak voor onze componisten en een mogelijkheid tot het scheppen of bevorderen van de wisselwerking tussen de school en het muziekleven.

Tot het leren verstaan en met begrip hanteren van de muzikale vormen „taal” kan ook het improviseren bijdragen. We kunnen dit vergelijken met het schrijven van opstellen of het maken van fantasietekeningen. De leerlingen improviseren reeds, wanneer ze, steunend op hun muzikale ervaring en „logica”, een gedeeltelijk voorgezongen of gespeelde melodie voortzetten of voltooiën. Men kan ook rhythmische of melodische motieven laten beantwoorden, zelfstandig melodische motieven of phrasen laten bedenken, hetzij op een woord of een versregel, of bij een gegeven melodie een tweede stem laten vinden, enz. Ook het versieren of variëren van een gegeven melodie behoort tot het improviseren. Als voorbeeld kies ik de bekende melodie van „Kortjakje”, omdat men, wanneer de leerlingen hierop enige veranderingen hebben bedacht, op extra belangstelling kan rekenen, wanneer men hun daarna een of meer van Mozart's pianovariaties op dezelfde melodie laat horen.

Dit voorbeeld brengt ons van de productieve naar de receptieve sfeer van het muziekonderwijs. Het laat tevens zien, dat beide sferen vaak op ongezochte wijze in elkaar kunnen

overgaan of samengaan. De receptieve muzikale werkzaamheid der leerlingen is even belangrijk, zo niet belangrijker dan de productieve. Men kan namelijk veilig aannemen, dat het voorname contact dat de meerderheid later met de muziek zal onderhouden, zal bestaan in het luisteren er naar. Daarom moet de school haar leerlingen vooral opvoeden tot goede luisteraars. Wat heeft men daaronder te verstaan?

Ik sprak van receptieve *werkzaamheid*. Daarmee bedoel ik, dat wij de jeugd moeten leren actief, bewust te luisteren. Passief luisteren beperkt zich hoofdzakelijk tot het genieten van de sensuele klankwerking, de zinnelijke verschijningsvorm van de muziek, maar komt niet toe aan haar geestelijke, haar werkelijk muzikale waarden, d.i. aan haar vormschoonheid, die ligt in de aesthetische ordening van haar klanken tot rythme, melodie, harmonie en vormopbouw. De muzikale paedagogische eis van actief luisteren betekent geen pleidooi voor muzikaal puritanisme of muzikale ascese. In de klank immers ligt niet alleen de primair „magische” of „tover”-werking van de muziek, die men haar sinds de oudste tijden heeft toegeschreven, maar zonder het klankzinnelijke element zou zij eenvoudig onbestaanbaar zijn. Zonder haar formele structuur zou zij evenwel geen muziek zijn en niet tot het rijk van de kunst behoren. Slechts in de beleving van de eenheid van klank en vorm openbaart zij haar volledige schoonheid, zoals ik reeds betoogde.

Een belangrijke oefening in bewust, actief luisteren is het muzikale dictee, d. w. z. het laten noteren van voorgezongen of gespeelde motieven en melodieën, of van voorgeklopte rhythmën. Men kan de waarde van het muzikale dictee verhogen door daarvoor ook motieven en thema's uit de werken van de grote meesters te gebruiken. Daardoor worden de leerlingen niet alleen bekend gemaakt met belangrijke elementen uit die werken, maar ook voorbereid tot actief luisteren er naar.

Wanneer men hen, met behulp van piano of grammfoon, deze werken zelf laat horen, doet men het best hun er eerst een totale indruk van te geven. Eerst daarna komt de detailwaarneming, en ten slotte laat men het geheel opnieuw horen. Zo zal men bv. van de hierboven aangehaalde variaties van Mozart op het thema „Ah! vous dirai-je maman” (Kortjakje), na een auditie van het gehele werk, het thema en de verschillende variaties afzonderlijk behandelen. Het thema kan als muziekdictaat worden gegeven. Daarna laat men de leerlingen

zelf vinden, dat dit thema de driedelige liedvorm ($a=b\neq a$) heeft. Vervolgens vraagt men hen, welke verandering het thema in de eerste variatie heeft ondergaan. Ze merken dan op, dat de bas in hoofdzaak gelijk is gebleven, maar dat de melodie is opgelost in siernootjes, die het oorspronkelijke thema omspelen. Men dicteert nu de versierde melodie of schrijft deze op, en laat de leerlingen hierin de tonen van de oorspronkelijke melodie aangeven. Daarna speelt men de gehele variatie nog eens voor. Op soortgelijke wijze worden nu de andere variaties behandeld, waarna men het werk nog eens in zijn geheel laat horen. Om de leerlingen duidelijk te maken, dat de variatievorm niet een willekeurige reeks veranderingen is, maar volgens een zeker plan is opgebouwd, laat men ter vergelijking ook andere variaties van Mozart horen, en men laat zijn variaties vergelijken met die van andere componisten (als Händel, Haydn, Beethoven, Mendelssohn). Zo komt men op het terrein van de historische stijlen (barok, klassiek, romantisch).

Ik ben op de didactiek van de variatievorm wat dieper ingegaan om duidelijk te maken, dat de leraar steeds heuristisch te werk moet gaan, d. w. z. door vragen de opmerkzaamheid van de leerlingen voor het muzikale gebeuren moet opwekken en leiden, dat hij hen dit gebeuren moet leren waarnemen en begrijpen, kortom hun zelfwerkzaamheid moet stimuleren. In dit opzicht is de muzikale didactiek verwant met die van het moderne onderwijs in literatuur en beeldende kunst.

Uit de overvloedige leerstof voor het muziekonderwijs in de M. S. zal een oordeelkundige — en beperkte! — keus moeten worden gedaan, waarbij zeker in het begin veel vrijheid zal moeten worden gelaten aan de muziekleraar. Maar ook op den duur zal differentiatie gewenst blijven, zowel in verband met wisselende omstandigheden als met de persoonlijkheid van de docent en de mentaliteit van zijn leerlingen. Ik zal daarom slechts enkele grepen doen uit de leerstof, die echter uitsluitend bedoeld zijn als suggesties hoe het kan. Naast de variatievorm worden andere instrumentale vormen behandeld (sonatevorm, fuga, liedvorm, rondovorm); evenzo vocale vormen (motet, lied, aria, enz.). Ook wordt aandacht geschonken aan verschijnselen als harmonie, contrapunt, homophonie, polyphonie, programmuziek, absolute muziek; dit alles aan de hand van klinkende muziek. Door vergelijking — weer aan de hand van voorbeelden — tussen verschillende

stijlperioden (middeleeuwen, renaissance, barok, classicisme, romantiek, impressionisme, enz.) wordt de leerlingen inzicht gegeven in de historische ontwikkeling der muziek, d. i. in de muziekgeschiedenis. Bij de behandeling van muziek uit vroegere tijdperken — ik denk aan werken als Bach's Mattheüspassie — komt de wijze van uitvoering van oude muziek ter sprake, waarbij andere instrumenten en andere bezettingen werden gebruikt dan de tegenwoordig in de concertzalen gangbare. Hierdoor kan bij de leerlingen begrip en belangstelling ontstaan voor het door de muziekwetenschap gestimuleerde moderne streven om die werken overeenkomstig hun eigen stijl ten gehore te brengen. Maar ook voor de moderne muziek moet hun belangstelling worden gewekt. Verder zijn van belang onderwerpen als het gregoriaans, het Lutherse koraal, de Franse psalter, en hun invloed op de meerstemmige muziek; de wisselwerking tussen de muziek en de andere kunsten in de Romantiek, en tussen muziek en literatuur in het algemeen; de volks- en gezelschapsdans en het ballet, de exotische muziek, de Griekse muziek in verband met opera en drama.

Dit vluchtige overzicht moge aantonen, dat de muziek volkomen gelijkwaardig is aan de andere vakken van onderwijs die de culturele vorming van de schooljeugd beogen, en dat zij daarbij een onvervangbare factor is. Goed muziekonderwijs in de M. S. komt evenwel niet alleen de culturele en geestelijke vorming van het individu ten goede, het is ook van belang voor onze gehele muziekcultuur. Ik wees reeds op de toenemende vervreemding tussen de scheppende toonkunstenaar en het publiek, een vervreemding die de vorm heeft aangenomen van een vrijwel volkomen afwijzing van de hedendaagse muziek door de grote meerderheid van het publiek. Maar ook de traditionele klassieke en romantische muziek wordt slechts door een betrekkelijk klein deel van het publiek gewaardeerd: de programma's der radiouitzendingen — die een veel uitgebreider publiek bestrijken dan de concertzalen — spreken in dit opzicht een duidelijke taal. Deze houding van het publiek tegenover de kunstmuziek is, zoals ik reeds eerder opmerkte, grotendeels toe te schrijven aan zijn gebrekkige muzikale ontwikkeling, die men zonder al te grote overdrijving zou kunnen aanduiden als muzikaal analphabe-

tisme. Tengevolge van sociale verschuivingen in de samenleving treedt dit muzikale analphabetisme tegenwoordig sterker aan den dag dan in de 19de eeuw. Toen bezat slechts de onttikkelde bovenlaag van de bevolking, althans een vrij belangrijk deel daarvan — dank zij het privaatzmuziekonderwijs — een zekere hogere muzikale cultuur, die min of meer parallel liep aan de algemene geestescultuur van deze bovenlaag. Intussen is, dank zij vooral de grote uitbreiding van het middelbaar onderwijs, een steeds groter deel van de bevolking een hogere geestesbeschaving deelachtig geworden, maar de school gaf aan de nieuwe intellectuelen geen muzikale cultuur mee. Vandaar ook dat in de school van nu het muzikale analphabetisme een relatief grotere omvang heeft dan in die van de 19de eeuw, tot schade van onze muziekcultuur. Tot beperking en herstel van die schade kan goed muziekonderwijs in de M. S. in belangrijke mate bijdragen. Wil dit onderwijs evenwel waarlijk vruchtdragend zijn, dan zal er een goede grondslag voor moeten worden gelegd in de lagere school, waaraan echter, zoals ik reeds zei, nog veel ontbreekt.

Dank zij het lees- en taalonderwijs komt woordanalphabetisme in ons land practisch gesproken niet meer voor. Toch bleek bij een enquête, dat ongeveer 60% van ons volk geen boek leest. Het schijnt op grond daarvan geen gewaagde conclusie, dat een effectieve bestrijding of zelfs de overwinning van het muzikale analphabetisme op zich zelf ons volk nog niet tot een muziekminnend volk zal kunnen maken. Zonder muziekonderwijs, d. i. zonder de jeugd muzikale vaardigheid, kennis, begrip, ontwikkeling bij te brengen, zal dit stellig niet mogelijk zijn. Maar dit muziekonderwijs zal op een dusdanige wijze moeten worden gegeven, dat het bij de jeugd liefde weet te wekken voor de muziek, haar er van weet te doordringen, dat de muziek een waardevol element is van onze algemene geestesbeschaving en dat onze waarde als cultuurmens mede wordt bepaald door onze verhouding tot de muziek. Deze eis geldt met volle kracht voor het muziekonderwijs in de M. S., waar de muziek, in samenhang met andere vakken, eerst ten volle haar aandeel kan bijdragen tot de algemene culturele vorming van de jeugd.

Hierdoor worden hoge eisen gesteld aan de muziekleraar in de M. S. Hij mag nog zo'n goed vakman zijn in de engere zin van het woord, hij zal het beoogde doel niet kunnen bereiken, indien hij niet in het bezit is van paedagogische

gaven, en vooral van de geestelijke habitus, de eruditie en de bezieling van een waarachtig cultuurmens, waardoor hij eerst een levend en levenwekkend voorbeeld kan zijn voor zijn leerlingen.

EEN WEEK IN EEN IDEALE NIJVERHEIDSSCHOOL VOOR MEISJES

DOOR

H. M. TIDEMAN EN M. KAZEMIER.

Met belangstelling hebben we in Paedagogische Studiën, 27ste Jaargang, no. 1, het artikel gelezen, getiteld: „Een week in een ideale V. G. L. O.-klas.”

Mogen wij U nu een week meenemen naar een ideale klas van een Nijverheidsschool voor Meisjes, d. w. z. naar een eerste klas van de primaire cursus? De meisjes zijn dus ongeveer even oud als de l.l., waarover de heer Brinkkemper schreef.

Verscheiden Nijverheidsscholen in ons land werken met centres d'intérêt en een takensysteem. Een Commissie, die onder leiding van Prof. Kohnstamm en Prof. Van Houte staat, heeft onlangs een Rapport uitgegeven, waarin aanwijzingen voorkomen voor een goed verantwoorde didactiek op de Nijverheidsscholen¹⁾. Dit Rapport wordt in verschillende delen van ons land onder leiding van paedagogisch geschoolde krachten bestudeerd. Wij zijn er daarom van overtuigd, dat onderstaande beschrijving binnenkort het beeld zal zijn van een zeer groot aantal Nijverheidsscholen.

Het bovengenoemde Rapport wijst erop, dat al het onderwijs aan de primaire cursussen van de Nijverheidsscholen algemene vorming geeft. Daarom wordt daarin gesproken over V. A. V. O. (Voortgezet Algemeen Vormend Onderwijs) en N. A. V. O. (Nieuw Algemeen Vormend Onderwijs). Het eerste is, wat wij in ons artikel A. V. O. noemen, het laatste omvat de praktische vakken. (Naaien en Huishoudelijke vakken.)

¹⁾ Zie: Paedagogische Studiën, 27ste Jaargang, no. 2.

Het is de maand Januari. De drie leraressen, die het team, dat in deze klas les geeft, vormen, hebben met elkaar en met de leerlingen overlegd, dat het belangstellingscentrum: „Sneeuw en IJs” zal heten. Welke leraressen zijn dat?

De Naaldvaklerares (Na); zij geeft: Linnennaaien, patroontekenen, verstellen, mazen, stoppen, breien en haken.

De lerares voor de huishoudelijke vakken; zij onderwijst: Koken, strijken, huishoudelijk werk met de theorie van deze vakken.

De A. V. O. lerares; deze is een onderwijzeres met Hoofdakte.

De beide eerstgenoemde docenten hebben na het behalen van een U. L. O. of daarmee gelijkwaardig diploma een vierjarige opleiding aan een Nijverheidsschool gehad. De huishoudlerares (zo zullen wij haar korthedshalve noemen) heeft bovendien zes maanden praktijkwerk verricht, nl. drie in een inrichting, (bijv. Volkshogeschool of ziekenhuis), één maand in een volksgezin, en twee maanden in een gezin van eigen milieu.

Deze drie leraressen vormen het team, dat de leerstof in bijzonderheden samenstelt. (De grote lijn staat natuurlijk vast.) Ze komen regelmatig bij elkaar om over de leerlingen en het onderwijs te spreken. Eén van hen is de teamleidster, zij doet huisbezoek; haar ervaringen deelt zij aan het team en de Directrice mee.

Verder geven les: De gymnastiek, zang, tekenlerares en die voor stofversieren. Deze laatste heeft een soortgelijke opleiding gehad als de lerares voor de naaldvakken.

De school werkt met taken. De II. hebben een rooster van de klassikale lessen (koken, strijken enz.), van de uren voor vrije arbeid en van de tijden, waarop de leraressen op school zijn.

Wanneer we een lokaal binnentreden kunnen we dus II. van IC, IID, IH enz. aantreffen. Allen zijn bezig met dat onderdeel, waar ze op *dit* moment lust in hebben, daardoor werken ze met grote animo. Ze zijn echter gebonden aan hun taak, en op hun aftekenkaart kunnen ze zelf controleren, of ze „bij” zijn, of niet.

Wanneer een lerares van één der gedaltoniseerde vakken een klassikale les wil geven, laat ze dit weten op het bord in de hall, waar alle leerlingen langs gaan. Iedere lerares heeft vóór

haar lokaal een bakje met triplex kaartjes van bepaalde kleur. Er zijn er 24. Zijn er geen kaartjes meer, dan moet de leerling naar een ander lokaal. Ze weet, dat ze voor minstens twee vakken werk bij zich moet hebben.

Wij kunnen dit artikel niet te lang maken en zullen dus alleen de meisjes van IC gedurende een week volgen.

De lessen beginnen om half negen. Allen komen voor het weekbegin in het gymnastieklokaal, dat als aula dienst kan doen, bijeen en de Directrice houdt een korte toespraak. Een fris lied klinkt op. Daarna gaan de meisjes allen naar de door haar gekozen lerares. (Voor zover ze kunnen kiezen.)

IC heeft A. V. O. (De roosters voor de inspectie blijven bestaan.) Slechts enkele leerlingen van IC vinden we echter in dit lokaal, maar we zien hen bezig met de door hen gekozen vakken. Miesje rekent. Wat een aardige sommen! Het is Januari: ze rekent uit voor hoeveel cent Moeder per dag stookt. De familie eet stampot. Hoeveel kost deze? Bij de sommen, die ze moet maken, behoort een uitleg, die ze in de rekenmap vindt. Marietje maakt een opstel, dat ze illustreert, over „IJs en Sneeuw”. En daar gaat Joke al naar de lerares om haar gedichtje: „Winterstilte” van Jacq. van der Waals op te zeggen. Allen leggen het werk even neer om naar het reciteren te luisteren. De tijd vliegt en voor we het weten is het half elf.

We gaan nu naar het naailokaal, hoewel enkele meisjes van IC blijven werken aan hun A. V. O.-taak. Ook hier weer: Verschillend werk. De taak meldt: (het team had immers „IJs en Sneeuw” als centre?) het maken (tekenen, knippen, naaien) van een flanelle pyjama. Nu, daar zullen ze wel eens een klassikale les over hebben. Maar nú liggen de mappen klaar. Daarin kunnen ze zelf de volgorde van het werk vinden. Ziet U daar die meisjes elkaar helpen? Ja, dat mag, als ze maar stil zijn en een ander niet hinderen! Ach, had Rietje de stof nog niet? Dat hindert niet, Moeder gaf haar wollen sokken mee, die ze kan gaan stoppen. Ze krijgt daar ook een kruisje voor op haar aftekenkaart. En wat doet Riekie? Ze breit een paar wollen sokken.

Als de school om half één uit gaat, zien we geen stormende bende, want aan de activiteitsdrang van de kinderen is tege moet gekomen.

's Middags het „heerlijkste”, „lekkerste” vak: koken! Een uur theorie gaat eraan vooraf. Ze zullen hutspot maken. Lekker! Straks als ze klaar zijn, dekken ze voor zich zelf en mogen ze het opeten. Nu geeft de lerares het recept. Het staat op het bord. Eerst maar goed lezen... dan mag Jos het uitleggen, maar Henny weet, dat Jos zich vergist. Ze steekt haar vinger al op. De lerares vertelt ook over de voedingswaarde van hutspot. Als dit uurtje voorbij is, gaan ze koken in de gezellig geelgeverfde Deense keuken, die zo gebouwd is, dat ieder kind als het ware een eigen keukentje heeft en dat de lerares een goed overzicht over haar klas heeft. Wanneer de meisjes met het koken klaar zijn, dekt ieder haar eigen tafel. Wat ziet alles er gezellig uit! Je kunt een speld horen vallen, wanneer ze eten. Velen zullen thuis de maaltijd niet veel eer meer aandoen.

Dinsdagochtend: Huishoudkunde. Ook nú gaat er een uurtje theorie vooraf. Wij geven gezondheidsleer. Waarom is schaatsen zo gezond? Ze mogen twee aan twee enkele punten opschrijven. Dan volgt een klassegerek. Samen vinden ze met de lerares alle punten. Daarna gaat de docente spreken over het onderhoud van schaatsen. Ja, want juist het onderhoud van de huishoudelijke artikelen is belangrijk! Allen hebben schaatsen bij zich, meest Friese doorlopers, zodat het hout in de was gezet kan worden en het leerwerk gepoetst. Bovendien leren ze hoe ze de schaatsen, wanneer ze weer opgeborgen moeten worden, behoren in te vetten.

De Dinsdagochtend eindigt met zingen. De zanglerares is op de hoogte gesteld van het centre en ze heeft een gezellig winterlied uitgezocht. We denken echter, dat zij dit zonder centre ook wel gedaan zou hebben, want dit belangstellingscentrum is immers gegroeid uit het *leven*.

's Middags hebben de meisjes vrij. Velen helpen Moeder, maar deze Dinsdag mogen ze schaatsen, want het wintert!

Woensdagochtend staat er naaien op het programma en daarna A. V. O. Daar de lerares A. V. O. op het bord heeft gemeld, dat er een klassikale les zou zijn, gaan alle leerlingen om half elf naar het A. V. O.-lokaal. De lerares vertelt over „Wintersport”. In de map ligt een klein dictaatje, dat ze later mogen overschrijven. Wat zijn de kinderen erbij! Thuis hebben ze wel plaatjes en de „juf” heeft er ook nog voor

gezorgd. Het is voor haar zoveel gemakkelijker naar een reisbureau te gaan dan voor de kinderen. Maar... ze mogen er ook gerust heen! Verder vertelt de lerares over het maken van schaatsen. *Nooitgedacht* (o, ja... de kinderen kennen de naam heel goed) gebruikt Tsjechisch beukenhout ervoor. Na ongeveer 3 kwartier eindigt de klassikale les en kunnen de meisjes verder gaan met hun taken.

Woensdagmiddag: Gymnastiek. Dat is weer een klassikale les. De lerares, die Middelbaar bevoegd moet zijn, heeft pas op de film gezien, hoe de Finse hardrijders „droogschaatsen” en daarop zijn nu haar oefeningen geïnspireerd. De meisjes mogen bovendien nog sprietlopen, een prachtige evenwichtsoefening en tenslotte doen ze een spelletje, „curling”. Ja, ze hebben er op de A.V.O.-les al van gehoord. Daarna nog een rustige anderhalve uur, de ene week stofversieren, de andere week tekenen. Deze week is het tekenen. Ze ontwerpen randjes, die ze op de les stofversieren kunnen gebruiken. Deze maand maken ze een ontwerp van een randje voor een ijsmutsje voor zusje. Als ze geen zusje hebben, hebben ze wel een nichtje of een buurmeisje, voor wie ze het kunnen maken.

Dit mutsje kost gelukkig niet veel geld. Maar zo'n pyama!!! We kunnen ons best de klacht van die moeder indenken, die 2 dochters op de Nijverheidsschool had. In dezelfde week moest Martha stof voor een pyama hebben en Anneke voor een rok. En het schoolgeld was al zoveel.... Ja, maar Moeder kan het later gebruiken. Moeder ziet echter *dit* ogenblik. De lerares praat even door. Ze vindt het verstandig, dat Moeder haar dochter op de Nijverheidsschool doet, dat is de mooiste opleiding voor een meisje. Het geld is nooit weg. Moeder zegt, dat Anneke minder moeite met het leren heeft dan Martha, want die had eerst een V.G.L.O.-school bezocht. Martha kwam dadelijk na de zesde klas van de L.S. naar de N.S. De lerares antwoordt: Ja, dat zou het beste zijn: De V.G.L.O.-school als voorbereiding voor het Nijverheidsonderwijs. Hoeveel ouders echter denken dat de kinderen voldoende hebben aan hetgeen ze op de eerstgenoemde school geleerd hebben.”

Donderdag: A.V.O. We zien hetzelfde beeld als Maandag. Daarna strijken. Een warm werkje! Als je maar genoeg strijkgoed bij je hebt, is het wel leuk. Daarom is het prettig, dat er huisvrouwen zijn, die het aandurven hun strijkgoed op een N.S. te laten behandelen. Ja, een ongelukje kan er gebeuren. Maar... leert men niet meer van zijn fouten dan van de keren, dat men alles goed doet?

Donderdagmiddag weer naaien.

Vrijdag nòg eens naaien, gymnastiek en 's middags weer A. V. O. Dit is op deze middag altijd een klassikale les, het laatste uurtje wil de lerares voor haar leerlingen tot een gezellig besluit van de week maken.

We citeren een leerling:

„Een meisje moet voor de klas een bladzij uit een boek voorlezen. De juf gaat achter in de klas zitten. Als je de bladzij uit hebt, geeft de juf een ander meisje een beurt. Die moet heel kort de inhoud vertellen van de bladzij, die het eerste meisje gelezen heeft. Dan vraagt de juf, wie nog moeilijke woorden wil vragen. In het begin denk je, dat je alles begrijpt, maar pas op, als de juf begint te vragen . . . dan weet je wel, dat het niet zo is, en dat je goed moet opletten . . . want als je een woord niet gevraagd hebt, en je weet het niet, is het een fout. En dan . . . de laatste vijf minuten leest de juf zelf voor. Dat is fijn hoor, dan begrijp je het veel beter.”

Na het eindigen van de lessen gaan de leerlingen voor het besluiten van de week naar de aula, want de Zaterdagmorgen is vrij, opdat de meisjes de moeders kunnen helpen.

Zo hebben we dus ook een week in een klas van een ideale N. S. aan U voorbij laten gaan. Toch zijn er vele dingen *niet* verteld. Wij schreven bijv. niets over de vakken van de 2e klas der primaire cursus, zoals: costumnaaien, wassen, kinderverzorging, dekken en dienen, of over excursies, feestjes en schoolreizen. Ook hebben we niets gezegd over de verdere opleidingen en we zijn ervan overtuigd, dat dààr juist de kracht van het N. O. in ligt, dat *ieder* meisje er iets van haar gading kan vinden, dat ze een opleiding krijgt door goed onderlegde leerkrachten in een goed geoutilleerde school met alle leermiddelen, die er nodig zijn. Nog veel te weinig is het bekend, dat *elk* meisje, of ze van de L. S., U. L. O. of H. B. S. komt, een opleiding bij het nijverheidsonderwijs kan ontvangen. Daarom schreven we dit artikel.

UITZENDING VAN TWEE JONGELIEDEN IN 1808
 NAAR HET INSTITUUT VAN PESTALOZZI
 TE IJVERDUN

DOOR

M. D. LAMMERTS.

De heer D. van Dapperen deelt in het Voorwoord bij het door hem in 1820 uitgegeven leerboek over de vormleer o. a. mede, dat hij in 't najaar van 1809 is uitgezonden naar het Instituut van Pestalozzi te IJverdun.

Uit een door mij ingesteld onderzoek blijkt echter dat ook aan een collega van de heer van Dapperen, nl. de heer H. Scholten uit Rotterdam, deze eer te beurt is gevallen.

Hier moge een korte samenvatting van deze uitzending volgen, ingeleid door een brief betreffende het plan tot uitzending van de hand van de heer A. van den Ende, toen ter tijd Inspecteur voor het Lagere Schoolwezen en Onderwijs.

De Inspecteur voor het Lagere Schoolwezen en Onderwijs.

Aan

Zijne Excellentie, den Minister Zijner Majesteit, den Koning van Holland, tot de Binnenlandsche Zaken.

Hoog Edele Gestenge Heer.

Sedert de verbetering, welke het Lager Schoolwezen in dit Rijk onderging, werd van verschillende zijden voorgeslagen en als een der krachtadigste hulpmiddelen ter bevordering dezer schoolverbetering aangeprezen het aanleggen, ten koste van den Lande, van kweekscholen voor onderwijzers ten dienste der Lagere scholen, in navolging van gelijksoortige inrigtingen buiten 's Lands en inzonderheid in Duitschland hier en daar tot stand gebracht.

De min volkomen overtuiging van de noodzakelijkheid van dergelijke Seminariën, althans hier te lande, als mede derzelve kostbaarheid hielden de uitvoering van deze denkbeelden langen tijd terug, tot dat eindelijk de ondervinding volkomen besliste wegens de overtolligheid van zoodanige kostbare en

wellicht in zich zelve meer schadelijke, dan nuttige inrichtingen ten behoeve onzer Lagere Scholen, zonder zoodanige kweekscholen werden en worden nog dagelijks geschikte aankomende onderwijzers voor dezelve gevormd, en de vacante scholen hoe langer hoe meer met bekwame jonge onderwijzers bezet.

De weinig kostbare bijzondere kweekscholen van schoolmeesters, reeds voor verscheiden jaren opgericht in verschillende steden bij de Departementsscholen der verdienstelijke Maatschappij tot nut van 't algemeen, als ook die, welke thans verbonden is aan een der armscholen binnen de stad Rotterdam, bragten en brengen nog gedurig geschikte en niet zelden zeer ervaren jonge meesters, terwijl bovendien vele zoodanige aankomende onderwijzers gevormd worden door allerlei schoolmeesters op openbare en bijzondere scholen, wien zij dan tevens tot ondermeesters verstrekken. Naarmate er nu allengskens een grooter aantal van ervarene schoolonderwijzers komt, moeten er ook langzamerhand uit hunne handen betere aankweelingen te voorschijn treden. En het is ook in dit opzigt, dat het Lagere Schoolwezen binnen dit Rijk van dag tot dag aanmerkelijke voortgangen maakt, waarop te meer prijs moet gesteld worden, daar eerst hierdoor het slagen der algemeene Schoolverbetering volkomen kan verzekerd worden. Een weinig kostbare maatregel zal er nog maar te eeniger tijd gevorderd worden om de uitwerking dezer reeds bestaande hulpmiddelen ter aankweking van jonge meesters veelvuldiger en krachtadiger te maken. Het voorstel hiervan behoud ik aan mij tot eene voegzamere gelegenheid.

Intusschen heeft geheel deze voortgang der verbetering van het Lagere Schoolwezen, welke in den aanvang toescheen den Lande op aanmerkelijke sommen gelds te zullen te staan komen, aan het zelve dusverre geenen penning gekost.

Het is dan ook met te meer vertrouwen, dat ik meene een voorstel te mogen doen betrekkelijk het aankweken van een paar jongelieden tot schoolmeesters ten koste van den Lande, daarin bestaande, dat het Zijne Majesteit mogt behagen voor den tijd van drie jaren de zestienjarige jongelieden H. Scholten van Rotterdam en D. van Dapperen van Haarlem, te zenden naar IJverdun op het vermaard Instituut van den Heere Pestalozzi, en zulks onder behoorlijke vergoeding der heen en terugreize, benevens eene jaarlijksche toelage, aan ieder derzelve, van acht honderd guldens.

De wensch, om op zoodanig eene wijze twee jongelieden

te IJverdun voor de onderwijs- en opvoedkunde te zien aankweken, werd voornamelijk bij mij levendig, nadat ik gelegenheid had in persoon kennis te maken met den Heere W. von Türk, welke zich van Oldenburg derwaarts begeeft, om zich aldaar met zijnen vriend Pestalozzi te verbinden en eenmalen de opvolger van den zeventigjarigen Grijsaard te worden. De gesprekken met dezen Heer von Türk, als ook het voorloopig plan van deszelfs te IJverdun op te rigten opvoedingsinstituut, waarvan ik hierbij eene Nederduitsche vertaling voege, gepaard met de overtuiging, dat dit het eenig middel was, om met den geheelen omvang der Leerwijze van Pestalozzi, als ook der inrigting van zijn Instituut regt bekend te worden, deden mij de vervulling van dezen wensch als iets zeer belangrijks beschouwen, te meer, daar die scholen, welke in dit Rijk, ten aanzien van bedoeling en strekking aan het instituut van Pestalozzi zouden kunnen gerekend worden het naast te komen, over het geheel genomen voor aanmerkelijke verbeteringen vatbaar zijn, waartoe mijnes inziens de grond het best zoude gelegd worden door in het vervolg van tijd binnen dit Rijk zulke scholen te zien oprigten, welke naar het Instituut van Pestalozzi gewijzigd waren, en waarop geen uitzigt zijn kan, zoo lang zich niet aan het hoofd van dezelve stellen personen, in het Instituut van Pestalozzi zelve gevormd en opgeleid.

De beide jongelingen, welke ik noemde, zijn aankomelingen uit twee onderscheiden kweekscholen, de laatste uit dat van de door deskundige schoolonderwijzer P. I. Prinsen te Haarlem, de eerste uit dat van den zeer bekwamen schoolonderwijzer J. van Driel te Rotterdam, en nemen thans ieder bij zijnen onderwijzer, tevens den post van ondermeester met den meesten lof waar, gelijk ik dan ook niet, dan na de voldoendste berigten, zoo ten aanzien van den goeden aanleg, aanvankelijke kunde en onberispelijk gedrag van de beide jongelingen, vrijheid zou gevonden hebben om een tot verwerving van dergelijk eene gunstige en vereerende onderscheiding voor te dragen.

Ingevalle zulks dezen jongelingen dadelijk mogt te beurt vallen, zoo zouden zij te IJverdun eerst als aankwekelingen en vervolgens als ondermeesters of medehelpers aangenomen worden, waarom het mij noodig schijnt, dat aan elk hunner vergund werde, zich althans drie jaren op het Instituut van Pestalozzi op te houden, daar zij dezen tijd wel zullen be-

hoeven zoo om in hetgeen aan talen en wetenschappen voor hun te leeren valt regt bekwaam en in de Leerwijze van Pestalozzi grondig ingeleid, als in derzelver beoefening en tot de bestiering van een Instituut regt vast en geschikt te worden.

In dit geval zouden deze jongelingen behooren te blijven staan onder een, door Zijne Majesteit aan te wijzen opzigt en gehouden zijn om van hunne gedragingen en vorderingen telken vierendeelsjaars aan hetzelfde de vereischte berigten in te zenden.

Met onderwerping van dit voorstel — het welk ik gemeend heb niet te mogen doen zonder deswegens alvorens de gedachte van den Directeur-Generaal voor de kunsten en wetenschappen te hebben ingewonnen — aan Uw meer verlicht oordeel heb ik de eer mij met verschuldigde hoogachting te noemen

Hoog Edele Gestrenge Heer

Uwer Excellentie

oetmoedigen en onderdanigen dienaar

A. van den Ende.

Haarlem, 18 July 1808.

Het voorstel van Van den Ende werd door de Minister van Binnenlandse Zaken om advies gezonden aan de Directeur-Generaal der Wetenschappen en Kunsten, die er vrijwel mede instemde. De genoemde Minister heeft toen 5 Augustus 1808, in verband met het voorstel van de inspecteur, een voordracht aan de Koning aangeboden om de genoemde jongelingen uit te zenden. Reeds bij Koninklijk Besluit van 12 September 1808, nr. 1, werd hiertoe besloten. Aan elk der jongelingen zou gedurende drie jaren jaarlijks worden uitbetaald acht honderd gulden, twee honderd gulden voor de heenreis en uitrusting en honderd gulden voor de terugreis. De Heer Pestalozzi zou worden verzocht zich zelf met het oppertoezicht over de jongelingen te belasten. Iedere drie maanden moesten zij verklaringen, door of uit naam van genoemde Heer, overzenden waarin hun ijver in het bijwonen en zich ten nutte maken van het aldaar te genieten onderwijs, zo wel als hun gedrag, werden gecertificeerd. Bij het inzenden van die verklaringen moesten zij een voegzame briefwisseling met de inspecteur houden.

Na hun terugkomst waren zij verplicht een schriftelijk verslag in te leveren van het door hen verrichte te IJverduin, in welk het karakteristieke der Pestalozzise leermethode werd opgenomen. Mocht het nodig worden geoordeeld, dan zouden zij voor een Commissie van Schoolopzieners en andere daartoe aan te wijzen personen mondeling een proef van hun werk moeten afleggen.

De Minister van Binnenlandse Zaken schreef dezelfde dag in een brief aan Pestalozzi: De grote beroemdheid die de door U ontdekte methode van onderwijs heeft gekregen, en die in Uw onderwijsinrichting te IJverduin wordt toegepast, alsmede het verlangen om meer bekendheid te geven aan de voordelen ervan, en deze toe te doen passen in de scholen in dit Koninkrijk, zoover het verschil van zeden en nationale opvoeding dit toestaan, hebben mij bewogen aan Z. M. de Koning voor te stellen, dat aan twee jongelingen van goede positie, studiezin, en goed gedrag worde toegestaan Uw instituut te bezoeken.

Z. M. heeft dit voorstel goedgekeurd en daar het nut, om die leerlingen aan een bijzondere zorg te onderwerpen, de Koning niet is ontgaan, heeft hij mij opgedragen U te verzoeken bijzonder op hen te letten. Ik durf hopen, dat U Uw medewerking daaraan zult willen verlenen.

Alhoewel Pestalozzi 11 October 1808 dit schrijven beantwoordde, werd eerst 1 Mei 1809 bericht gezonden, dat van de naar IJverduin vertrekkende kwekelingen een brief voor hem zou worden medegegeven.

In het Verbaal van meergenoemde Minister van 27 Augustus 1810 komt nu echter het volgende voor:

De Minister van Binnenlandsche Zaken, gehoord hebbende het mondeling gerapporteerde door den Inspecteur-Generaal van het Latijnsche en Lagere Schoolwezen wegens D. van Dapperen en H. Scholten volgens Koninklijk Besluit van 12 Herfstmaand 1808, No. 1, zich onthoudende bij het Opvoedings-Instituut van den Heere Pestalozzi te IJverduin, en in aanmerking genomen zijnde, dat dezelve jongelieden alreeds kunnen gerekend worden toereikend voldaan te hebben aan het oogmerk dezer hunner zending, als ook dat de veranderingen in het Bestuur van het Land voorgevallen, het nemen van eenige nadere maatregelen in dezen vorderen, schrijft de Minister voornoemd de genoemde jongelieden aan, vooreerst, dat de uitbetaling der jaarlijksche sommen, hun bij gezegd

Besluit toegestaan, met den laatsten van Wintermaand dezes jaars 1810, zal ophouden, onder een speciale vergunning nogtans, om vóór den aanstaanden winter te rug te keeren, zulende zij als nu daarentegen geene aanspraak kunnen maken op de somma van honderd guldens, aan ieder hunner voor de terug reize bij meergedacht Besluit toegelegd.

Ten tweeden, dat zij zich, na hunne terugkomst zullen ver-voegen bij den Inspecteur-Generaal van het Latijnsche en Lagere Schoolwezen, ten einde aan derzelve wegens den uitslag hunner zending een behoorlijk verslag te doen, en van denzelve te vernemen, welk gebruik van hunne verkregen kundigheden en ervaring zou kunnen worden gemaakt ter verbetering van het inlandsche schoolwezen en Onderwijs.

Aan de Heer Pestalozzi wordt bericht gezonden: dat de omstandigheden de Minister hebben doen besluiten de leerlingen van Dapperen en Scholten terug te roepen. Dat zij door een zo kort verblijf te IJverdu niet hebben kunnen verwerven de wetenschap, benodigd voor het beroep, waaraan zij zich hebben gewijd. Dat echter de vorderingen, die zij hebben gemaakt de waarde van Pestalozzi's beroemde methode van onderwijs, alsmede het nut ervan, voor de vooruitgang der heilige en verlichte ideeën aan het onderwijs en opvoeding der jeugd bewijzen.

Pestalozzi wordt bedankt voor de goede ontvangst der kwekelingen en de beste wenssen worden uitgesproken voor alles wat kan bijdragen om diens instituut meer en meer te consolideren en de voordelen uit te breiden, die hij bedenkt ten gunste van de volgende geslachten.

De jongelingen zijn in 't begin van December 1810 teruggekeerd en hebben zich bij de Heer Van den Ende vervoegd, die hen aan de Minister van Binnenlandse Zaken heeft gepresenteerd. Daarna zijn ze begonnen met het gereed maken van het schriftelijk verslag, waarin zij hun bevindingen en kundigheden gedurende 't verblijf te IJverdu hebben neergelegd. Volgens een mededeling van de inspecteur-generaal kon hij gerust verzekeren, dat de jongelingen te IJverdu veel hebben geprofiteerd en in staat zullen zijn een belangrijk verslag van hun bevindingen en voldoende proeven hunner werkzaamheid en verkregen kennis te kunnen leveren. „Het doel is bereikt.”

Van Dapperen zal geplaatst worden in het instituut van de Heer De Grave te Haarlem, terwijl Scholten nog een jaar bij zijn Ouders te Rotterdam zal blijven en zich toeleggen

op het verder bestuderen van de verschillende kundigheden, noodzakelijk voor zijn toekomstig vak als onderwijzer en opvoeder. Het ontbreekt hem in hoofdzaak aan de nodige vaardigheid en geoefendheid in de Franse taal.

Van den Ende zou het wenselijk oordelen, wanneer van de beide jongelieden kon worden gebruik gemaakt ter verbetering der z.g. Franse kostscholen hier te lande, welke thans meer dan de overige lagere scholen een grondige hervorming vorderen. Ook kwam het bij deze scholen voornamelijk aan op de opvoeding van jongelieden, waartoe de beide kwekelingen het meest zijn voorbereid en „den blakendsten ijver” hebben opgedaan.

De verklaringen of getuigschriften, die iedere drie maanden moesten worden ingezonden, zijn niet te vinden. Wel heeft de inspecteur-generaal in een schrijven van 25 December 1810 aan de Minister medegedeeld, dat hij meerdere malen van de Heer W. von Türk, die ook aan het Instituut van Pestalozzi werkzaam was, particuliere brieven heeft ontvangen, inhoudende goede getuigenissen wegens het goede gedrag en vorderingen der kwekelingen.

Ook het hiervoor genoemde verslag is, niettegenstaande een grondig ingesteld onderzoek, helaas niet gevonden. Ook nasporingen bij familieleden van de Heer Van den Ende leverden geen resultaat op. Het is jammer, dat het niet te voorschijn is gekomen, we hadden daaruit zeer zeker vele bijzonderheden kunnen lezen.

KLEINE MEDEDELINGEN.

In verband met de in het artikel van Mw. E. J. Wilzen—Bruins op pag. 56 gepubliceerde cijfers omtrent de bestemming van de leerlingen, die in 1938 de lagere school verlieten, vestigde het Centraal Bureau voor de Statistiek te Den Haag onze aandacht op haar Mededeling nr. 7325, waaraan wij het volgende ontleen:

DE BESTEMMING DER LEERLINGEN, DIE IN 1948 DE LAGERE SCHOOL VOORGOED VERLIETEN.

Op de vraag: „Hoeveel leerlingen ontvangen na het verlaten van de gewone lagere school verder onderwijs (u. l. o., v. h. m. o., n. o. etc.)?” geeft deze publicatie een antwoord ten aanzien van de leerlingen, die in het jaar 1948 het g. l. o. voorgoed verlieten.

De gegevens zijn ontleend aan de door de scholen ingevulde vragenlijsten ten behoeve van de onderwijsstatistieken. Onder lager onderwijs wordt in deze Mededeling verstaan zowel het gewoon als het voortgezet gewoon lager onderwijs. Het u. l. o. valt hier dus niet onder.

Analyse der cijfers leert, dat 24 292 leerlingen de lagere school niet geheel doorliepen, maar deze uit de leerjaren 1 tot 5 voorgoed verlieten. Deze groep maakt 14% van het totale vertrek bij het g.l.o. uit. Voor de jongens en meisjes afzonderlijk bedroegen de percentages resp. 15 en 12. Het betreft hier ten eerste ongeveer 3 350 jongens en 2 000 meisjes, die voornamelijk uit de leerjaren 1 en 2 naar een school voor buiten gewoone lager onderwijs overgingen. Vervolgens dienen hiertoe, afgezien van een niet bekend aantal kinderen dat emigreerde of overleed, de leerlingen die als gevolg van een aantal doublures op de lagere school in middels aan de leerplicht hadden voldaan, gerekend te worden.

Zoals te verwachten is, volgt slechts een zeer klein gedeelte van hen voortgezet onderwijs (voor de jongens en meisjes resp. 2% en 4%). Ruim de helft der uit leerjaar 6 vertrokkenen (voor de jongens iets meer, de meisjes iets minder) zet de studie voort bij het algemeen vormend onderwijs (u.l.o. en v.h.m.o.), terwijl één derde vakonderwijs (nijverheids- en land- en tuinbouwonderwijs) gaat volgen. Degenen, die het lager onderwijs vanuit het 7e leerjaar verlieten, vertonen het tegengestelde beeld: van hen, die direct aansluitend aan het lager onderwijs een andere schoolopleiding kozen (51%) gingen slechts 15% naar het u.l.o. of v.h.m.o., terwijl 35% een vakopleiding koos.

Uit het algemeen totaal blijkt, dat in eerste instantie evenveel leerlingen voortgezet algemeen vormend, als vakonderwijs gaan volgen, terwijl 38% (voor de jongens en meisjes resp. 32 en 45%) voorsnog geen verder onderwijs ontvangt dan wel particuliere cursussen gaat volgen. Daar het Bureau slechts zeer ten dele geïnformeerd is omtrent de omvang van het particuliere onderwijs, kunnen in dit verband geen nadere aantallen genoemd worden.

Bijgaande tabel geeft de resultaten van een berekening van het aantal kinderen, dat in 1948 het g.l.o. voorgoed verliet, en in 1948 en volgende jaren aan het voortgezet onderwijs zal deelnemen. Hierbij is uitgegaan van de veronderstelling, dat de verhouding van het aantal, dat in 1948 het lager onderwijs verliet en eerst in 1949 en later bij het voortgezet onderwijs zijn studie voortzet enerzijds, en het totaal in 1948 van het lager onderwijs vertrokken leerlingen anderzijds, gelijk is aan die van de overeenkomstige aantallen van een en twee jaar tevoren. Deze berekening was mogelijk, daar, behalve voor het u.l.o. en het v.h.m.o. waar het aanvagen van studie met „vertraging” slechts sporadisch voorkomt, gevens omtrent „vertraging” in het aanvagen van een opleiding bij het voortgezet onderwijs in 1948 aan het Bureau bekend waren.

Verder blijkt, dat vooral bij het handelsavondonderwijs, het avondnijverheids- en het land- en tuinbouwonderwijs vele leerlingen eerst één of meer jaren na hun vertrek uit het g.l.o. aankomen.

Het aantal jongens, dat uiteindelijk geen verder onderwijs ontvangen zal of particuliere cursussen zal gaan volgen (waarbij dan zij, die voortgezet onderwijs ontvangen of ontvingen niet meegerekend mogen worden), bedraagt — meergenoemde „vertraging” in aanmerking genomen — dan nog slechts 17 923 in plaats van 28 923. Voor de meisjes zijn de overeenkomstige cijfers resp. 34 935 en 37 385. In verhoudingscijfers uitgedrukt: uiteindelijk ontvangt 20% der jongens en 42% der meisjes geen voortgezet onderwijs na het verlaten van het gewoon lager onderwijs, afgezien van particuliere cursussen.

Daar, zoals reeds werd opgemerkt, de leerlingen die het lager onderwijs

BESTEMMING IN 1948 EN VERMOEDELIJKE BESTEMMING IN VOLGENDE
JAREN DER LEERLINGEN, DIE IN 1948 DE LAGERE
SCHOOL VOORGOED VERLIETEN. ¹⁾

Aantal vertrokken leerlingen uit het lager onderwijs in 1948	waarvan worden toegelaten							Aantal leerlingen dat particuliere cursussen volgt dan wel geen verder onderwijs ontvangt
	in	tot het						
		u.l.o.	v.h.m.o.	handels- avond- onderwijs	nijverheids-		land- en tuinbouw- onderwijs	
					dag-	avond-		
				onderwijs				
I Absolute cijfers								
A. Jongens	1948	20 934	9 173	920	22 621	5 959	3 000	17 923
	1949 en later	—	—	1 100	1 100	6 600	2 200	
91 530	totaal	20 934	9 173	2 020	23 721	12 559	5 200	
B. Meisjes	1948	18 905	5 504	280	20 978	—	—	34 935
	1949 en later	—	—	350	2 100	—	—	
83 052	totaal	18 905	5 504	630	23 078	—	—	
C. Tezamen	1948	39 839	14 677	1 200	43 599	5 959	3 000	52 858
	1949 en later	—	—	1 450	3 200	6 600	2 200	
174 582	totaal	39 839	14 677	2 650	46 799	12 559	5 200	
II Verhoudings- cijfers								
A. Jongens	1948	23	10	1	25	7	3	20
	1949 en later	—	—	1	1	7	2	
100	totaal	23	10	2	26	14	5	
B. Meisjes	1948	23	7	0	25	—	—	42
	1949 en later	—	—	0	2	—	—	
100	totaal	23	7	1	27	—	—	
C. Tezamen	1948	23	8	1	25	3	2	30
	1949 en later	—	—	1	2	4	1	
100	Algemeen totaal	23	8	2	27	7	3	

¹⁾ Voor de jaren 1949 en daarna hebben de aantallen betrekking op schattingen.
0 = minder dan 0,5%.

uit leerjaar 5 en lagere leerjaren verlaten (14% van het totaal aantal vertrokkenen), grotendeels geen verder onderwijs ontvangen, kan ten aanzien van de jongens geconcludeerd worden, dat vrijwel iedere uit leerjaar 6 of een hoger leerjaar vertrokkenen in enigerlei vorm voortgezet onderwijs ontvangt. Ten aanzien van de meisjes geldt deze gevolgtrekking niet, daar ca. 30% der uit leerjaar 6 of een hoger leerjaar vertrokkenen geen verder algemeen vormend of vakonderwijs van langere duur ontvangt.

Tenslotte zij opgemerkt, dat het hier geschetste beeld in feite minder gunstig is dan men uit de genoemde percentages zou afleiden. Immers slechts de overgang naar het voortgezet onderwijs werd hier geregistreerd, terwijl geen rekening gehouden werd met de velen, die dit onderwijs wegens ongeschiktheid hiervoor, dan wel omdat op zeker tijdstip aan de leerplichtwet is voldaan, slechts gedurende korte tijd volgen. Van deze leerlingen kan immers niet worden gezegd, dat hun verstandelijke ontwikkeling het peil van een leerling, die 7 of 8 klassen der lagere school doorlopen heeft, aanzienlijk te boven gaat.

EEN GROOT GYMNASIEKCONGRES.

Op Donderdag 1, Vrijdag 2 en Zaterdag 3 Juni 1950 zal te Rotterdam een groot gymnastiekcongres worden gehouden.

Het congresbestuur bestaat uit vertegenwoordigers van de rooms-katholieke, de protestants-christelijke en de neutrale gymnastiekwereld, een representant van het Nederlands Olympisch Comité en een aantal functionarissen van ambtelijke diensten, die onder meer tot taak hebben de behartiging van de belangen van de lichamelijke opvoeding.

In het Erecomité hebben o. a. zitting genomen Z. E. Dr. W. Drees, minister-president, de ministers van Binnenlandse Zaken, van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen en van Oorlog en Marine, de Commissaris van de Koningin in de provincie Zuid-Holland, de burgemeester van Rotterdam en de Wethouder van Onderwijs en Volksontwikkeling in die gemeente.

Bij uitstek competente sprekers zullen lezingen houden over allerlei onderwerpen, zoals de betekenis van de gymnastiek voor de schoolgaande en de schoolvrije jeugd, voor de beroepen en bedrijven, voor het buitengewoon lager onderwijs enz. In de middaguren en op Zaterdagmorgen zullen een aantal demonstratielessen gegeven worden aan leerlingen van alle typen van scholen, van het kleuteronderwijs af tot aan het Hoger onderwijs toe, waarbij speciaal de aandacht gevestigd wordt op de lessen aan debielen, doofstommen en blinden.

De Donderdag en Vrijdagavond worden gevuld met gymnastiekdemonstraties in de Rotterdamse Schouwburg, terwijl het congres op Zaterdagmiddag een waardig sluitstuk vindt in een grote demonstratie in het Feijenoordstadion, met medewerking van het onderwijs in al zijn schakeringen.

Het congres richt zich tot de leraren en leraressen in de gymnastiek en voorts tot allen, die belangstellen in de problemen, welke de volksgezondheid en de volksopvoeding raken.

Nadere mededelingen, o. m. een publicatie van het volledige programma, zullen binnenkort volgen.

Gedurende twee dagen, die aan Pinksteren voorafgaan, nl. 26 en 27 Mei, zullen de Rijkstechnische Normaalschool en de Vereniging voor Oud-Studenten in Opvoedkundige Wetenschappen der Rijksuniversiteit te Gent studiedagen inrichten, gewijd aan de organisatie van het technisch onderwijs, de vernieuwingsrichtingen en de opleiding der leerkrachten. Belangstellenden kunnen zich richten tot het secretariaat van de Rijks-technische Normaalschool, Lindenlei 14, te Gent.

TIJDSCHRIFTEN.

Nederlandsch Tijdschrift voor de Psychologie (Red. L. van der Horst en G. Révész; uitg. Noordholl. Uitg.-Mij., Amsterdam).

Dit tijdschrift bevat in deel IV 1949 een artikel van Prof. Dr. J. J. G. Prick en Drs. P. J. A. Calon over „De afbraak der persoonlijkheid bij multiple sclerose”. De ontbinding der menselijke persoonlijkheid, „een der merkwaardigste problemen van de psychopathologie” kon door de schrijvers van bovengenoemd artikel, in enige gevallen van multiple sclerose, in verlangzaamd tempo worden waargenomen. Het resultaat van deze onderzoekingen vindt men in bovengenoemd art. neergelegd.

Dr. T. T. ten Have publiceert een studie over „Het begrip kracht in de persoonskunde”. — Dr. W. J. J. de Sauvage—Nolting levert een bijdrage „Iets over de psychologie der schoonheid”: in dit essay wordt betoogd, dat de schoonheid te vinden is op de lijn tussen „absolute harmonie”, en „absolute disharmonie”. De quintessence van het schoonheidbeleven kan niet worden uitgedrukt, aangezien we onze voorbewuste gedachten, die met het eeuwige en goddelijke verbonden zijn, niet verder kunnen ontleden en verklaren. — P. J. Stolk schrijft over „Zondebesef als godsdienstpsychologisch probleem”.

Het Kind (Red. Mevr. J. Riemens—Reurslag; uitg. C. A. Spin & Zn., Amsterdam).

Het nummer van Dec. 1949 is gewijd aan het gouden jubileum van dit tijdschrift. Mevr. Riemens geeft een historisch overzicht van het wel en wee van het blad in haar artikel: „Het Kind bestaat vijftig jaar”. Voorts bevat het blad een aantal artikelen van vroegere en tegenwoordige medewerkers.

„*Ons Eigen Blad*” (Red. Fr. S. Rombouts; uitg. R. K. Jongensweeshuis, Tilburg).

De vier-en-dertigste jaargang van dit tijdschrift wordt geopend met de vertaling van een toespraak, die Z. H. Paus Pius XII enige maanden geleden heeft gehouden tot de congresserende leraren van geheel Italië over het opvoedingswerk. — Fr. E. v. d. Linde en Fr. S. Rombouts hebben een gedachtenwisseling over de Keurraad en het Idil („Klaarheid gevraagd in een zaak van belang?”)

No. 2 van hetzelfde orgaan bevat o.m. een bijdrage van Aug. A. Boudens over „Gezinsontspanning”. De schrijver houdt hier een pleidooi voor ontspanning binnen het gezin, opdat de kinderen die niet te spoedig daarbuiten gaan zoeken, en aldus een stuk jeugd

overslaan. — H. J. F. Hartendorp geeft in „Plakschriften” als zijn mening te kennen, dat de leerlingen juist in het zoeken van materiaal voor de plakschriften zoveel vreugde moeten beleven en zoveel belangstelling dienen te krijgen, dat hun „verzamelwoede” in nuttige banen wordt geleid.

De Christelijke School (Red. E. H. Bos, e. a.; uitg. Nijgh & Van Ditmar N. V.).

Uit het Jan.-no. van genoemd tijdschrift vermelden wij: „Kleine scholen” (redactionneel), waarin de aandacht wordt gevestigd op de nieuwe vereniging: „Gemeenschap kleine scholen”, en waarin de wenselijkheid wordt uitgesproken, dat de kleine scholen afstand doen van hun „klassikaliteit”. In het merendeel der overige artikels wordt het eigen karakter van de Prot. Christelijke school geaccentueerd. Een alleraardigste bijdrage „voor de practijk” is die van J. Hoogwerf over „Palmen”.

Vernieuwing en onderwijs (Red. Ir. C. Boeke, enz.; uitg. J. Muusses, Purmerend).

No. 70 bevat twee uitvoerige bijdragen, nl. „De opvoedkundige waarde van het experiment en de zelfstandige studie” door Drs. Jordan, en „De wiskunde voor niet mathematische richtingen” door P. J. van Albada. Voor het overige vindt men er een aantal belangwekkende kortere artikelen, zoals dat van J. A. Sellenraad over „Bioscoop en filmstrook”, een art. van de Ned. Werkgemeenschap voor Ind. psych. over „Individualpsychologische beschouwingen over onderwijs en onderwijsvernieuwing”, enz.

Bulletin du Bureau international d'éducation (Genève; uitg. id.) geeft een overzicht van de opvoedkundige beweging in verscheiden landen. Over Nederland vindt men er weinig of niets vermeld. Alleen trof ik in de uitvoerige bibliografische aantekeningen, die zoals gewoonlijk deze bulletins besluiten, het boekje van Dr. A. Weynen over „Tweetaligheid” aan.

Jeugdkrant (Hoofdred. C. J. J. Wiedhaup; uitg. I. V. I. O., Westeinde 13—15, Amsterdam).

Ofschoon een jeugdkrant uitteraard niet een paedagogisch tijdschrift is, vormt ze toch — als ze goed is — een opvoedend element van grote betekenis. In ons land bestaat behoefte aan een behoorlijke jeugdkrant, die niet aan een bepaalde „richting” gebonden is, en wij geloven, dat het bekende I. V. I. O., dat zoveel voor de volksontwikkeling heeft gedaan en nog doet, met haar „Jeugdkrant” de juiste richting heeft ingeslagen. Uit de inhoud noemen we: „Twee jongens regeren Tibet”, „Logboek van een wereldreis”, „Avontuur met een Kalkoen”, „Een hoogspanningsverhaal”, voorts raadsels, knutselwerk, een feuilleton. In het kort, het is een uitgave, die voor iedere jongen en ieder meisje belangwekkend is, en voor de opvoeding van de jeugd daardoor veel kan doen.

C. WILKESHUIS.

HET ONDERWIJS IN DE NATUURWETENSCHAPPELIJKE VAKKEN IN DE U. S. A.

DOOR

Dr. J. KONING.

In New York scheidt een straat de natuurwetenschappelijke laboratoria van het „Teachers College”. „Die straat”, zo vertelde men mij, „is de grens van de wetenschap”.

De „Dean” van de Howard University — de negeruniversiteit te Washington D. C. — vroeg mij, waarom ik na mijn doctoraal examen chemie op een didactisch onderwerp was gepromoveerd. „Why did you come down to education?” „I came up to it” corrigeerde ik lachend, niet vermoedend dat deze opmerking mij door de U. S. A. zou vergezellen. In mijn levensbeschrijving, die bij wijze van introductie aan mijn a.s. gastheren werd toegezonden, had degene, die mijn reis organiseerde, deze opmerking toegevoegd. In een land, waarin men zozeer in de macht der opvoeding gelooft als in Amerika, had ik dergelijke opmerkingen van academici niet dadelijk verwacht. Hoe meer ik echter van de Amerikaanse toestanden begon te begrijpen, hoe duidelijker het me werd, dat de „educators” in de U. S. A. op een lagere evolutietrap staan als de „scientists”. Toen begreep ik ook, waarom zoveel „science-educators” — merkwaardige degeneratievormen van de „scientists” — eerst recht in vuur kwamen, wanneer ze het hadden over de „scientific method”. Didactische onderzoeken zijn pas de moeite waard, als ze duidelijk volgens de „scientific method” zijn opgebouwd. En met de „scientific method” bedoelt men de methode der natuurwetenschappen, zoals die uit een analyse van John Dewey tevoorschijn kwam: stellen van een probleem, verzamelen van feiten, zoeken naar een hypothese, toetsen van deze hypothese, trekken van een conclusie enz.

Het grote doel van het onderwijs in de N.W.vakken in Amerika, zoals dat door de „science educators” wordt geformuleerd, is eigenlijk: de leerlingen zover te brengen, dat ze deze „scientific method” gaan toepassen in alle situaties van het dagelijks leven. Want een goed inzicht in deze methode zal aan de Amerikaanse puber de wetenschappelijke houding geven, die zo noodzakelijk is voor de vooruitgang

van het menselijk geslacht en die alle bijgeloof, vooroordeel en haat tenslotte zal verdrijven. „Science” heeft de sleutel tot de toekomst; daarom willen deze opvoeders zich eerbiedig buigen voor de „scientists” en zijn ze zich in hun hart van hun minderwaardigheid t. o. v. de „scientists” bewust.

Daarom zijn ook sommige „science educators” wat ongerust over de resultaten van het onderwijs in de „scientific method”. Het bleek b.v., dat in zes weken(!) direct onderwijs in deze methode wel de bijgelovigheid van de leerlingen afnam, maar „beliefs which relate to religious faiths seemed to be most difficult to change”. Gelukkig, dat een andere leraar het bijgeloof in gebroken spiegels wel kon uitroeien.

„During a very clever bit of teaching he dropped and broke one mirror and before the hour was over nearly every pupil had smashed a mirror with a hammer!”

Aldus het zeer gedegen rapport over „Science Education in American schools” van 1947, dat over deze beeldenstorm bericht. Al is dit staaltje dan ook geen duidelijk voorbeeld van onderwijs in de „scientific method”, het is wel symptomatisch voor sommige doeleinden, die men met dit onderwijs nastreeft: het overwinnen van bijgeloof en vooroordeel.

Het doel van het onderwijs in de N.W.vakken in Amerika is door het bovenstaande natuurlijk wel eenzijdig belicht. Functionele kennis van feiten, begrippen en wetten, een wetenschappelijke houding, waardering van en belangstelling voor „Science” worden eveneens zeer belangrijk geacht. Maar de „scientific method” en de „scientific attitude” zijn toch troef.

Het onderwijs in de N.W.vakken begint, als men tenminste „teachers” kan vinden die voldoende getraind zijn op dit gebied, bij voorkeur reeds in de „Kindergarten”, het laatste jaar van de kleuterschool. Zo zagen we b.v. in Cleveland, Ohio, hoe de kleuters samen een goudvissen-aquarium in elkaar zetten. Op een alleraardigste manier wist de onderwijzers hier al de „scientific method” toe te passen. In de zes klassen der „Elementary School”, de Lagere School, wordt dan in een concentrische leergang de natuur dichterbij het kind gebracht. Zon, maan, sterren en planeten; de aarde, nacht en dag en jaargetijden; het erosieprobleem; de relatie van de levende natuur tot de omgeving; het leven van dieren en planten; het weer; licht, geluid, electriciteit, magnetisme en warmte; de ontdekkingen en uitvindingen van de mens;

de techniek; deze onderwerpen tracht men ieder jaar op steeds hoger niveau te behandelen. Er bestaat in vele steden een complete leergang in „Science” voor de lagere school, die ontworpen is o. a. door de professoren in „Science Education” van de Columbia University: S. R. Powers en G. S. Craig. In de rapporten over „Science Education” wordt aan de lagere school bijna evenveel aandacht besteed als aan de middelbare scholen en de „colleges”.

Dan volgt de „High School”, de middelbare school van de U. S. A., die in 1940 in 28 staten door meer dan 90% van de 13—15 jarige kinderen werd bezocht, terwijl 50% van alle kinderen in Amerika deze school tegenwoordig aflopen. Zoals men weet, kunnen de leerlingen op de High School zelf hun vakken kiezen, al wordt deze keuze dikwijls, vooral in de lagere klassen, zeer beperkt. In de kleinere dorpen en steden vindt men nog vaak het 8—4 systeem: d. w. z. het 7de en 8ste leerjaar behoren nog bij het L. O., terwijl de „High School” dan het 9de—12de leerjaar omvat. Nieuwer en voortdurend veldwinnend is de 6—3—3 indeling: 6 jaar L. S.; 3 jaar „Junior High” en 3 jaar „Senior High”.

In het 7de—9de leerjaar ontmoet men hier het vak „General Science”, dat in Nederland in een kwade reuk staat vanwege zijn vermeende oppervlakkigheid. Het is een mengsel van biologie, physica, een beetje chemie, sterrenkunde, geologie en aardrijkskunde. Aanbevolen wordt 3 uur van deze natuurkennis in het 7de leerjaar, 3 uur in het 8ste en 5 uur in het 9de leerjaar (per week), maar in veel scholen wordt slechts 1 of 2 jaar „General Science” gegeven. Sinds dit vak in 1899 in de Springfield High School, Mass., werd geïntroduceerd, heeft het voortdurend aan populariteit gewonnen en daarbij al zijn concurrenten: de gespecialiseerde vakken physica en botanie b.v. verslagen. In 1945 koos meer dan 50% van de leerlingen der High Schools „General Science”.

Men moet bij de beoordeling van de resultaten van de „General Science” steeds in het oog houden, dat in de Amerikaanse „High School” leerlingen van zeer uiteenlopende capaciteiten dikwijls in één klasse verenigd zijn. Men kan dan ook niet verwachten, dat de Amerikaanse jongens en meisjes vlot vraagstukken over de Wet van Boyle kunnen oplossen of chemische berekeningen kunnen maken. Dit zou trouwens ook niet mogelijk zijn, omdat veel leerlingen, die „General Science” kiezen, nog geen algebra hebben gehad. Het onderwijs is hier dan ook vrijwel uitsluitend kwalitatief.

De moeilijkheden, die voortkomen uit de grote intelligentiespreiding van de leerlingen in één klas, zijn niet gering. De Amerikaanse leraren erkennen dit volmondig, maar toch zijn ze nimmer geneigd toe te geven, dat onze gescheiden scholen een betere oplossing van dit probleem geven. Ze vinden dikwijls onze oplossing „ondemocratisch” en wijzen er op, dat deze scheiding tot verstarring van het onderwijs kan leiden. En helemaal ongelijk hebben ze niet.

Het is wel zeker, dat juist de bovengenoemde moeilijkheid voortdurend de beweging tot vernieuwing van het High School onderwijs gaande houdt, tot nieuwe onderzoekingen over de belangstelling, het denken en de werkwijzen van de leerlingen aanleiding geeft en de leraren er toe dwingt het onderwijs tot op zekere hoogte te individualiseren. Zo kan men b.v. vaak bij „General Science” een combinatie van de „class discussion” en de „project”¹⁾ methode aantreffen. De knapste leerlingen voeren dikwijls een zelfstandig onderzoekje uit, maken modellen, demonstreren proeven en onderwerpen hun resultaten dan aan het critisch oordeel van de gehele klas. Terwijl de middelmaat een aantal vragen moet trachten te beantwoorden door van de bibliotheek gebruik te maken, kan de leraar dan het grootste deel van zijn tijd aan de minder begaafde kinderen besteden. Een film of een schoolradio-uitzending, die vooraf door de leraar zorgvuldig is voorbereid, brengt de leerlingen dikwijls weer bij elkaar en naar aanleiding van het geziene of het gehoorde ontspint zich dan een soms hoogst interessante discussie. Tenslotte geven enige leerlingen een samenvatting van de „unit” en volgt er een „test”.

Wordt op deze wijze „General Science” gedoceerd, dan ziet men goede resultaten en is er van oppervlakkigheid geen sprake. Het is evenwel noodzakelijk, dat men over een vrij groot aantal populaire boeken over natuurkennis en techniek kan beschikken, die voldoen moeten aan de eis, dat de leerling ze zonder al te veel moeite kan lezen. Vandaar de studies over de leesbaarheid van een leer- of leesboek in Amerika. De bibliotheek neemt in vele scholen, ook bij andere vakken, een centrale plaats in en is dikwijls de fleurigste afdeling van een school.

In de „General Science” worden twee onderwerpen in het bijzonder geaccentueerd n.l. „Health” en „Conservation”. Dat

¹⁾ Het woord „project” wordt hier in beperkte zin gebruikt.

de gezondheidsleer aan de orde komt is begrijpelijk. Met „Conservation” wordt niet de wet van behoud van energie bedoeld, maar de instandhouding van de natuurlijke omgeving en de hulpbronnen. De strijd tegen de erosie en tegen bosbranden zijn voor Amerika immers van levensbelang geworden.

In de eerste klas van de „Senior High School” (het 10de leerjaar dus) wordt door $\pm 20\%$ van de leerlingen „General Biology” gekozen. Deze algemene biologie is niet maar een samenvoeging van de reeds bijna verdwenen vakken plant- en dierkunde; ze is een „verbinding” van deze vakken. De nadruk valt hier vooral op de menskunde, gezondheidsleer (en in verband hiermee bacteriologie), erfelijkheid en evolutie. Speciaal bij dit vak kan men de „teacher-pupil-planning” opmerken. Leraren en leerlingen beslissen na discussie samen, welke onderwerpen behandeld zullen worden. Dat kan hier ook beter dan bij andere vakken, omdat de leerlingen reeds vertrouwd zijn met allerlei biologische problemen.

In het 11de en 12de leerjaar volgen dan nog de chemie en de physica, soms ook in omgekeerde volgorde. Deze vakken worden meestal slechts gekozen door hen, die verder gaan studeren. 7 à 8% van de leerlingen kiest chemie en physica. Deze percentages zijn sinds 1895 voortdurend gedaald: voor de physica van 23—7%, voor de chemie 10—8%, maar deze daling is nu opgehouden.

De oorzaak van deze daling is de regulering van de leerstof van deze vakken door de admissie-examens van de universiteiten. Zoals gebruikelijk werd in de loop der jaren voortdurend nieuwe feitenkennis geëist, nooit ging er iets af.

De leerstof is sterk geüniformeerd, vooral bij physica. Toepassing van nieuwe onderwijsmethoden ziet men slechts sporadisch. Er is hier kennelijk een verstarring opgetreden.

Bij chemie en physica is een practicum noodzakelijk. Deze stelling, die de Amerikanen onder de invloed van de slagzin „learning by doing”, reeds lang hadden aanvaard, wordt sinds kort weer betwijfeld. Onderzoekingen (37 in totaal! in de jaren 1920—1946) die ten doel hadden de practicum- en de demonstratiemethode te vergelijken, konden de balans niet in het voordeel van een der beide methoden doen doorslaan.

Zuinige schoolbesturen beroepen zich nu op dit resultaat

om de practica, die geacht worden duurder en tijdrovender te zijn dan demonstraties, in te krimpen. Zo werden in verschillende scholen de dubbele practicumuren voor scheikunde en natuurkunde gehalveerd, zodat tegenwoordig meestal voor elk dezer vakken slechts de gebruikelijke vijf uur per week zijn toegestaan.

Men kan echter ernstige bezwaren aanvoeren tegen de geldigheid van bovengenoemde conclusie, waartoe de onderzoekingen hebben geleid. Het voornaamste bezwaar is wel dit, dat men hier uit een statistisch gemiddelde conclusies trekt ten opzichte van ieder individueel geval.

Op het fysisch en chemisch practicum ziet men zeer dikwijls het gebruik van „manuals” met kookboekvoorschriften. Hierdoor wordt m. i. de waarde van het practicum sterk verlaagd. De inrichting van de klassen als practicumleslokaal, zoals dit ten onzent door Schut wordt gepropageerd, is in de U. S. A. zeer gebruikelijk.

Chemie en physica zijn niet zo uitgebreid als op onze H. B. S. B of Gymnasium β . Met de natuurkunde komt men op de High School niet veel verder dan tot aan het eind van onze 1e ronde. Bij de scheikunde wordt de evenwichtsleer nauwelijks besproken, terwijl de organische chemie in enkele lessen wordt afgehandeld.

Vóór de tweede wereldoorlog was het vak „Physical Science” in opkomst. Dit is een combinatie van chemie, physica, astronomie en geologie op een hoger niveau dan de „General Science”. Reeds wordt dit vak door vele „Colleges” en universiteiten erkend als volwaardig naast scheikunde en natuurkunde, speciaal voor de a.s. studenten, die niet in de N.W. richting verder gaan. Door de oorlog is de ontwikkeling van de „Physical Science” enigszins geremd, maar na 1946 schijnt dit vak weer aan de winnende hand te zijn.

Tot zover over de N.W. vakken op de High School.

Aan de Universiteiten en „Colleges” worden sedert een tiental jaren talloze proeven genomen met een cursus in N.W. voor eerste- en tweedejaars studenten. De meeste hogescholen verplichtten een deel van hun studenten reeds gedurende een jaar of langere tijd een college in een of andere N.W. te volgen. Deze studenten kregen dan dikwijls dezelfde stof te verwerken als de chemici, physici en biologen, d.w.z. ze werden behandeld als beginnende specialisten. De resultaten

van dit onderwijs waren niet zeer bemoedigend. Daarom tracht men allerwegen ook op dit niveau te komen tot een algemeen natuurwetenschappelijke cursus, in het bijzonder bedoeld voor hen, die een der N.W. niet als hoofdvak kiezen.

Interessant zijn hier de pogingen van de University of Chicago en de Harvard University. In Chicago zijn de laatste twee jaren van de „High School” verenigd met de Universiteit. Alle studenten moeten voor hun „Bachelors degree” een examen afleggen in Engels, algemene taalkunde en één vreemde taal, wiskunde, natuurwetenschappen, sociale wetenschappen, geschiedenis van de westerse beschaving, „Humanities”: d. w. z. kunst en filosofie en tenslotte in vergelijkende wetenschapslcer.

De cursus in natuurwetenschappen is gebaseerd op de gedachte, dat een student een N.W. theorie slechts begrijpt, als hijzelf in staat is deze theorie op grond van gegeven feiten en aanwezige begrippen te critiseren. Om dit niveau te bereiken is het noodzakelijk, dat hijzelf op de een of andere manier deelneemt aan een onderzoek naar de juistheid van die theorie. Dat kan zowel gebeuren door discussie van de originele verhandelingen van de grote natuuronderzoekers (Lavoisier, Dalton, Avogadro, Galilei, Newton, Mendel, Morgan) als door het experimenteel oplossen van een probleem. De experimenten, die door de studenten worden uitgevoerd, zijn geen standaardproeven. De apparaten staan niet reeds voor het gebruik klaar, de studenten moeten door discussie zelf hun apparaat kiezen en opbouwen en zo ziet men in het laboratorium dikwijls geheel verschillende proefopstellingen om een bepaald probleem op te lossen. Het verkrijgen van experimentele vaardigheid is hier slechts bijzaak. In grove trekken wordt de historische ontwikkelingsgang der N.W. dus gevolgd, maar de geschiedenis op zichzelf is weer bijzaak. Hoofdzaak is, dat de student inzicht krijgt in de betekenismomenten van de voornaamste algemene begrippen (b.v. deeltje, veld, orgaan). Er wordt dus hier en daar een greep gedaan uit de ontwikkeling der N.W., maar de behandelde onderwerpen worden zeer grondig bestudeerd. Vandaar, dat men spreekt van de „block and gap method”.

Verwant met deze methode, maar niet identiek hiermee, is de cursus die James B. Conant, de president van de Harvard University geeft. Hij spreekt over de „tactiek en de strategie der N.W.” en wil vooral laten zien, hoe N.W.

kennis wordt verkregen, welke moeilijkheden te overwinnen waren en welke relaties er bestonden tussen de natuuronderzoekers en hun tijdgenoten. Hij en zijn medewerkers behandelen verschillende „case histories”, b.v.: de ontwikkeling van de calorische theorie, de phlogistontheorie, de atoomtheorie en de grondslagen der dynamica. Ook in deze cursus is de geschiedenis slechts bijzaak.

Naast Conant's college wordt aan de Harvard University nog met drie andere inleidende cursussen geëxperimenteerd: één, die meer een overzicht van de hedendaagse stand der N.W. geeft; één, die practisch N.W. vraagstukken belicht en één die de historische ontwikkelingsgang van de N.W. volgt.

Zowel in Chicago als in Harvard keert men zich tegen de adoratie van de „scientific method” en wijst men er terecht op, dat de student de N.W. methoden niet leert begrijpen, als hem de analyse van deze methode kant en klaar wordt voorgezet en hij afzonderlijk wordt getraind in de onderscheiden fasen van de „scientific method”.

De opleiding van „specialisten” aan de universiteiten verschilt in het algemeen niet zoveel van die in Nederland. Opmerkelijk is alleen, dat aan sommige hogescholen reeds voor het „candidaatsexamen” gelegenheid wordt gegeven voor zelfstandig onderzoek. Deze z.g. „undergraduate research” leverde soms opmerkelijke resultaten.

De opleiding tot leraar in de N.W. vakken verschilt daarentegen grondig van die in Nederland. Men kan leraar worden na studie aan een „Teachers College” of aan een universiteit. Voor het behalen van de „Masters degree” en de titel Ph. D., soms ook Ed. D. (Doctor of Education) wordt de studie voortgezet in de „School of Education”, die men aan vrijwel iedere universiteit kan vinden. De a.s. leraar in de N.W. vakken kan, evenals de leerlingen van de High School, weer zelf zijn vakken kiezen, maar een zeker aantal uren paedagogiek en N.W. is verplicht. Het percentage van het totaal aantal uren, dat aan paedagogiek moet worden gewijd, loopt uiteen van 15—25%; voor N.W. zijn deze percentages 9—43%. Dit geldt alleen voor „Senior High School Teachers”; voor a.s. leraren van de Junior High School wordt gemiddeld minder N.W. en meer paedagogiek en psychologie vereist.

De paedagogisch-psychologische opleiding van de leraar in de N.W. vakken is dus beslist veel beter dan in Nederland, maar een bezwaar van deze opleiding is, dat de leraar vrijwel nooit aan een zelfstandig N.W. onderzoek in het door hem te doceren vak toekomt. Dat is o. a. de oorzaak van het minderwaardigheidsgevoel van de „science educators” en hun neiging om bij hun didactische onderzoekingen toch vooral „scientific” te zijn, wat meestal neerkomt op een te eenzijdig gebruik maken van de statistische methode. De statistische richting van het didactische onderzoek is zo overwegend, dat men slechts sporadisch een „qualitatief” onderzoek tegenkomt. Er is bijna een angst voor het kwalitatieve; het didactisch onderzoek staat te zeer onder de invloed van de N.W. en gaat slechts zelden eigen wegen.

Voorals het gebruik van de z.g. objectieve tests leidt als vanzelf tot statistische overwegingen. Deze tests zijn voor het merendeel nog op parate feitenkennis gericht, al is hier in de laatste tijd wel enige verbetering in gekomen. Speciaal R. W. Tyler van Chicago en zijn medewerkers hebben de doelstellingen van het onderwijs in de N.W. geanalyseerd. Zij trachten nu nieuwe testmethoden te ontwerpen voor de toetsing van tot nu toe bij de examens verwaarloosde doelstellingen en zijn hier voor een deel reeds in geslaagd. Zo onderscheidt men b.v. aan de Universiteit van Chicago bij het examen vragen, die

- a) geschiktheid om de verkregen kennis toe te passen op niet-bekende situaties,
- b) geschiktheid om de theorie met het experiment te verbinden,
- c) kennis van de aard en betekenis van de N.W. en de relaties tussen de N.W. onderling,
- d) geschiktheid om N.W. geschriften te begrijpen en te analyseren,

toetsen naast de gebruikelijke vragen, die bekendheid met feiten, wetten en theorieën onderzoeken. Hoewel bij deze examens bijna uitsluitend de „multiple choice” test in een of andere vorm gebruikt wordt, die in Nederland vrijwel niet wordt toegepast, is een studie van deze pogingen tot examenvernieuwing, die zich niet alleen tot het gebied der N.W. beperken, zeer de moeite waard¹⁾.

¹⁾ Ook de „American Council on Education” en de „Cooperative Test Service” spelen een rol bij de vernieuwing van de examenmethoden.

Enigszins de draak stekend met de „science educators” in het begin van dit artikel, moet ik aan het eind toch constateren, dat ondanks de in onze ogen gebrekkige N.W. opleiding van de „teachers”, hun minderwaardigheidscomplex t.o.v. de „scientists” en hun verering van de „scientific method” en statistieken, de arbeid van deze „science educators” in velerlei opzicht tot voorbeeld kan strekken aan onze leraren en onderwijzers.

Terwijl men hier met een lantaarntje moet zoeken naar degenen, die zich voor de didactiek der N.W. interesseren en met een organisatie van didactici nauwelijks een begin is gemaakt, bestaat in Amerika reeds lang de „National Association for Research in Science Teaching”, die ieder jaar een congres houdt. De „U. S. Office of Education”, het federale lichaam, dat zich met het onderwijs in de U.S.A. bemoeit (een Ministerie van Onderwijs bestaat in Amerika niet) heeft een staf van talloze onderwijs-specialisten, waaronder verschillende N.W. geschoolden, die zelf research verrichten en het didactisch onderzoek voortdurend stimuleren. In de „Review of Educational Research”, dat om de drie jaar aan het gebied van de wiskunde en de N.W. is gewijd, werden over het tijdvak 1945—1948 130 belangrijke publicaties op het gebied van „Science Education” gerefereerd. De „National Society for the Study of Education” heeft sinds 1930 reeds tweemaal een belangrijk richtinggevend rapport over het onderwijs in de N.W. gepubliceerd. Het aantal dissertaties over een didactisch N.W. onderwerp neemt voortdurend toe. Aan talloze universiteiten en „colleges” zijn leerstoelen in „Science Education” gevestigd, die hoe langer hoe meer centra worden van onderzoek.

De vele „workshops” van „teachers” zijn dikwijls bronnen van nieuwe ideeën en praktische voorstellen.

De „science teachers” hebben de industrie geïnteresseerd bij hun pogingen om het N.W. onderwijs op hoger peil te brengen. De „General Electric Co” en het „Massachusetts Institute of Technology” organiseren sinds kort scholings- en herscholingscursussen voor „teachers” met een zeer aantrekkelijk programma. De „Westinghouse Co” organiseert elk jaar een „Science Talent Search”, waaraan duizenden leerlingen van de hoogste klassen der „High School” deelnemen. Deze jongelui moeten een eigen

onderzoek verrichten en een kort opstel hierover schrijven. Nadat ze een zware test hebben ondergaan, worden de veertig besten uitgenodigd om naar Washington D. C. te komen om daar nader ondervraagd te worden door een commissie en hun experimenten te vertonen. De winnaars ontvangen beurzen voor universitaire studie. De bekende astronoom H. Shapley was vorig jaar voorzitter van de jury.

Deze „Science Talent Search” wordt mede georganiseerd door het instituut „Science Service” onder leiding van Watson Davis en Margaret Patterson. Dit instituut stimuleert sterk de oprichting van „Science Clubs” aan de „High Schools” en vele leraren zijn adviseurs van deze Clubs” aan de „High Schools”. In grote steden worden met medewerking van deze clubs „Science” tentoonstellingen georganiseerd, die de werkstukken, modellen en proefopstellingen van jeugdige „scientists” laten zien.

De „National Science Teachers Association” houdt er ook een aparte secretaresse op na, die contacten zoekt met de industrie; de secretaris van deze organisatie, Robert H. Carleton, is er voortdurend op uit om onderwijsmateriaal uit industriële bron te verzamelen en uit te delen aan zijn leden.

Zo is het gebied van de „Science Education” bijna overal sprankelend van leven en de „science teachers” zijn zich bewust van hun verantwoordelijkheid voor de toekomst.

Ik eindig met enige citaten uit het bovengenoemde rapport: „Science Education in American Schools”.

„Educators, scientists and statesmen must learn to work together. The alternative is disaster for all.... Can society find any better way of saving itself than by use of an education which openly and actively undertakes to use science as one major agency for the development of character?”....

„Science education, therefore seems imperative if society seeks security. Yet science education cannot guarantee security. Security rests not only on man's knowledge, but in their characters. The will to do what is right transcends knowledge of how to do what is right. Science may contribute knowledge and understandings. Their ways of working may exhibit the unprofitableness of errors, but educated human character must assume the decisive role in civilization's future”.

Inderdaad, goed onderwijs in de N.W. vakken is een

noodzakelijke voorwaarde voor het voortbestaan en de veiligheid, ook van onze Nederlandse beschaving. De pseudo-religies met hun massa-regie kunnen geen echte wetenschappelijke houding verdragen. Om ze te weerstaan en te overwinnen is echter het geloof in de wetenschappelijke mens en zijn mogelijkheden ten enenmale onvoldoende. Slechts hij, die gelooft en leeft in de mogelijkheden van God zal daartoe in staat zijn.

Literatuur:

- National Society for the Study of Education:
 31st Yearbook, Part I: A program for Teaching Science (1931).
 45th " " I: The Measurement of Understanding (1946).
 46th Yearbook, Part I: Science Education in American Schools (1947).
 Earl J. Mac Grath: Science in General Education. Brown Co. Dubuque Iowa (1948).
 H. B. Alberty c.s.: Science in General Education. Appleton-Century-Crofts, Inc. New-York (1937).
 E. D. Heiss, E. S. Obourn, C. W. Hofman: Modern Methods and Materials for Teaching Science. Mac Millan, New-York (1946).
 James B. Conant: On Understanding Science. Yale University Press (1947).
 E. R. Smith and R. W. Tyler: Appraising and Recording Student Progress. Harper Brothers (1942).
 California State Department of Education: Science in the Elementary School (1945).
 G. S. Craig: Science in Childhood Education. Bureau of Publications. Teachers College. Columbia University (1944).
 „Science Education”, orgaan van „The National Association for Research in Science Teaching”. Cl. M. Prutt, Stillwater Oklahoma, Editor.
-

ENKELE OPMERKINGEN OVER HET ONDERWIJS IN NATUURKUNDE OP DE LAGERE SCHOOL

DOOR

B. SWANENBURG.

Wij mogen ons stellig en met reden afvragen, of er nog wel een vak op de Lagere School te noemen valt, dat zozeer beheerst wordt door verouderde opvattingen omtrent leerstof en leerproces als physica. Het moge dan waar zijn — en wij zijn stellig de laatsten om dit te willen ontkennen —, dat in zijn geheel genomen, de nieuwere opvattingen omtrent leerstof en leerproces nog niet bijster tot de practijk van ons onderwijs zijn doorgedrongen, zeker is toch wel, dat men voor vrijwel alle vakken tot een behoorlijke doordenking van de stof is gekomen en voor vele zelfs al duidelijke lijnen voor een op te bouwen nieuwe didactiek heeft gegeven, of met die nieuwe didactiek zelfs al een heel eind gevorderd is. Voor physica geldt dit zeer beslist niet. Hier staan we nog maar aan het allereerste begin van een behoorlijke doordenking van het onderwijs.

„Bij het onderwijs doet zich in de eerste plaats de vraag voor naar het wat en dan naar het hoe. Tot beantwoording dier vragen is het nodig, dat men lette op het doel van het onderwijs. De Lagere school heeft ten doel de verstandelijke en zedelijke vorming van de leerlingen; een voornaam middel daartoe is het aanbrenge van kennis en vaardigheden, welke in het latere leven onmisbaar zijn”¹⁾.

Het aanbrenge van kennis een voornaam middel om het doel van het onderwijs, de verstandelijke en zedelijke vorming der leerlingen, te bereiken. Zie hier de opvattingen, die bijkans een eeuw lang ons onderwijs hebben beheerst en voor een goed deel nog beheersen.

„Principieel”, zegt Kohnstamm in *Persoonlijkheid in Wording*, „heeft zij (d. i. de volksschool) zowel in leerstof, leerform en interne organisatie als in de opleiding van haar leerkrachten het beginsel van de „eindige” wetenschap en daarmee van het passief opnemen van parate kennis, ter wille van die kennis zelf gehandhaafd.”

¹⁾ J. Konings, *De School*, 11de vermeerderde druk, 1908, Zutphen, Thieme en Cie.

Door onderzoekingen over het denken, onder leiding van mannen als Külpe, Bühler, Selz en Lindworsky werd een ander licht geworpen op het leerproces, waardoor men tevens tot een andere waardering van de kennis kon komen. Door de onderzoekingen van het Nutsseminarium, dat het werk der denkpsychologen in ons land introduceerde, werd het mogelijk een begin te maken met de opbouw van een nieuwe didactiek. Aan het onderwijs in natuurkunde echter zijn deze nieuwere inzichten voorbijgegaan, in tegenstelling tot bijv. vakken als aardrijkskunde en geschiedenis of biologie, waar de nieuwere methoden ongetwijfeld parallel beginnen te lopen met de door de denkpsychologie ontwikkelde denkbeelden.

Ongetwijfeld bedoelen de bestaande methoden voor natuurkunde, naast het aanbrenge van kennis ook het kind te leren denken, maar vrijwel nergens is rekening gehouden met de nieuwere denkpsychologische inzichten. We zien hier het zelfde, wat bij de z.g. denksommen zoveel aanleiding tot felle kritiek heeft gegeven en daar zeker niet zonder succes: de hoop en de verwachting, dat het kind zal leren denken, door hem te laten nadenken, wat is voorgedacht. Bij physica, evenals dat ook bij de denksommen het geval is (was), wordt het kind voor problemen gesteld, die òf ver boven zijn geestelijk kunnen liggen, òf — en wij menen te moeten aannemen, dat methodeschrijvers en onderwijzers zich dit nimmer of nimmer voldoende hebben gerealiseerd — door het kind niet als problemen werden gezien.

Dat het onderwijs hierdoor moest ontaarden in geheugendressuur en in het napraten van onbegrepenheden, zal duidelijk zijn. Dit moet te meer worden betreurd, omdat juist physica mits didactisch verantwoord, zulk een uitstekend hulpmiddel zou kunnen zijn voor het „leren denken”. Uiterst zelden echter zal het physica-onderwijs tot denken hebben opgevoed. Het nadenken wat de school tot nog toe als in hoofdzaak de methodiek van het „leren denken” heeft beschouwd, en wat ook vrijwel de enige vorm van denken was, waartoe de physicales aanleiding gaf, is een geheel ander denken dan het nadenken van de onderzoeker. Het wil ons voorkomen, dat van het kind geëist werd na te denken over problemen, die voor hem helemaal geen problemen waren, waardoor zijn geest dus niet geactiveerd kon worden en waarover het dan ook met de beste wil van de wereld niets verstandigs kon meedelen. En voor ons is het dan ook aan geen twijfel onder

hevig of juist daardoor komt het kind in vele gevallen slechts tot napsraten, niet eens tot nadenken, laat staan tot nadenken.

„Denken is niet een statisch *vertoeven* in een van de bewustzijnslagen, maar een dynamisch proces, 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”¹⁾). Hier hebben we, als we het goed zien, een van de belangrijkste punten, waar het schort bij ons huidige natuurkunde-onderwijs. Het probleem moet zich — in dit geval aan de kinderen — voordoen. Zonder dat wordt de geest niet geactiveerd; zij kunnen naar een bepaalde uiteenzetting luisteren, we kunnen hen dwingen haar in het geheugen op te nemen om haar desverlangd te kunnen reproduceren, maar het denken wordt niet aan het werk gezet. En nu menen wij te mogen beweren, dat het kind in vele van de physica-problemen absoluut geen problemen zag en ook niet zien kon, omdat het verschijnsel zo zeer klopte met zijn totale ervaring, dat de verwondering, die het begin had kunnen zijn van de probleemstelling, niet kwam. Waarom zou voor een kind een schip drijven, anders dan omdat het een schip is? Als het zinkt, ja, dan is het bereid te vragen hoe dat komt. Maar dan hebben we ook een verschijnsel, dat niet klopt met zijn algemene ervaring.

Toen we nog waarde konden hechten aan het bezitten van veel kennis, alleen om die kennis zelf, was deze kwestie niet van het geringste belang. Sinds we echter anders zijn gaan denken over de vormende waarde van bepaalde leerstof, staat de zaak anders. Nu zal voor ons de waarde, die physica kan hebben, in de allereerste en voornaamste plaats gelegen zijn in hetgeen het kan bijdragen in het „leren denken”.

Het is bekend, dat er mensen zijn, die de gave bezitten — we menen deze uitdrukking hiervoor wel te mogen gebruiken — overal problemen te zien. Zij zijn a. h. w. wandelende vraagtekens. Anderen daarentegen verwonderen zich nergens over, zien nergens een probleem in. Waarschijnlijk zal de belangstelling hierbij wel een rol spelen. Voor didactisch verantwoord physica onderwijs komt het ons echter voor, dat we hiermee voor de vraag zijn komen te staan: Kan het kind het zien van problemen geleerd worden? Wij menen van wel,

¹⁾ Keur uit het didactische werk van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, blz. 52.

al geven we gaarne toe, dat bevestiging van deze mening door het experiment zeer leerzaam zou kunnen zijn. Mogelijk ook zal dit experiment noodzakelijk blijken om ons de juiste wegen te wijzen bij de opbouw van de vereiste didactiek.

Bovendien zou kunnen blijken in hoeverre — mogelijk hoezeer — dit leren=zien=van=problemen en leren=waarnemen samenhangen. Hoe het zij, uitgaande van het feit, dat het probleem, de denктаak, vereiste is om tot denken te komen, zou onze eerste opgave voor de opbouw van een nieuwe didactiek voor het onderwijs in de natuurkunde wel eens kunnen blijken te zijn een rangschikken van de stof naar de aard van de problemen, d. w. z. naar de mate waarin de kinderen ze als zodanig herkennen.

Is echter het probleem als zodanig herkend, dan staan we voor een tweede punt, dat naar onze mening eveneens steeds is voorbij gezien. Om duidelijk te maken wat we bedoelen, citeren we Kohnstamm: „Lopen op een horizontale weg is toch zeker een beweging, die wij allen kennen. En vaag zal wel niet slechts iedere physicus, maar bijna iedere H. B. S. leerling gevoeld hebben, dat er een paradox in ligt, dat die beweging, waarbij aan het eind geen energie is gewonnen, zoveel moeite kost. Allicht zullen zeer velen met het toverwoord „wrijvingsweerstand” evenals ikzelf aan verdere analyse een eind hebben gemaakt”¹⁾.

Met het toverwoord „wrijvingsweerstand” een einde aan verdere analyse gemaakt. Wij weten niet hoe lang het duurde eer die verdere analyse, die gekomen is, kwam. Maar we weten wel, dat bij het physica-onderwijs het kind niet met zijn toverwoorden, die het ook gebruikt, met rust gelaten wordt. De onderwijzer analyseert voor hem, neemt het kind mee op de weg van zijn eigen analyse, soms tot daar waar hij zelf een toverwoord gebruiken moet, omdat verdere analyse hem ongewenst voorkomt of... voor hem niet mogelijk is! Wat echter ook wel waard zou zijn te worden geweten: Kunnen we het kind deze analyse leren en zo ja in hoeverre! Hebben wij ons ooit het hoofd gebroken met deze vraag? In elk geval in de huidige methodiek en didactiek van het natuurkunde-onderwijs is er niets van te bespeuren, of het zou moeten zijn, dat men meende dat het kind er toe zou komen langs de weg van voordoen en nadoen.

¹⁾ Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, „Over de „vormende waarde” der leer vakken.

Duidelijk treden hier de gevolgen van de oude opvattingen omtrent de leerstof en de psychologie van het leerproces aan de dag. Het ging om de kennis, om het weten en waar men gelooft in de waarde van veel kennis, komt men er toe in de eerste plaats de vraag te stellen naar wát men zal onderwijzen. En waar het wat primair is, kan de vraag naar het hoe helaas maar al te vaak haar beantwoording niet meer vinden in kinderpsychologische of denkpsychologische opvattingen, althans, dit tonen de ervaringen, niet in de practijk van de school, waar men zich, al weer, omdat het er om gaat wat de kinderen weten, paraat weten liefst, voornamelijk zal bezig houden met het probleem: Hoe krijg ik al die kennis er in? Het resultaat is geworden, dat men zich ging uitputten in allerlei didactische vondsten, trucjes, die geen ander doel hadden, dan de leerstof eigendom der kinderen te maken. Dat daarbij de boven gestelde vragen niet konden worden gesteld en ook niet behoefden te worden gesteld, spreekt van zelf.

Waartoe echter deze oude opvattingen leidden moge het volgende voorbeeld aantonen:

„De generator.

We zullen nu eens proberen na te gaan, hoe electriciteit wordt opgewekt. Daartoe zullen we eerst eens het volgende spelletje doen.

In afb. 11a is een laantje voorgesteld, waarin konijntjes zitten. Elk nulletje is een konijntje. Voor en achter is het laantje afgesloten en op zij kunnen de konijntjes er ook niet uit. Daar het gras overal even goed groeit en even lekker is zullen de konijntjes zich dus gelijkmatig over het laantje verdelen (zie afb. 11a). Nu verschijnt er aan het einde bij P (zie afb. 11b) plotseling een jongen, die heel hard in zijn handen klapt. De meeste konijntjes zullen naar het einde van het laantje rennen. Daar komen ze dus vlak bij elkaar te zitten, zodat daar een groot gedrang, men zegt spanning, ontstaat. Aan het andere eind zullen maar enkele konijntjes (die wat lui zijn of doof, of niet erg bang) overblijven. De spanning zal daar dus gering zijn. Wanneer ik nu een zijlaantje open zet, waardoor de konijntjes van het ene einde van het hoofdlaantje langs een omweg, waarop ze de jongen niet kunnen zien, naar het andere einde kunnen komen, dan zullen de konijntjes gaan lopen, zoals het rechter pijltje in afb. 11c aangeeft. Ze komen dan echter weer bij de jongen uit en zullen dus onmiddellijk weer het hoofdlaantje afrennen; er ont-

staat een stroom van konijntjes in de aangegeven richting" ¹⁾).

Zo gaat het door, tot tenslotte wordt opgemerkt, dat het bij electriciteit net zo gaat. „In alle voorwerpen zit electriciteit zoals de konijnen in het laantje en die electriciteit kunnen we in beweging brengen met behulp van een magneet.”

Het kan niet worden ontkend, dat we hier een uitstekend voorbeeld hebben van vakmanschap. Hier wordt getoond, dat de schoolmeester dusdanig zijn vak beheerst, dat hij de kinderen kan leren, ook die dingen waarvoor ze nu net niet (nog niet) geschikt zijn om ze te leren. Leren dan wel te verstaan: bijbrengen van afvraagbare kennis. En daar ging het toch om. En daarbij alleen werd met de methodiek en didactiek rekening gehouden.

Echter, in het licht van de denkpsychologie zien we de bezwaren. In de eerste plaats is hier wel nauwelijks sprake van een taak, waardoor het denkproces op gang zou kunnen worden gebracht. Maar bovendien, wat voor bruikbaar materiaal moet voor het kind in deze kennis gelegen zijn! De vergelijking tussen konijnen en electriciteit kan alleen maar zin hebben voor hem, die enig idee van electriciteit heeft, hoewel hij waarschijnlijk liever een andere vergelijking zal gebruiken. Hij mag in staat worden geacht een zijlaantje te ontwerpen om de stroomketen te kunnen sluiten. Hij weet, kan bedenken, dat hij de jongen beurtelings aan de ene en aan de andere kant van de laan moet plaatsen om een wisselstroom te krijgen. Het kind, dat van al deze begrippen niet het flauwste idee heeft, zegt dit gegoochel niets en wordt waarschijnlijk alleen op een dwaalspoor gebracht. Wij mogen niet aannemen, dat het zonder meer ooit in staat zal zijn deze analogie zelfstandig verder toe te passen.

Hier moest het kind iets worden geleerd, maar denken kon het er zeker niet van leren. Daartoe had de zaak anders moeten worden aangepakt! Dan is de proef, die bij Van Balen aan het eind komt, reeds in het begin onmisbaar. Een draadklos wordt verbonden met een galvanometer. In de draadklos laat men een magneet draaien. De wijzer van de galvanometer schommelt heen en weer. Het is onnodig en zelfs ongewenst

¹⁾ C. L. van Balen, De opwekking, voortgeleiding en toepassing van electriciteit. Leerboekje ten gebuike van het lager en meer uitgebreid lager onderwijs. Arnhem 1927.

De in de tekst genoemde figuren hebben we niet overgenomen. De lezer zal zich de situatie ook zonder deze wel kunnen voorstellen.

bij deze proef, indien hij klassikaal wordt gedaan, te vertellen en uitleg te geven. Alleen de namen van de toestellen kunnen worden genoemd. Een en ander is zo in te richten, dat alle leerlingen kunnen zien wat er gebeurt. Zij zien de magneet draaien; zij nemen waar, dat de wijzer schommelt. Het ontdekken van de relatie: oorzaak=gevolg laten we aan hen over. Waarschijnlijk is het wel gewenst hen nauwkeurig hun waarnemingen te laten beschrijven (opschrijven) alsmede hun conclusie. Dit laatste om te voorkomen, dat enkele vlugge leerlingen hun opmerkingen ten beste geven en de rest slechts napraat.

Niet onmogelijk en zelfs waarschijnlijk, dat een aantal kinderen genoeg neemt met wat tot zover is vastgesteld: Als de magneet draait, schommelt de wijzer; of de wijzer schommelt doordat de magneet draait. Anderen zullen zich echter afvragen: Hoe komt dat?

We merken op, dat we hier weer voor de vraag staan: Hoe ver kunnen we met onze analyse gaan? Is dit analyseren leerbaar en in hoeverre? In elk geval zal, geloven we, indien deze laatste vraag bevestigend mag worden beantwoord, natuurkunde=onderwijs een belangrijk aandeel in dat leren zal kunnen leveren.

Zonder meer is het de kinderen beslist niet mogelijk een antwoord op de vraag: Hoe komt het dat de wijzer schommelt als de magneet draait?, te geven. Hier ontbreekt hun een ervaring, om de volgende relatie te kunnen zien. Hun had nl. bekend moeten zijn, dat de wijzer van de galvanometer schommelt, als er een elektrische stroom door gaat. Dit hadden we door een eenvoudige proef vooraf moeten laten constateren, zodat we gekregen hadden:

een stroom door de galv. — de wijzer schommelt.
magneet draait in de klos — de wijzer schommelt.

conclusie:

als de magneet draait, ontstaat er een stroom.

De kinderen zal nu nog het inzicht bijgebracht moeten worden, dat deze oplossing van het probleem getoetst dient te worden; dat een aantal andere proeven nodig zijn om na te gaan of het gevondene juist blijkt te zijn.

Zou ook van een van de leerlingen de opmerking komen

of de veronderstelling, of ook het omgekeerde waar is? Ziet de klas zelf een mogelijkheid tot oplossing van dit probleem? Hier zal de grote betekenis van groepswerk kunnen blijken. Hier liggen mogelijkheden voor het onderwijs in de algemene handvaardigheid bij het V. G. L. O.

Of wij voort zullen gaan met andermaal de vraag naar het waarom te stellen, zal afhangen van het analytisch vermogen van de klas. Mocht dit wel het geval zijn, dan zal men hebben te overwegen of en hoe men ook hierop het antwoord zal kunnen laten vinden. Wel menen we nog te moeten opmerken, dat het te betwijfelen valt of het gewenst is, zoals we boven in ander verband ook al opmerkten, met alle leerlingen zo ver te analyseren. We geloven, dat hier een geestelijke rijpheid wordt vereist, die nu eenmaal alle kinderen op hetzelfde moment niet kunnen bezitten. Losser klasseverband en groepsarbeid zullen voorwaarde blijken.

Dit enkele voorbeeld, om aan te geven, hoe naar onze mening het onderwijs in natuurkunde zou kunnen worden gegeven, zou gemakkelijk met vele andere kunnen worden uitgebreid. Het bestek van dit artikel laat zulks echter niet toe.

Als we nu voorop mogen stellen, dat de waarde van physicaonderwijs voor een belangrijk deel zal worden bepaald door het aandeel, dat dit vak zal kunnen leveren voor het „leren denken”, zal het zeker aan de volgende voorwaarden moeten voldoen:

- 1e. Het zal moeten leren waarnemen;
- 2e. Het zal het kind moeten leren problemen te zien; waardoor het denken richting krijgt;
- 3e. De door de inval geanticipeerde oplossing zullen de kinderen moeten leren toetsen op haar bruikbaarheid; in vele gevallen door het experiment;
- 4e. Het moet gelegenheid bieden tot overdracht van het hanteren der hulpmiddelen van het denken.

We zullen ons dus niet langer in de eerste plaats mogen afvragen: Van welke onderwerpen uit de physica moet het kind iets afweten, maar belangrijker is in dit verband de vraag: Welke onderwerpen zijn geschikt om mijn onderwijs aan de bovengestelde voorwaarden te laten beantwoorden?

En dan zullen we verder goed doen ons te realiseren het verband, dat er bestaat tussen denken en handelen. Als er

één vak in de lagere school is, dat gelegenheid biedt, te denken op basis van handelen, dan is het toch zeker wel de physica. Onmisbaar daartoe zullen echter de leerlingenproeven blijken te zijn. Dat hiervoor het in de huidige school aanwezige instrumentarium gemist kan worden en jampotten, stukjes slang, breinaalden, buisjes en flesjes, enz. veel bruikbaar voorwerpen zijn, spreekt voor zich. Met heel eenvoudige middelen is veel te bereiken en de grote waarde zal in de improvisatie blijken te liggen. In de lagere klassen is ongetwijfeld een voorbereidende scholing mogelijk en nuttig, al was het alleen maar, dat er van 'de eerste klas af werd gemeten en gewogen!

Tot slot willen we nog opmerken, dat men meermalen voor de noodzaak zal komen, de verklaring van een natuurkundig verschijnsel te moeten geven, zonder dat de juistheid aan de waarneming kan worden getoetst. Wij zouden de laatsten zijn om te eisen, de verklaring dan achterwege te laten. Wanneer een leerling komt met de vraag, hoe het komt, dat een vlieg-machine in de lucht blijft, al is ze zwaar, zal het zeker gewenst zijn uitleg te geven, voor zover dat mogelijk is. Het kind gaf door zijn vraag blijk het probleem te hebben onderkend. Het moet dan in dit geval maar de verklaring op gezag van de onderwijzer aannemen. Alleen, men zal bij zijn verklaring „schematisch” dienen te blijven en zich in acht moeten nemen, niet te technisch te worden.

HOE STAAT HET MET HET GLOBALE LEESONDERWIJS.

Nog enkele opmerkingen

DOOR

N. C. DE BOER.

Na de interessante samenvattende beschouwingen in Paedagogische Studiën van Februari en Maart 1950 door de Heer I. van der Velde gegeven in verband met een zevental artikelen over het Globale Leesonderwijs, wilde ik graag nog enkele opmerkingen maken, waardoor enige der nog openstaande vragen misschien nader tot oplossing gebracht worden.

I. De middelste periode onder de loupe¹⁾.

Inderdaad is het zeer nodig, vooral de middelste periode in de ontwikkeling van het aanvankelijk lezen meer aandacht te geven.

De grote vraag is hier de plaats van de onbewuste en bewuste analyse en van de synthese t.o.v. de globale opvatting.

Niemand, die zich maar enigszins in deze problemen verdiept heeft, zal tegenwoordig meer op het standpunt staan, dat „globaal lezen” betekent: negeren van de spontane analyseverschijnselen en vermijden van opzettelijke analyse.

Toch is men zich vaak nog te weinig bewust van het feit, dat, wat ik „deglobalisatie” noemde (blz. 46), een geestelijk proces is, een *natuurlijk gevolg van de omgang met gesproken en geschreven taal* en dat geleide analyse onvruchtbaar moet blijven en zelfs tot verwarring en daardoor tot geremdheid in taalgebruik voert, zolang deze deglobalisatie niet voldoende gerijpt is.

De Heer Van der Velde zegt op blz. 47: „Het zou onjuist zijn, alles aan de spontaneïteit over te laten.

De denkpsychologie doet ons het leerproces kennen als (zoals Kohnstamm het uitdrukt) „„een mutatiesprong na rijping””. Deze mutatiesprong moge bij begaafde kinderen spontaan plaats vinden, meestal wordt hij door het onderwijs tot stand gebracht. Onderwijs blijft steeds cultuuroverdracht en is geen natuurlijk biologische groei.”

Dit is zeer juist opgemerkt en dezelfde overwegingen hebben dan ook mijn paedagogisch-didactische houding in de praktijk in deze bepaald.

We mogen n.l. aannemen, dat, wanneer de intelligenten in de klas door opmerkingen blijk geven van het bij hen bewust worden²⁾ van de structuur van geschreven en gesproken taal³⁾, bij de minder begaafden ook al rijping in die richting is.

Observatie van de klas tijdens en na zulke momenten van incidenteel-individuele „doorbraak”, moet ons gegevens verschaffen omtrent de mate van algemeenheid van deze rijping.

¹⁾ Zie blz. 45 e. v.

²⁾ Als resultaat van de onbewust verlopen „deglobalisatie”.

³⁾ Wat wij merken doordat een kind b.v. zegt: „Hier staat bal”, of (Ik hak). Dat is net als dat — dat is een *k*.

En hoe moet dan verder de leiding tot analyse zijn? is nu de grote vraag.

De eerste leidingsactie is: *meeleven* in de blijde verrassing van de eerste ontdekkingsreizigers in het gebied der taalstructuur. *Wij tonen ons telkens blij verrast, wij laten ons, bij het opschrijven van door de kinderen geformuleerde bordlessen, „helpen” door de gelukkigen die ontdekken dat een te schrijven woord kan worden „afgekeken” van een der leeskaarten, wij fingeren geheugenstoornis om de kinderen tot hulpbetoon in de juist aangeduide zin te stimuleren.*

Daarnaast observeren wij bij de hoofdelijke beurten in leeskaartgebruik de wijze van „lezen”, waaruit duidelijk blijkt, hoever de deglobalisatie gevorderd is en wij stimuleren door voorzichtige vragen het scherper bewust worden van vaag inzicht: *de overgang van „deglobalisatie” naar bewuste ontleding.*

Dan komt het moment dat de rijpheidsspreiding het invoeren van losse woordjes bij de vaste leeskaart teksten rechtvaardigt: *bewuste ontledingsoefening van de tekst in woorden.*

Op overeenkomstige wijze wordt de rijping van het bewust losstructureren van phoneem¹⁾ en letter door de leerkracht geobserveerd en nagegaan.

Een belangrijk punt in dit verband is, dat de doelbewuste analyse m. i. het meest natuurlijk en meest vruchtbaar geschiedt — occasioneel, in direct verband met de nieuw in de aandacht gekomen woorden van nieuw gevormde teksten, in de (door mij) zogenaamde „klassikale bordlessen”, die samenvatting zijn, door het kind, van gezamenlijke ervaring.

Dan voldoet men aan, wat W. Stern noemt, de wisselwerking van „Abhebung und Einbettung”: uitlichten uit het geheel en weer terugvinden in 't geheel, als deel van een betekenisvolle structuur.

Is de letterbewustheid ten slotte ver genoeg gevorderd, dan wordt dagelijks bij de „klassikale bordlessen” (zie boven) de zin ontleed in woorden, de woorden in lettergrepen, (begeleid door handgebaren), de lettergrepen in letters.

Nu is dus de bewuste, geleide en absolute analyse in actie gekomen.

Daarnaast komt dan vanzelf, occasioneel, naarmate wij in

¹⁾ een phoneem = veel voorkomende vaste lettergroepering.

de situatie op problemen stuiten de eigenaardigheden van spelling en fonetiek aan de orde¹⁾.

De serie vragen op blz. 88 zijn hiermee dunkt me wel godels beantwoord en in die beantwoording is vooral belangrijk, voor de vruchtbaarheid van onze didactische hulp aan het kind, als ook voor de kwestie: „harmonie of chaos in de kinderlijke geest”, dat de geleide analyse behoort aan te sluiten bij de spontane bewustwording van taalstructuur en niet omgekeerd (blz. 88 en 90: Conclusies). Wanneer men dit laatste zou geloven, overschat men de mogelijkheden van didactische beïnvloeding (zoals men niet zelden doet en waar door ons onderwijs in zo hoge mate verbalisme en dressuur is).

Chaos, althans verwarring, dreigt inderdaad bij te vroeg drijven tot *synthetisch lezen*. Hier geeft inderdaad *het sterk onder de maat blijvende kind* problemen.

Men kan het, individueel, langer bij de overwegend globale lectuur houden, maar het wil zelf zijn en lezen als de anderen en het is sociaal-paedagogisch beter, als *de mogelijkheid* door de kinderen *wordt ervaren*, dat, wie zonder „broederhulp” een achterblijver zou zijn, door die hulp wordt opgeheven en mee gedragen.

De oplossing is, voor mij, hier het oproepen van de hulp van een drietal intelligente medeleerlingen, die bij toerbeurt de mindere broeder helpen.

Zij kennen zelf uit recente levenservaring de moeilijkheden en weten doorgaans als kleine didactici de vroeger door de leerkracht aan hen gegeven hulpen toe te passen, al moet men wel een wakend oog in 't zeil houden en af en toe kleine aanwijzingen geven.

Hier is tevens een remedie voor de kwaal der „*te intelligente*”, die door aanvullend begrip het totaal nieuwe meer „*schouwen*” dan analyserend-synthetiserend waarnemen. Zij lezen niet, maar begrijpen het nieuwe als deel van een geestelijke situatie, waarbij de vorm hoogstens geruststellende bevestiging is. Zij lezen dan ook niet zelden een synoniem van wat er staat.

Het meer moeizame indringen in de tekst door de „pupil”

1) Om een paar voorbeelden te noemen:

spelling: het e-teken in en, een, ei, mier, het, de;

de toonloze klank in *de, een, het, plezier, vrolijk*.

fonetisch: s—z, verschil wordt gecontroleerd met vinger aan het strottenhoofd.

en het gevoel verantwoordelijk te zijn voor het juiste lezen van de „pupil”, noopt hen nu ook tot scherper zien wat er eigenlijk precies staat.

Tegenover de opmerking van *Vliegenthart* (blz. 89) omtrent de keuze van „globaalwoorden” met letters van ongeveer dezelfde klankwaarde kan men m.i. twee andere stellen:

1e. Zoals Van der Velde reeds zegt is die selectie moeilijk door te voeren, doordat de teksten, die aan deze „globaal woorden” betekenis en gevoelsbinding moeten verlenen, „natuurlijk” moeten zijn, d.w.z. door de kinderen geformuleerd in verband met eigen leven.

2e. Het verschil in klankwaarde geeft niet in de 1e plaats bij de analyse moeite, maar juist bij de synthese.

Maar bij de synthese is door dezelfde oorzaak de betekeniswaarde van het woord in het milieu (de verdere tekst) van veel groter invloed op de synthetische opvatting dan de zuiverheid van de klankwaarde. (Zie: hier vlak boven.)

Trouwens als de letters in de „globaalwoorden” één klankkarakter hebben, dan zal het kind ten onrechte in 't idee worden opgevoed, dat er maar één klankwaarde is. De levende taal stoort zich daar evenwel niet aan en voor *dit* kind zullen de moeilijkheden bij de synthetische opvatting van nieuwe tekst groter zijn, want daar ontmoet het stellig alle klankvariëaties.

Het wil me dan ook voorkomen dat men zich in de selectie der teksten, die men voor het „fonds voor vergelijkende taalstudie”, zoals ik de vaste tekstenverzameling wel eens groot-scheeps betitel, niet al te veel moeite hoeft te geven.

Ook de drie regels van *Mej. Breukelaar*, blz. 39, hebben m.i. niet zo veel praktische waarde, daar natuurlijke teksten naar hun aard al vanzelf aan deze voorwaarden voldoen.

Wat bedoeld is met „zo groot mogelijke verschillen” is niet duidelijk. Het zijn trouwens minder de contrasten dan de overeenkomsten, die het analytisch proces in gang zetten.

II. *Het mondeling taalgebruik.*

Na een duidelijk exposee van de verschillende facetten der taalontwikkeling op blz. 83 stelt de Heer Van der Velde de vraag of „het globalisatieonderwijs naar de oorspronkelijke opvattingen” de mondelinge taalbeheersing niet te veel heeft genegeerd.

Ik weet niet wie daarmee bedoeld zijn, maar de Belgische oorspronkelijken in de „*Hermitage*” en b.v. het echtpaar Mawet in dat heerlijke dorpsschooltje: *L'Ecole des Bois* (Braine l'Alleud, bij Waterloo) kunnen we toch zeker van dit euvel vrij pleiten.

Bij hen toch was en is het kinderleven en de daaruit als samenvattende vormgeving gesproken mondelinge en schriftelijke taalexpressie de grondslag van de taalvorming.

In ons land echter... had men, enkelingen uitgezonderd, aanvankelijk te weinig begrip van de waarde van het principe, dat eigen levensinhoud, eigen expressie, eigen innerlijke activiteit de voorwaarden zijn voor vruchtbaar taalonderwijs op deze leeftijd.

Men gaf (en geeft helaas nog) grote mensen-taal, die niet die innige gevoelsbinding waarborgt welke tussen het kind en de expressie in eigen taal van het eigen levensgebeuren bestaat en verzwakte zo in één slag twee peilers van de taalvorming: belangstelling en adequaat taalniveau.

En bovendien doet weer de Juffrouw het werk, terwijl de van activiteitsdrang borrelende kinderen naar een mooi verhaaltje mogen luisteren, inplaats van zelf te leven, zelf hun emotie over dat leven samenvattend te uiten door eigen denk- en arbeid in eigen taal.

En het is juist deze worsteling met de vorm, die werkelijke taalvorming verschaft.

En het is juist deze gelegenheid tot activiteit, die het kind geestelijk gezond houdt.

U voelt, dat ik hier even warm loop, ja, want ik vind het zo'n zonde, dat dit gebrek aan begrip zo hardnekkig blijft bestaan, zo jammer voor de vorming van onze kleintjes en waarlijk niet alleen voor hun taalvorming.

III. *De dreigende functionele isolering van het lezen, blz. 84.*

Deze dreiging is al evenzeer een gevolg van het loslaten van het 1e principe, dat taal levensexpressie moet zijn bij deze jonge kinderen. Want dan slechts is het woord, *krachtens zijn situatie in de tekst*, die symbool is van ervaringsinhoud, *geladen met betekenis en gekleurd met gevoelston, dus interessant.*

En als men bedenkt, dat al heel vroeg ook het spontane stellen kan worden gestimuleerd, dan komen zeker de functies

denken, voelen en willen niet te kort. Integendeel, een diep en breed contact ontstaat tussen de taal in haar verscheiden vormen en de persoonlijkheid van het kind.

En wie dit werk mag doen, weet welk een geluk dit voor het kind betekent.

Hoe minder men dwingend zal behoeven te leiden, hoe meer men de spontane uitingsdrift en leesdrift vrijheid zal kunnen laten¹⁾, des te vruchtbaarder want dieper inwerkend zal het taalonderwijs zijn.

Feitelijk ben ik hier van ons onderwerp in strikte zin afgedwaald. Evenwel het stellen steunt het lezen. We mogen ook niet de ogen sluiten voor het feit dat het kind *eerder vrije tekst schrijft, dan willekeurige tekst kan lezen*.

Maar dit is een onderwerp op zichzelf, waarop ik in dit verband niet in mag gaan.

IV. De natuurlijke leestoon.

Het gevaar voor het verloren gaan van de goede leestoon, op blz. 86 voorlaatste alinea uitgedrukt, bestaat inderdaad in de 2e periode (mengvorm globaal-analytisch synthetisch).

Als middelen ter voorkoming zou ik willen noemen:

1e. Goed inoefenen van het woordenfonds van de leeskaarten.

2e. In de globale leesperiode weinig onbekende woorden in het leesmateriaal invoeren en deze nieuwe woorden inleiden via illustraties met bijschriften of in een „doorzichtige” tekstsituatie. Ook vrijheid tot samendoen werkt hier goed. De kinderen behoren trouwens gewend te zijn, tot de hulpbronnen in hun milieu ook de mensen te rekenen. En wat kennen ze elkaar weldra goed in dit opzicht!

3e. Vrijwel dagelijks samen nieuwe teksten vormen, (op het bord en inschrijven in de „dagboeken”), *waardoor de meest frequente woorden van hun kindertaal, door functioneel gebruik vlot gekend, geschreven en gelezen worden*. (Ook visueel dictee in dit verband!).

4e. Niet overgaan tot het lezen van geheel onbekende teksten, waarbij dus synthetisch lezen een min of meer belangrijke plaats inneemt, voor die meest frequente woorden „paraat” zijn en de analyse en synthese via de bordlessen vrij

¹⁾ Dit *kunnen* hangt grotendeels af van de innerlijke instelling van de leerkracht ten opzichte van het kind als ontwikkelend wezen.

stellen en dictee tamelijk gevorderd zijn. Tijdverlies zal hier tijdwinst blijken.

5e. Bijwijzen met de vinger „met redenen omkleed” af-raden. Laat, zolang het lezen nog een zware geestelijke in-spanning is, het kind tijd, de zin in zijn betekenis te door-gronden. Eerst daarna wordt de zin opgelezen. *Daarom in-dividueel lezen.* Leer de kinderen tijdens hoofdelijke lees-beurten een goede leesattitude (zie boven). Leer hen ook de voor hen moeilijke passages direct één of meermalen herhalen. Iedere les moet voorlopig althans $3 \times$ gelezen worden, omdat anders het lezen te vermoeiend wordt en het plezier er af gaat.

6e. Het met de kinderen samen schrijven en opvoeren van kleine toneelstukjes werkt ook zeer goed op de natuurlijke toon (geen spreekkoren!).

Tot slot wil ik nog graag mijn dank uitspreken aan de redactie, dat zij dit onderwerp belangrijk genoeg achtte voor een zo veelzijdig mogelijke bespreking. Het globale lees-onderwijs, of om met *Prof. Kohnstamm* te spreken: het deglobaliserende lees-onderwijs als integrerend deel van een opvoedingsvorm, die tot activiteit, zelfstandigheid, vrijheid in verantwoordelijkheid en vooral ook tot een habitus van sociale integratiebereidheid kan voeren is niet zo zeer als leervorm tot een techniek van belang, dan om zijn verstrekkende in-vloed op de totale ontwikkeling van kind en schoolvorm. Daardoor is verdieping van inzicht hier van zo groot belang.

TIJDSCHRIFTEN.

Ons eigen blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg.: R. K. Jongensdrukkerij, Tilburg.

Het derde nummer van deze jaargang draagt wel een zeer bijzonder karakter: het is nl. gewijd aan het 50-jarig priesterjubileum van de redac-teur. Talrijke bijdragen, die voor het grootste deel uit R. K. kring stam-men, belichten de vele zijden van zijn persoonlijkheid en stellen zijn ver-diensten voor het R. K. onderwijs en voor de R. K. opvoeding in een helder licht. Wij voegen hier gaarne onze gelukwensen aan toe. — Het vierde nummer (15 Febr.) bevat enige bijdragen, die over de onderwijzer handelen (J. v. d. N.: „Het gelukkig ambt voor jongeren en ouderen”; Fr. Anselme: „Algemene ontwikkeling van de onderwijzer”). — A. S. en Fr. Rombouts schrijven over „Coëducatie”. Titia den Hartogh geeft een aardige, maar toch ook zeer leerzame schets uit het kinderleven „Machteld”. Volgens M. van Eyck is „Het Belgisch Katholiek Onderwijs in de verdrukking”.

In het vijfde nummer van dit tijdschrift geeft Fr. Rombouts critiek op de uiting van een jong onderwijzer, die van „Onze allermiserabelste opleiding” sprak; J. Derkirk schrijft over de „Schönstattbeweging” (het doel van deze beweging is het vormen van apostolische werkers); A. van Tongeren roept het „Wees welkom, jonge spruit” toe aan de stichting Providentia voor vallende ziekte; Gerard Verbiest en de Redactie zetten hun discussie over R. K. jeugdlectuur voort (resp. „Idil en Idil-lijst” en „En toch hebben wij goed vertrouwen”).

Nummer 6 geeft allereerst een dankbetuiging van Fr. Rombouts voor de blijken van belangstelling bij zijn 50-jarig priester=jubileum; Fr. Willebrordo v. d. Krocht schrijft over „Lekenspel en onderwijsvernieuwing”, waarin hij de waarde van het lekenspel voor de godsdienstige en karaktervorming en voor het taalonderwijs belicht; W. van de Pas geeft een beschouwing over „Het probleem „Film en Jeugd””; Aug. A. Boudens uit zijn mening over de verhouding van „Jongens en Meisjes”. De Redactie houdt in „Graham Greene en het paedagogisch standpunt” een hernieuwd pleidooi voor het R. K. jeugdboek voor de R. K. jeugd.

De Christelijke School (Red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld; uitg. Van Nijgh en Van Ditmar, 's-Gravenhage).

Nummer 6 van de derde jaargang (20 Jan. 1950) bevat onder meer een bijdrage van A. L. van Hulzen over „Jacob Revius en zijn Christocentrische poëzie”, een informerend artikel van J. Huizinga over „Folkloristische literatuur”. S. Visser schrijft onder de titel „Paedagogische tijds en strijdvrage” over het probleem „Luister=school of Doe=school?”. — Nummer 7 brengt het vervolg van het artikel over Revius. C. J. van Milligen onderzoekt in zijn artikel XIII van „Periculum in Mora” het gebrek aan verantwoordelijkheidsbesef bij de moderne jeugd; als altijd is de bijdrage van „Huisvader”, nu over het onderwerp „Zakgeld”, belangwekkend. J. H. Kruizinga schrijft in het artikel „Uit enen Bloede” over Esperanto, terwijl W. A. Brug een jeugdig en enthousiast artikeltje geeft „Uit de practijk”: „Een suggestie voor de derde klas”. — Nummer 8 bevat o. m. een beschouwing van „Huisvader” over „Feestdagen”. S. Visser vervolgt zijn bespiegeling over „Luister=school of Doe=school”. H. M. Bos schrijft in „Mensbeschouwing en Opvoeding” (IV) over „Karakteropvoeding”.

In no. 9 van dit tijdschrift schrijft de redactie over „Woordenboeken op examens”, een maatregel, waarmee ze van harte instemt; P. Wardekker houdt een pleidooi voor „Ons Bijbels Onderwijs in nieuwe banen”; Van Hulzen vervolgt zijn serie over „Jacob Revius”, terwijl H. M. Bos het slotartikel van „Mensbeschouwing en Opvoeding” geeft; „Huisvader” geeft een frisse, belangwekkende beschouwing over „IJsrijk”.

No. 10 neemt het vraagstuk onder de loupe, waarom er zo weinig specifiek=Christelijke ambachtsscholen en scholen voor v.g.l.o. zijn („Niet in orde” — „Woord en weerwoord”); C. J. van Milligen zet zijn opvattingen uiteen over „Pericula in mora”, waarin hij nu het gevaar van het „streven naar boven” hekelt.

Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (red. Ir. C. Boeke). No. 71. Uitg.: J. Muusses, Purmerend.

In dit nummer vindt men o. m. een belangwekkende bijdrage van J. H. Ringrose „Proeve van een toelatingsexamen aardrijkskunde voor een

middelbare school. J. P. Boekhold schrijft over „Het Kleuterdagverblijf in Nederland”. S. E. Sp. vertelt over een bezoek aan de Mytyl-school (voor gebrekkige kinderen). Dr. Montessori vervolgt haar serie „Het onbewuste in de geschiedenis”. Vervolgens bevat het nummer een groot aantal belangwekkende kleinere bijdragen.

No. 72.

Dit tijdschrift bevat als steeds een bonte keur van artikelen. L. de Haan verheft in het artikel „Quo Vadis” haar stem tegen de overdreven waarde, die men h.i. aan het schilderen in de kleuterschool hecht; Adrienne Canivez geeft een beschouwing over het „Marionetten-theater Pitouk”; het echtpaar Van Aniel—Ripke vervolgt de serie „Wegverkeer en Kleuterjaren”; S. J. Nijdam schrijft over „Het bilinguisme op de Lagere School in Friesland; van E. J. Leertouwer is het artikel „Het spel als opvoedingsmiddel”; van W. Rob „Over de nuttige invloed van het spel op de ontwikkeling van de mens”.

Het Kind (red. Mevr. Riemens—Reurslag). 50e jrg. no. 1. Uitg.: C. A. Spin en Zoon, Amsterdam.

Uit dit nummer noemen we: „De toekomst onzer kinderen” van Mevr. J. Riemens. „Moeten de kinderen zich op school niet meer inspannen?” door L. van Swinderen. „De Stotteraar” door Ab. Visser, en „De behandeling van één en tweejarige kinderen” door Mevr. A. M. E. Beernink—Trip.

No. 2 van de 50e jaargang bevat o.m. een artikel van Mevr. Riemens over „Ik heb geen tijd”, een bijdrage van de inspecteur van politie J. W. Middellink over „Schoolbrigades”, van C. Wilkeshuis over „Echtscheiding en kinderen”, van Jo van Wisch over „Moeder en pasgeborene”, J. Komen, adj. dir. „De Kruisberg”, over het Rijksopvoedingsgesticht „De Kruisberg”.

Onderwijs en opvoeding (Red. F. Evers, e. a.; uitg. Paed. Centrum van de N.O.V., Amsterdam).

No. 1 van de 1e jaargang van dit tijdschrift, waarin „Een nieuwe school” is opgenomen, bevat o.m. een uitvoerig artikel van J. D. Brinksmā over „Organisch Onderwijs”; Mevr. J. A. Michels—Scholten geeft onder het opschrift „En in mijn klas...” beschouwingen en resultaten van keuze-werk in het eerste leerjaar. — We heten het nieuwe tijdschrift van harte welkom.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN.

W. L. M. E. van Leeuwen en F. G. A. Stemmers, *Verhalen en Liederen*, II, met Werkboek. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1949.

In Paedagogische Studiën Augustus 1949 hebben we, naar aanleiding van het eerste deel een gunstig oordeel uitgesproken, niet alleen over het principe, waarnaar leesboek en werkboek waren samengesteld, doch ook over de inhoud. Nu is het tweede deel verschenen met bijbehorend werkboek en we kunnen het gunstige oordeel herhalen.

De inhoud is onderverdeeld in ongeveer dezelfde categorieën:

A. Proza. B. Poëzie. De poëzie zelve weer in: A. Verhalende poëzie; B. Poëzie van algemene aard, overigens slechts twee gedichtjes; C. Natuur; D. Nederland; E. Vaderland in nood; F. Gezin; G. Geestelijk leven. De laatste categorie lijkt ons het zwakst. Zij is naar ons gevoel eenzijdig, doordat het aandeel van Protestants-Christelijke en Rooms-Katholieke dichters onevenredig klein is.

In een inlegblad zetten de schrijvers de beginselen uiteen die hen bij de samenstelling van deze bloemlezingen hebben geleid. Duidelijk blijkt dat we met verantwoord werk te doen hebben, dat met een gerust hart kan worden aanbevolen.

V.

Histoire de l'Enseignement en France par
Michel Glatigny Presses Universitaires de France.
Paris, 1949.

Histoire de l'Enseignement en France is no. 393 uit de lange reeks van de „Que sais je?”-serie. Veel nummers op onderwijskundig gebied bevat deze serie niet; als we goed geteld hebben slechts een viertal, t. w.:

No. 14. L'Education nouvelle.

No. 210. L'Intelligence.

No. 380. La Caractéologie.

No. 393. *Histoire de l'Enseignement en France*.

Laatstgenoemd deeltje telt 127 bladzijden. De prijs wordt niet vermeld. Vermoedelijk hebben we hier te doen met een uitgave van boekjes, betrekkelijk populaire werkjes over onderwerpen, die mensen van zeer uiteenlopende belangstelling kunnen interesseren. Als de overige boekjes van even goede kwaliteit zijn als het hier besprokene, hebben we hier een geslaagde poging tot verantwoorde popularisering van wetenschap.

Histoire de l'Enseignement en France behandelt na een korte inleiding de geschiedenis van het Franse onderwijs in een achttal hoofdstukken:

- I. Pogingen in de vroege M. E.
- II. De opbloei van het onderwijs in de latere M. E.
- III. Het onderwijs tijdens de Renaissance.
- IV. Het onderwijs onder het Ancien Régime.
- V. Het onderwijs tijdens de Franse Revolutie.
- VI. Het Monopolie van Napoleon.
- VII. Het onderwijs onder de Derde Republiek.
- VIII. De huidige situatie. Perspectieven.

Er zit lijn in dit boekje. De drie grote takken van het onderwijs, het lager, middelbaar en hoger worden in de latere hoofdstukken zeer overzichtelijk behandeld. Vooral de grote betekenis van de Universiteit voor het Franse culturele leven wordt helder in het licht gesteld. De verhaaltrant is sober, zakelijk, onopgesmukt, nergens dor. Het is geschreven in eenvoudig, duidelijk Frans, klaarblijkelijk door iemand die zijn stof grondig beheerst. Voorzover onze kennis van de geschiedenis van het Franse onderwijs zulks veroorlooft, geloven we dat het betrouwbaar is.

Interessant, ook voor ons, is hoofdstuk V: „L'Enseignement sous la Révolution”, omdat onze eerste schoolwetten zo sterk onder de invloed van de Franse schoolhervormingen hebben gestaan. Interessant is ook

het laatste hoofdstuk, omdat het aantoonde dat de hervormingswil van voor 1940 door „le gouvernement Pétain” niet gebroken is.

„Avec la Libération, on passe à la phase constructive . . . Mais quel enthousiasme! Immédiatement, dans le froid du premier hiver libéré, on constitue une Commission de Réforme de l'Enseignement.”

Er waait één wind door de Westeuropese scholen: De lagere school verwerpt de „accumulation des connaissances”, het volstoppen met weetjes. Zij acht het haar taak, t. o. v. haar leerlingen „de leur faire acquérir de bonnes habitudes intellectuelles et de les protéger contre le verbalisme qui est un fléau.”

Hetzelfde geldt voor het middelbaar onderwijs: er moet gezorgd worden voor de ontwikkeling van ieders persoonlijke mogelijkheden.

Interessant ten slotte is het in dit boekje de grote strijd om het onderwijs te volgen, die in Frankrijk gestreden is tussen Kerk en Staat.

We willen dit werkje hartelijk aanbevelen aan een ieder, die in kort bestek zich op de hoogte wil stellen van de ontwikkeling van het onderwijs in Frankrijk.

VAN DER V.

Johan van Delden, *De Schalmey*. Een bloem-
lezing gedichten. Uitg.: Jacob Dijkstra, Gronin-
gen. Prijs: f 1,25.

Dit „lees- en reciteerbundeltje” is bestemd voor de hoogste klassen van de lagere scholen, voor het voortgezet lager onderwijs en voor het uitgebreid lager onderwijs.

De schrijver heeft er naar gestreefd een gevarieerd geheel te geven. Hij geeft enkele verzen van oudere Nederlandse dichters, o. a. Vondel en Staring en vele verzen van moderne Nederlandse dichters. De verscheidenheid wordt versterkt door enkele Vlaamse en Zuidafrikaanse gedichten en enkele (goede) verzen in het Groninger dialect. Het accent valt sterk op de moderne poëzie: vertegenwoordigd zijn o. a. Henriëtte Roland Holst, A. Roland Holst, Slauerhoff, Geerten Gossaert, Nijhoff, Bertus Aafjes, Marja, Koos Schuur. Ook aan de verzetspoëzie is plaats ingeruimd. Uit „Verzet en poëzie” werden gedichten opgenomen van Ida Gerhardt, Anthonie Donker, H. M. van Randwijk en Titus Brandsma. Terecht! De jaren 1940—1945 moeten ook in onze jeugd blijven leven. De Spaanse en Franse overheersing worden immers ook niet vergeten.

Achter in het boekje zijn aantekeningen, vragen en opgaven opgenomen, natuurlijk om „de zelfwerkzaamheid te bevorderen”. Het gevaar dat in deze verstandelijke verwerking schuilt, wordt gelukkig door de samensteller onderkend. Hij waarschuwt in zijn voorwoord uitdrukkelijk: „Het aesthetisch element dient voorop te staan.” Had hij hier ook het gevoelsmoment niet moeten noemen? Wellicht, gezien de keuze der gedichten, zelfs in de eerste plaats.

Onze scholen verwaarlozen, over het algemeen, de poëzie. Zij wordt weinig, nog minder — goed, gelezen en nog weer minder gedeclameerd. Nederlandse scholen steken daardoor ongunstig af bij Franse en Engelse. Dit boekje zal deze kwaal niet cureren, zal er hoogstens toe bijdragen, dat op enkele scholen meer, enkele verzen meer worden gelezen en gedeclameerd. Maar wij, die ten opzichte van onze wensen bescheidenheid hebben geleerd, achten ook dit weinige winst en prijzen de samensteller om zijn streven.

V.

EEN SCHOOLSTRIJD IN DE VERENIGDE STATEN

DOOR

Dr. N. A. C. SLOTEMAKER DE BRUINE.

"We must take immediate steps to strengthen our educational system. In many parts of our country, young people are being handicapped for life because of a poor education. The rapidly increasing number of children of school-age, coupled with the shortage of qualified teachers, makes this problem more critical each year. I believe that the Congress should no longer delay in providing Federal assistance to the States, so that they can maintain adequate schools."

Deze passage komt voor in de rede over de "State of the Union", waarmede President Truman op 4 Januari 1950 het 81ste Congres opende.

De Regering der Verenigde Staten had reeds bij het Congres van 1949 een voorstel doen indienen tot goedkeuring van het beschikbaar stellen van gelden uit de landskas voor verbetering van het onderwijs; het bleef echter nog vóór de openbare bespreking in het Huis van Afgevaardigden in de Afdelingsbehandeling steken.

Het voorstel schijnt simpel en constructief, het gaf echter aanleiding tot heftige debatten, tot een stroom van artikelen in de pers en tot een vinnige open briefwisseling tussen Kardinaal Spellman en Mevrouw Roosevelt. Sommige volksvertegenwoordigers ontvingen tijdens de behandeling 200 tot 300 brieven per dag over deze zaak. Hoewel de Senaat het voorstel in Mei 1949 aannam, kon het Huis van Afgevaardigden in 1949 niet tot een besluit komen en derhalve ook het Congres in zijn geheel niet.

Het klinkt vreemd, dat een voorstel in de Senaat zonder moeilijkheden wordt aangenomen, terwijl de behandeling in het Huis van Afgevaardigden tot heftige strijd leidt en het daar zelfs niet tot stemming komt. In het algemeen gesproken immers hebben in de beide delen van het Congres vertegenwoordigers van dezelfde politieke partijen en belangengroepen zitting. De verklaring ligt echter in de procedure van wetgeving in de Verenigde Staten.

Wanneer een wetsvoorstel bij het Congres der Verenigde Staten wordt ingediend, is het mogelijk, dat de tekst die aan de Senaat en aan het Huis van Afgevaardigden wordt aangeboden, verschillend is. De onderlinge afwijking kan verder gaan dan bewoordingen en essentiële elementen betreffen. Dit hangt af van het resultaat der voorbesprekingen in de commissies over de tekst, die in openbare behandeling zal worden gebracht. Zoals bekend is worden verschillende voorstellen over dezelfde zaak, wanneer zij door beide delen van het Congres zijn aangenomen, aan de z.g. "Conference" voorgelegd, waarin leden van beide Huizen zitting hebben, teneinde in onderling overleg een compromisredactie vast te stellen. Dezelfde procedure wordt gevolgd wanneer een der beide Huizen amendementen heeft aangenomen, die niet door het andere deel van het Congres zijn behandeld of daar zijn verworpen. In het geval van de federale financiële steun aan het onderwijs werden inderdaad verschillend geredigeerde voorstellen aan de beide Huizen voorgelegd, verschillend niet slechts in redactie, maar ook in substantie.

Alvorens op deze verschillen in te gaan en de behandeling der voorstellen kort te beschrijven is het nodig te vermelden, dat generlei verschil van mening bestond of bestaat met betrekking tot de vraag of het onderwijs in de Verenigde Staten verbeterd kan en moet worden. Ieder beaamt dit. In het bijzonder het Lager en vooral het — zeer zwakke — Middelbaar Onderwijs — niet zozeer het Hoger- en voorts: in het bijzonder in de Zuidelijke Staten.

Peil en omvang van Lager en Middelbaar Onderwijs in een aantal Zuidelijke Staten lijden voornamelijk onder het gebrek aan welvaart in deze staten. Het Negervraagstuk heeft ontegenzeggelijk invloed op de situatie, maar dit houdt slechts indirect verband met het huidige probleem en de aanhangige voorstellen tot verbetering.

De zorg voor het openbaar onderwijs is toevertrouwd aan het bestuur der locale gemeenten en der staten, niet aan de Centrale Regering. Er is in de Verenigde Staten geen Federaal Departement van Onderwijs; het U.S. Office of Education, ingesteld in 1867, heeft voornamelijk een adviserende en stimulerende taak, geen zeggenschap. De Landsbegroting kent geen hoofdstuk „Onderwijs”, er zijn geen algemene exameneisen

en geen nationale schalen voor de salarissen van leerkrachten.

Het gevolg hiervan is, dat de staten onderling zeer verschillende bedragen voor onderwijsdoeleinden beschikbaar stellen, samenhangend met hun welvaartspeil en financiële draagkracht.

Het gemiddelde inkomen per hoofd per jaar bedroeg in 1947 in de Staat New York \$ 1781.—, in Mississippi \$ 658.—. Een overeenkomstige verhouding komt tot uitdrukking in de bedragen, die deze Staten voor onderwijs besteden: in het schooljaar 1944—1945 was dit in New York \$ 194.47 per leerling, in Mississippi \$ 44.84.

In 1940 was het gemiddelde bedrag, dat de staten per jaar aan onderwijs besteedden \$ 88.— per leerling; 23 der 48 staten waren boven dit gemiddelde, 25 daaronder (de laagste zijn Arkansas, Mississippi, Tennessee, Georgia en de Carolina's).

Het resultaat is dat het peil van het onderwijs, de toestand der schoolgebouwen, de salarissen der leerkrachten en het percentage schoolgaande kinderen zeer uiteenlopend zijn en dat, speciaal in de Zuidelijke staten, de situatie op onderwijsgebied dringend verbetering behoeft. In 1947 gingen in de Verenigde Staten ongeveer 4.000.000 kinderen in de leeftijdsgroep van 5—17 jaar in het geheel niet naar school. Meer dan 10.000.000 volwassen Amerikanen hebben niet meer dan vier jaar onderwijs ontvangen. Bij 12% der gedurende de laatste Wereldoorlog voor militaire dienst afgekeurden geschiedde dit op grond van onvoldoende ontwikkeling en onderwijs. Meer dan 10% van alle leerkrachten bezit de vereiste onderwijzersbevoegdheid niet.

Het was onder de indruk van deze toestand en met de bedoeling om de ongelijkheid in onderwijspeil en gelegenheid op te heffen — en daarmee tevens het algemene onderwijspeil te verhogen, — dat de Regering der Verenigde Staten het voorstel indiende tot het verlenen van federale financiële steun voor het Lager en Middelbaar onderwijs aan in dit opzicht steunbehoevende staten.

Het wetsvoorstel betreffende federale subsidie voor het onderwijs, zoals die aan de Senaat werd aangeboden, hield in, dat op de Landsbegroting een bedrag van \$ 300.000.000.— per jaar voor dit doel zal worden uitgetrokken. De gelden

zouden ter beschikking van de Staten worden gesteld, echter niet van alle staten en niet tot gelijke bedragen. Slechts de armere staten zouden de subsidie genieten en wel tot een bedrag dat in omgekeerd evenredige verhouding zou staan tot hun financiële draagkracht; voor de armste zou het bedrag gaan tot \$ 29.18 per leerling per jaar. Aan de Staten zelf werd ter beslissing overgelaten: a. hoe de subsidie gebruikt zal worden, bijv. voor salarissen van leerkrachten of ook voor vervoer, voeding, gezondheidsmaatregelen; b. of de gelden ten goede zullen komen alleen als openbare scholen dan wel ook aan particuliere.

Zoals gezegd, de Senaat nam dit voorstel in Mei 1949 aan.

De redactie van het op 11 Mei 1949 bij het Huis van Afgevaardigden ingediende voorstel — naar de voorzitter van de voorbereidende commissie, Representative Graham A. Barden van North Carolina, genoemd de Barden Bill — beperkt de besteding der federale subsidie uitdrukkelijk tot het openbaar onderwijs en sluit voorts de besteding dezer gelden voor nevendoeleinden uit, zoals vervoer, schoolvoeding, e. d. Paragraaf 5 van dit voorstel luidde: "Amounts paid to any state under this Act shall be expended only for current expenditures for public elementary and secondary schools within such state." De oppositie kwam in de eerste plaats van de principiële voorstanders van financiële overheidssteun aan het particuliere onderwijs, met name van Rooms-Katholieke zijde. Deze groep was derhalve vooral gekant tegen de beperkende bepaling in de Barden-Bill, die de bijzondere scholen van deze steun uit zou sluiten, een beperking, die, zoals reeds vermeld, niet in het door de Senaat behandelde en aangenomen voorstel voorkwam.

De bezwaren kwamen echter ook van een andere zijde en wel van diegenen, die federale bemoeienis met zaken, die in de eerste plaats aan de Staten ter behartiging zijn toevertrouwd, afkeuren. Deze bemoeienis zou in dit geval weliswaar de Staten ten goede komen, doch men ziet achter deze federale edelmoedigheid het gevaar van federale controle. Men vermoedt — en waarschijnlijk niet ten onrechte — dat de federale autoriteiten waarborgen zullen wensen, dat de verleende subsidies voor de juiste doeleinden wordt aangewend en dat werkelijke verbetering van het onderwijs in bepaalde streken het gevolg zal zijn. De hier bedoelde groep wenst deze federale controle

niet; op dit punt vertoont zich een nieuw aspect van de aloude strijd over "state rights and federal rights".

De onkosten voor het openbaar onderwijs worden bestreden uit de overheidsmiddelen (voor het bezoeken van openbare scholen wordt geen schoolgeld gevraagd); die voor het bijzonder onderwijs worden geheel gedragen door de ouders der leerlingen en andere voorstanders van dit onderwijs.

Van de huidige onderlinge verhouding in omvang van openbaar en bijzonder lager en Middelbaar onderwijs kunnen de volgende getallen een algemene indruk geven:

	Aantal scholen:	Aantal leerlingen:	Onkosten in 1940:
Openbaar onderwijs	185.000	23.300.000	2.354.000.000
Bijzonder onderwijs	13.000	2.800.000	230.000.000

Uit de zoëven vermelde cijfers blijkt, dat het openbaar Lager en Middelbaar onderwijs in de Verenigde Staten meer dan tienmaal zo omvangrijk is als het bijzonder¹⁾.

Van het totaal aantal leerlingen die bijzonder lager onderwijs volgen, bezocht 98% scholen op godsdienstig-kerkelijke grondslag. Van deze laatste bezocht 96% Rooms-Katholieke scholen, 2,5% Lutherse en 1,5% scholen van andere Protestantse gezindten. Voor het bijzonder middelbaar onderwijs zijn de cijfers: 87% der leerlingen bezocht scholen op godsdienstig-kerkelijke grondslag, van dit totaal weer 91% Rooms-Katholieke scholen.

De voorstanders van bijzonder lager en middelbaar onderwijs worden, naar uit deze cijfers blijkt, overwegend gevonden in Rooms-Katholieke kringen.

Het meningsverschil in de commissie van het Huis duurde voort, het werd begeleid en gesteund door gedachtenwisselingen in het openbaar. Het meest opvallend was in dit opzicht de gedachtenwisseling tussen Kardinaal Spellman van New York en Mevrouw Roosevelt, zowel om de bekendheid en positie der beide betrokkenen als om de door hen gebruikte

¹⁾ Bij het Hoger Onderwijs is de situatie geheel anders, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de onkosten. Deze bedroegen in 1940 voor de openbare inrichtingen voor Hoger Onderwijs \$ 330.000.000 en voor de bijzondere \$ 273.000.000. Bekende Universiteiten als Harvard, Yale, Columbia, Princeton, Chicago, Stanford zijn particuliere instellingen.

argumentatie. De tekst wordt dan ook in zijn geheel hier vermeld.

De aanleiding was een „column” van Mevrouw Roosevelt, gepubliceerd op 23 Juni 1949 in haar bekende artikelenreeks „My Day”. Zij steunt hierin de tekst van de Barden Bill en schrijft het volgende:

The controversy brought about by the request made by Francis Cardinal Spellman that Catholic Schools should share in federal aid funds forces upon the citizens of the country the kind of decision that is going to be very difficult to make.

Those of us who believe in the right of any human being to belong to whatever church he sees fit, and to worship God in his own way, cannot be accused of prejudice when we do not want to see public education connected with religious control of the schools, which are paid for by taxpayers' money. If we desire our children to go to the schools of any particular kind, be it because we think they should have religious instruction or for any other reason, we are entirely free to set up those schools and to pay for them. Thus, our children would receive the kind of education we feel would best fit them for life.

Many years ago it was decided that the public schools of our country should be entirely separated from any kind of denominational control, and these are the only schools that are free, tax-supported schools. The greatest number of our children attend these schools.

It is quite possible that private schools, whether they are denominational schools — Catholic, Episcopalian, Presbyterian, Methodist, or whatever — or whether they are purely academic, may make a great contribution to the public school systems, both on the lower levels and on the higher levels.

They will be somewhat freer to develop new methods and to try experiments, and they will serve as yardsticks in the competitive area of creating better methods of imparting knowledge.

This however, is the very reason why they should not receive Federal funds; in fact no tax funds of any kind.

The separation of church and state is extremely important to any of us who hold to the original traditions of our nation. To change these traditions by changing our traditional attitude toward public education would be harmful, I think, to our whole attitude of tolerance in the religious area. If we look at situations which have arisen in the past in Europe and other world areas, I think we will see the reasons why it is wise to hold to our early traditions.

Vier weken later, op 21 Juli, publiceerde Kardinaal Spellman de volgende brief aan Mevrouw Roosevelt:

Dear Mrs. Roosevelt,

When on June 23d in your column *My Day*, you aligned yourself with the author and other proponents of the Barden Bill and

condemned me for defending Catholic children against those who would deny them their constitutional rights of equality with other American children, you could have acted only from misinformation, ignorance or prejudice, not from knowledge and understanding!

It is apparent that you did not take the time to read my address, delivered at Fordham University; and, in your column of July 15th, you admitted that you did not even carefully read and acquaint yourself with the facts of the Barden Bill — the new famous, infamous bill that would unjustly discriminate against minority groups of America's children.

I had intended ignoring your personal attack, but, as the days passed and in two subsequent columns you continued your anti-Catholic campaign I became convinced that it was in the interest of all Americans and the cause of justice itself that your misstatements should be challenged in every quarter of our country where they have already spun and spread their web of prejudice. I have receive hundreds of messages from persons of all faiths demanding that I answer you. I am therefore not free to ignore you.

You say you are against religious control of schools which are paid for by taxpayers' money. That is exactly what I, too, oppose. But I am also opposed to any Bill that includes children, who attend parochial schools for the purpose of receiving funds from the Federal Government, while it excludes these same children from the distribution and benefits of the funds allocated.

I believe that if the Federal Government provides a bottle of milk to each child in a public school it should provide milk for all schoolchildren. I believe that if Federal funds are used to transport children to public schools they should be used to transport parochial schoolchildren. I believe if through the use of Federal funds the children who attend public schools are immunized from contagious diseases that all children should be protected from these diseases.

"Taxation without representation is tyranny" was the cry that roused and rallied our pioneer Americans to fight for justice. Taxation without participation should rouse today's Americans to equal ardor to protest an injustice that would deprive millions of American children of health and safety benefits to which all our children are entitled.

And the Supreme Court of the United States has declared that Health and transportation services and the distribution of non-religious textbooks to pupils, attending parochial schools do not violate our Constitution.

"The separation of Church and State is extremely important to us, who held to the original traditions of our nation," you continue. But health and safety benefits and providing standard non-religious textbooks for all American children have nothing to do with the question of separation of Church and State.

I cannot presume upon the Press to discuss, analyze or refute each inaccuracy in your columns — for they are manifold. Had you an objective, impersonal stand, I could then, in the same impersonal manner, answer you. But you did not. Apparently your

attitude of mind precluded you from comprehending issues which you either rigorously defended or flagrantly condemned while ignorant of the facts, concerning both the Barden Bill and my own denunciation of it.

American freedom not only permits but encourages differences of opinion and I do not question your right to differ with me. But why I wonder do you repeatedly plead causes that are anti-Catholic? Even if you cannot find it within your heart to defend the rights of innocent little children and heroic, helpless men like Cardinal Martyr Mindszenty, can you not have the charity not to cast upon them still another stone?

America's Catholic youth helped fight a long and bitter fight to save all Americans from oppression and persecution. Their broken bodies on blood-soaked foreign fields were grim and tragic testimony to this fact. I saw them there — on every fighting front — as equally they shared with their fellow-fighters all the sacrifice, terror and gore of war — as alike they shared the little good and glory that sometimes comes to men as together they fight and win a brutal battle.

Would you deny equality to these Catholic boys who daily stood at the sad threshold of untimely death and suffered martyrdom that you and I and the world of men might live in liberty and peace?

Would you deny their children equal rights and benefits with other sects — rights for which their fathers paid equal taxation with other fathers and fought two bitter wars that all children might forever be free from fear oppression and religious persecution?

During the war years you visited the hospitals in many countries as did I. You too saw America's sons — Catholic, Protestant and Jew alike — young, battered, scarred, torn and mutilated, dying in agony that we might learn to live in charity with one another. Then how was it that your own heart was not purged of all prejudices by what you saw these, our sons suffer? Now my case is closed. This letter will be released to the public to-morrow after it has been delivered to you by special delivery to-day. And even though you may again use your columns so attack me and again accuse me of starting a controversy, I shall not again publicly acknowledge you.

For, whatever you may say in the future, your record of anti-Catholicism stands for all to see — a record which you yourself wrote on the pages of history which cannot be recalled — documents of discrimination unworthy of an American mother.

Sincerely yours,
Francis Cardinal Spellman,
Archbishop of New York.

Mevrouw Roosevelt antwoordde 27 Juli:

Your Eminence,

Your letter of July 21st surprised me considerably.

I have never advocated the Barden Bill nor any other specific bill on education now before the Congress. I believe, however, in Federal aid to education.

I have stated in my Column some broad principles which I consider important and said I regretted your attack on the Barden Bill because you aligned yourself with those who, from my point of view, advocated an unwise attitude which may lead to difficulties in this country, and have, as a result, the exact things which you and I would deplore, namely the ignorance in bitterness among the Roman Catholic groups and the Protestant and other religious groups.

I read only what was in the papers about your address and I stated in my column very carefully that I had not read the Barden Bill or any other bill carefully, because I do not wish to have it said that I am in favor of any particular bill.

If I may, I would like to state again very simply for you the things I believe are important in this controversy. In the early days in this country there were rather few Roman Catholic settlements. The majority of the people coming here were Protestants and not very tolerant, but they believed that in establishing a democratic form of government it was essential that there be free education for as large a number of people as possible, so there was a movement to create free public schools for all children who wished to attend them. Nothing was said about private schools. As we have developed in this country we have done more and more for our public schools. They are open for all children and it has been decided I believe that there should be no particular religious beliefs taught in them. There should be freedom for every child to be educated in his own religion. In public schools it should be taught that the spiritual side of life is most important. I would be happy if some agreement could be reached on passages from the Bible and some prayer that could be used. The real religious teaching of any child must be done by his own church and in his own home.

It is fallacious, I think, to say that because children going to public schools are granted free text books in some states, free transportation, or free school lunches, that these same things must be given to children going to private schools.

Different states of course, have done different things as they came under majority pressure from citizens who had certain desires, but basically by and large, throughout the country, I think there is still a feeling that the public school is the school which is open to all children and which is supported by all the people of the country, and that anything that is done for the public schools should be done for them alone. I would feel that certain medical care should be available to all children but that is a different thing and should be treated differently. If we set up free medical care for all children, then it should not be tied in with any school. At present there are physical examinations for children in public schools which are provided without cost to the parents, but there is nothing to prevent people who send their children to private schools from making arrangements to pay for similar examinations for their children.

I should like to point out to you that I talked about parochial schools and that to my mind means any school organized by any sectarian group and not exclusively a Roman Catholic school. Children attending parochial schools are, of course taught according to the tenets of their respective churches. As I grow older it seems to me important that there be no great stress laid on our divisions, but that we stress as much as possible our agreements.

You state: "And the Supreme Court of the United States has declared that health and transportation services and the distribution of non-religious textbooks to pupils attending parochial schools do not violate our Constitution." None of us will presume to decide questions which will come up before the Supreme Court of the United States, but all of us must think seriously about anything which is done, not only in relation to the specific thing, but in relation to what may follow after it and what we think will be good for the country.

Anyone who knows history, particularly the history of Europe, will, I think, recognize that the domination of education or of government by any one particular religious faith is never a happy arrangement for the people. Spiritual leadership should remain spiritual leadership and the temporal power should not become too important in any church.

I have no bias against the Roman Catholic Church and I have supported Governor Smith as Governor and worked for him as a candidate for the office of President of the United States. I have supported for public office many other Roman Catholic candidates.

You speak of the Mindzenty case. I spoke out very clearly against any unfair type of trial and anything anywhere in any country which might seem like an attack on an individual because of his religious beliefs. I cannot, however say, that in European countries the control by the Roman Catholic Church of great areas of land has always led to happiness for the people of those countries.

I had never visited hospitals and asked or thought about the religion of any boy in any bed. I have never in a military cemetery had any different feeling about the graves of the boys who lay there. All of our boys of every race, creed, and color fought for the country and they deserve our help and gratitude.

It is not my wish to deny children anywhere equal rights of benefits. It is, however the decision of parents when they select a private or denominational school, whether it be Episcopal, Wesleyan, Jewish or Roman Catholic.

I can assure you that I have no prejudice. I understand the beliefs of the Roman Catholic Church very well. I happen to be a Protestant and I prefer my own Church, but that does not make me feel anyone has any less right to believe as his own convictions guide him.

I have no intention of attacking you personally, nor of attacking the Roman Catholic Church, but I shall of course, continue to stand for the things in our Government which I think are right. They

may lead me to be in opposition to you and to other groups within our country, but I shall always act, as far as I am able, from real conviction and from honest belief.

If you carefully studied my record, I think you would not find it one of anti-Catholic or anti-any-religious group.

I assure you that I have no sense of being "an unworthy American mother". The final judgment, my daer Cardinal Spellman, of the worthiness of all human beings is in the hands of God.

With deepest respect, I am

Very sincerely yours,
Eleanor Roosevelt.

Zoals te verwachten was, had deze controverse grote belangstelling in brede kringen, binnenskamers had een intensief overleg plaats. Daaruit kwam een verklaring van Kardinaal Spellman voort, die gepubliceerd werd op 5 Augustus en waarvan hij 4 Augustus Mevrouw Roosevelt telefonisch mededeling deed. De kardinaal verklaart dat zijn bedoeling was "to state in simple terms the position, that Catholics together with many Americans of other religious beliefs are upholding", en stelt vervolgens vast, dat men niet vraagt om subsidie voor het oprichten of onderhouden van schoolgebouwen of voor salarissen van leerkrachten, maar wel om subsidie voor schooltransport, voor de aankoop van niet-godsdienstige schoolboeken en voor hulpmiddelen bij de gezondheidsbevordering van schoolkinderen.

"In the midst of the great confusion and the many regrettable misunderstandings and misinterpretations over Federal aid to education which is actually not an issue of anyone church or any one religious group, but an issue of the welfare of all America's children, I feel it is my duty to state in simple terms the position that Catholics together with many Americans of other religious beliefs are upholding.

Again I repeat that firmly I believe in and shall ever uphold the American right of free speech which not only permits but encourages differences of opinion. In line with this great American privilege I have stated that it is consistent and just to defend children who attend parochial and other private schools from what we feel is unfair discrimination.

It is important that everyone should understand clearly what we are asking for under constitutional law, and for what we are not asking. We are not asking for general public support of religious schools. In the State of New York, as in practically every other state, the State Constitution prohibits the use of public funds for the support of sectarian schools. The Supreme Court of the United States has interpreted the Federal Constitution in the same sense.

Under the Constitution we do not ask nor can we expect public

funds to pay for the construction or repair of parochial school buildings or for the support of teachers, or for other maintenance costs.

There are, however other incidental expenses involved in education, expenses for such purposes as the transportation of children to and from schools, the purchase of non-religious textbooks and the provision of health aids. These are called "auxiliary services". The Federal-aid controversy revolves around these incidental benefits to schoolchildren, and around them alone. Our New York State Constitution expressly allows the use of public funds for the transportation of children to any school, public or parochial. Fourteen states follow the same non discriminatory practice. Moreover, in some states public funds are used to provide non-religious textbooks for the children in all schools, public and parochial. In all states many communities supply public health services to pupils in all schools. The Supreme Court of the United States has upheld these practices as constitutional.

What precisely are we asking for? We believe in Federal aid for needy states and needy children. We further, believe that Congress should guarantee, as it did in the School Lunch Act, that all children of whatever race, creed or color no matter what schools they attend, will share alike in the "auxiliary services" for which these Federal funds are spent in the states.

We do not think it should be left to each state to decide for itself whether or not to distribute Federal funds in a discriminatory way. And above all, we ask that Congress guarantee the use of Federal funds for health and transportation services to the 2,800,000 of America's children attending parochial schools if they guarantee Federal funds for health and transportation services to other American children attending public schools.

We are asking Congress to do no more than to continue, in its first general aid-to-education measures, the non discriminatory policy it has followed in the School Lunch Act and other Federal laws dealing with schools and schoolchildren. We do not want Congress, for the first time, to adopt a discriminatory policy in the field of education.

This in no way undermines "the traditional American principle of separation of Church and State". We are asking only for what is constitutional and in accordance with America's previous policy and tradition.

What we are asking is something vital to the American way of life: the free exercise of the right to send children to religious schools, and to have all American children, regardless of their color or of the school they attend, share alike in "auxiliary services" furnished by the Federal Government.

Mevrouw Roosevelt publiceerde 5 Augustus de volgende reactie:

His Eminence, Cardinal Spellman, called me Thursday evening, August fourth. He asked me to go over a statement which he would

like to release. I have read it and think it a clarifying and fair statement.

Paragraph Number Two of His Eminence's statement emphasizes the point which to many citizens of the United States, is very important, namely that no Federal Funds appropriated for public schools by the Congress shall be used except as provided in the Constitution.

In de ontstane impasse werd van verschillende zijden een compromis voorgesteld, doch een resultaat is niet bereikt in 1949. Blijkens de boven geciteerde uitspraak van President Truman van 4 Januari 1950 blijft de Regering der Verenigde Staten echter vast overtuigd, dat federale financiële steun aan de staten voor verbetering van het onderwijs nodig is. Het nu zittende Congres is doende om een formule te vinden, waardoor de oppositie zoveel mogelijk bevredigd wordt, bijvoorbeeld door subsidie aan bijzondere scholen voor "incidental expenses" niet uit te sluiten en federale controle op de bevoegdheid der Staten met het onderwijs tot een minimum te beperken.

Het rumoer, ontstaan om deze zaak, moet vreemd zijn voor tegenwoordige Nederlandse begrippen. Nederland heeft een schoolstrijd gekend, doch deze is lang geleden beëindigd en staatssubsidie voor particulier onderwijs is in ons land geaccepteerd als normaal en logisch. Het is dan ook niet te verwonderen, dat voorstanders van deze subsidie in de Verenigde Staten zich op Nederland beroepen hebben. De redactie van het door Paters Jezuïeten uitgegeven weekblad "America" heeft de Nederlander E. F. Schröder uitgenodigd om een artikel te schrijven over het gesubsidiëerde particulier onderwijs in Nederland, het werd in genoemd blad van 23 April 1949 gepubliceerd onder het opschrift: "The Dutch show the way".

Het artikel verscheen dus vóór de strijd in het Congres, die men blijkbaar wel zag aankomen, begonnen was. Het is echter later op verzoek van Senator Henry Cabot Lodge van Massachusetts in zijn geheel (inclusief het opschrift) overgedrukt in de Appendix van de "Congressional Record" van 29 Juni 1949, onder het hoofd "The Netherlands Education System".

DE LEERSTOF VAN ONS WISKUNDE-ONDERWIJS¹⁾

DOOR

Dr. H. H. BUZEMAN.

Het wiskunde-onderwijs op onze scholen voor V.H. en M.O. maakt een moeilijke tijd door. Het leerplan, dat na vele jaren van voorbereiding en discussie in 1937 voor de H.B.S. werd vastgesteld, is nog steeds niet ten volle in praktijk gebracht en het is de vraag of het ooit zo ver zal komen. De oorlogsjaren noodzaakten overal tot beperking en vereenvoudiging en het kost moeite het oude peil wederom te bereiken. Talrijk zijn de klachten over tijdnood en van verschillende zijden wordt aangedrongen op beperking van de leerstof.

Dr. Bunt maakt in de hier te bespreken Publicatie een aanvang met de behandeling van de vraag in hoeverre de klachten een reële grond hebben en op welke wijze daaraan kan worden tegemoet gekomen. Hij baseert daarbij zijn onderzoek op de ervaring, die de docenten met de leerstof hebben. Hij wijst in verband met de betekenis, die hij aan die ervaring wil toekennen, op de gunstige omstandigheid, dat de noodzakelijke beperkingen in oorlogstijd en het geleidelijke herstel daarna een ieder hebben genoodzaakt zich te bezinnen op de vraag naar de waarde, die elk onderdeel van de leerstof voor zijn onderwijs heeft. Hij heeft nu een groot aantal gegevens verzameld over de opvattingen en de gewoonten, welke ten aanzien van die leerstof heersen en hij verwacht, dat de resultaten hiervan aanleiding zullen zijn tot uitvoerige en nuttige discussies, die kunnen bijdragen tot het oplossen van de moeilijkheden.

De bedoelde gegevens heeft hij vergaard door aan niet minder dan 772 wiskunde-docenten (waarvan 107 verbonden waren aan een gymnasium, 347 aan een H.B.S. en 318 aan een lyceum) een formulier te zenden met vragen, die betrekking hadden op ruim 250 onderwerpen, gekozen uit nagenoeg alle hoofdstukken der schoolwiskunde en met bijzondere aandacht voor die leerstof, welke gedurende de laatste twintig jaren, om welke reden ook, bijzondere belangstelling heeft gehad van de zijde der docenten. Er kwamen 332 formulieren

¹⁾ Een onderzoek naar opvattingen en gebruiken dienaangaande door Dr. L. N. H. Bunt.

volledig ingevuld terug. — Ten aanzien van elk onderwerp werd gevraagd of behandeling daarvan:

- a. wenselijk en mogelijk werd geacht, of wel
- b. wenselijk, maar slechts ten dele mogelijk, of wel
- c. wenselijk, maar onmogelijk, of wel
- d. ongewenst.

Bovendien werd verzocht mee te delen of het bedoelde onderwerp in de laatste 15 jaren:

- p. minstens enige keren met succes is behandeld,
- q. wel eens is behandeld,
- r. niet is behandeld.

De wijze, waarop de resultaten van het onderzoek zijn weer gegeven blijkt uit het volgende voorbeeld:

Vraag no. 94: eenvoudige inleiding tot de integraalrekening:

	a	b	c	d	p	q	r	t_1	t_2
G.	41	31	16	11	28	32	40	61	60
H.	42	19	16	24	35	33	32	161	150

Verklaring:

41% van de wiskunde-docenten aan de B-afdeling van een gymnasium (c.q. de daarmee corresponderende afdeling van een lyceum) en 42% van de wiskunde-docenten aan de B-afdeling van een H.B.S. (c.q. de daarmee corresponderende afdeling van een lyceum) achten behandeling van dit onderwerp wenselijk en mogelijk; 31% resp. 19% van dezen achten die wenselijk, maar slechts tendele mogelijk enz. Bovendien is onder t_1 resp. t_2 aangegeven, hoeveel docenten de vragen a, b, c, d resp. p, q, r hebben beantwoord.

Voor alle onderwerpen is het resultaat op deze wijze verwerkt (met dien verstande, dat alleen de gymnasium-leraren hun mening hebben gezegd over onderwerpen, de analytische meetkunde betreffende en alleen de H.B.S.-leraren evenzo over de beschrijvende meetkunde).

Vervolgens deelt de schrijver mee tot welke conclusies het onderzoek hem geleid heeft en tot welke opmerkingen het hem aanleiding geeft.

In de eerste plaats constateert hij, dat van een groot aantal onderwerpen vele docenten de behandeling wel wensen, maar niet of slechts ten dele mogelijk achten (b en c) en dit op grond van de uitgebreidheid der leerstof (dit laatste blijkt

hem uit de toelichtingen, die vele inzenders bij hun antwoorden gegeven hebben). Hij licht dit toe aan de hand van een tweetal tabellen, betrekking hebbende voornamelijk op de percentages onder *b* en *c*, en hij leidt daaruit af, dat gesproken moet worden van een „ernstige overlading van het wiskundeprogramma”, vooral van dat voor de H. B. S.

In de tweede plaats concludeert de schrijver uit zijn onderzoek, dat vooral de onderwerpen, die behoren tot het gebied van de differentiaal- en de integraalrekening aanleiding zijn tot klachten over tijdnoed. Hij haalt in verband hiermee het Rapport aan van de Wemecos-commissie inzake de herziening van het eindexamenprogramma voor de H. B. S.-B, in welk rapport de wenselijkheid wordt betoogd van het opnemen van de differentiaalrekening in het eindexamenprogramma. Hij maant hier tot grote voorzichtigheid.

In de derde plaats deelt hij mee, dat een grote onzekerheid spreekt uit de antwoorden van verschillende docenten, die nog geen langdurige ervaring hebben. Hij ziet als oorzaak hiervan het ontbreken van een adaequate opleiding van de leraar, die tijdens zijn studie geen duidelijk inzicht krijgt in wat hij kan en moet bereiken en die als jong docent de middelen mist, met behulp waarvan hij kan uitmaken of een onderwerp voor behandeling geschikt is of niet, als ook welk resultaat zijn onderwijs heeft gehad. Dit laatste geldt niet alleen voor de jonge docent, maar tevens voor alle anderen. Wij zijn nog lang niet zover, dat wij voldoende nauwkeurig kunnen aangeven, welk doel met elk onderdeel van ons onderwijs wordt beoogd, welke oefenstof voor het bereiken daarvan het meest geschikt is en op welke wijze is uit te maken in hoeverre het onderwijs resultaat heeft gehad. Dr. Bunt doet een beroep op de docenten met ervaring, het hunne bij te dragen voor een systematisch onderzoek van dit terrein; hij constateert met genoegen, dat het Paedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht (dat ook deze Publicatie verzorgde) in het Centrum voor didactiek beschikt over een groep medewerkers, die bereid zijn een begin daarmee te maken.

Bij de beoordeling van deze publicatie dient men zich goed te realiseren welk doel de schrijver zich gesteld heeft, te weten: het verzamelen van gegevens, die kunnen dienen als basis zo wel bij de voorlichting van aanstaande docenten bij de voorbereiding voor hun taak als bij discussies over didactische

problemen, in het bijzonder geldende de aard van de leerstof. Ik ben ervan overtuigd, dat het werk van Dr. Bunt in beiderlei opzicht goede diensten zal kunnen bewijzen, ongetwijfeld zullen velen met belangstelling kennis nemen van het oordeel van collega's over en van hun ervaring met bepaalde onderwerpen van de leerstof. Ook is het van betekenis, dat Dr. Bunt in zijn „conclusies en opmerkingen” aandacht besteedt aan het probleem der overlading en aan het grote belang van intensief research-werk op het uitgestrekte terrein der didactiek, noodzakelijk ook voor een goede leraren-opleiding. — Niet onbelangrijk lijkt mij verder, dat de vele docenten, die zich de moeite getroost hebben, de vele vragen zo goed mogelijk te beantwoorden, gedwongen waren, zich daarbij nog eens te bezinnen op het belang van allerlei onderdelen van de leerstof, wat hun onderwijs slechts ten goede kan komen.

En zo hebben de schrijver en zijn medewerkers met hun omvangrijke arbeid (112000 antwoorden hebben zij moeten verwerken!) het wiskunde-onderwijs ongetwijfeld een belangrijke dienst bewezen.

Wanneer ik nu nog de publicatie in min of meer kritische zin ga bespreken, doet dit geen afbreuk aan de waardering, die in het bovenstaande ligt opgesloten.

Zoals ik reeds vermeld heb heeft de schrijver afgezien van een systematische behandeling van het programma, maar vooral die onderwerpen gekozen, die gedurende de laatste twintig jaren bijzondere belangstelling hebben gehad. Dit heeft iets vóór, maar een bezwaar is, dat de gekozen onderwerpen zeer ongelijkmatig over de verschillende hoofdstukken der schoolwiskunde zijn verdeeld. Zo is b.v. het aantal onderwerpen uit de rekenkunde van de eerste klas bijna even groot als dat over de planimetrie in haar geheel. Ook zijn lang niet alle onderwerpen even belangrijk. (Vgl. de vragen: No. 70: samengestelde interest, No. 88: inleiding tot de differentiaalrekening, No. 109: complexe getallen, met: No. 3: Romeinse cijfers, No. 7: eigenschappen van producten, No. 69: alternerende meetkundige reeksen.) Dit laatste is vooral hierom een bezwaar, omdat de schrijver bij het trekken van zijn conclusies slechts met aantallen werkt en aan het verschil in gewicht geen aandacht schenkt.

Het is bij een enquête meestal moeilijk, de vragen zodanig te redigeren, dat de inzenders daarvan eenzelfde op-

vatting hebben en dat de leider een juist beeld kan krijgen van de situatie, die hij onderzocht. Dr. Bunt heeft dit ook ervaren en hij wijdt er een korte bespreking aan. In het bijzonder zijn begrip „wenselijk” gaat hij toelichten. Hij volstaat echter met een negatief criterium en laat ruimte voor allerlei interpretatie, wat de eenheid van opvatting niet ten goede komt en wat misschien mede een reden is (vermoedelijk niet de enigel) van de geringe mate van overeenstemming onder de docenten, die uit de resultaten van het onderzoek spreekt (bij ongeveer een vierde deel van alle onderwerpen zijn de percentages onder *a* en *d* allebei groter dan 30!). Ook de kwalificatie „ongewenst” (in de zin van „schadelijk”?) lijkt mij niet erg gelukkig gekozen. Vraag *d* had wellicht beter kunnen luiden „niet gewenst” (in de zin van „overbodig of schadelijk”).

Uit het volgende voorbeeld moge blijken, hoe moeilijk het soms is, bepaalde leerstof op de gevraagde wijze te rubriceren. Ik kies daarvoor vier hoofdstukken, over elk waarvan Dr. Bunt ook een aantal vragen heeft gesteld:

- I. limieten,
- II. differentiaalrekening,
- III. integraalrekening,
- IV. complexe getallen.

Ik kan mij voorstellen, dat er docenten zijn, die deze hoofdstukken, redelijk streng en niet al te beknopt behandeld, mooie leerstof vinden, maar ze beschouwen als capita selecta, waaruit zij een keuze doen. Ik neem eens aan, dat iemand twee van de vier hoofdstukken kiest en de onderwerpen, die hierop betrekking hebben, rangschikt onder *a*. Waar plaatst hij nu de niet gekozen onderwerpen? Ik voel iets voor *c*, maar bevredigend is dat geenszins. En wat hier geldt voor de genoemde vier hoofdstukken is eveneens het geval bij meerdere onderwerpen, die in de enquête zijn opgenomen, en die elk afzonderlijk aantrekkelijke leerstof vormen zonder dat behoefte bestaat aan het geheel. Voor mij persoonlijk geldt dit b.v. de onderwerpen No. 1—33, betrekking hebbende op de rekenkunde, waarvan ik altijd het een en ander behandel, maar nooit alles en zonder dat dit met tijdnoed in verband staat. Toch ben ik geneigd zeer vele van die onderwerpen als „wenselijk” te kwalificeren en aldus de niet behandelde onder *c* te rangschikken. Mocht dit anderen ook zo zijn gegaan dan

volgt daaruit, dat men voorzichtig moet zijn met het trekken van conclusies uit de percentages onder *c*, wat Dr. Bunt doet. Ik betwijfel dan ook of de conclusie „ernstige overlading van het wiskunde-programma”, waartoe hij komt, inderdaad in de resultaten van de enquête voldoende gefundeerd is. Het heeft mij in verband hiermee getroffen, dat Dr. Bunt niet vermeldt, welke onderwerpen uit het overladen programma geschrapt moeten of kunnen worden ten einde dit tot redelijke afmetingen terug te brengen. Het is mogelijk, dat hij dit niet heeft nagegaan, maar het lijkt mij ook niet onwaarschijnlijk, dat de enquête daaromtrent, dank zij de grote verscheidenheid van oordeel, geen of onvoldoende richtlijnen verschaft. En dit versterkt mij in de mening, dat de enquête de conclusie „overlading” niet toelaat, doch wel een bekend feit bevestigt, dat n.l. meer leerstof, voor ons onderwijs geschikt, beschikbaar is dan er behandeld kan worden. Maar wie zal dat een bezwaar noemen?

Dit alles neemt niet weg, dat moeilijk te ontkennen is, dat klachten over tijdnoed nogal eens worden gehoord. Wil men nu onderzoeken of het „wiskunde-programma” overladen is, dan komt dadelijk de vraag: welk programma? Wordt hiermee bedoeld de verzameling van onderwerpen, die Dr. Bunt in zijn enquête betreft, plus de daarin niet genoemde maar algemeen gangbare, dan betekent die overlading practisch niet veel, aangezien er vermoedelijk slechts heel weinigen zullen zijn, die de behandeling van dit alles nodig vinden of wenschen. Bedoelen we het programma, zoals dit officieel is voorgeschreven en omschreven, dan wordt de zaak een kwestie van interpretatie en deze laat vrij grote verscheidenheid toe. [Ik vind het in dit verband jammer, dat Dr. Bunt aan de antwoorden onder *p*, *q* en *r* bij zijn opmerkingen en conclusies weinig of geen aandacht schenkt. Mogelijk kunnen deze antwoorden inlichtingen verschaffen over die interpretatie.] Het antwoord op de vraag of iemand zijn programma overladen vindt of niet zal, vooral bij een jong docent, mede beïnvloed worden door de vraag, in hoeverre hij weerstand kan bieden aan zijn verlangen, zoveel mogelijk te behandelen van wat in het door hem gebruikte leerboek staat en zoveel mogelijk van de opgaven daarin te laten maken.

De zaak heeft echter nog een andere kant. De klachten over tijdnoed en moeilijkheden klinken luider dan vóór de oorlog. Toch is het „programma” niet uitgebreid. Wel is de toeloop

tot het V. H. M. O. veel groter geworden, wat het gemiddelde peil van de leerlingen vermoedelijk niet ten goede is gekomen, terwijl de omstandigheden, waarin onze leerlingen tegenwoordig leven, zowel thuis als daarbuiten minder gunstig zijn geworden voor een goede aandachtsconcentratie, die zo belangrijk is voor het resultaat van hun werk. Dit bemoeilijkt de taak van de docent in hoge mate en het lijkt mij lang niet onmogelijk, dat hierin een belangrijke oorzaak ligt van de bezwaren, bij het onderwijs ondervonden. Ik geloof, dat het de moeite waard zou zijn, hiernaar eens een onderzoek in te stellen.

Bij de vergelijking, die Dr. Bunt maakt tussen de resultaten van zijn enquête en het eindexamenrapport van de Wimecos commissie, moet niet uit het oog worden verloren, dat het heel goed denkbaar is, dat belangrijke besnoeiingen in de uitvoering van het onderwijsprogramma worden aangebracht, terwijl toch het eindexamenprogramma ongewijzigd blijft of zelfs met een enkel hoofdstuk wordt uitgebreid. Dat men niettemin met dit laatste uiterst voorzichtig te werk dient te gaan ben ik met Dr. Bunt geheel eens.

Zoals ik reeds eerder gezegd heb belet de kritiek, die ik hier en daar geuit heb, mij niet, hoge waardering te hebben voor het belangrijke werk, dat Dr. Bunt en zijn medewerkers hebben verricht, en dat ik in de belangstelling van iedere wiskunde docent moge aanbevelen. In een „Ten Geleide” van Prof. Dr. M. J. Langeveld merkt deze op, dat het onderhavige onderzoek „niets meer pretendeert dan een eerste in kaart brengen van een bepaald, centraal gebied”. Ik ben ervan overtuigd, dat deze „kaart” vele malen met vrucht geraadpleegd zal kunnen worden bij de verdere onderzoekingen, die Dr. Bunt ons op het uitgestrekte en nog weinig geëxploreerde terrein van de didactiek der wiskunde heeft toegezegd.

EEN SOCIALISTISCH ONDERWIJSCONGRES

DOOR

P. POST.

Op 11, 12 en 13 April is te Amsterdam een zeer druk bezocht onderwijscongres gehouden, georganiseerd door de Partij van de Arbeid en voorbereid door de onderwijscommissie van die Partij, waarvan Prof. Dr. Ph. Kohnstamm de voorzitter was. Op dit congres werden de problemen besproken, die in de komende jaren zeker tot een oplossing moeten worden gebracht, wil het nationale onderwijsapparaat op een enigszins bevredigende wijze blijven functioneren.

Het congres was goed voorbereid: uitstekende praesadviezen stelden de deelnemers in staat zich te oriënteren en maakten lange inleidingen der sprekers overbodig: deze konden dikwijls volstaan met bondige samenvattingen.

Maar wie gelegenheid tot studie ontbroken had, werd door de inleidende rede van Professor Kohnstamm midden in de feitelijke situatie geplaatst. De proefklassen aan de ambachtsscholen, de plannen voor experimenten met het V. G. L. O. werden door spreker naast elkaar beschouwd en het congres moet het wel duidelijk geworden zijn, dat de voorbereidingen voor de onderwijsorganisatie op den duur niet gespreksgewijze te treffen zijn — doch dat die voorbereiding de bestudering vraagt om grondslagen van uitvoerige en dikwijls langdurige experimenten en wetenschappelijk onderzoek. Dat dit inzicht bij sommige congressisten aanvankelijk niet aanwezig was, bleek ook bij de debatten.

Hoewel de besprekingen over de opzet en ontwikkeling van het V. G. L. O. in verband met de proefklassen aan de ambachtsscholen de hoofdschotel schenen te zullen gaan vormen — zes inleiders waren hiervoor aangewezen — lijkt het ons toe, dat de inleidingen en de debatten over de opleiding van kleuterleidsters, onderwijzers en leraren voor de ontwikkeling van de kweekscholen der eerste twee categorieën leerkrachten van zeer groot belang waren en voor ons gevoel het zwaarste accent kregen.

Omtrent de ontwikkeling van V. G. L. O. en Ambachtsonderwijs bestaan gevestigde meningen en wij kunnen niet zeggen, dat het congres hier bij machte was bruggen te slaan. De meningen t. a. v. de opleidingen liggen meer evenwijdig, of, soms in elkaars verlengde.

Als wij thans aan de eerste inleidster denken, Mevrouw Tellegen—Veldstra, dan is het niet haar eigen, toch met vuur en overtuigingskracht voorgedragen rede en de omvangrijke beantwoording der vragen die haar gesteld werden, die in onze herinnering vooraan staan. Bij de bespreking van de opleiding der kleuteronderwijzeressen kreeg zij groter gelegenheid te wijzen op het gebrekkige fundament waarop onze gehele volksofvoeding rust, op de zeer onvoldoende gelegenheid in ons land voor jonge vrouwen om tot kleuterleidster te worden opgeleid.

Zij nam toen min of meer stelling tegenover haar mede-inleider de heer Van der Velde — die richtlijnen gaf voor een betere organisatie der opleiding; Mevrouw Tellegen pleitte voor een ideale opleiding — terwijl de heer Van der Velde de opleiding wenste te beperken tot het noodzakelijke minimum. Wij vermoeden dat verwerkelijking van Van der Velde's voorstellen reeds een enorme verbetering zou betekenen voor ons kleuteronderwijs. In zijn bewerking (in het praesadvies) van de statistische gegevens der laatste jaren toonde hij duidelijk aan dat er, op een enkele uitzondering na, eigenlijk alleen een verantwoorde opleiding bestaat in enkele grote steden in het westen des lands. Ontstellend hoge percentages van hoofden en helpsters zijn totaal onbevoegd en hoeveel goede kleuterscholen op fröbeliaanse of montessorigrondslag er in de grote steden ook mogen zijn — het kan niet anders of talloze schooltjes daarbuiten dragen nog het oude karakter van de „bewaarschool”.

Dat het congres niet van de noodzakelijkheid van het kleuteronderwijs overtuigd behoefde te worden bleek duidelijk bij het debat.

Verschillende wethouders van grote gemeenten klaagden over de enorme bedragen die de gemeenten geheel zelf op te brengen hadden voor scholen en opleidingen. Men kan er — en dit zal elders evenzo het geval zijn — de kosten alleen moeilijk dragen. Hier ligt een taak voor het Rijk.

Men zal overal de dringende noodzakelijkheid van kleuteronderwijs wel aanvaard hebben, doch ook ten congresse uitte men zich slechts zeer gereserveerd in de richting van de leerplicht. Niet omdat een jaar vervroeging van de leerplicht een onmiddellijke regeling voor het gehele land zou vorderen en dit niet wel mogelijk geacht werd, maar omdat men duidelijk de beslissing aan de ouders wenste over te laten.

Dit nu principiële bezwaar zouden wij niet willen aanvaarden. Wie de noden van het volkskind kent in zijn worsteling om het leerplan der lagere school in zijn eenvoudigste vorm door te komen, aanvaardt gaarne ter wille van het kind een uitbreiding der leerplicht naar beneden. Het is onze overtuiging, dat deze vervroeging der leerplicht, de verlenging naar boven, zo juist door de wet vastgelegd in het zevende en achtste leerjaar, voor het grootste deel der bevolking in belangrijkeheid zou overtreffen.

De consequenties zouden kostbaar zijn — doch het resultaat van het g.l.o. stellig veel groter door deze voorbereiding. En over het huidige effect van de nederlandse volkschool zal wel niemand enthousiast zijn. Leerplicht na de vijfde verjaardag zou dwingen tot organisatie van het kleuteronderwijs en wij menen, zonder dat men tot deze formulering kwam, ook achter de verzekering van Mevrouw Tellegen inzake de vrijheid der ouders, een geneigdheid in deze richting te onderkennen. Als men de kleuterleeftijd van 3,4 jaar tot 8 jaar wil verzorgen — en het is inderdaad een eis van goede paedagogiek, zoals Mevrouw Tellegen betoogde, dan ontkomt men niet aan een vorm van leerplicht.

Zonder twijfel was de eerste congresdag, waar Mevrouw Tellegen en de heer Van der Velde zo overtuigend, zo helder en klaar spraken over de waarde van het kleuteronderwijs en de grote behoefte aan voldoende opleiding, daardoor de belangrijkste. Wij vertrouwen dat de kamerleden van de P. v. d. A. dit primaire volksbelang in de volksvertegenwoordiging scherp in 't oog zullen houden. Het geldt de fundamenten van ons onderwijs.

De avond van de eerste dag bracht ons niet veel verder. De inleiders, Mej. Smit en de heer Amerika zetten de overbekende standpunten nog eens uiteen — en we vermoeden dat noch inleidingen, noch debatten enige vrucht zullen afwerpen voor de ontwikkeling van het onderwijs in het zevende en achtste leerjaar.

Eigenaardig doet het aan te horen, hoe men pleit voor een andere „geest” op de V. G. L. O. school. „Te veel en te lang heeft „het hoofd” de voornaamste, soms zelfs practisch de enige plaats ingenomen” roept de heer Amerika uit. Nu moet er op de V. G. L. O. school ook op de hand, het hart, de hygiëne worden gelet. Wij zijn het met de heer Amerika eens, dat een *tweejarig langer* verblijf op twee en driemans

schooltjes, daartoe weinig gelegenheid biedt en er voor V. G. L. O. scholen op het platteland geen plaats is, nu de meeste leerlingen die daartoe in staat zijn gebruik kunnen maken van nijverheidsambachtsscholen, voor zover zij niet in aanmerking komen voor het U. L. O. en V. H. M. O. Zelfs in de grotere plaatsen zal men moeite hebben een voldoende aantal leerlingen bijeen te brengen. Aan een V. G. L. O. school in een gemeente van 20.000 zielen meldden zich in April j.l. 70 à 80 leerlingen aan, afkomstig van Aprilscholen — om met September d. o. v. op 5 of 6 na, te verdwijnen naar de „huishoudschool” of de „ambachtsschool”. Waarna twee onderwijzers zich hebben bezig te houden met deze zes overgeblevenen.

Op het platteland en in kleinere plaatsen heeft het V. G. L. O. geen schijn van kans.

Zwak staat men, als men de ruimere algemene vorming bepleit voor deze leeftijd alleen, op grond van de veranderde instelling van de praepuber op het leven, waarbij „het hoofd” minder aandacht geschonken zou moeten worden dan hand en hart. Wij wagen het hier de opmerking te plaatsen, dat de critiek op het zevende en achtste leerjaar in dubbele zwaarte terugvalt op het gehele zesjarige g. l. o. Als het hoofd ergens „centraal” moet zijn dan is het juist meer in die latere jaren, dan in de eerste zes jaren, waar nu de verstandelijke eenzijdigheid zoveel bederft, dat dit alleen, en nog maar engizins goed gemaakt kan worden op scholen waar „het hoofd de handen leidt” in degelijk handwerk, zoals dat thans gegeven wordt in de proefklassen der ambachtsscholen. Over de huishoudscholen (primaire klassen der nijverheidsscholen voor meisjes) behoeven we niet eens te praten. Die zijn er; ze zijn zeer populair, en terecht: er is in Nederland géén schoolvorm waar zo veel en zo goed geëxperimenteerd wordt en met dikwijls zo veel succes gezocht wordt naar, als ’t kan, verbreding en steeds naar verdieping, door modernisering der didaktiek. Het nijverheidsonderwijs voor meisjes en, sedert de instelling der proefklassen ook, voor de jongens staat in de onderwijsvernieuwing in Nederland vooraan. En nu kan men uitroepen: „Het V. G. L. O. heeft zijn kans nooit gehad!” — maar het antwoord gaf de wethouder van Zaan- dam — waar men er heus niet slecht aan toe is met z’n V. G. L. O. schooltje. „Waar het V. G. L. O. de kans had, is er ook niet veel van terecht gekomen”.

Doch gelukkig breekt de tijd aan, dat het V. G. L. O. op nieuw, in de centra waar de situatie het gunstigst is, de kans krijgt. En dan zal langs de weg, de enige weg die begaanbaar is naar het ons lijkt, van het experiment en van het wetenschappelijke onderzoek de plaats bepaald worden die het V. G. L. O. verdient in het onderwijsapparaat. Dat deze experimenten in nauw contact met de nijverheidsscholen zullen verlopen is een wenselijkheid, waarop vermoedelijk de voorzitter der onderwijscommissie doelde in zijn oriënterende inleiding. Een contact, waarin ook voor de enkelingen op het platteland, voor wie tot nu toe de deuren der nijverheidsscholen gesloten moesten blijven, een oplossing mogelijk is.

De tegenstellingen Nijverheidsschool—V. G. L. O. school, zo duidelijk naar voren komende op de avond van de eerste congresdag, werden op de tweede dag, men zou kunnen zeggen nog duidelijker zichtbaar, vooral in de inleidingen van de heren Van Sleen en Van der Vlerk. Er is hier zeer veel gedebatteerd, fel en hartstochtelijk. Doch nieuw inzicht werd niet gegeven. En zo achten wij deze besprekingen tenslotte maar heel weinig vruchtdragend. Men is hierover uit gedebatteerd. Steeds weer zegt men hetzelfde met andere woorden; de argumenten blijven gelijk. Paedagogische bezwaren tegen te vroeg begin van de vakopleiding, het ideaal van een achtjarige algemene vorming, waarin de laatste twee jaar veel kwaad, n.l. de eenzijdigheid der verstandelijke opvoeding der lagere school, zal moeten worden goedgeemaakt, aan de ene zijde.

De realiteitszin der ouders, die huishoudschool en ambachtsschool hogelijk waarden en de overtuiging, dat de algemene vorming van het volksmeisje zeker, en, in de toekomst die van de jongen op de ambachtsschool vrij zeker in goede handen is, de eisen die de voortgaande industrialisatie stelt aan de bekwaamheid der nederlandse arbeiders aan de andere zijde.

We zijn de tijd der beschouwingen pro en contra naar ons oordeel voorbij. Alleen op proefscholen voor beide formaties op z'n best geoutilleerd, geleid door leerkrachten, die er uit weten te halen, wat er in de nederlandse jongens en meisjes zit, waar het mogelijk is in eerlijke, concurrentievrije samenwerking van beide schoolvormen, zal uitgemaakt kunnen en moeten worden, hoe de schooltypen voor het nederlandse kind van 12 tot 14, 15 jaar zullen moeten worden ingericht. Zo alleen zal men ook voor de minderheidsgroepen van het

platteland, die de grootste moeilijkheid vormen, een aanvaardbare schoolvorm kunnen vinden. Want het is duidelijk, dat een tweejarige leertijd (doorgebracht met de hoogste klassen in de lageere school), na beëindiging van het zesde leerjaar, voor deze kinderen nagenoeg nuttelooze tijdsverspilling betekent. En men zal in gecombineerd schoolbezoek de oplossing moeten vinden.

Het bekende artikel van Van der Velde in dit blad opent hier perspectieven en men zal goed doen van de raadgevingen en het heldere inzicht daarin gegeven gebruik te maken. Ook in de inleiding en in het praeadvies van de heer De Loor komen passages voor, die de wenselijkheid van gecombineerd schoolbezoek aantonen.

Tussen deze besprekingen pro en contra klonk het woord van Prof. Van Houte, die zonder zich hier duidelijk te scharen aan een der beide kanten, opkwam voor het recht van elk nederlands kind op de volle ontplooiing van zijn aanleg. „Waarom, zo rijst de vraag, ligt niet voor elk kind, dat een schoolontwikkeling behoeft, die anders is gericht dan U. L. O. en verder voortgezet onderwijs die geven — afgezien van de vraag of niet ook in het „systeem” van U. L. O. en ander voortgezet onderwijs iets zou zijn te verbeteren! — waarom ligt voor al die jongens de weg naar de M. T. S. niet open?” vraagt de spreker. Zijn antwoord luidt: „Omdat aan de brede massa rechten zouden worden geschonken die men tot op dit ogenblik het liefst nog maar als privileges aan een beperkt aantal wil verlenen”.

Spreker beveelt hier geen bepaalde oplossing aan — die zal naar zijn mening stellig niet zo moeilijk zijn — als de geestgesteldheid van het gehele volk zo is, dat men de betekenis van onderwijs, de waarde er van voor de gehele natie, meer gaat beseffen. De Nederlander kent zijn school niet en beseft niet hoe zuinig wij moeten zijn met de potenties die onze kinderen meekrijgen. Wij zijn slordig op de geestelijke mogelijkheden van ons volk. Veel gaat verloren, versterft, omdat de gelegenheid tot ontplooiing onthouden wordt.

Dit geluid klonk uit boven de nog al emotioneel gearde gedachtewisselingen over de vulling van het zevende en achtste leerjaar en is van veel wijder strekking. Maar op een socialistisch onderwijscongres een centrale gedachte en wij zien hier verwantschap met het pleidooi van Mevrouw Tellegen op de eerste congresdag, toen zij op de dringende noodzaak van

goed algemeen kleuteronderwijs wees.

De derde congresdag was gewijd aan de opleiding van onderwijzers en leraren en het moet voor hen, die bij de onderwijzersopleiding betrokken zijn een soort openbaring geweest zijn de uiteenzetting van de heer Kleiwegt aan te horen.

Want wie aanvaardt de opleiding zoals die thans is nog als voldoende voor deze en de komende tijden? En het is in onderwijskringen algemeen bekend, dat het nieuwe kweek-schoolplan binnen enige dagen de Staten-Generaal zal bereiken.

En men kan moeilijk verwachten dat er tussen dat nieuwe kweekschoolplan en de uiteenzettingen van de heer Kleiwegt grote verschillen zullen bestaan. Zodat men het praeadvies en het referaat van de heer Kleiwegt mocht zien als een stevige omlijning van de ministeriële voorstellen aan de kamer.

Eén acte. Een bredere algemene vorming na het U. L. O. of M. O. van 2 jaar, daarna een zuivere vakschool voor onderwijzers. De heer Kleiwegt verdedigde het standpunt, dat deze algemene vorming, vóór de eigenlijke vakschool begint, als afgesloten moet worden beschouwd.

Elke nederlandse intellectueel moet het er mee doen, moet er het universitaire onderwijs mee kunnen volgen. Elk parallelisme van „kweekschoolhoofdacte” met „algemene vorming — eigenlijke vakschool” is hiermede uit de weg geruimd.

De nieuwe vakopleiding bezorgt de paedagogisch-didactische, cultureel-maatschappelijke en de practische vorming van de onderwijzer. Daarvoor zullen in de eerste plaats goede bezette leerscholen moeten komen en daarbij paedagogen die de oefenlessen critisch kunnen toetsen op hun verdiensten.

Opvoedkunde en haar hulpwetenschappen centraal. De in-leider sprak zich niet duidelijk uit over de omvang dier hulpwetenschappen in het leerplan der nieuwe beroepsvorming. Hij scheen wat huiverig voor wijsbegeerte en voor te veel sociologie, doch vermoedelijk was hij te weinig losgekomen van het vigerende hoofdactesprogramma met het vrij nutteloze onderdeel „geschiedenis van opvoeding en onderwijs”. Wij zouden willen adviseren deze huivering kort en goed te beëindigen door af te zien van wijsbegeerte en van de geschiedenis; met kleine historische toelichtingen, waar deze onontbeerlijk schijnen, kan men volstaan. De nieuwe onderwijzer moet meer om zich heen en vooruit, dan achteruit leren zien.

De geschiedenis van O. en O. zou de neiging kunnen gaan vertonen 'n zelfstandig vak te worden, een onverzadigbare slokop van tijd en energie, want zij is niet gemakkelijk — en de praktische en theoretische vorming in de weg staan. Wij delen de twijfel t. a. v. de sociologie niet. Deze studie zal beperkt moeten worden tot capita selecta — maar is voor een modern onderwijzer onontbeerlijk. Sociaalpaedagogiek is stellig evenzeer nodig als didaktiek.

Kleiwegts voorstellen wijken af van de oude bondsidealen: H. B. S. en universitaire opleiding. Deze idealen leven nog steeds onder de ouderen, die de Bond in z'n gloriëtijd hebben meegemaakt en op N. O. V. vergaderingen kan men soms de oude eis in volle kracht horen. In de debatten kon de oude gedachte niet volledig meer tot uitdrukking komen. Fragmentarisch wel: volledig M. O., het jus promovendi der onderwijzersacte. Doch de realiteit van heden, de capaciteiten van het volksdeel, dat zich voor de onderwijzersopleiding beschikbaar stelt, bracht het inzicht, dat het project van de heer Kleiwegt wel het maximum is, wat bereikt zal kunnen worden.

Hier werkten stellig de gedachten door, welke Van der Velde de eerste dag in zijn referaat en in de debatten, had ontwikkeld. Ook de gedachte, de opleiding van de kleuteronderwijzeres aan de nieuw ontworpen grote kweekscholen te doen geschieden vond algemene instemming. Doch ook hier werd — moeten we zeggen volledigheidshalve? — de norm van een ideale opleiding, die voorlopig volkomen onmogelijk is, gelijkwaardig, even lang als de onderwijzersopleiding, het congres voorgehouden.

Het plan Kleiwegt doet zeer sterk denken aan de opleiding voor de indische hoofdacte, die in Nederlandsch-Indië omstreeks 1936 werd ingevoerd voor niet-europese leerkrachten. Hier ook (zie het artikel „De Hoogste Opleiding van ons onderwijzerscorps” in „De Nederlandse School” van 1 Nov. 1946) was gestreefd naar een zuivere vakopleiding: pedagogiek (psychologie en didaktiek) géén wijsbegeerte en géén volledige geschiedenis van opvoeding en onderwijs, maar een straffe diepingrijpende praktische vorming in goede leerscholen, onder leiding van pedagogiekleraren en neerlandici, Nederlands en capita selecta uit de sociologie, ethnologie en economie. Feitelijk is het plan Kleiwegt en deze vroegere combinatie kweekschool-nieuwe hoofdacte identiek met dit verschil, dat het kweekschooldiploma in Indië reeds onderwijs

bevoegdheid gaf, wat bij Kleiwegt gelukkig niet het geval is.

Men kan, zelfs in een zo uitvoerig praeadvies als dat van de heer Kleiwegt, niet verwachten, dat een gedetailleerd overzicht gegeven wordt. Bij de debatten bleek echter, dat de hoofdinspecteur van de onderwijzersopleiding wel elk onderdeel ter dege overdacht had: speciaal zijn opmerkingen over de aesthetische vorming (geschrapd uit zijn praeadvies wegens plaatsgebrek) zullen velen volkomen bevredigd hebben.

Wij wijzen nog op het streven te komen tot grote kweekscholen; deze bieden toch veel meer mogelijkheden, dan de vele soms zeer kleine schooltjes (ons land telt er bijna 90) die voortdurend te kampen hebben met grote moeilijkheden. Kweekscholen met goede ruime internaten (tot het beruchte kosthuizenstelsel van vroeger zal men, hopen wij, niet willen terugkeren) zullen de streekkweekschooltjes dienen te vervangen. De heer Kleiwegt verwacht dat de directeur dezer kweekscholen de leraar pedagogiek zal zijn. En hiermede zal aan een ongewenste toestand in onze opleiding een einde gemaakt zijn.

Het was een grote teleurstelling voor de congressisten, dat Prof. Langeveld door ziekte verhinderd was zijn referaat te houden. Het praeadvies had de verwachting gewekt van een pittig referaat.

Op welk een verdienstelijke wijze Prof. Kohnstamm ook de taak van zijn leerling overnam — het was een teleurstelling de man zelf, die het V.H.M.O. zo goed kent en feitelijk ononderbroken strijdt voor regeneratie van dit onderwijs, niet te mogen horen.

Er is geen leraarsopleiding in ons land. „De universitair wetenschappelijke opleiding tot wiskundige, taalkundige, scheikundige enz. levert als *administratief bijproduct* de bevoegdheid tot het geven van onderwijs in de wiskunde, een of meer talen enz. op. Het geven van onderwijs wordt hiermede aan het toeval overgelaten. Ziehier de kern van de gedachten die Prof. Langeveld in zijn praeadvies gaf.

De tegenkanting die de praeadviseur van lerarenorganisaties verwacht i. v. m. zijn eis tot praktische vorming en gedegen studie van paedagogiek en psychologie — kwam reeds ten congresse voor de dag bij de debatten. Men wilde de universiteit als centrum van wetenschappelijke onderzoeken niet devalueren tot een kweekschool voor leraren. Een universiteit zou geen hogere vakschool mogen zijn. In zijn antwoord

wees Prof. Kohnstamm er op dat de grote centra voor wetenschappelijk onderzoek meestal niet meer in de universiteit geïncorporeerd zijn: de grote industrieën hebben deze taak overgenomen voor een heel belangrijk deel. — En, vroeg de referent zich af — is de universiteit toch ten slotte geen hogere vakschool: zij leidt op — en dat is in deze tijd haar meest omvangrijke taak — tot arts, jurist, ingenieur —.

Vorrink leidde, met een kleine en geslaagde vervanging door de partijsecretaris, het congres op een uitnemende, vaak geestige wijze. Zo'n voorzitter bepaalt voor een groot deel de sfeer van een congres en die sfeer was goed, opgewekt, soms geestdriftig.

Door zijn rede over de democratische principes der Partij van de Arbeid, over de vrijheid van nederlandse ouders de school voor hun kinderen te kiezen die zij wensen — een recht, dat buiten onze grenzen, ook in zeer democratische landen, nog lang niet erkend wordt — gaf Vorrink het congres een indrukwekkend slot. Deze vrijheid der ouders is niet een compromis maar een essentiël stuk in het onderwijsprogram van de Partij, zelf gewild, met volle overtuiging gepropageerd, uitgevoerd.

TIJDSCHRIFTEN.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg.: R. K. Jongensweeshuis, Tilburg. No. 7 (jrg. 34).

In dit nummer trof ons het artikel van W. van de Pas over „Het Rapport Sassen over film en jeugd”. In haar rapport kwam deze commissie indertijd tot de overtuiging, dat het bioscoopbezoek aan kinderen beneden 14 jaar geheel verboden moest zijn. Alleen onder geleide van ouderen mochten de kinderen de films bezoeken, die toelaatbaar werden geacht voor alle leeftijden, terwijl het bezoek aan speciale kinderfilms aan geen enkele beperking onderhevig was gemaakt. In het onderwerp van wet, dat aan dit rapport is toegevoegd, wordt tot verwondering van de Heer Van de Pas van een dergelijk verbod niet meer gerept. De schrijver is er benieuwd naar te vernemen, waarom de Commissie en ook de Minister hun „eenstemmig ingenomen standpunt” hebben prijsgegeven.

Voor degenen, die zich interesseren voor het probleem der beeldromans wijzen we op het artikel van Fr. M. Ph. „Katholieke beeldverhalen („Comic Books”) in Amerika”, bewerkt naar „Catholic Schooljournal”. Frater Ph. wijst hier op het voorbeeld van Amerika, waar men in R. K. kringen de beruchte beeldromans met stijgend succes vervangt door Katholieke beeldverhalen, die o. m. het leven van Pater Damiaan, Jeanne d'Arc, Franciscus van Assisi tot onderwerp hebben. Men bepaalt zich dus niet tot be-

strijding, maar geeft de jeugd ook paedagogisch waardevolle beeldromans in handen.

No. 8.

Hier vonden we o. a. een artikel van Aug. A. Boudens over „Ouders en School”. De Heer Boudens maakt de opmerking, dat de stem der ouders in de school te weinig wordt gehoord, terwijl zij toch een belangrijk stuk opvoeding in de handen van een „gezelschap dames en heren” leggen, waarover zij niet de minste zeggingschap hebben. School- en Kerkbestuur knappen de zaken wel op, en de meeste ouders geloven het dan verder wel. „Op welke wijze het recht der ouders zelf een woordje mee te spreken in het opvoedingsinstituut, dat wij „school” noemen, het beste verwezenlijkt zou kunnen worden, is een probleem, dat natuurlijk eens grondig en van alle kanten bekeken zou moeten worden.”

Belangwekkend is ook het artikel van J. v. d. N. „Te hoog gemikt?” De schrijver is van oordeel, dat men in het algemeen een te geringe dunk heeft van hetgeen de kinderen in de voordrachtskunst, en ook bij het kindertoneel kunnen bereiken, en hij geeft verscheiden voorbeelden, waaruit blijkt, dat men van onze jongens en meisjes meer kan verwachten dan men in de regel doet.

De Christelijke School (red. E. H. Bos, enz.). Uitg.: Nygh en Van Ditmar, 's-Gravenhage. No. 11 (3e jaargang).

In no. 11 en 12 van dit tijdschrift vinden we een interessante en levensechte beschouwing van Johs. Tigchelaar over „De Zondag in het Gezin”. Hij schetst in deze beide artikeltjes de moeilijkheden, die de Christelijke Zondagsviering voor verscheiden ouders met zich mee brengt, en wijdt hierbij ook behoorlijk aandacht aan het kind in de puberteitsleeftijd. Dit verwondert ons niet van deze schrijver, die over de godsdiensstige opvoeding in de puberteit een belangwekkende studie heeft geschreven.

In dezelfde nummers treft men een artikel van C. Schout over „Overheid en Schoolleven”. Deze wel zéér principiële bijdrage verdient alle aandacht van degenen, die zich een beeld wilen vormen van de spanningen, die er bij het Gereformeerde deel van ons volk tussen school en staat bestaan.

No. 12.

Dr. J. Schoneveld geeft een artikel over „Desiderata voor het Bijbels Onderwijs”. Hij is van mening, dat men niet alleen uit de Bijbel dient te vertellen, maar ook óver de Bijbel als boek. Immers de Bijbel heeft als boek zijn geschiedenis, en ook zijn problemen, en Dr. S. acht het noodzakelijk, dat het kind ook in dit boek de weg leert vinden.

Dalton (red. L. Costers en Mevr. D. J. van Arkel). Off. org. Ned. Daltonvereniging. Uitg.: J. B. Wolters, Groningen.

Het derde nummer van de tweede jaargang van dit kleine, maar toch wel belangrijke en instructieve tijdschriftje bevat een verkorte weergave van twee lezingen, die op de Daltonconferentie op 24 en 25 Febr. van

dit jaar te Amsterdam werden gehouden, nl. P. Bakkum, „Vrijheid, Ouderlinge samenwerking, Individueel werk”, en J. Jonges, „De psychologisch-paedagogische achtergrond van de Daltonschool”.

Dux (red. Dr. H. M. M. Fortmann, enz.). Uitg.: De Katholieke Jeugdraad. No. 1 en 2 (zeventiende jaargang).

Dit gecombineerde nummer, waarmee „*Dux*” zijn zeventiende jaargang opent, is geheel gewijd aan de aesthetische opvoeding. Het inleidende artikel „Het aesthetische in de opvoeding” is van Dr. N. Perquin S.J. Hierna volgen de meer gespecialiseerde bijdragen, die zonder uitzondering belangwekkend zijn. Zo schrijft Dra. Dresden—Coenders over de psychologie van het fabrieksmeisje, Mevr. O. van Andel—Ripke over „Meisjeslectuur”. Degenen, die zich voor jeugdtoneel interesseren, moeten vooral de artikelen van Dr. Perquin en van Egbert van Paridon niet ongelezen laten.

No. 3.

Hierin vindt men verschillende artikelen over de verhouding van „Vrije Jeugdvorming en Burgerlijke Overheid”. Dit is een belangrijk probleem, dat hier deskundig wordt toegelicht.

No. 4.

Dit nummer bevat vrijwel uitsluitend artikelen, die handelen over de verering van Maria en de Heiligen. Het wordt geopend met een algemene beschouwing van Dr. H. M. M. Fortmann. Irma Meyer geeft een aantal mooie gedichten in haar artikel „Loflitanie der dichters ter ere van Maria”. Dr. Perquin en Dr. H. M. M. Fortmann behandelen in hun artikels, resp. „Maria en haar jongens”, en „Jongens, meisjes en heiligen”, de paedagogische moeilijkheden en mogelijkheden, die er liggen op het gebied van de Maria- en de Heiligenverering.

Het Kind (red. Mevr. J. Riemens—Reurslag). Maart 1950. Uitg.: C. A. Spin en Zn., Amsterdam.

„*Het Kind*”, dat ondanks zijn vijftigjarige leeftijd nog weinig grijze haren vertoont, bevat o. m. een paar heemkundige bijdragen, nl. W. Dingelde in „Palmpasen in Twente”, en Dr. A. Bohmers „Fries Houtsnijwerk”. W. A. Liefland, die kort geleden een boekje het licht deed zien over de wilde van Avéyron (uitg. J. B. Wolters), schrijft over „Wilden, bos en wolfskinderen”. Van belang is ook het artikel van A. van Tongeren over „Kinderen met Vallende Ziekte-Epileptici”. De schrijver, die zelf aan een school voor geestelijk misdeelden werkzaam is, geeft een beeld van de aard, de kans op genezing, en de zorg voor de patiënten.

C. WILKESHUIS.

Het ligt in de bedoeling zo mogelijk een gecombineerd Juli/Aug.-nummer te laten verschijnen.

De Redactie.

KOHNSTAMM.

Sommige mensen worden een kollektief bezit en zo is het met Kohnstamm gegaan. Daarbij is het merkwaardig genoeg een kroon van de grijsaard geworden, niet die van de man van middelbare leeftijd, welke hem werd opgezet, toen men hem jaar na jaar in de laatste vijftien jaren steeds meer als een algemeen eigendom van het Nederlandse volk is gaan beschouwen. Kohnstamm is overal, Kohnstamm is van alles op de hoogte, Kohnstamm ziet relaties en mogelijkheden waar niemand ze nog of meer ziet, voorvoelt een maatschappelijke behoefte, Kohnstamm vindt een vorm, om daarin te voorzien. Zo werd hij de behartiger ener zaak van gans het volk. Daarbij komt, dat hij onbaatzuchtig en onpartijdig is als geen tweede en daarom slechts vermeden of gewantrouwd kan worden door hen die zich reeds schuldig weten.

Wie dit leven overziet, wordt met sprakeloosheid geslagen door de veelheid, de verscheidenheid, de effectiviteit en het niveau van zijn theoretische en praktische activiteit. Zo sterk en zo vitaal is deze vijf-en-zeventigjarige nog, dat niemand er aan denkt hem te huldigen met vormen van feestelijkheid en betoon van erkentelijkheid, die een afscheid zouden kunnen suggereren. Geen feestbundel toen hij zeventig werd, geen feestbundel toen hij vijfenzeventig werd. Toen een wat geïmproviseerd feest, nu een zo mogelijk nòg geïmproviseerder feest. Toen een ononderbroken arbeiden aan zijn kant — thans een ononderbroken werkzaamheid. En toch: zelden omringde een Nederlands geleerde en nog wel een Nederlands paedagoog een zo grote warmte van genegenheid, eerbied en dankbaarheid. Zelden werd het iemand vergund, zó zijn leven door, maar in stijgende mate nog bij het meerderen der jaren, de tijdgenoot van alle levende generaties te zijn.

Dit alles is gegeven alleen aan de groten van hart en de rijken van geest.

Dat wij hem in ons midden hebben mogen, is ons een heel bijzonder genadegeschenk. Wij — dat is dit Nederlandse

volk; dat zijn z'n talrijke oud-leerlingen, oud-collega's, opvolgers, medewerkers, commissieleden uit talrijke commissies — dat zijn ook de redactieleden en de uitgever van Paedagogische Studiën. Het zijn de talloze lezers van zijn artikelen en boeken. Meest van al moesten hem de ouders van Nederlands jeugd dankbaar zijn. Maar zij kunnen hun dankbaarheid stem geven. Daarom willen wij hier ook voor hen spreken. Want hij koos, komende uit een erkende en gewaardeerde wetenschap als de physika, een niet-erkende, niet-gewaardeerde, ja zelfs veelvuldig verachte wetenschap om denwille der bizondere waarde, welke hij aan de opvoeding en aan de doordenking der opvoedingsvraagstukken toekende. En wie eer dan de ouders der kinderen van Nederland zouden hem daarvoor dank verschuldigd zijn?

Zal men ieder die een gezegende ouderdom geschonken krijgt de waardige rust toewensen van een teruggetrokken leven, gewijd aan eigen voorkeur, aan stille bespiegeling, aan het liefdevolle gadeslaan van wat aan kleins en teers opbloeit in eigen nageslacht — Kohnstamm dient men wat anders toe te wensen. Rusten zal hij niet vóór de dood hem velt, rust zal hij zich bij zijn leven niet gunnen. Toch is hij niet de rusteloos gejaagde — integendeel: dit alles wordt opgebracht uit een diepte, vol van kracht, uit een overzicht open alleen aan de begaafden, uit een evenwicht van hen die het grote geduld en de ware deemoed kennen, die alle zijn uit God en uit God alleen.

Zo moge het dan ook volbracht worden, dit grote werk van Genade en van eigen overgave.

Beter wens weet *ik* althans voor hem niet te bedenken.

M. J. L.

Van harte sluiten wij ons bij deze hooggestemde gelukwens van ons redactielid, Prof. Dr. M. J. Langeveld, aan. Zij vertolkt geheel ook onze gevoelens.

Redactie en Uitgever.

NAAR EEN VERDERE ORGANISATIE VAN ONS ONDERWIJS

DOOR

Dr. H. NIEUWENHUIS.

Kortgeleden verscheen als „Losse Paedagogische Studie” de publicatie „Algemeen vormend onderwijs voor de gehele nederlandse jeugd”. Hierin werden een aantal artikelen bijeengebracht, die in het tijdvak van November 1948 t/m Februari 1950 in „Paedagogische Studiën” gepubliceerd waren, die alle betrekking hadden op het „gewoon lager onderwijs”, het daarbij aansluitende „voortgezet gewoon lager onderwijs”, speciaal in verband met de wijziging van de lageronderwijswet 1920, en die tevens aandacht besteedden aan het nijverheids- onderwijs, in het bijzonder dat van jongens, maar slechts voor zover het in betrekking staat of zou moeten staan tot het L. O. en V. G. L. O.

De titel van genoemde „Losse Paedagogische Studie”, luidende: „Algemeen vormend onderwijs voor de gehele nederlandse jeugd” geeft het probleem, dat al de saangebundelde artikelen doortrekt en verenigt, m. i. dan ook niet alleen kort en duidelijk, maar ook juist weer.

Toch is in deze artikelenbundel niet sprake van de gehele nederlandse jeugd, of althans maar ten dele. Wel is dit nl. in zoverre het geval, als het hier gaat om acht jaar onderwijs, dat voortaan het minimum zal vormen voor alle, normale, nederlandse kinderen, maar aan de andere kant gaat het toch vooral om die jongens en meisjes, die na de lagere school òf naar het V. G. L. O. gaan òf naar een school voor lager nijverheidsonderwijs. (Ten aanzien van het lagere land- en tuinbouwonderwijs werd een rapport van de Koninklijke Nederlandse Landbouw Comité-Commissie opgenomen.) De- genen, die na de lagere school, hetzij direct, hetzij via een speciale opleidingsklas, bestemd zijn voor het U. L. O. of V. H. M. O. werden buiten beschouwing gelaten. Volkomen terecht overigens, omdat er wat deze leerlingen betreft, geen sprake was van verandering in het voor hen bestemde alge- meen vormend onderwijs. En juist deze reële of mogelijke verandering was het, die de aanleiding vormde tot het schrij- ven van de genoemde artikelen.

In deze artikelen werd mede veel aandacht besteed aan de

organisatievorm van het onderwijs, vooral wat betreft de onderlinge samenhang tussen het L. O., V. G. L. O., N. O. en lager landbouw- en tuinbouwonderwijs, en wel zo, dat speciaal in het eerste artikel: „De impasse V. G. L. O.—N. O. Een uitweg?” door I. van der Velde, een zeer bepaalde organisatievorm werd voorgesteld.

Het lijkt thans zeer waarschijnlijk dat deze vorm in hoofdzaak werkelijkheid zal worden. Van objectief belang is hierbij, dat hier aan een gedeelte van ons onderwijs een systematisch doordachte organisatievorm zal worden geschonken, die de plaats in zal nemen van de tot nu toe heersende systeemloosheid. Heeft niet reeds in 1898 Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn. er op gewezen, dat wij in Nederland in plaats van een onderwijsstelsel slechts een stel scholen bezitten? Het lijkt erop, dat dit nu zal gaan veranderen.

De redactie van „Paedagogische Studiën” meende nu, dat het van belang kon zijn ook de organisatievorm van die vormen van voortgezet onderwijs, die eveneens algemeen vormend onderwijs geven, maar meer dan de tot nu toe genoemde de vorming van de theoretische intelligentie verzorgen, aan een nadere beschouwing te onderwerpen, en dan weer speciaal in verband met nieuwe gedachten, die zich op dit terrein aankondigen. M. a. w. een nadere doordinking te geven van de problematiek, die in de uitgave „Algemeen vormend onderwijs voor de gehele nederlandse jeugd” aan de orde werd gesteld, maar nu toegepast op het U. L. O. en V. H. en M. O. Ook hieraan zullen een aantal artikelen gewijd worden, waarmede we in dit nummer reeds een begin maken.

In dit eerste komen slechts enkele algemene aspecten ter sprake. Als uitgangspunt daartoe keren we nog even terug tot het reeds genoemde artikel van de heer Van der Velde: „De impasse V. G. L. O.—N. O. Een uitweg?”, waarin het volgende voor ons betoog van belang is.

In genoemd artikel wordt voorgesteld aan beide onderwijstakken: het V. G. L. O. en het N. O. voor jongens een gemeenschappelijk basisjaar te geven, dat volgt op zes jaren gewoon lager onderwijs. Op dit basisjaar volgen dan of 2 jaar N. O. of 2 jaar V. G. L. O. (Practisch zal deze laatste richting voorlopig wel tot 1 jaar beperkt blijven.) Van der Velde is van mening dat op deze wijze de bestaande controverse tussen het V. G. L. O. en N. O. kan worden opgeheven.

Op pg. 12 van genoemde „Losse Paedagogische Studie” zegt hij: „Wij hebben de, misschien wat optimistische, over-

tuiging dat een *synthese* mogelijk is. Zij ligt daarin, dat we voor de niet-studerende mannelijke jeugd niet langer twee schooltypen handhaven, dus geen aparte scholen meer voor V.G.L.O. en geen aparte ambachtsscholen, doch dat men komt tot een nieuw schooltype, waar alle jongens worden opgenomen die niet het meer abstract-intellectuele onderwijs van U.L.O., M.O. of V.H.O. ontvangen. Dit nieuwe schooltype, waarin dus alle bestaande inrichtingen voor jongens en alle bestaande scholen voor V.G.L.O. opgaan zal voorlopig driejarig (moeten) zijn."

Ten aanzien van de meisjes meent de auteur, dat, althans in afzienbare tijd de bestaande toestand wel onveranderd gelaten zal moeten worden, nl. dat de meisjes, die het lager N.O. zullen volgen, direct van de lagere school daarnaar overgaan, en dus 2 jaar N.O. zullen ontvangen. Ik kom hierop aanstonds nog even terug.

Van der Velde beperkt zich verder tot het onderwijs aan jongens, en wij zullen hem nog even volgen in zijn verder betoog. Hij rekent dus voorlopig met een driejarige school, „waarin drie leerelementen naar voren komen...:

- a. algemeen vormend onderwijs;
- b. algemene handvaardigheid;
- c. vaktechnische scholing."

En hij vervolgt:

„We denken ons de organisatie van die school als volgt:

Het eerste leerjaar is voor alle leerlingen verplicht; na een jaar volgt differentiatie. Wat weids gezegd: we passen op dit nieuwe schooltype de Lyceumgedachte toe.

De leerstof in dit eerste leerjaar dient uitsluitend voor:

- a. algemeen vormend onderwijs;
- b. algemene handvaardigheid.

Na dit basisjaar volgt de splitsing. Een gedeelte der leerlingen blijft onderwijs ontvangen in dezelfde geest, behoudt dus algemeen vormend onderwijs en onderwijs dat algemene handvaardigheid aankweekt; een ander gedeelte krijgt onderwijs met een principieel anders gerichte doelstelling: het behoudt algemeen vormend onderwijs, doch in afnemende omvang en ontvangt daarnaast en in toenemende mate de vaktechnische scholing van het N.O."

Ik heb dit citaat zo uitvoerig genomen, omdat de gedachte waarop het daarin behandelde rust, voor het volgende van essentieel belang is. Ik vind hier nl. een grondvorm, die, *mutatis mutandis*, voor ons gehele onderwijs kan gelden.

Om dit duidelijk te maken bekijken we even het overige voortgezette onderwijs, voor zover dit ook op de lagere school volgt.

Daar is dan in de eerste plaats de 4-jarige U.L.O.-school, die opleidt voor een diploma, A of B, dat toegang geeft tot allerlei functies in het maatschappelijk leven, maar ook tot andere onderwijsinrichtingen, b.v. verschillende typen van secundair of middelbaar nijverheidsonderwijs. Daarnaast kennen we de 3-jarige U.L.O.-school. Vervolgens hebben we de H.B.S., die voor haar leerlingen de weg opent of naar de maatschappij, of naar andere inrichtingen van voortgezet onderwijs of naar het hoger onderwijs. En tenslotte het gymnasium, dat in hoofdzaak zijn leerlingen aan het hoger onderwijs aflevert, althans dit beoogt te doen.

Daarnaast nu wordt in de laatste tijd nog al gesproken over de mogelijkheid en wenselijkheid van het creëren van een nieuw schooltype: een vierjarige algemene middelbare school, die vooral voorbereiding zou moeten geven voor de maatschappij, en die geen toegang zou geven tot hoger onderwijs, al wordt dit laatste niet altijd uitgesloten. Ook wordt overwogen de 5-jarige H.B.S. te verlengen tot een 6-jarige.

Laten we trachten deze gegevens nader te concretiseren en in onderling verband te plaatsen.

Het is algemeen bekend dat zowel op de U.L.O.-scholen als op die van het V.H.M.O. zich een groot aantal leerlingen bevinden, die het onderwijs van deze inrichtingen niet kunnen volgen, en dat slechts een klein gedeelte de eindstreep en dus het gewenste diploma haalt in de daarvoor officieel vastgestelde tijd. De cijfers, die hieromtrent landelijk of plaatselijk beschikbaar zijn, komen vrij algemeen hierop neer, dat bij het U.L.O. ongeveer $\frac{1}{3}$ der leerlingen in normale tijd het diploma haalt en op de H.B.S. $\frac{1}{4}$ deel. Unaniem is men dan ook van mening dat op alle inrichtingen van scholen voor voortgezet onderwijs veel leerlingen aangetroffen worden, die daar niet thuis horen, zowel terwille van die leerlingen zelf, als van de school, en zelfs ook ter wille van de docenten en het huisgezin der leerlingen.

Anderzijds blijken er b.v. op de U.L.O.-scholen leerlingen aanwezig te zijn, die wat hun intelligentieniveau betreft, zeker met vrucht een H.B.S. of Gymnasium zouden kunnen volgen.

In het begin van het schooljaar 1948—1949 werd in een 17-tal eerste klassen van Ulo-scholen in Den Haag door een studiegroep van Ulo-leerkrachten een intelligentieonderzoek

ingesteld, met de bedoeling de gang van de leerlingen dezer klassen door de gehele school te volgen en daarbij tevens na te gaan in hoeverre de uitslag van het testonderzoek klopt met de bereikte resultaten. Pas aan het eind van de 4-jarige periode, waarover dit onderzoek loopt, zal het mogelijk zijn conclusies te trekken. Voor de kwestie, die ons hier interesseert, is echter ook reeds de uitkomst van het eerste onderzoek van waarde. Daarbij moeten echter twee opmerkingen gemaakt worden:

1^o. Het onderzoek geschiedde met een groepstest en de resultaten moeten dus zeer voorzichtig gehanteerd worden. Toch kan men het globale beeld, dat als resultaat van deze eerste benadering ontstaat, voor het hier gestelde doel zeker gebruiken.

2^o. De uitkomsten van het testonderzoek werden gegroepeerd als eenheden, die telkens 5 punten omvatten, zodat de leerlingen met een I.Q. van 80—84, 85—90 enz. telkens bij elkaar genomen werden.

Een voordeel van deze handelwijze is, dat een schijnnaauwkeurigheid, die onderscheid zou maken tussen een intelligentie van b.v. 101 en 102 vermeden wordt; een nadeel, dat de uitersten, die op deze wijze worden vastgesteld een iets ongunstiger beeld kunnen geven dan in werkelijkheid aanwezig is. Verschijnt b.v. in de tabel een laagste groep met een I.Q. van 80—84 en een hoogste met een I.Q. van 130—134, dan kan in werkelijkheid de schaal der I.Q.'s voor een bepaalde klas liggen tussen 84 en 130 en niet tussen 80 en 134, maar ik geloof dat hierdoor het algemene beeld toch nauwelijks beïnvloed wordt.

We krijgen dan voor de 17 aanvangsklassen van de 11 onderzochte scholen de volgende tabel:

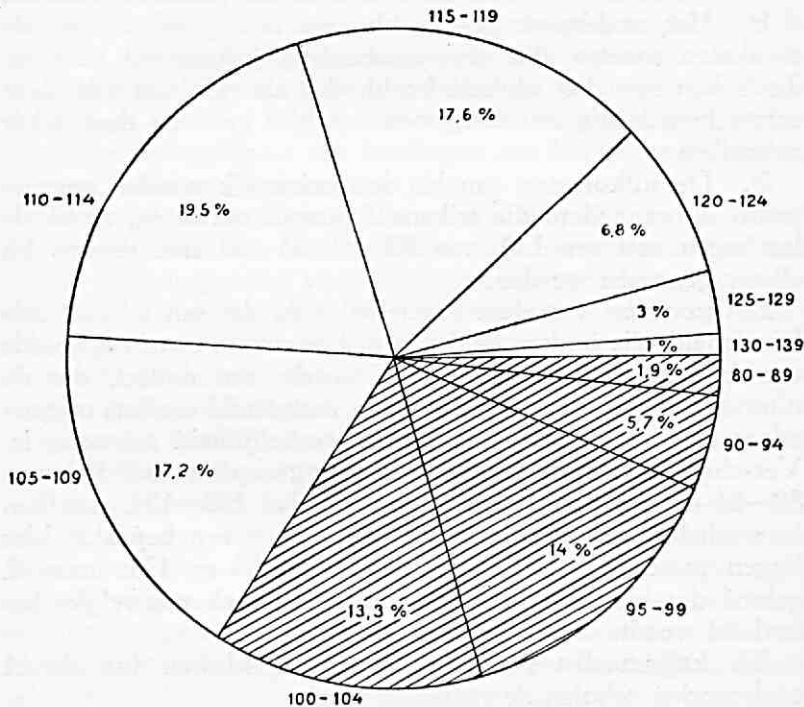
School	Variatiebreedte der Intelligentiequotienten
A	95—139
B	90—129
C	85—129
D	95—134
E	85—129
F	85—134
G	80—124
H	80—134
J	80—119
K	85—124
L	80—119

Van deze 11 scholen zijn de scholen A t/m H 4-jarige, de scholen J t/m L 3-jarige, zg. Handels-Ulo-scholen.

Vat men de resultaten voor de 4- en 3-jarige Ulo-scholen apart samen, dan krijgt men het volgende beeld (fig. 1 en 2):

Figuur 1.
4-jarige Ulo-scholen.

Aantal leerlingen: 472.



Beneden 105: 34.9 %.

105 en hoger: 65.1 %.

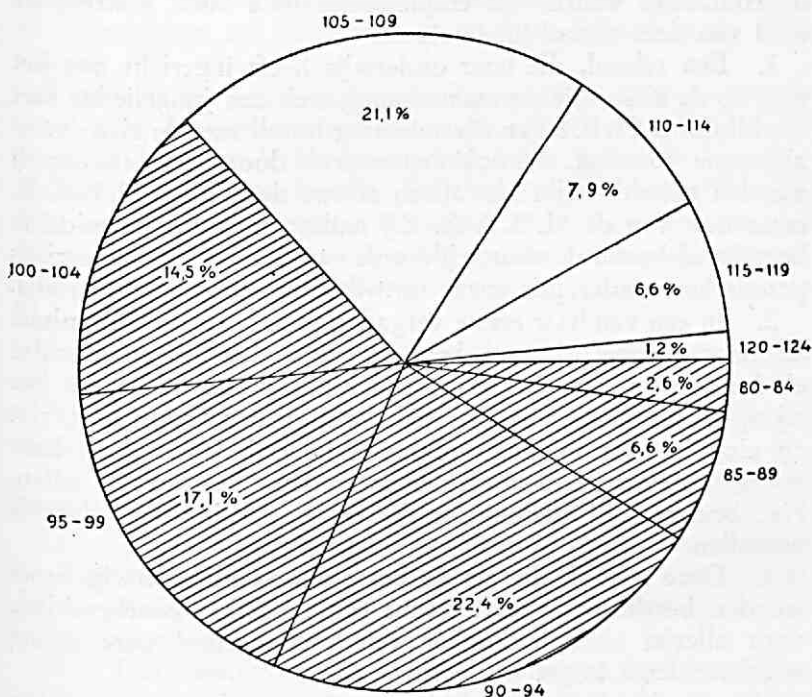
Stelt men een I.Q. van 105 als minimum voor een vruchtbare Ulo-schoolloopbaan, dan blijkt voor de 4-jarige scholen 34.9 % en voor de 3-jarige scholen 63.2 % niet aan deze voorwaarde te voldoen¹⁾.

¹⁾ In verband met het reeds vermelde feit, dat slechts $\frac{1}{3}$ deel der leerlingen van de 4-jarige scholen het diploma behaalt, verdwijnt dus blijkbaar nog een ander derde deel, om allerlei andere redenen, dan een onvoldoende intelligentieaanleg. Het ligt buiten het bestek van dit artikel hierop nader in te gaan, al ligt hier ongetwijfeld een belangrijk probleem, ook in verband met een nieuwe organisatievorm van ons onderwijs. En nog meer met de opbouw van een nieuwe didactiek.

Voor een streng-klassikaal onderwijs, met zijn starre een-
vormigheid in leerstof en tempo, en met als einddoel: na 4 jaar
een diploma, biedt zowel de grote spreiding in I.Q.'s, als het
hoge percentage „onvoldoenden” nog al een somber perspec

Figuur 2.
3-jarige Ulo-scholen.

Aantal leerlingen 76.



Beneden 105: 63,2%.

105 en hoger: 36,8%.

tief. En dat blijft zelfs dan gelden, als men van mening is,
dat wat hier „gemeten” werd, geen intelligentiequotiënt en dus
geen intellectuele aanleg is, maar een „prestatieniveau”, al zal
in dat laatste geval de uiteindelijke prognose na een juiste
onderwijsvernieuwing ongetwijfeld hoopvoller kunnen zijn.

Voor het V.H.M.O. zal het ongetwijfeld mogelijk zijn een
soortgelijk beeld van de aanvangsklassen te ontwerpen.

En nu is de gedachte aan een nieuw type school, in de vorm

van een 4-jarige Algemene Middelbare School weer opgedoken en heeft gestalte gekregen in een rapport van de „Fundatie Werkelijk Dienen”¹⁾, nadat zij eerder aan de orde gesteld was in het „Schema van de organisatie van het onderwijs”, door Dr. G. Bolkestein, 1946.

Uit dit rapport blijkt dat er in de maatschappij behoefte bestaat aan een school, die minder hoge en vooral meer beperkte eisen stelt dan de tegenwoordige 5-jarige H. B. S., maar die verder gaat dan de bestaande 4-jarige U. L. O. We laten de conclusies waartoe de enquêtecommissie komt omtrent de aard van deze school hier volgen:

1. Een school, die haar onderwijs heeft ingericht met het oog op de eisen, die de maatschappij stelt aan jongelieden met einddiploma H. B. S., en die rekening houdt met de eisen voor algemene vorming, die ook met nadruk door de maatschappij worden gesteld, wijkt niet alleen af van de huidige H. B. S.-B, maar ook van de H. B. S.-A. Zij nadert meer tot de middelbare handelsschool, maar wijkt ook van deze af door enerzijds practischer, anderzijds meer ontwikkeling gevend onderwijs.

2. In een van haar eerste vergaderingen heeft de Commissie als haar oordeel uitgesproken, dat voor degelijk en grondig eindonderwijs een vierjarige opleiding voldoende was. Nu zij op de hoogte is van de eisen die de maatschappij stelt, ziet zij zich in haar mening volkomen bevestigd: de door haar voorgestane school behoeft niet meer dan 4 leerjaren te tellen. Het onderscheid tussen een A- en B-afdeling kan daarbij vervallen.

3. Deze school, die als de beste voor eindonderwijs moet worden beschouwd, geeft tevens een geschikte voorbereiding voor allerlei vakopleiding en een goede grond voor direct voorbereidend hoger onderwijs.

Het is niet duidelijk of de enquêtecommissie van mening is, dat de gehele 5-jarige H. B. S. in een 4-jarige moet worden omgezet of dat daarnaast nog plaats is voor een 6-jarige H. B. S., waarvoor in de laatste tijd eveneens stemmen opgaan. Ook is het niet duidelijk op welke gronden de voorgestelde 4-jarige A. M. S. „een goede grond voor direct voorbereidend hoger onderwijs” geacht wordt. Wij gaan hier echter niet op deze punten uitvoerig in, maar bepalen ons

¹⁾ Fundatie Werkelijk Dienen. Verslag van de enquête over het middelbaar onderwijs. 's-Gravenhage 1950.

voorshands tot de hoofdgedachte: het stichten van een 4-jarige A.M.S. En we brengen deze gedachte in verband met de gegevens, die we zojuist omtrent de Ulo-school gaven en denken daarbij tevens aan de vele leerlingen, die het M.O. en V.H.O. bezoeken, maar voor wie deze scholen te hoge eisen stellen. En dan heeft, naar onze mening, de gedachte van een 4-jarige A.M.S. veel aantrekkelijks. Op deze school zouden de leerlingen, voor wie het V.H.M.O. te zwaar is, een plaats kunnen vinden, benevens de meest intelligente leerlingen der Ulo-school. Maar we krijgen dan naast H.B.S. en Gymnasium een Algemene Middelbare School en de Ulo-school.

Keren we nu terug naar ons uitgangspunt, waar gesproken werd over de Ambachtsschool en de school voor V.G.L.O. en waar Van der Velde voor deze beide typen de Lyceum-gedachte naar voren bracht. Zou het nu niet mogelijk zijn, hier dezelfde gedachtegang te volgen, en wel in deze zin, dat we de Lyceumstructuur toepassen op H.B.S. en Gymnasium (een geenszins nieuwe figuur) en ook op de A.M.S. en de U.L.O.?

Als grondschema voor onze onderwijsorganisatie zouden we dan deze figuur krijgen:

Na de lagere school gaan de leerlingen in drie hoofdrichtingen uiteen:

I. Een schooltype waarbij de vorming van de praktische intelligentie en de handvaardigheid overheerst.

II. Een schooltype waarbij de vorming van de theoretische intelligentie overheerst, maar dat toch rechtstreeks voorbereidt op de praktijk, hetzij in de vorm van een betrekking, hetzij in het volgen van een vakschool.

III. Een schooltype waarbij de vorming van de theoretische intelligentie overheerst en dat opleidt voor het hoger onderwijs.

Gemeenschappelijk gelde voor alle drie typen dat zij naast de gewenste intellectuele vorming voldoende aandacht schenken aan de vorming van de totale persoon, natuurlijk ieder op eigen niveau.

Alle drie de richtingen bezitten de Lyceumstructuur, waar bij deze een nog meer gedifferentieerde vorm zal kunnen verkrijgen, dan thans meestal gebruikelijk is.

Dit grondschema moet natuurlijk nader in concreto uit

gewerkt worden. Hier zullen we slechts enkele hoofdlijnen kunnen trekken.

I. Voor een meer gedetailleerde bespreking van dit schooltype verwijs ik naar de reeds genoemde „Losse Paedagogische Studie: Algemeen vormend onderwijs voor de gehele nederlandse jeugd”, speciaal naar het daarin voorkomende artikel van Van der Velde. Het onderwijs aan jongens en meisjes is hier gescheiden, al zou het zeer gewenst zijn voor bepaalde leerstofonderdelen gemeenschappelijke lessen te organiseren.

De meisjes gaan na de 6e klasse der lagere school twee jaar naar de huishoudschool, c.q. de landbouwhuishoudschool. Het zou aanbeveling verdienen deze scholen 3-jarig te maken. In de eerste plaats om een principiële gelijkstelling met het onderwijs aan jongens te verkrijgen. In de tweede plaats, omdat het mogelijk zou zijn, aan de algemene culturele vorming van deze meisjes meer tijd te besteden, welke vorming ook bij een modernisering van het huidige „algemeen vormend onderwijs”, zoals het „rapport Kohnstamm”¹⁾ t. a. v. deze scholen voorstaat, m. i. nog onvoldoende tot haar recht komt. De kunstzinnige vorming, c.q. de vorming tot kunstgenot zou zeker een grote plaats moeten en kunnen innemen.

De jongens gaan na de 6e klasse der lagere school naar een algemene vormingsklas, waar algemeen vormend onderwijs en algemene handvaardigheid onderwezen wordt. Daarna volgen of 2 jaar Ambachtsschool, of 2 jaar V. G. L. O. (wettelijk thans nog slechts 1 jaar), of 2 jaar lagere land- en tuinbouwschool.

II. Op dit schooltype komen de leerlingen, van wie redelijkerwijze vermoed kan worden, dat zij zeker geen hoger onderwijs zullen kunnen volgen, noch de 6e-klasse school, die voorbereid voor dit hoger onderwijs. (Over deze 6e-klasse school aanstonds meer.)

Ook deze school begint met een basisjaar. Daarna volgt een differentiëring, waarbij de zwaarste studie in niveau overeenkomt met de A. M. S., zoals die in het rapport van de „Fundatie Werkelijk Dienen” gevraagd wordt, en de gemakkelijkste studie overeenkomt met onze 4-jarige Ulo. De aller

¹⁾ Algemeen Vormend Nijverheidsonderwijs voor meisjes. Studie-rapport over doelstelling, organisatie, leerstof, methoden en hulpmiddelen, door de Commissie tot voorbereiding van goede onderwijsmethoden voor het primaire nijverheidsonderwijs voor meisjes.

zwakste leerlingen der tegenwoordige 3^e en 4^ejarige Ulo zouden een plaats kunnen vinden op een der scholen van type I.

Bij schooltype II zullen ook de handelsscholen ondergebracht kunnen worden. Dit schooltype zal derhalve over grote differentiatiemogelijkheden moeten beschikken. Hier zal het voorbeeld der Amerikaanse Highschool waarschijnlijk veel waardevolle aanwijzingen kunnen geven. Dit schooltype kan dan voorbereiden voor verschillende maatschappelijke functies, als ook voor andere onderwijsinrichtingen als Middebaar Technische School, Zeevaartschool, Kweekschool, secundaire en tertiaire huishoudscholen.

III. Dit schooltype is bestemd voor jongens en meisjes die zeer waarschijnlijk de capaciteiten hebben hoger onderwijs te volgen, of die na beëindiging van deze school een hogere maatschappelijke functie zullen bekleden.

Ook hier weer een gemeenschappelijk basisjaar. Daarna splitsing in H.B.S. en Gymnasium, c.q. de Lycea A, B en C uit „het schema Bolkestein”. De volledige opleiding omvat 6 jaren. Ook hier kan door het instellen van kern- en keuzevakken een grote mate van differentiatie bereikt worden, een differentiatie die zowel rekening kan houden met de belangstelling en de belangen van hen, voor wie de school eindonderwijs zal zijn, als van hen, die hoger onderwijs zullen volgen.

Op deze wijze zou het mogelijk zijn een overzichtelijke en goed functionerende organisatievorm van ons onderwijs te verkrijgen, zonder dat men de bestaande radicaal behoeft af te breken. Voor individuele gevallen zal het altijd mogelijk moeten zijn dat een leerling van het ene schooltype naar het andere overgaat. Dit brengt natuurlijk altijd moeilijkheden met zich mee, vooral als de overgang naar een moeilijker schooltype gevraagd wordt. Maar dat zal toch ook alleen kunnen geschieden voor leerlingen met een begaafdheid, die groter is dan de doorsnee-capaciteit, die kenmerkend is voor de school, die de leerling bezoekt, en men mag verwachten dat deze grotere aanleg, benevens de andere benodigde eigenschappen, hem of haar over die moeilijkheden zullen heen helpen.

Wel zal elk type school een vrij sterk ingrijpende wijziging van didactiek en methodiek vragen, maar dit is een eis, die onder alle omstandigheden gesteld zal moeten worden, zal ons onderwijs over de gehele linie tot een werkelijk wetenschap

pelijk en maatschappelijk gefundeerde vernieuwing willen komen. Dat dit een werk van lange adem zal zijn, zal ieder beseffen, die op dit terrein geen onbekende is.

Na deze beknopte uiteenzetting over de mogelijke organisatorische opbouw van ons onderwijs, lijkt het me noodzakelijk nog één punt nader onder 't oog te zien, nl. *de differentiatie na de lagere school*.

Hoe zullen we t. a. v. de leerlingen der lagere school tot de in dit artikel gestelde driedeling komen? Dat hier een zeer belangrijk moment in de schoolloopbaan en in de levensloop van de leerlingen optreedt, is zonder meer duidelijk, als men slechts even bedenkt hoe hier — van individuele gevallen, die later nog van schooltype veranderen, afgezien — een studierichting gekozen wordt, die voor de verdere ontplooiingsmogelijkheden van het kind, zo niet beslissend, dan toch wel van zeer ver strekkende invloed is.

Hoe is de situatie thans?

De ouders doen gewoonlijk een keus, de afleverende school geeft een advies, en de opnemende school neemt al of niet een toelatingsexamen af.

Van dit toelatingsexamen zijn bekend, ten eerste: zijn geringe selecterende waarde, ten tweede: zijn funeste uitwerking op het onderwijs van de opleidende scholen, die maar al te vaak tot examendrilinstituten worden of zelfs verworpen.

Hoe hier tot een verbetering te komen?

Men zal m. i. moeten beginnen met dit toelatingsexamen af te schaffen en te vervangen door een proefklasse van één of enkele weken. Deze werkt voorlopig zeker niet minder selecterend dan het examen, op de duur beslist beter en het grote voordeel is: *men kan er niet voor drillen*. De lagere school weet nl. nooit welke vakken en welke onderwerpen uit die vakken aan de orde zullen komen. *En de enige manier om van de examendressuur af te komen is: ze radicaal onmogelijk maken*. Anders blijft men stomen, ondanks alle denkbare wettelijke regelingen. Bemerkt de lagere school eenmaal, dat de examendril doelloos geworden is, dan zal ze zich anders in gaan stellen en meer op aanleg, inzicht en rijpingsgraad van haar leerlingen gaan letten, dan op inprentingsgeheugen en parate kennis. Dan zal na enige jaren het oordeel van de lagere school geheel anders gefundeerd worden en meer waarde verkrijgen. Bovendien zal haar onderwijs ver-

anderen en de werkelijke verstandelijke vorming van haar leerlingen ten goede komen. Dit zal weer ten goede komen aan de onderwijsvernieuwing, maar tevens zal aangaande de aldus opgeleide leerlingen aan het eind van de lagere school een juister oordeel gevormd kunnen worden, wat hun werkelijk leervermogen betreft en ook aangaande hun capaciteit om op eigen kracht te werken en in 't algemeen omtrent hun karakter. De opnemende school zal in het oordeel van de afleverende school een meer betrouwbare maatstaf vinden. Zij krijgt in haar proefklasse bovendien beter geselecteerd materiaal. De leerkrachten van de opnemende school stellen dan nog een uitgebreid onderzoek in naar de geschiktheid van de leerlingen om hun lessen te volgen en kunnen in veel sterkere mate dan thans het geval is voor de verdere loopbaan van de door hen toegelaten leerlingen verantwoordelijk gesteld worden.

Vervolgens zal men de zesde klasse van de lagere school tot determineerklasse moeten maken. Ongetwijfeld zal de onderwijzer voor de taak, die hij hier zal vinden, nog voorbereid moeten worden. Een voordeel zal zijn, dat hij bij de uitoefening van die taak niet meer belemmerd zal worden door het gedwongen africhten voor een examen.

Men zou op theoretische gronden er voor kunnen pleiten, eerst de zesde klasse tot determineerklasse te maken door o. a. een sterk gedifferentieerd onderwijs in te voeren. De gegevens, die deze differentiërklasse omtrent de leerlingen zou opleveren, zouden kunnen leiden tot een herwaardering en omvorming van het toelatingsexamen, eventueel tot een vervanging van dit examen door de reeds genoemde proefklasse. Ik ben echter van mening, dat practisch deze volgorde veel groter moeilijkheden zal opleveren, daar, zolang het toelatingsexamen gehandhaafd blijft, de verleiding om door dit examen de inhoud en de aard van het onderwijs te laten bepalen, voor de opleidende scholen zo groot blijft, dat zij practisch allen zullen bezwijken en dus in wezen de oude weg zullen blijven volgen.

Daarom lijkt me dus de beste weg: beginnen met het instellen van de proefklasse, daarna zo spoedig mogelijk de zesde klasse omvormen. Het onderwijs in deze klasse zal dan een sterke differentiatie moeten en kunnen tonen. En deze wijze van werken zal eveneens de waarde van het oordeel van de betrokken leerkracht en dus van de afleverende school sterk vergroten.

Daarnaast kan dan nog op geregelde tijden in deze zesde klasse een intelligentieonderzoek ingesteld worden, in het algemeen als een groepsonderzoek, voor enkele moeilijke gevallen aangevuld met een individueel onderzoek. En doordat het onderwijs er op gericht zal zijn de gegeven aanleg der leerlingen te ontwikkelen en niet in hoofdzaak een hoeveelheid parate kennis aan te brengen, zal ook de waarde van het intelligentieonderzoek toenemen, daar de kans gering is, dat men een meta-stabiele intelligentie test.

Door veelvuldig onderling contact tussen afleverende en opnemende school zal men elkanders werkwijze beter kunnen leren kennen en elkanders en eigen oordeel kunnen toetsen aan de verdere gang van de leerlingen door de school. Ik acht dit laatste geenszins een illusie. Wie op dit terrein geen onbekende is, weet dat zowel bij het middelbaar als bij het lager onderwijs bij veel leerkrachten dit verlangen naar nader contact leeft en reeds vorm zoekt. Een plaatselijk en persoonlijk contact lijken mij hier van veel groter waarde dan een wettelijke regeling van een toelatingsexamen en het zal m. i. dan ook zeer gewenst zijn, dat men plaatselijk naar de beste oplossing zoekt.

Aldus zou de beslissende keus aan het eind van de lagere school bepaald kunnen worden door drie gegevens: het oordeel van de afleverende school, het oordeel van de opnemende school en de uitslag van een, zo mogelijk meerdere malen ingesteld intelligentieonderzoek. Wanneer twee van de drie gegevens positief zijn, zou de leerling toegelaten moeten worden.

Bij toepassing van dat systeem wordt de mogelijkheid om het maar eens met een leerling op een zwaarder type school te proberen wel tot een minimum gereduceerd. Immers, er zijn drie variaties bij de voorgestelde wijze van beoordeling mogelijk.

1^o. Intelligentieonderzoek en proefklasse zijn positief, 't oordeel van de afleverende school is negatief. Het lijkt me niet waarschijnlijk, dat dit geval veel voorkomen zal, maar als het zich voordoet moet de ouders de mogelijkheid gelaten worden hun keus te volgen.

2^o. Intelligentieonderzoek en oordeel van de afleverende school zijn positief, proefklasse negatief.

Mocht dit geval zich voordoen, dan moet de leerling „the benefit of the doubt” hebben, maar het lijkt me dat ook deze

situatie niet vaak zal voorkomen. Ik geloof trouwens dat bij de voorgestelde wijze van werken, daarbij inbegrepen de vernieuwing van het onderwijs in de zesde klasse, de frequentie van de overeenstemming der drie toelatingscriteria sterk zal toenemen en zelfs regel zal worden.

3°. Proefklasse en oordeel van de afleverende school positief, intelligentieonderzoek negatief.

Deze variatie is misschien wel 't minst waarschijnlijk. Doch ook hier: bij twijfel 't voordeel aan de candidaat, die toelating vraagt.

Het oordeel van de afleverende school zal ten allen tijde naast zich moeten hebben of een positieve uitslag van het intelligentieonderzoek of van de proefklasse, wil het de keuze van de afleverende school effectief maken, maar als dat het geval is, dan kan men er ook moeilijk bezwaar tegen maken.

Hoe nauwer echter de samenwerking tussen de afleverende en opnemende school en degene, die het intelligentieonderzoek leidt, wordt, des te groter zal de overeenstemming in oordeel kunnen worden.

Het aantal candidaten dat voor een bepaald type school afgewezen zal worden, zal dan ook steeds kleiner worden. Voor deze afgewezenen zal de mogelijkheid moeten bestaan, of de zesde klasse van de lagere school nog een jaar te bezoeken (differentiatie zal hier louter herhaling van het in het vorig jaar geleerde overbodig kunnen maken), of op een gemakkelijker schooltype toegelaten te worden, eventueel door daarbij deze school in de gelegenheid te stellen het reeds gemaakte examenwerk en de andere gegevens te beoordelen.

Men kan ten slotte nog de vraag stellen, of het niet mogelijk zou zijn, de proefklasse te laten vervallen en dus het oordeel van het intelligentieonderzoek en dat van de gewijzigde afleverende school voldoende te achten, of gedifferentieerde zesde klasse en proefklasse te laten samenvallen, doordat leraren van de opnemende school les komen geven in de afleverende school.

Het eerste acht ik ongewenst: de opnemende school moet mede en zelfs in sterke mate de verantwoordelijkheid voor de toelating van de leerlingen tot haar onderwijs blijven dragen.

Het tweede lijkt me practisch moeilijk uitvoerbaar en van weinig waarde. Ik zie nl. niet hoe de lessen van de leraar van het V.H.M.O. of van de Ulo-school van enige waarde

kunnen zijn voor de leerlingen van wie zonder meer duidelijk is, dat ze toch het schooltype, dat hij vertegenwoordigt, niet zullen volgen, tenminste als deze lessen enige selecterende waarde zullen moeten hebben.

Het is zonder meer duidelijk, dat het in dit artikel uitgewerkte plan niet in een handomdraaien verwezenlijkt zal kunnen worden, maar anderzijds biedt het m.i. een praktisch begaanbare weg en de mogelijkheid aanstonds een begin van uitvoering te maken. En het biedt naar mijn mening wel zoveel voordelen boven het bestaande, dat het de moeite loont zich hiervoor ernstig in te spannen.

BEZWAREN TEGEN DE HUIDIGE ORGANISATIE VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS,

waarbij de vorming van de theoretische intelligentie overheerst,
maar die toch rechtstreeks voorbereidt op de praktijk, hetzij in
de vorm van een betrekking, hetzij in het volgen
van een vakschool,

DOOR

C. J. ROL.

Voor dit artikel is de omschrijving van het tweede schooltype, zoals Nieuwenhuis deze formuleerde, als titel overgenomen. Het gaat hier nl. om een groep kinderen, die deel uitmaakt van de schoolbevolkingen van het 3-jarige U. L. O., het 4-jarige U. L. O. de 3-jarige H. B. S., de 4-jarige handelsdagschool, de meisjes H. B. S., het lyceum en de 5-jarige H. B. S. A en B.

Enkele van deze scholen zijn ontstaan uit een maatschappelijke behoefte, anderen om tegemoet te komen aan een bepaalde groep kinderen. Gezien de spreiding van de intelligentie zou deze sortering scholen, met hun verschillende programma's, zo dwaas nog niet zijn, wanneer niet de praktijk toonde dat er ernstige bezwaren aan verbonden waren. Zonder twijfel hebben deze scholen dit gemeen, dat ze klagen over het feit dat onder hun schooljeugd een groep kinderen zit, die er niet thuis hoort.

Voor we hier verder op in gaan, moeten er twee opmerkingen gemaakt worden:

1^o. In het midden wordt gelaten of het juist is te spreken van een huidige onderwijsorganisatie of een onderwijssysteem. Deze begrippen worden hier gebruikt omdat het een eenvoudige manier is om de verschillende schooltypen mee samen te vatten.

2^o. De lezer mag niet verwachten dat hier nieuwe gezichtspunten naar voren gebracht zullen worden. Het releveren van de verschillende bezwaren moet dan ook gezien worden als een zoveelste poging om èn overheid èn onderwijswereld èn burgerij er van te doordringen dat we een andere weg in moeten slaan. Een weg die als het kan, door proefschole voorbereid zal moeten worden, omdat deze het begin zal zijn van een nieuwe periode, met nieuwe moeilijkheden, zij het ook van een andere soort.

Meer dan eens kan men in onderwijsbladen en ook in de pers lezen, dat op verschillende schooltypen een behoorlijk aantal leerlingen zit, dat op een school met een eenvoudiger programma thuis hoort. Men verbindt hier dan de opmerking aan dat er beter geselecteerd moet worden. Men krijgt soms de indruk, dat dit beter selecteren niet alleen slechts een kwestie van aanpakken is, maar dat men teveel denkt aan de spreiding der intelligentie en te weinig aan karaktereigenschappen.

De praktijk heeft ons totdusverre geleerd dat het lang geen eenvoudige zaak, wellicht een onmogelijke zaak is om zo te selecteren dat elk kind terecht komt op het voor hem juiste schooltype. Het aantal twijfelgevallen is elk jaar groot en hoewel we eerder bereid zijn te verwachten dat een twijfelgeval het niet halen zal, brengt de verantwoordelijkheid mee dat we van het standpunt uitgaan: „Laat het maar proberen, men kan nooit weten.”

De praktijk heeft eveneens geleerd, dat het van weinig nut is om de beslissing een jaar uit te stellen, door een zevende klas, een brugklas, een zes A-klas of een determineerklas tussen de zesde klas van de lagere school en het voortgezet onderwijs in te schakelen. Bijna alle twijfelgevallen bleken steeds twijfelgevallen gebleven te zijn, al kan men in deze klassen met meer kans op succes de kinderen voorbereiden op het toelatingsexamen.

De praktijk heeft ook geleerd dat lang niet ieder kind, dat

met een positief lagere-schooladvies naar een school voor voortgezet onderwijs ging, ook met succes deze school doorliep, hetgeen niet wil zeggen dat het advies op het ogenblik dat het gegeven werd, onjuist is geweest. Het is bv. zeer wel mogelijk dat deze kinderen ten onder gingen door de veelheid van vakken. Het is een te zware eis, om van de onderwijzers bij het lager onderwijs te verwachten, dat zij zullen weten hoe hun leerlingen op de nieuwe vakken, als vreemde talen en wiskunde zullen reageren, temeer omdat de didactische aanpak vaak geheel anders is als op de lagere school.

Met alle respect voor de psychotechniek, meen ik ook van haar te mogen betwijfelen, of zij een dergelijke voorspellende stem heeft, dat wij veilig op haar gegist bestek zouden kunnen varen. De mogelijkheid van het kunnen leren van een vreemde taal ligt niet in hetzelfde vlak als binnen anderhalf jaar, naast de moedertaal, drie vreemde talen te moeten leren. Een kind dat op de lagere school een goed figuur slaat, dat belangstelling toont, gestadig en met succes werkt, zijn lessen trouw leert en goed kent, kan binnen één of twee jaar volkomen veranderd zijn, omdat het geen gat meer ziet om er uit te komen en de moed heeft laten zakken. De belangstelling is weg en het doorzettingsvermogen is verdwenen. Het is dan heel makkelijk om te zeggen dat dit kind op deze school niet thuis hoort en dat het indertijd gegeven advies onjuist blijkt te zijn.

Het selecteren is niet eenvoudig. Kinderen zijn nu eenmaal geen kogels uit kogellagers. Deze zijn, als ze nieuw zijn, met een eenvoudig instrument foutloos te sorteren. En zou er een verkeerde kogel in een lager komen, dan kan deze het lager vernielen, maar dat is vervangbaar. Het selecteren van kinderen is niet alleen moeilijk omdat ieder kind een eigen bijzondere aard en mogelijkheden heeft, maar ook omdat het waarden van de verschillende schooltypen vaak een zeer subjectieve benadering blijkt te zijn. Een benadering die pas haar waarde krijgt, wanneer jarenlange ervaring er aan vooraf is gegaan.

Al ben ik dus bereid het oordeel van de onderwijzers bij het lager onderwijs belangrijk te achten, toch zijn er factoren die op dat ogenblik volkomen buiten beschouwing blijven. In de meeste gevallen treden deze factoren pas later in de praktijk naar voren als ze remmend werken.

Op veel scholen zal het elk jaar weer voorkomen, dat er ouders zijn, die zich niet storen aan een weloverwogen en welgemeend advies van de lagere school, om hun kind toch vooral niet naar het U.L.O. of het M.O. te sturen. Men kan dit de ouders kwalijk nemen of filosofisch zijn schouders ophalen, maar onder de verschillende redenen die de ouders hebben om van het advies af te wijken schuilt er één zeer belangrijke.

De ouders willen hun kinderen „een kans geven”. Zij zijn bereid daarvoor zeer grote offers te brengen. Ze willen de toekomstmogelijkheden open houden en grijpen daardoor vaak minstens één schooltype te hoog. Deze gedachte leeft al, wanneer ze hun kinderen naar een zogenaamde „opleidings-school”¹⁾ sturen, of nog eerder wanneer ze hun kinderen klaar laten maken om ze dadelijk in de tweede klas van een lagere school te plaatsen²⁾.

Zeer wijs kunnen we opmerken, dat dit niet alleen een financiële strop zal worden, met veel huiselijke zorgen en verdriet, maar dat er ook veel kinderleed aan verbonden zal zijn, om niet te spreken van een schade in psychologische zin. Een feit is evenwel, dat ieder schooltype wegen opent, maar ook wegen afsluit en dat in wezen de schoolkeus na de lagere school een indirecte beroepskeus is. Dat willen veel ouders niet, ze hebben er geen haast mee. Ondanks het advies van de lagere school, geloven ze in hun kinderen, ze zijn optimistisch en verwachten met het ouder worden van hun kind, ook een toenemen van verantwoordelijkheid, ijver en verstand. Ze beroepen zich dan meestal op een voorbeeld, dat steun geeft aan hun verbeelding. „Kijk maar eens naar Jan van Dinges, die was ook...”

Het advies, stuur uw kind naar de ambachtsschool, wordt vaak als een belediging terzijde gelegd. We kunnen pracht artikelen schrijven over „Witte boorden en overalls”, maar

¹⁾ De school weet, dat ze coquetteert met iets dat onwaar is, terwijl later de teleurgestelde ouders zich min of meer misleid voelen.

²⁾ Het kind heeft dan zogenaamd „een jaar speling”. In sommige plaatsen schijnt dit een mode te zijn. Meermalen blijkt, dat deze kinderen geestelijk te jong zijn voor de stof die ze verwerken moeten en dat als ze niet struikelen, dan toch zo zeer op hun tenen moeten lopen dat veel stof maar half verteerd wordt.

Het dadelijk plaatsen in een tweede klas moet een hoge uitzondering blijven en mag zeker niet zonder deskundig advies geschieden.

wanneer er niet twee dingen in ons land wezenlijk veranderen, dan kunnen we dit gerust achterwege laten.

1^o. Er zal een duidelijke weg, te volgen in dagonderwijs, moeten komen om van de lagere school, via de voorbereidende klas, het lager technisch onderwijs, het voorbereidend technisch onderwijs op de M. T. S. te komen, zo goed als er een weg geschapen moet worden, om van de M. T. S. via voorbereidend hoger technisch onderwijs, hoger technisch onderwijs te kunnen volgen.

Wanneer dit zou geschieden (het uitvoeren van het rapport Goote zal een belangrijk begin zijn), dan zouden verscheidene ouders hun jongens deze weg laten volgen, in plaats van ze te laten mislukken op het U. L. O. of het M. O. Dat bij deze jongens de praktische intelligentie sterker ontwikkeld is dan de theoretische, waardoor een probleem eerder van uit een concrete, aanschouwelijke situatie opgelost kan worden, is zeker niet uitgesloten.

Wanneer men opmerkt dat een leerling, die de eerste drie jaren van het M. O. of het U. L. O. B niet kan halen, ook niet geschikt zal zijn voor de M. T. S., dan dient men te bedenken dat verscheidene van deze jongens wel een technische knobbel kunnen hebben en ook mathematisch niet achter behoeven te liggen, maar dat zij een geringe aanleg en weinig belangstelling voor vreemde talen hebben. En als we dan zien, dat in de voorbereidende klas van de ambachtsschool, door de jongen vanuit de praktijklessen in zijn zwakke plek te tasten, de resultaten bij de vakken voor algemeen vormend onderwijs, heel goed zijn, dan houdt dit zeker een belofte in wanneer deze weg ook in volgende jaren consequent gevolgd wordt. Ook ten aanzien van het leren van een vreemde taal zal hier rekening gehouden kunnen worden met de opgedane ervaringen. De stof zal geput moeten worden uit een concrete situatie, die uit de aard der zaak technisch gericht zal moeten zijn.

2^o. De maatschappelijke waardering van de man met de overall zal zeker niet minder moeten zijn dan die van de man met het witte boord. Dat deze waardering zowel sociaal als financieel gezien moet worden is vanzelfsprekend. Hoewel we weten dat onze levensstandaard afhankelijk is van de werkers in het productieproces, blijven zij te vaak... maar arbeiders.

Ook bij de overwegend intellectuele vorming moeten de

kansen zo lang mogelijk open blijven. Begrippen als „persoonlijkheid in wording”, „ontplooiing van het individu”, „ontwikkeling van de mogelijkheden in een kind”, mogen in de paedagogiek een vertrouwde en algemeen erkende inhoud hebben, onze schoolprogramma's lijken meer op procrustesbedden.

Ons ganse onderwijssysteem wordt gekenmerkt door „een negatieve selectie”, d. w. z. we projecteren in de vorm van een leerplan een doel dat in zoveel jaren bereikt kan worden en we trachten met veel inspanning een zo groot mogelijk aantal leerlingen dit doel te doen bereiken. Dat er aan het eind blijkt, dat we de helft of meer der leerlingen volledig kwijt zijn geraakt en dat er nog een deel achter is gebleven, constateren we niet zonder leedwezen, maar we aanvaarden het. We aanvaarden het gelaten en schrikken amper als we vernemen hoeveel dit de samenleving kost. We laten de zaak zoals ze is en leggen onze maatstaven aan, laten geregeld 25 tot 30% zitten en houden school, analoog aan het beginsel „the survival of the fittest”.

Hoewel we het beste met onze leerlingen voor hebben, hoewel we ze van harte willen helpen met alle moeilijkheden, zelfs de onoverkomelijke, toch selecteren we, vaak met een zeer uitgebreid programma, principieel op datgene wat ze niet kennen. We zetten alle kinderen hetzelfde programma voor. Vergeleken bij de gedachte van leiding geven bij de ontwikkeling van jonge mensen is dit een caricatuur.

Ir. Baumann zegt doelende op de uniforme programma's: „Dit zou juist zijn als allen dezelfde aanleg hadden, maar dat is gelukkig niet het geval. Gelukkig voor de maatschappij, maar ongelukkig voor het kind. Want eten en slikken zal hij, wat ze hem voorzetten, of hij het lust en verdragen kan of niet. In het laatste geval laten we hem rustig (school)dood gaan.

Willen we minder teleurstellingen hebben, dan moeten we ophouden het te zoeken in het heus onoplosbaar vraagstuk der selectie, maar dan moeten we het onderwijs gaan aanpassen aan de mogelijkheden, die de speciale aanleg van dat speciale kind biedt. We moeten overgaan tot diner à la carte. Duur, ja, maar beter.”

Dr. Idenburg vestigt bovendien de aandacht op een andere zeer belangrijke factor in deze kwestie: „Bezien van het stand-

punt der zo noodzakelijke efficiëncy bij het gebruik van overheidsgelden, is het een ergerlijke verspilling. Realiseert men zich, dat er onder honderdduizenden jongelieden, die om financiële redenen geen voortgezet onderwijs genieten, onmiskenbaar velen zijn, die de plaatsen der falende leerlingen met glans zouden kunnen bezetten, dan vestigt onze aandacht zich op een ernstig sociaal onrecht."

We laten de heilige huizen H. B. S. en Lyceum als vormen van schoolorganisatie in dit artikel buiten beschouwing en beperken ons tot de mogelijkheden die in de algemene middelbare school (A. M. S.) als nieuw schooltype kunnen opgesloten zijn.

Wanneer het de bedoeling zou zijn om dit nieuwe schooltype met een standaard, voor alle leerlingen gelijk, programma (zij het met een kleine differentiatie in de vierde klas), tussen U. L. O. en H. B. S. te schuiven, dan krijgen we een prolongatie van het selectie- en zittenblijven probleem, met zonder twijfel nog meer tranen, omdat deze school veel leerlingen aan het U. L. O. zal onttrekken.

Nee, de nieuwe A. M. S. zal een school moeten zijn, los van H. B. S. en Lyceum — die alles omvat, wat tussen V. G. L. O. (niet meegerekend) en H. B. S. ligt (meegerekend de groep die daar niet thuis hoort) — met naast een kernprogramma keuzevakken. Het eerste jaar (of mogelijk korter) zal uniform zijn met voor de leerkrachten een bovenal observerende opdracht. Voor de daarop volgende jaren wordt het te volgen programma bepaald door het advies van de lagere school, de ontdekte mogelijkheden in de leerling en eventueel een advies van een schoolpsycholoog. Het principe waar men vanuit gaat is, het arbeiden in dienst van de persoonlijke ontplooiing.

Een overstap naar H. B. S. of Lyceum zo goed als naar een andere (vak)school moet mogelijk zijn, waarbij vanzelfsprekend voldaan moet kunnen worden aan de eisen die de ontvangende scholen stellen. Alleen zal men zich ook hier terdege moeten bezinnen op datgene wat noodzakelijk is. Immers onze programma's worden beheerst door twee factoren. De eerste factor is die der algemene ontwikkeling en de tweede factor is die der wenselijkheden. Aan de eis der algemene ontwikkeling is voldaan als men van alles wat af weet en als het maar examineerbaar is. De waslijsten van rapporten en examencijferlijsten zijn het offer op het altaar der algemene vorming. Het is niet uitgesloten dat juist deze vorm van algemene ontwik-

keling uiteindelijk voor velen zal blijken te zijn een onbewuste rem op een vorm van vrije tijdsbesteding die cultureel iets betekent, omdat velen zich, na de school met of zonder diploma verlaten te hebben, met een zucht van verlichting verlost voelen van een reeks beneden middelmatige prestaties.

Dr. Elzinga zegt: „Alle onderwijs, dat de belangstelling en het initiatief blijvend vermindert is geestelijke destructie.” Prof. Kohnstamm is positiever wanneer hij zegt: „Het gaat bij de zaakvakken niet in de eerste plaats om de materiële waarde, maar om de formele waarde. Het gaat meer om de gewekte belangstelling, de levendige interesse, het inzicht in natuurlijke en feitelijke samenhangen, om liefde voor de natuur, om de waarden dus, die het gemoed verrijken en de vermogens van de geest vergroten, dan om het kennen van namen en jaartallen en het reproduceren van uit het hoofd geleerde verklaringen.”

De vakken aardrijkskunde, geschiedenis en biologie zullen in dit verband, vooral in het derde en vierde leerjaar veel meer tot de algemene vorming kunnen bijdragen, indien men de droge leerboeken, de zeer gecompliceerde verzamelingen van weetjes, vervangt door interessante en vooral leesbare stof. En wanneer men zich niet zou kunnen losmaken van de traditie dat deze vakken examenvakken zijn, dan zou het zeer gewenst zijn om bijv. op het examen met een werkstuk te mogen komen waarover een praatje gemaakt kan worden. Voor een nader uitwerking van deze gedachte, die overigens niet nieuw is, is het hier niet de plaats.

Ook zal het voor veel kinderen noodzakelijk zijn om het aantal vreemde talen te beperken tot twee of één. Dat hierbij Engels als verplichte taal op het programma zou voorkomen, lijkt mij meer voor de hand liggen, dan één der andere talen. Het argument dat we als klein volk rekening moeten houden met de aangrenzende taalgebieden, houdt in ieder geval geen rekening met de mogelijkheden van een belangrijke groep leerlingen. Mocht later, in de praktijk van het leven, blijken dat men nog een andere vreemde taal moet kennen, wel dan lere men deze. Maar die taal kan dan even goed Zweeds, Spaans of Portugees, dan Frans of Duits zijn.

De leerstof die op onze scholen aan de orde komt is door grote mensen achter een bureau gezeten vastgesteld en ingedeeld, zonder vooronderzoek of bepaalde moeilijkheden wel passen bij bepaalde geestelijke leeftijden. Op dit gebied zal

nog veel onderzocht moeten worden. Ook zal het noodzakelijk zijn dat menig leerboek in een voor kinderen begrijpelijke taal vertaald wordt. Maar gezien de toestand van het ogenblik, zou het wel eens zo kunnen zijn dat onder de velen die reeds in de lagere leerjaren struikelen, verscheidene zogenaamde laatbloeiers zitten. In het nieuwe schooltype moet de mogelijkheid bestaan dat deze kinderen een verkregen (beperkt) diploma later door aanvullende examens uit kunnen breiden. Hier kan niets op tegen zijn. Het gaat immers nog steeds om het zo lang mogelijk open houden van wegen, het scheppen van een zo breed mogelijke kans voor het leven. Zo moet het bijv. mogelijk zijn dat een leerling die een bepaald diploma haalt, omdat hij graag naar een school wil die grotere eisen stelt, nog een jaar kan blijven om te trachten toch zijn doel te bereiken.

Wanneer men zou menen dat een kernprogramma met keuzevakken, een devaluatie van ons onderwijs zou zijn, dan overschat men het merendeel der tegenwoordige resultaten. De school is een maatschappelijke instelling die de opdracht heeft ieder zoveel mogelijk een kans te bieden om zich zo goed mogelijk te kunnen ontplooien. Dit is niet alleen in het belang van het kind, maar ook van de gemeenschap.

* * *

Wanneer het niet mogelijk zou zijn een voor alle leerlingen aaneensluitend lesrooster te krijgen, dan moet men hier zeker van de nood een deugd maken door leerlingen die een uur vrij hebben in een apart lokaal hun taak of huiswerk te laten maken. Trouwens dit laatste zal onvoorwaardelijk meer dan tot dusver tot de taak van de school moeten gaan behoren. Ze zal een werkplaats moeten worden, waar men een beroep kan doen op deskundige hulp.

Thuis ontbreekt niet alleen de deskundige hulp, maar in veel gezinnen ontbreekt tegenwoordig ook de rust van twintig, dertig jaar geleden. Men kan daar over klagen, men kan zijn afkeuring uitspreken over het tekort aan verantwoordelijkheid, maar dit zal niet veel succes hebben. Bovendien brengt ook het woningvraagstuk veel moeilijkheden met zich mee.

Aan de ene kant wijzen we met nadruk op de waarde van het derde milieu, maar aan de andere kant moet alles wijken voor het huiswerk. We bevorderen het bezoek aan jeugdconcerten, maar als de radio de muziek van het concertgebouw orkest in de huiskamer brengt dan moet het huiswerk voor

gaan. De fiets heeft, vooral in de zomer, er meer dan iets anders toe bijgedragen dat de stedeling tijdens het weekend naar buiten kan gaan. Dat is prachtig, dat is gezond, dat is... alles mooi, als de leerlingen op Maandagmorgen hun huiswerk maar klaar hebben of kennen.

Mopperen over deze dingen en spreken over die goede, oude tijd(?) helpt hier niet. We hebben heel eenvoudig met deze gewijzigde situaties rekening te houden. De school heeft tot taak om midden in het bruisende leven, steeds opnieuw haar plaats te bepalen.

Let wel, het huiswerk hoeft niet afgeschaffd te worden. Integendeel het is goed de jeugd te wennen aan de traditie, dat 's avonds werken aan eigen ontwikkeling nodig is en steeds nodig zal blijven. Alleen er zijn grenzen, niet alleen in hoeveelheid, maar ook in moeilijkheid.

Na de oorlog is op verscheidene scholen getracht aan de opvoedkundige kant van onze taak meer aandacht te besteden. Dit was niet eenvoudig. Het leerplan, de lesrooster, de leerboeken en de leerlingen zijn evenals wij volkomen ingeschoten op de traditionele gang van zaken in een klassikale school, terwijl de examenprogramma's ook niet bepaald meewerken. Daarbij komt dat de leerlingen geen engelen zijn, zo min als wij.

Toch gaat het nog steeds om niets meer en niets minder dan om de opvoeding tot persoonlijkheid. Een ieder zal erkennen dat dit één van de wezenlijke opdrachten is die de school, als aanvulling op de taak van het gezin heeft. Wanneer wij dan bedenken dat opvoeding tot persoonlijkheid, alleen mogelijk is door opvoeding tot gemeenschap, d.w.z. dat het in wezen gaat om besef van verantwoordelijkheid jegens die gemeenschap, dan zullen wij moeten trachten een vorm van samenleving in de school te scheppen, waardoor dit in concrete situaties beleefd kan worden.

We zullen een schoolgemeenschap moeten scheppen, waarbij de leraren de opdracht hebben hun leerlingen in deze samenleving in te leiden. Dit is geen eenvoudige taak, maar zij kan een betere kans van slagen krijgen dan voorheen, wanneer in het programma deze opdracht gestalte kan krijgen.

Deze opdracht is juist daarom zo moeilijk omdat onze huidige school gebaseerd is op, en wij en ook de jeugd op

gevoed zijn in, de liberale idee van het vrije spel der krachten. Onze scholen dateren uit de tijd dat een elite aan de touwtjes trok. Zonder bezwaar kunnen we spreken van een elite-democratie. Maar nu de grote massa geroepen wordt om in een democratische maatschappij mede de verantwoordelijkheid te dragen, op welke post in het maatschappelijk leven dan ook, nu moeten onze scholen doordrongen worden van de opvoedkundige opdracht naast het zelf werken en zelf vinden, ook het samen werken en het samen vinden, tot ontwikkeling te brengen.

In een kernprogramma, dat door alle leerlingen gevolgd moet worden, zal deze gedachte een kans tot verwezenlijking moeten kunnen vinden. Dit kernprogramma zou kunnen omvatten, Nederlandse taal (verplicht examenvak) waaromheen gegroepeerd, aardrijkskunde, geschiedenis, burgerkunde en biologie, zoveel mogelijk in onderlinge samenhang. De opvoedkundige opdracht zal in de wijze van stofaanbieding en van stof verwerken haar vorm moeten vinden.

Tot het kernprogramma zullen eveneens kunnen behoren de aesthetische vakken als tekenen, schilderen, handenarbeid, volkszang, volksdans en lekenspel in actieve en passieve beleving. Wanneer hier bijv. groepsopdrachten gegeven zouden worden die bestemd zijn voor het vormen van een programma voor een schoolbijeekoms, waarbij de leerkracht meer stimulerend leider dan initiatief nemer en uitvoerder is, dan kan ook dit benaderen die vorming van de jonge mens, die hem bewust kan doen worden van het dragen van medeverantwoordelijkheid. Wanneer de schoolbevolking zo af en toe, in z'n geheel of in gedeelten, overblijft en gezamenlijk koffie drinkt — boterhammen meenemen, meisjes zorgen voor de koffie en taferversiering — dan schakelen we met hetzelfde doel een ander element in.

Ook bij de keuzevakken (die allen examenvakken kunnen zijn), Frans, Duits, Engels, Wiskunde, Natuurkunde, Scheikunde, Handelsrekenen, Boekhouden, Sociale wetgeving, Machine schrijven, Stenographie, zal bij het ene vak meer, bij het andere vak minder een appel gedaan moeten worden op de verantwoordelijkheid van de leerling door hem een opdracht in de vorm van een afgeronde taak te geven.

Dat de meeste leerboeken hiervoor ongeschikt zijn is voorlopig een moeilijkheid.

Het programma van de school zal er op ingesteld moeten

zijn, dat naast klassikale instructie, individuele en groepsarbeid mogelijk is.

Ten opzichte van het meisje schieten onze scholen, die typische jongensscholen zijn, zeker te kort in de vorming van de jonge vrouw die komt te staan voor de dagelijkse moeilijkheden en beslommeringen van het huisgezin. Ook wanneer zij niet trouwt zal een vertrouwd zijn met deze materie haar zeker van nut zijn. Het komt mij voor dat hier een belangrijk begin gemaakt zou kunnen worden, wanneer deze vorming gedurende enige uren per week plaats zou kunnen vinden op onze huishoudscholen.

Reeds in een enkel artikel is stelling genomen tegen de suggestie om het U.L.O. in de A.M.S. op te nemen. Eén der argumenten is bijv.: „Bij het U.L.O. staat meer het kennen, bij het M.O. meer het streven naar inzicht op de voorgrond.” Dit schijnt zelfs een geveugeld woord te worden. Ik vind het een ongelukkig woord, men had beter gedaan, dit niet uit te spreken. Immers ieder die les geeft streeft naar het geven van inzicht. Dit geschiedt zowel op het U.L.O. als op het M.O. Ook het L.O. slooft zich op zijn terrein hier voor uit. En zowel op het U.L.O. als op het M.O. zijn er leerlingen, en dit is heus niet zo'n kleine groep, waarbij het inzicht in bepaalde relaties vaag of helemaal niet aanwezig is. Op een repetitie of op het examen grabbelen deze kinderen in de voorraad uit het hoofd geleerde teksten en verklaringen. En laten we er dan gerust aan toevoegen, dat we er dan nog zo blij mee zijn, dat we er een voldoende voor geven.

Een Nederlandse onderwijsorganisatie heeft rekening te houden met onze onderwijspolitiek. Buiten beschouwing latend of de drie-zuilen-politiek bevorderd of in andere banen geleid zou moeten worden, kunnen we constateren dat, zij het met verschillende financiële vergoeding, van lager tot hoger onderwijs, openbare en bijzondere onderwijsinstellingen gesticht zijn en nog gesticht zullen worden.

Zowel uit psychologisch als financieel-economisch oogpunt, vraagt onze onderwijspolitiek in deze sector der schoolgaande jeugd om een planmatige stichting van streekscholen over ons land. Een tweemans U.L.O.-school mag in een dorp de trots zijn der gemeentelijke zelfstandigheid of zij mag voor een

schoolbestuur een heerlijk recht zijn, dat na veel weerstand verworven is, in het licht van de spreiding der mogelijkheden of de variaties van scholen die de grote stad biedt, staan de beide leerkrachten voor een uitermate zware, zo niet onuitvoerbare taak.

Onze komende onderwijsorganisatie zal mede door onze onderwijspolitiek moeten bestaan uit een zo gering mogelijk aantal schooltypen. Vele van deze scholen zullen streekscholen moeten zijn opdat zij bezocht kunnen worden door een behoorlijk aantal leerlingen. Dan pas zal het mogelijk zijn overal in ons land scholen te hebben waarbinnen een behoorlijke differentiatie mogelijk is, zonder te kostbaar te worden. Het moderne verkeersnet stelt ons zeker hier toe in staat.

Deze „planning” is vanzelfsprekend een werk van zeer lange adem, maar het is belangrijk haar in principe te aanvaarden.

Het nieuwe schooltype waar het hier om gaat, zal zonder twijfel andere bezwaren met zich mee brengen. Ook deze school zal het stempel van alle mensenwerk dragen, nl. „onvolmaakt”. Maar het principe waar deze school vanuit zal gaan, is een stap verder op de oneindige weg der volmaking.

DE WENSELIJKHEID VAN MEER DIFFERENTIËRINGSMOGELIJKHEDEN OP DE MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

Prof. Dr. H. W. F. STELLWAG.

Het is altijd een moeilijke opgave, die aan de psychologische fantasie zware eisen stelt, om zich onderwijsvormen of inrichtingen te denken, die in het beperkte hier en nu van de persoon aan wie deze opgave gesteld wordt, *niet* gerealiseerd zijn. Ten eerste schiet de fantasie te kort, in het uitdenken van alle mogelijkheden van omvorming en combinatie, maar bovendien geeft een nog niet gerealiseerde mogelijkheid vaak de indruk van een hersenspinsel. Dit geldt zelfs voor die onderwijsvormen, die plaatselijk al wel gerealiseerd zijn maar die nog buiten de psychologische ruimte van de persoon in kwestie vallen. Zonder twijfel is het, over onderwijs sprekend, gemakkelijker zich te oriënteren aan het bestaande, aan dat wat ook

psychologisch een zekere vanzelfsprekendheid heeft verworven. Maar vernieuwing en vooruitgang zijn wat ze zijn, juist door dat ze *anders* zijn, andere vormen verwezenlijken dan de bestaande, geheel nieuwe vormen die ten dele wel bij een historische ontwikkeling aansluiten, maar eigenlijk pas van zich zelf uit de beperktheid der vroegere openbaren. Toch kunnen wij op een waardering die pas door een toekomstige ontwikkeling volledig kan worden verleend, tendele vooruit lopen, door te letten op wat zich — ideëel — al bezig is af te tekenen, door te beluisteren wat hier en daar al eens als een suggestie opgeworpen wordt, verworpen, en weer opnieuw opgenomen, en uiteindelijk opgevangen wordt in een zich scherper aftekenend plan, als een motief, dat zich nog niet door zetten kan, maar telkens meer geprononceerd terugkeert. Het moet ons niet te doen zijn om vernieuwing, louter en alleen om de suggestieve lokroep, die van dit woord uitgaat, evenmin om een handhaving van het oude, omdat het vertrouwd is en als zodanig de wankele schijn van veiligheid verleent. Maar van belang is reeds thans op te letten, gespannen het opvoedkundig gebeuren hier en elders mee te leven, speurend of een nieuwe lijn, die zich natuurlijk in de toekomst aftekenen zal — anders zou de toekomst geen toekomst zijn, en ontwikkeling was niet denkbaar —, reeds voor ons zichtbaar wordt. Maken wij ons er mee vertrouwd dan zal de toekomst ons niet overvallen, niet ons het gevoel geven, dat zij ons onze bestaande zekerheden ontroofd, maar tot ons komen als een reeds vertrouwd vriend, die op onze hulp heeft gewacht.

Terwijl we dus op de toekomst gericht zijn, dringt een concrete werkelijkheid zich aan ons op, nl. die van Amerika. En deze haal ik naar voren, niet omdat daàr „Wolkenkoekoeksheim” gerealiseerd zou zijn, of het zelfs maar aanbeveling zou verdienen de Amerikaanse opvoedkundige realiteit te nemen als voorbeeld ter navolging voor de onze, — laat staan dat zij critiekloos zou moeten worden opgesteld als norm der toekomstige ontwikkeling — maar omdat daar een problematiek concreet is geworden, die in onze maatschappelijke structuur nog niet aan de orde is gekomen, maar toch onvermijdelijk komen zal. We zouden ook kunnen zeggen: dat wat binnen onze gezichtseinder een abstract probleem is, is aan de andere kant van de globe, in een andere sociologie, het meest actuele en didactisch stimulerende principe geworden, dat zich denken laat. Niet dat wij dit probleem zullen moeten gaan oplossen

in de vorm, waarin b.v. Amerika het oplost, maar wel zal ons duidelijk gaan worden, dat wij het onderwijs der Middelbare School, niet langer historisch maar sociologisch-ideologisch zullen moeten bezien.

Er was een tijd, dat slechts een luttel aantal personen, die zich 'geleerden' noemden, konden lezen en schrijven. Niet zou men toen geloofd hebben, dat binnen enkele eeuwen in geheel Europa bijna ieder zevenjarig kind lezen leerde en zou moeten leren schrijven. Zou men het niet een zondige gedachte hebben gevonden, in strijd met het wereldbestel, dat ieder zijn plaats heeft toebedeeld? Welnu, in sommige delen der wereld is het thans al een concrete realiteit, dat iedere jongen en ieder meisje boven de twaalf kosteloos de Middelbare School kan bezoeken¹⁾. Het wordt niet in strijd geacht met de sociale structuur, noch bepaalt de aanleg van het normale kind, — de moderne benaming voor wat een vroegere tijd de hem toekomstige plaats zou hebben genoemd — de toelating. Men vindt dit niet alleen een recht, waarop het kind aanspraak heeft, maar acht het van belang voor het welzijn van het gehele volk.

Is het niet doodsimpel? Is voortgezette ontwikkeling na de lagere school niet alleen een voorrecht, maar iets wat zowel kind als maatschappij ten goede zal komen, dan volgt onver-biddelijk hieruit de eis van een algemene Middelbare School.

Men zal misschien menen, dat hier geen principiële kwestie aan de orde is. Kan dan niet ieder kind in ons land een Middelbare School bezoeken? Zowel de sociale voorzieningen als de intellectuele aanleg van het kind maken dit immers mogelijk. Dit argument schrompelt echter ineen, want twee essentiële restricties bepalen de facto deze kwestie. Is het eigenlijk wel een democratisch juist beginsel de intellectuele eisen voor hogere algemene ontwikkeling zo sterk selecterend te doen zijn, dat een zeer groot percentage leerlingen door gebrek aan aanleg de Middelbare School niet kan volbrengen of met weinig succes volbrengt?²⁾ Maar onze Middelbare School geeft im-

¹⁾ Men zal aanvoeren dat ook in het Amerikaanse stelsel niet ieder kind de High School bezoekt. Het aantal dat *de facto* deze school bezoekt ligt tussen 60 en 70%. Het gaat hier echter niet om de feitelijke toestand, maar om het principe.

²⁾ Zie Langeveld, in: 'Socialisme en Democratie', Maart 1950, p. 171, V.H.M.O. Algemeen Middelb. Onderwijs en de Opleiding der leerkrachten — en mijn artikel in 'Maandblad voor de geestelijke Volksgezondheid', April 1950, — Taalonderwijs op de Middelbare School.

mers ook geen Algemeen Vormend onderwijs, wat strikt genomen uit ideëel-democratisch gezichtspunt noodzakelijk zou zijn, maar is een opleiding, beperkt en gekleurd door de implicaties gelegen in het *ius promovendi*. En bijna hetzelfde geldt voor die schooltypen, die geen Middelbaar onderwijs geven, maar „opleiden” voor b.v. het Mulo-diploma. Men kan de Amerikaan mercantilisme en utilarisme verwijten, maar op het punt van het M. O. is hij minder utilaristisch dan wij, die elk schooltype bepaald laten zijn door de vraag „tot welk nut?”, dat wil zeggen: door zéér voorlopige, specifieke opvoedingsdoeleinden, die maar al te gemakkelijk een opvoedkundige autonomie usurperen, en op wie de naam ‚opvoedkundige dictatuur’ zeer wel kan worden toegepast.

Het lijkt mij uit een oogpunt van democratie en geestelijke volksgezondheid op zijn minst aanvechtbaar, dat elke Middellbare School het *ius promovendi* heeft en zich dus op dat doel moet richten. Want elke andere vorming, vooral de algemene moet er bij te kort komen, daar zij in dit kader alleen maar op een zijweg kan voeren, die afleidt van het nadrukkelijk gestelde einddoel.

Vandaar, dat wij aan een Algemeen Vormende Middellbare School dringend behoefte hebben. „Ons land heeft allereerst belang bij een voortgezet algemeen opvoedend onderwijs, dat volkomen vrij moet zijn van de Universitaire druk”¹⁾. Wij zien hier naar Engeland, dat in 1944, de ‚Modern Secondary School’ in het leven riep.

Maar pas wanneer die Algemene Middellbare School zich zal hebben gerealiseerd, dan zullen binnen onze didaktische horizon problemen vallen, waarmee Amerika al jaren worstelt, en die dan het vraagstuk ener georganiseerde paedagogische leraarsopleiding eerst recht actueel zullen maken. Want dan zal de individuele aanleg een probleem gaan vormen, dat de opvoedkundige ontwikkeling in de M. S. zelf zal beheersen.

Het feit, dat *iedere* normale jongen of meisje de Middellbare School bezoekt, werkt, zoals we in Amerika zien, uitermate stimulerend. De luie Paedagogiek die zich op de goedkoopste en meest onverantwoordelijke wijze afmaakt van elk didaktisch probleem: „Wie geen aanleg heeft, moet hier maar weg” krijgt geen kans. Maar dan ook komt het probleem der differentiering aan de orde. Want binnen de school moet dan gezocht

¹⁾ Langeveld, loc. cit. p. 169.

worden naar wegen, die de ontplooiing van de aanleg van elk kind mogelijk maken. Wij komen dan onherroepelijk voor de consequentie te staan van gevarieerde keuze. Wij zouden ons kunnen voorstellen een organisatie die de stof van uit organisch samenhangende eenheden laat verwerken, die in hun totaliteit de cultuur in haar verschillende aspecten vertegenwoordigen, doch die elk afzonderlijk een bepaald facet, afhankelijk van de belangstellingsrichting en aanleg der leerlingen, releveren.

Tot zekere hoogte kan men zeggen dat we een dergelijke differentiëring, naar gelang van cultuuraspecten, reeds in onze Middelbare Schooltypen bereikt hebben. Maar hierin ligt juist het verschil, dat wij slechts een gering aantal van betrekkelijk starre Middelbare Schooltypen kennen, die vanwege het ius promovendi uiteraard in hun differentiëring zeer beperkt moeten zijn. Het wil ons, die uitgaan van een democratisch principe, voorkomen, dat één Algemene Middelbare School voor de jeugd boven de 12 jaar, de enige paedagogisch verantwoorde mogelijkheid is. Wij staan dus niet een oplossing voor, zoals Engeland geeft, die zijn Modern Secondary School heeft ontworpen, naast zijn praë-Universitaire scholen. Maar tevens zijn wij er van overtuigd, dat het Lyceum, dat ontstaan en gegroeid is zonder officiële erkenning of goedkeuring, het bewijs heeft geleverd, eenvoudig door te bestaan, en steeds zich uit te breiden, het schooltype te zijn waaraan onze tijd behoefte heeft. Wij zien in de ontwikkeling groei en toename der Lycea duidelijk uitgedrukt, dat de tijdstendenz gaat in de richting van één Middelbare school waarbinnen dan differentiëring mogelijk is. Wij zullen verstandig doen met de wijsheid, die zich in deze evolutie manifesteert, te volgen en kunnen door dit te doen welhaast op de ontwikkeling vooruitloopen, en als zeker aannemen, dat Algemeen Vormend Middelbaar Onderwijs voor jongens en meisjes in een Lyceum zal zijn gerealiseerd .

Wij zouden in theorie kunnen nagaan, welke differentiëringen in dit kader zin zouden hebben. Een zinvol onderscheidingsprincipe geeft belangstellingsrichting en aanleg van het individuele kind. Maar een, die niet minder belangrijk is, wordt geleverd door de facetten der cultuur zelf. Wel te verstaan, niet als een op zich zelf staande entiteit, die als zodanig norm en eis van algemene ontwikkeling is, vatten wij de cultuur op, dus als een concrete gegevenheid, waarin het in de

eerste plaats zaak is het kind in te leiden, *opdat hij deze continueere*. Maar de inleiding in de cultuur zal moeten zijn een inleiding in de verschillende wijzen, waarop de mens in staat is zich geestelijke werkelijkheid te vormen, en waardoor het hem dus mogelijk zal moeten zijn die in de toekomst zèlf te verwezenlijken.

In ons onderwijs voltrekt zich de onderscheiding al reeds volgens cultureel-differentiërende aspecten. Immers naar de indeling Natuur- en Geesteswetenschap klassificeren wij onze prae-Universitaire Schooltypen. Beide brengen een zeer bepaalde habitus te weeg, die stellig afzonderlijk niet maar als de enig wetenschappelijke kan worden gekenmerkt, maar die beide richtingen van menselijk denken vertegenwoordigen. Hoewel we deze onderscheiding gewoonlijk tot het gebied der wetenschap beperken, is haar hiermee geen recht weder- varen, want zij is te vinden overal waar geestelijke realiteit wordt gevormd of de vorming ervan wordt ondergaan; en zij correspondeert met gebieden der geestelijke werkelijkheid.

Maar deze lijn volgend komen wij tot een ander criterium, nl. de wijze van werkelijkheidsbeleving, een criterium dat in onze Middelbare Scholen niet actueel is. We zouden die wijzen van werkelijkheidsbeleving kunnen onderscheiden in theoretisch en praktisch, intellectueel en aesthetisch, en steeds verder gaande in karakter-typologische onderscheidingen in mannelijk en vrouwelijk. De onderscheiding theoretisch en praktisch vinden we, zij het dan ook in het meer en minder, wel al in onze scholen toegepast. Uiteindelijk is het de praktijk, de techniek, die op de natuurwetenschappelijke vorming grote invloed heeft. De differentiëring intellectueel tegenover aesthetisch is op onze scholen niet erkend daar de intellectuele aanpak het over de gehele linie van de aesthetische gewonnen heeft, zoals te zien is in ons taalonderwijs, waar de aesthetische vorming geen zelfstandigheid gelaten wordt naast de philologisch-intellectueel gerichte. En de mannelijke werkelijkheidsbenadering heeft over de gehele linie de overhand boven de vrouwelijke, ondanks het feit, dat er talrijke vrouwelijke leerkrachten zijn en heel wat meisjes op de school.

Wanneer we gaan differentiëren *binnen* de Middelbare school is dit laatste aspect wel van zeer grote betekenis en een waaraan de minste aandacht is besteed tot nu toe. Binnen de Middelbare School wel te verstaan, want we hebben aparte meisjesscholen, maar datgene waarop we in het betoog aan-

sturen is een school waarbinnen zich dan de differentiëringen voltrekken. En dus behoort aan ieder Lyceum in de eerste plaats een meisjesafdeling te zijn. Niet om ieder meisje daar in onder te brengen, maar om het mogelijk te maken, dat binnen het kader van de M. S. het meisje, dat daaraan behoefte heeft, onderwijs kan ontvangen, dat met haar specifieke belangstelling en behoefte overeenkomt. Ondanks alle gelijkstelling, mogelijk juist tengevolge van deze, komt het meisje op onze Middelbare Scholen te kort, omdat het probleem der algemene vorming voor haar nu eenmaal anders ligt, dan voor de jongen. Wij zien er cultureel een groot gevaar en een verarming in, wanneer men jongens en meisjes op precies dezelfde wijze intellectuele ontwikkeling geeft, op een wijze nog wel die alle individuele behoeften, ten aanzien van een persoonlijke verwerking van de stof, negeert en juist het meisje te heviger treft, omdat de vrouwelijke benaderingswijze uit de cultureel-wetenschappelijke totaliteit op deze wijze uitgelicht wordt. Geen vrouw is erbij gebaat, wanneer zij zich alleen maar aan een mannelijk ideaal kan oriënteren, en dus opzij moet zetten en onderdrukken elke neiging om het nu eens van haar kant en op haar manier te bekijken, — en de man nog minder. Want zijn denken wordt zeker niet gestimuleerd door een denken, dat evenwijdig gaat met het zijne, dat alleen meer schimachtig aandoet, omdat het de concrete gevoelsbasis ontbeert. Een vruchtbare samenwerking van man en vrouw moet niet gezocht worden in een „choc des opinions” waaruit in deze verhouding geen waarheid ontspringt, maar in een volkomen anders gearde, maar elkaar completerende wijze van beleven en verwerken van hetzelfde materiaal, dezelfde situaties. Men zegge niet, dat er toch vrouwelijke leerkrachten zijn. Dit is geen argument, omdat deze zich eenzijdig mannelijk moeten oriënteren. Deze differentiëring moet dus in de eerste plaats mogelijk zijn, terwille van het meisje en terwille van onze cultuur.

Het zou misschien het bestek van dit artikel te buiten gaan, en de indruk maken, dat wij de basis der werkelijkheid verlieten, als we de differentiëring in aesthetisch en intellectueel vormend onderwijs te veel releverden. Bovendien is deze onderscheiding ook feitelijk geen differentiërend principe, want zij gaat uit van een totaal andere instelling tegenover kind en onderwijs. De aesthetische vorming zou er zeker niet

een moeten zijn, die wij naast de intellectuele er bij zouden willen geven, en die louter door deze daad van toevoeging dan weer geïntellectualiseerd zou worden. De aesthetische vorming heeft andere principes tot basis, en het is de vraag of zij juist bij een te projecteren Algemene Middelbare School, niet boven de intellectuele zou moeten praevaleren. We willen hiermee zeggen, dat te weinig aandacht geschonken wordt aan het creatieve element, dat we het aesthetische in onze school binnen gehaald hebben als een vermomd intellectueel element, in onze literatuurlessen, onze muzieklessen, al is het ook zeer aanbevelenswaardig, dat die er zijn, en dat er op dit gebied niet een volledig blanco blijft bestaan. Maar de eigenlijke stimulering van het aesthetische, de bevruchtende, karaktervormende werking ervan, ligt op geheel ander terrein; hetgeen men op zeer gebrekkige wijze qualificeert met het woord „zelf doen”. En toch is zowel het woord poëzie als het woord drama, niets dan een vertaling van het woord „handeling”, en de aesthetische vorming zal hier in moeten bestaan, dat gelegenheid gegeven wordt tot creatieve expressie en dramatische uitvoering. En van zelf heeft men dan de overgang gevonden tot een nieuwe differentiëring binnen de school, nl. van een afdeling, die het handwerk, het kunstwerk, accentueert; en de overgang tot nijverheidsonderwijs is hiermee van zelf gegeven, ook weer binnen het kader van de M. S. Maar tevens die van artistieke vorming, hetzij op het gebied der muziek, hetzij op dat der plastiek, hetzij op het gebied der schilderkunst, dans of dramatische kunst. En de vraag doet zich voor, of we met dit principe wèl op een differentiëring aan sturen, en, zo wij algemeen vormend onderwijs willen geven, zich dit niet *in de eerste plaats* op de aesthetische expressie moet richten. Want al dus maken wij vrij, en brengen tot ontplooiing krachten, die voor de mensvorming van betekenis zijn. En wat we zeggen is niet iets nieuws, maar we herinneren aan Griekenland, waar Plato leerde, dat het karakter door melodie en rythme tot harmonische ontplooiing komt. En we zijn toch ook weer niet geheel antiek, maar typisch modern, aangezien Herbert Read zo pas in zijn prachtig boekje „Education for peace”¹⁾ deze zienswijze op bewonderenswaardige wijze ontwikkelt.

In afwachting van deze meer paedagogisch algemene oriën-

¹⁾ London, Routledge and Kegan Paul, 1950.

tering, is het misschien niet onjuist alvast enkele mogelijkheden voor een algemeenonderwijsprogramma op te stellen.

Zoals thans ook reeds geschiedt, behoeft de differentiëring niet plaats te vinden in de vorm van òf, òf, maar kan zich bepalen tot het meer, of minder. Een onderscheiding van het culturele aspect, in een meer historisch en een meer modern georiënteerd geesteswetenschappelijk onderwijs, leidt vanzelf tot onderwijsvormen van meer of minder brede algemene basis.

Houden we ons voorlopig aan de realiteit, dan zien we thans reeds de volgende mogelijkheden:

A. Geesteswetenschappelijke richting, op zo breed mogelijke basis, klassiek en modern, — intensief en extensief georiënteerd.

B. Natuurwetenschappelijke richting, niet echter zonder klassieke en moderne literaire oriëntering. Minder intensief, wel extensief klassiek onderwijs, te bereiken o. a. door klassieke lectuur met vertaling.

C. Geesteswetenschappelijke richting, moderne oriëntering.

D. Natuurwetenschappelijke richting, niet zonder literaire moderne oriëntering.

E. Algemeen vormend onderwijs, met — al naar gelang van aanleg en keuze — drie, twee of een der moderne talen, literair-economische oriëntering.

F. Algemeen vormend onderwijs zonder moderne talen en zonder wiskunde, algemene oriëntering in het maatschappelijke leven.

Al deze verschillende richtingen zouden dan te samen één Algemene Middelbare School vormen, die zich na b.v. 4 jaar op kan lossen in verschillende opleidingen, die op een diploma aansturen: Gymnasium A en B, H. B. S. A en B. Middelbare Meisjesschool, verschillende typen A. M. S., uitlopend in Mulo-diploma of toegangverlenend tot practische opleidingen als M. T. S., Ambachts- en Nijverheidsscholen¹⁾.

Maar de opleiding zelf moet niet in het geheel der Middelbare School geïntegreerd worden, zo min als de High School opleidt voor de Universiteit. De differentiëring voltrekt zich binnen de school, gezien de capaciteit van het kind.

Daarom lijkt het mij zinvol om direct na het verlaten der

¹⁾ Nadrukkelijk zij hierbij gezegd dat de bedoeling niet is voor te stellen één A. M. S. met uniformprogramma, waarna een gedifferentieerde kopopleiding.

Lagere School al de mogelijkheid te geven tot differentiëring in klassieke en moderne vorming ¹⁾). Het is nu eenmaal zo, dat alleen zeer begaafde kinderen klassieke talen bij het verdere schoolprogramma kunnen verwerken. Zou men tegen deze vroegtijdige differentiëring opzien, dan zou de splitsing kunnen plaats vinden na de eerste klas, die men naar believen kan opvatten als Determineer-klas, brugklas, of V. G. L. O. Ook zou de splitsing naar de meer natuurkundige of meer literaire, moderne kant ten minste na het tweede jaar dienen te geschieden.

Deze differentiëringen vloeien uit het beginsel ener Algemeen Middelbare School logisch voort. De uitwerking in details is oneindig variabel. Maar principieel gaat het hierom: dat de Middelbare School voor ieder toegankelijk moet zijn, onafhankelijk van aanleg of sociale status en dat de differentiëring zich met min of meer soepelheid binnen de school moet voltrekken. En wel:

1. omdat daardoor vaak niet verantwoorde scheidsmuren tussen sociale groepen wegvallen, en de oprichting van scheidsmuren door een afzonderlijke opleiding zal worden tegengegaan.
2. Vanwege de veel grotere mogelijkheid tot een individueel aangepaste en juist gerichte vorming.
3. Door de grotere mogelijkheid, die in dit wijde verband gegeven wordt tot opvoedkundig belangrijke middelen ter socialisering, als toneel, sport, excursies, schoolfilms, schoolkrant.

De leuze: „Eén algemene Middelbare School” impliceert niet, dat deze niet verwerklijkt kan worden, zonder gebouwen om de grote aantallen leerlingen te bergen. De overkoepeling moet zich voornamelijk geestelijk realiseren, doordat de leiders der afdelingen (thans afzonderlijke Directeuren, Rectoren en Hoofden) tezamen een uitvoerend orgaan vormen, terwijl zij voortdurend met elkaar contact houden en elkaar adviseren. Maar de algemene organisatie maakt de realisering van bepaalde opvoedkundige projecten mogelijk en kan tot dieper onderling contact leiden.

Wij bespraken in dit artikel het feit, dat de thans bestaande schooltypen, voorzover zij praes-Universitair zijn, aan het

¹⁾ Hiermee is dus bedoeld „Algemene Vorming”. Men kan immers op verschillende wijzen algemene vorming ontvangen.

meisje o. i. niet geven wat zij nodig heeft. Maar dezelfde vraag doet zich voor t. a. v. de jongen. Het vraagstuk van de Algemene Vorming dringt zich op. Zeer veel van de stof van onze Middelbare Scholen, zo moeizaam eigen gemaakt, blijkt later ballast te zijn geweest. Maar de vraag is er ook een van Didaktische aard: Moet de jongen of het meisje, nu alleen maar talen leren om thema's te kunnen maken en wiskunde om vraagstukken te kunnen oplossen? We ontkomen niet aan de klem dezer vragen, zonder een radicale herorganisatie, die een totale heroriëntering vereist. Zolang wij ons niet bij ieder onderdeel van het programma afvragen: „Waarom nu juist dit onderdeel”; wanneer we niet bij iedere som en bij iedere thema vragen: „Waarom nu juist deze som en deze thema”; als we niet voortdurend rekenschap afleggen aan ons zelf en aan het kind, en overtuigd zijn dat dit onderdeel schakel is van een organisch geheel, dat verantwoord is t. a. v. de innerlijke groei van het kind, dat het dient tot voorbereiding en bewustmaking van zijn verantwoordelijkheid als mens, dat het uiteindelijk er toe zal hebben moeten bijdragen om hem in staat te stellen een betere wereld te helpen vormen dan de tegenwoordige¹⁾ — zo wij onze opvoedings- en onderwijstaak niet in deze zin verantwoord doen zijn —, zijn wij, die onze culturele status zo hoog aanslaan, niets dan dorrende bladeren aan de Boom des Levens.

Om te kunnen blijven bestaan als opvoeders, moet ons werk ten aanzien van het kind en ten aanzien van ons zelf existentieel verantwoord zijn.

Met deze existentiële verantwoordelijkheid bedoel ik, dat wij thans meer dan ooit onze houding moeten bepalen ten aanzien van de essentiële levenswaarden, die wij in de opvoeding moeten uitdragen. Het „nieuwe seizoen”, gegroeid uit en ontstaan op de basis van het vorige, zal in de toekomst al naar mate van ons aandeel in de verwezenlijking van de er in sluimerende mogelijkheden, ons werk als zinvol of nutteloos voor het nageslacht te kijk zetten. Zo toch ieder nieuw seizoen? Zeker, maar niet zo klemmend is telkenmale de absoluutheid der paedagogische eis als thans, en niet zo onverbiddelijk zal de doorslag der weegschaal dood of leven brengen.

Opgang of ondergang — op de snede van het mes.

1) „Om het patroon terug te vinden”, uit de Rede van H. M. Koningin Juliana, te Parijs, tot de Jeugd, Mei 11.

DE AMERIKAANSE HIGHSCHOOL, IN VERBAND MET DE NEDERLANDSE ORGANISATIE VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

DOOR

L. VAN DER ZWEEP.

Gustave Lebon heeft eens geschreven, dat het opvoedingsstelsel voor een land van groter belang is dan zijn regeringsstelsel. Ook wanneer we twijfelen aan de mogelijkheid om deze twee stelsels in hun belangrijkheid tegen elkander af te wegen, zullen we toch gaarne bereid zijn toe te stemmen, dat een goede onderwijsorganisatie voor een land van de grootste betekenis is.

Het is een verheugend verschijnsel, dat ook ten onzent dit belang-hoe langer hoe meer wordt ingezien. Het beruchte departementale luchtledig schijnt zich zelfs te vullen. En bij de toenemende belangstelling voor de problemen van het voortgezet onderwijs kan het zeker zijn nut hebben, iets te vernemen omtrent de toestanden buiten eigen grenzen.

Het is onder tweeërlei restrictie, dat ik iets ga meedelen over de Highschool in de Verenigde Staten. In de eerste plaats kan men gedurende een verblijf van enkele maanden in zulk een uitgestrekt land slechts met een betrekkelijk gering aantal scholen kennis maken. Een voordeel is het dan wel, wanneer men niet gebonden is door een uitnodigende organisatie, doch geheel vrij is in zijn bewegingen. De Highschools, door mij bezocht, variëerden van kleine plattelandsscholen van eenvoudige outillage tot de grootste, met meer dan 10.000 leerlingen en een onderwijfstaf, waarvan het aantal in de honderden liep.

In de tweede plaats: Californië is Mississippi niet.

Dat wil zeggen, dat iedere staat zijn eigen onderwijswet en zijn eigen onderwijsstelsel heeft. Dat we juist deze twee staten noemden is niet toevallig: In Californië zijn de lerensalarissen ongeveer viermaal zo hoog als in Mississippi. Dit is mogelijk door de volkomen decentralisatie van het onderwijs in de Verenigde Staten. Niet alleen heeft iedere staat zijn eigen onderwijswetgeving, maar elke staat is weer verdeeld in onderwijsdistricten. Er zijn er 400.000, d. w. z. gemiddeld 1 per 300 „zielen”, in Amerika. De kleine plattelandsdistricten in een dunbevolkt gebied hebben slechts de plicht, een lagere

school te exploiteren, terwijl de grootste verplicht zijn alle schoolvormen, een universiteit inclus, te stichten en te onderhouden.

De staat betaalt 35% der onderwijskosten. Totnogtoe houdt Washington, de federale regering, zich afzijdig. De overige 65% moet, daar het onderwijs kosteloos is, gevonden worden uit de schoolbelasting. In arme districten doet men het daarom op een koopje en zo komt het, dat hier tal van scholen gesloten zijn, omdat voor het geringe salaris geen personeel is te vinden.

Ook de uitrusting van sommige Highschools is zo bekrompen, dat het paedagogische jammergestalten zijn.

Dat 70% van het onderwijzend personeel in Amerika uit vrouwen bestaat is het gevolg van het feit, dat de salarissen steeds zo laag waren, dat een gezin daarvan niet kon bestaan. Het bedroeg ongeveer de helft van het loon van een geschoold arbeider.

Nadat in de oorlog 350.000 leraren het onderwijs verlieten is er thans een aanzienlijke verbetering in de salariëring in vele staten ingetreden. Men hoopt verder, dat de door President Truman voorgestelde federale hulp tot een bedrag van 300 miljoen dollar, de ergste nood in de arme districten lenigen zal. Wanneer ik nu verder over de Amerikaanse highschool spreek, is het duidelijk, dat ik noodgedwongen generaliseer.

Het doel van het Amerikaanse schoolwezen zou men kunnen omschrijven als het vormen van jonge Amerikanen. De Amerikaan gelooft in zijn land. Hij weet iets van zijn „onbegrensde mogelijkheden”. Amerika acht zich in staat en schijnt er niet afkerig van de hegemonie in de wereld uit te oefenen. Daar toe is het nodig, dat ieder van zijn burgers komt tot de hoogste ontplooiing van zijn kunnen.

Dat is ieders plicht, daarop heeft ieder recht.

Daarom is alle onderwijs kosteloos.

Maar daartoe is ook specialisatie nodig.

Begint deze in Nederland eerst recht bij de intrede van de student in de universiteit, de jonge Amerikaan kan reeds zijn aanleg volgen in de junior highschool.

Hij heeft dan 6 jaren lager onderwijs achter de rug.

De junior highschool zouden we ongeveer met onze U.L.O. op een lijn kunnen stellen. Ze heeft drie jaarcursussen.

Daarna volgt de senior highschool, die eveneens drie jaren vordert. We krijgen dus de indeling: 6 + 3 + 3.

De lagere school is geheel autonoom. Zij leidt niet op voor de highschool en behoeft dat niet te doen. Immers, daar kiest de leerling al spoedig de vakken, waarin hij verder iets leren wil.

Wel zijn er een paar vakken verplicht, nl. de Engelse taal en civics, d. i. Amerikaanse burgerkunde.

Deze twee vakken staan vooral in dienst van het hoofddoel der Amerikaanse school, nl. het vormen van Amerikanen.

Dit is, met het oog op het zeer ingewikkelde rassenprobleem, wel zeer nodig. Er bestaat geen Amerikaans volk. Alle inwoners van Amerika, met uitzondering van de 400.000 Indianen, zijn immigranten. Hoe speelt men het klaar, om uit dat mengelmoes van Ieren, Polen, Duitsers, Engelsen, Nederlanders en tal van andere nationaliteiten, een volk te vormen, beziel met het Amerikaanse ideaal? En toch bestaat er zo iets als een American way of life. Dat heeft, mede, de school gedaan.

Daartoe hijst men iedere morgen plechtig de stars and stripes. En daarom is ook het onderwijs in de Amerikaanse geschiedenis en de ontwikkeling van de Amerikaanse volksvrijheden het vak bij uitnemendheid op de Amerikaanse school.

Aan geen enkel vak wordt zoveel aandacht besteed, geen vak wordt met zoveel elan onderwezen.

Opvoeding is het proces, dat dient om zich fundamentele houdingen eigen te maken. Zo definiëert een Amerikaans paedagoog het opvoedingsdoel. Tot de fundamentele houdingen van de Amerikaan behoort het, Amerikaan te zijn.

En een Amerikaan is een man, die zich vrij gevoelt.

De geboorte van Amerika valt samen met de verbreiding van de revolutionaire idealen uit het einde der achttiende eeuw: Vrijheid, gelijkheid en broederschap.

De Amerikaanse scholier geniet een vrijheid, waarvan wij ons geen idee kunnen vormen.

We spraken reeds even over de vrije keus der onderwijsvakken. Daar dit een essentiëel kenmerk van de Amerikaanse highschool is, moeten we er iets meer van medelen.

Natuurlijk is het gelijkheidsideaal der Amerikanen een fictie. Men zou dit nergens beter kunnen weten dan in het land van de legertests. Ook in Amerika vertoont de jeugd van dezelfde jaarklasse een spreiding van intelligentie van 60 tot 140.

„Een school is een plaats, waar kinderen naar lichaam en geest gezond kunnen opgroeien en vreugde beleven.”

Aldus definieert een Student Handbook de school.

Hoe speelt men het nu klaar, dat ook de domste leerling geestelijk gezond kan blijven op de school en daar vreugde beleven? Dit bewerkt het systeem der keuzevakken, het zgn. Elective system. De high school heeft een zeer uitgebreid leerplan met een zeer groot aantal leervakken. Naast al de vakken, die men op al de Nederlandse middelbare scholen onderwijst, zijn er nog tal van andere. Ook de vakken, die bij ons op vakscholen onderwezen worden, zijn daar in het high schoolprogramma opgenomen.

Zo kan men les nemen in Frans, Duits, Spaans, Italiaans, Latijn, typen, boekhouden, timmeren, schilderen, smeden, auto=montage, naaien, koken, zang, fluit= of vioolspel, tennis, boksen en wat verder in het leven te pas kan komen.

Hierbij moet één restrictie worden gemaakt: als er de leraar voor aanwezig is.

Voor de praktijkvakken zoekt men deze in het bedrijfs- of zakenleven. In Amerika kan iemand best een ander leren, hoe men een nieuw leertje in een kraan moet zetten, ook al heeft hij daarvoor geen diploma.

En wat is er nu nodiger dan dat ieder zulke kleinigheden kent? Ik bezocht een high school, waar niemand een volledig einddiploma verwierf, die geen honderd yard kon zwemmen, een auto besturen of een kraan repareren.

Voor de praktijkvakken vindt men gemakkelijk de leraren, voor de theoretische vakken heeft men hiervoor soms geen kans. Zo komt het, dat op de kleine high school de leerlingen veel meer gebonden zijn in hun keus der vakken, wat een aanzienlijke beperking betekent van de voordelen van het Elective system.

Om deze reden is men er op uit, de high schools in de grote plaatsen te concentreren. Daar vindt men dan ook honderden scholen met meer dan 1000 leerlingen. In de millioenen steden is een school met 10.000 leerlingen geen zeldzaamheid.

Het keuzevakkensysteem begint voor de leerlingen na de tweede klas van de junior high school. De leerstof van de acht eerste leerjaren komt in grote lijnen overeen met die van het Nederlandse lager onderwijs. De leerstof is evenwel meer aangepast aan de omgeving, waarin de school zich bevindt.

Bij de aanvang van de negende klas, dit is dus de derde klas der junior high school, moet de leerling nu zijn eigen programma opmaken. Hij pleegt daartoe overleg met de schoolcounselor, een ervaren leraar, meestal psychologisch geschoold, speciaal in school- en beroepskeus.

Eerst wordt dan uitgemaakt, of de pupil geschikt en voorbestemd is voor voortgezette studie. In dit geval moet hij 10 à 12 credits of units behalen.

Een unit is de leerstof, die in ongeveer 200 uren behandeld wordt. Het schooljaar duurt nl. 40 weken en iedere schoolweek 5 dagen. De lesrooster is voor iedere dag gelijk. Wie dus het vak zingen kiest, krijgt iedere dag 1 uur zangles en zal aan het eind van het jaar zijn credit kunnen behalen.

De verplichte vakken worden verdeeld in majors en minors, in hoofd- en bijvakken. Wie verder wil studeren is verplicht 2 majors en 2 minors te kiezen. In de keus der overige 3 à 5 vakken is hij vrij. 50% der leerlingen volgt dit academische leerplan.

Grieks is daarin niet opgenomen. De nieuwe wereld mist de band, die ons aan de oudheid bindt. De Europese cultuur wil steeds weer putten uit haar oudste bronnen. Wij geloven aan de vormende waarde, die uitgaat van kennis van de antieke wereld. In Amerika gelooft men daarin niet meer.

Ook is het geloof in de grote vormende waarde van vakken als wiskunde en klassieke talen hier zowel als ginds tot bijgeloof verklaard.

Welke reden kan er dan nog zijn om Grieks te onderwijzen?

Reeds ongeveer dertig jaar geleden is het uit de rij der leervakken voor de high school geschrapt. Zelfs de toekomstige theoloog moet tot zijn intrede in het College wachten om het Griekse alfabet te mogen leren.

Het Latijn staat in een gunstiger positie. In de Latijnse lessen, die ik bijwoonde, ging het echter alleen om de etymologische waarde van deze taal in verband met de afleiding van vele Engelse woorden.

Nadat zo ongeveer de helft der leerlingen is ingedeeld in een cursus, die wij voorbereidend hoger onderwijs zouden noemen, volgt 40% de general high school course, bestemd voor hen, die het louter om algemene vorming is te doen. Nu moeten we dat woord „algemeen” niet gelijk stellen met „brede”, want juist voor deze groep is slechts weinig voor geschreven. In de drie hoogste klassen samen moeten dikwijls

3 units voor Engels en 2 voor Amerikaanse geschiedenis worden verkregen. Als daarenboven, zoals dikwijls geschiedt nog 2 units voor lichamelijke oefening en 1 voor mathematica verplicht is, dan ziet men, dat slechts ongeveer een derde deel van de schooluren aan verplichte vakken behoeft te worden besteed. De overige uren studeert men, wat men wil.

De resterende 10% der leerlingen wordt ingeschreven in een vakcursus en zij genieten een beroepsopleiding. Daarvoor hebben ze ongeveer de helft van hun schooluren nodig, de overige tijd kan worden besteed aan aanverwante vakken of algemene opvoeding.

Hoe wordt nu de keus der vakken door de leerlingen bepaald?

Natuurlijk zijn er jongens, die er graag de kantjes aflopen. Zij stellen zich goed op de hoogte van de opvattingen van de leraren. Bij „ouderejaars” informeren zij naarstiglijk, hoe men zijn zaken op het voordeligst en met de geringste inspanning arrangeren kan.

Natuurlijk moeten ook zij de counseler passeren. Op grote scholen is er 1 op de 300 à 400 leerlingen. Hij heeft het derhalve met de serieuze knapen druk genoeg en is blij, als er ook een aantal leerlingen zelfstandig hun keus bepalen. Hij heeft niet alleen de vakkenkeus voor zijn rekening, doch ook met alle persoonlijke moeilijkheden kunnen de jongens en hun ouders zich tot hem wenden.

Hij geniet een zeer groot vertrouwen en verdient dat ook. Door zijn uitgebreide kennis en ervaring is hij in staat voor vele jonge mensen de vertrouwde raadgever te zijn. Behalve omtrent de te kiezen studievakken adviseert hij ook over de deelname aan de extra curricular activities. Deze zijn vele en van velerlei aard.

Voor mij ligt het student yearbook van de high school te Rockford, Michigan. Een 6-klassige school, dus zowel voor juniores als seniores, met 450 leerlingen. Ik citeer de namen van de clubs aan deze school, het zijn er welgeteld veertien: Bible club, Coeducation club, Dancing club, Fine Arts club, Future farmers of America, Future homemakers of America, Hunting and Fishing club, Girls' athletic association, Photography club, „R” club (toegankelijk voor prijswinnaars in enige sport), Rifle club, Winter sports club en Stamp club. Dit zijn alle zgn. Hobby clubs.

Voorts heeft de school een groot zangkoor, een band van 50 leden, een club voor football, basketball, baseball en tennis. Deze school beschikt verder over 2 studie-piano's, een auto om chaufferen te leren, een type-zaal, grote, modern ingerichte keuken, cafétaria, uitgebreide bibliotheek met leeszaal, grote sportvelden, gymnastiekzaal, natuurkundig laboratorium en een aula met toneel en 500 zitplaatsen.

U ziet een outillage om jaloers op te zijn.

Als vierde karakteristieke eigenaardigheid van de high school noem ik, na het elective system, de counselor en de vele clubs, het schoolparlement.

Bij het lezen van dit woord denkt men onwillekeurig aan het stelsel van self-government, dat vooral na de eerste wereldoorlog veel opgang maakte.

Wanneer ik echter de vergaderingen van de student council in Amerika vergelijk met wat ik in de dagen der Versuchschulen in Hamburg bijwoonde, valt het oordeel wel zeer ten gunste van New-York uit.

Hier zou men kunnen zeggen, dat het parlement geen ander doel heeft dan het bevorderen van de coöperatie onder de leerlingen en het opvoeden tot verantwoordelijkheidsgevoel.

De council regelt vooral de wedstrijden en de avondjes, opdat de clubs elkander niet teveel storen met het gebruik maken van zalen of het beslag leggen op de tijd van rector en leraren, die tot de trouwste bezoekers van de clubuitvoeringen behoren.

Ook de algemene schoolorde wordt er besproken. Daartoe behoort de regeling van de gangwachts en de bediening in het cafétaria.

In Hamburg bevatte het opgestelde reglement een hele serie strafbepalingen. De vergaderingen maakten de indruk van belachelijke ernst. In New-York worden aanbevelingen aan de leerlingen aangeboden. De vergaderingen zijn gekenmerkt door opgewekte scherts.

Men kan het of men kan het niet.

En het systeem werkt in Amerika voortreffelijk!

Het zou zeer verleidelijk zijn na te gaan, met welke historische, sociologische en filosofische achtergronden het type-rende van de Amerikaanse high school samenhangt.

We wezen reeds op het ontstaan van de Republiek en het rassenprobleem, dat meer omvat dan het negervraagstuk alleen.

Misschien bestaat er toch ook nog wel verband tussen het

Amerikaanse schoolstelsel met zijn vrije vakkenkeus en zijn methodiek van de zelfwerkzaamheid en de psychologische inslag van de pioniers, die dit grote, machtige rijk stichtten.

Als men dat bezige, nimmer rustende leven aanziet, krijgt men de indruk, alleen met extraverte typen van doen te hebben. Hier ontbreekt de rust van het ingekeerde leven.

Deze in later jaren meer tot een sociale instelling gekomen pioniers van „de frontier” joegen het individuële succes na. Omstreeks 1900 was er de jacht om de dollar, de auto, de business. Was het wonder, dat de opvoeding een sterk professionele inslag kreeg?

We zouden hier de coryphéeën van de progressieve school de revue moeten laten passeren om na te gaan, hoe de child-centered school onder invloed van de moderne kinderpsychologie een nieuwe impuls gaf aan de vrijheidsgedachte.

Men profeteerde van een new era voor de mensheid, nu men de steen der wijzen in handen meende te hebben.

Maar toen de bittere ernst van een tweede wereldoorlog aan het licht bracht, dat millioenen recruten analfabeet waren en men bijna geen officieren kon vinden, die voldoende wiskundige kennis hadden en de moderne talen beheersten, kwam de critiek los en moest de vereniging voor progressieve pedagogiek zelfs haar naam wijzigen, omdat het woord progressief werd gezien als de samenvatting van al de tekorten van het onderwijs en opvoedingsstelsel beide.

Thans is deze felle reactie wel enigszins geluwd. Maar toch....

Een gehele dag was ik de gast van een oud-hoogleraar in de psychologie en paedagogiek. Hij had deze vakken ruim 40 jaren gedoceerd. En zijn verwachting was, dat er een sterke regressieve stroming op komst zou zijn. Hij hoopte daarop.

Zijn critiek op de high school culmineerde in de tegenstelling van de woorden: activity-movement en meaning-movement.

Het beginsel der activiteit heeft in de Amerikaanse school tot het absurde gevoerd. „Men kan evengoed denken leren met flessenspoelen als met de beoefening van wiskunde of klassieke talen”, is een Amerikaanse uitspraak, die in zijn consequentie tot verwaarlozing van de overdracht van ieder cultuurbezit moet leiden.

Men komt daarvan terug.

Ook in Amerika vinden veel vooruitstrevende paedagogen de basis van de ontwikkeling, zoals die thans door de keuzevakken der high schools wordt gelegd, aanzienlijk te smal.

Naarmate de pragmatistische instelling aan invloed inboet zal een breder schoolprogramma de weg openen voor een meer culturele instelling van de Amerikaanse rijpere jeugd en voor het Amerikaanse volk van de toekomst.

Na mijn beschrijving, waardering en critiek van de Amerikaanse high school kan ik kort zijn over de gevolgtrekkingen, die hieruit volgen voor het voortgezet onderwijs in Nederland.

In Amerika is de basis van de algemene vorming te smal, hier is zij te breed.

Gedeeltelijk is dit een gevolg van het feit, dat voortgezet onderwijs in Nederland ondenkbaar schijnt zonder de studie van de drie moderne talen. Dit is een zeer zware belasting van het schoolprogramma, doch een onvermijdelijk gevolg van onze geografische ligging en onze economische positie. Toch durf ik vragen: Zouden de gevolgen desatreus zijn, als men bij ons voortgezet onderwijs eens probeerde, met 2 vreemde talen genoeg te nemen en de derde facultatief te stellen? Minder is soms meer.

Wat voor zin heeft het, dat men in 3 talen examen heeft gedaan en ondanks zijn 15 fouten in een vertaling ook nog tot een voldoende is gekomen, als men ook het eenvoudigste boek in deze taal niet kan lezen en het ook nooit zal kunnen lezen?

Mundus vult decipi.

De bewustzijnsoverlading bij ons voortgezet onderwijs ligt niet alleen aan de overdreven taaleisen, ook de zaakvakken, de natuur- en wiskunde maken, dat er van het lichamelijk en geestelijk gezond opgroeien en vreugde beleven, zoals het Amerikaanse schoolideaal luidt, vaak bitter weinig verwezenlijkt wordt.

Wat komt er van de muzikale en kunstvoeding van onze jeugd terecht?

Geen tijd voor!

Wie het ernstig nemen met hun schooltaak en niet tot de meestbegaafde leerlingen behoren, komen niet tot de gezonde vreugden van zwemmen, tennissen e. a. sportbeoefening.

Toch zouden ze er beter en gelukkiger en socialer mensen om zijn, als ze de tijd, die ze nu zonder werkelijke resul-

taten à contre coeur besteden aan vakken, die hun niet liggen en niets doen, in het water of op het sportveld hadden doorgebracht.

Maar deze jongens behoren eigenlijk niet op de H. B. S., werpt men tegen. Het zij toegestemd, dat velen daar zijn, die er niet horen.

Maar belangstelling kan men niet dwingen. En een alzijdige belangstelling komt zelden voor. Op deze gronden bepleit ik de beperking van het aantal verplichte vakken en een verder doorgevoerde differentiatie van ons voortgezet onderwijs. Ons onderwijs zou beter renderen.

Er worden thans jaarlijks millioenen nutteloos vergooid.

In Amerika selecteert men niet voor de toelating tot de high school. Hier doet men het wel, doch dat maakt weinig verschil.

In Amerika houden de nietbelangstellenden op, zodra ze leerplichtvrij zijn, en ze zijn zonder hun diploma even gelukkig en kunnen het tot de hoogste posities brengen.

Hier zakken de onbegaafden af naar een minder-eisende school, maar ze houden vol, want zonder diploma geen witte boord.

Hier brengen we de meeste pubers met hun ouders door proefwerken, rapporten, overgangen en eindexamens enige malen per jaar in enerverende spanning.

Ginds wordt dat een groot volk bespaard, en toch blijft de aarde draaien.

Hier kennen we de palm der ere toe aan de hoge cijfers. Ginds is ook het karakter een factor, die telt.

In Amerika stelt men kunnen boven kennen.

Wie zich specialiseert, kan.

Werkelijk leven is toch nog wel iets anders dan prestatie alleen.

Volwaardig, cultureel leven, eist meer intellectuele vorming, dan de high school biedt en meer lichamelijke, aesthetische, religieuze en sociale vorming, dan ons V. H. M. O. kan geven.

En zo is dan, zoals Dr. Wielenga dat elders eens uitsprak, de Amerikaanse high school ons ten voorbeeld en ter waar-schuwing.

DE OPLEIDING VAN DE KLEUTERONDERWIJZERES¹⁾

DOOR

I. VAN DER VELDE.

A. DE KWANTITATIEVE ZIJDE VAN HET OPLEIDINGSVRAAGSTUK.

I. De leerlingen.

De situatie van het moment laat zich het best schetsen aan de hand van gegevens, ontleend aan uitgaven van het Centraal Bureau voor de Statistiek, t.w.:

Statistiek van het voorbereidend onderwijs 1947;

Mededelingen no. 7312, Mei 1949.

Het aantal *leerlingen* bedroeg op 31 December 1947 261.567;
133.875 jongens en 127.692 meisjes.

Het gemiddeld aantal leerlingen per leerkracht bedroeg 34,7.

Van de ingeschreven leerlingen waren:

2 jaar	401 leerlingen	
3 „	26.667	„
4 „	89.613	„
5 „	105.845	„
6 „	38.779	„
7 „ en ouder	262	„

Het aantal leerlingen bedroeg op 31 December 1948 289.555;
148.000 jongens en 141.555 meisjes.

Uit de hierboven gegeven cijfers is gebleken, dat het aantal leerlingen der kleuterscholen van 31 December 1947 tot 31 December 1948 steeg van 261.567 tot 289.555, alzo toenam met 27.988 leerlingen. Naar alle waarschijnlijkheid heeft de toeneming van het aantal leerlingen zich in 1949 doorgezet. Het is immers bekend dat regelmatig tot stichting van nieuwe kleuterscholen en kleuterklassen wordt overgegaan. Het aantal leerlingen zal momenteel de 300.000 wel hebben overschreden.

Als we nu speculaties voor de toekomst gaan maken en trachten te berekenen, welke kwantitatieve eisen aan de op-

¹⁾ Omwerking van de inleiding, gehouden op het Onderwijscongres van de Partij van de Arbeid, 11, 12 en 13 April 1950 te Amsterdam.

leiding moeten worden gesteld, dienen allereerst twee vragen te worden beantwoord:

a. Is de toeneming van het leerlingenaantal constant?

b. Is het mogelijk een schatting te wagen van het aantal leerlingen der kleuterscholen in de nabije toekomst?

Ad a. We ontlenen opnieuw cijfers aan een uitgave van het C. B. S.: De Nederlandse jeugd en haar onderwijs (31 December 1947).

Uit staat 2 (blz. 8) blijkt het volgende:

Van het aantal kinderen van 3 tot 5 jaar kregen kleuteronderwijs:

in 1936	32,9 %
„ 1940	34,8 %
„ 1947	38,3 %

Tussen 1936 en 1947 valt dus een constante stijging te constateren en de cijfers over 1948 tonen aan, dat deze tendentie zich onverzwakt voortzet.

Ad b. Er is geen enkele reden te verwachten, dat deze tendentie zich in haar tegendeel zal omzetten. Verschillende motieven pleiten voor een voortgezette stijging:

1. Het kleuteronderwijs wordt meer en meer populair op grond van paedagogische en sociale beweegredenen.

2. De hoge na-oorlogse geboortecijfers doen nu reeds hun invloed op het leerlingenaantal der kleuterscholen gelden. Ook als de „geboortegolf” de kleuterscholen gepasseerd is, zullen we met hogere absolute cijfers moeten rekenen wegens het gestegen bevolkingstotaal.

3. De komende wet op het kleuteronderwijs maakt door de rijksbijdrage de stichting en instandhouding van kleuterscholen en -klassen gemakkelijker.

Het is mogelijk vrij nauwkeurige berekeningen te maken.

Het aantal geboorten bedroeg in:

1946	284.456
1947	267.288
1948	248.144
1949	235.917 (naar voorlopige cijfers).

In de toekomst zal de bevolking der kleuterscholen waarschijnlijk uit drie jaarklassen bestaan, van een leeftijd liggend

tussen ruim 3 tot ruim 6 jaar en bijna 4 tot bijna 7 jaar. Drie jaarklassen zullen op grond van bovengenoemde geboortecijfers tellen ± 700.000 tot ± 750.000 kinderen. Momenteel bezoeken $\pm 40\%$ der kleuters de kleuterschool; in de naaste toekomst zal men op grond van de hierboven sub 1-2-3 genoemde motieven een ontwikkeling mogen verwachten in de richting van 50% . In de komende jaren zal het aantal leerlingen derhalve waarschijnlijk liggen tussen ± 300.000 en ± 375.000 .

II. De leerkrachten.

31 December 1947 bedroeg het aantal leerkrachten:

2.357 hoofden,
3.541 onderwijzeressen,
805 helpsters,
827 kwekelingen,

in totaal 7.530 leerkrachten. Hoofden en onderwijzeressen zijn zelfstandig werkende leerkrachten, wat niet identiek is met bevoegde krachten, gelijk hieronder blijken zal.

Gegevens omtrent de bevoegdheid ontleen we aan tabel 8 en staat 12 van eerstgenoemde statistiek.

Bevoegdheden

	Aantal	A ₂ diploma	B ₂ diploma	Ander diploma	Onbevoegd
hoofden	2.357	467	1.126	57	707
helpsters	3.541	969	1.160	69	1.343
onderwijzeressen . .	805	104	45	10	646

In percenten

hoofden	100 %	19,8	47,8	2,4	30,0
helpsters	100 %	27,4	32,8	1,9	37,9
onderwijzeressen . .	100 %	12,9	5,6	1,2	80,3

Deze tabel neemt in ons betoog een vrij centrale plaats in; we zullen enkele malen naar haar verwijzen.

Het aantal leerkrachten bedroeg op 31 December 1948 8.767; 6.693 hoofden en onderwijzeressen; 2.074 helpsters en kwekelingen.

Een kijk op de situatie bij de opleiding geeft onderstaande tabel:

Richting	Aantal scholen en cursussen	Aantal leerlingen			totaal
		voor het A-diploma	voor het B-diploma	voor het Montessori-diploma	
Openbaar	4	208	86	—	294
Prot.=Chr.	19	803	120	—	923
R.=Kath.	31	644	137	81	862
Overig bijzonder . .	21	483	132	77	692
Totaal . .	75	2.138	475	158	2.771

Het aantal kandidaten voor het A-, B- en Montessori-diploma bedroeg in 1948 resp. 426, 165 en 42. Hiervan slaagden:

voor het A-diploma	348,
„ „ B-diploma	144,
„ „ Montessoridiploma	40.

In totaal 532 van de 633 kandidaten of 84%.

Het is niet steeds mogelijk, bij de opleidingsinstituten scholen (kweekscholen, vormscholen) van cursussen te onderscheiden. Het aantal scholen ligt tussen 15 en 20; het aantal cursussen derhalve tussen 60 en 55. De scholen vindt men vooral in de grote steden in het Westen des lands: Amsterdam, Rotterdam, 's-Gravenhage, Utrecht, Haarlem, Leiden.

III. De verhouding tussen de aantallen leerlingen en leerkrachten.

We zagen dat in 1947 het klassegemiddelde 34,7, rond 35 bedroeg. Als we dit gemiddelde handhaven voor de komende jaren, zal het corps kleuteronderwijzeressen moeten tellen rond 8.500 tot 10.500 leerkrachten.

In deze aantallen is geen rekening gehouden met een noodzakelijke reserve, die men bij het lager onderwijs wel op 10% stelt. Aanvaardt men dit percentage ook voor het kleuteronderwijs, dan komt men tot totalen liggende tussen 9.000 en 12.000 onderwijzeressen. Het eerste van deze getallen zal vermoedelijk spoedig worden bereikt.

In 1948 bedroeg het aantal in functie zijnde leerkrachten, inclusief kwekelingen, immers reeds 8.767. Het kleuteronderwijs zal in de eerstkomende jaren jaarlijks honderden meisjes tot zich moeten trekken.

De vraag moet thans worden gesteld: Zullen de opleidingsinstituten de nodige aantallen leerkrachten kunnen vormen?

Zien wij het goed, dan hebben de opleidingsinstituten (kweekscholen en cursussen) drieërlei functie:

- a. Zij leiden toekomstige leerkrachten op vòòr deze een functie bij het kleuteronderwijs aanvaarden;
- b. zij leiden tegenwoordige onbevoegde functionarissen op voor de bestaande diploma's;
- c. zij leiden nieuwe onbevoegde functionarissen voor deze diploma's op.

Ad a. De opleiding van toekomstige leerkrachten vòòr deze een functie bij het kleuteronderwijs aanvaarden, is de eigenlijke taak. Zij wordt momenteel in hoofdzaak vervuld door de kweek(vorm)scholen, 15 tot 20 in aantal, op enkele na geconcentreerd in het Westen. Zij tellen ± 1.500 van de op 31 December 1948 ingeschreven 2.771 leerlingen, doch een groot gedeelte ook van deze 1.500 is reeds bij het kleuteronderwijs werkzaam. Ook de kweekscholen vervullen thans dus een dubbele functie, misschien zelfs een driedubbele.

Een nader onderzoek zou moeten uitwijzen of hun opnemingscapaciteit voor uitbreiding vatbaar is en zo ja, tot welke mate. Een groot bezwaar blijft hun ongunstige geografische spreiding.

Ad b. De opleiding van de tegenwoordige onbevoegde functionarissen is wel een zeer gecompliceerd probleem. Er zijn verschillende categorieën onbevoegden:

a. *Hoofden.*

1. Ongediplomeerd: 707 (van de 2.357, Statistiek 1947).
2. Uitsluitend met het A-diploma: 467.

b. *Onderwijzeressen.*

Ongediplomeerd: 1.343 (van de 3.541, Statistiek 1947).

c. *Helpsters.*

Ongediplomeerd: 646 (van de 805, Statistiek 1947).

Deze aantallen zijn thans groter. Gedeeltelijk mede door scherper doorgevoerde registratie zijn er in 1948 meer ingeschreven: 795 hoofden en onderwijzeressen; 442 helpsters. Onder deze drie groepen vindt men natuurlijk honderden onbevoegden.

De $707 + 467 + 1.343 + 646 = 3.163$ geheel of gedeeltelijk onbevoegden van 1947, de vermoedelijk ± 4.000 geheel of

gedeeltelijk onbevoegden van thans worden voor een deel op kweekscholen en cursussen opgeleid, een ander, vermoedelijk groot gedeelte, onttrekt zich aan iedere vorming. Maar dit feit zal na de totstandkoming van een wettelijke regeling moeilijk geaccepteerd kunnen worden. De nieuwe regeling zal zeker het aantal studerende vergroten. Waar vinden deze een plaats? Zij zullen zijn aangewezen in de eerste plaats op de kweekscholen, voor zoverre hier plaats beschikbaar is. Maar daarnaast zullen buiten het Westen meerdere kweekscholen moeten worden gesticht, terwijl eveneens uitbreiding van de opnemingscapaciteit van de bestaande cursussen moet worden bevorderd en nieuwe cursussen zullen moeten worden gesticht. Ten minste, indien en voor zolang cursussen in het schema der wet passen. Maar het blijft toch wel zeer de vraag of de bestaande en op te richten kweekscholen en cursussen in de naaste toekomst de duizenden onbevoegden van nu en straks zullen kunnen verwerken. Het zijn steeds dezelfde problemen die opdoemen: gebouwen en docenten.

Ad c. Ook de vele honderden nieuwe onbevoegde krachten, die het onderwijzeressencorps jaarlijks zullen moeten versterken, zullen op de kweekscholen en cursussen moeten worden ondergebracht. Zij onderscheiden zich van de groep sub *b.* door het gemis aan ervaring in de praktijk en stellen daardoor de docenten weer voor nieuwe moeilijkheden.

We vrezen dat er nog een lange reeks van jaren een discrepantie zal bestaan tussen de behoefte aan opleiding en de verwerkingscapaciteit van de opleidingsinstituten. Anders gezegd: de opleidingsinrichtingen zullen het voorlopig niet aan kunnen. We zullen vermoedelijk nog jaren moeten leven in een kwantitatief onbeheerste, min of meer chaotische toestand, waaraan we ons slechts langzaam zullen kunnen onttorsten.

De toevloed van leerkrachten zal uiteraard de invloed ondergaan van de kwalitatieve eisen die men aan de toekomstige kleuteronderwijzeressen zal stellen: Hoe zwaarder eisen, hoe geringer het aantal meisjes die zich voor het kleuteronderwijs beschikbaar kunnen — en willen — stellen. Natuurlijk zijn de kwalitatieve eisen niet de enige factoren waarmee bij kwantitatieve prognoses rekening gehouden moet worden. Ook dit opleidingsprobleem moet men zien tegen de achtergrond van:

a. de totale hoeveelheid intellect die in de maatschappij aanwezig is;

b. de plaatsingsmogelijkheden die dit intellect in het algemeen=maatschappelijke leven, economisch, sociaal, cultureel gezien, kan vinden.

Voor we nu tot B: De kwalitatieve zijde van het opleidingsvraagstuk, overgaan, moeten we enige aandacht schenken aan het ontwerp=Kweekschoolwet en dan speciaal aan een passage uit de Memorie van Toelichting, die het onderwerp dat wij behandelen, wel zeer nauw raakt. Deze passage betreft de intellectuele recruterings van de onderwijzer. *Minister Rutten* zegt:

„Afgezien van de nodige aanleg en liefde voor zijn vak moet de onderwijzer over een voldoende algemene ontwikkeling en over een behoorlijke bijzondere vakkennis beschikken. Het verwerven van die algemene ontwikkeling behoeft naar het oordeel van ondergetekende niet aan de scholen tot opleiding van onderwijzers te geschieden. Zij kan ook elders worden verkregen. Talloze malen heeft men er dan ook voor gepleit alleen diegenen tot de onderwijzersopleiding toe te laten, die een gymnasium of een hogere burgerschool met vrucht hebben doorlopen. De voorstanders van deze eisen van vooropleiding hebben tot dusverre verzuimd aannemelijk te maken, dat langs de door hen aanbevolen weg telkenjare een genoegzaam aantal jongelieden de kweekschool zal binnentreden. De school voor uitgebreid lager onderwijs is bij uitstek het voorportaal voor de kweekschool. Er is geen overwegende grond om die toegangsweg tot de onderwijzersopleiding uit te schakelen. Dit zou trouwens een miskennis zijn van de in ons land historisch gegroeide verhoudingen. Het staat n.l. vast, dat ten plattelande, waar het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs lange tijd geheel ontbrak en thans nog gedeeltelijk ontbreekt, voor de onderwijzersopleiding een grotere belangstelling bestaat dan in de steden, en dat via de vrijwel overal aanwezige u.l.o.=school zeer veel voor treffelijke leerlingen op de kweekscholen hebben plaats genomen.”

In het project van Minister Rutten blijft de school voor U. L. O. dus wat zij is: het voorportaal bij uitnemendheid voor de kweekschool voor onderwijzers(essen). Het is de vraag of zij dan tegelijk voorportaal voor de kweek(vorm)scholen voor kleuteronderwijzeressen kan zijn¹⁾.

¹⁾ Dit gedeelte is begrijpelijkerwijze eerst later aan de inleiding toegevoegd.

B. DE KWALITATIEVE ZIJDE VAN HET OPLEIDINGSVRAAGSTUK.

I. De eis dat de meisjes die toelating vragen tot de toekomstige kweekscholen voor kleuteronderwijzeressen, in het bezit zijn van een Ulo-diploma A of een gelijksoortige ontwikkeling, schijnt redelijk en is zelfs noodzakelijk als men beschavings- en ontwikkelingspeil onzer kleuteronderwijzeressen wil opvoeren. Maar:

Als meisjes het U.L.O.-diploma A halen of een gelijksoortige verklaring verkrijgen, is de kans groot dat zij niet naar de kweekschool voor kleuteronderwijzeressen, maar, als zij het onderwijs willen dienen, naar de kweekschool voor onderwijzers(essen) gaan, aangelokt door het betere salaris, de betere rechtspositie, de gunstiger pensioenregeling. Dit alles nog los van de vraag of Nederland wel over voldoende intellect beschikt om aan grote groepen meisjes deze nog niet eens zo heel lichte ontwikkelingseisen te stellen. Er wordt wel beweerd dat de Nederlandse school in de eisen die zij aan haar discipelen stelt, boven de intellectuele standing van het Nederlandse volk uitgaat. En nu men zich zet tot de creatie van een nieuw schooltype, lijkt grotere aanpassing aan de realiteit gewenst.

Wij menen, dat men de vooropleidingseisen lager zal moeten stellen, wil men in de huidige en toekomstige tekorten aan personeel voorzien¹⁾. Ook al om leeftijdsredenen. In de langdurige overgangsperiode, die wij onvermijdelijk achten, zou men de meisjes op 18-jarige leeftijd tot de actieve dienst kunnen toelaten. Als men voorlopig rekent op een opleidingsduur van 3 jaar, zullen de leerlingen op 15-jarige leeftijd op kweekschool en cursus kunnen worden ingeschreven. Wellicht is het later mogelijk, de leeftijd voor actieve indiensttreding met een jaar te verhogen, maar dan zal wel tegelijk de duur van de opleiding met een jaar worden verlengd.

Wie milieu en aanleg van vele leerlingen van onze huidige vormscholen en cursussen kent, weet dat grote voorzichtig-

¹⁾ Het verheugt ons dat *Prof. Kohnstamm* zich bij deze opvatting aansluit. Ook hij maant voorlopig tot voorzichtigheid. Hij is eveneens van mening dat het niet mogelijk is reeds onmiddellijk een zesjarige vooropleiding aan de vakopleiding te doen voorafgaan en bij die vakopleiding dan eisen te stellen, die alleen na zulk een vooropleiding verwezenlijkbaar zijn.

heid geboden is en dat men in de naaste toekomst met laaggestelde eisen misschien iets, met hoge eisen zeker niets zal bereiken.

Een enkel voorbeeld.

Een cursus in het Noorden des lands telt 23 leerlingen. De meeste komen uit arbeiderskringen of uit de kleine middenstand. Zij genoten de volgende vooropleiding:

Alleen lagere school	4
L. S. + huishoudschool	3
„ + Asso=Cursus	1
„ + 3 jaar handelsavondschoon	1
„ + 1 jaar U. L. O.	3
„ + 2 jaar U. L. O. + huishoudschool	2
„ + 2 jaar U. L. O. + Asso=Cursus	1
„ + 2 ¹ / ₂ jaar U. L. O.	1
„ + 3 jaar U. L. O.	2
„ + 3 jaar U. L. O. + diploma Kinderverzorging	1
„ + 4 jaar U. L. O.	2
„ + U. L. O.=diploma A	1
„ + 2 jaar H. B. S. + 2 jaar huishoudschool	1

Slechts één leerling is in het bezit van het U. L. O.=diploma A. Het aantal „mislukten” op de U. L. O.=school en H. B. S. is groot: 13 van de 23. Maar de directeur schrijft:

„Toch vallen ze niet tegen. Spreekt hier de liefde voor het vak een woordje mee?”

Onze conclusie wordt duidelijk:

En om leeftijdsmotieven en om, kwantitatief althans, voldoende leerkrachten te krijgen, en om meisjes die van goede wil zijn en met liefde studeren in het sociaal-culturele leven in te schakelen ook al zijn zij vaak van zeer middelmatige intellectuele begaafdheid, daarom stellen wij, voorlopig althans, de toelatingseisen laag. Sommigen denken in dit verband aan 2 jaar U. L. O. of 2 jaar Middelbare School, mits de leeftijd van 15 jaar bij het begin van de cursus is bereikt. Wij voor ons zijn bereid, weer: voorlopig althans, bij serieuze kandidaten met minder genoeg te nemen.

II. De opleiding.

De huidige opleiding kent twee diploma's, de A-bevoegdheid voor onderwijzeres, de B-bevoegdheid voor hoofd. Ge

meenlijk stelt men de studieduur voor ieder der akten op twee jaar. De practijk wijst echter uit dat vele leerlingen van de cursussen door gebrek aan voorontwikkeling en matige studiecapaciteiten drie jaar nodig hebben voor de A-akte en we mogen aannemen, dat weer velen van dezen in een gelukt A-examen haar topprestatie hebben geleverd. Er wordt wel gedacht aan één bevoegdheid, te verkrijgen na vier jaar studie die de A- en B-akten omvat, maar we zien in dit denkbeeld niet veel meer dan een theoretische mogelijkheid in een verre toekomst. Men denke slechts aan de ± 4.000 geheel en gedeeltelijk onbevoegden, die het onderwijzeressencorps thans (reeds) telt.

Van de 6.703 leerkrachten in 1947 bezaten:

- 2.331 de B-bevoegdheid;
- 1.540 de A-bevoegdheid;
- 136 een andere bevoegdheid;
- 2.696 geen bevoegdheid.

We zullen er ons over mogen verheugen als over 10—15 jaar het volledige corps in het bezit is van een A-akte en alle hoofden de B-akte bezitten. In 1947 immers waren er nog 467 hoofden alleen met A en 707 zonder enige bevoegdheid.

De bevoegdheid (A zowel als B) wordt verkregen na afgelegd examen. Dit zou voor erkende kweekscholen een schoolexamen kunnen zijn, af te nemen onder toezicht van Rijksgecommitteerden, overeenkomstig de huidige regeling voor de eindexamens kweekscholen voor onderwijzers(essen). Voor de leerlingen der cursussen zullen staatsexamens nodig zijn. Het examen kan uit twee gedeelten bestaan: een practisch en een theoretisch met mondeling en schriftelijk gedeelte. Bij een onvoldoend practisch examen zou o.i. een candidate moeten worden afgewezen.

Welke vakken zullen moeten worden onderwezen?

Wie de algemene strekking van ons betoog gevolgd heeft, zal begrijpen dat wij zullen aandringen op uiterste matiging wat omvang en moeilijkheidsgraad van de te onderwijzen leerstof betreft. Men schrikt als men kennis neemt van wat er in de desbetreffende literatuur aan wensen leeft.

We geven hier een overzicht:

I. *Algemene vorming.*

- a. Nederlandse taal, w.o. hygiënisch spreken, lezen, vertellen, letterkunde.
- b. Aardrijkskunde, geschiedenis, w.o. kunstgeschiedenis.
- c. Een of twee vreemde talen.
- d. (Administratief) rekenen.

II. *Paedagogiek en Psychologie.*

- a. Opvoedkunde, met methodiek, didactiek, geschiedenis van opvoeding en onderwijs.
- b. Algemene psychologie, kinderpsychologie, sociale psychologie.

III. *Biologie.*

- a. Biologie.
- b. Hygiëne (algemene hygiëne en kinderhygiëne).
- c. Eenvoudige natuurkunde.

IV. *Aesthetische vorming.*

- a. Muziek en beweging.
- b. Zingen.
- c. Tekenend.
- d. Handenarbeid (karton en klei).

V. *Lichamelijke Oefening.*

- a. Spel en spelleiding.
- b. Kleutergymnastiek.
- c. Kleuterrhythmiek.

Daarnaast komt dan natuurlijk nog:

VI. *Oefening in de practijk.*

Voor wie is dit menu bestemd? Voor meisjes van 15 tot 18, 19 jaar, voor een groot gedeelte kinderen uit arbeidersgezinnen en uit de kleine middenstand, die van huis uit weinig ontwikkeling meebrengen, meest van middelmatige of zeer middelmatige intellectuele begaafdheid, met geringe vooropleiding, niet gewend aan studie, veelal gehandicapt door het ontbreken van een rustige studiegelegenheid thuis en — die, de eerste jaren, moeten studeren na een volle vermoeiende dagtaak in vaak overbezette kleuterklassen.

Men is, met de beste bedoelingen, te veeleisend. Vele van

deze meisjes moeten het hebben van haar goede wil, haar ijver, haar volharding, haar liefde voor het gekozen beroep. Men mag haar niet te zwaar belasten. Uit de lijst van wenselijkheden zal voorlopig een zeer beperkte keuze moeten worden gedaan.

We wensen deze beperking ook met het oog op de docenten. Hoe langduriger en uitgebreider de opleiding wordt, hoe meer docenten van hoger kwaliteit men nodig heeft. Zijn deze kwantitatief en kwalitatief beschikbaar? Zullen er voldoende docenten zijn voor de aesthetische vorming en de lichamelijke oefening?

Tot op heden hebben we slechts gesproken over het kleuteronderwijs in het algemeen. Men kent beide richtingen die binnen de wereld van het kleuteronderwijs bestaan, vertegenwoordigd in twee namen: *Fröbel* en *Montessori*.

Het bestaan van twee richtingen brengt enige organisatorische moeilijkheden mee. Moet de opleiding volledig gescheiden worden gehouden of is een gedeeltelijke synthese mogelijk? Er is een streven in deze richting. De paedagogische principes van Fröbel en Montessori blijken in meer opzichten met elkaar overeen te stemmen dan aanvankelijk wel werd vermoed. In enkele grote steden zal men wel tot gedeeltelijk gecombineerde opleiding komen. Te denken valt aan een gemeenschappelijke onderbouw in lyceumtrant.

III. *De organisatie van de opleiding.*

Nu deze nieuwe tak van opleiding op het punt staat te worden georganiseerd, is het gevaar groot dat men in de fout vervalt, die hardnekkig terugkeert bij ieder stuk legislatieve arbeid op onderwijsgebied in Nederland. Men regelt steeds onderdelen, niet als delen van een groter geheel, maar steeds als afzonderlijkheden. De opleiding van de kleuteronderwijzeres zal geregeld worden los van de opleiding van de onderwijzer(es) van de lagere school. In „Onderwijsvernieuwing” hebben we een poging gewaagd deze beide opleidingen met die van leerkrachten speciaal voor 13- en 14-jarige leerlingen bestemd, tot één organisch samenhangend geheel te verenigen¹⁾.

¹⁾ Zie aldaar blz. 156 e. v.

Wij menen nl. dat de kweekscholen voor kleuteronderwijzeressen niet afzonderlijke instellingen behoren te zijn, maar zelfstandige onderdelen van een kweekschool voor onderwijzers(essen) en kleuteronderwijzeressen beide.

Wij zouden daarom als eerste maatregel zowel tot opvoering van het aantal kleuteronderwijzeressen als tot opvoering van het peil van deze onderwijzeressen willen aanbevelen de oprichting van een afdeling voor de vorming van kleuteronderwijzeressen aan de bestaande kweekscholen voor onderwijzers(essen), voor zover daaraan behoefte bestaat en niet reeds plaatselijk erkende kweekscholen voor kleuteronderwijzeressen aanwezig zijn. Practisch is dit in Amsterdam en Rotterdam bij de gemeentelijke kweekscholen reeds het geval. Men verkrijgt dan een rationele en verantwoorde geographische spreiding, contact met een geroutineerde staf van docenten, de beschikking over een goede outillage, terwijl de leerlingen opgenomen worden in de sterkende studiesfeer en het gemeenschapsleven, dat zovele van onze kweekscholen kenmerkt.

Daarnaast zou men aan de bestaande cursussen, voor zover zij in de langdurige overgangstijd zullen moeten blijven bestaan, bepaalde voorwaarden kunnen stellen, willen zij voor erkenning en (eventuele) subsidiëring in aanmerking komen.

Het gebrek aan gebouwen, terreinen, outillage, misschien ook docenten, zal samenwerking tussen de richtingen (nietconfessioneel, Protestants-Christelijk, Rooms-Katholiek) op verschillende punten noodzakelijk, in ieder geval uiterst gewenst maken. Zo bestaat bijv. in Emmen een opleidingscursus, uitgaande van „Opbouw Drente”, met 75 leerlingen, van een gemengd nietconfessioneel en Protestants-Christelijk karakter. De principiële vakken kunnen in dergelijke gevallen gegeven worden door docenten van eigen beginsel.

BOEKBEOORDELING.

Dr. A. Snoeck S. J., *De psychologie van het schuldbewustzijn*, 279 p. Uitg.: Het Spectrum, Utrecht 1948. Prijs: f 13,50.

De breed opgezette Universitaire Bibliotheek voor Psychologie, onder redactie van Michotte en Nuttin, die ons reeds het boek van Buytendijk over de Theorie der menselijke houding en beweging en dat van Chorus

over Intelligentie-onderzoek in zijn kwalitatieve verdieping heeft geschonken, verrijkt ons thans met een grondig boek over de Psychologie van het schuld-bewustzijn.

Het bevat drie delen. Het eerste behandelt onder de algemene titel: Enkele hedendaagse opvattingen over het schuld-bewustzijn, achtereenvolgens Nietzsche, Freud, Max Scheler, Stoker, La mauvaise conscience van Janhélévitch en Otto Kant's biologie van de ethiek. Het tweede deel bespreekt de experimentele studie van het schuld-bewustzijn. Na een korte vermelding van de rondvragen van Wunderle, Martha Moers, Norbert Ensslen en de Materiaalverzamelingen van Mathilde Kelchner, Anny en Gerhard Clostermann en Klara Schlink geeft het methode en uitkomsten van een eigen enquête. Het derde deel geeft de fenomenologie en schr.'s eigen waardering van de betekenis van het schuld-bewustzijn.

De referaten van het eerste deel munten uit door helderheid en objectiviteit van weergave. Dat geldt in het bijzonder van de bespreking van Freud, die in dit opzicht m. i. in sterke tegenstelling staat tot die van Allers in de bovenstaande recensie. De geleverde kritiek is evenwichtig en m. i. overal verantwoord. Het experimenteel gedeelte bestaat uit twee enquêtes met vragenlijsten. Hier mis ik het mondelinge onderhoud, dat juist bij een zo teer en genuanceerd onderwerp m. i. niet mag ontbreken. Door mondelinge contrôle zou in het bijzonder de tweede enquête gewonnen hebben. Immers deze loopt over een voorgelegd gesprek over een gevoel van ongerustheid, van bedreiging die ons boven het hoofd hangt, zonder dat er iets van schuldgevoel of schuld-bewustzijn gezegd wordt. Blijkbaar is de onderstelling hierbij, dat zulk een gevoel van ongerustheid toch wel altijd of althans in de overmaat der gevallen iets met schuldgevoel te maken heeft. Maar ik betwijfel of die onderstelling juist is. Ik onderschrijf daarom geheel de zelfcritiek, die de schr. in de laatste zin van dit deel geeft: „Vragenlijst II was ook nog maar een eerste poging, die in haar fragmentaire waarde meer een richting aanwijst dan een afdoend resultaat boekt.”

Het derde, fenomenologische deel geeft ons een aantal mooie analyses en descripties. Zo allereerst van het verschil van schuldgevoel en schuld-bewustzijn, van schaamte en schaamtegevoel, van wroeging en berouw. „Wroegend schuld-bewustzijn is dat psychologisch moment, waar men zich alleen voelt met zijn schuld, zonder enig uitzicht. Het komt ineens en spontaan, wordt praktisch niet door den wil geleid, het overvalt de psyche veeleer als een obsessie, en verengt het bewustzijnsveld tot op de loutere schuld. Het berouw is daarentegen veel reflexiever, groeit uit de wroeging, daar waar de mogelijkheid van een uitkomst, van een vergiffenis opduikt.”

De laatste omschrijving wijst, dunkt me, duidelijk heen naar de R. K. kring, waarin dit onderzoek zich bewoog. Het zou zeer wenselijk zijn, dat een gelijksoortige analyse in Reformatorisch-Christelijke en in Humanistische kring plaats had. Dit zou een belangrijke bijdrage kunnen leveren voor een op nauwkeurige en zoveel mogelijk objectieve kennis berustend oordeel over het vraagstuk van biecht en absolutie, een oordeel, dat thans helaas meestal nog slechts op ongeanalyseerde gevoelens berust. Ph. K.

PIONIERS DER VOLKSOPVOEDING EN DE KLEUTEROPVOEDING IN NEDERLAND

DOOR

W. NIJKAMP.

De Nederlandse vakliteratuur voor opvoeders is onlangs verrijkt met een waardevol werk: *Pioniers der Volksopvoeding*, een bijdrage tot de geschiedenis van het ontstaan en de ontwikkeling van het onderwijs in de Verenigde Staten, door mevrouw C. Philippi—Siewertsz van Reesema.

Deze studie omvat veel meer dan een historisch overzicht van het onderwijs in de Verenigde Staten. De schrijfster brengt de lezer in contact met de kolonisatie van de Nieuwe Wereld, met het zware leven van de Pioniers, met de verschillende vormen van opvoeding in de diverse groepen van emigranten, met de metamorphose, die de opvoeding onderging van de zestiende eeuw tot nu toe. Daarbij wordt de gehele tijdssfeer beschreven waarin de paedagogen hun baanbrekende arbeid verrichtten, en hun ideeën worden in verband gebracht met hun persoonlijkheid. Zeer verhelderend werken de aanhalingen uit brieven, redevoeringen, studieswerken en biographieën aan het einde van ieder hoofdstuk. Deze stukken geven een duidelijke weerspiegeling van hetgeen de schrijfster met objectiviteit in de hoofdstukken uiteenzet; ook de critische beschouwingen van tijdgenoten op elkaars werk geven objectief weer, hoe „de besten des lands” van hun eigen standpunt uit en met elkaar trachtten de opvoeding van het jonge, zich snel uitbreidende volk te bevorderen. Juist die zuivere objectiviteit, samengaande met het talent op gemakkelijke leesbare wijze feiten van velerlei aard met elkander in verband te brengen, maken dit boek tot een studie- en naslagwerk bij uitnemendheid voor opvoeders en a.s. opvoeders. De jarenlange arbeid van geniaal samenvoegen der door grondige studie verworven kennis beantwoordt slechts dan volledig aan haar doel, wanneer de Nederlandse opvoeder er ook profijt van trekt.

In het Weekblad voor Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs schrijft J. Scheltens: „Men is met „Research work” op onderwijskundig gebied vergevorderd. Voor ons is het in ieder geval van belang om daar kennis van te nemen” (19 Juli 1950).

Mejuffrouw M. Mica schrijft in het Correspondentieblad, orgaan van de B.O.V.O.: „Het is zeer boeiend en overzichtelijk geschreven en het zal zeker het zijne ertoe bijdragen tot vermeerdering van onze begrippen voor het pionierswerk dat zich in de Nieuwe Wereld heeft voltrokken" April 1950).

Moet dit boek echter op deze wijze aanvaard worden, dat de lezer „er kennis van neemt", „het na slaat", „het bestudeert"? Of doet het een beroep op de Nederlandse opvoeders? Maakt het ons bewust van eigen conservatisme, van gebrek aan wetenschappelijk inzicht, van bevreesdheid voor experimenteren?

Het boek doet een beroep op de Nederlandse onderwijzer, en misschien meer nog op de Nederlandse kleuterleidster, die niet aan een wettelijk voorgeschreven leerplan gebonden is. Nog niet... Hopelijk zullen zij, die de voorbereiding van de wet op het kleuteronderwijs in handen hebben, grondig kennis nemen van hetgeen mevrouw Philippi schrijft in de hoofdstukken over de Amerikaanse Froebelbeweging (XI), Granville Stanley Hall (XIII), de Reactie in de V. S. A. op ontstaan en ontwikkeling der Montessori-Methode (XV), John Dewey (XVI) en de Aard der onderzoekingen in de eerste experimenteerscholen (XVIII). In deze hoofdstukken wordt duidelijk beschreven, hoe men in de Verenigde Staten de opvoedkundige ideeën uit de Oude Wereld overneemt, toetst aan de behoeften van de zeer gemengde bevolking in eigen land en tenslotte komt tot wetenschappelijk onderzoek. Dit blijkt mogelijk doordat men niet gebonden is aan traditie.

Het is nodig zich te realiseren, dat na de Onafhankelijkheidsverklaring (1776) een nijpende behoefte ontstond aan staatsburgers, die medeverantwoordelijk zouden zijn voor de ontwikkeling van de nieuwe gemeenschap. Daar talrijke rassen en nationaliteiten met elkaar moesten samenwerken, moest men in eerste instantie er naar streven het levenspeil (moreel) van de mens te verhogen.

„George Washington zag als eerste president het onderwijs in dienst van de nieuwe constitutionele staat en in zijn eerste boodschap tot het Congres wees hij op het belang van opvoeding en zelfregering" (blz. 84).

Men stond nog wel open voor invloeden uit Europa, maar zij werden door de practijk aangepast aan de samenleving der Nieuwe Wereld. Steeds zocht men naar verbetering.

„Wat treffend is in de geschiedenis van het Amerikaanse

onderwijs, is het geloof in de opvoedbaarheid van deze massa's, het optimisme, de moed en de doorzettingskracht, waarmee de leiders dit grote vraagstuk aanpakken en hun ideaal trachten te benaderen. Alleen daaruit zijn het dynamische karakter van dit onderwijsstelsel, de grote verschillen en tegenstellingen in de uitvoering, de telkens hernieuwde aanpassing aan nieuwe en moeilijke omstandigheden, de ontwikkeling der testmethoden, de differentiëring der kinderen en de grote onderwijs-experimenten in onze tijd te verklaren. Hiervoor zijn niet alleen idealisme en geloof, maar tevens realisme en bovenal een brede visie en „creative power” nodig”, aldus mevrouw Philippi (blz. 577).

De moeilijkheden voor dit zich ontwikkelende, heterogene volk waren groot, maar men móést vooruit, er was geen stilstand mogelijk. En deze noodzaak heeft de moed tot experiment en onderzoek aangewakkerd. Men kòn niet anders. Zo kwam men in de 19de eeuw reeds tot een aaneensluitend, kosteloos staatsonderwijs, dat de zorg voor het kind van het 4de tot het 18de levensjaar op zich nam (blz. 147). „Indien men dit schema vergelijkt met het toenmalige Pruisische Staatsonderwijs — dat grote overeenkomst met het Hollandse vertoonde — valt het democratische karakter van het Amerikaanse stelsel dadelijk op.”

De staatszorg strekte zich uit over het kind van zijn vierde jaar af; omstreeks 1850 kreeg men dan ook belangstelling voor Froebels ideeën. De eerste schooltjes waren typisch Duitse Froebelschooltjes, maar reeds spoedig zag men in dat de methode voor de Amerikaanse kinderen gewijzigd moest worden. Het is Stanley Hall geweest, die op grond van wetenschappelijke experimenten de sfeer in de kleuterscholen deed veranderen. (Child Study Movement). Hij was niet slechts theoreticus, maar verdiepte zich tevens in de practijk der opvoeding.

Vele waren de philosophische, mystische (Froebel) en religieuze theorieën geweest, die deze practijk beïnvloed hadden. Stanley Hall maakte door zijn experimentele onderzoekingen hieraan een einde.

Toen eenmaal de ban verbroken was, lag de weg open voor het wetenschappelijk onderzoek in de kleuterschool; dit maakte het echter noodzakelijk, dat er een band ontstond tussen kleuterschool en universiteit.

Hoewel Stanley Hall veel waardering had voor het baan-

brekende werk, dat Froebel verricht heeft, meende hij dat de z.g. Froebelmethode, uitvloeisel van philosophische ideeën, onbruikbaar is voor kleine kinderen. Op blz. 298 schrijft mevrouw Philippi hierover:

„Hij liet aan de Clark Universiteit lezingen over Fröbel en de Fröbelschool houden en hield tenslotte een enquête in de scholen over de resultaten der methode. Dit alles deed hij om aan te tonen, dat hij zijn oordeel zo objectief mogelijk wilde vormen. Het was niet gemakkelijk hetzelfde van de Fröbelianen te verkrijgen: “they were walking with such sure steps where I tremble.”

„Deze Fröbelianen, meest oudere kinderloze vrouwen, idealiseren Fröbel en zijn werk en vormen een secte op zich zelf” zegt Stanley Hall. Zij spreken over „Kindergarten Principles” in plaats van over opvoedkundige principes; vergelijken niet en hebben geen critiek. Susan Blow noemt hij “an extremely able lady” die als een paus alle vrijere toepassingen verbiedt, die gegrond zijn op kinderwaarneming. Niemand kan deze fundamentele verschijnselen negeren... behalve Miss Blow, die zich zelfs tegen die spontane kinderspelen verzet, die het kind erfelijk zijn ingegeven.

De beste toepassing van Fröbels ideeën vond hij in het Pestalozzi-Fröbelhaus te Berlijn; het werd echter door de overige Fröbelaanhangers veroordeeld en bij Stanley Hall's bezoek was er slechts èen Amerikaanse leerling in deze moderne inrichting. Terwijl overal de „Fröbelgaven” de hoofdzaak waren “at this place the gifts and occupations have been reduced to a minimum and are gradually abandoned for better things”.

Hij noemt het een „degeneratie” om zoals de Fröbelianen in alle Fröbelwerk, evenals in de spelen „symbolen” te zien, “things to be interpreted”.

De gaven worden te hoog geschat en dit maakt dat de Kindergärtnerin ontoegankelijk wordt voor andere opvattingen, ze is achterdochtig tegenover nieuwigheden. De theorie van de „inner connection” en van de symboliek van de leermiddelen is phantastisch en bestaat alleen in het brein van de volwassenen; voor het kind is dit alles zonder betekenis. Men laat de kinderen zich te veel inspannen met vervelende werkjes; ze hebben daarbij gebrek aan frisse lucht en beweging, en de hygiënische toestand in de lokalen is slecht; bovendien is er geen goede inspectie, die hiertegen op komt.

"I would like to see organized a work of rescue to deliver the modern Kindergarten of this „metaphysic”." Fröbel noemt hij een mysticus, "a large eyed soulgazer, wrestling with great conceptions, half revealed and half concealed by his mode of expression". Treurig is zijn gespeel met woorden: saugen = s'augen; Sinne — S'inne; Ball — Bild vom all. Ellenlange beweringen, gebrek aan kennis en kunde door oppervlakkige studie komen voort uit zijn „innerlijke schouwing", op niets berustend. Zijn geschriften zijn vol tegenstrijdigheden en daarom worden zijn aanhangers het nooit onderling eens. "He had the mind of a poet, not very virile, but with a good touch of the best in his soul."

Tot zover de aanhaling van blz. 298/299.

Dank zij mannen als Stanley Hall, John Dewey, Arnold Gesell en vrouwen als Anna Bryan, Patty Smith Hill, werden de Froebelschooltjes tot wetenschappelijk verantwoorde kleutergemeenschappen, waarin ieder kind de beste kansen kreeg zich harmonisch te ontwikkelen. Men bemerkte reeds spoedig, dat voor de beste resultaten van kleuteropvoeding vereist wordt, dat ook de ouders „opgevoed" worden, hetgeen behoorde tot de taak van kleuterleidster en maatschappelijke werkster.

Observatie en experiment op de basis van reeds verrichte onderzoekingen hadden ten gevolge, dat ook de Montessori-Methode niet in haar oorspronkelijke vorm overgenomen werd, hoewel alle kleuterscholen wel haar invloed ondergingen. De kritisch-zakelijke instelling der Amerikaanse paedagogen en psychologen komt duidelijk tot uiting op blz. 359: „Aan de Proefschool der Clark University begon men met zelfgemaakte leermiddelen, want men kon de Montessori-methode niet toepassen, doordat de „gepatenteerde leermiddelen" slechts in het "House of Childhood" te N. York verkrijgbaar waren. Deze dure, gepatenteerde leermiddelen zijn een grote belemmering geweest voor de verspreiding der methode, te meer waar het Séguin-materiaal sinds 1850 in Amerika bekend was en men daarom meende, dat de Montessori-leermiddelen geen eigen patent vereisten." Op blz. 367 e. v. geeft mevrouw Philippi een tabellarisch overzicht van de leermiddelen, die reeds door Itard, Séguin, Bourneville en de Frères de Charité gebruikt werden voor afwijkende kinderen, alvorens Montessori deze voor normale kleuters ging gebruiken.

Stanley Hall en Dewey hadden reeds een lans gebroken voor grotere vrijheid van het kleine kind in de kleuterschool; hun studies hadden de practijk al te veel beïnvloed om de Montessori-methode ingang te doen vinden. Op blz. 385 schrijft mevrouw Philippi: „De genetische psychologie van Dewey richt zich tegen het formele leren, tegen formele leertrappen en tegen formele leermiddelen van Fröbel, Herbart of Montessori.”

In de Horace Mann Kindergarten heeft men na een 20-jarige proefneming richtlijnen gegeven voor inrichting en materiaal, aanbevolen voor kleuterscholen. Wanneer men deze lijst bestudeert (blz. 425) ziet men, dat in de eerste plaats grote aandacht besteed wordt aan de bewegingsmogelijkheid: een opsomming van velerlei gymnastiekinstrumenten opent de lijst; er wordt verondersteld, dat de kinderen veel buiten spelen, niet slechts om de lichamelijke maar tevens om de geestelijke en sociale betekenis ervan. Ook materiaal dat de fantasie stimuleert, bijv. om tenten en huizen te bouwen, wordt genoemd.

Voor het spelen in de school is eveneens groot materiaal nodig; de kleintjes moeten vrij en natuurlijk met elkaar kunnen spelen op hun eigen wijze. Er zijn constructies, huis-houdelijke, expressie-materialen en velerlei mogelijkheden tot kennismaking met die dingen uit de omringende samenleving, waarvoor het kind van nature belangstelling heeft. Alles is volkomen aangepast aan de natuurlijke behoefte en belangstelling van de kleuter; de leidster volgt de kleuter in zijn individuele ontwikkeling, stimuleert waar nodig en laat zoveel mogelijk over aan het initiatief van het kind. Er wordt gesproken over groepswork voor de oudere kleuters, niet over klassikale lessen. Aan gewoontevorming wordt veel aandacht besteed.

Tot zover enkele, uiteraard zeer onvolledige aanhalingen uit het werk van mevrouw Philippi. Nu rijst de vraag: welke waarde heeft dit boek voor de opvoeders van jonge kinderen in Nederland, behalve als studie-materiaal?

Een tweede vraag die zich opdringt is: hoe is het mogelijk, dat van al het belangrijke werk, dat sinds ruim een halve eeuw in Amerika verricht werd, zo weinig tot de Nederlandse kleuterleidsters doorgedrongen is?

In de Nutskleuterscholen te Eindhoven heeft men ruim

twintig jaar geleden onder leiding van mevrouw Philippi de Froebelschool gewijzigd volgens Amerikaanse opvatting, vermengd met de ideeën van Ovide Decroly¹⁾).

Het grootste deel der Nederlandse kleuterscholen gebruikt echter nog hoofdzakelijk Froebel's of Montessorimateriaal. Na 1945 zijn er hier en daar wel duidelijk invloeden merkbaar van de Engelse kleuteropvoeding, die op zichzelf weer beïnvloed is door Amerikaanse en Weense psychologen. In de laatste vijf jaren heeft de Nursery School Association of Great Britain een band gelegd tussen Engelse en Nederlandse opvoeders van het jonge kind, congressen in beide landen hebben ruimschoots gelegenheid geboden tot gedachtenwisseling.

Toch schrijft men m. i. in ons land nog een te hoge waarde toe aan de Montessori's en Froebelleermiddelen, met gehele of gedeeltelijke uitsluiting van andere waardevolle mogelijkheden, en daarbij neemt men te weinig nota van hetgeen gepubliceerd wordt over de lichamelijke en geestelijke hygiëne in de kleuterjaren.

Een Engelse collega, met wie ik Engelse zowel als Nederlandse kleuterscholen bezocht, en die in het bezit is van het Froebel'scertificaat voor nursery's en infantschool, maakte in Nederland voor het eerst kennis met de Froebelgaven. Zij maakte, na een les bijgewoond te hebben de opmerking: „Jullie hebben de leermiddelen, en ik geloof dat wij de geest hebben van Froebel.”

Wat kan de oorzaak zijn van het feit, dat de Nederlandse kleuterleidster zolang is doorgegaan in „splendid isolation” het Froebel's of het Montessorimateriaal te gebruiken?

Daar in ons land de Montessori'smethode nauw verbonden is aan emotionele waardering voor haar persoon, doordat zij hier enige malen cursussen geleid heeft, zal in het kader van dit artikel hoofdzakelijk gesproken worden over het Froebel's materiaal. Geen der tegenwoordige leidsters heeft persoonlijk contact met Froebel gehad; een objectief oordeel kan dus bij haar niet belemmerd worden door een persoonlijke relatie.

Froebel's ideeën werden reeds tegen het einde der 19de

¹⁾ Voor het eerst werden de ideeën van mevr. Ph. toegepast in 1931/32 in een kleuterschool te Aerdenhout. Hoewel haar ideeën gebaseerd zijn op eigen studie, vertoonde deze school grote overeenkomst met de Amerikaanse progressive schools.

eeuw uitgewerkt door W. Haanstra, directeur der Leidse Kweekschool. Verscheidene kleuterleidsters hebben hem persoonlijk gekend, misschien nog les van hem gehad. Volgens Herbart's systeem van „opklimming der moeilijkheden” heeft hij de z.g. tussengaven ontworpen, bouwdoosjes die een geleidelijke overgang vormen tussen de derde, vierde en vijfde gaven van Froebel.

Men was onder invloed van de tijdssfeer zeer intellectueel ingesteld, en deze traditie heeft zich lang gehandhaafd, mogelijk grotendeels uit pieteit voor het werk van deze pionier der kleuteropvoeding in Nederland. Haanstra observeerde de kleuters, leerde zijn kwekelingen observeren, en wees er vòòr alles op, dat het kind „zelf” moet handelen. „De leidster moet met haar handen van het kinderwerk af blijven”, werd haar steeds opnieuw voorgehouden. De observaties deden Haanstra speelgoed in de school brengen (poppen, wiegjes, wagentjes, grote blokken etc.) en ook materiaal voor de tuin aanschaffen, dat de kinderlijke fantasie stimuleerde, zoals stukken boomstam, door de Leidse kleuters nu nog steeds „koeien” genoemd, planken, kisten, juten zakken. De hoofdzaak bleef echter: oefening van de verstandelijke vermogens en contact met de natuur. Voorzover mij bekend, is er geen paedagoog geweest, die zo het belang heeft ingezien van een *eigen* tuintje voor de kleuter, als Haanstra. Dat verzorging van plant en dier belangrijk is in de opvoeding erkennen vele paedagogen, maar wat het *eigen* stukje grond voor een kleuter betekent wordt nog niet algemeen ingezien. Een enquête onder ongeveer 60 oudleerlingen (nu jonge mensen van 16—24 jaar) heeft mij bewezen, hoe belangrijk dat eigen tuintje voor hen geweest is: de meeste antwoorden op de vraag: „wat heb je prettig gevonden”, hebben betrekking op het eigen tuintje.

De Leidse Kweekschool volgde haar eigen lijn, werkte in Froebels geest en ontwikkelde in de loop der jaren een eigen werkwijze.

Aan de algemene vorming der a.s. leidsters werd veel aandacht besteed... er werd echter tot ongeveer 1930 geen Engels onderwezen, wel Duits en Frans.

Wanneer mevrouw Philippi nu schrijft, dat noch de werken van Stanley Hall, noch die van Dewey bekendheid verwierven in Nederland, dan is dat, gezien in het licht van het voorgaande niet verwonderlijk.

Ook de andere opleidingen voor de Froebelacten hebben jarenlang weinig aandacht besteed aan het onderwijs in de vreemde talen. Voor de examens van de Gemengde Commissie en van de Gemeente Groningen zijn *nog steeds* vreemde talen facultatief gesteld. Dit is m. i. een lacune in de opleiding van hen, die zich voorbereiden op de verantwoordelijke taak kleuters op te voeden. Hoevelen zullen zich na het behalen van de hoofdacte verdiepen in vakliteratuur in een vreemde taal, wanneer zij deze niet vlot kunnen lezen? Hoevelen kunnen van haar schamel salaris les nemen in een vreemde taal, ten einde internationale congressen en cursussen bij te wonen? Het verplicht stellen van het M. U. L. O.-diploma voor toelating tot de opleiding is niet voldoende; de opleiding zelve heeft ook verantwoordelijkheid t. o. v. de algemene ontwikkeling.

Zo is het baanbrekend werk dat in Amerika verricht werd niet algemeen bekend geworden in ons land; en zeker niet bij haar, die practisch werkzaam waren in de school.

Degenen, die wel inzagen, dat de werkwijze in de Nederlandse Froebelschool wijziging behoefde, ondervonden oppositie. Zelfs nu nog kan men leidsters verwonderd horen vragen: „maar mag dat dan? Froebel heeft toch gezegd...” en dan volgt een „methodische stelling”, die men met de beste wil der wereld niet los kan laten, omdat tijdens de opleiding „de methode” erin gegoten is. En het zijn niet uitsluitend de ouderen, die met dergelijke vragen komen.

Nog steeds worden in de methodieklessen de leermiddelen behandeld als waren zij onmisbare elementen in de kleuteropvoeding. Veel aandacht wordt geschonken aan het geven van lesjes met het materiaal, waardoor energie in beslag genomen wordt van opleidster en kwekelingen, die beter gebruikt kon worden. Zo is het mogelijk, dat in het jaar 1950 nog geëist wordt van de kandidaten voor het Froebel-diploma (A, zowel als B) dat zij een „werkles geven met de leermiddelen”. Zeker, de examinatrices zijn dankbaar, wanneer de candidate iets aan het initiatief van de kinderen overlaat... maar is de „klassikale les” in de kleuterperiode wetenschappelijk verantwoord? Na kennismaking met het boek van mevrouw Philippi, moet het antwoord met overtuiging luiden: neen, zeker niet.

Waarom gaat men dan nog rustig hiermee door? Waarom is men zo huiverig voor het invoeren van veranderingen?

waarom is men zo bang, dat men bij het toestaan van grotere vrijheid „een bende” in de school krijgt?

Voor een andere werkwijze is een andere scholing nodig, namelijk een scholing, die de a.s. kleuterleidster niet prest in een vermethodiekt harnas, maar die haar vertrouwd maakt met de beweeglijkheid van het kind, geestelijk zowel als lichamelijk.

De typisch eigen aard van de kleuter, zijn grote lichamelijke en geestelijke levendigheid plaatsen de volwassene telkens voor „het onverwachte”. Het is juist dit onverwachte, dat in de z.g. progressieve school, waar kinderen hun eigen initiatief kunnen volgen, een zeer voorname plaats inneemt en veel vergt van de beweeglijkheid van geest der leidster. Steeds weer ziet zij zich voor nieuwe situaties geplaatst, waaraan zij zich *intelligent* moet aanpassen om het kind te kunnen geven wat het nodig heeft. In de gesprekken met leidsters wordt mij meer en meer duidelijk, dat de z.g. Froebel-methodieklessen deze beweeglijkheid van geest remmen in plaats van bevorderen. Deze lessen zullen dus vervangen moeten worden door lessen van meer technisch karakter: inrichting van de school, van het lokaal, het intelligent organiseren van de samenleving, waaronder verstaan moet worden het uitdenken en handhaven van maatregelen, die het leven in de gemeenschap mogelijk en goed maken, terwijl het individu de grootst mogelijke vrijheid geniet binnen dit kader van veiligheidsmaatregelen. In de lessen in paedagogiek en psychologie moet er van den beginnen af de nadruk op gelegd worden, dat de kleuter een *emotioneel*-reagerende psychofysische totaliteit is, aan wie men geen maatstaven mag aanleggen, die voor volwassenen gelden.

Duidelijk staan mij hier voor ogen de vele leidsters die de kleuters krijgerspelletjes laten spelen... maar hun verbieden daarbij door schreeuwen of meebewegen, als zij een kring vormen, hun spanning te uiten. Laten de leidsters eens naar een internationale voetbalwedstrijd gaan! Wanneer zij niet zelf in beslag genomen worden door roepen en motorische reacties, laten zij dan eens kijken naar het publiek om zich heen. Dan zullen zij inzien, dat zij onredelijk zijn in hun eisten opzichte van de kleuters.

De angst voor wanorde doet vele leidsters zich vastklampen aan het voorgeschreven paadje; au fond zijn zij bang de situatie niet meer aan te kunnen. Zij luisteren op landdagen

en congressen naar sprekers, psychologen, hoogleraren in de opvoedkunde, psychiaters; zij luisteren met aandacht, maar de conclusie: dit moet mijn houding bij en werk met de kinderen beïnvloeden, trekken slechts weinigen.

De opleiding moet trainen in een beweeglijkheid van geest, die een oplossing weet te vinden voor iedere situatie. Maar daarvoor zullen de praktische opleidsters zichzelf onder handen moeten nemen. Vòòr men wil „vernieuwen” moet men de achtergrond en de techniek begrijpen, anders wordt iedere vernieuwingspoging weer een vermethodieking, d. i. de enige houvast van de zich onzeker en onveilig voelende leidster.

Behalve de bovenstaande oorzaken; gebrekkige kennis der vreemde talen, en een min of meer verstarde praktische opleiding, zijn er nog enkele, waarvan ik in de eerste plaats een zakelijke wil noemen: er is een groot aantal fabrikanten, die hoofdzakelijk Froebelmaterialen leveren; zij schijnen eveneens de mening toegedaan, dat een kleuterschool niet werken kan zonder deze leermiddelen. Zodra zij horen dat een nieuwe school ingericht moet worden, sturen zij prijscouranten, waarin de Froebelmaterialen de grootste plaats innemen.

In laatste instantie wil ik noemen de plaats, die de kleuterschool in onze Nederlandse samenleving inneemt. Schier alle particuliere kleuterscholen zijn noodlijdend; toch bestaat er een dringende behoefte aan kleuteronderwijs, dat bewijzen de vele nieuw opgerichte schooltjes, die... na het eerste of tweede jaar oòk noodlijdend worden.

Voor de meeste ouders is het meer hoofdzaak dat de kleuter enige uren per dag uit huis is, onder goed toezicht, dan dat hij „onderwijs” ontvangt. Tijdens het spreken op oudersavonden van kleuterscholen, valt het mij telkens weer op, hoe weinig idee de ouders hebben van het leven in de kleuterschool. Het voornaamste is, dat het kind „van de vloer is”; dat hij in die tijd „nog wat leert ook” is wel prettig, maar geen eerste vereiste; en wàt het kind leert, realiseren de meeste ouders zich niet. In verscheidene plattelandsgemeenten worden de kleuterscholen beoordeeld naar de „mooie werkjes” die de kinderen mee naar huis brengen. Dat de kleuters, die dergelijk werk meebrengen, zich meestentijds dodelijk hebben zitten vervelen, terwijl de leidster kind voor kind hielp, besseffen de ouders niet, daar zij niet weten, welke eisen men eigenlijk aan 4—6-jarigen stellen kan en mag in dit opzicht. Voorlichting der ouders is noodzakelijk, als men de kleuter-

school wil maken tot sociaal instituut, waar de kleuterleidster in innige samenwerking met de ouders het kind de beste kansen biedt zich voor te bereiden op het leven in de steeds gecompliceerder wordende maatschappij. Dit leven ontketent in mens en kind heftige innerlijke spanningen, en de opvoeding zal hier rekening mee moeten houden. De algemene klacht der kleuterleidsters is, dat na de oorlog de kinderen zoveel onrustiger zijn dan daarvoor; ze zuigen heftiger op hun duim, onaneren meer, zijn slechter geconcentreerd. Hoewel de leidsters deze verschijnselen wel opmerken, bepalen zij zich hoofdzakelijk tot het verbod, eventueel gebod, in plaats van het kind in de school gelegenheid te geven zijn innerlijke spanningen op onschuldige, en later op gesublimeerde, wijze te ontladen.

Dat is niet haar fout; zij kennen deze mogelijkheden niet, daar zij geen contact hebben met academisch geschoolden: kinderartsen, psychologen, psychiaters, die zich daadwerkelijk interesseren voor de *praktijk* in de kleuterschool, zoals dat o. a. in Amerika en Engeland het geval is.

Welke mogelijkheden heeft de leidster zelf tot verdere studie? Zij kan met taaie volharding, door enige jaren alles opzij te zetten wat het leven aan ontspanning biedt, examen voor M. O. Paedagogiek doen. In de jaren van studie heeft zij haar volledige dagtaak (klassen van 40 tot 50 kleuters); in de avonduren, wanneer haar collega's zich ontspannen, werkt zij; in vacanties bereidt ze zich voor op een af te leggen tentamen; op vrije middagen zit zij in de collegebanken. En dan nog zal zij op eigen kracht en initiatief de wijze moeten zoeken om de opgenomen theoretische stof in de praktijk zo vruchtbaar mogelijk te maken. Het peil der meest begaafde onderwijskrachten (ook van het L. O.) zou sterk stijgen, wanneer er, evenals aan het Department for Child Development te Londen, beurzen beschikbaar gesteld werden, die in staat stelden èèn jaar zich volkomen aan de studie te wijden, scholen en inrichtingen van allerlei aard te bezoeken, zelfstandig een onderzoek in te stellen.

Velen, die het waard zijn, kunnen nu de studie niet volbrengen, doordat zij gedurende enige jaren in twee werelden leven; die van de studie en die van de praktijk, waartussen bijna dagelijks een compromis gesloten moet worden. Slechts de sterksten, niet altijd ook de besten, kunnen dit verdragen. En toch bestaat het verlangen naar wetenschappelijke vorming

bij de leerkrachten van kleuter- en lageronderwijs: de colleges zijn goed bezet. Velen van hen getroosten zich wekelijks niet-geringe reiskosten, ondanks hun matige salariëring. Het zou zo veel efficiënter kunnen zijn, wanneer deze of enkelen dezer mensen met een volslagen dagtaak, zich een tijd geheel aan de studie zouden kunnen wijden. Mogelijk zou zich dan in de loop der jaren een kader vormen bij het kleuteronderwijs, bestaande uit krachten, die zelf in de kleuterschool werkzaam geweest zijn. Verscheidene onzer opleidingen en kweekscholen voor V.O. staan onder leiding van L.O. of ex-L.O.-leerkrachten. Hoewel ik grote waardering heb voor het vele en goede werk, dat deze krachten, meestal tegen een zeer geringe vergoeding, verzetten, meen ik toch erop te moeten wijzen, dat een harmonische opleiding van kleuterleidsters slechts dan plaats kan vinden, als de zielkundige, opvoedkundige en praktische lessen in handen zijn van iemand, die zelf de praktijk in de kleuterschool heeft leren kennen. Het zien van een klas kleuters, het observeren, het bijwonen van lesjes, is nog iets geheel anders, dan de leiding van de groep in de hand hebben, daar bij de opvoeding van het jonge kind de persoonlijke relatie tussen volwassene en kind uiterst belangrijk is. Men moet zelf de positieve en negatieve factoren hiervan gevoeld hebben, de momenten van bedreiging en versteviging van het contact hebben beleefd, om de kwekelingen hiervan iets mee te kunnen geven.

Aan datgene wat een volk besteedt voor de verzorging van de jeugd, herkent men zijn culturele peil. Voor de Nederlandse jeugd wordt veel gedaan, dat heeft men op de tentoonstelling in 1949 kunnen zien; de kleuter komt echter in Nederland nog steeds schromelijk tekort.

Het boek van mevrouw Philippi is meer dan een studiebron; het doet een beroep op ons gehele volk, op de overheid en op allen, die betrokken zijn bij de opvoeding van het jonge kind; het stelt de eis, de maatschappelijke positie van de Nederlandse kleuterschool te verbeteren door haar werkwijze aan te passen aan de structuur van onze samenleving.

IS DE DEENSE SCHOOL NIET DEMOCRATISCH?

DOOR

E. HEDEGAARD JENSEN.

De jaren na de eerste wereldoorlog waren onder meer gekenmerkt door pogingen om het onderwijs en de opvoeding te hervormen *binnen de grenzen van de afzonderlijke klassen*. Het waren in het bijzonder werken van Duitse en Oostenrijkse paedagogen, die hun sporen in de Deense paedagogiek achter lieten. (Professor *Petersen*, Jena — *Kerschensteiner*, München — *Elsa Köhler* en *Charlotte Bühler*, Wenen.) In de paedagogische slagzinnen ging het over het afzonderlijke kind — of kleinere kindergroepen — en hun verhouding tot het *schoolwerk* en het leven in de *klas*. De strijd ging tussen het starre klasse-onderricht en de meer vrije individuele onderwijsmethodes. De *vrijheid wat werkmethode betreft* van de Deense onderwijzers verschafte mogelijkheden tot experimenteren, en in de Deense paedagogische litteratuur zijn er uit die tijd over dat onderwerp twee hoofdwerken te vinden: „School-experimenten in Vanløse”, 1929 (Vanløse is een voorstad van Kopenhagen) en Helge Jensen: „De individuele werkmethode op de lagere school”, 1938. De leiders van deze experimenten waren geïnspireerd door een serie paedagogische voordrachten, die de professoren *Petersen* en *Kerschensteiner* in het begin van de twintiger jaren in Denemarken hadden gehouden. In aansluiting hierop werden er enige tentoonstellingen van leerlingenwerk uit Hamburg en Wenen gehouden, en er werden studiekringen en verenigingen ter bevordering van de nieuwe schoolgedachten gesticht.

Bij het einde van de tweede wereldoorlog kwam er opnieuw leven in het paedagogische debat, — een debat dat soms krachtadige aanvallen met zich mee heeft gebracht tegen de *bestaande schoolstructuur*, zowel van paedagogische als van politieke zijde. Het streven naar hervorming van onderwijs en opvoeding *in de klas* uit de tijd tussen beide oorlogen, heeft zich ontwikkeld tot een huidig streven dat *het hele Deense school-systeem omvat*. De paedagogische slagzin is nu: *Wij moeten een democratische school scheppen*. Krachtige impulsen van de Amerikaanse vernieuwings-paedagogiek, resultaten van het onderzoek van kinder- en jeugdpsychologen en gemeenschaps-ideeën met al hun problemen hebben de stoot daartoe gegeven.

Er heerst enige onzekerheid over de vraag wat men moet verstaan onder een *democratische* school — evenals over het woord *democratie* in het algemeen, en daarom kan er reden zijn eerst te vragen: *Is de Deense school niet democratisch?*

Gezien mijn eigen kennis van de Nederlandse schooltoestanden en met het oog op de faam van de Deense school, haast ik mij de volgende feiten mee te delen:

De Deense school is een *volksschool*, omdat 91% van alle leerplichtige kinderen in het land op openbare gemeentescholen gaan. Het onderwijs en alle leermiddelen zijn gratis.

Het Deense onderwijzersdiploma geeft bevoegdheid tot onderricht in *alle* afdelingen van de volksschool. (Zie verder.)

De leerkrachten in de hoofdvakken (Deens, rekenen, schrijven) gaan jaarlijks met de klassen mee over, zowel op de lagere school als in de examenafdeling. Dat wil bijv. zeggen, dat een onderwijzer, die een eerste klas in ontvangst neemt, normaal gedurende minstens zeven jaar voor deze kinderen de onderwijzer blijft.

1 April 1950 kwam er een nieuwe wet, die aan de ouders grote invloed op het bestuur en toezicht van de school geeft. (De bepalingen en de betekenis van die wet uiteen te zetten zal een heel artikel vergen.) Zij vervangt een wet, die den ouders een minimale invloed op de schoolzaken toestond en de artikelen van deze wet vonden daarom in steeds minder schooldistricten toepassing.

De kennis van deze feiten is echter niet voldoende voor degene, die de gestelde vraag wil proberen te beantwoorden.

De Deense volksschool bestaat uit drie afdelingen:

- A. De lagere school (in het Deens *grundskole* geheten).
- B. De „middelbare examen~~s~~school” (eksamensmellemskole), te vergelijken met de Nederl. U. L. O.~~s~~school.
- C. De „examen~~s~~vrije middelbare school” (eksamensfri mellemskole), een soort V. G. L. O.~~s~~school.

A. De lagere school.

De leerplicht *begint*, bij de aanvang van het schooljaar, voor kinderen, die de *zevenjarige* leeftijd hebben bereikt. Zij houdt op bij de afloop van het schooljaar, als het kind op dat tijd~~e~~

stip minstens *veertien* jaar oud is. De lagere school heeft vijf klassen. Men moet tevens bedenken dat er verschil is in structuur tussen een stads- en een plattelandsschool. In de grotere en in vele kleinere stadsscholen worden alle drie de afdelingen aangetroffen, maar de structuur van de scholen op het platte land is zeer gevarieerd en zeer afhankelijk van locale toestanden en van het aantal kinderen. Aan de lagere school in alle grotere steden zijn *bijzondere klassen* verbonden, waar gespecialiseerde leerkrachten zich met die kinderen bezig houden, die om de een of andere reden buitengewoon onderricht nodig hebben, bijv. woordblinde, slecht horende en slecht ziende kinderen. Verwijzing naar deze klassen geschiedt door den onderwijzer van de gewone klas, in samenwerking met een *schoolpsycholoog*, d. w. z. een onderwijzer(es), die boven zijn gewone opleiding minstens drie jaar aan een universiteit heeft gestudeerd met kinderpsychologie als hoofdvak. Als schakel in de pogingen van de schoolwetgeving om gelijksoortige toestanden op het platte land en in de stad te scheppen gebiedt bovengenoemde wet de aanstelling van *schoolpsychologen voor platte landsdistricten*. Deze vernieuwing wordt als een geweldige vooruitgang beschouwd.

Op de lagere scholen hebben de nieuwere onderwijsmethodes, in het bijzonder het geïndividualiseerde onderricht, goede ontplooiingsmogelijkheden gevonden —, maar aan het slot van de vijfde klas staan leerlingen en onderwijzers voor een *examen* van beslissende betekenis: *het toelatingsexamen voor de middelbare examenschool (U. L. O.)*.

B. *De Middelbare examenschool.*

Deze afdeling is de meest populaire — en de meest omstreden —. Populair en nagejaagd, want het is de voorname afdeling van de school, die den leerlingen het *examenbewijs* verschaft, waarnaar overal in de maatschappij gevraagd wordt. De middelbare examenschool, die uit vijf klassen bestaat, werd in 1903 opgericht en was oorspronkelijk gedacht als een *voorschool* voor de betrekkelijk weinige leerlingen, die de eigenschappen en de gelegenheid hebben om een universitaire studie te doorlopen, maar heden ten dage gaat 45% van de vijfde klas van de lagere school over naar de middelbare examenschool, en slechts een klein deel gaat verder naar een driejarig gymnasium en daar vandaan naar de uni-

versiteit. In 1937 kwam er een belangrijke schoolwet, die o. a. de, niet democratische, toestand, dat de plattelandskinderen als regel zijn verstoken van de gelegenheid om het begeerde schooldiploma te verkrijgen, probeerde te verhelpen. De wet geeft de mogelijkheid de scholen van het platte land te centraliseren en op talrijke plaatsen heeft men nu de kleine scholen opgeheven en in plaats daarvan mooie *centrale scholen* gebouwd, die de leerlingen van meerdere schooldistricten verzamelen en hun een onderricht geven, dat dezelfde vakken omvat als in de steden, en waar de mogelijkheden om het *diploma* te krijgen, aanwezig zijn. De oorlog heeft de uitvoering van de wet vertraagd, maar toch zal iedere toerist in Denemarken ongetwijfeld de centrale scholen opmerken, die rondom in het land verspreid liggen en veelal het landschap een fraai aspect verlenen.

Onderstaande tabel, die dateert van 1 Jan. 1947, geeft een beeld van de Deense school en de verhouding tussen platte land en stad.

	aantal scholen	aantal kinderen
stadsscholen, totaal	322	192463
hiervan met examenafdeling	185	35460
plattelandsscholen, totaal	3410	234878
hiervan met examenafdeling	66	7080

Er moet echter aan toegevoegd worden dat er op 1 Jan. 1947 11623 plattelandskinderen op *particuliere middelbare examenscholen* gingen, maar vele van deze kinderen moeten dagelijks een tocht per fiets, bus of trein maken om naar hun school te komen.

Zoals wel is gebleken uit de inleidende opmerkingen speelt de particuliere school wat het aantal kinderen betreft, slechts een geringe rol, maar de strijd tussen de openbare en de particuliere school is rijk aan dramatische episoden geweest, in het bijzonder in de tweede helft van de vorige eeuw, en misschien zal de naam *Grundtvig* ook mijn Nederlandse collega's iets zeggen.

Een karakteristieke trek bij de middelbare examenscholen is, dat slechts 70% van de kinderen, die slagen voor het toelatingsexamen, het (*eind*)*diploma* krijgen. De andere verlaten, meer of minder vrijwillig, de examenafdeling, wanneer de leerplicht op hun veertiende jaar ophoudt. Zij kunnen niet

mee komen, of de economische omstandigheden thuis dwingen hen naar de maatschappij. Zoals boven vermeld gaan slechts betrekkelijk weinig leerlingen van de middelbare school naar het *gymnasium*, de allermeeften leren door in de zogenaamde eenjarige *H. B. S.-klas*, met als slot het *H. B. S.-examen*. Dit diploma geeft de mogelijkheid tot aanstelling bij het Rijk (bijv. bij de Post) en op openbare kantoren; eveneens is het zeer nuttig — maar niet noodzakelijk —, voor de studie aan de *kweekschool*. Het *gymnasium* hoort niet tot de volks-school en zal daarom hier niet verder besproken worden.

C. *De examenrije middelbare school.*

Deze afdeling, die het grootste part van de kinderen *behoorde* te omvatten, is gedegradeerd tot een school voor de minst begaafde, de kinderen, die zakten bij het toelatings-examen of die geen examen deden, omdat men wist dat het toch hopeloos was.

Soms wordt zij ook de *practische* middelbare school genoemd, en vele paedagogen hebben getracht het onderwijs in te richten met het oog op het latere deelnemen van de leerlingen aan het *practische* bedrijfsleven. De schoolafdeling heeft maar twee klassen, doch zij biedt de leerlingen de mogelijkheid tot een achtste schooljaar, en gelukkig maken velen van dit aanbod gebruik. Ontelbare artikelen zijn er geschreven over het onderwerp: hoe maken wij de examenrije middelbare school beter? In Aarhus, op één na de grootste stad van Denemarken, waar ik werk, deden de school-autoriteiten onlangs een dringend verzoek aan de leerkrachten om de gevolgen van het feit te overwegen, dat circa 50% van alle leerlingen uit de vijfde klas van de lagere school dit jaar geslaagd was voor de middelbare examenschool. Er werd met nadruk op gewezen dat deze kolossale stroom de kwaliteit van het onderwijs zal verminderen — zowel op de examen- als op de examenrije school.

Men zal uit deze korte schets van de structuur van de Deense school naar ik hoop begrijpen dat de *splitsing van de twaalfjarige leerlingen* in twee groepen en *de dominerende plaats van de middelbare examenschool* de hoofdoorzaak is van het feit dat de Deense school bloot staat aan het verwijt van: *niet-democratisch* te zijn.

Er zijn verscheidene ontwerpen voor een nieuwe schoolstructuur naar voren gebracht en alle zijn het eens over de wenselijkheid, dat *de splitsing uitgesteld moet worden tot de veertien-, vijftienjarige leeftijd*. Men wil daarbij een zevenjarige lagere school, waar een doorgevoerde toepassing van de individuele werkmethodes en groepsonderricht het mogelijk maakt de klas als een eenheid te houden bij de culturele vakken en slechts scheiding in groepen toe te passen met het oog op de talen en wiskunde. Boven de lagere school wordt een tweejarige examencursus gedacht, waarbij men kan kiezen tussen verschillende richtingen — waaronder ook praktische. Daartoe stelt men uitbreiding van de leerplicht voor tot de vijftien-zestienjarige leeftijd. Een schoolsysteem zoals hier geschetst, wordt op het ogenblik in practijk gebracht in Noorwegen en Zweden. Op een *proefschool* voor nieuwe onderwijsmethodes (in Kopenhagen) zal men een zevenjarige lagere school trachten te verwezenlijken, maar het is aan geen twijfel onderhevig dat een *algemene* afschaffing van de nu bestaande *gesplitste* school en invoering van een *niet-gesplitste* tegenstand zal ontmoeten bij de meerderheid der leerkrachten. De vroegere minister van onderwijs *Hartvig Frisch*, die in Jan. 1950 overleed, liet zich eens als volgt uit:

„Ook al heeft men zich met grote officiële welwillendheid uitgelaten over de zogenaamde „proefschool”, toch wijzen de feiten er op, dat de grote onderwijzersorganisaties vast aaneengesloten staan achter de oude tradities: de tuchtigingen op school mogen niet verboden worden, — de examendruk op het onderricht mag wel verlicht worden, maar iedere aparte onderwijzer houdt toch vast aan de eisen van zijn vak, — en de huidige gesplitste school, die de kracht van de volksschool wegzuigt, zal tot iedere prijs in stand gehouden moeten worden. De grootste teleurstelling voor mij als minister van onderwijs is wel, dat de eigen leerkrachten van de volksschool steeds als een muur op de bres staan voor het primaire recht van middelbare examenscholen en gymnasia om de meest begaafde kinderen van elf tot twaalf jaar naar zich toe te zuigen.”

Sociale taak van de school.

Als een natuurlijk gevolg van de grote omvang van de openbare school heeft zij langzamerhand een reeks sociale

taken op zich genomen — eerst en vooral in de steden. Ter illustratie zal ik in het kort iets vertellen over de school, waarop ik onderwijzer ben. Op de school gaan ongeveer 1300 kinderen. Onmiddellijk na het begin van de schooljaren worden de kinderen onderzocht door een *schoolarts*, die een lokaal in de school heeft. De onderzoeken worden geregeld gedurende de hele schooltijd voortgezet. De schoolartsenregeling geldt voor het hele land. Op school is er ook een *tandklinik*, waar de kinderen geregeld behandeld worden — gratis. Alle kinderen krijgen — indien de ouders dat wensen, en de meeste doen dat — iedere dag gratis ontbijt en melk op school. Verder regelt de school het onderbrengen van kinderen op het platte land in de zomervacantie — in kinderkolonies of bij de boeren — neemt deel aan toneelvoorstellingen, concerten, verkeersonderwijs, richt vrije tijdclubs op — en nog veel meer. 's Avonds wordt van de schoollokalen in ruime mate gebruik gemaakt voor vrijwillig onderwijs voor de jeugd. De ouders van de kinderen worden herhaaldelijk uitgenodigd voor ouderavonden, en over het geheel genomen is er een goede samenwerking tussen de ouders en de leerkrachten.

Zeer graag zou ik willen weten of de lezer nu stof genoeg heeft om een antwoord te kunnen geven op het vraagstuk: hoe is het gesteld met de Deense school en de grondbeginselen, het idee, van de democratie — en in dat geval: hoe het antwoord zou luiden.

BOEKEN VOOR DE JEUGD OVER SEXUELE OPVOEDING

DOOR

Dr. H. NIEUWENHUIS.

Wanneer men enigszins op de hoogte is met de activiteit van verschillende instanties op het gebied van sexuele voorlichting en opvoeding, wanneer men daarbij tevens denkt aan de verscheidene, misschien zelfs vele particuliere personen, die lezingen houden over dit onderwerp, en wanneer men zich dan tenslotte nog eigen activiteit op dit terrein herinnert, dan

ontkomt men niet altijd aan de gedachte, dat de markt in dit opzicht zo langzaam aan wel verzadigd zal zijn.

Maar dan verschijnen binnen een vrij kort tijdsbestek een zestal publicaties over het onderwerp in kwestie ter recensie op de redactionele tafel, en vestigt een kennis de aandacht op een zevende, dat men nog niet kende, en men bespreekt de zaak nog eens weer met mensen, die uit hoofde van hun werk vele gezinnen kennen, ook wat de sexuele voorlichting betreft, en men komt tot de conclusie, dat het waarschijnlijk juist is te denken, dat we eigenlijk nog maar aan het begin staan van dit stukje gezins- en volksopvoeding.

En men zet zich aan het lezen om te zien wat de nieuwe aanwinsten brengen, en in hoeverre ze kunnen dienen om weer een stapje verder te komen.

Merkwaardig, hoeveel verschillende manieren er zijn om de zaak aan te pakken, op te zetten en uit te werken, maar nog merkwaardiger om te ontdekken, dat zes van de zeven boekjes overeenstemmen op een punt, dat misschien niet geheel nieuw is, maar dat toch tot nu toe zeker zo sterk niet op de voorgrond trad, nl.: dat ze bedoeld zijn om aan de opgroeiende jeugd zelf in handen gegeven te worden of te worden voorgelezen. Slechts de zevende richt zich uitsluitend tot de volwassenen.

Laat ik ze achtereenvolgens aan de orde mogen stellen:

1. Mw. E. Levie—De Leeuw en L. H. Levie, *Vóór kinderen vragen, lees ik hun dit boekje voor*. 35 pg. Uitg.: J. J. Kuurstra, Amsterdam, 1949. Prijs: ?

De heer Levie is arts=sexuoloog en hij schreef dit boekje samen met zijn vrouw.

In een inleidend hoofdstukje: *Voor de ouders*, verklaren zij waarom ze dit boekje schreven. Velen immers, die wel voorlichting willen geven, weten nog steeds niet hoe ze dat moeten doen, en komen daardoor gemakkelijk tot uitstel. En juist dat uitstel kan volgens de auteurs fataal zijn. „Daarom moeten wij zo vroeg mogelijk zelf over geslacht, geslachtelijkheid en geslachtsorganen spreken.” En zonder beeldspraak, want „noch beeldspraak, noch vergelijkingen ontleend aan het planten- of dierenrijk, begrijpt het (kind)”.

En in alle bescheidenheid besluiten zij dit voorwoord met de uitspraak: „Voor zover ons bekend, is er nog nooit in onze taal een dergelijk werkje verschenen, waarin konsekvent

aan de hierboven beschreven voorwaarde is voldaan. Wij menen daarom in een behoefte naar ware en eenvoudige voorlichting te voorzien." En zij eindigen met de raad dit boekje aan *kleuters voor te lezen*.

Gelukkig ben ik zo voorzichtig geweest het eerst zelf te lezen. Het zal me wel geen kwaad gedaan hebben. Maar geërgerd heb ik me wel. Tenminste in het begin. Aan het eind was ook dit niet meer mogelijk en bleef alleen een stomme verbazing over.

Hier schrijft een arts, een specialist nog wel. Over kinderen en voor kinderen. Over een onderwerp waarin hij deskundige is. En zijn vrouw helpt hem daarbij; misschien is ook zij universitair ontwikkeld, maar in elk geval mag men toch rekenen op een normale moederlijke intuïtie. En het resultaat is: paedagogische nonsens.

Ik ben niet preuts, ook niet inzake sexuele voorlichting en opvoeding. Ik durf de realiteit wel aan, ook met mijn eigen kinderen. Maar dit geschrijf heeft niets met realiteit te maken. Hier tonen slechts twee ontwikkelde mensen, dat ze er geen flauw benul van hebben, wat een *kleuter* is en wat die aan geestelijk voedsel vraagt.

In de eerste plaats: Wie leest *kleuters voor* over sexuele kwesties. Welke normale ouder geeft zichzelf zo'n brevet van paedagogisch onvermogen. Op deze leeftijd passen toch slechts incidentele antwoorden op incidentele vragen. En geen systematische voorlichting. En nog wel: vóór er behoefte aan is. Zo'n vergissing redt men niet door in quasi-kinderlijke trant te schrijven.

Maar dan dit: Op een vraag van het meisje, dat als speelkameraadje van een jongetje, samen met hem de „dramatische personae” vormt, wanneer zij een kindje kan krijgen, antwoordt de moeder: „Later, maar dan moet je eerst nog heel veel groeien, totdat je volwassen bent.”

„Wanneer ben ik volwassen, mevrouw?”

„Als er een mooi driehoekje van kroezig krulhaar onder aan je buikje, vlak boven je plassertje gaat groeien.”

Nog een aanhaling. Op de vraag hoe kindertjes in moeders buik komen, volgt dit antwoord: „Door een zaadje, dat een vader in de buik van een moeder plant,” en verklaart moeder: „Daar ontmoet het een eitje, dat alleen moeders in hun buik hebben. En uit dat zaadje van de vader met dat eitje van de moeder, gaat een kindje groeien. Later als jij volwassen bent,

krijg je ook zulke zaadjes. Die komen dan in het zakje, dat achter je plassertje zit, weet je wel?"

Is het verantwoord zoveel tijd en ruimte aan een recensie van zo'n boekje te besteden?

Ja, als protest tegen het feit, dat het mogelijk is in onze tijd, dat een medicus-specialist, die vanwege zijn speciaal terrein telkens weer in aanraking komt met en invloed uitoefent op een zo belangrijk aspect van gezins- en volksopvoeding, zo volkomen gespeend kan zijn van elke notie van psychologie en kinderpsychologie en daarbij niet eens gecorrigeerd en geredemd kan worden door de moederlijke intuïtie van zijn levenspartner en medeschrijfster, omdat blijkbaar ook deze intuïtie volkomen ontbreekt.

2. Dr. H. H. Funke, *Rondom het sexuele leven*. Sexuele voorlichting voor jongens en meisjes, die de middelbare school weldra gaan verlaten. 110 pg. Uitg.: Scheltema en Holkema's Boekhandel en Uitg.-Mij. N.V., Amsterdam, 1947. Prijs: f 2,90.

Ook dit is een boek bedoeld om voorgelezen te worden. De auteur (niet te verwarren met Dr. H. C. Funke, de biologe-paedagoog) heeft de onderwerpen, die hij behandelt, met z'n eigen kinderen besproken, en om daarin zoveel mogelijk lijn en systeem te brengen, zijn uiteenzettingen van te voren op schrift gesteld. Op verzoek van zijn kinderen is hij tot publicatie overgegaan, „omdat dan ook hun vrienden en vriendinnen, die feitelijk nooit op dit gebied iets van hun ouders horen, ervan zouden kunnen profiteren”.

Dit is ongetwijfeld een ernstig boek, van een eveneens ernstig te nemen man en vader. Het is eerlijk, zuiver. De auteur zal zich zelf beslist niet ongodsdienstig noemen, al blijkt uit het boek niet, welke inhoud zijn godsdienst heeft.

En toch! Ik heb zeer ernstige bezwaren.

Het boek staat ongetwijfeld op een veel hoger niveau dan het vorige, maar *psychologisch* en *paedagogisch* is het zeer zwak. Hier is een arts aan het woord, die uit zijn grote physiologische kennis en ervaring, ook zijn ervaringen omtrent mogelijkheden en moeilijkheden in het sexuele leven een kleinë dosis aan zijn kinderen en de jeugd in 't algemeen wil doorgeven, die hen wil steunen en helpen, maar zich door zijn grote vertrouwdheid met het onderwerp in kwestie, en zijn daarnaast te zwak ontwikkeld psychologisch en paedagogisch

inzicht ten enenmale vergist in de dosering en in de tijden van aanbidding. Er zullen wel patienten zijn, die de kuur overleven en misschien zelfs gesterkt uit de strijd te voorschijn komen — zijn eigen kinderen hadden waarschijnlijk door hun opgroeien in een medische sfeer al wel een behoorlijke graad van immuniteit bereikt —, maar ik vrees dat er niet zo weinigen zullen zijn, die hier eerder erger dan beter van worden.

De hoofdstukken over de ontwikkeling, de bouw en de werking van het geslachtsapparaat van man en vrouw zijn onnodig uitvoerig en met onnodig veel détailtekeningen geïllustreerd. Hetzelfde geldt m. i. voor dat over „De geslachtelijke gemeenschap”. Hier is de mogelijkheid vrij groot, dat door de te levendige schildering o. a. van het „voorspel” al te vroegtijdig gevoelens en gedachten wakker geroepen worden, die beter nog kunnen blijven sluimeren.

Merkwaardig is het hoofdstuk over „Sexualiteit en verslandelijke invloeden in verschillende levensperioden”. Hier worden eerst enkele opmerkingen gemaakt over mens en samenleving, waarin een primitieve sociologie verkondigd wordt en daarop volgt een korte beschrijving van de verschillende levensperioden. Gelukkig wordt hier meer gegeven, dan de titel van dit hoofdstuk aangeeft, al komt toch nog wel een typische „Aufklärungsmentaliteit” naar voren, wat wel weer overeenstemt met het op de voorgrond stellen van de „verslandelijke invloeden”. De kuisheid voor en in het huwelijk wordt echter zeer hoog gesteld en het geestelijk aspect van de verhouding tussen man en vrouw, ook wat het sexuele leven betreft, sterk geaccentueerd.

„De goede weg” door het leven, maar ook „Andere wegen” komen daarna aan de orde, gevolgd door een m. i. weer te uitvoerige bespreking van verschillende geslachtsziekten, waarna een apart hoofdstukje aan de „prostitutie” wordt besteed. Dat tot slot een bespreking volgt van „Het bevolkingsprobleem en de geboortebeperving” zou ik wel kunnen waarderen, ware het niet, dat daarbij een achttal methoden om de laatste te bereiken onderwezen worden, inclusief een paar schema's om de dagen te berekenen, waarop op bevruchting de minste kans bestaat.

Ik geloof, dat met het bovenstaande het boek wel voldoende getypeerd is: goed bedoeld, ook zuiver bedoeld, eerlijk en ook weer zuiver geschreven, maar door iemand, die als „vakman” te veel waarde hecht aan en te veel vertrouwd is met

biologische en physiologische details en daarnaast een merkwaardig tekort toont aan psychologisch en paedagogisch inzicht, al is het toch gelukkig in geringere mate dan de artssexuoloog van de eerstbesproken publicatie.

3. J. C. van Andel en O. van Andel—Ripke, *Moeilijkheden en mogelijkheden der rijpere jeugd*. 144 pg. Uitg.: Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1948.

Ik zou dit boek gaarne als „goed”, zelfs als „zeer goed” willen beoordelen, maar dan in afwijking van de bedoelingen van de auteurs. In het eerste hoofdstuk, op pg. 11, zeggen de schrijvers toch, dat zij er toe gekomen zijn, een boekje te schrijven: „niet in de eerste plaats voor de ouders, maar voor de jongeren: in de hoop, dat zij dit zullen mogen lezen, openlijk, met medeweten en instemming der ouders.” *En hiermee kan ik het niet eens zijn.* Op welke leeftijd zou men hen dit boek moeten laten lezen? Met 15 à 16 jaar? Veel, zeer veel van de inhoud zullen de lezers dan zeker nodig hebben. Maar voor hen lijkt me de opzet, de stijl en de betoogtrant veel te moeilijk. Bovendien wordt hier een zelfreflexie vereist op een niveau en in een vorm, die zeker ver boven deze leeftijd uitgaat. Men zou het boek aan 19- à 20-jarigen kunnen geven. Maar dan zal het in veel opzichten mosterd na de maaltijd zijn. Dan krijgen onze jongens en meisjes een bespreking van moeilijkheden, die zij voor het overgrote deel al enige jaren eerder met meer of minder succes doorworsteld hebben en dat vermindert de waarde van deze lectuur voor hen wel zeer sterk.

Voor ouders beveel ik dit boek gaarne aan, evenals het hiervoor besprokene. Maar het blijkt niet gemakkelijk te zijn over sexuele problemen voor de jeugd zelf te schrijven. Ten aanzien van deze bedoeling vind ik zowel het boek van Dr. Funke als dat van het echtpaar Van Andel niet geslaagd, zij het dan ook om verschillende redenen. Laten ouders ze lezen en er stof uit putten voor besprekingen met hun kinderen. Dan kan men zelf een keus doen.

4. J. van Keulen, *Meisjes vragen*. 167 pg. Uitg.: Kirchner, Amsterdam, z. j. Prijs: f 1,90, geb. f 2,90.

Een vader, leraar, opvoedkundige, oudjeugd-leider, schrijft vanuit Batavia brieven aan zijn kinderen, die geen moeder meer

hebben; twee meisjes, respect. 15 en 18 jaar, en een jongen, oud 16 jaar, over: sexualiteit en wat daarmee in verband staat. Voor het physiologisch gedeelte staat zijn vriend, een officier van gezondheid, hem ter zijde. De vader schrijft echter aan elk van zijn kinderen apart. Op verzoek van zijn jongste dochter publiceert hij de aan haar gerichte brieven. Ze zijn in een prettige toon en in eenvoudige, duidelijke taal geschreven. Ze bevatten goede voorlichting, gaan daarmee niet te ver en geven veel paedagogische raad, zonder prekerig te worden.

Dit lijkt me een boekje, dat aan de opzet beantwoordt en inderdaad geschikt is om aan kinderen in de moeilijke jaren zelf in handen te geven.

5. J. A. van Nieuwenhuizen, *Ontbloeiend wonder*. Beschouwingen over de sexuele rijpwording, bestemd voor jongeren van 16 jaar af. 162 pg. Uitg.: L. Stafleu, Leiden, 1949.

Wat van het vorige boekje geschreven werd, geldt zeker ook voor dit werkje: dit kan men jongens en meisjes van de leeftijd, waarvoor het geschreven werd, zeker in handen geven. Wat toon en stijl betreft is het zeer goed en wat de inhoud aangaat: verantwoord. Het eerste deel: „De wondere kracht”, geeft sexuele voorlichting in engere zin, maar zo dat de geslachtsgemeenschap beschreven wordt als een „gebeuren van liefde en genade”. Deel II „Lentestormen” behandelt de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling in de puberteit, maar zo dat het voor degenen, die zelf in de moeilijkheden dezer jaren zitten, verteerbaar is. In deel III „Ontspanningsleven” wordt gesproken over „Sport en spel, dans en fuiven, behaagzucht en flirt, bioscoop en film, lectuur en afbeelding, concert en theater. En dat alles vindt zijn verdieping in het laatste deel „Levensvorming”, met de hoofdstukken: Invloed der jeugdbeweging, godsdienstige achtergrond, liefde en levenstaak, wezen en problemen der verloving, en: de andere weg.

Dit boek is zeer geschikt om ter lezing te geven, wanneer men reeds verschillende inleidende gesprekken met zijn kinderen heeft gehouden, maar kan ook als inleiding daartoe dienen. Hier spreekt een kenner van de jeugd en een paedagoog. Om medisch verantwoord te zijn riep hij de hulp in van een vrouwenarts.

6. Dr. A. C. Drogendijk, *Onze roeping in het onderscheid der geslachten*. 62 pg. Uitg.: J. H. Kok N. V., Kampen, 1949. Prijs: f 1,25.

Werd het boekje van „Van Nieuwenhuizen” geschreven vanuit een godsdienstige levens- en wereldbeschouwing, hier komt deze grondslag nog sterker naar voren en wordt de gedachtengang in een veelvuldig en rechtstreeks contact met de Bijbel opgebouwd. Het is eveneens geschreven om door jongens en meisjes zelf gelezen te worden. Uiteraard zal het hen het best, of zelfs wel misschien alleen hen, aanspreken, die in een sterk godsdienstig levend milieu opgroeien, maar voor hen is het dan ook ongetwijfeld waardevol.

7. Dr. A. J. de Leeuw—Aalbers, *Sexuele opvoeding in de verschillende levensfasen van het kind*. Een psychologische uiteenzetting over het sexuele leven van het kind, voor ouders, opvoeders en sociale werkers. 75 pg. Uitg.: De Tijdstroom, Lochem, z. j. Prijs: f 2,60, geb. f 3,50.

Nadat gesproken is over „Geboortefantasiën van kinderen, Ontdekking van het geslachtsverschil en De sexuele ontwikkeling van het kind” worden tegenover elkaar gesteld: „Sexuele opvoeding op oude basis”, en „Nieuwere richtlijnen voor de sexuele opvoeding”. De dieptepsychologische zienswijze speelt bij deze laatste een belangrijke rol, zoals dat ook het geval is bij de bespreking van „De sexuele ontwikkeling van het kind”. Het geheel geeft wat de titel belooft en degenen, voor wie het geschreven werd, zullen m.i. goed doen van de inhoud kennis te nemen.

Overzien we thans onze oogst, dan kan vastgesteld worden dat het blijkbaar in de lucht zit om over sexuele voorlichting te schrijven zo, dat men zich rechtstreeks tot de directbelanghebbenden richt. Maar tevens wordt duidelijk dat het niet ieder gegeven is, dit op de juiste wijze te doen. Hier is nl. meer nodig dan vakkennis en zelfs meer dan vakkennis en goede bedoelingen. De medicus, die zich op dit terrein waagt, stuit hier blijkbaar wel op zeer grote moeilijkheden, tenzij hij toevallig een goed intuïtief psycholoog en paedagoog is. Zijn vorming als arts echter, zo zij hem al niet op een verkeerd spoor leidt, biedt hier toch blijkbaar weinig

steun, wat m.i. toch wel op een zeer ernstige leemte in deze opleiding wijst. En toch zou hier een grote schare van mede-werkers gevonden kunnen worden voor het mede-behartigen van dit belangrijke onderdeel onzer volksopvoeding en de verzorging van dit gedeelte der geestelijke volksgezondheid, die met onze jeugdleiders in hun verschillende functies een goed team zou kunnen vormen. Een doelbewuste psychologische en paedagogische vorming blijkt echter ook voor dit opvoedkundig werk onmisbaar.

KLEINE MEDEDELING.

De Katholieke vereniging voor Volksdans en Volkszang, de Nederlandse Volksdans Stichting, de Nederlandse Volksdansvereniging en de Nederlandse Sectie van de International Folk Music Council hebben in gemeenschappelijk overleg besloten over te gaan tot het instellen van de Nederlandse Volksdans Raad.

Deze Raad heeft tot taak:

- a. het treffen van maatregelen in het algemeen ten behoeve van de volksdans;
- b. het behartigen van belangen van speciale onderdelen of van bepaalde sectoren van dit veel omvattend gebied, o. a. door het in 't leven roepen van sub-commissies met een bepaalde opdracht.

De Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen heeft zich bereid verklaard de Raad in beginsel te beschouwen als zijn adviescollege voor de volksdans.

De Raad is als volgt samengesteld:

Prof. Dr. G. van der Leeuw, voorzitter,

Mr. J. Kunst, vice-voorzitter (Nederlandse Sectie van de International Folk Music Council).

W. M. Lammers }
Th. Loerakker } Katholieke vereniging voor Volksdans en Volkszang.

Dr. M. van Crevel }
H. J. Spijkerman } Nederlandse Volksdans Stichting.

J. Christe }
H. J. Steijnen } Nederlandse Volksdansvereniging.

H. Th. Rooswinkel, Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.

Het adres van het secretariaat is: Prinsessegracht 20 te 's-Gravenhage.

TIJDSCHRIFTEN.

Onderwijs en Opvoeding (red. F. Evers, e. a.). Uitg.: Paed. Centrum N. O. V.

Het tweede nummer van dit nieuwe tijdschrift bevat weer verscheiden goede bijdragen. Prof. Kohnstamm stelt de vraag, in hoeverre de Openbare School, zoals ze nu is, tot organisch onderwijs in staat is, m. a. w. of er een centrale gedachte in die school is, waardoor een organisch onderwijs mogelijk wordt. In een volgend artikel hoopt Prof. Kohnstamm op dit probleem nader in te gaan. Belanghebbenden vinden in dit nummer gegevens over een enquête betreffende de stand van het rekenonderwijs op de L. S. (de gegevens betreffen echter een voor-enquête van besprekkelijk geringe omvang). Echt uit de praktijk van het schoolleven is het verslag, dat een zekere G. geeft van een leerstofkern voor de derde klas: „Onze Maaltijden”. A. C. Oleff schrijft over „De sociale taak van de leerkracht” en vestigt vooral de aandacht op de zorg voor de ontspoorde schooljeugd. Van „R.” is een artikel „Over „rekenen” in de aanvangsklasse”. De schrijfster is van mening, dat in de aanvangsklasse vooral „voorbereidend rekenonderwijs” moet worden gegeven.

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

De aflevering no. 1 van 1950 houdt zich geheel bezig met het probleem van oorlog en vrede, en is hiermede helaas wel in overeenstemming met de tegenwoordige politieke verhoudingen op internationaal gebied. Prof. L. van der Horst schrijft „Over de sociaal-psychologische achtergrond van de oorlog”, Dr. P. Th. Hugenholtz over „De psychologie van het vredesverlangen”, Dr. Grewel besluit met zijn studie over „Agressie en agressief karakter”. Vooral het laatste artikel is ook paedagogisch van belang, aangezien Dr. Grewel van oordeel is, dat de agressiviteit niet een algemeen-menselijke karaktertrek is, maar dat ze onder invloed van de opvoeding, speciaal de Westerse opvoeding, ontstaat.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg.: R. K. Jongensweeshuis, Tilburg. No. 9 (jrg. 34).

J. v. d. N. schrijft in zijn artikel „Te hoog gemikt?” over de aesthetische opvoeding. Hij haalt hier het voorbeeld aan van een eenvoudig Peelschooltje, waarvan het hoofd op dit gebied opmerkelijk veel bereikt. Proeven van gedichten, die door leerlingen van deze school worden gemaakt, vindt men in het artikel afgedrukt. — A. Barten geeft een bespreking over „Heemkunde, Groepswerk en Opstel”. — Fr. Realinus Donders schrijft over het zangonderwijs „Geniet van 't Lied”. — Zr. H. Golina over examens „Hoe er met „Zelf Doen” gewerkt kan worden”.

No. 10.

Uit dit nummer noemen we: „Opvoeding tot Naastenliefde”, een godsdienstig-zedelijke beschouwing van A. V., en het artikel van A. Wolffensbittel „Wat lezen onze oud-leerlingen”; de schrijver wijst er op, dat het Duitse volk zijn dichters en prozaïsten uit goede bloemlezingen kent, en

zou ook voor de Nederlandse jeugd een dergelijke bundel willen hebben. — Böckling geeft een artikel over „Het lezen in de hoogste leerjaren”. — Zr. Hugolina ziet „een oplossing” voor de examenmoeilijkheid. — Titia den Hartogh schrijft over „Machtelo” (VI), een verhaal of verslag van een kinderleven.

De Christelijke School (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg.: Nijgh en Van Ditmar, Rotterdam. No. 13 (jrg. 3).

Dit tijdschrift is door de uitgevers in een nieuw en aantrekkelijk kleed gestoken.

J. H. Kruizinga schrijft in zijn artikel „Kind en Boek” waarderend over de tentoonstelling, die enige tijd geleden door Mevr. Riemens-Reurslag te Amsterdam werd georganiseerd (kinderboeken). — G. Esmeijer geeft beschouwingen over de voorbereidende klas van de Ambachtsschool („Hoe ziet U de voorbereidende klas bij het jongens N. O.?”), en houdt een pleidooi voor Christelijke A. B. S.-en. — B. K. bespreekt het onderwerp „Industrialisatie en Onderwijs”. Hij is van oordeel, dat het onjuist is in dit verband de Amerikaanse school ten voorbeeld aan de Nederlandse voor te houden, omdat de oeconomische toestanden in het Westen anders zijn dan hier. Wel moet de school, meer dan tot nu toe het geval is, de nadruk leggen op karakteropvoeding en minder waarde hechten aan examineerbare kennis. — J. van Driel schrijft over „Vogeltrek”.

No. 14 (jrg. 3).

De redactie geeft bespiegelingen omtrent de Middelbare Schoolopleiding. — H. de Boer vermeldt bijzonderheden over „Een Experiment met „Perioden-Onderwijs” (men blijft bij dit onderwijs geruime tijd met één hetzelfde vak bezig, bv. 8 weken achtereen een hele ochten Vad. Gesch.). De Boer, die zelf het experiment heeft gehouden, toont zich over het periodenonderwijs zeer enthousiast. — „Huisvader” heeft het in zijn rubriek „De school vanuit het gezin bezien” over het V. G. L. O. — M. V. beantwoordt de vraag, of het V. G. L. O. een kans heeft („De Kansen van het V. G. L. O.”), in bevestigende zin; die school heeft in ieder geval grote mogelijkheden en daarmee een mooie taak.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELING.

Albert Deutsch c.s., *Sexuele Gewoonten*. Beschouwingen naar aanleiding van het Kinsey-rapport. 299 p. Uitg.: Bigot en Van Rossum, Amsterdam, z. j.

Onder redactie van Deutsch worden hier veertien opstellen over het gerucht makende rapport aan het Nederlandse publiek aangeboden. De opdracht luidt: Opgedragen aan Alfred C. Kinsey en zijn medewerkers,

wier baanbrekende onderzoeken op het gebied van het geslachtsleven nieuwe wegen openen tot zuivere kennis en menselijk geluk.

Ik heb elders, in de Richtlijnen der Gezinsweekcommissie van de Oecumenische beweging, ook in extenso overgenomen in het Algemeen Groninger Studentenweekblad *Der Clercke Cronike* van 3 en 10 Maart i.l. uitvoerig aangegeven, waarom ik deze waardebeoordeling niet kan delen, al zie ik geenszins over het hoofd, dat de verzameling van dit enorme statistische materiaal ook wel enig positief rendement heeft opgeleverd. „Zuivere” kennis levert deze uiterst-eenzijdig zoölogische beschouwing der menselijke sexualiteit, die gespeend is van alle psychologische en ethische inzicht, speciaal omtrent de betekenis der sexualiteit in het huwelijksleven, echter zeker niet. En dat de voorstelling van alle geestelijke invloeden op de sexualiteit als onverantwoord-traditionele taboo's, de negatie van alle kwalitatieve beschouwing, en de verheerlijking van een mannelijk „gedrag, waarbij het tot een „snelle reactie” komt, die kan wedijveren met die van de chimpansee, die daarvoor niet meer dan 10 à 20 seconden nodig heeft, hoe onbevredigend en ongelukkig zijn eigenschappen ook zijn mogen van het standpunt van zijn echtgenote in hun gemeenschap”, voor menselijk geluk nieuwe wegen zou openen, lijkt mij weinig waarschijnlijk.

De meerderheid der in de toon van deze opdracht geschreven opstellen acht ik dan ook van geringe zakelijke betekenis en voor het Nederlandse publiek, voor zover dit geen gelegenheid heeft tot een nauwkeurig kennisnemen van het rapport zelf, misleidend. Voor wie die gelegenheid wel heeft zijn enkele van deze opstellen echter belangrijk ter gedeeltelijke verklaring van de sensatie, die het rapport in Amerika heeft gemaakt. Zo bijv. het opstel van Morris Ploscowe over de strafrechterlijke zijde, waarin we een overzicht vinden van de voor Nederlands begrip ontoelaatbare uitwissing van de grenzen tussen moraal en strafrecht in een aantal Staten. Andere van deze opstellen doen ons zien, hoe diep de overtuiging is doorgedrongen, dat een extreem-naturalistische beschouwingwijze de enig wetenschappelijk-verantwoorde is. Dat hier inderdaad een, helaas, vrij veel voorkomende Amerikaanse opvatting wordt weer gegeven is mij ook uit andere bron bekend. In het nummer van het bekende weekblad *The Christian Century* van 5 April i.l. tref ik een opstel aan van Robert P. Carroll, waarin hij op grond van het Kinsey-rapport de vraag stelt: *Why single out Sex?*, d. w. z. waarom men een volledige uitlevingstheorie op sexueel gebied vanzelfsprekend acht, terwijl men overal elders de menselijke instincten geregeld wil zien als menselijk gedrag, en waarom men voorbij ziet aan het feit, dat sexualiteit op menselijk niveau essentieel verschilt van sexueel gedrag op dierlijk niveau, waarmede het volgens de „expressionists” identiek is. „Such love has a quality of sacredness that the expressionist is incapable of understanding until he is converted from a beast to a man.”

Zelfs in het *Casebook of non-directive counseling* van Snijder c.s. vind ik een „counseling” van een eerste-jaars-student beschreven, waarin deze onder zware trauma's en misvattingen omtrent sexualiteit lijdende jongen, zonder enige voorlichting blijft; het is vrijwel vanzelfsprekend, dat dan ook juist op dit punt de behandeling resultaatloos blijft. Men krijgt de indruk, dat de vrees voor taboo's bij zeer velen in de Ver. Staten zó groot is geworden, dat zij als de enige taboo, waaraan men zich

strikt moet houden, de leer opstellen, dat men vooral moet vermijden de indruk te maken, alsof men in monogamie iets anders ziet dan onverantwoord-traditionele gebondenheid en een te kort aan vitaliteit.

In afwijking van andere bundels over het Kinsey-rapport heeft nu echter de opstellenreeks, die wij hier bespreken, het voordeel dat er de kritische noot in een aantal artikelen tot hun recht komt. Ik noem daarvan een viertal: De betekenis van Kinsey's rapport voor de psychiatrie door Dr. Robert P. Knight, Het standpunt van een Protestant door Ds. Seward Hiltner, Het Katholieke standpunt door Charles G. Wilber, en Dienen we onze methode van sexuele opvoeding te wijzigen door Sidonie Matsner Gruenberg.

Een uitvoerige weergave van deze artikelen zou het bestek van deze aankondiging verre overschrijden. Ik wil daarom de aandacht van belangstellenden slechts in het bijzonder vestigen op de bijdrage van de psychiater, die de vinger legt op zeer vele van de in het oog springende tekorten van het rapport: Het uitsluitend-quantitatieve aspect met het ontbreken van alle kwalitatieve analyse en beschouwing der motieven, de begripsverwarring ten opzichte van „normaal” en „abnormaal”, het willekeurig omspringen met cijfers¹⁾, de onjuiste psychiatrische meningen en waardebeoordelingen met de daarvoor op de psychiaters gerichte aanvallen en kleineringen, onder het motto dat de aanval de beste verdediging is, de naïeve en van niet veel kennis getuigende uitweidingen op het gebied van de psychiatrische waardebeoordeling van de gegevens en de naïeve opmerkingen over schuldgevoel en schaamte, waarbij geheel voorbij gezien wordt, dat deze niet voortspruiten uit onwetendheid omtrent de veelvuldigheid van voorkomen, maar berusten op de onbewuste, agressieve en erotische betekenis van deze daden. Terecht eindigt de laatstbedoelde passage (p. 91) met de constatering: „Het zou wel een zielige psychotherapie zijn die zich tevreden zou stellen met het geruststellen door: „Voel je er maar niet schuldig over. Heel veel andere mensen hebben het ook gedaan.”

Laat mij aan deze qualificatie van psychiatrische zijde nog slechts toevoegen de uitkomst waartoe de opvoedster, directrice van de Amerikaanse vereniging voor kinderstudie, Mevr. Gruenberg komt, p. 290: „Als biologische inlichtingen zijn de statistieken en feiten in dit boek mogelijker wijze van nut voor degenen, die zich voor sexuele opvoeding interesseren, daar ze ons duidelijk aantonen, hoe ingewikkeld en uitgebreid de problemen zijn. De opvoeder kan het boek echter niet als maatstaf gebruiken, daar het aspecten van het geslachtsleven over het hoofd ziet die tegenwoordig voor jonge mensen van essentieel belang zijn.”

Ph. K.

¹⁾ p. 85: „Zo kan, om een voorbeeld te nemen het aantal voorkomende sexuele bevredigingen voor verreweg het grootste aantal van de personen die onderzocht zijn 1,0 bedragen, het gemiddelde van allen wanneer men op de aantallen let 1,99 en het gemiddelde zonder op de aantallen te letten 2,74. In zo'n geval gebruikt Kinsey altijd het hoogste cijfer.”

TWEË EREDOCTORATEN.

Op 18 September II. werd aan Dr. Maria Montessori en Dr. G. Bolkestein door de Universiteit der gemeente Amsterdam het eredoctoraat verleend in de Letteren en Wijsbegeerte.

Wel twee zeer verschillende persoonlijkeden, met een zeer uiteenlopende levenstaak en levensbaan, maar één in stuwkracht voor de verbetering van het onderwijs. Elk werkte met eigen middelen en mogelijkheden, elk zocht een eigen weg, maar beiden werden gedragen door liefde tot hun werk, en in dat werk door liefde tot het kind en in dat kind tot de mens.

Wie het pad der opvoeding kiest, vooral dat der praktische opvoeding in de school, weet dat hij rijkelijk distels en doornen op zijn weg zal vinden, dat hij niet zonder kleerscheuren zal vorderen, — als het tenminste bij deze uitwendige letsels blijft — en slechts wie door een diep geloof gedreven wordt, kan in zijn werk volharden.

De innerlijke beloning zal hem echter niet onthouden worden. Soms ook de uiterlijke niet geheel. En ook deze laatste heeft waarde in het leven van de mens.

Daarom verheugt het ons dat en aan Dr. Bolkestein — aan wie wij nog zeer aangename herinneringen bewaren als redactielid in de jaren voor 1940 — en aan Dr. Montessori het ereblijk van het doctoraat honoris causa is geschonken door de Alma Mater van Amsterdam.

Wij bieden hen onze oprechte gelukwensen aan.

De Redactie.

HET KWEEKSCHOOLPLAN

DOOR

P. POST.

In art. 6 van het ontwerp van de kweekschoolwet (van 13 Juni 1950) lezen wij dat „De Kweekschool heeft een cursus van vijf leerjaren, verdeeld over drie leerkringen. De eerste en tweede leerkring bestaan elk uit twee leerjaren; de derde leerkring bestaat uit één jaar”.

In art. 7 lezen wij, dat het onderwijs in de eerste leerkring, beogende de algemene vorming als toekomstige onderwijzer,

omvat ten minste de vakken: Nederlandse taal en letterkunde, geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkunde, scheikunde, biologie, wiskunde, Franse taal, Duitse taal, Engelse taal, muziek, tekenen, handenarbeid en lichamelijke oefening; aan scholen welke ook door vrouwelijke leerlingen worden bezocht, ook nuttige handwerken voor meisjes.

De tweede leerkring omvat ten minste:

1. de opvoedkunde en haar hulpwetenschappen, paedagogische en jeugdpsychologie;

2. Nederlandse taal en letterkunde en kennis van het Nederlandse culturele en maatschappelijke leven;

3. de algemene didactiek;

4. de speciale didactiek in haar toepassing op het lager onderwijs van de vakken Nederlandse taal, geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur, rekenen, schrijven, muziek, tekenen, handenarbeid en lichamelijke oefening; voor vrouwelijke leerlingen bovendien die van het vak nuttige handwerken voor meisjes.

De derde leerkring bedoelt de verdieping van de studie der vakken, vermeld onder 1 en 2 en speciale bestudering van ten minste een drietal onderwerpen op didactisch gebied ter keuze van de leerling en onder goedkeuring van de directeur.

Tot het eerste leerjaar van de eerste leerkring ener kweekschool kunnen worden toegelaten:

a. zij, die in het bezit zijn van het eindexamen van een handelsdagschool met driejarige cursus;

b. zij, die de eerste drie leerjaren van een gymnasium, van een hogere burgerschool, van een handelsdagschool met vierjarige cursus of van een middelbare school voor meisjes met gunstig gevolg hebben doorlopen;

c. zij, die in het bezit zijn van een diploma, onder Rijks toezicht afgegeven vanwege de verenigingen ter bevordering van het uitgebreid lager onderwijs, mits zij voldoende kennis bezitten van het vak of van de vakken, vermeld in het onder d genoemde programma, welke het door hen overgelegde diploma niet omvat;

d. zij, die met gunstig gevolg een toelatingsexamen hebben afgelegd volgens een bij algemene maatregel van bestuur, de Onderwijsraad gehoord, vastgesteld programma.

Tot het eerste leerjaar van de tweede leerkring kunnen worden toegelaten:

a. zij, die blijkens een afgelegd schoolexamen, als bedoeld in art. 16, derde lid, de eerste leerkring met gunstig gevolg hebben doorlopen;

b. zij, die in het bezit zijn van het einddiploma van een gymnasium, van een hogere burgerschool, van een middelbare school voor meisjes of van enige andere door onze Minister daarmede gelijk te stellen onderwijsinrichting¹⁾.

Over het ontwerp van de kweekschoolwet is in de vak- tijdschriften en in de grote weekbladen uitvoerig geschreven: naast enige critiek, over het algemeen veel waardering. De critiek bepaalt zich over het algemeen tot formele kwesties, het vraagstuk der toelating, het eigenaardige eindresultaat van bevoegdheid zonder praedicaat en „volledige” bevoegdheid, welke bewoordingen de gedachte aan de acten van art. 77a en 77b der l. o. wet nog niet verdringen kunnen; de Minister ziet de mogelijkheid, dat door een groter animo van V.H.M.O. abiturienten de toelating tot de kweekschool geheel via het M.O. zou lopen en in dat geval zou de eerste leerkring kunnen vervallen.

Deze mogelijkheid heeft wel kans werkelijkheid te worden, als de positie van de onderwijzer aantrekkelijker wordt; dan lijkt 5 jaar H. B. S. te verkiezen boven 4 jaar Mulo en 2 jaar eerste leerkring kweekschool: 't scheelt een jaar. Omringd door gunstige omstandigheden is een ontwikkeling in deze richting niet denkbeeldig — hoewel voor leerlingen met normale aanleg en een iets langzamer leertempo de zes jaar van Mulo en eerste leerkring zeer wenselijk lijkt. Niemand zal kunnen bewijzen, dat jongelieden, die langs deze weg tot de tweede leerkring worden toegelaten, in potentie minder goede volksonderwijzers zullen worden dan de groep, die er komt na het H. B. S. eindexamen. Er is zelfs geen plaats voor eenmoeden in die richting.

En denken wij hier meer in het bijzonder aan de onderwijzersessen. Voor vele meisjesleerlingen lijkt een studie van zes jaar in een soms moeilijke levensperiode meer aan te bevelen,

¹⁾ Vraag: gelden voor deze groep niet dezelfde bepalingen welke zijn gesteld voor de Ulo-abiturienten, die toelating vragen tot de eerste leerkring?

dan een studie van dezelfde omvang in vijf jaar. Zijn het misschien juist deze kinderen, die na de tweede leerkring te hebben afgemaakt, tevreden zullen zijn met haar „bevoegdheid” zonder meer. Jonge vrouwen, met hart voor het kind, een goede algemene ondergrond en een niet te sobere vakopleiding zullen toch altijd zeer welkom zijn in onze volkscholen? De Minister wijst op de mogelijkheid van een „kleine wetswijziging”, die de bevoegdheidsacte, waaraan nu nog de gedachte „hulpacte” vast zit, zou kunnen doen verdwijnen, als iedereen de derde leerkring zou willen doorlopen. Die mogelijkheid is er. Maar deze mogelijkheid heeft zéér weinig kans, laten wij zeggen: deze eeuw nog, werkelijkheid te worden en dat betreuren wij niet eens.

Over enige tijd zullen de kweekscholen hebben te zorgen, dat een corps van 50.000 onderwijzers op peil én op tal blijft en dan zullen deze jonge vrouwen niet gemist kunnen worden.

Er is grote waardering, en zeer terecht, voor het werk van de Minister en zijn medewerkers, waardoor de opleiding een vakopleiding kan worden. En wellicht zijn er maar weinigen in het land, bij wie de waardering zo gefundeerd is door de ervaring als bij hen, die in de dertiger jaren in Indië meewerkten aan de opzet van de nieuwe hoofdacte voor niet-europese onderwijzers. De nederlandse onderdanen waren door de concordantie van die tijden gebonden aan de hier in Nederland geldende voorschriften en examens; t. a. v. niet-europeaanen was de indische regering volkomen vrij. Het nieuwe indische hoofdacteprogramma was vrijwel gelijk aan hetgeen de Minister zich thans voorstelt van de tweede en derde leerkring. Er is vóór de japanse invasie op Java op twee kweekscholen (Bandung en Solo) met dit nieuwe programma gewerkt. De opleiders van beide kweekscholen vergaderden enige malen onder leiding van de departementsdirectie en in de langdurige beschouwingen over de in de practijk opgedane ervaringen stond de waardering voor de grote lijn in deze eerste opzet zeer hoog: het Indonesia van thans bezit in de paar honderd abiturienten van deze cursus een aantal schooldeskundigen, die voor de ontwikkeling van het eigen onderwijs nu van onschatbare waarde zijn.

En in het licht van deze ervaring is over de zo identieke opzet voor het nederlandse onderwijs wel het een en ander op te merken.

In de eerste plaats zouden wij iets willen zeggen over de vakopleiding. De tweede leerkring beoogt de bijzondere vorming tot onderwijzer, waarbij men bouwt op de algemene vorming, die in de eerste leerkring beëindigd wordt of welke verzorgd werd door het V. H. M. O.

Tot deze algemene vorming rekent de Minister alle expressievakken: handenarbeid, muziek, tekenen en de lichamelijke opvoeding — ook de nuttige handwerken voor meisjes.

In de tweede leerkring die de bijzondere vorming tot onderwijzer beoogt, geeft men de didactiek dezer technieken en stelt ze dus op één lijn met kennisvakken als geschiedenis en rekenen.

Nu zal men het direct met de Minister en zijn adviseur, de Heer Kleiweg eens zijn, dat, waar elke Nederlander het met deze algemene ontwikkeling maar moet zien te redden, ook als hij de universiteit gaat bezoeken, de kwekeling goed toegerust de tweede leerkring ingaat.

Wat de kennisvakken betreft, stellig. Die zekerheid leidde ook in Indië tot uitschakeling der kennisvakken bij de hoofdstudie der Indonesische en Chinese onderwijzers.

Ten aanzien van de expressievakken ligt de zaak totaal anders.

Ook in Indonesië rekende men het niet nodig bij de nieuwe opgezette vakstudie nog aandacht te wijden aan de expressie.

Doch dat werd reeds na enkele jaren ervaring gezien als een omissie. En dit inzicht leidde tot het vermoeden, dat de expressievakken, muziek, tekenen, handenarbeid *niet* in de gebruikelijke zin gerekend mochten blijven tot de algemene vorming maar *dat zij een zeer essentieel deel uitmaken van de eigenlijke vakopleiding.*

Zonder twijfel zouden deze vakken op den duur opgenomen zijn in de vakstudie: in Bandung werd reeds de bestudering en beoefening van de expressievakken sterk aangemoedigd doch nog overgelaten aan keuze der studerenden zelf. De schooldirectie zorgde dat dit mogelijk was.

Het ontwerp vertoont precies dezelfde manco's t. a. v. de expressie. De Heer Kleiweg gaf ons informaties op het Aprilcongres van de Partij van de Arbeid en in het algemeen bevredigden die het congres wel, dat zich gelukkig nogal gealarmeerd getoond had door het ontbreken van de paragraaf aesthetische vorming in het praeadvies Kleiweg ('t was weggelaten wegens plaatsgebrek). Doch het wetsontwerp zoals het daar ligt bevredigt ons allerminst in dit opzicht.

De Minister acht 2 jaar tekenles in de eerste leerkring voldoende en verbindt daaraan na de bestudering der didactiek van het tekenen in de tweede leerkring, de bevoegdheid tot het geven van tekenonderwijs bij het lager onderwijs. Geldt deze bevoegdheid dan ook voor het v.g.l.o. en voor het u.l.o.?

Er is zeker reden tot het stellen van deze vraag. Want terwijl in het wetsontwerp de lagere akten voor handenarbeid gehandhaafd blijven en de bevoegde noch de volledig bevoegde onderwijzer zonder die acte bevoegd zijn tot lesgeven daarin, wordt de lagere acte tekenen opgeheven.

Dat betekent dus dat aan een der belangrijkste expressievormen te weinig aandacht besteed wordt — en voor een misschien groot aantal kwekelingen niet eens — in verband met het latere beroep: degenen die van het V. H. M. O. komen. Op het gymnasium tekent men niet eens in de hogere leerjaren.

Het tekenonderwijs op de lagere school heeft maar weinig te betekenen, dat van de u. l. o. te dikwijls niet meer.

Die twee jaar van de eerste leerkring verschaffen de tekenvaardigheid, voor zo ver de kwekelingen dan via de u. l. o. de opleiding bereiken. Wij achten dit onvoldoende. Heeft de hoofdacte hier de ontwerpers nog als voorbeeld gediend?

Of heeft men wellicht gedacht — wie didactieklessen over het tekenonderwijs krijgt, moet vanzelf tekenen; bij de didactiek van de handenarbeid moet men toch zelf handenarbeid beoefenen?

Dit lijkt theoretisch wel te kloppen. Dat is echter maar schijn. Wie geeft de didactiek van het tekenen? De paedagogiekleraar? Kan hij tekenen? De tekenleraar? Is hij op de hoogte van de didaktische problemen, die zich hier vooral voordoen, véél meer dan bij handenarbeid bijvoorbeeld. Van de lichamelijke oefening?

Men kan geen enkele aanmerking maken op een paedagogiekleraar, die zich bepaalt tot enkele gangbare tekenmethodes, hij kan Rothe uitvoerig bespreken en moderner visie zelfs.

Maar het is niet nodig, dat hij laat tekenen, al zou het kunnen, dat hij het deed, en dan rijst de vraag hoe hij het tekenwerk op papier of op het bord zou moeten beoordelen, corrigeren. Dat kan en dat mag men niet van hem verwachten.

Er moet getekend worden, geschilderd, onder leiding van een tekenleraar, die weet waar het in de lagere school omgaat.

Wij begrijpen dat de „Ned. Vereniging voor Tekenonderwijs” hierover ontstemd is. Deze vereniging zond een uit-

stekend gedocumenteerd adres aan de Minister, aan de leden van de Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal, waarin verzocht wordt, artikel 7, 1, b 4 „zodanig te interpreteren, dat bij de speciale didactiek in haar toepassing op het Lager Onderwijs wordt gegarandeerd, dat in elk der twee klassen van de tweede leerkring minstens 2 lessen per week praktisch wordt getekend. Hieronder zou dan vallen het tekenen op het schoolbord en het tekenen in dienst van de andere vakken van lager onderwijs”.

Voorwaar geen overdreven eis. Wij mogen verwachten dat dit redelijke verzoek succes zal hebben.

Wij ervoeren bij een vakopleiding van dezelfde merites en structuur, als die welke de Minister thans voorstelt, het grote gemis in die opleiding, waarbij — en let wel, wij hadden zelf als adviseur aan de tot standkoming medegewerkt — de expressievakken werden genegeerd. En wij hadden op Java te maken met een scherp geselecteerde groep onderwijzers, die op de kweekschool zelf tekenonderricht genoten hadden.

Ons bezwaar geldt ook de muziek, de handenarbeid, de lichamelijke oefening.

Hoe denkt men zich die tweejarige opleiding voor moderne onderwijzers: alleen vakken, inderdaad broodnodige: opvoedkunde, paedagogische en jeugdpsychologie, nederlandse taal en letterkunde, culturele sociologie, algemene en speciale didactiek — maar toch allemaal te doceren vakken — zonder sport, zonder spel — terwijl men juist overweegt het universitaire onderwijs daarmee te verrijken?

De handenarbeid vraagt in de tweede leerkring dezelfde zorg. Wij mogen toch verwachten dat men bij deze opleiding gedacht heeft aan een opleiding voor onderwijzer aan een nieuwe — een zich vernieuwende school. En dan moet handenarbeid door en door gekend worden en moet de onderwijzer zowel als de volledig bevoegde onderwijzer bekwaam en bevoegd zijn tot dit onderwijs, als het moet zonder bijacten. En wij weten — en de wetsontwerpers weten dit minstens zo goed als wij — dat dit in de nieuwe school niet alleen betekent een uur per week papier-, klei- of houtarbeid, maar dat handenarbeid hoort bij de aardrijkskunde, bij geschiedenis, niet op het ene uur dat technieken beoefend worden, maar het gehele onderwijs door. De handenarbeid „als leervorm” leert men zeker niet alleen bij de „speciale didactiek” der handen-

arbeid maar door gestadig practisch werken, waarvoor naar ons oordeel eveneens 2 uur per week gedurende de tweede leerkring dienen te worden gereserveerd.

De expressie is in het moderne onderwijs niet iets dat er in een enkel uur op de rooster bijhangt. Als de algemene didactiek en de bijzondere didactiek der leervakken op moderne wijze gegeven worden — en mogen wij iets anders verwachten? — dan zal men spoedig ervaren dat de besproken manco's de opleiding denatureren: zij is als een man met een groot hoofd vol kennis — maar zonder handen.

En zo is het met de muziek. Hoe is het mogelijk te verwachten dat het muziekonderwijs in de eerste leerkring (dat de abiturienten van het V.H.M.O. gewoonlijk misten) via de bijzondere didactiek der muziek het gewenste effect zal hebben in de lagere school?

Wat ten aanzien van de lagere acte tekenen gevraagd wordt door de „Ned. Vereniging voor Tekenonderwijs” onderschrijven wij volkomen. De motiveringen in de memorie van toelichting kloppen naar ons oordeel niet met de motivering bijv. van het handhaven der akten voor handenarbeid. Evenals dit vak „zich snel ontwikkelt” is er een grote activiteit op het gebied van het tekenen. Het is nog de vraag waar die ontwikkeling het meest intens is. Men kan praten over het examenprogramma der lagere acte tekenen; de noodzakelijkheid van het bestaan staat voor ons, in het systeem der bijacten, vast als een paal boven water.

Het bovenstaande samenvattend zouden wij willen aanbevelen, vooral op grond van onze eigen ervaring met een identieke vakopleiding voor de hoogste onderwijsbevoegdheid bij het l.o. tenminste 8 lesuren te reserveren in de tweede leerkring voor de expressievakken en sport en spel. Wij menen, beter: wij hebben de zekerheid, dat dit mogelijk is en dat zelfs de theoretische lessen genoemd in art. 7, 1 sub *b* er meer vruchtdragend door zullen worden.

Wij kunnen ons echter wel indenken dat men zoveel tijd voor de expressievakken overdreven vindt, waar men er in 't geheel geen tijd voor uittrok. Men zou dan in minder tijd toch alle expressievakken aan de orde kunnen stellen, bijv. gedurende 4 of 6 lesuren per week en de keuze aan de kwekelingen laten; een minimum voor alle vakken en bijv. één in verband met aanleg en interesse, zeer goed.

Deze tweede leerkring is eenzijdig intellectueel en kon

daardoor aan dezelfde kwaal gaan lijden, waaraan het lager onderwijs laboreert, waar men het duidelijke doel der verstandelijke vorming voorbijschiet, door te weinig kansen te bieden aan normale expressie, die in de trits beleving, verwerking, uitdrukking niet gemist kan worden en men niet algemeen inziet, dat die verstandelijke vorming het grootste succes kan hebben alleen bij een integrale ontwikkeling der persoon.

Wij bespraken in 't bijzonder de creatieve zijde der der aesthetische vorming der aanstaande onderwijzers en zouden zeer eenzijdig blijven indien wij niet de verwachting uitspraken, dat ook aan de receptieve, de interpretatieve zijde van deze vorming onzer aanstaande cultuuroverdragers grote aandacht zal worden besteed.

Wij waarden het dan ook bijzonder, dat de „Ned. Vereniging voor Tekenonderwijs” in haar reeds genoemd adres aan Minister en Kamerleden vroeg Art. 1, 1, b 2 „zodanig te interpreteren, dat onder kennis van het Nederlandse culturele en maatschappelijke leven” in één der klassen van de tweede leerkring een lesuur gewijd kan worden aan „bespreking van beeldende kunst”.

J. F. Schulting heeft boven elke verwachting bewezen, dat het lagere schoolkind de verhevenste kunstwerken benaderen kan, er van genieten kan op een wijze die volwassenen verwondert en dat, wat dus weggelegd scheen voor een kleine élite, eigendom kan worden van het gehele volk. Onze cultuuroverdragers dienen het werk, dat Schultink deed voor enkele honderden kinderen, te leren. Het behoort tot hun werk in de komende volksschool. Daartoe dient de kweekschool hen te vormen. De aesthetische vorming van de onderwijzer, voor zo ver het interpretatie betreft, was tot op heden vrijwel beperkt tot onze literatuur. Het terrein der beeldende kunsten is helaas vreemd gebied voor de onderwijzer — alleen door een slechte traditie.

Nu deze traditie gebroken wordt door de kweekschoolwet, kan men de aesthetische vorming tot haar recht laten komen.

Het effect in de volksschool van deze vorming is echter afhankelijk van de bevoegdheden, die de Minister verbindt aan de acte voor onderwijzer, welke behaald wordt aan het einde van de tweede leerkring. En naar ons oordeel zal de onderwijzer — zonder het praedicaat volledig bevoegd dus — toch bevoegd moeten zijn om les te geven, niet alleen in

tekenen, maar ook in handenarbeid, muziek en lichamelijke oefening.

Wij zijn geen voorstander van vakonderwijzers in de lagere school. Een goede opleiding moet het gehele leerplan beheerssen. Er zijn natuurlijk variaties en nuances in begaafdheid en aanleg — doch het personeel van een school behoort het volledige leerplan van een lagere school aan te kunnen. En dat is thans, nu men werkelijk overgaat tot een vakopleiding, mogelijk. Een moderne school is geen additie meer van klasse-eenheden, maar het personeel vormt een team.

Men zou dus nog aan specialisatie, differentiatie binnen de groep expressievakken in de tweede leerkring kunnen denken.

Toch — lijkt niet alles wat egaal, gelijkvormig in de tweede leerkring, die opleidt voor een zelfde acte?

Misschien zijn hier — wij spreken nu over de totale opleiding en niet uitsluitend over de expressievakken — de kansen op enige differentiatie nog gering, maar in de derde leerkring? Is hier niet reeds, naar keuze, voorbereidende studie mogelijk voor het v. g. l. o., het a. v. o. gedeelte van het nijverheidsonderwijs, het b. l. o., voor jeugdleider, voor het onderwijs aan volwassenen, naast de studie voor het g. l. o.?

Wij menen uit de memorie van toelichting te mogen besluiten, dat deze vraag wel bevestigend beantwoord mag worden.

„In aansluiting aan de theoretische vakopleiding, bedoeld in het eerste lid, onder *b*, draagt elke kweekschool zorg voor de practische vorming van haar leerlingen. Zij staat daartoe in verbinding met één of meer scholen voor lager onderwijs, waar de leerlingen van de tweede leerkring der kweekschool zich onder het toezicht en de leiding van onderwijzers en vakonderwijzers oefenen in de practijk van het lesgeven op de lagere school. De school of de scholen voor lager onderwijs worden door de directeur der kweekschool aangewezen” (Art. 7, 4).

Hoe belangrijk het nieuwe programma aangeduid in art. 7, 1 sub *b* 1, 3 en 4 ook is — het kernpunt van de nieuwe opleiding ligt besloten in bovenstaand citaat.

Wij missen hier tot onze spijt elke aanwijzing van toezicht door de leraren en de directeur der kweekschool op de lessen door de kwekelingen te geven. De bemoeienis der laatstgenoemde functionaris beperkt zich volgens de letter der wet tot het „aanwijzen” der leerschool en dan zijn de gemeente

besturen verplicht hun medewerking te verlenen. Brengt dit simpele voorschrift verandering in de toestand zoals die nu is? Sommige rijkskweekscholen hebben, zijn wij goed ingelicht echter maar zes, eigen leerscholen tot hun beschikking, die dan ook rijkslagere scholen zijn. Daar zouden directeur en leraren mede het leerplan en de te gebruiken methoden bepalen. Het leerschoolhoofd is dan feitelijk een functionaris van de kweekschool en wij stellen ons voor, dat naast de directeur, mocht deze geen paedagoog zijn, de paedagogiekleraar grote invloed heeft op de gang van zaken in de leerschool, door overleg met hem, de paedagogiekleraar, verplicht te stellen. Deze relatie, die ook duidelijk zichtbaar is bij benoemingen aan de leerschool, waarin de kweekschooldirecteur een min of meer beslissende invloed schijnt te hebben, is voor een goede practische vorming voorwaarde.

De personelen van kweekschool en leerschool vormen dan een werkgemeenschap, waarin de vorming van de onderwijzer bovenaan staat. Dan is de leerschool een nieuwe school, een modelschool, waarin op moderne wijze wordt lesgegeven, waar de onderwijzers zelf op de hoogte zijn van de kennis, welke de leerlingen der tweede leerkring verwerven, waardoor zij in staat zijn hun verband tussen theorie en practijk te demonstrenen. Daar verrichten de kwekelingen hun eerste schoolwerk — alleen op moderne grondslag.

Het is goed de jonge mensen direct practisch in de nieuwe didactiek te laten werken. Hier moeten zij hun normen vinden voor goed onderwijs. Met verouderde methoden kunnen zij in het tweede jaar van de tweede leerkring kennis maken op oefenscholen.

Hier, op de eigen leerschool van de kweekschool leren zij de toepassing van wat hun aan speciale didactiek der leervakken is bijgebracht.

Mogen wij verwachten dat de nieuwe wet overal aan de rijkskweekscholen toevoegt rijksleerscholen, waar gewerkt wordt op deze wijze, zonder enige bemoeienis van gemeentebestuur en ressortsinspectie lager onderwijs?

En dat er tevens mogelijkheden geopend worden voor de bijzondere kweekscholen, met dien verstande, dat de bijzondere leerscholen ressorteren onder de kweekschoolinspectie, de hoofdinspectie?

Dat daarnaast, misschien eerst in het tweede leerjaar van de tweede leerkring, ook gewerkt wordt in oefenscholen, welke

naar de tekst van de wet door de kweekschooldirecteur worden aangewezen is nodig en wenselijk. Niet alleen zoeken men contact met de practijk in gewone lagere scholen — min of meer vernieuwd al naar het valt, ook scholen met speciale methoden als Daltonscholen, scholen met persoonlijkheidsonderwijs, Montessorischolen, scholen voor b. l. o. en de a. v. o. lessen der nijverheidsscholen komen voor kwekelingenbezoek naar ons oordeel in aanmerking.

Het lijkt ons dus — mogen wij dit nog eens herhalen — belangrijk, dat de eerste practijklessen in moderne model-scholen gegeven worden, dat de eerste lessen die de kwekelingen zelf geven, de eerste leiding van groepen kinderen bij nieuwe onderwijsvormen volkomen overeenstemmen met hetgeen hun in de paedagogieklessen is geleerd. In deze — altijd moeilijke — spanning van theorie en practijk vestigen zich in de kwekeling overtuiging en inzicht door het doen en zo wordt de moderne onderwijzer gevormd. De abiturienten van deze nieuwe kweekschool moeten door voldoende kennis — en de wet garandeert voldoende kennis — en door ervaring met nieuw onderwijs — en daaromtrent hopen wij spoedig meer inzicht te krijgen — hun vorm als onderwijzer vinden en, door in zekerheid geworteld besef, dat zij zo goed vakman zijn, kennis nemen van de nog in de meeste scholen gebruikelijke methodiek gegrondvest op herbartiaanse veronderstellingen.

Velen hunner zullen hun zelfstandige arbeid moeten aanvangen in scholen waar nieuwe onderwijsvormen onbekend zijn of waar men schoorvoetend een weg zoekt in de nieuwe mogelijkheden. Soms zullen zij met open armen ontvangen worden. Wij lezen meermalen advertenties van gemeenten en schoolbesturen, waarin per sé bekendheid met moderne onderwijsvormen gevraagd wordt. Soms zal men het hen niet gemakkelijk maken — het is zelfs mogelijk, dat men van hen eist methoden toe te passen, die zij voor deze tijd als inferieur hebben leren kennen.

De jonge mensen moeten sterk staan door kennis en vaardigheid in het ambt en de schoolwereld, waarin hen zoveel moeilijkheden kunnen wachten, ook van deze zijde kennen.

De nieuwe kweekschoolopleiding moet bestand zijn tegen de nivellerende tendenzen van de tradities der oude school, gedragen nog door duizenden onderwijzers voor wie het pad der vernieuwing te hobbelig is. De nieuwe kweekschool moet

in de komende decennia de stoot tot algemene vernieuwing van het onderwijs geven. Haar kwekelingen moeten het werk der pioniers overnemen en uitdragen tot in de meest reactionaire schoolmilieu's.

Aan de vernieuwingscursussen moet op den duur een einde komen. Zij zijn een noodvoorziening. De nieuwe kweekschool neemt de taak weer over van de vakverenigingen, die hier met zo welwillende steun van het Ministerie van O., K. en W. zulk baanbrekend werk verrichten. De nieuwe kweekschool vindt straks haar weg inderdaad reeds in grote lijnen getraceerd. En als wij met de directeuren en leraren van sommige kweekscholen over de komende opleiding van gedachten wisselden, kregen wij de indruk, dat men in de kweekschoolwereld de nieuwe, inderdaad zwaardere taak gaarne en met optimisme, met een voorzichtig enthousiasme op de schouder neemt.

Met een zeker genoegen misten wij in het leerprogramma der eerste leerkring de traditionele schoolmeestershobbies der oude school: rekenen en schoonschrijven en moesten daarbij denken aan een polemiek van twee kweekschooldirecteuren enige tijd geleden in „De Kweekschool” over de verdiensten van bepaalde methodes en zekere leerstofdetails van het schoonschrijven. Dat is — gelukkig — van de baan, als de bepaling „ten minste” in art. 7, 1 sub a, eerste regel hier de achterdeur niet aan liet staan voor een ongemerkt weder insluipen van deze maffe fraaiigheden uit de pruijktijd.

Schrijven en schoonschrijven is op de kweekschool een kwestie van tucht. Dat leren kwekelingen zich zelf. Wij schafden indertijd de schoonschrijfles af, op onze kweekschool, verstrekten voorbeelden en kregen elke week een schoonschrift, op papier en op het bord, als huiswerk gemaakt, en verder nooit een onvoldoende op de examens, waar de eisen zeer streng, de opgaven echter reëel en in overeenstemming met de schoolpraktijk waren.

Ten slotte de vraag: zullen alle ruim 80 kweekscholen dit nieuwe werkplan met dezelfde bezetting aankunnen? Is dat optimisme, dat wij bij enkelen opmerkten algemeen? Is men er overal van doordrongen, dat alle vernieuwingscursussen, zuilsgewijs gevarieerd naar kwaliteit en kwantitatief effect, noodmaatregelen zijn en dat nu de wezenlijke vernieuwing zich pas gaat inzetten, met dit mooie plan Rutten?

Zijn er overal reeds bekwame paedagogiekleraren, vol-

doende thuis in hun vak, op de hoogte van de nieuwe school, theoretisch, maar ook practisch geschoold? Kennen de vakleraren der kweekschool zelf de methodiek van hun vak voor de lagere school, zo, dat bijv. de Neerlandicus de taallessen van zijn leerlingen bijwonen kan in de leerschool en in de oefenscholen en deze lessen daarna critisch bespreken in overleg met de paedagogiekleraar en het personeel van de leerscholen? Men kan deze practische vorming niet serieus genoeg aanpakken — het succes van de nieuwe kweekschool, dat moet blijken in de regeneratie van de lagere school, ligt in de practische vorming.

Deze is tot nu toe in ons land vrijwel en bagatelle behandeld; beleven we nu het keerpunt? Dan zal men goed doen dat keerpunt stevig te accentueren door instelling van een *praktijkexamen*. Een novum in de kweekschoolwereld van Nederland, maar een novum dat de practische vorming weldadig zal beïnvloeden. Wij kennen dit examen uit jarenlange kweekschoolpraktijk, hebben het voor en tegen herhaaldelijk overwogen: indien men de examentekniek voor dat onderdeel beheerst, betekent het praktijkexamen een zegen voor de opleiding, de onderwijzers en de lagere school. Dan zal men ook met recht kunnen spreken van een „Acte van *bekwaamheid*”. Dat is de onderwijzersacte, noch de hoofdacte ooit in feite geweest. Men heeft de candidaten nooit getoetst op hun werkelijke vakkennis, want dat gebeurt pas, als men een praktijkexamen afneemt. Onze lagere acten waren niet meer dan toelatingsbewijzen tot de lagere school, om daar les te geven. Men had hun ontwikkelingspeil getoetst en nagegaan of er enige kennis was omtrent schoolzaken en onderwijsvraagstukken. Moet dat nu zo blijven?

Nogmaals, wij kunnen er niet sterk genoeg op aandringen, zulke maatregelen te treffen, dat de nieuwe acten van *bekwaamheid* ook werkelijk zijn, wat ze pretenderen.

Als wij hierboven spraken van voorzichtig enthousiasme, was de kwalificatie „voorzichtig” in dit land, waar men als maar katten uit de boom pleegt te kijken, wel nodig. Niemand is gesteld op een strovuurêlan in het begin, maar wel mogen wij rekenen op een groeiend besef dat het enig nodige voor een nieuwe nederlandse volksschool is de grondige vernieuwing der opleiding, waarvoor in het wetsontwerp de grote lijnen althans zo voortreffelijk juist zijn aangegeven.

Ten slotte. Het is bijna ondenkbaar, dat men de volledig bevoegde onderwijzers, om een uiterste te stellen, die via de Mulo en de eerste leerkring zijn studie volbracht, mindere rechten zou willen toekennen, wanneer hij zijn studie zou wenschen voort te zetten aan een universiteit, dan aan zijn studiegenoten die de kweekschool na het V. H. M. O. bezochten. En dan zou men te kort schieten, indien men zijn studiekeuze zou willen beperken tot zijn eigenlijke vakstudie, de paedagogiek.

EEN BELANGWEKKENDE GROEPS-PAEDAGOGISCHE PROEFNEMING

DOOR

M. C. J. SCHEFFER.

In de paedagogiek is de methode van het experiment maar zeer beperkt toe te passen. De eisen van herhaalbaarheid, van het kennen en beheersen der diverse factoren, van op z'n minst de proefpersonen niets te kort doen, van het werken met een gefundeerde werkhypothese, van de nauwkeurige en begrijpende observatie bij levend materiaal in wier groepsgebondenheid de experimentator dikwijls zelf verknoopt is, bemoeilijken dikwijls het op peil houden van het wetenschappelijk karakter. Vooral wanneer er sociaal-psychologisch en groeps-paedagogisch werk gedaan moet worden zijn de moeilijkheden om zekere exactheid te handhaven dikwijls groot. Toch kan het werk juist met de levende gemeenschap geen stilstand velen. Er moet aangepakt en doorgezet worden, een vruchtbaar lijkend spontaan nieuw idee moet niet enkel „doorgepraat” maar ook geprobeerd worden. Kan er al niet steeds voldaan worden aan de strenge eisen van het wetenschappelijk experiment, aan een proefneming, die de proefpersonen zeker niet zal schaden, moet men zich wel zetten. Dergelijke proefnemingen met groepen zijn evenwel niet zo erg frequent. Van een specimen ervan, dat ik, zij het op enige afstand, kon volgen, en dat mijns inziens belangwekkende aspecten heeft wil ik hierbij verslag geven.

Het betreft de activiteit van het Gemeentelijk Bureau voor sociale zaken te Amsterdam die bij ingewijden het etiket heeft

gekregen van „experiment op de Eilanden”. Die eilanden zijn buurten, oostelijk van het centraal station, Kattenburg, Willemburg, Oostenburg, de Czaar Peterbuurt, bewoond door eenvoudige mensen, met bescheiden inkomsten, dikwijls rijke kinderzegen en armelijke behuizing, wat onze taal geliefte te noemen „volksbuurten”. De woningtoestanden zijn er eenvoudigweg zeer slecht. De woningen zijn meest krotten. Ik zie genoteerd in een groep van 40 bezochte gezinnen:

1 gezin	van 12 personen met totaal 3 kamers
3 gezinnen	„ 9 „ „ „ 4 „
1 gezin	„ 8 „ „ „ 3 „
1 „	„ 8 „ „ „ 2 „
2 gezinnen	„ 7 „ „ „ 3 „
2 „	„ 7 „ „ „ „ „

Van een andere groep van 44 noteer ik:

1 gezin	van 12 personen met totaal 2 kamers
1 „	„ 12 „ „ „ 3 „
2 gezinnen	„ 11 „ „ „ 3 „
2 „	„ 10 „ „ „ 3 „
1 gezin	„ 10 „ „ „ 4 „
2 gezinnen	„ 9 „ „ „ 2 „
2 „	„ 9 „ „ „ 2 „
2 „	„ 8 „ „ „ 2 „

De combinatie keuken=slaapkamer, of huiskamer=slaapkamer komt herhaaldelijk voor; ook huiskamer=slaapkamer=keuken tegelijk ontbreekt niet. Dat de ouders in dezelfde kamer slapen met kinderen boven de 4 jaar is heel ver van een uitzondering. Commentaar is overbodig; de funeste invloed van dergelijke bewoning op de opgroeiende jeugd ligt er dik op.

De inkomsten — er is een groot percentage ongeschoolde arbeiders onder — variëren van f32.— tot f50.— per week. Hiermee is het milieu al wel enigszins getypeerd.

Een indruk van de jeugdbaldadigheid geeft het volgende overzichtje van politie-rapporten in het eerste kwartaal van 1948:

208 rapporten ter zake van het zich bevinden op hoofdspoorbanen, spoorwegemplacements of ander veroboden terrein.

32 „ ter zake van vernieling, hieronder begrepen het gooien met stenen naar rijdende treinen, stukgooien van glasruiten, enz.

- 41 rapporten ter zake van diefstal.
 49 " " " " brandstichting, hieronder begrepen
 het stoken van vuurtjes op de openbare weg,
 al of niet met gevaar van persoon of goederen.
 62 " ter zake van overtredingen tegen de veiligheid
 van verkeer.
 5 " t. z. v. ongeoorloofd schoolverzuim.
 21 " t. z. v. voetballen op de openbare weg.
 42 " t. z. v. straatschenderij.
 2 " t. z. v. baldadig alarmeren van de brandweer.

„Bij voldoende personeel zal het aantal rapporten hoger blijken te zijn.”

Het veelvuldig bioscoopbezoek wordt een groot gevaar geacht. Transpositie van de fantasiespiegelingen der films naar de wereld van het dagelijks leven is het fatale gevolg van de sensatieprenten.

In dit wereldje van jeugdige driftexpansie is men gaan werken, zoekend naar middelen van goed gehalte tot verbetering van de innerlijke attitude op betere grondslag dan de vrees voor het machtsapparaat. Dit immers kan ook wel uiterlijk succes boeken. Toen het schoolverzuim een tijdje bar was gaven de schoolhoofden de namen der spijbelaars gedurende enige tijd op aan de politie. Dan trok een agent de wijk in, haalde de spijbelaars van huis en bracht ze naar school. Deze actie bracht er de schrik in. De schoolverzuimen daalden met spoed tot 1 of 2 per dag! — Maar schrik is nu eenmaal geen middel voor geestelijke volksgezondheid!

Heropvoeding geeft betere perspectieven, meer diepte en meer inhoud. Ons land kent tehuizen buiten, met een flink stuk grond, waar lastige knapen of meisjes een poos worden ondergebracht en enige maanden de invloed ondergaan van een weldoordacht opvoedkundig régime, worden losgeweekt uit de korst van armetierigheid in materiëel, emotioneel en geestelijk opzicht, een verfrissende en versterkende douche van hartelijkheid, zorg en normering krijgen, die prikkelend werkt op vitaal en humaan niveau, beide. Deze instellingen zijn bekend onder de naam: kampen voor baldadige jeugd. Een ongelukkige naam, die weerstand wekt bij de ouders en de kinderen uit menselijk opzicht: men wil zijn kroost nu eenmaal niet als „baldadig” bestempeld zien. Een enkele keer ook werkte de naam inspirerend. Toen een ontactisch informant

de term gebruikte waren er eens twee knapen die prompt voor de ogen van de politie markante straatbaldadigheid pleegden om toch maar in aanmerking te komen voor uitzending! Evenwel, de eenling die weer terugkomt in zijn oude kring vindt nergens aanknopingspunt of resonantie, hij ploft weer terug in het moeras, waar alles je naar beneden zuigt.

In zo korte spanne tijd vormt zich geen standvastig karakter, dat zich handhaaft tegen de dreinende druk van een mokkende en spottende omgeving. Welk kind houdt het uit niet te doen als altijd en als de anderen, zonder zich bekneeld te voelen in het narrenpak van de brave Hendrik, dat hij hoe eer hoe liever afwerpt om weer in zijn oude, hemzelf en anderen zo vertrouwde huid te kruipen. Dergelijke éénlingen kunnen wel haast niet anders dan weer terugvallen in het vroegere leventje van baldadigheid, narrigheid, normloosheid.

De idee kwam nu op groepen in reëducatie te nemen, de ouders ervoor te interesseren, de groep na terugkomst enige tijd in nazorg te houden en de kinderen dan te geschikter tijd over te hevelen naar bestaande particuliere jeugdorganisaties. Er werd contact gezocht en tot stand gebracht tussen het interkerkelijk comité op de Eilanden, het Rijk en de Gemeente en met een zij het door enkelen wat aarzelend gegeven, algemeen fiat werd de proefneming op gang gezet.

Een stel enthousiaste werkers van Sociale Zaken sloofde zich uit, onderwijzend personeel verleende medewerking, andere instanties evenzeer. Er werd contact gezocht met de jongens, die in aanmerking kwamen, er werden huisbezoeken gedaan en een vergadering belegd met de ouders om dezen te informeren en te interesseren. Film, muziek en woord deden de overtuiging vestigen, dat een verblijf in het wat verre kamp aantrekkelijk zou zijn. Evenwel, het kwade gerucht dat in dergelijke buurten zo heilloos als een ongrijpbaar spook kan rondwaren, dreigde ook hier een ogenblik alles te doen mislukken. Een fluistercampagne van „gummilatten, strafcellen, prikkeldraad, hitlerjeugd” en dergelijke deed een poosje opgeld, zodat men vreesde, dat er van de 50 uitgekozen jongens wel eens niet al te veel aan de bus zouden verschijnen. Als kalmerend middel werd de ouders per circulaire meegedeeld, dat er voor hen een bustocht georganiseerd zou worden, om hun kinderen in het kamp te gaan bezoeken. Ze werden tevens allen opnieuw bezocht. Dit hielp. Er verschenen op de bepaalde datum 49 jongens aan de bus, die ze naar Losser bracht.

Bij het werkplan knoopte men handig aan bij een belangstellingskern, die de hele buurt trok. In die tijd was net de grote walvisvaarder de „Willem Barendsz” op het toneel verschenen. Heel wat eilanders waren er persoonlijk bij betrokken, vele andere waren havenkanters. Dit geval boeide allen. Deze „moord”-boot met zijn avontuur werd als uitgangspunt gekozen. De jongens werden verdeeld in groepen van 10 à 12, onder leiding van een jeugdleader. Deze kreeg de sprekende naam van „stuurman”. De hoofdleader heette kaptain. De groepen werden de „vangboten”, die erop uit trokken en allerlei avonturen gingen beleven. Later ondersteunde de marine het streven door de beschikbaarstelling van roeiboten, waardoor de groepen de kans kregen zich op het IJ te oefenen in het roeien. Kan men zich iets echters denken! In Losser, waar het betreffende V(orming) B(uiten) S(choolverband)-kamp was gelegen werd reeds aan deze romantiek aangeknoopt. Allerlei werk werd eraan ontleend. De fantasie kreeg prachtkansen en de jongens wisten hier een goed rendement te leveren.

De inrichting „De Zandbergen” bij Losser is een groot landhuis vlak bij de Duitse grens, sober maar netjes ingericht voor een aantal pupillen, die op een uitgestrekt speelgrondencomplex eromheen, gelegenheid hebben voor allerlei activiteiten, waarin hun bewegingsdrang en jongensromantiek zich kunnen uitleven zonder de sociale remming van „wat zijn die knapen toch druk en lastig”. Er zitten wat bulten in het terrein, een riviertje stroomt er doorheen, een smal paadje daalt af naar een grot in de hoge riviermand, er is wat bos, in één woord: een fijne plek voor de kinderen. Slaapzaal, eetzaal, recreatiezaal tonen een uiterlijk van zindelijkheid en ordelijkheid, die voor het volkje uit dit soort omgeving een verademing moeten betekenen als ze even over de losmaking uit het oude vertrouwde heen zijn en wat gewend raken aan de nieuwe levenswijs en levensstijl van gezamenlijk optrekken in groepsverband volgens de regels van het nieuwe tijdelijke tehuis. De jongens werden groepsgewijs geordend, en iedere „vangboot” kreeg zijn eigen „stuurman”, een ervaren groepsleader. Er was volop gelegenheid voor het spel van verkenning, voor sport, voor gereguleerd buitenspel voor handenarbeid. De recreatiezaal biedt gelegenheid voor binenactiviteit, waaronder toneelspelen met veel liefhebberij beoefend werd met zijn nuttige en leuke dependenties als

kleren maken, requisieten schilderen, programma's ontwerpen, enz., terwijl er 's avonds voor het naar bed gaan gelegenheid was voor een samenzijn van allen met een woord van hart tot hart van de „kapitein”. In de eetzaal aten de groepen met hun stuurman aan eigen tafels, er was vóór en na de maaltijd algemene stilte voor een gebed voor wie dit gewend waren; als een groep wat eerder klaar was werd er gezamenlijk rustig een plannetje besproken, soms ook door de stuurman een vertelling gedaan. Aan een algemene tafel in dezelfde zaal aten de huisgenoten, die niet direct in een groep betrokken waren, terwijl ook gasten daar aanzaten; voor allen werd dezelfde pot geschapt. Het is hier niet de plaats uitvoerig op het hele bedrijf, met zijn moeilijkheden en verheugenschappen, in te gaan. Het was duidelijk, dat hier ernstig en toch vreugdevol gewerkt werd in een zonnige sfeer en de jeugd er lichamelijk en geestelijk gedijde. Als gunstig staaltje moge gelden, dat een buurmanboer, die pech had met de veldarbeid door ziekte van knechts, volop goede vrijwillige medewerking kreeg van net zoveel van deze „baldadige” stadsjongens als hij maar gebruiken kan.

Een onderwijzman hield in een geïndividualiseerd systeem met taken de schoolprestaties op peil. Er was regelmatig toezicht en medewerking van medische zijde. Alle medewerkers gaven hun beste kunnen in een goede teamgeest, terwijl de bekende jeugdwerkers van sociale zaken uit de stad regelmatig contact hielden voor wederzijdse voorlichting en om hun gastjes straks zo goed mogelijk in hun eigen buurt weer op te vangen.

Op de afgesproken dag kwam een bus vol ouders over, een dag in het kamp doorbrengen en zich overtuigen, dat alles met hun spruiten dik in orde was. Waar nog enige wolk van wantrouwen of zorg hing, trok deze bij dit bezoek geheel weg.

Na ongeveer 3 maanden kwamen de kinderen weer naar hun stad, hun „Eilanden” terug. Daar was intussen de „Willem Barendsz” officieel te water gelaten, d.w.z. het Jeugdcentrum was geopend. Behalve „de brug” = het kantoor van de kapitein (leider) was er een lokaal met een simpele nabootsing=scheeps=sfeer, een handenarbeid=lokaal en een lees en recreatiezaaltje. Alles erg eenvoudig. De „vangboten” (= groepen van 10 à 12) kregen hun eigen groepsavond. Op de andere avonden mocht wel ieder komen, maar dan in

los verband. Op Zaterdagavond werd een algemene bijeenkomst belegd, de zgn. sloepenrol. Dan werd met de jongens de gang van zaken gezamenlijk doorgenomen. Tal van medewerkers verleenden hulp; de goede wil verdiende daarbij alle appreciatie; de deskundigheid en flair om met dit volkje om te springen bleven bij de goede wil echter dikwijls ten achter. Belangrijk was, dat ook enkele ouders meehielpen, de jongens wat gezelschapsspelletjes leerden, voor een muziekkje zorgden. Sommigen kwamen ook praten over de moeilijkheden en mogelijkheden van hun kinderen: contacten van groot belang voor de vorming van een echte gemeenschap. Over de vele moeilijkheden lopen we nu heen, de bedoeling is de geest van het werk ongeveer te leren kennen. Een enkel woord nog over het godsdienstonderwijs.

De Woensdagavond was daarvoor bestemd. In het V. B. S. kamp te Losser was dit geregeld gegeven, zodat de jongens er aan gewend waren, en in het begin dan ook in het jeugdcentrum de „Willem Barendsz” wel verschenen. Van Ned. Hervormde en R. K. zijde werd contact opgenomen. Er was echter groot verloop onder de jongens. Niet onmogelijk was een der oorzaken, dat wat er gedaan werd grotendeels een doublure was van wat er op school op dit gebied gegeven werd.

Bij huisbezoek bleek de belangstelling van de ouders af te luwen en gebrek aan gezag over de kinderen belemmerde invloed ten goede van het ouderlijk huis. Noch voor het nieuwe jeugdcentrum, noch voor de overgang naar de bestaande vormen van jeugdbeweging werd reële gezindheid en medewerking beloond. Men was gul met de dooddoener: „och het kan hem niet schelen en als hij niet wil kunnen wij er ook niets aan doen.” Er was afschuiving van eigen verantwoordelijkheid op de kinderen en van enige aanmoedigen of zachte drang hunnerzijds bleek weinig. Behalve onrijpheid ten opzichte van de bedoelingen van de proefneming schijnt ook buurtroddel funest gewerkt te hebben.

Voor de tweede groep, die onmiddellijk na terugkomst van de eerste vertrok was er grote liefhebberij. In plaats van weerstanden die te overwinnen waren, had men nu vrijwillige aansluiting te verwerken. Deze groep onderscheidde zich van de eerste door een lager intelligentieniveau, door geringere aanpassing, mindere bindings-tendentie en gebrek aan vermogen tot discipline. De kamptijd van 2 $\frac{1}{2}$ maand was voor hen

blijkbaar te kort geweest. Toen zij voor de nazorg in het stadse jeugdcentrum werden opgevangen, gaf dit direct wrijving met de eerste groep, die nog aan zijn stage bezig was. Deze verdroegen ook de nieuwelingen weinig als kameraden in een kring, die eigenlijk de hunne was geworden en de vernielzucht, die de nieuwelingen soms bot vierden, wekte hun verontwaardiging en afweer. Men trachtte deze in goede banen te leiden door een eigen jongenstoezicht en jongensrechtspraak onder toezicht in te voeren, die merkwaardig kalmerend werkte naar beide zijden. Deze tweede groep had sterk behoefte aan werk met de handen, waarin door gebrek aan materiaal en ruimte niet steeds gemakkelijk te voorzien was.

De derde groep werd in tegenstelling tot de 2 andere, waarvan de jongens uit zeker buurtgedeelte bij elkaar waren gebracht, ditmaal samengesteld uit jongens van alle eilanden, en de leeftijden lagen wat lager, zodat bij het einde van de nazorg het grootste deel van de jongens nog leerplichtig en dus schoolgaande was. De ervaringen met deze jongeren was over het geheel gunstig. De tweede, lastige, groep die nog een tijd met hen samen in de Willem Barendsz was, reageerde met een wat minachtende verbazing op hen. Ze konden deze jongens niet begrijpen, ze vonden ze zo braaf. De geringe gedisciplineerdheid van groep II is vermoedelijk oorzaak geweest, dat verschillende jongens van III wegbleven.

Voor de overgang naar de bestaande jeugdorganisaties werd contact met deze gezocht en een plan opgesteld om langs lijnen van geleidelijkheid te werk te gaan. De geestelijke bereidheid van de jongens om deze overgang te aanvaarden moest worden gestimuleerd, men wilde geen abruptheid hierbij, maar men meende erop aan te moeten sturen, dat ze langzamerhand met het denkbeeld vertrouwd raakten. Met kleine groepjes ging men bij de bestaande jeugdverenigingen op bezoek; daar zouden ze dan wennen aan het andere, zich allengs erop instellen, langzamerhand ingeschakeld worden. Om tegeninzreacties op dwangmatigheid te vermijden, werd iedere jongen vrijgelaten om mee te gaan of niet. Wel werd op de „bootsavonden” en in persoonlijke gesprekken het belang van lid worden van een jeugdvereniging met klem naar voren gebracht. Door gebrek aan jeugdleiders, minder gunstige avonden die beschikbaar gesteld werden, weinig soepele regeling van inschrijving, restauratie van gebouwen en dergelijke verliepen deze contactpogingen niet zo vlot als men zich dit wel voor gesteld had.

Het afscheid van de jongens had zoveel mogelijk eerst binnen de groepen plaats, omdat in kleine kring het groepscontact inniger was en een persoonlijk woord daar beter aanslaat. De jongens bleken het wel erg jammer te vinden als de „Willem Barendsz” uit hun leven wegvoer. Een algemene afscheidsavond besloot het geheel.

Wat leverde dat alles nu op voor het uiteindelijk gestelde uiterlijke doel, de overgang naar de bestaande jeugdorganisaties? We noemen dit een uiterlijk doel, omdat de verbetering van de gezindheid, de bodembereidheid tot normering, het aankweken van gemeenschapsgevoel, de kanalisatie van overborrelende levensdrift de eigenlijke innerlijke waarden vertegenwoordigen, die in maat en getal niet te vatten zijn. De overgang is in aantallen weer te geven. Groep I leverde 20 jongens aan de bestaande jeugdorganisaties, groep II: 22, groep III: 17. Deze aantallen zijn niet overweldigend, hoer zeer alle winst geapprecieerd moet worden. Aan goede wil, ijver, energie, tact, liefde voor het werk, bezonnenheid, van de voornaamste figuren die zich ervoor inspanden heeft het geenszins ontbroken. Integendeel, deze mensen verdienen alle lof en hulde.

Waarop stuiten we bij het zoeken van oorzaken van de betrekkelijke teleurstellingen? De betrokkenen zijn kritisch genoeg en speuren zelf ook.

a. Groep II, de lastigste, had door de invallende herfstvacantie, de kortste kampperiode, terwijl ze best wat langer tijd hadden kunnen gebruiken.

b. De invloed van groep II op I, die nog in het nazorgcentrum was toen zij er kwamen, en op groep III, die groep II als „oudgedienden” aantreffen, was bepaald ongunstig voor een regelmatig bezoek van het jeugdcentrum van deze beide op zich intelligentere en meer gedisciplineerde jongens. Een merkwaardigheid, die de aandacht zeker verdient is, dat deze groep II van 48 knapen, waarin het slechtste van het slechtste bij elkaar gezocht was, en die dan ook, en in het landelijk kamp en in het stedelijke jeugdcentrum de meeste zorg gaven, toch het beste uiterlijke rendement gaven: 22 gingen over naar de jeugdorganisaties en 11 sloten zich aan bij sport- en muziekclub in de buurt, d.i. 33 van de 48, of bijna 69%, wat de andere groepen lang niet haalden. Zouden dergelijke kinderen al spartelend tegen driftbeperking toch gevoelig blijken voor groepsbinding?

c. Doorkruising van de overgang naar de min of meer officiële jeugdorganisaties door het toetreden tot „losse”, maar min of meer vertrouwde buurtclubs voor sport en muziek (van groep II: 11, van groep III: 7).

d. Tegenwerkende buurtkrachten, die als in een soort informele organisatie leven op 't gerucht en onder de dwang van het menselijk opzicht.

e. Geringe wezenlijke belangstelling van de ouders, die wel eens opvlamde als een strovuurtje, maar onvoldoende innerlijke voeding kreeg, te oppervlakkig bleef en te kort duurde.

f. Er waren moeilijkheden met het hulppersoneel; het aantal was te gering, er was gebrek aan ervaring en inzicht, niet altijd werd volgehouden, en 't is een bekend verschijnsel, dat leiderwisseling in dit soort groepen dissociatief werkt.

g. Onaangepastheid aan de ontvangende vereniging. Dit is geen verwijt: deze hebben hun eigen sfeer en eigen methode, en ze missen begrijpelijkerwijs een goed functionerend resorptieorgaan voor een stel nieuwelingen die uit een andere binding komen.

h. Een bezinning op de misschien allengs conventioneel geworden methoden kan noodzakelijk zijn. Bijna elke generatie heeft iets dat op eigen kenmerken lijkt en de inschakeling van contemporaine hobby's, van techniek, van het lichaam gebruiken, van het toevertrouwen van ook groepsverantwoordelijkheid accentueert de eigen tijdvormen.

i. De ontvangende vereniging klaagde soms dat haar outillage ongunstig afstak bij die van het wijkcentrum, en dat daardoor de overgang ongunstig beïnvloed zou zijn. Een groot deel der materialen was echter door particulieren belangeloos afgestaan, en in het opzicht van belangeloze hulp en medewerking doen de confessionelen toch zeker niet onder voor anderen.

j. Er is doorkruising van de overgang geweest door een nog af te maken E. H. B. O.-cursus in het oude centrum, waar door de binding met het nieuwe moeilijk of niet tot stand kwam.

k. Soms was de afstand van het gebouw van de overnemende organisatie een bezwaar.

l. Hinderlijk is ook geweest restauratie van gebouwen met rommeligheid, die ongezellig maakte of met een tijdelijk onderdak op te ver afgelegen plaats.

Zo zijn er tal van oorzaken van belemmering voor succes op te sporen. Maar 't komt mij voor, dat er een ernstige vergissing is gemaakt in de beginnende hoofdopzet. Deze toch was: reëducatie in groepen tot groepsleven, nazorg tot handhaving en versteviging van wat gewonnen zal zijn, en dan overheveling naar bestaande particuliere organisaties. In deze opeenvolging zit een anomalie. Men slooft zich uit voor het bevorderen van groepsbinding en als er na langdurige en intensieve zorg iets bereikt is, slaakt men de banden, en verdeelt de knapen over een diversiteit van andere groepseenheden. Om dit te doen slagen moet men uitgaan van de veronderstelling van de transfer van binding. Maar is binding, los gedacht van de erdoor levende groep, wel iets anders dan een gedachteconstructie zonder leven. En als het iets is, mag dan maar overdraagbaarheid verondersteld worden? Binding wortelt ergens in, en als men de wortels doorsnijdt tast men het leven aan van wortel en plant.

Een theoretisch juistere opzet zou ons geleken hebben: reëducatie in groepen tot groepsleven, nazorg tot handhaving en versteviging van gewonnen binding en normering, deze groepen doen voortleven in hun wijk en als krachtveld laten functionneren tot aantrekking van wat dienende is voor verheffing en verbetering, tot afstoting van wat verlaagt en tot kwaad leidt. Hierbij wordt uitgegaan van de veronderstelling (die mij lief is) dat onze Nederlandse gemeenschap opvoedkundige eenheidsgroepen zou dulden waarin onderlinge levensbeschouwingsverschillen worden verdragen en geëerbiedigd, en in onderlinge harmonie gestreefd wordt naar het gemeenschappelijk goede.

Maar wie de realiteit in ons landje kent weet ook, dat dit hier een utopie is van een minderheid, die nauwelijks geacht wordt. Neemt men de bestaande werkelijkheid als uitgangspunt, de bestaande zuilengroepering in de jeugdorganisaties, en waarin feitelijk onze hele volksstructuur gesplitst is, dan had de opzet moeten zijn: reëducatie in groepen tot groepsleven volgens de zuilenpraktijk, nazorg in dezelfde zin, overheveling naar de bestaande jeugdorganisaties. Ook bij deze gang van zaken hoeven geen bindingen worden stuk gemaakt, die eerst met veel zorg en moeite zijn ineengeknoopt en tot leven gebracht. Dat de leden van de levende groep zich tegen dergelijke dissociatie verzetten pleit voor het gewonnen saamhorigheidsgevoel onder deze eenvoudige, natuurlijke jonge mensen.

Als de overheid zijn plicht vervullend dergelijk sociaal-opvoedkundig werk entameert waar dit pas geeft, dus daar waar in de bevolking de drang naar eenheid in verscheidenheid leeft, is m. i. de enig juiste weg de voorlaatst aangegeven opzet, waarbij de lijn strak wordt doorgetrokken naar onze gezamenlijke waarden zonder de differentiaties te willen te kort doen in waarde, eer en macht. Dan blijft in een vrij land als het onze toch steeds de reële mogelijkheid voor het particulier initiatief om eigen keus te doen en een andere weg of methode te volgen naar ander inzicht of levensbeschouwing binnen de grenzen van het toelaatbare voor het leven van staat en cultuur.

KLEINE MEDEDELING.

DE OPLEIDING VAN DE KLEUTERONDERWIJZERES.

In zijn zeer lezenswaardig artikel onder de bovenstaande titel¹⁾ schrijft Van der Velde:

„De bevoegdheid (A zowel als B) wordt verkregen na afgelegd examen. Dit zou voor erkende kweekscholen een schoolexamen kunnen zijn, af te nemen onder toezicht van Rijksgecommitteerden, overeenkomstig de huidige regeling voor de eindexamens kweekscholen voor onderwijzers(essen). Voor de leerlingen der cursussen zullen staatsexamens nodig zijn.”

Ook het Rapport van Volksonderwijs en de N. O. V. (1948) houdt slechts rekening met deze twee mogelijkheden:

„Het eindexamen worde geregeld bij algemene maatregel van bestuur. Met dit examen worde gelijkgesteld een van Staatswege in te stellen gelijkwaardig examen”²⁾.

Verder lezen we in dit rapport³⁾:

„De bestaande opleidingsinrichtingen moeten verdwijnen, eventueel omgezet in kweekscholen. Begrijpende dat een zekere termijn noodzakelijk is om deze overschakeling tot stand te brengen, oordeelt de Commissie, dat deze de vijf jaar niet mag overschrijden.”

Van der Velde is hierin minder rigoureuus. Hij schrijft⁴⁾:

„We zullen er ons over mogen verheugen als over 10—15 jaar het volledige corps in het bezit is van een A-akte en alle hoofden de B-akte bezitten.”

Naar onze mening zullen daarbij de „cursussen” niet gemist kunnen worden. Immers zonder plaatselijke en regionale cursussen zal niet bereikt

1) Paed. St. Juli/Aug. 1950, blz. 252.

2) „Kleuteronderwijs”, blz. 28.

3) blz. 29.

4) t. a. p. blz. 252.

kunnen worden, dat reeds in functie zijnde onbevoegden een diploma verwerven. De kweekscholen zullen ook, zeker voorlopig, op verre na niet kunnen voorzien in de vervangingsbehoeften van het corps, gezien het grote en nog steeds groeiende tekort, welks bestaan Van der Velde op zo overtuigende wijze heeft aangetoond. In de eerste plaats zijn er praktisch nog geen kweekscholen en in de tweede plaats kunnen de nieuw in te richten kweekscholen onmogelijk zo over het land verspreid worden, dat ze in de genoemde behoeften kunnen voorzien, zeker niet op korte termijn.

Accepteert men de dubbele bevoegdheid (diploma A en B) — en daaraan zal wel niet te ontkomen zijn — dan zal, in het bijzonder voor het B-examen aan de cursusopleiding voor een geruime tijd niet te ontkomen zijn. Voor een parallel verwijzen we naar de normaallessen en de hoofdakcursussen. De laatste hebben zich langer gehandhaafd dan de eerste.

De vraag of degenen die aan cursussen studeren op een staatsexamen aangewezen zullen zijn behoeft niet zonder meer met ja beantwoord te worden. Overzien we daartoe de bestaande toestand.

Behalve de diploma's, uitgereikt door de huidige kweekscholen, n.l. de Amsterdamse Gemeentelijke Vormschool, de Leidse Kweekschool, de Amsterdamse Chr. Vormschool en de Amsterdamse R. K. Vormschool, kennen we de z.g. Verenigingsdiploma's, uitgereikt o. m. door de Gemengde Commissie voor Bewaarschoolaktesexamens, de Vereniging van Onderwijzeressen bij het Chr. Voorb. Ond. en de Ned. R. K. Schoolraad¹⁾.

De examens tot verkrijging van deze diploma's (A en B) worden afgenomen onder toezicht van Rijksgecommitteerden. Ze zijn, wat hun organisatie betreft, enigszins te vergelijken met de examens afgenomen door de M. U. L. O.-verenigingen. Ze worden van Rijkswege gesubsidieerd, echter niet zodanig dat de kosten door het subsidie en de examengelden gedekt worden. Aan het subsidie zijn voorwaarden verbonden, o. a. om te voorkomen dat de kandidaten geëxamineerd worden door haar eigen opleidsters.

De betekenis van deze examens kan blijken uit enkele gegevens betreffende die welke afgenomen worden namens de Ned. R. K. Schoolraad, ten dele ontleend aan de zeer verzorgde publicatie „Vijf en twintig jaar R. B. Bewaarschoolonderwijs”. Het hier bedoelde jubileum werd in 1940 gevierd. De examens voor diploma A werden n.l. voor het eerst afgenomen in 1914, voor diploma B in 1915. Het aantal uitgereikte diploma's A steeg geleidelijk van 60 in 1914 tot 308 in 1950 en bereikte een totaal van 4036, het aantal uitgereikte B-diploma's steeg van 17 tot 81 per jaar, totaal 1422.

Onder degenen die dit examen opgebouwd en tot steeds hoger peil hebben weten te brengen noemen we slechts Mgr. P. J. M. van Gils, lid van de Onderwijsraad, wijlen Oud-Hoofdinspecteur L. O. dhr. J. J. Verbeeten en Zuster Eugenia (M. van Kuyk). Deze namen kunnen vertrouwen geven in de organisatie en de gevolgde werkwijze. Vijf en

¹⁾ Zie M. Verbeeten: Bijdrage t. d. Gesch. v. h. Bewaarschoolonderwijs (1938) blz. 75.

dertig jaar vóór van Rijkswege een organisatie van de opleiding in uitzicht werd gesteld hebben zij dit werk ter hand genomen. En met dit werk de inrichting en de uitbouw van de cursussen. In dit licht gezien valt de aanhef van het tweede citaat van het Rapport van Volksonderwijs—N. O. V. uit de toon.

De geschiedenis der andere Verenigingsexamens zou soortgelijke, hoewel wel kwantitatief geringere gegevens opleveren.

Mits omringd met enige waarborgen zullen deze examens evenals de cursussen ook in de toekomst nuttig en onmisbaar werk kunnen verrichten.

Naast de Kweekschoolindexamens en de Verenigingsexamens bestaat de mogelijkheid om een van Staatswege afgenomen examen in te stellen, analoog aan het huidige Staatsexamen voor onderwijzer(es).

P. A. EGGERMONT.

TIJDSCHRIFTEN.

Vorming buiten schoolverband. Uitg.: Ministerie van O., K. en W. No. 5 (jrg. 3).

Voor degenen, die zich op de hoogte willen stellen van allerlei gegevens omtrent het reizen binnen- en buitenlands is dit nummer wel bijzonder instructief, voornamelijk het eerste artikel „En Route, Vademecum voor educatief en recreatief jeugdtoerisme”. Voorts bevat dit nummer een voorlopige schets van volksontwikkeling en volkscultuur in Nederland, en een uitgebreide bibliografie.

Het Kind (red. Mevr. J. Riemens—Reurslag). Uitg.: C. A. Spin en Zn., Amsterdam. No. 4 (50 jrg.).

De redactrice geeft een beschouwing vol stemming over „Het Spel”. — Constance Oostdam Laurillard schrijft over „Verdwijnende Romantiek in de Kinderwereld”; ze beklagt dit verschijnsel wel, maar verheugt zich toch ook weer over het feit, dat het kind van nu niet meer die ruwheid in straatgevechten, kwellen van dieren en mensen aan de dag legt, als vroeger het geval was. — Mevr. Riemens doet van haar liefde voor het kinderboek blijken in haar artikel over „Kostbare Kinderboeken”. Verder zijn er nog verscheiden belangwekkende kleinere bijdragen.

Onderwijs en Opvoeding (red. F. Evers, enz.). Uitg.: Paed. Centr. v. d. N. O. V. No. 3 (1e jrg.).

Prof. Kohnstamm vervolgt zijn beschouwing uit no. 2 „Organisch Onderwijs en Openbare School”. Hij is van mening, dat de Openbare School in de zedelijke grondslagen, waarop zij is gebouwd, meteen de fundamenten vindt voor een organisch onderwijs. — „R.” vervolgt haar artikel over „Rekenen in de aanvangsklas”. — J. Hogenkamp vertelt van zijn ervaringen met „Onze Schoolkrant”, die door de kinderen wordt geschreven, en ook door de ouders, zij het tegen een matig abonnements

geld, wordt gelezen. — B. Swanenburg schrijft in „Week van paedagogische voorlichting en volmaking” over de IVe voorlichtingsweek voor het onderwijzend personeel in België.

Mededelingen v. d. Ver. v. Paed. (red. Dagelijks Bestuur). Uitg.: J. B. Wolters, Groningen. No. 5 (jrg. 9).

Uit dit nummer, dat deels gewijd is aan enige paedagogische conferenties, willen we vooral noemen het artikel van Prof. Mej. H. W. F. Stellwag „Een moeilijke Keuze” (over de schoolkeuze na het verlaten van de L. S.).

Ned. Tijdschr. v. d. Psychologie (red. Prof. Dr. L. van der Horst, enz.). Nieuwe reeks, deel V, 1950, afl. 2.

Dr. A. J. Westerman Holstijn bespreekt in „Projectie en Identificatie” deze begrippen, grenst ze tegen elkander af en wijst overgangen tussen beide aan. — Mr. J. E. van Lennep en Dr. F. Grewel bepleiten de wenselijkheid, dat een klinisch psycholoog na afloop van zijn universitaire studie een theoretische en praktische training zal volgen. — S. Wiesgersma komt bij zijn „Onderzoek naar de geldigheid van de Szonditest” tot de conclusie, dat deze een gevaarlijk hulpmiddel is, waarvan men in de psychologische diagnostiek beter afstand kan doen. — J. C. Spitz maakt aanmerkingen op de statistische bewerking van het testmateriaal bij „De Wechsler-Bellevue test”. — H. de Mare en K. Smit schrijven over „Het Groepsonderzoek met de Maquette”. Met behulp van deze test kan men verschillende leiderstypen herkennen en hun waarde voor specifieke situaties bepalen.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg.: R. K. Jongensweeshuis, Tilburg. No. 10 (jrg. 34).

René Collignon schrijft over het onderwerp: „De mens heeft verstand, omdat hij handen heeft”. Hij acht de activiteit van de hand in onze klas van groot belang om de opvatting van de juiste inhoud van begrippen te bevorderen en om de hogere faculteiten in werking te stellen; bij de studie van de omgeving wordt door de handeling (betasten, drukken, scheuren, enz.) het woord vastgekoppeld aan de zaak of voorstelling, en worden talrijke begrippen aangebracht omtrent de eigenschappen of hoedanigheden van bepaalde lichamen. — Fr. Realinus Donders geeft een artikel over het zangonderwijs („Geniet van het Lied”, II). — Vanaf het achtste levensjaar leren de kinderen niet alleen geschikte liedjes, maar ook kan men hen enigszins inleiden in de theorie van de muziek; de schrijver wil veel aandacht wijden aan de Gregoriaanse muziek.

No. 11.

Adr. Verhiel schrijft over „Een nieuwe katechismus”, die in de plaats is gekomen van de oude vraagkatechismus en het kind op een meer kinderlijke wijze in aanraking tracht te brengen met de voornaamste leerstukken. — A. Barten geeft een beschouwing over „Het Verkeer als Belangstellingspunt”: ter gelegenheid van het 25-jarig bestaan van het

schoolgebouw heeft een R.K. jongensschool van de derde klas af het verkeer als belangstellingscentrum bewerkt; ieder leerjaar had een bepaald onderdeel voor zijn rekening genomen. — W. van de Pas schrijft over de film (Precaire elementen uit het wetsontwerp Teulings). — J. v. d. N. schrijft over „Schooluitstapjes”.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEOORDELINGEN.

Prof. Dr. A. J. de Sopper, *Wat is Philosophie?* V. U. Bibliotheek. Tweede Reeks. No. 27. 246 p. Uitg.: De Erven F. Bohn N. V., Haarlem, 1950. Prijs: f 3,90.

Gedurende vele jaren, van 1921 tot 1935, heeft op de omslagen der V. U. B.-boekjes de belofte geprikt van een „spoedig te verschijnen” (later tot „in bewerking” versoberd) deeltje over Immanuel Kant van de hand van de Leidse hoogleraar. In 1936 verdwijnt die aankondiging en daarmee schijnt voorgoed vervlogen de hoop, dat eenmaal ook anderen zullen kunnen gaan profiteren van de aangroeiende dossiers met Kant-materiaal, die naar insiders weten, zich opstapelen in de studeerkamer aan het Plantsoen.

En nu! We schrijven 1950, en daar ligt het plotseling voor ons, het lang beloofde boekje, zij het dan ook met een ietwat gewijzigde titel. En het is niet uitgedijd tot een onleesbare foliant, want de schr. — die zo kan toornen tegen onnodig-dikke boeken — behoort tot de zeldzamen, die zelf in toepassing brengen, wat zij aan anderen adviseren, en hij bezit als weinigen de gave van pittig en veelzeggend schrijven. En, wat toch nog meer waard is dan beknoptheid, het boekje is niet door ouderdom vermagerd; het is integendeel verjongd!

Want de schr. heeft zich intussen, naar hij ons reeds op p. 10 mededeelt, losgemaakt uit de binding aan het Neo-Kantianisme van Badense stempel, en de t. a. p. gegeven belofte, dat dit verder „overvloedig zal blijken”, wordt grif vervuld. Inderdaad, dit boekje betekent een mutatiesprong in het denken, niet van de schr. alleen, maar de sprong uit de idealistische fase van het wijsgerig denken in de existentialistische, die op p. 118 aldus wordt omschreven: „De *bewustzijnsphilosophie*, die tot nihilisme leidt, doordat de wereld en het ik en natuurlijk ook God voor haar in het niet verdwijnen, moet plaats maken voor de *existentiephilosophie*, die ons uit de wereld der abstractie en constructie en fictie terugbrengt tot de volle werkelijkheid van het eigen bestaan en het contact met de volle werkelijkheid van wereld, medemensen en God tot zijn recht laat komen.”

Maar desondanks, of misschien beter: juist daarom, blijft het toch het beloofde boekje over Immanuel Kant. Want het gaat geheel uit van de vraagstelling, die Kant opgeworpen heeft of *Metaphysica* mogelijk is, en onderstreept als het middelpunt van zijn betoog het merkwaardige feit, dat zowel voor als tegenstanders van *metaphysica* zich op Kant beroepen (p. 29).

In de eerste plaats volgt dan de weerlegging van de mening dat de leer omtrent het phaenomenaal karakter onze kennis en de argumentatie tegen de overgeleverde kosmologische, psychologische en theologische „bewijsvoeringen” Kant maken tot de Alleszermalmer, die velen nog in hem zien. In hoofdstuk III volgt dan de bestrijding van de mening der jongere Neokantianen over de onmogelijkheid van een metaphysica, een bestrijding die zich toespitst tot het betoog, dat deze afwijzing van alle metaphysica, zelve slechts mogelijk is op de basis van de aanvaarding van een bepaalde metaphysica.

Na dit negatieve betoog volgt dan in Hoofdstuk IV het positieve. Kant is ongetwijfeld óók kennistheoreticus geweest. Maar het is in strijd met de werkelijkheid, wanneer men beweert, dat de kennistheorie, de fundering van de Newtonse natuurwetenschappelijke kennis, zijn enig of ook maar zijn voornaamste oogmerk en zijn eigenlijke, laatste doel is geweest.

Hoofdstuk V verdiept nu — voor zover ik weet is dit de meest oorspronkelijke, eigen bijdrage van de schr. in deze gehele gedachtengang — deze argumentatie door de viervoudige betekenis bloot te leggen, die aan het „Ik” of het „subject” toekomt. Er is het empirisch subject, dat tot object gemaakt wordt van wetenschappen als biologie, psychologie, anthropologie in niet-wijsgerige zin, het „subject” dat we juist tot object kunnen maken van wetenschappelijke beschouwing. Ten tweede is er het logisch of kennistheoretisch subject, dat in elk kennend individu identiek is. Vandaar ook zijn naam „Bewusstsein überhaupt”. Als beoefenaar van elke vakwetenschap dient men zich zoveel mogelijk te verplaatsen in dit Bewusstsein, want daar is het er immers juist om te doen, af te zien van „subjectieve vooroordelen”. Maar dan heeft „men”, en speciaal het Idealisme, van dat Bewusstsein überhaupt een metaphysische entiteit gemaakt, het absolute subject, dat de „oorsprong” is van de bestaande empirische veelheid. Het essentiële in de mens wordt aldus het niet-individuele, het onpersoonlijke.

„Maar er is nog een vierde subject, dat onmogelijk met een van deze drie geïdentificeerd kan worden. Het is van het grootste belang. Men heeft het vaak over het hoofd gezien. Ik vraag er, evenals velen in de tegenwoordige tijd, nadrukkelijk de aandacht voor.” Zo lezen we op p. 151. En daarmede is gekenmerkt de overgang van de studie der abstracte algemeenheid naar de concreetpersoonlijke beschouwing van de mens, de „sprong” naar het existentialisme, dat — gelijk ook v. Niftrik in een merkwaardig opstel over de betekenis van Sartre voor de Reformatorische theologie heeft betoogd — zo heel veel dichter staat bij het Bijbelse, dan bij het Griekse denken. Ja de schr. gaat zo ver, te zeggen (p. 164—5): „Het woord existentie en existentieel komt in de Bijbel niet voor. Maar er is geen boek in de wereld, dat zo existentialistisch is, in de door ons bedoelde zin als de Bijbel. En we kunnen gerust zeggen, dat geen existentialist zó existentieel is geweest, zó radicaal en afdoende de ontleding van het bestaan heeft tegengegaan, met zulk een kracht de terugkeer naar de levenswerkelijkheid in haar hele omvang heeft bewerkstelligd als Jezus Christus.”

En deze leidende grondgedachte wordt nu verder uitgewerkt in de slothoofdstukken over Philosophie als intellectuele neerslag van 's mensen eigenste totaalreactie op de totaliteit, waarmee hij in gemeenschap staat,

en over De laatste zekerheidsgrond onzer kennis. En op de laatste bladzijden van zijn boek keert de schr. dan terug tot zijn uitgangspunt, de leer van Kant omtrent de zelfverzekerdheid der zuivere Rede. En de schr. getuigt, dat hij de existentiële keuze heeft gedaan, niet op die zelfverzekerdheid zijn leven en dus ook zijn wijsbegeerte op te bouwen, „doch op het door de Schepper zelf in ons gewekte vertrouwen, geloof, dat de ons door Hem geschonken, creatuurlijke Vernunft ons, als we haar naar behoren gebruiken, niet bedriegt bij het zoeken naar kennis en naar kennis van de kennis.” Ja, hij is overtuigd dat: „Deze manier om Kant met zichzelf in overeenstemming te brengen, beter strookt dan de eerste (de zelfverzekerdheid der zuivere Rede) met hetgeen hij (Kant) levenslang heeft bedoeld en gewild.”

Ph. K.

Dr. A. J. Groenewald, *Die sielkundige Grondslag van Aanskouingsonderwijs*. 212 p. Uitg.: Swets en Zeitlinger, Amsterdam, 1949. Prijs: geb. f 6,25.

Voorzien van een Voorwoord van ons Redactie-medelid Prof. Dr. B. F. Nel van Pretoria is thans het eerste deel in druk verschenen van de dissertatie, waarop de schr. reeds in 1946 aldaar promoveerde. Het volledige werk droeg de titel van „Die sielkundige grondslag en praktische toepassing van aanskouingsonderwijs met speciale verwijzing na die onderwijs van Natuurstudie”; het is voorschands nog slechts in gestencilde vorm verkrijgbaar, in bibliotheken, ook die van het Nutsseminarium voor belangstellenden beschikbaar.

Het is een verheugend feit, dat thans deze heldere en overzichtelijke uiteenzetting voor een groter publiek toegankelijk is, mede om de aan de lezers van Paed. Studiën welbekende theorieën en gezichtspunten ook in Zuid-Afrika verder te doen doordringen. Na een Inleiding vraagt de schr. zich in Hoofdstuk I, Die Grondslag van Aanskouing, af: Wat is aanskouing?, behandelt dan het verband tussen aanschouwing en waarneming, en dat tussen aanschouwing en het voorstellingsleven, en de waarneming als uitgangspunt van het denken. In Hoofdstuk II wordt dan de Denkpsychologie behandeld, haar begin bij de Wurzburgers, de Keulse en Mannheimer school en het Nutsseminariumwerk. Nieuw voor ons in Holland is een korte paragraaf over de begripsbetekenis van woorden volgens Moore en McDonough. Hoofdstuk III behandelt dan de Eideetiek in 't bijzonder van Jaensch en belicht de samenhang met de denkpsychologie, waarbij weer een speciale paragraaf aan de „Amsterdamse school” wordt gewijd. Het vierde en laatste hoofdstuk, Algemene Opvoedkundige Waarde van Aanskouingsonderwijs, bespreekt na een korte historische inleiding het aanschouwingsbeginsel in de didaktiek en het onderwijs buitenshuis, in museum en klas.

Prof. Nel spreekt in het Voorwoord de hoop uit, dat ook het tweede deel van dit gedegen werk in afzienbare tijd geheel of gedeeltelijk in artikelen in druk zal verschijnen. Gaarne ondersteun ik die wens ook in het belang van onze lezers.

Ph. K.



Prof. Dr. R. CASIMIR

Ons oud-redactielid, prof. R. Casimir, verkreeg op 2 October 1950 het ere-doctoraat in de Letteren en Wijsbegeerte aan de rijksuniversiteit te Gent.

Gaarne bieden wij hem onze gelukwensen aan met deze eervolle onderscheiding.

Ter gelegenheid van zijn 70ste verjaardag, op 29 September 1947, heeft ons blad bij monde van Dr. C. P. Gunning een artikel aan zijn leven en werken gewijd (24ste jaargang, pag. 229 e.v.), waarnaar wij hier gaarne verwijzen.

De Redactie en de Uitgever.

EEN NIEUWE PHASE IN ONS ONDERWIJS

DOOR

Dr. H. NIEUWENHUIS.

Bij Koninklijke Boodschap van 2 Juni 1949 is een ontwerp van wet ingediend tot herstel van het achtste leerjaar.

Na aanneming in de Staten-Generaal van dit ontwerp als wet is deze in het Staatsblad K 14 van 19 Jan. 1950 afgekondigd.

De redactie van „Paedagogische Studiën” heeft aan deze wetsverandering en de gevolgen, die daaruit voor het onderwijs zouden kunnen voortvloeien, ruim aandacht besteed, getuige de artikelen, die zij in de loop van 1949 en het begin van 1950 over deze kwestie publiceerde, welke artikelen vervolgens gezamenlijk als „Losse Paedagogische Studiën” onder de titel van „Algemeen Vormend Onderwijs voor de gehele Nederlandse jeugd” verschenen zijn. Zij — de redactie — was blijkbaar van mening, dat hier wel een zeer belangrijke daad verricht werd op het gebied van de wettelijke organisatie en voor de verdere ontwikkeling van het nederlandse onderwijs. Wat hier in het uitzicht werd gesteld was toch niet minder dan dat voortaan de gehele nederlandse jeugd op z'n minst acht jaren onderwijs ten deel zou vallen.

Een vraag daarbij bleef: hoe zal dit onderwijs — en met name dat in het 7e en 8e leerjaar, dat voor een groot deel van de schoolgaande jeugd eindonderwijs betekent — ingericht worden? Ook aan dit aspect werden een tweetal belangrijke beschouwingen gewijd, nl. door Prof. Dr. Ph. Kohnstamm en Prof. Dr. I. C. van Houte, en ook deze werden in de genoemde „Losse Paedagogische Studie” opgenomen.

De geestesgesteldheid van de jongens en meisjes, die de bevolking van de V. G. L. O.-scholen en -klassen uitmaken, werd daarin geanalyseerd, mede in verband met het maatschappelijk milieu, waaruit zij plegen voort te komen. En op grond daarvan werden verschillende wensen geformuleerd t. a. v. de aard en inrichting van het 7e en 8e leerjaar, maar werd eveneens naar voren gebracht, dat hier nog zeer veel vragen rijzen, waarop geen antwoord mogelijk is. Op pg. 52 van genoemde „Losse Paedagogische Studie” schreef prof. Kohnstamm:

„Maar de grote vraag is nu: Hoe moet, naar leerstof en werkwijze, deze vorming (van de leerlingen van het V. G. L. O.)

er in concreto uitzien? De Memorie van Toelichting verwijst ons in dat opzicht naar „een kleine commissie, door de Minister ingesteld, welke hem in deze zal voorlichten” (p. 25). 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 hij vervolgt op pg. 56: „Ik bedoel allerm minst 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 practijk¹⁾).

En nu is er een merkwaardig, zeer merkwaardig feit geschied, nl. dat nog in de loop van hetzelfde jaar, waarin de wettelijke regeling van het V. G. L. O. tot stand kwam, ja zelfs nog voor de aanvang van het schooljaar 1950—1951, deze weg reeds ingeslagen is. Men gaat inderdaad de weg van het experiment, het theoretisch en practisch verantwoorde experiment.

Nu is dit niet het eerste experiment op grotere schaal, dat het nederlandse onderwijs kent. Reeds hebben we bij het nijverheids-onderwijs voor meisjes de Paedagogische-cursus (de paedagogische=didactische applicatiecursus), waarbij door de deelnemers onder deskundige leiding op bescheiden schaal didactische experimenten in eigen klas worden gedaan, we kennen ook de proefklasse aan de ambachtsschool, waar met een experimenteel-leerplan gewerkt wordt. Daarnaast krijgen we nu de poging langs proefondervindelijke weg tot de opbouw van een goed V. G. L. O. te komen.

Toepassing dus van het experiment in het onderwijs, en niet in de zin van losstaande individuele proefnemingen, maar een gehele tak van onderwijs betreffende. En juist dit laatste moet zeer belangrijk geacht worden, zoals ik hoop duidelijk te kunnen maken. Ik denk er daarbij geen ogenblik aan, de waarde te onderschatten van individuele pogingen het onderwijs te hervormen, maar toch vertonen zij verschillende bezwaren. Immers, dikwijls zijn individuele vernieuwings-

¹⁾ Cursivering door mij. H. N.

pogingen zo sterk gebonden aan de persoonlijkheid van één leerkracht, dat ze daardoor nauwelijks door anderen over te nemen zijn. En in de tweede plaats krijgt deze pioniersarbeid slechts met grote moeite enige algemene bekendheid, mede doordat het onderling contact in de onderwijswereld, wat vragen van didactiek en methodiek betreft, wel van zeer beperkte omvang is. Een sterk individualisme van de klasleerkracht is hier zowel oorzaak als gevolg. En juist het individualisme wordt in het algemene experiment doorbroken!

Maar er is meer. De individuele proefneming is uiteraard het werk van één persoon, die toch in 't algemeen aan vrij nauwe grenzen van kennen en kunnen gebonden is. Een experiment echter dat voor een gehele tak van onderwijs bedoeld is, kan onmogelijk door één man of vrouw verzorgd worden. Hier is een groep van personen onontbeerlijk, en wel van personen die tot een nauwe onderlinge samenwerking komen met een daarmee corresponderende verdeling van functies. *Het teamwork doet zijn intrede.*

De beide bovengenoemde feiten nu, nl. de toepassing van het theoretisch en praktisch verantwoorde experiment op grote schaal en de intrede van het teamwork maken m. i. dat de titel van dit artikel: *Een nieuwe phase in ons onderwijs*, voldoende verantwoord is.

Hier gebeurt nl. iets, dat te vergelijken is met de opkomst van de moderne industrie, en, algemener nog, met de opbloei van de moderne beoefening van theoretische en toegepaste wetenschappen. Ook daar zijn het experiment en het teamwork een rol, en wel een steeds in belangrijkheid toenemende rol, gaan spelen.

Het loont de moeite dit gezichtspunt nader uit te werken.

Men kan het onderwijs, zoals het tot nu toe functioneerde, vergelijken met het gildewezen, zowel wat de organisatie betreft als de stand van de techniek.

In de gildetijd kende men uitsluitend het kleinbedrijf: de meester, met een paar gezellen en leerlingen. En elk bedrijfje werkte voor zich zelf, los van de anderen. Daarnaast bracht het gilde, als de vakvereniging van de verschillende ambachtslieden, algemene voorschriften omtrent de arbeid en trachtte de sociale positie van zijn leden zo gunstig mogelijk te beïnvloeden. De techniek was dikwijls zeer verfijnd, maar bleef toch primitief van structuur, bleef simpel handwerk, dat met zeer eenvoudige gereedschappen beoefend werd, en waarvan

de resultaten uitsluitend afhingen van de individuele opleiding en capaciteiten van de beoefenaar.

Ons onderwijs kent ook alleen het kleinbedrijf: het hoofd met een klein aantal onderwijzers. Alleen de leerlingen — de kwekelingen — worden niet meer in het werk zelf gevormd, maar op een apart opleidingsinstituut, al heeft dit op zijn beurt dan wel weer contact met enkele speciale leerscholen, waar de kwekeling praktisch onderwezen wordt. Ook hier staan de afzonderlijke bedrijfjes los naast elkaar, en bemoeit de een zich nauwelijks met de ander, en ook hier gelden algemeen aanvaarde normen aangaande de aard en de kwaliteit van het werk, en is er een gemeenschappelijke zorg voor de sociale positie. De techniek kent in allerlei vormen een ver- gaand raffinement, maar is eenvoudig van structuur en wordt met zeer eenvoudige middelen uitgeoefend. En de resultaten hangen ook hier af van de opleiding en capaciteiten van de individuele werkers.

Maar sinds de gildetijd hebben er wel zeer ingrijpende ver-anderingen in de structuur van de maatschappij plaats ge- vonden. En wel op allerlei gebied. Wij beperken ons hier tot een enkel aspect: de ontwikkelingsgang van het kleinbedrijf. Dan valt in de eerste plaats op dat dit grotendeels verdwenen is en vervangen door het grootbedrijf, dat niet alleen quanti- tatief van het kleinbedrijf verschilt, maar vooral ook quali- tatief. De structuur van het moderne grootbedrijf is ont- zaglijk gedifferentieerd en gecompliceerd, en vertoont over- eenkomstig daarmee een integratie op een veel hoger niveau dan het oude kleinbedrijf. Daarnaast echter heeft op verschil- lende terreinen het kleinbedrijf zich gehandhaafd, maar — en dit is zeer essentieel — het steunt niet meer uitsluitend op eigen kracht. Naast en boven het moderne kleinbedrijf, staan altijd een of meer modern georganiseerde grootbedrijven, waarop het eerstgenoemde steunt en waardoor het slechts kan functionneren in een vorm en op een niveau die onze samen- leving vraagt.

Voorbeelden zijn in overvloed te vinden.

Het kappersvak zal wel altijd aangewezen blijven op de persoonlijke, individuele prestatie, maar de instrumenten en de middelen, die gebruikt worden, zijn producten van zeer modern georganiseerde en geoutilleerde grootbedrijven. En het zelfde geldt voor de landbouwer. Ook hij steunt als arbeids- kern op grootbedrijven, die hem steeds geperfectioneerder

werktuigen verschaffen, en beschikt bovendien over de resultaten van een wel zeer omvangrijk wetenschappelijk verantwoord researchwerk. Natuurlijk blijft de persoonlijkheid van elke boer van onvervangbare waarde voor wat er op zijn eigen bedrijf gepresteerd wordt — en hij is zich van zijn individualiteit in dat opzicht doorgaans zeer wel bewust — maar daarnaast aanvaardt hij gaarne de werktuigen, die de moderne industrie hen ter beschikking stelt en beseft hij terdege de waarde van wetenschappelijk onderzoek op landbouwkundig gebied. Hoe zouden in onze maatschappij de landbouw en de landbouwer zich kunnen handhaven zonder de hulpmiddelen der moderne techniek en de arbeid van wetenschappelijke instituten?

Laat ik onder de vele mogelijke nog één voorbeeld mogen noemen.

De middeleeuwse heelmeester moest zijn beroep nog grotendeels met eigen inzicht en eigen middelen uitvoeren, al was hij ongetwijfeld het stadium van de medicijnman van de meest primitieve culturen verre te boven. Hij beschikte ongetwijfeld over meerdere kennis en ook over een betere vorming, ook over betere middelen, maar de structuur van het beroep was toch eigenlijk niet veranderd. Er was slechts een vervolmaking van dezelfde grondstructuur.

Maar stel daartegenover de huisarts van onze dagen. Wat zou hij beginnen zonder een wetenschappelijk geperfectioneerde geneesmiddelenindustrie, wat zonder de hulp van talloze specialisten, van modern geoutilleerde ziekenhuizen en operatiekamers, van een grote verscheidenheid aan instrumenten, die het product zijn van moderne wetenschappelijk geleide grootbedrijven, wat zonder de hulp van de vele laboratoria en de research, die daar in teamwork wordt verricht.

Er is natuurlijk geen sprake van dat een huisarts door deze gang van zaken gedegradeerd is tot een routinewerker, zijn persoonlijkheid en zijn individueel kennen en kunnen spelen zeker geen minder grote rol dan vroeger, maar heel zijn arbeid is ingebed in en wordt gesteund door een arbeidsstructuur van grote omvang en gecompliceerdheid, die maken dat hij op de hoogte van zijn tijd zijn beroep kan uitoefenen.

En ik geloof dat er nauwelijks een arbeidsterrein van enige betekenis te vinden is, dat niet op analoge wijze diep ingrijpende hervormingen heeft ondergaan.

Slechts het onderwijs heeft zijn oude structuur, de structuur van de gildetijd ongeschonden bewaard.

Dit wil natuurlijk niet zeggen, dat er niets nieuws in de scholen gekomen is, zelfs niet dat de ontwikkeling der techniek in 't geheel geen invloed op het huidige onderwijs zou hebben (deze aspecten gelden trouwens ook voor het gildewezen), maar het betekent wel dat het *structuurniveau* in wezen geen verandering onderging. Er kwamen nieuwe methoden van onderwijs, maar deze gingen toch gewoonlijk van één persoon of een klein groepje uit en als het experimenteel werk betrof, beroerde het de grote onderwijswereld nauwelijks.

Ieder kent de anecdote van de man die in de middeleeuwen geleefd had en in de twintigste eeuw op aarde terug kwam en radeloos werd bij al de veranderingen, die hij te zien kreeg. Totdat hij in zijn angst een schoolgebouw in vluchtte, waarin hij weer tot zich zelf kwam, want daar voelde hij zich onmiddellijk thuis. Misschien heeft door de boven geschetste verhouding tussen onderwijs en moderne maatschappij dit verhaaltje enige zakelijke inhoud gekregen.

En misschien ook kunnen de zo juist genoemde kleine satyre en het beeld dat deze rechtvaardigt ons helpen om de ernst van de situatie te beseffen, nl. *dat wij nog steeds pogen met een zeer primitieve opvoedings- en onderwijsstructuur de problemen, die onze moderne, gecompliceerde maatschappij ons op dit terrein stelt, op te lossen.* Wat natuurlijk groten deels mislukken moet. En daarom juist lijkt het me van zo principiëel belang, dat er nu verandering gaat komen. Er wordt een begin gemaakt om de achterstand in te halen. Het experiment op grote schaal en het teamwork daarbij doen hun intrede in de onderwijswereld. En het lijkt me volkomen verantwoord hier te spreken van een nieuwe fase.

Natuurlijk is er nog slechts een allereerste begin en meer niet. We stuiten hier nl. al aanstonds op een zeer grote moeilijkheid en wel: *gebrek aan kader.* Eigenlijk is de toestand zo: we hebben bij het onderwijs een leger van trouwe en toegewijde soldaten en onderofficieren, werkzaam aan de scholen. Daarnaast beschikken we over een generale staf, verbonden aan verschillende universiteiten. Maar niemand kan de eersten verplichten ook maar kennis te nemen van de richting waarin de laatstgenoemde de operaties zou willen sturen. Dit geschiedt dan ook slechts door een klein groepje, dat zijn lessen en cursussen regelmatig volgt, maar deze deelnemers

vinden na volbrachte studie nauwelijks ergens een functie, waardoor zij als speciaal opgeleid kader werkelijk als zodanig in het onderwijs werkzaam zouden kunnen zijn. Zij vormen dan ook geen officiëel erkend deel van het eigenlijke leger, doch slechts een troepje franc-tireurs, die al naar eigen capaciteiten en omstandigheden het meebrengen, wat groter of kleiner aantal volgelingen verwerven¹⁾.

In de laatste jaren zien we velen van deze opgeleiden — wier vorming trouwens nog veel te eenzijdig theoretisch geschiedt — een werkkring vinden bij de inspectie van het onderwijs, maar dat is niet meer dan een uitwijkmogelijkheid. Hierdoor komen zij nl. niet in het eigenlijke grootbedrijf terecht, dat zij mee zouden moeten vormen, maar in een administratief, juridisch en organisatorisch-technisch apparaat, dat met het eigenlijke arbeidsproces als zodanig slechts zeer zijdelings in aanraking komt. Dit is geen critiek op de instelling van de inspectie als zodanig, noch op de inspecteurs. In geen enkel opzicht. Het onderwijs kan een apparaat als de inspectie niet missen, maar de opzet en de inrichting daarvan zijn in wezen iets geheel anders dan waar het hier om gaat. Er zijn verscheidene inspecteurs, die in hun persoon beide aspecten: nl. van administratief, juridisch, organisch-technisch ambtenaar en stimulator van onderwijsvernieuwing weten te verenigen, maar deze combinatie plaatst hen voor talloze moeilijkheden en kan op de duur zowel subjectief als objectief weinig bevrediging geven. *De oprichting van nieuwe organen is hier beslist onmisbaar.*

Het instellen van deze organen zou verschillende zeer belangrijke gevolgen kunnen hebben.

In de eerste plaats zou het onderwijs een bedrijfsorganisatie kunnen krijgen, die het op de hoogte der tijden zou brengen.

In de tweede plaats zouden het experiment en de research in teamwork tot ontwikkeling kunnen komen.

In de derde plaats zou het mogelijk zijn op deze wijze leer-

¹⁾ Ik hoop dat de lezer de vergelijking van het onderwijs met het leger met een flinke handvol zout wil nemen. Het is nl. — vanzelfsprekend — in het geheel niet mijn bedoeling ook maar een spoor van militair gezag in het onderwijs te introduceren. Het gaat slechts om een analogie, die de lacunes die ons onderwijs vertoont, wat kan verduidelijken. Men zou ook kunnen spreken van arbeiders, ploegbazen en een algemene directie (die echter ook weer buiten het bedrijf als zodanig staat), terwijl dan hier weer de technische staf ontbreekt.

middelen te ontwerpen en samen te stellen, die voor het slagen van een werkelijke onderwijsvernieuwing beslist noodzakelijk zijn, welke taak ten enenmale de krachten van de werkers en werksters in de dagelijkse praktijk van de school verre te boven gaat¹⁾.

En in de vierde plaats zou voor een aantal mensen uit het onderwijs de mogelijkheid geschapen worden de gaven waarover zij beschikken dienstbaar te maken aan dit onderwijs, door daarin op rechtstreekse wijze werkzaam te blijven. Thans staat hun gewoonlijk als uitweg open te trachten, of bij de inspectie te komen, of naar een „hogere” tak van onderwijs over te gaan (de kweekschool hierbij inbegrepen), of het onderwijs te verlaten. Het zou daarentegen van grote waarde zijn juist hen voor het onderwijs, en in elke tak van onderwijs (van het V. O. t/m het V. H. M. O.) te behouden.

Het spreekt vanzelf, dat als de geschetste ontwikkeling zich zal voltrekken, het beeld van ons onderwijs een grondige verandering zal ondergaan.

Ook de taak van de man en de vrouw voor de klas zal in sterke mate veranderen, maar zij zal niet minder zwaar en minder mooi worden. Zijn en haar persoonlijkheid en individualiteit zullen volkomen gehandhaafd blijven, zo goed als bij de moderne huisarts. Maar daarenboven zal hun werk ingebed worden in een omvangrijker en rijker gedifferentieerde arbeidsstructuur en daardoor over meer mogelijkheden gaan beschikken. Zij zullen met nieuwe aspecten van hun arbeid in directe aanraking komen, wat meer ontplooiingsmogelijkheden voor eigen persoonlijkheid biedt. Zij zullen zich moeten verdiepen in sociale en onderwijskundige problemen, wat hun werk op hoger niveau zal brengen. Zij zullen zich moeten bekwamen het hun gebodene kritisch te beschouwen en te toetsen en bij het zoeken van nieuwe wegen van advies te dienen. Kortom, zij hebben de mate van medezeggenschap in het grote geheel in eigen hand, al zullen zij daarnaast inderdaad moeten gaan beseffen deel van dit grotere geheel te zijn.

1) Werkelijke onderwijsvernieuwing is een zeer ernstige zaak en is iets anders dan een aardigheidje of een modeverschijnsel. Het is beslist iets anders dan onderwijsverfrissing, welke laatste men kan vergelijken met een nieuw behangetje in de woonkamer. De zaak knapt er inderdaad van op, maar in wezen verandert er niets. En dat is met werkelijke onderwijsvernieuwing wel het geval. Het gaat hierbij om een sociale en morele noodzakelijkheid.

En ieder zal daarbij de plaats kunnen zoeken, waarvoor hij zich het meest geschikt acht, en daar te werk gesteld kunnen worden waar hij naar objectieve maatstaven het meest op z'n plaats geacht moet worden.

En het resultaat zal kunnen zijn, *dat wij niet langer trachten met middeleeuwse middelen problemen uit de twintigste eeuw op te lossen*. Wat op zijn minst zeer oneconomisch geacht moet worden, om van het tekort doen van andere waarden maar te zwijgen.

Na hierboven in enkele grove trekken de principiële betekenis van de nieuwe ontwikkeling in ons onderwijs geschetst te hebben, moge hier thans in 't kort aangeduid worden op welke concrete wijze getracht wordt de aangekondigde vernieuwing bij het V.G.L.O. — althans voor zover dit het openbaar onderwijs betreft — te verwerkelijken. Op 2 Dec. 1949 werd in de Tweede Kamer een motie aangenomen, waarvan het volgende hier van belang is.

De Kamer

overwegende, dat een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen ter uitvoering van de achtjarige leerplicht noodzakelijk is;

van oordeel, dat daartoe, alsmede ter voorkoming van een prejudice ten nadele van een der na te noemen onderwijsvoorzieningen, moet worden aangestuurd op gelijktijdige vaststelling en invoering van richtlijnen voor gecoördineerde leerplannen voor scholen van Voortgezet Gewoon Lager Onderwijs, Lager Nijverheidsonderwijs en Lager Land- en Tuinbouwonderwijs;

nodigt de Regering uit met inachtneming van de vrijheid van onderwijs te geraken tot een wetenschappelijk verantwoord plan van onderwijsvoorzieningen als vorenbedoeld en dit ter kennis van de Kamer te brengen,

en gaat over tot de orde van de dag.

De Minister van O., K. en W., Prof. Dr. Rutten, heeft naar aanleiding van het indienen van deze motie en ook reeds daar aan voorafgaande in de vergaderingen van de Tweede Kamer van 1 en 2 Dec. 1949 meegedeeld, dat hij een nauwe

samenwerking tussen het V. G. L. O., het Lager Nijverheids- onderwijs en het Lager Land- en Tuinbouwonderwijs zeer op prijs stelde, en dat hij voor de verdere ontplooiing van deze drie takken van onderwijs gaarne de weg van het wetenschappelijk verantwoorde experiment wilde betreden. Voor het V. G. L. O. zouden daarvoor het Paedagogisch Centrum van de Nederlandse Onderwijzersvereniging, dat van het Katholieke Onderwijzersverbond en het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum ingeschakeld worden.

Voor zover het het openbaar onderwijs betreft, heeft dit geleid tot het volgende:

Op 3 Juli 1950 is door het Paedagogisch Centrum der N. O. V. een commissie gevormd, die tot taak gekregen heeft:

- a. het ontwerpen van een wetenschappelijk verantwoord leerplan voor het V. G. L. O.
- b. dit conceptleerplan aan de praktijk te toetsen op een aantal experimenteerscholen.
- c. de leerkrachten van deze experimenteerscholen in cursussen te bekwalamen voor het uitvoeren van hun taak.

Het onder a genoemde leerplan is tot stand gekomen, althans in schemavorm, en wordt thans geleidelijk in concreto uitgewerkt. En in deze uitwerking nu treedt het beeld van de moderne bedrijfsorganisatie zoals dat in het voorgaande geschetst is, duidelijk naar voren.

Een van de hoofdgedachten van het ontwerp is, dat in de beide leerjaren van het V. G. L. O. een serie „leerstofkernen”, die onderling nauw samenhangen, het centrum van het leerplan vormt. Elke leerstofkern omvat een leertijd van vier weken, en om deze leerstofeenheid worden de verschillende activiteiten gegroepeerd.

Het „verhaal” van de leerstofkern wordt samengesteld door de didactische dienst van het I. V. I. O. te Amsterdam, en in ruime mate voorzien van zakelijke gegevens voor de leerkracht. Het is nu reeds gebleken dat deze procedure zeer op prijs wordt gesteld. Onderwijsvernieuwing brengt zeer veel werk voor de leerkracht met zich mee, o. a. doordat in veel sterkere mate dan vroeger met de individualiteit der leerlingen rekening wordt gehouden. Daarnaast is er onder het bestaande leermiddelenmateriaal maar weinig dat aan de nieuwe eisen voldoet. Het is nu onmogelijk en ook zeer inefficiënt, van elke leerkracht te verlangen dat hij het benodigde nieuwe

materiaal zelf zal ontwerpen en samenstellen en daarbij het zeer tijdrovende werk zal verrichten van het bijeenzoeken van allerlei ter zake dienende gegevens. Dit kan beter aan specialisten worden overgelaten en dat geschiedt dan ook in het V. G. L. O.-experiment.

Aan de reeds genoemde Commissie voor het ontwerpen van een leerplan zijn verder een 13-tal subcommissies toegevoegd.

Zo is er een subcommissie die de geschreven tekst wijzigt of aanvult. Zij ontwerpt voorts „stilleesvragen” bij de leerstofkern en stelt opdrachten samen op het gebied van spelling, stijl, aardrijkskunde en geschiedenis, die met het behandelde samenhangen. En tenslotte stelt zij een „taak” in schemavorm samen die voor het individuele werk dient. Deze commissie wordt gevormd door vertegenwoordigers van het I. V. I. O., het Nutsseminarium voor Paedagogiek en het Paedagogisch Centrum der gemeente 's-Gravenhage. Elke leerkracht werkt het schema naar eigen behoeften uit.

Voorts zijn er subcommissies voor het samenstellen van een „milieucentrum”, dat zich vooral voor „groepswerk” leent, een voor elementaire technische handvaardigheid (in nauwe samenwerking met vertegenwoordigers uit de commissie-Faber, die een experimenteel leerplan voor de voorbereidende klasse der ambachtschool ontwierp), een voor de exacte vakken voor jongens (ook hier de zojuist genoemde samenwerking), een voor de exacte vakken voor meisjes (in samenwerking met vertegenwoordigers uit de commissie-Kohnstamm voor het nijverheidsonderwijs voor meisjes), een voor tekenen, schilderen, boetseren, voor verbale expressie, en voor muziek, een voor biologie, een voor opvoeding tot democratie, een voor lichamelijke opvoeding en sport, en een voor handvaardigheid als leervorm. Ten slotte is er nog een commissie voor de eindredactie van het geheel.

Al deze commissies vergaderen regelmatig tezamen met de wetenschappelijke adviseur van het Paed. Centrum der N. O. V., Prof. Dr. Ph. Kohnstamm.

Opgemerkt dient nog te worden, dat b.v. in de commissie voor de expressie (tekenen, schilderen, boetseren, verbale expressie en muzikale opvoeding) ook mensen van buiten het onderwijs zitting hebben. Overziet men het aantal personen, met name het aantal specialisten onder hen, en de instituten, die met hun staf en hun outillage ten dienste van de uitwerking van het experimentele leerplan staan, en let

men daarnaast nog op de nauwe samenwerking van dit gehele apparaat voor het V. G. L. O. met de commissies, die plannen ontwerpen of ontworpen hebben voor het nijverheids- en landbouwonderwijs voor jongens, het nijverheids- en landbouwonderwijs voor meisjes en de commissie inzake het lagere land- en tuinbouwonderwijs, dan blijkt m. i. overduidelijk dat hier een flinke stap gezet is op de weg die in het eerste gedeelte van dit artikel aangeduid werd.

En daar in het hierbeschreven V. G. L. O.-experiment ongeveer 5000 leerlingen betrokken zijn, spreekt het vanzelf dat een administratief apparaat bij de uitvoering onmisbaar is.

Een groot bezwaar bij dit alles is, dat de meeste medewerkers de vele arbeid, die de uitwerking van het experiment vraagt, naast hun gewone dagtaak moeten verrichten en daardoor dikwijls overbelast worden. Hier wordt de noodzakelijkheid van een zelfstandig kader wel zeer duidelijk.

Maar er is meer.

Aan de scholen, die aan het experiment deelnemen, is verzocht wekelijks in een schoolvergadering de ervaringen met het behandelde werk en het plan voor de komende week te bespreken en van deze besprekingen een verslag te zenden aan de commissie voor het experimentele leerplan.

Een nieuwe schakel in de samenwerking dus. En deze moet te meer van belang geacht worden omdat het immers juist om een experiment gaat, om op een verantwoorde wijze proefondervindelijk zoeken van de beste opbouw van het nieuwe V. G. L. O. Reeds is uit de binnengekomen antwoorden, critieken en suggesties gebleken, dat deze bijdrage van de kant der uitvoerende leerkrachten van zeer grote waarde is voor de verdere werkzaamheden der commissie en haar subcommissies.

Naast al dit bovengenoemde werk, waarin de aspecten van het moderne bedrijfsleven: het experiment, het teamwork, de differentiatie, specialisatie en integratie zo sterk naar voren komen, is er nog het cursuswerk.

Eenmaal per maand komen de deelnemende leerkrachten twee volle dagen bijeen, waar over de verschillende onderdelen van het leerplan inleidingen worden gehouden, waar samen wordt gediscussieerd en bovendien veel praktische toepassingen gegeven worden van het in de leerstofkernen aan de orde gestelde. De deelnemers worden aan het werk gezet. Naast een verdieping van inzicht en uitbreiding van kennis

en praktische vaardigheid brengen deze bijeenkomsten een verrijking voor de deelnemers, doordat zij uit hun isolement treden, elkaars ervaringen — zowel gunstige als ongunstige — vernemen, en gestimuleerd worden door het besef gemeenschappelijk aan een belangrijk stuk volksopvoeding te arbeiden.

Ziehier in korte trekken een beeld van wat zich thans in de V. G. L. O.-sector van het openbaar onderwijs in ons land bezig is te voltrekken.

Ik hoop er in geslaagd te zijn door de algemene beschouwingen en door de schildering van een concreet stuk werkelijkheid het opschrift van dit artikel te rechtvaardigen en te hebben aangetoond, dat er inderdaad gesproken kan worden van: een nieuwe phase in ons onderwijs.

KLEUTERLEIDING EN LEIDING AAN KLEUTERLEIDSTERS

DOOR

ANNA VAN DER TUIN.

KLEUTERLEIDING.

Matressenschool, bewaarschool, voorbereidende school, kleuterschool, dat zijn de meest typerende benamingen, die men in de loop der historische ontwikkeling heeft gegeven aan scholen of liever verblijfplaatsen voor kinderen van 3 tot 7 jaar. Iedere naam duidt een bepaalde periode aan, gekarakteriseerd door het doel dat die „scholen” nastreefden en iedere nieuwe benaming is een mijlpaal in die ontwikkeling.

De *matressenschool*, uit armoede en sociale nood geboren, had geen ander doel dan kinderen van 3 tot 7 jaar in een ruimte te verzamelen als de moeders van huis moesten om te werken. Men bekommerde zich er niet om, wat de matres met de kinderen deed. Aan haar werden geen eisen gesteld. Iedere vrouw, die een kleine verdienste nodig had en over de een of andere ruimte beschikte, was hiervoor „geschikt”.

Evenwel, door de misstanden die er heersten in deze verblijfplaatsen en door het ontwakend paedagogisch bewustzijn in het begin der 19e eeuw, begon men aandacht te schenken aan deze „scholen”. Men kwam tot de overtuiging, dat, waar kinderen zolang te bewaren werden gegeven, men ze ook als kind bewaren moest, d. w. z. dat men ze gedurende die

tijd ook kinderlijke bezigheden moest geven. De naam *bewaarschool* kwam op. Er werden (niet verplichte) voorschriften gegeven voor het „bewaren”; er werden eisen gesteld aan de ruimte, waar de kinderen de dag doorbrachten, daar het verblijf hierin niet schadelijk mocht zijn voor de gezondheid. Doel van de bewaarschool werd de kinderen op aangename wijze de tijd te laten doorbrengen met spelen, naar verhaaltjes luisteren, zingen enz. De bewaarschoolhouderes moest aan bepaalde eisen voldoen. Zij moest de kleuter met spel en materiaal bezig houden, gebeden kunnen opzeggen, kunnen vertellen, zingen en voortekenen. Het was gewenst, dat de bewaarschoolhouderes een opleiding kreeg en in 1832 wordt o. a. te Zwolle een modelkweekschool gesticht.

Toen, eind 19e eeuw, de Herbartse elementenpsychologie zijn invloed ging uitoefenen op paedagogiek en didactiek en de „vermethodieking” van de leerstof ontstond, werd ook het spelmateriaal, dat toen vooral bestond uit Fröbels gaven en leermiddelen, als „leerstof” vermethodiekt. Men ging onderwijs geven, het materiaal werd leermateriaal, geanalyseerd, de moeilijkheden gesplitst om duidelijke voorstellingen en begrippen te kweken. Men deed méér dan kinderen bewaren! De naam *school voor Voorbereidend Onderwijs* (voorbereidende school) werd geboren. Deze had als doel voor te bereiden voor de Lagere School. De kleuter moest leren waarnemen om klare en heldere voorstellingen te verkrijgen; zijn opmerkzaamheid en geheugen moesten geoefend worden. Zo werd het geordend denken voorbereid en zou Lager Onderwijs met vrucht kunnen volgen. Van de „onderwijzeressen” eisten men: een zekere ontwikkeling om deze ordening te kunnen begrijpen, scholing in de methodiek; daarnaast bekwaamheid in vaardigheden als zingen, tekenen en vertellen enz.

Met de „revolutie in de psychologie”, waarbij de mens als totaliteit wordt beschouwd en het kind als een totaliteit met eigen groei en ontwikkelingswetten — en geen volwassene in het klein — veranderde de houding ten opzichte van dit „onderwijs”. In de kleuter ontwikkelde zich niet alleen het intellect, de kleuter was een „persoonlijkheid in wording”, zijn gevoels- en wilsleven waren verwaarloosd, het initiatief en het creatief vermogen werden gedood, karaktervorming en sociale vorming ontbraken. De voorbereidende school moest voorbereiden voor het Leven. De naam bevredigde niet langer, men verkoos de naam *kleuterschool* om het eigen karakter aan

te duiden. De kleuterschool¹⁾ kreeg en heeft nu een ander doel en daarmee een andere taak. Het doel is, de kleuter leiding te geven bij zijn spontane ontwikkeling.

Men gaat er van uit, dat de mens en dus ook de kleuter een psycho=physisch=sociale structuur heeft, d. w. z. een totaliteit is, opgebouwd uit een fysieke structuur (het lichamelijke), een psychische structuur (de ik=structuur of ikheid als eenheid tegenover de buitenwereld) en een sociale structuur (de gebondenheid met de levensgemeenschappen). De deelstructuren vormen een organische eenheid, alleen door ons denken te scheiden. Ontwikkelen is een lossen structureren en iedere deelstructuur rijker schakeren en fijner nuanceren, (de bevordering van de lichamelijke ontwikkeling, de volledige ontplooiing van het individu, de „sachliche” instelling tegenover de omgeving) om de totaliteit te verrijken en tot hoger waarde te verheffen. Leiding — opvoeding — is daartoe de geëigende middelen geven, op de juiste wijze onder het bereik der kinderen gebracht. In de zuigeling nog ongescheiden werkend, ontstaan in de jonge kleuter de eerste splitsingen der deelstructuren subject=object, ikheid=de ander, en daarmee het vermogen tot eigen ontwikkeling. Op de kleuterleeftijd moet nu de „opzettelijke” leiding of opvoeding beginnen. Schade, toegebracht aan een der deelstructuren, berokkent schade aan de totaliteit, verwaarlozing van één van beide, brengt het organisme uit evenwicht. De kleuterschool is nodig, omdat het gezin onvoldoende gelegenheid biedt tot ontwikkeling van psychische en sociale structuur.

Kleuterleiding of kleuteronderwijs, zoals het meestal verkeerd genoemd wordt, zal moeten omvatten,

1. ter bevordering van de fysieke ontwikkeling:
 - a. het scheppen van een omgeving (schoolgebouw, klaslokaal, speelruimte, waar kinderen volop frisse lucht en licht

¹⁾ Als in dit artikel over kleuterscholen gesproken wordt, worden scholen bedoeld voor kinderen van 3 tot 7 jaar. Psychologisch is m. i. de Engelse indeling, zoals ook voorgestaan wordt in het Rapport Bolkestein, meer verantwoord, nl. in die van 3 tot 5 jaar — nurseryschool en hier bijv. speelschool te noemen en die van 5 tot 8 jaar — infantschool, hier kleuterschool. Deze laatste kan een zelfstandige school zijn of een onderbouw van de Lagere School. Deze indeling zou echter een gehele wijziging in het onderwijs en de opleiding (één Kweekschool voor opl., kleuteronderwijs en L. O.) veroorzaken, waar m. i. de toestand en de tijd nog niet rijp voor is.

kunnen genieten en waar ruimte en meubilair bewegingsvrijheid mogelijk maken¹⁾.

b. medische controle door schoolarts met behulp van een schoolverpleegster en het uitvoeren van medische voorschriften door de leidster; het bijhouden van een medisch-paedagogisch dossier.

het verstrekken van schoolvoeding, die de voor het opgroeiende kind benodigde bouwstoffen bevat.

Medische controle op de kleuterschool is noodzakelijk. Gebreken en stoornissen voorkomen of verbeteren op deze plastische leeftijd is doeltreffender en minder kostbaar dan gebreken later genezen.

Prof. Gesell constateert o. a. hierover: A Committee of the White House Conference on Child Health and Protection estimated the total number of handicapped children of all ages in the United States to be more than 10.000.000 (totaal aantal kinderen tot 18 jaar \pm 60.000.000).

In the vast major of cases the handicaps are either present at birth or arise during the first five years of life. To some extent the defects can be prevented, to a large extent they can be ameliorated during infancy and early childhood²⁾.

c. het aankweken van goede hygiënische gewoonten (handen wassen, tanden poetsen, zakdoekgebruik, W.C.-gebruik enz.

2. ter bevordering van de psychische ontwikkeling:

a. het ter beschikking hebben van materiaal en het verrichten van die handelingen, waarmee en waardoor de leidster het kind behulpzaam kan zijn bij zijn senso-motorische, emotionele, intellectuele, aesthetische en religieuze ontwikkeling, waarbij er van uitgegaan wordt, dat de beide eersten in het kleuterleven domineren.

b. het activeren van de kleuter tot zelfwerkzaamheid en hem in staat stellen zijn innerlijk beleven en scheppende gaven vorm te geven in materiaal, beweging, klank of symbool.

3. ter bevordering van de sociale ontwikkeling:

a. leren omgaan met dingen en materiaal; de juiste wijze van hanteren daarmee; eerbied wekken voor arbeid.

¹⁾ Scholen, die aan deze eisen voldoen, worden beschreven in het Rapport van de Gemeentelijke Studiecommissie voor de bouw van nieuwe scholen voor het kleuteronderwijs en lager onderwijs te Amsterdam: Het Nieuwe Schoolgebouw voor Kind en Gemeenschap. Uitgave Stadsdrukkerij — Amsterdam 1950.

²⁾ The first five years of live, blz. 4.

b. leren samenleven met kameraadjes en volwassenen; zijn plaats leren bepalen in de gemeenschap door spel, samenwerken en groepswork; de kleuter uiteindelijk in een „zakelijke” relatie tot de omgeving brengen.

Deze kleuterleiding is nog ideaal, maar een practisch ideaal, want zij kan verwezenlijkt worden en zij behoort verwezenlijkt te worden, want èn medici èn psychologen èn paedagogen zijn steeds meer overtuigd van de belangrijkheid van de kleuterleeftijd ter bescherming van een goede volksgezondheid en een goede gemeenschap. Tegen deze opvatting behoeft men gelukkig niet meer te strijden, zo overtuigd is ieder hiervan. Wel zal in de wijze waarop en de middelen waarmee nog verschil van inzicht blijven bestaan.

Maar er zijn kleuterscholen en er is kleuteronderwijs.

Wat is er tot nu toe bereikt?

De creditzijde.

Door particulieren, schoolbesturen, kerkelijke instellingen en Gemeenten, waaronder de grootste, worden kleuterscholen in stand gehouden, die trachten aan de hiervoor genoemde eisen zo veel mogelijk te voldoen.

1. Er zijn reeds vele kleuterscholen met blijde, lichte en ruime omgeving, waarin het voor de kinderen gezond is en een vreugde om te verblijven. Vooral Montessorischolen zijn hierin voorgegaan en hebben stimulerend op andere gewerkt.

Medische hulp ontbreekt vrijwel nog geheel. In enkele steden is er één controle aan het begin van de schoolloopbaan. Een medisch-paedagogisch dossier wordt niet bijgehouden. Schoolvoeding wordt in vele grote steden in de vorm van melk verstrekt.

De leidsters trachten de kleuters tot goede hygiënische gewoonten te gewennen door hun gelegenheid te geven tot inoefening van bepaalde handelingen (handen wassen, nagels schoonhouden enz.) door dit als „werkje” van de kinderen te beschouwen. Verder houden zij steeds een wakend oog op het regelmatig uitvoeren van hygiënische gewoonten.

2. Aan de hand van de nieuwste uitkomsten der kinderpsychologie bereiden de leidsters de omgeving van de kleuter voor en geven het daarin aangebrachte materiaal op een door haar geschikt geachte wijze ten gebruike.

Te weinig wordt er nog rekening mee gehouden, dat spel

en werk van de kleuter vooral dienen om zijn innerlijk belevens expressie te geven, waardoor zijn handelingen nog te veel gebonden worden door geconditioneerd materiaal.

3. Er zijn scholen, waar niet meer heerst: zit stil, mondje dicht, armpjes over elkaar, luister en doe me na, maar: loop en beweeg, praat met elkaar, gebruik je handen, probeer zelf en geef aan, wat je wil. Deze „werkhouding” doet verantwoordelijkheidsgevoel ontstaan tegenover het zelf gekozen en vrijwillig aanvaarde werk. Door de vrije omgang met elkaar en de mogelijkheid tot samenwerken ontstaat liefde en eerbied tegenover de kameraadjes in een voortdurend geven en nemen en de hulp biedende leidster zal het vertrouwen van de altijd vragende kleuter wekken en hem moed geven tot werk.

En er zijn nog heel wat goede leidsters in Nederland, die de capaciteiten en het enthousiasme bezitten om deze kleuterleiding te vervolmaken, als zij daarvoor maar de geschikte ruimte en de nodige geldmiddelen bezaten!

De debetzijde.

Hoe kan deze „leiding” heden ten dage ook nog zijn?

Er zijn scholen, waar geen sprake is van kleuterleiden maar van kleuterlijden! De matressen en de bewaarschool bestaan nog in ons land!

In het rapport van de Commissie inzake het onderzoek van de kleuterscholen in de provincie Groningen (met uitzondering van de stad Groningen) worden er van de 122 scholen 79 slecht of onvoldoende genoemd¹⁾.

Inspecteurs spreken er in hun onderwijsverslagen over, dat kleuters samenpakken in veel te kleine ruimten, op zolders of in kelders, waar geen W.C. is en waar de emmer nog dienst doet. „Moordholen”, zegt Perné zelfs, „als boven gesignaleerde, mogen niet jaren lang ongestoord blijven voortbestaan”²⁾. De tegenwoordige schoolopzieners van het kleuteronderwijs zijn toestanden tegen gekomen, die zij niet bestaansbaar achtten. Op het gebied van het kleuteronderwijs schijnt nog alles mogelijk, donkere, onventileerbare vertrekken, kinderen gedoemd tot stil zitten in lange banken, soms met meer

¹⁾ Uit het rapport Kleuteronderwijs van de Commissie van Volksonderwijs en N.O.V. 1948.

²⁾ Perné in Wettelijke regeling Voorbereidend Onderwijs. Uitgave Volksontwikkeling April/Mei, blz. 47.

dan 100 in een vertrek!¹⁾, onder leiding van een onontwikkelde, ongeschoolde, ongediplomeerde, ongesalariëerde „onderwijzeres”²⁾).

Deze kleuterziel in nood smeekt om een wettelijke regeling, die aan deze misstanden een einde zal maken en die zal voorkomen, dat kleuterlichaam en kleuterziel schade lijden door dit „school”bezoek. Tevens zal zij stimulerend moeten werken op de verbetering van de kleuterleiding. Daarom zal de wettelijke regeling ook zijn eisen moeten stellen aan de kleuterleidsters.

Goed kleuteronderwijs vereist goede kleuterleidsters!

LEIDING AAN KLEUTERLEIDSTERS.

Hoe zal nu de opleiding moeten zijn van haar, die in staat zullen zijn, de hiervoor besproken ideale kleuterleiding te geven?

Deze opleidingsschool, vorm of kweekschool³⁾ zal een opleiding moeten beginnen op een behoorlijke basis van algemene ontwikkeling. Als zodanig kan voorlopig gelden het diploma 3-jarige H. B. S. of 4-jarige U. L. O. Hierop zal een 4-jarige vakstudie volgen, waarbij de eerste twee jaar theoretisch onderwijs gegeven wordt, alsmede praktische oefening in de praktijk onder leiding. Na het afleggen van een proef in praktijk en theorie zullen de meisjes in het bezit kunnen komen van een akte, die — liefst alleen voorlopig — bevoegdheid geeft als zelfstandig leidster aan een school met een Hoofd te werken. Na twee jaar voortgezette studie, naast haar zelfstandig praktische werkzaamheid, zal zij in het bezit kunnen komen, na het afleggen van een proef in praktijk en theorie, van de akte van bekwaamheid als kleuteronderwijzeres, (kleuterleidster), die haar de bevoegdheid geeft, ook als Hoofd werkzaam te zijn.

1) Volgens de statistiek van het Kleuteronderwijs 1947, Uitgave C. B. van de Statistiek, bedroeg het klassegemiddelde van 61—80 leerl. 8,4 %, van 81—100 leerl. 1,1 % en van meer dan 100 leerl. 0,5 %. Meer dan 30.000 kleuters zitten in deze monsterklassen!

2) Zie hiervoor het artikel van Van der Velde in Paedagogische Studiën 1950, No. 7/8.

3) Ook hier wordt besproken een praktisch ideale kweekschool, waar we voorlopig genoeg mee moeten nemen, en niet „de” ideale kweekschool — één kweekschool voor beide opleidingen, met gelijke onderbouw en gesplitste bovenbouw!

Het is m.i. gewenst, nu de vooropleidingen nog niet de gewenste vernieuwing hebben ondergaan, de meisjes een jaar eerder tot de Kweekschool te trekken, daar velen het laatste jaar op U.L.O. of H.B.S. stranden. De kweekschoolopleiding moet dan met een jaar verlengd worden.

Doel van de kweekschoolopleiding moet zijn, de leidster een algemene vorming te geven en tegelijkertijd een afgeronde vakopleiding.

Zij kan dit bereiken door:

1. de algemene ontwikkeling van de leerlingen uit te breiden, waarbij niet de hoeveelheid parate kennis over tal van onderwerpen het doel is, maar het aankweken van een goede verhouding en goede werkgewoonten. Na het wekken van de belangstelling voor een onderwerp, zal de leerling dit zelfstandig in studie moeten nemen, zich moeten gaan verdiepen daarin, waarbij de wijze van aanpak en het verwerken tot inzicht voeren, die blijvende waarde heeft voor haar. En dit verbrede en verdiepte inzicht zal haar wil opwekken tot zelfstandig oriënteren en zelfstudie, ook na volbrachte schooltaak. Door deze vorming en ontwikkeling zal zij deel kunnen nemen aan het cultuurleven van haar tijd; daardoor en door haar kennis die geestelijke standing verkrijgen, die bij ouders respect afdwingt en vertrouwen zal wekken in de adviezen, waarmee zij de ouders bij hun opvoedende taak ter zijde staat.

De leervakken zullen hiervoor zijn: Ned. taal en letterkunde, aardrijkskunde en geschiedenis (ook kunstgeschiedenis), biologie en een vreemde taal (talen).

2. de kleuterleidster, waarbij de liefde voor de kleuter aanwezig wordt geacht, een zekere beroepsbekwaamheid te geven, die blijkt uit belangstelling voor en inzicht in eenvoudige algemeen psychologische verschijnselen, paedagogische vraagstukken en karakterologische moeilijkheden en in het bijzonder in kinderpsychologische verschijnselen wat betreft de senso-motorische, emotionele, intellectuele, aesthetische en sociale ontwikkeling. Door observaties en besprekingen van het kinderlijk gedrag zullen kinderuitingen kunnen worden verstaan, karaktermoeilijkheden worden begrepen en een critisch inzicht ontstaan voor individuele verschillen. Zo zal een goede instelling als leidster verkregen kunnen worden, die haar in staat zal stellen, met de haar geleerde middelen en methode de ontwikkeling van de kleuter te leiden.

Hiertoe zullen onderwezen worden: opvoedkunde, algemene

en kinderpsychologie, schoolhygiëne en biologie (als waarnemingsleer van planten en dierenleven).

3. de leerling beroepsvaardigheden en technieken te geven, die voor kleuterleiding onmisbaar zijn en die haar in staat stellen het expressieleven van de kleuter op verantwoorde wijze voedsel te geven. Bovenal zal de kweekschoolleiding hiermede de aesthetische vorming van de meisjes zelf beogen.

Hiertoe dienen: zingen, hygiënisch spreken, tekenen, handwerken en handenarbeid, rhythmiek en gymnastiek.

4. de leerling gelegenheid te geven, de techniek van kleuterleiding op een daartoe aangewezen school gade te slaan en onder leiding te oefenen (de laatste 2 jaar ook zelfstandig werkend, onder regelmatige controle van de praktijkleiding der kweekschool). Bovendien zal de leerling enige bedrevenheid moeten verkrijgen in de lichamelijke verzorging van het nog jongere kind in crèches of dagkleuterverblijven.

De leerlingen zullen na verschillende werkwijzen in de praktijk gezien te hebben, naar gelang haar eigen aard en nog beperkt inzicht, zich desgewenst kunnen bekwamen in een meer gespecialiseerde methode (b.v. die speciale methodiek bestuderen, die nodig is om als leidster aan een Montessori-school werkzaam te kunnen zijn¹⁾).

Het karakter van deze school zal dus geen leerschool zijn, maar een vormingsschool, die opvoedt tot persoonlijkheid. De kweekschoolleiding tracht de individuele gaven en vermogens van deze meisjes alzijdig te ontplooiën door middel van individuele taken. Verantwoordelijkheidsbesef voor het werk, eerbied voor elkaars werk en eerbied voor elkaar, die zich in beschaafde omgangsvormen uit, zullen het resultaat moeten zijn van deze opleiding. De kweekschool zal, voor de eerste leerjaren, dan ook een dagschool moeten zijn, waar de leerlingen reeds verantwoordelijkheid te dragen hebben voor maatregelen van algemeen schoolbelang, schoolvergaderingen, schoolfeesten en tentoonstellingen moeten organiseren, zorg dragen voor de omgeving enz. De onderlinge band, het saamhorigheidsgevoel en teamspirit worden bovendien nog versterkt door groepswork, excursies, sportdagen, museumbezoek enz.

Maar er zijn reeds kweekscholen en cursussen in ons land.

¹⁾ Hierbij houde men voorlopig nog rekening met de in ons land bestaande toestand van separatie in Montessori en ander kleuteronderwijs.

Wat is er tot nu toe bereikt?

De creditzijde.

Er zijn opleidingsscholen en cursussen (o. a. voor Montessori-leidster), waar de leerkrachten doordrongen zijn van de waarde van deze vorming der leidsters. Daar zij bovendien niet gebonden waren aan van hoger hand opgelegde normen, hebben zij zich vrij kunnen ontwikkelen. Ook hier belemmeren financiële moeilijkheden en onvoldoende outillage de gewenste uitvoering.

1. Hoewel ten opzichte van de algemene vorming nog te veel de nadruk gelegd wordt op de hoeveelheid kennis en te weinig op de verwerkte vorm, is een verbetering in de richting van zelfstudie merkbaar. Op de examens liggen dan ook de werkstukken der leerlingen, gedurende haar studietijd gemaakt, ter inzage.

2. Doordat de leerlingen reeds in aanraking komen met de praktijk staan de te behandelen opvoedkundige, psychologische en methodische problemen in het middelpunt der belangstelling. Het werkterrein ligt hier dichtbij en de zelfstudie wordt daardoor bevorderd. Inzicht blijkt echter dan mogelijk, wanneer het meisje een ruime intelligentie bezit. De pedagogiek behoort nog een meer centrale plaats in te nemen.

3. Het aanleren van technieken en beroepsvaardigheden is goed te noemen, daar en handenarbeid en tekenen en boetseren, zang en rhythmiek tevens in dienst staan van de esthetische vorming. De verkregen resultaten wekken algemene bewondering.

4. De praktische opleiding is goed, daar de leerlingen in de eerste twee leerjaren 4 of meer schooltijden in de kleuterscholen hospiteren of onder leiding werkzaam zijn. Aan het eind van deze periode wordt een praktische proef afgelegd. Geen diploma wordt uitgereikt, als deze proef niet voldoende is geweest. Een voorbeeld voor iedere onderwijzers- of docentenopleiding!

Wat ontbreekt zijn echter nog te veel goede (model) kleuterscholen, die als leerschool dienst kunnen doen, terwijl wetenschappelijke proefscholen, zoals in Amerika en Engeland, nog geheel ontbreken.

De leerlingen van deze kweekscholen komen bijna uitsluitend van 4jarige U. L. O. of 3jarige H. B. S.

In Amsterdam werden aan de Gemeentelijke Vormschool in 1950 toegelaten:

35 leerlingen met 3 leerjaren van een 4j. U. L. O. en enkele van de 3jarige U. L. O.

40 leerlingen met diploma 4j. U. L. O. A of 3jarige H. B. S.

6 leerlingen met 5j. H. B. S. of Gymnasium, waarvan 3 waren afgewezen.

Lofwaardige opleidingen zijn er dus al ontstaan! Maar er zijn ook andere!

De debetzijde.

Er zijn cursussen, helaas nog vele, waar iedere leerling zonder behoorlijke voorontwikkeling nog welkom is, waar de theorie geleerd moet worden naast een zelfstandig practische werkring. Toch zijn deze cursussen uit ideële overwegingen in het leven geroepen om de meisjes nog iets ontwikkeling te geven en beroepsbekwaam te maken. Financiën ontbreken dikwijls.

Deze opleidingen in nood smeken om een wettelijke regeling, om eisen aan de voorontwikkeling te stellen, om financiële hulp, om leerplan en exameneisen en om één algemeen erkend diploma.

En er zijn zelfs leidsters, nog wel $\frac{1}{3}$ van het totaal aantal zelfstandig werkende leidsters, die nooit leiding gehad hebben en die alleen door liefde geleid en begiftigd met een grote dosis intuïtie dit werk doen.

Maar er zijn er zelfs ook, die in het geheel niet beseffen, welke verantwoordelijkheid er op haar schouders rust!

Een wet op het kleuteronderwijs is dringend nodig! Deze wet geve voorschriften voor nieuw te bouwen kleuterscholen voor klasselokalen, klasse grootte en maximum aantal leerlingen per leidster.

Maar de wet regele voor alles de salariëring der leidsters!

„Aard en betekenis der werkring geven geen motief om de jaarwedde van onderwijzeressen bij het kleuteronderwijs van die bij het gewoon lager onderwijs te doen verschillen”, zegt het Rapport-Bolkestein. Al zal gelijkstelling nu nog niet verkregen kunnen worden, de wet moet de kleuterleidster een behoorlijk bestaan waarborgen overeenkomstig haar positie in de maatschappij. Voorts stelle de wet haar eisen aan de leerkrachten van opleidingsscholen, toelatingseisen der leerlingen, exameneisen en stelle een erkend diploma in. Bovendien geve de wet voorschriften voor scholing en

herscholing van onbevoegde en half bevoegde leidsters en bevordere de oprichting van kweekscholen.

En nu rest nog de vraag: *Waar moeten deze voorschriften op gebaseerd worden?*

Daarop moet het antwoord eenparig luiden, ter wille van de kleuter en ter wille van de toekomstige gemeenschap: ten minste op die lofwaardige scholen en opleidingen, die particulieren, instellingen en Gemeenten tot stand hebben gebracht. Ook daar komt de kleuter al te kort, de kleuter mag door overheidsbemoeiing niet nog meer te kort komen. De bestaande noodtoestanden en misstanden zijn niet dadelijk en niet gemakkelijk op te heffen en daar zullen jaren voor nodig zijn. Maar daarvoor treffe men overgangsmaatregelen.

De wet mag nooit op noodtoestanden en misstanden gebaseerd worden!

In het Nederlandse meisje is een grote liefde voor de kleuter aanwezig. De toeloop naar kweekscholen en cursussen zal groot zijn van meisjes met de gewenste vooropleiding, mits de salariëring verantwoord is en een bestaan geeft. Dit is het kernprobleem, waar goede kleuterleiding en een voldoende aantal leidsters mee staat of valt.

Ik kan het dan ook niet eens zijn met Van der Velde, als hij zegt: „Hoe zwaarder eisen, hoe geringer het aantal meisjes die zich voor kleuteronderwijs beschikbaar kunnen — en willen — stellen”¹⁾.

Verzware van de eisen en voorwaarden voor de toelating zullen eerder de meisjes aantrekken. Dan is het een beroep van betekenis, waar met veel liefde en enthousiasme voor gewerkt moet worden. Dat is de moeite waard! Maar is het resultaat, dat men in armoede moet leven, dat men de benodigde vakliteratuur niet kan aanschaffen, dat men in kleding en culturele genoegens bij vele anderen achter staat, dan komt het intelligente meisje niet!

En als Van der Velde verder schrijft om voldoende leerkrachten te verkrijgen: „En om leeftijdsmotieven en om kwantitatief althans, voldoende leerkrachten te verkrijgen en om meisjes die van goede wil zijn en met liefde studeren in het sociaal-culturele leven in te schakelen, ook al zijn zij vaak van zeer middelmatige intellectuele begaafdheid, daarom stellen wij, voorlopig althans, de toelatingseisen laag. Som-

¹⁾ Paedagogische Studiën Juli/Aug., blz. 248.

migen denken in dit verband aan 2 jaar U.L.O. of 2 jaar Middelbare School, mits de leeftijd van 15 jaar bij het begin der cursus is bereikt. Wij voor ons zijn bereid, weer: voorlopig althans, bij serieuze kandidaten met minder genoegen te nemen" ¹⁾ en dit wordt wettelijk geregeld, dan wordt het beroep in discrediet gebracht; dan komt de bewaarschool weer terug! Dan blijft de vicieuze cirkel gesloten, die alleen door salarisverbetering is te verbreken.

En komt die niet, dan ziet het er in het jaar 2000 voor onze kleuter nog somber uit, want deze onbegaafde, onontwikkelde, slecht opgeleide leidster staat 50 jaar voor haar klasse!

DE AANSLUITING L. O.—M. O.

DOOR

Dr. H. NIEUWENHUIS.

De Redactie ontving een „Rapport, samengesteld door de vertegenwoordigers van:

De Centrale Vernieuwings Commissie van de Bond van Scholen voor Neutraal Bijzonder Onderwijs in Nederland.

De Nederlandse Dalton Vereniging.

De Werkgemeenschap voor Opvoeding en Onderwijs," met het verzoek dit te publiceren en eventueel aan een bespreking te onderwerpen.

De inwilliging van de eerste vraag stuit wel op bezwaren, maar aan de tweede wil ik gaarne voldoen.

In de eerste plaats moet opgemerkt worden dat het genoemde rapport, dat blijkens andere publicaties (o. a. „Het Schoolblad" van 30 Sept. 1950, pg. 547) aan de Minister van O., K. en W. is toegezonden en in een mondelinge audiëntie is toegelicht, drie getypte pagina's omvat. Waarschijnlijk hebben de samenstellers gedacht, dat er al genoeg dikke rapporten over de aansluiting verschenen waren, die tot nu toe niet veel resultaat hebben opgeleverd, en dat het nu maar eens met een voorstel van minimale omvang geprobeerd moest worden, maar het moet m. i. toch ernstig betwijfeld worden of deze wijze van problemen oplossen veel verbetering zal brengen. De „sancta simplicia" kan wel eens ontwapenend

¹⁾ Idem, blz. 251.

werken, maar hier lijkt me de kans groter dat ze wreveligheid wekt.

In de tweede plaats is het rapport opgesteld door „vertegenwoordigers van”. In hoeverre zijn de leden van de genoemde organisaties in dit plan betrokken en in hoeverre geeft dus dit rapport de mening van deze leden weer? Daarom trent tast men in het duister.

En nu het rapport zelf:

Na een inleiding van bijna één pagina volgt wat men de quintessens van het geheel zou kunnen noemen, nl. het voorstel: na de lagere school de leerlingen, voor wie onderwijs verlangd wordt aan scholen voor uitgebreid lager, middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs, te plaatsen in een determineerklas, die verbonden zal worden „aan alle inrichtingen van voortgezet onderwijs: gymnasium, hogere burgerschool, handelsschool, middelbare meisjesschool en uloschool.”

Dit nu lijkt me een zeer ernstige misgreep te zijn: een determineerklasse, die meer dan 1 of 2 weken omvat, en zeker een, die, zoals in dit rapport voorgesteld wordt, een vol jaar omvat, behoort persé niet aan de opnemende school of scholen verbonden te worden. Men staat dan altijd voor de consequentie de leerlingen, die niet geschikt blijken, of althans geacht worden, het onderwijs aan de gekozen school niet te kunnen volgen, naar een eenvoudiger schooltype te moeten overplaatsen, wat altijd als een degradatie gevoeld zal worden. Men blijft op deze wijze in de negatieve selectie hangen, die juist in een determineerklasse aan de afleverende school verbonden, vermeden kan worden.

Waarschijnlijk zien de samenstellers van het rapport deze moeilijkheid ook wel. Zij willen althans de definitieve selectie doen voorafgaan door een „eerste determinering”. Op deze wijze:

„In overleg met de ouders bepaalt de lagere school

- a. of een leerling geschikt geacht kan worden voortgezet onderwijs te volgen; daarna
- b. welk type van school voortgezet onderwijs voor elke daarvoor in aanmerking komende leerling het juiste wordt geoordeeld.”

Dat is juist wat thans ook gebeurt en wat tot niemand bevredigende resultaten leidt.

De drang van vele ouders, een voor hun kind te moeilijk schooltype te kiezen, en de drang van vele scholen, zoveel

mogelijk leerlingen naar zo moeilijk mogelijke scholen af te leveren wordt hier op geen enkele wijze tegengegaan, ook niet door het inschakelen van een psychotechnisch onderzoek als ouders en onderwijzers het niet eens kunnen worden, want er is niemand die er aan denkt aan een psychotechnisch onderzoek meer dan adviserende waarde toe te kennen.

En een ouderpaar dat zich door een weloverwogen advies van de lagere school niet van zijn keuze laat afbrengen, zal dit ook niet doen tengevolge van een psychotechnisch onderzoek, gesteld al dat men dit zal willen laten geschieden.

En dan verder!

„De determineerklasse heeft aan alle scholen, waar zij wordt ingesteld, hetzelfde algemene programma, waarbij in overeenstemming met het bijzonder karakter van een schooltype een zekere differentiatie mogelijk moet blijven. Onder geen beding mag echter deze klas een verkapte eerste klas zijn”

Hoe stelt men zich dat eigenlijk voor? Wil men inderdaad de leerlingen die op grond van de „eerste determinering” naar een Ulo-school zijn verwezen op hetzelfde niveau laten werken als degenen, die op grond van diezelfde selectie naar een gymnasium gezonden worden? Is dit iets anders dan het invoeren van een nieuw procrustesbed, een quasi-eenheidsschool of eenheidsklasse, waarvan nu juist elke poging tot wezenlijke onderwijsvernieuwing tracht los te komen? En dan dat „onder geen beding”, waaronder de determineerklasse geen „verkapte eerste klas” mag worden. Tot nu toe kruipt het bloed, waar het niet gaan kan, en het lijkt me dat de samenstellers juist door het feit, dat zij hun zienswijze in deze zo nadrukkelijk formuleren, er zelf ook niet al te veel vertrouwen in hebben, dat hun wens in vervulling zal gaan. Op de derde en laatste pagina van hun rapport schrijven de samenstellers dan ook: „Het is duidelijk, dat het in dit rapport neergelegde plan slechts te verwezenlijken zal zijn, indien een groot vertrouwen bestaat tussen alle betrokken scholen en dat het een goede onderwijzers- en lerarenopleiding vooronderstelt.”

Daarmee kan ik het volkomen eens zijn. Maar wie deze voorwaarden meent te moeten stellen en naar hun verwezenlijking wil streven, kan gerust dit plan voor een betere aansluiting tussen L. O. en M. O. de eerste jaren in de la van zijn bureau bergen. Hij zal er voorlopig niets mee kunnen beginnen. En later zal hij waarschijnlijk liever een degelijker stuk werk als leidraad nemen.

TIJDSCHRIFTEN.

De Christelijke School (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg.: Nijgh en Van Ditmar, Rotterdam. No. 15 (jrg. 3).

Uit dit nummer noemen wij: Joh. Tigchelaar „De vernieuwde Bijbels”. De schrijver hoopt, dat alle daarbij betrokken partijen elkander zullen vinden om in eendrachtige samenwerking „hét Handboek voor het Bijbels Onderwijs samen te stellen, dat het bewijs levert, dat de didactisch-methodische reform werkelijk ook tot dit vak der vakken geheel is doorgedrongen”. — J. H. Kruizinga wijdt in „Stille Opvoeders op de Achtergrond” een uitvoerige bespreking aan „Het Jeugdboek in de loop der Eeuwen” van Mevr. J. Riemens—Reurslag. — Voor practici is van belang het artikel van W. P. van der Blink „Groepsvorming binnen de ruimte van de Klas” (I).

Dalton (red. L. Costers). Uitg.: J. B. Wolters, Groningen. No. 4 (jrg. 2).

W. Uytendoude schrijft over „Differentiatie in de diepte bij het N. O.” De schr. komt tot de conclusie, dat voor differentiatie in de diepte (d. i. naar graad van moeilijkheid) het Algemeen Vormend Onderwijs bij uitstek geschikt is, terwijl bij de vakken naaien, tekenen en stofversieren de nadruk meer gelegd zal moeten worden op het meer of minder. — L. Costers beveelt in „Differentiatie op de Lagere Daltonschool” een A-, B- en C-weektaak aan in verband met de prestatiemogelijkheden der leerlingen.

Dux (red. Dr. H. M. M. Fortmann). Uitg.: De Katholieke Jeugdraad voor Nederland. No. 5—6 (jrg. 17).

Dr. H. M. M. Fortmann vult bijna dit gehele nummer met een voortreffelijk artikel over „Social Group Work in de Verenigde Staten”. Achtereenvolgens komen de culturele achtergrond van het Amerikaanse Group Work, de methodische beginselen daarvan, het leven van en in de groep ter sprake.

BOEKBEOORDELINGEN.

Dr. E. A. D. E. Carp, *Psychodrama. Dramatisering als vorm van Psychotherapie*. 153 p. Uitg.: Scheltema en Holkema's Uitg., Amsterdam, 1949. Prijs: f 5,75.

Gedurende de oorlog is in Amerika een nieuwe vorm van psychotherapeutische behandeling tot ontwikkeling gekomen, die reeds in de daaraan voorafgaande jaren door J. L. Moreno was voorbereid en gepropageerd. Men tracht — op enigszins analoge wijze als in de spelanalyse bij kinderen — door de patiënten in een conflictsituatie, die met de eigene verwantschap vertoont, dramatisch-uitbeeldend te doen optreden,

tot afreageren en katharsis te komen. Men onderscheidt daarbij Psycho-drama in engere zin, waarin individueel-psychologische moeilijkheden tot uitdrukking en afreageren worden gebracht en het sociodrama, of de groeps-therapie waarin sociale conflicts-situaties, gelijk ze in huwelijk, werkkring, maatschappelijke en religieuze verhoudingen voorkomen, tot uiting komen.

Sedert enige jaren wordt op dit gebied ook in ons land geëxperimenteerd. Het tijdschrift *Mens en Onderneming* heeft voorbeelden van sociodrama beschreven, niet met therapeutische, maar met diagnostische bedoeling, nl. als selectie-hulpmiddel bij sollicitaties. Bij mijn weten is het hierboven genoemde werk, dat de ervaringen beschrijft in de Leidse Psychiatrische Universiteitskliniek sedert enige jaren opgedaan, het eerste boek, dat aan deze problemen wordt gewijd.

In het eerste hoofdstuk beschrijft Prof. Carp de Grondbeginselen der uitbeeldende (dramatiserende) Psychotherapie, waarbij hij Moreno de volle eer geeft, die hem als baanbreker toekomt, al verheelt hij niet, dat „menigeen zich zal verbazen over de al te simplistische wijze, waarop Moreno het gehele psycho-therapeutische probleem behandelt en zich onthoudt van elke poging dieper door te dringen in de psychologische fun-dering van deze ongetwijfeld belangwekkende vorm van psychotherapie” (p. 15). Op grond van de betrekkelijk geringe originele literaturen, waar mede ik tot nu toe kennis heb kunnen maken, kan ik mij geheel bij deze qualificatie aansluiten. Carp zelf is dan ook aanmerkelijk kritischer en voorzichtiger en spreekt aan het einde van dit eerste hoofdstuk met nadruk uit, dat bij de in dit boek meegedeelde ervaringen „in het oog dient te worden gehouden, dat het hier slechts geldt een therapeutisch experiment, waarvan wij de betekenis nog geenszins kunnen beoordelen” (p. 28).

In Hoofdstuk II wordt ons dan het uitvoerige materiaal voorgelegd in het geval van twee jonge mannen, de één van dertig, de ander van vier-en-dertig jaar, waarin aanzienlijke verbetering optreedt, die hoogst waarschijnlijk voor een niet onbelangrijk deel in het credit dezer therapie mag worden geboekt. Een beknopt overzicht van de behandeling te geven is echter in ons bestek niet mogelijk.

Hoofdstuk III geeft dan een aantal voorbeelden van Sociodrama ten opzichte van conflicten als de bovengenoemde. Mijn indruk is, dat wat hier geboden wordt aanmerkelijk minder kans biedt op therapeutische invloed en dat men de betekenis eerder in diagnostische richting zou moeten zoeken. In die zin meen ik ook te moeten verstaan wat in het vierde en laatste hoofdstuk: *Perspectieven ener dramatiserende Psychotherapie* wordt gezegd over „de vrijmoedigheid en de schaamteloosheid, waarmede rolvertolkers eigen conflictsituaties ten tonele voeren ten overstaan van een groep van medemensen”. De schr. meent als een van de redenen van deze geringe schroom de „sterke schuld ontlastende factor” te zien, die gelegen is in het feit, dat men met een groep anderen samen in dezelfde conflictssituatie zich vertoont. Hier zou ik geneigd zijn de vraag te stellen, of niet in tenminste gelijke of hogere mate de omstandigheid meewerkt, dat de spelers er op rekenen, dat hun spel als spel, en niet als eigen echte levenservaring wordt aangezien, door medespelers en toeschouwers. Vermoedelijk weet immers alleen de spelleider-therapeut, en niet de anderen, dat het hier gaat om de ernst-situaties der andere, in het „spel” betrokkenen.

Ook dit hoofdstuk en in 't bijzonder de slotwoorden, spreekt met nadruk uit, dat wij slechts aan het begin staan van een lange en moeilijke weg, die echter naar mijn oordeel de aandacht verdient, niet slechts van de psychotherapeut, maar ook van de beoefenaar der paedagogiek.

Ph. K.

Dr. W. H. Nagel, *De criminaliteit van Oss*.
427 p. Uitg.: D. A. Daamen's Uitg.-Mij., Den
Haag, 1949. Prijs: f 17,50.

Als vrucht van nauwkeurige, jarenlang voortgezette bronnenstudie beschrijft Dr. Nagel ons de twee perioden van uitzonderlijk grote criminaliteit, die Oss vooral in de dertiger jaren in Nederland berucht hebben gemaakt: de periode van 1889 tot 1900 en die van 1924 tot medio 1935, met de aanmerkelijk rustiger periode daartussen. En zijn werk heeft ten gevolge van dit indringende onderzoek grote betekenis niet slechts voor de criminoloog, maar ook voor de beoefenaar der paedagogiek. Want het levert een belangrijke bijdrage voor de vraag naar de relatieve invloed van aanleg en milieuomstandigheden op de oorzaken der criminaliteit.

De uitkomst ten opzichte van de eerste periode, die begint met de moord op de wachmeester der maréchaussee Hoekman meen ik het beste weer te geven met de woorden van de schrijver zelf in zijn samenvattend overzicht: Verklaring en bestrijding van de criminaliteit van Oss. We lezen daar p. 406—7: „Een bevolkingsgroep met een agressieve aanleg, een laag cultureel peil, eeuwenoude ressentimenten tegen het feitelijke gezag en op enkele punten van de algemene moraal afwijkende conductenorm, werd door zeer snelle industrialisatie, in een tijd zonder sociale wetgeving, getransformeerd van armelijke landbewerkers tot fabrieksarbeiders. De stabiliteit van de weinig efficiënte landbouw, met povere inkomsten, maakte plaats voor de wisselvalligheid van goede lonen of werkloosheid die de fabrieksarbeid bood. De culturele verandering greep zo snel plaats, dat conflicten ontstonden; deze conflicten scheidden de autochthone bevolking in een groep die, zich aan de zijde der vreemde industriëlen scharend, de industrialisatie mee invoerde en zich conformeerde aan de nieuwe, algemeen nederlandsche conductenorms, en een groep, het Milieu genoemd, waarin de oorspronkelijke „socialiteit” zich concentreerde.

Mede doordat de overheid de ene zijde koos en de nieuwe conductenorm heeft willen erkennen en handhaven, wies de criminaliteit, die de bevolking van nature toch reeds niet vreemd was, bij de tweede groep aan het einde van de vorige eeuw boven normale verhoudingen uit. Deze criminaliteit was duidelijk anti-sociaal van aard.”

Als het eerste slachtoffer van deze, in wijdere zin „sociale” strijd moet dan wachmeester Hoekman worden gezien, waarin niet alleen de gehate vertegenwoordiger van het niet in de streek zelf gewortelde gezag en de macht-hebbende bourgeoisie, maar ook de Protestant en de verdediger der belangen van „moffen” en „joden” wordt getroffen. Psychologisch m. i. volkomen plausibel in zijn beschrijving, is wat de schr. p. 37 zegt: „Men kan zich nauwelijks voorstellen, dat de infame grafschennis op 15 April gepleegd zou zijn ten aanzien van een in gewijde aarde begraven lijk.”

Andererzijds staat men echter ook versted van menig staaltje van sociale ongerechtigheid en onbarmhartigheid, van volslagen gemis aan begrip voor de eisen, door deze snelle industrialisatie aan een achterlijk gebleven en weinig geestelijk bewegelijke keuterboerenbevolking gesteld. Zeer merkwaardig is ook de grote betekenis, die het kroegleven (meer dan het alcoholmisbruikzelve) en de „kuipers”, die voor de boterverzendding de tonnen maakten en tevens veelal kroegbaas zijn, op het groeien van de tegenstelling en de uitbarsting in het laatste tiental jaren der 19e eeuw hebben.

Veel minder duidelijk is mij bij de lectuur geworden, hoe het na de betrekkelijk rustige periode van 1900—1923 weer tot de (nog veel ernstiger) criminaliteit van 1924—'35 is gekomen. Dat daarbij de „helden”verering voor de generatie uit het laatst der vorige eeuw een rol heeft gespeeld is zeker aannemelijk. En verwonderlijk en beschamend tevens is het te zien, hoe lang in dit tijdvak de Overheids tegenweer is uitgebleven, te meer wanneer men ziet, dat een verhoging van de sterkte der maréchaussee en een betere regeling van de samenwerking met de gemeentepolitie voldoende is om binnen een jaar tijds met blijvend succes aan de bijzondere criminaliteit van Oss een eind te maken, door de be-rechting van 50 zaken met bijna 80 verschillende daders (p. 142). Die 50 zaken vormen trouwens maar een zesde van de omstreeks 300 misdrijven, die tot opheldering gebracht worden. Uit het aantal der daders en de nadere milieu-beschrijving blijkt wel duidelijk, dat wij hier niet te doen hebben met de invloed van enkele leiders, laat staan van één overheersende figuur. Wij hebben veeleer te doen met een soort van sociaal-paedagogische epidemie, een psychische besmetting, sterk gestimuleerd door de van 1923—'34 groeiende overtuiging, dat „ze je toch niets maken kunnen als je maar stokstijf blijft ontkennen”, en de andere deelnemers aan het milieu mogelijke getuigen à charge onder terreur houden.

Zeer begrijpelijk is het, dat onder deze omstandigheden de schr. omtrent de bestrijding opmerkt, dat voor verdere preventie goede politiezorg dringend noodzakelijk is en wat de reclassering betreft de zorg veel minder op een individuele aanpak der personen, en meer gericht moet zijn op het verkrijgen van sanering der groep en normalisering van het Milieu, dat daarnaast echter ook sociale middelen, van de zijde der Overheid, van de Kerk en particulieren een belangrijke bijdrage moeten leveren. Het is verheugend te mogen constateren, dat deze pogingen voor een zeer belangrijk deel zijn geslaagd. Aan het eind van zijn boek constateert de schr.: „Thans kan men zeggen dat alles in Oss sedert jaren rustig is... De bijzondere misdadigheid van Oss heeft haar functie gehad.” En hij haalt met instemming een woord van Sutherland aan: „Just as pain is a notification to an organism that something is wrong, so crime is a notification of a social maladjustment, especially when crime becomes prevalent. Crime is a symptom of social disorganisation and probably can be reduced appreciably only by changes in the social organisation.”

Het is wel duidelijk, dat hier het hoofdaccent veel meer op milieu, dan op onveranderlijke en erfelijke aanleg komt te liggen, een ook voor de beoefenaar der paedagogiek hoopvolle, maar tevens zijn verantwoordelijkheid opnieuw stimulerende uitkomst.

DE DIDAKTIEK DER PSYCHOLOGIE OP DE KWEEKSCHOOL

DOOR

Prof. Dr. Ph. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van J. Jonges, *Psychologisch Leer- en Werkboek*. 150 p. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, 1950. Prijs: f 3,50, geb. f 3,90.

Nu de ingediende kweekschoolwet belooft eindelijk de zo lang begeerde vakopleiding voor de onderwijzer te verwezenlijken, met de paedagogiek en haar hulpwetenschappen als het ene van haar beide hoofdvakken, dringt de vraag naar een goede didaktiek voor de psychologische grondbegrippen zich in sterk verhoogde mate aan ons op. En wij mogen zeer dankbaar zijn, dat juist nu een boek kan verschijnen, waarvan insiders reeds sedert geruime tijd wisten, dat het in experimentele staat van voorbereiding was, een boek, dat leiding kan geven bij deze nieuwe taak.

Voor de universitaire student in de psychologie werden, sedert Wundt te Leipzig het eerste laboratorium voor psychologie inrichtte, aan de meeste Universiteiten die laboratoria ook in dienst gesteld niet slechts van het onderzoek, maar ook van het onderwijs. Men volgde ook op dit punt de natuurwetenschap; voor de scheikunde had Justus von Liebig reeds in 1826 de toen uiterst radicale stap gedaan, in zijn laboratorium aan de Universiteit te Giessen ook practica voor de studerenden in te richten. En vermoedelijk zijn ook wel eens bij de onderwijzersopleiding de toestellen, waarmede de vóór Würzburgse psychologie placht te werken (chronoscopen, tachiscopen, dynamometers, ergografen etc.) uit de kasten gehaald en gedemonstreerd; wellicht heeft men er de studerenden voor eindexamen of hoofdacte ook wel eens mee laten werken. Vaak zal dat wel niet zijn gebeurd, en zeker niet geregeld en stelselmatig. Want daartoe leende zulk een instrumentarium zich weinig, en bovendien moest men bij het experimenteren er mede zich toch wel de vraag gaan stellen of het indringen in eigenlijk psychologisch inzicht hierdoor wel bevorderd werd.

Maar bovendien: de universitaire didaktiek van alle faculteiten staat nog in het stadium van empirie en routine; van een stelselmatige en dus wetenschappelijke beoefening ervan

is, zover mij bekend is, nog nergens sprake. Het behoeft dus geen verwondering te wekken, dat ook bij de psychologie didaktische vragen niet werden gesteld. In dat opzicht was de moderne kweekschool, waar deze vragen in het centrum der belangstelling staan, in aanmerkelijk gunstiger omstandigheden.

De directeur van de Kweekschool van het Haags Genootschap, ontevreden met de gangbare verbale wijze van inleiding in de beginselen der psychologie, heeft zich nu, uitgaande van de opvattingen der huidige denkpsychologie, de vraag gesteld: Hoe kan ik die verbale mededeling *stelselmatig* vervangen door een eerste, voorlopige vulling van de aanschouwelijke kennislaag, waarop alle begripsvorming moet rusten? Zijn Leer- en Werkboek — dat wellicht, in overeenstemming met die opzet, nog beter Werk- en Leerboek had kunnen heten — geeft ons zijn antwoord, dat met de voorzichtigheid, die de experimentator past, reeds op de eerste bladzijde van het Voorbericht de lezer waarschuwt: „Wij zijn ons bewust, dat er nog van alles ontbreekt. Een nauwkeurige toetsing op bredere schaal kan dit aan het licht brengen.”

Een toetsing op *bredere* schaal. Want — gelijk ik boven reeds even aanduidde — aan deze publicatie is reeds een vrij langdurige toetsing in de praktijk voorafgegaan. En daarvan getuigt ook de opzet van het boek, waarvan de eerste drie hoofdstukken handelen over Cognitie, Conatie, Emotie. Wat deze namen betreft zegt het Voorbericht op p. 4: „Om didactische redenen gaven wij de voorkeur aan de vreemde termen; de meer vertrouwelijk klinkende termen als „kennen” en „streven” verwijzen naar specifieke gedragsvormen, dus naar een cognitief-emotioneel-conatieve *totaliteit*. Zij werken daardoor eerder verwarrend dan verhelderend voor onze leerlingen.”

Nog belangrijker dan deze terminologische opmerking is echter wat even te voren over de zaak zelf is gezegd: „Ook de volgorde 1. cognitie, 2. conatie, 3. emotie is niet een principiële, maar een didactische. De ervaring leerde, dat de jongeren het emotionele facet het moeilijkst vinden, d. w. z. het moeilijkst te abstraheren in de totale beleving.”

Die ervaring is opgedaan bij Opdrachten als de volgende, die wij op p. 20 vinden: „Maak een nauwkeurig verslag van de ervaringen, van wat u beleeft, in gedachten ziet, hoort en doet, vanaf het moment dat u de hal van het station betreedt en een kaartje koopt, tot aan het moment dat u in de trein zit en wegrijdt. Onderstreep de woorden, die betrekking

hebben op een *gezichts*indruk met *rood* potlood, een *gehoors*-indruk: *geel*, en op wat u doet (een *motorische* indruk): *blauw* en die betrekking hebben op een bepaald *gevoel*: *groen*."

Op de Haagse Kweekschool bleek nu de laatste categorie verreweg het minst optredende. Het zal interessant zijn, van de gebruikers van het boek te vernemen: a. of dit op andere kweekscholen bevestigd wordt; b. hoe het hiermee staat bij oudere proefpersonen. Naar mijzelf oordelende zou ik geneigd zijn te denken, dat op hogere leeftijd juist allerlei indrukken van meer emotionele aard op de voorgrond zouden komen. Maar de verklaring, die het Voorbericht geeft om trent adolescenten lijkt heel plausibel.

Aan deze proef wordt dan verder nog een opdracht verbonden, die in de richting van het *groepsonderzoek* gaat, nl. een profiel te maken van de percentages der vier categoriën als gemiddelde van de groep of de klas en die met het eigen profiel te vergelijken. Ook bij andere proeven wordt de gelegenheid benut om de leerling eenvoudige observaties te laten doen bij kinderen (b.v. in de leerschool) of bij volwassenen (b.v. huisgenoten), en daardoor reeds enige scholing in observeren van anderen voor te bereiden.

Wellicht zal nu een lezer vragen: Wat is nu echter bedoeld met een *nauwkeurig* verslag, zoals dat in de opdracht gevraagd wordt. Ik heb die vraag ook aan de schr. gesteld, met wien ik een uitvoerig onderhoud over zijn boek mocht hebben. Want het is duidelijk, dat een ietwat geschoold verslaggever van zelf-waarnemingen een nadere precisering der opdracht zou wensen. Hij zal vragen: Wordt bedoeld een werkelijk verslag, dus de *herinnering* aan een werkelijk gebeuren, liefst van heel kort geleden? Dan wel een *fantasie*-verhaal, op grond van talrijke, niet-gepreciseerde indrukken aan spoorloketten en treinen? Op grond van zijn ervaring met kweekschool en leerlingen meent de heer Jonges, dat zij aan deze mate van nauwkeurigheid nog niet toe zijn, en daartoe eerst langs de weg van deze experimenten geraken. Om deze leerlingen te doordringen van de noodzakelijkheid, maar ook de moeilijkheid van nauwkeurigheid, is dan ook een opdracht opgenomen als op p. 18, die naar *heldere* visuele en auditieve voorstellingen vraagt van een groot aantal voorwerpen en geluiden, waarvan ik zelf althans zou moeten antwoorden, dat het bij mij met die helderheid zeer slecht gesteld is.

De tegenstelling tussen „fantasie” en andere cognitieve verschijnselen komt echter in dit eerste hoofdstuk veel vaker in het gedrang, dan alleen in het geval dat ik zoëven noemde. De allereerste uitgangservaring waarmede het werkboek opent, knoopt aan bij een kartonnen kaartje met 5 stippen zó gerangschikt dat vier de hoekpunten van een kwadraat vormen en de vijfde ligt op het verlengde van één der diagonalen, met een afstand gelijk aan de lengte der diagonaal. De opdracht (p. 7) luidt: „Schrijf onder elkaar op, wat u alzo in dit figuurtje kunt zien (b.v.: een steelpannetje). Zoek zoveel mogelijk antwoorden. Het kaartje mag in elke stand gedraaid worden.”

Nu is het zonder meer duidelijk, dat we hier volstrekt niet in de eerste plaats met *Waarnemen* te doen hebben, zoals in kapitale letters boven deze uitgangservaring staat. We hebben te doen met een projectieopdracht, zoals dan ook — zonder de technische term te noemen — bij de theorie die op p. 8 aanstonds aan de opdracht aansluit, terecht gezegd wordt. We lezen daar:

„Wat hebben wij eigenlijk gedaan?

Het figuurtje *waargenomen*. En daarna hebben wij het *benoemd* of geïnterpreteerd.”

Dit is zeker juist. Maar daarmede kom ik tevens op een bezwaar, waarvan ik zou menen, dat het in een 2e druk zou moeten worden weggenomen. Hoofdstuk 1, Het cognitieve aspect, is, in tegenstelling met de andere hoofdstukken, ook in de Inhoudsopgave in vijf onderdelen verdeeld. Namelijk: Waarnemen, Voorstellen, Geheugen, Fantaseren, Denken. Maar wat onder deze onderdelen wordt behandeld is veel algemener dan door het opschrift wordt aangeduid. Het blijkt in de praktijk, dat dit ook reeds aan jongelui van deze leeftijd kan opvallen. Althans van een gymnasiast — zij het dan ook, dat hij uit een met paedagogiek „belast” milieu afkomstig is — werd mij over die eerste interpretatieproef de opmerking meegedeeld, dat dit wel een vereenvoudigde Rorschach leek.

Maar juist voor de l.l. aan wie het *niet* opvalt, dat de titel de zaak niet dekt, lijkt mij deze betiteling verwarrend en tot misverstand aanleiding gevend. Zo bijv. als onder het hoofd Voorstellen de herkenningproef van Bernstein wordt behandeld, waarvan het toch ten minste dubieus is of ze niet beter bij het volgende onderdeel onder de titel Geheugen zou thuis

horen, terwijl onder de titel *Fantaseren* opdrachten worden gegeven, die zeker niet meer fantasie eisen, dan de *Uitgangs-ervaring I* met het „steelpannetje”.

Op enkele andere plaatsen ontstaat voorts m.i. verwarring doordat de in de school zelf gebruikte *gekleurde* kartonnen om technische redenen in het boek als zwart-wit figuren voorkomen. Zo lezen wij op p. 45 naast een figuurtje waarin binnen een cirkel in wijzerplaatvolgorde een driehoek, rechthoek, cirkeltje, kwadraat en ruit is geplaatst de opdracht: „Neem deze figuur over en kleur de figuren, te beginnen met de driehoek, achtereenvolgens: rood, geel, blauw, groen, bruin.

Schrijf onder elkaar op de namen van de *kleuren*, daarnaast de *vormen* van de figuren en tenslotte de *plaats*, waarop de figuren staan in het wijzerplaatsysteem. Er ontstaan dus naast elkaar drie kolommen.

Hier staan dus naast elkaar de resultaten van de denkhandeling, die wij *abstraheren* noemen.”

Nu is, strikt genomen, de laatste zin niet onjuist. Mits we scherp in 't oog houden, dat die „denkhandeling” iets heel anders is, dan wat de l.l. volgens de opdracht gedaan heeft, want hij is juist reeds uitgegaan van het *resultaat* der abstractie. Heel anders dan de leerling, die op de Haagse Kweekschool de reeds door een ander gekleurde kaart te zien kreeg. Iets dergelijks vinden we ook op p. 26. Het remedie ligt natuurlijk voor de hand. Als het meegeven van de gekleurde kartons op technische bezwaren stuit, moet de docent ze laten versvaardigen, en de opdracht geven ten opzichte van de *gekleurde* plaat.

Maar dit betreft ten slotte slechts enkele bijzaken. Wat de hoofdzaak betreft acht ik het boek een zeer belangrijke vooruitgang voor het beginnend onderwijs in de psychologie, voor zover er geregeld contact met een deskundig docent bestaat. Bij een vak, dat zo de algemene aandacht trekt als de psychologie, zou het interessant zijn te weten, of deze methode zich ook leent voor beginners, die niet aan schoolonderwijs kunnen deelnemen, en daarom zouden moeten volstaan met correctie van de ingezonden antwoorden bij een instituut van schriftelijk onderwijs.

OVER DE OORSPRONG DER PAEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE EN DE VERHOUDING VAN PAEDAGOGIEK EN PSYCHOLOGIE

DOOR

Prof. Dr. M. J. LANGEVELD.

Over de verhouding van paedagogiek en psychologie is herhaaldelijk geschreven. Herhaaldelijk is een tegenstelling hoofdwetenschap=hulpwetenschap, toepassende=toegepaste of normatieve=descriptieve wetenschap geschetst. Dat ik mij opnieuw met dit vraagstuk ben gaan bezighouden, kwam voort uit een gevoel van toch nog niet bevredigd te zijn, al was er zeer veel dat ik op zichzelf juist en waar achtte in hetgeen anderen vóór mij gezegd hadden. Wat mij onbevredigd liet, waren in hoofdzaak twee punten. Ten eerste het begrip „toegepaste” psychologie. Ten tweede was er die „ontwikkeling”, welke „de psychologie” beschreef en waarvan tal van paedagogen en hun nog talrijker aanhang beweerden, dat zij het natuurlijke grondgegeven vormde, waarbij de opvoeding zich had aan te sluiten.

Bij een principiële analyse zou men zich allereerst de vraag moeten stellen, geheel afgezien van enige voorkennis omtrent de afloop dier analyse:

van hoedanige aard een psychologie moet zijn, waartoe de paedagogiek in een organisch en productief verband *kan* staan; waarna onvermijdelijk als tweede vraag rijst:

hoe dit verband dan nader omschreven dient te worden. Deze twee schijnbaar praealabele kwesties zullen ons midden in de problematiek voeren, waarmee mijn eerder besproken vragen beslissend verbonden zijn.

Nu is wat de eerste vraag betreft aanstonds duidelijk, dat de paedagogiek niets beginnen kan met een psychologie, die niets weet van de opvoedings=situatie als zodanig. Anders blijft ze altijd als een onverteerbaar brok, vreemd aan de concreet=feitelijke opvoeding. Dat wil dus zeggen, dat slechts een psychologie betekenis kan hebben voor een menselijk=existentiële situatie, zoals Opvoeding en Opgevoedworden immers is, wanneer die psychologie zelf ontstaan is uit de analyse van de feitelijke menselijk=existentiële situaties. Slechts bij toeval vindt de deskundige iets bruikbaar in een psychologie,

die ontstaan is uit fysiologie of biologie, of in een biologische begripssfeer zoals „Leven—Aanpassing—Assimilatie” etc., of in de logica om van daar uit een zogenaamde denkpsychologie op te bouwen, als die er vóór de Würzburgse school bestond, of een „ontwikkelings”psychologie op te bouwen, op de wijze van Wallon of Piaget, waarvan vooral de laatstgenoemde trouwens zelf allereerst biologisch begrepen wenst te worden.

De psychologie, die voor de paedagogiek betekenis zal hebben, moet dus uit een waarlijk-menselijke ontmoeting geboren worden. En daarvoor zijn er altijd twee nodig. Niet slechts een psychologie zonder ziel, maar ook een psychologie zonder psycholoog is voor ons waardeloos. *Van Lennep's* Inaugurale Oratie¹⁾ heeft ons er aan herinnerd, dat de psycholoog-zelf het vergeten, maar belangrijkste „instrument” van de psychologie is. En de plaats van zijn werkzaamheid is de menselijke ontmoeting. Niet daar waar een mens „gewogen” wordt in intelligentie-quotienten, niet daar, waar hij „bekeken” wordt door een gaatje in een muur of een gordijn, maar daar waar een wederzijdse ontmoeting plaats vindt, is hij echt aanwezig. En alleen waar dat het geval is, kan men hem begrijpen, althans pogen hem te begrijpen.

Dit is de uitsluitende plaats van herkomst voor een psychologie, die iets te zeggen heeft aan een wetenschap, die zelf ontstaat uit, bestaat in de analyse en als gevolg van zulk een wederzijdse ontmoeting in een dgl. echte, menselijk-existentiële situatie. Een wetenschap die het menselijk gedrag in zulk een situatie onderzoeken en richtinggeven wil, integreert ook de op haar gebied bruikbare analytische of interpreterende methoden. Alleen als opvoeding niet zulke een existentiële situatie zou zijn, zou de opvoedkunde van deze zin en eenheid-gevende taak ontslagen zijn. Daaruit volgt, dat de psycholoog, wil hij iets bruikbaar tot stand brengen, er zich op moet toelagen de methoden te ontwikkelen, waardoor hij mensen in werkelijk echte situaties ontmoeten kan, of — als men aan zeer bepaalde vormen van ontmoeting denkt — die daarmee gepaard gaan.

En ten tweede. Zolang de psycholoog niet van een gezichtspunt uit, dat de totaliteit van de mens omvat, begrepen heeft wat het eigenlijk-menselijke is aan een bepaalde functie of prestatie — b.v. een waarneming — zo lang is hij er nog niet

¹⁾ Gewogen, bekeken, ontmoet. Den Haag, Mart. Nijhoff, 1946.

aan toe psychologie als wetenschap te beoefenen. Zo is de waarnemingspsychologie van Merleau—Ponty, Nogué, Erwin Straus een tot psychologie gerijpte analyse, die bij de grootmeesters van de oude experimentele psychologie van omstreeks 1910 nog niet te vinden is. Zo is Buytendijks leer van de menselijke houding en beweging een echte, existentieel-analytische psychologie, die eerst zin en betekenis geeft aan de vroegere experimentele onderzoeken der motoriek, voor zover ze zin kunnen hebben.

In de derde plaats is onmisbare voorwaarde voor zulk een psychologie, dat de psycholoog voor haar opbouw moet hebben geleerd de indrukken, die hij bij de ontmoeting ontvingen heeft, objectief te *ontcijferen*, zulk een ontcijfering zuiver fenomenologisch te beschrijven en op die zuiverheid te toetsen. Het is duidelijk, dat de psycholoog daarbij op zichzelf stuit, en dat hij zekere fundamentele ervaringen met zichzelf en anderen in de fundamentele categoriën van levenssituaties opgedaan en verwerkt moet hebben, om in staat te zijn wetenschappelijk te werk te gaan. De maar al te vaak optredende psycholoog zonder zelf- en mensenkennis is een sprekend symptoom van de oppervlakkigheid en daardoor onbruikbaarheid van een psychologie, die zou willen staan in een productieve verhouding tot een reëel-existentiële situatie, zoals de opvoeding nu eenmaal is.

Is het nog nodig, argumenten voor deze laatste uitspraak aan te voeren? In theorie niet. Dat is al herhaaldelijk gebeurd. Maar het blijkt telkens weer nodig deze stand van zaken tegenover zekere usurpatoren van grote maatschappelijke invloed te verdedigen en vol te houden. In het bijzonder tegenover die medici, die een neiging hebben om zichzelf te zien als de magische beschikkers over Dood en Leven, aan wie dan ook het gehele hulpeloze leven toevertrouwd is. De bedenkelijke gevolgen van een dgl. monopolistische positie van de medische „stand” voor opvoeding, onderwijs en de psychologie zelve zien we b.v. in een land als Zweden vóór ons. Als gesecculariseerde priesters treden in het bijzonder sommige psychiaters op; elk lijden wordt een ziekte en het gehele leven wordt beschouwd uit het oogpunt van ziekterisico, de menselijke psyche uit het oogpunt van psychose of neurose met een vanzelfsprekendheid, die maar al te duidelijk te verstaan geeft, dat lichamelijke gezondheid en geestelijke validiteit inderdaad niet behoren tot het terrein van de geneesheer. Waar de op-

voeding als zodanig ontardt in prophylaxe en psychische hygiëne zijn saecularisatie en technisering volbracht en is de opvoeding als zodanig onmogelijk geworden.

Anderzijds hebben vaak psychologen de opvoedings-situatie vereenzelvigd met toepassingen van hun laboratorium-uitkomsten en die situatie daardoor van haar betekenis beroofd. Daarmee werd dan tegelijk, zoals ik reeds zei, de zinloosheid van die psychologie aan de feiten zelf bewezen.

Maar het is onnodig hier dieper op een theoretisch-fenomenologisch analyse van de opvoeding in te gaan. Dat is vaak genoeg gebeurd en ik mag deze bekend vooronderstellen. In mijn *Beknopte Theoretische Paedagogiek* heb ik getracht aan te tonen, dat de omgang van de volwassene met het kind reeds een paedagogisch gepreformeerd veld is. De opvoedings-situatie kan daaruit ontstaan, verwacht of evengoed geheel en al onverwacht. Als dit juist is, dan wordt een relatie van innerlijke verbondenheid van de opvoeding tot de psychologie, als een zogenaamde „toepassing” van de tweede op de eerste des te meer een schrijftafel- of laboratoriumconstructie. Zulke constructies zijn consequenties van een aan techniek verslaafde geest en reeds voor meer dan vijf en twintig jaar heeft *Litt* onweerlegbaar laten zien¹⁾, hoe weinig die geest op zijn plaats is in de opvoeding als daad. Binnen het terrein der opvoeding kan men alleen goed of verkeerd opvoeden, of — in de derde plaats — men treedt helemaal niet in de kwaliteit van opvoeder op, b.v. als men met een jongen gaat wandelen omdat men... wel gezellig samen wat praten wil, maar niet met de bedoeling om hem al wandelende op te voeden. Zo kan men kennis en inzichten, die men niet gewonnen heeft, uit een menselijke ontmoeting in een opvoedende taak natuurlijk *meedelen*. Zo kan men vertellen, dat er een Napoleon geleefd heeft, en dat er nog altijd gelijkbenige driehoeken bestaan en dat Oom Jan een nieuwe auto gekocht heeft. Men kan weliswaar zulke niet uit de opvoedingssituatie afgeleide inzichten ook bij de opvoeding „toepassen”, doordat men ze als materiaal aanbiedt aan de opvoeding. Maar daardoor plaatst men ze onder de wetten van de opvoedingssituatie. Want „aanbieden” is niet hetzelfde als ze aanwezig laten zijn zonder meer. Het is reeds: ze in een relatie betrekken. En wel in dubbele zin: ze in relatie

¹⁾ Zie zijn genoemde artikel in de *Kant-Studiën* XXVI (1921).

brenge tot de doeleinden der opvoeding en tot de jonge mens die opgevoed wordt. En ook daarbij mag men weer niet doen alsof deze twee relaties los naast elkaar staan, alsof men eerst de zaak waarom het gaat in relatie kan stellen tot de doeleinden der opvoeding, en dan die zaak — maar dan reeds met een bepaalde structuur en met behoud van die structuur — nu ook nog weer een essentieel andere structuur zou kunnen geven door hem in betrekking te brengen tot degeen die opgevoed wordt. Men heeft natuurlijk wel getracht hier een oplossing te vinden door te zeggen: de opvoedingsdoeleinden en degeen die opgevoed wordt, zijn niet twee onafhankelijke werelden; de doeleinden moeten toch passen bij degeen die opgevoed wordt. En nu moet ik iets wat ik zojuist zei, even corrigeren. Ik zei: Men heeft natuurlijk hier wel getracht een oplossing te vinden. Maar dat is niet strikt juist, want de zaak waarom het hier gaat heeft men eigenlijk niet willen oplossen. Als men filosofeerde over de verhouding van doeleinden en opvoeding, gebeurde dat van een heel andere problematiek uit. Men wilde tonen, dat deze tweeheid, deze tweevoudige wortel van de opvoeding binnen de opvoeding als een eenheid moest optreden. Dus dat hier uit een dialectiek de eenheid van daad van de opvoeder geboren moest worden — waarbij men meestal nog verzuimde aan te wijzen, wat dan de daarbij passende gedragsvorm van de opvoeding zou zijn — maar men heeft zich *niet* de vraag gesteld of het dan nog zin had van een *toepassing* der psychologie te spreken, laat staan te spreken van toepassing ener in meer dan één opzicht ontoepasselijke, buiten de situatie der opvoeding ontstane psychologie binnen het gebied der opvoeding. Men heeft de identificatie van paedagogiek en „toegepaste” psychologie betwist, maar niet omdat in de verbinding „toegepaste psychologie” het zelfstandige naamwoord een dubieuze betekenis zou hebben en diens gevolg de toepassing van een niet scherp omschreven begrip des te meer dubieus moest worden. Dat men binnen de wetenschappelijke analyse van de opvoedingssituatie een relatief afgeleide, d. w. z. onoorspronkelijke analyse nog met het bijvoegelijk naamwoord „psychologisch” zou kunnen aanduiden... is een andere zaak.

Anderzijds was er de psychologie, die niet afkomstig was uit de analyse van de paedagogische situatie. De man van de praktijk der opvoeding heeft die psychologie altijd met groot

wantrouwen en daarmee veelal gepaard gaande onkunde uit de verte gade geslagen. En gedeeltelijk terecht: een zogenaamd experimenteel-psychologisch onderzoek heeft geen opvoedkundige betekenis door die herkomst, wanneer de probleemstelling zelf niet uit de opvoedingssituatie en dus uit het eigen staan in die situatie is afgeleid. De hele psychologie van Ebbinghaus of Meuman, het uitgebreide werk van Thorndike, de talloze onderzoekingen over de inprenting van zinloze lettergrepen etc. worden niet „paedagogisch”, omdat de psychologen wat zij op het oog hebben met de woorden „leren” en „geheugen” aanduiden en men in de opvoedkunde nu eenmaal niet de beschikking heeft over andere woorden dan die in de gangbare algemene taal en de psychologie gebruikt worden.

De „man van de praktijk” heeft hier altijd terecht de indruk van gekregen, dat deze psychologie in elk geval voor hem en zijn opvoeding zinloos is. Alleen via een *anthropologische* interpretatie van het menselijk geheugen, resp. van het *menselijk* leerproces zou de opvoeder aanknopingspunten voor zijn eigen problematiek hebben kunnen vinden. Vooral dan, wanneer hij zelf die interpretatie, grondig voorbereid, zou geven van uit het oogpunt van de anthropologie van het kind, d. w. z. van uit de kinderlijke levenssituatie. Een situatie die als constitutief moment o. a. het feit bevat, dat het kind essentieel op opvoeding is aangewezen. Uit de anthropologie van het kind-zijn zou hij moeten putten. Immers „leren” als menselijke gedragvorm komt bij het kind alleen voor binnen de functionele totaliteit van het kinderleven. Eerst van uit dit gezichtspunt kan met zin van „opvoeden”, van „psychologie der opvoeding”, van „opgroeien” en „zich ontwikkelen” gesproken worden. Voor de ingewijde is het echter voldoende duidelijk, dat een aldus opgezette psychologie niet bestaat, en dat dientengevolge de beoefenaars der paedagogiek vaak onbewust met een door henzelf sedert lang als ontoereikend ervaren en verklaarde „toegepaste psychologie” moeten werken. De paedagoog werkt daardoor dan vaak met een onbruikbare problematiek, die hij wel intuïtief corrigeert, maar niet explicite zó wijzigt, dat er een andere, voor hem en zijn taak zinvolle vraagstelling ontstaat. Men behoeft er zich niet over te verwonderen, dat men op die wijze in veel zogenaamde „paedagogisch psychologieën” slechts ruw materiaal vindt, waarmede men niet veel kan beginnen, en in diezelfde boeken

geen antwoord vindt op fundamentele opvoedingsvragen. Een zich bezinnen op de fenomenologie van de opvoeding zelf, vindt men daar nergens, maar des te vaker een ontsporing in de ingenieurs-techniek van de testerij en dergelijke dingen. Aldus heeft men implicite een eigen anthropologie in de paedagogiek binnengesmokkeld, die meestal van naturalistische-mechanistische herkomst is.

In hoeverre is nu echter onze bewering juist, dat het woord „psychologie” in de woordverbinding „toegepaste” of „paedagogische psychologie” slechts een heel dubieuze betekenis heeft? Dit kan men korthedshalve het best verduidelijken, als men van de vraag uitgaat wat we nu eigenlijk te verstaan hebben onder „ontwikkelings”psychologie, of — wat op hetzelfde neerkomt — wat eigenlijk „psychische ontwikkeling” is. Naar onze mening moet men constateren, dat hier een *petitio principii* schuilt. Het is immers niet zo, dat er een psychische ontwikkeling bestaat op dezelfde wijze als een ontogenetische lichamelijke ontwikkeling of een phylogenetische ontwikkeling van het centrale zenuwstelsel. „Psychische ontwikkeling” is geen bio-mechanisch gebeuren dat in een bepaald tijdsverloop met natuur-noodzakelijkheid onweers-houdbaar zich voltrekt. Wat de zogenaamde ontwikkelings-psychologie meent te beschrijven als een primaire, binnen het gebied der psychologie blijvende feitenreeks, is naar zijn eigen aard veeleer een geschiedenis van de ontdekkingen van een mensenkind in de richting van het normale mens-beeld van zijn milieu¹⁾. Binnen de menselijke existentie bestaan er nu echter zekere specifiek menselijke situaties, die deze ontdekkingsreis enerzijds steunen en bevorderen, maar anderzijds ook aan bepaalde grenzen binden, daarbij echter altijd zeer belangrijke mogelijkheden ter vrije beschikking laten. Deze beperkt-vrije ontdekkingsreis van de menselijk-psychische ontwikkeling voltrekt zich echter op de grondslag van een veel meer biologisch-onvrije, lichamelijke en functionele bepaaldheid.

Wij willen dit nu nader toelichten aan het leren gebruiken van de moedertaal. Het is zeker, dat geen kind ooit zelf een

¹⁾ Zie ook: De ontwikkelingspsychologie als probleem in mijn: *Verkenning en Verdieping*. Purmerend 1950.

taal bedenkt in een milieu zonder mensentaal, maar ieder kind, zelfs het zwaar debiele, *ontdekt* de spraaksituatie met de daarin aanwezige taal. Deze situatie is geworteld in het wezen van de mens, ze is zeer duidelijk gekenmerkt als een coöperatieve situatie, die gebonden is aan een hulphandeling en wel een van eigen geaardheid. Er bestaat wel *leven* zonder taal, maar geen *menselijk* leven zonder taal. En het is een kwalitatieve en totale categoriale verandering van „levend wezen” tot mens, wanneer in het geheel der levenssituaties van het kind één bepaalde situatie op de voorgrond treedt en aan een zeer bepaald kenmerk gebonden wordt en wanneer dan verder dit kenmerk als integratiemoment optreedt en dit kenmerk nu betrokken wordt op iets, dat op zijn beurt op geheel abstracte wijze dit kenmerk integreert, namelijk: de *betekenis* der taal. Tegelijk hiermede ontdekt dan het kind een geestelijk systeem van op een gemeenschap betrokken en dientengevolge historische aard. En hoewel dit alles nu zeer systematisch en objectief is, verhindert dit karakter van de taal de mens allermint zich op zeer persoonlijke wijze in die taal uit te drukken. En wel zo, dat ieder zeggen kan, wat hij wenst en hoe hij het wenst, maar ook zo dat hij in intonatie, tempo, rhytme etc. onvermijdelijk zich zeer persoonlijk te kennen geeft. Dit alles is bekend en behoeft, dunkt me, niet nader verduidelijkt te worden. Maar er is toch een punt, waar nadere uitleg nodig is: het is niet zó, dat de taal „optreedt” als een natuur noodzakelijke feitelijkheid, ze moet „ontdekt” worden. Het is ook mogelijk, dat ze niet tot stand komt. Dit wezen zonder taal leeft dan een totaal ander leven. Maar het blijft leven. Taal te hebben is niet een natuur noodzakelijkheid. Het is de *menselijke* levenssituatie, die de aanleiding schept voor de persoonlijke ontdekking van zekere *mogelijkheden*. De psychologie heeft dus een verschijnsel te beschrijven, dat voor zijn ontstaan van bepaalde voorwaarden afhankelijk is en onder die voorwaarden is die van een opvoeding, hoe schetsmatig zij ook moge zijn. De anthropologische analyse van het kinderleven — waartoe het inzicht behoort dat het kind een „animal educandum”¹⁾, een essentieel op opvoeding aangelegd wezen is — schept voor de psychologie eerst de mogelijkheid om haar werk te beginnen.

¹⁾ Vgl. voor deze contradictio in terminis mijn Beknopte Theoretische Paedagogiek. Hoofdst. VII.

Wat kan dan onder deze omstandigheden nog de betekenis zijn van „toegepaste” of „paedagogische” psychologie? De psychologie moet dus juist om logisch mogelijk te worden de opvoedingssituatie reeds vooronderstellen. Hoe kan ze dan als voorwaarde, als grondslag van de opvoeding dienen? Hier blijkt wat we boven reeds zeiden: dat wat bewezen moet worden wordt bekend voorondersteld in deze terminologie; we hebben dus te doen met een *petitio principii*. Alleen een fenomenologie der opvoeding als fenomenologie van een menselijke levenssituatie maakt logisch „ontwikkelingspsychologie” mogelijk. De gangbare ontwikkelings- of kinderpsychologie heeft slechts in zoverre wetenschappelijke betekenis, als ze onbewust uitgegaan is van een impliciete anthropologie van het kind. Maar het behoort juist tot de taak der wetenschap zich expliciet bewust te worden van de voorwaarden van haar mogelijkheid.

Aan twee andere voorbeelden willen wij onze opvatting nader toelichten: aan de rechtopgaande houding van de mens en het kinderlijk gevoelsleven.

Singh en *Zingg*¹⁾ hebben bij een achtjarig meisje, opgegroeid onder wolven, geconstateerd dat het op armen en benen even snel liep als zijn pleegouders en zich geheel aan het leven onder wolven aangepast had sedert het als vondeling, kort na zijn geboorte, zijn leven onder deze dieren begon. Ook de rechtopgaande houding, waartoe het fysiologisch in elk opzicht aangelegd was, moest *ontdekt* en in gemeenschap met rechtopgaande wezens bewaard blijven. Een buitengewone prestatie van de menselijke intelligentie en een duidelijk teken van het menselijke als zodanig zien wij in de feitelijke ontdekking door dit meisje van de dierlijke gang, ontdekking op een fysiologisch anders gedisponeerde ondergrond in een andere dan menselijke omgeving. Onze sedert duizenden jaren gedomesticeerde huisdieren lopen nog altijd niet rechtop, behalve als korte dressuurkunststukjes. De ontwikkelingspsychologie heeft nu ook hier, bij deze zo kennelijk fysiologisch sterk voorbereide stap van de ontdekking der rechtopgaande houding, toch weer met een aan *voorwaarden gebonden* ontwikkeling te doen. Tot die voorwaarden behoort dan ook het opgenomen-zijn in de verzorging door volwassenden. En het is in de eerste plaats de fenomenologische

1) *Wolfchildren and feral man*. New York 1942.

analyse van het menselijke gedrag en zijn vormen, die deze ontwikkeling in het bijzonder binnen de anthropologie van het kind als „*animal educandum*” dient op te helderen.

Het menselijk gevoelsleven vertoont in meer dan één opzigt een ver gaande differentiatie. Zonder twijfel is het ook een der grondslagen voor de gehele menselijke cultuur. Waar in het psychische leven van de mens bestaat zo grote verscheidenheid, en waar zijn reeksen van gevoelens aanwijsbaar, die aflopen met bio-mechanische noodzakelijkheid? Ook hier stoten we weer op dezelfde *petitio principii*: de ontwikkelingspsychologische beschrijving van het gevoelsleven onderstelt de levenssituatie van het „*animal educandum*”. Ze kan dus eigenlijk pas ondernomen worden, nadat deze situatie fenomenologisch tot helderheid gebracht is. Laten we als voorbeeld nemen de psychische puberteit, een zogenaamde „ontwikkelings”fase rijk aan gevoelens, die goed bekend schijnen te zijn als men de gangbare interpretaties van de puberteit geloof zou schenken, waarbij een beroep even goed op Spranger als op Charlotte Bühler, op Hall als op Dimmock, op Mendousse als op Debesse mogelijk zou zijn. Maar niettemin: deze zogenaamde ontwikkelingsfase met alle er bij behorende gevoelens treedt alleen onder bepaalde milieu-omstandigheden op. Ook buiten deze kan de mens tot volwassenheid komen. Het type der volwassenheid moge verschillend zijn, maar ook agrarische en arbeiders-jeugd wordt volwassen, zonder dat een puberteit beleefd wordt op de wijze als de genoemde auteurs beschrijven. Eeuwenlang heeft de overgang van het kind naar de levensvormen der volwassenen, zo snel en zo traditie-bepaald plaats gehad, dat de gevoelens, in de gangbare „ontwikkelings”psychologie aangegeven, zich niet vertoonden. Op zijn hoogst waren zeer rudimentaire affekten, of wellicht beter *kiemen* van affekten, in de sfeer van de directe sexualiteit aanwijsbaar, opgenomen in „stands”-gevoelens zoals deze optreden door het leven als krijgsman, als arbeider, in fabriek of kazerné. Ook de feiten van de gevoelsoverdracht van de „*Einführung*”, van de suggestibiliteit voor gevoelens tonen duidelijk dat niet slechts biologische ontwikkeling of een mechanische wisselwerking tussen „organisme” en „milieu” de zogenaamde „ontwikkeling” bepalen, maar vooral ook de creatieve innerlijke kracht van de ontdekking van de persoonlijkheids-vormende mogelijkheden in het gevoelsleven.

De gevoelens van vroegere generaties doen ons veelal aan als „kinderlijk”, „overdreven”, „moeilijk toegankelijk”, „ouwerlijker”. En als we de wortels trachten op te sporen van zekere hedendaagse gevoelens — neem als voorbeeld het nationaal gevoel — dan zijn in een zekere historische distantie slechts andere gevoelens te vinden, zoals b.v. loyaliteit tegenover de broodheer. De plasticiteit van de mens, of liever de onbepaaldheid van de menselijke ontwikkeling treedt bijzonder opvallend aan den dag in zijn gevoelsleven, en wat wij in de menselijke levensloop beschrijven is een vorm, waarvan de noodzakelijkheid zeer aan voorwaarden is gebonden. Juist in het gevoelsleven zijn alle levensgeschiedenissen verschillend, zoals de ervaring der dieptepsychologie van alle scholen toont. Maar diezelfde dieptepsychologie heeft enerzijds de nadruk gelegd op zekere voorwaardelijke mechanismen — d. w. z. mechanismen, optredende onder voorwaarde, dat een zekere relatie, b.v. een sterk dominerende moeder en haar zoon, in het spel is. Anderzijds heeft ze een zogenaamde „libidogenetische” fasenindeling van de psychische ontwikkeling aangeduid, die zeer schetsmatig blijft en met reuzenschreden over allerlei veranderingen heenloopt. En nu wordt bovendien, en wel van onverdacht naturalistische geestverwanten der dieptepsychologen zoals de ethnologe *Margareth Mead*, beweerd dat die mechanismen en dat faseverloop geenszins noodzakelijk zijn. In zekere primitieve culturen krijgt een kind helemaal geen kans op een „oedipale” fase of op een oedipuscomplex, hoe graag het ook zou willen. Daarvoor ontbreken zeer bepaalde constitutieve momenten in het net der gevoelsrelaties, b.v. omdat zulk een cultuur de vaderverwekker volkomen uit het kinderleven laat verdwijnen, en in zijn plaats een heel andere menselijke relatie opbouwt. Tengevolge waarvan dan aan de andere situatie aangepaste gevoelens optreden en wel gevoelens in een vorm, op een tijdstip en in een wederzijdse samenhang, die kenmerkend zijn voor die andere levenssituatie.

Wat wij nu toegelicht hebben aan deze voor de paedagogiek belangrijkste vorm van het psychologische denken, geldt principieel voor iedere andere vorm der psychologie, waarmee de paedagogiek te doen krijgt. Ik wil graag de uiterste consequentie van deze opvatting uitspreken en aldus formuleren: het object der psychologie is in zodanige mate van omstandig-

heden afhankelijk, dat dit „object” eerst ontstaat en daardoor psychologie mogelijk maakt, *nadat* een fenomenologische analyse de situaties der menselijke existentie opgehelderd heeft, die de speelruimte vormen van de feitelijke concretisering, die op zichzelf geheel willekeurig zijn, daar zij slechts onvoorspelbare mogelijkheden representeren. Wat de psychologie, en speciaal de ontwikkelingspsychologie beschrijft, en houdt voor een onvermijdelijke, één-duidig-noodzakelijke ontwikkeling, is slechts een mogelijkheid — als men wil: een toeval — binnen een speelruimte van grote omvang en vage grenzen. In de algemene filosofische anthropologie, zowel als in die speciale analyses die binnen zekere wetenschaps-takken als deel van hun theoretische grond-legging een plaats vinden, worden deze vooronderstellingen van de psychologie onderzocht en omschreven. Zo vindt de paedagogische psychologie, waarvan de ontwikkelingspsychologie slechts één facet is, haar fundament in de fenomenologische analyse van de opvoedingssituatie als een essentiële en existentiële situatie van het kind.

Een zo gewortelde psychologie is een methode tot interpretatie van een „object” dat eerst die psychologie zelf zinvol maakt en bepaalt. Bij de bepaling van de verhouding tussen paedagogiek en psychologie, die hier bedoeld wordt, gaat het dus niet om een zo eenvoudige discussie als die over de verhouding van nativistische en empiristische begrippen, om de verhouding van „nature” en „nurture”, om een beider convergentie en dergelijke. Die hebben hun rechtmatige betekenis, maar hier komt er een essentieel ander gezichtspunt bij, doordat de menselijke ontwikkeling opgevat wordt als een *creatieve taak* van *de* mens en dus van ieder mens. Wat ik genoemd heb de ontdekkingstocht van menselijke groei en ontwikkeling voltrekt zich op de grondslag van elke menselijke levenssituatie en de analyse van deze situatie en haar categoriale mogelijkheden levert de vrijheid-scheppende grond-categorieën van de speelruimte in de menselijke ontwikkeling en de menselijke gedragsvormen.

Daarmede menen wij nu aangetoond te hebben, dat het begrip van „toepassing der psychologie” in de gangbare betekenis zinloos is. In de tweede plaats, dat de psychologie nooit en nergens de opvoeding leiden en richting-geven kan. Maar dat, in de derde plaats, integendeel de psychologie naar oorsprong, betekenis en object afhankelijk is van de paed-

gogiek. Daar nu, in de vierde plaats, de psychologie niet betrokken is op een eigen existentiële situatie kan zij niet meer zijn dan een aspect en methode binnen een door haar niet bewerkt, nog minder door haar geconstitueerd zinvol verband. Wanneer „toepassen” hier nog een legitieme betekenis kan hebben, zou men het moeten opvatten als: herleiden van zekere constatering, die alleen zinvol zijn onder zekere voorwaarden, op het zinvolle verband, waartoe zij behoren. Zulk een „toepassing” ontnemt echter de psychologische constatering iedere op zichzelf definitieve en ondubbelzinnige betekenis. Als men bij natuurwetenschappelijke problemen wiskundige methoden „toepast”, blijft de wiskunde zichzelf en treedt niet op als een methode van de fysica. Maar binnen de existentieel-analytische verheldering van de opvoedingssituatie blijkt de psychologie of van heternome oorsprong en daardoor onbruikbaar te zijn of slechts de naam voor een methode, die binnen die existentiële analyse een voorwaardelijke betekenis heeft, maar dan niet meer „toegepast” behoeft te worden. Immers zij heeft dan zelf haar oorsprong in primair en autonoom-paedagogisch denken. Alleen zulk een psychologie kan men terecht aanduiden als „paedagogische psychologie”.

NASCHRIFT.

Het bovenstaande werd in Augustus 1950 geschreven voor een in October dezes jaars te Bonn gehouden universitaire voordracht. Het zal in uitgebreider vorm bovendien verschijnen als derde nummer der ACTA PAEDAGOGICA ULTRAJECTINA, die in 1951 bij de uitgever van dit tijdschrift zullen verschijnen.

PERSOONLIJKHEID EN OPVOEDING

DOOR

Prof. Dr. Ph. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van het gelijknamige boek van Dr. J. Pennock M. S. C., met de ondertitel: *Grondslagen voor een actueel probleem in het licht van Thomas' leer*. Uitgegeven voor de Jasonpers, Universiteitspers, door Allert de Lange, Amsterdam, 1949. 182 p. Prijs: geb. f 5,90.

In dit Nijmeegse proefschrift geeft de schr. — zoals de Inleiding ons leert — de uitkomsten van een zestal jaren van studie. En hij is zich bewust, naar het beeld van een militaire

actie, daarbij ontwikkeld (p. 11), dat door hem slechts „knooppunten en verbindingslijnen werden bezet, maar het neventerrein nog wordt gelaten, voor wat het is”.

In drie hoofdstukken voltrekt zich die bezetting der knooppunten. In het eerste hoofdstuk worden de begrippen Karakter, Aard, Temperament en Persoonlijkheid onderzocht in hun onderlinge verhouding en wordt naar een afbakening gestreefd. Onder de paragraaf Persoonlijkheid wordt relatief breed en met grote nauwkeurigheid de opvatting van Persoonlijkheid in Wording aangegeven en voorts de psychologische, in hoofdzaak naar Pradines. Het gezichtspunt, waaruit dit onderzoek plaats vindt, wordt aangegeven door de titel van dit hoofdstuk: „Vanuit gangbare begrippen naar Thomas' leer.” Het tweede hoofdstuk: „Vanuit Thomas' leer naar een synthese”, bevat de kern van het boek. Ik geef de titels der zes paragrafen: 1. Het persoonsbegrip bij St. Thomas? 2. Leert ons St. Thomas iets over persoonlijkheid? 3. Laat Thomas' leer zich verstaan met moderne opvattingen. 4. De huiver voor de vermogensleer. 5. Thomas' habitusleer en Freud's psychisch mechanisme. 6. De synthese.

Van uit die synthese voert ons dan Hoofdstuk III naar opvoedkundige conclusies. Er wordt gesproken over Doel en Wezen der opvoeding, over Het leren waarderen, Vorming van het karakter en beheer over het temperament, en over Het onderricht, belicht vanuit de klassieke vorming. (De schr. is classicus.)

Ik vermoed, dat vele lezers van Paed. Studiën belangstelling zullen hebben voor de vraag, hoe deze Thomist, en warme Thomasbewonderaar over de opvattingen van Persoonlijkheid in Wording denkt, en dat het dus niet onbescheiden is, als ik in deze aankondiging wat dieper inga op de „Vergelijking van Thomas' persoonsopvatting met die van Kohnstamm”, die een deel uitmaakt van de zoëven genoemde § 3 van Hoofdstuk II.

Misschien begin ik dan het beste met het slot van deze passage aan te halen (p. 79): „Al klinkt in menig accoord het thema van Thomas' persoonsopvatting met dat van Kohnstamm wonderlijk samen, bij het beluisteren van beide afzonderlijk komt het eerste ons rijker en gaver voor. Maar te betwijfelen valt o.i. niet, dat beiden met persoonlijkheid hetzelfde bedoelen. Het begrip van persoon en persoonlijkheid in Thomas' geest blijkt daarmee in paedagogicis gezegd te kunnen worden.”

Hier wordt dus duidelijk geconstateerd zowel een overeenkomst, met behoud van verschil, als een punt van principieel verschil. Wat de eerste betreft heeft het mij verheugd, op het voetspoor van dit betoog te mogen aannemen, dat er zo grote overeenstemming is tussen de persoonsopvatting, die aan mijn denken ten grondslag ligt, en die van de grote Middeleeuwse denker. Ik acht dat te meer merkwaardig, omdat de schr. laat zien (p. 52) dat „het verband, waarin St. Thomas over persoon spreekt, het dogmatisch gegeven der H. Drie-vuldigheid en dat der Menswording (is)”, terwijl ik tot nu toe in de mening verkeerde¹⁾, dat er nauwelijks een brug te slaan zou vallen tussen het Middeleeuwse persoonsbegrip en het gelijknamige begrip in het hedendaagse denken.

Maar hoe staat het nu met het „principieel” verschil, dat ter aangehaalde plaatse uitgedrukt wordt door het „rijker en gaver”, en dat in een correspondentie tussen de schr. en mij van beide zijden aanvaard bleef als „de onderscheiden waarderding van de draagkracht der rede”?

Wellicht zouden wij bij de constatering van dit verschil als in laatste geloofsovertuigingen gegrond en dus onanalyseerbaar en onoverkomelijk, zijn blijven staan als wij niet beiden door onze ervaringen met de discussies in de werkgroepen van het Ned. Gesprekcentrum tot het inzicht waren gekomen, dat schijnbaar „principiële” en „onoverkomelijke” verschillen toch veelal bij nader inzien slechts berusten op een misverstand, juist door gebrek aan analyse ontstaan.

Wij zijn dus van de schriftelijke tot de mondelinge gedachtenwisseling overgegaan. Mijnerzijds heb ik er daarbij op gewezen, dat ik reeds in Het Waarheidsprobleem op p. 328 drie soorten van „redelijke wezens” heb onderscheiden, nl.:

- a. een wezen, dat in staat is getallentheoretische overwegingen met inzicht te volgen;
- b. een wezen, dat in staat is experimentele fysica, biologie of psychologie te beoefenen;
- c. een wezen, dat consequente, in zichzelf niet tot „tegenstrijdigheid” voerende systemen kan ontwikkelen van oordelen over zedelijke en onzedelijke handelingen.

Ik voegde daaraan toe, dat ik deze drie trappen van „redelijkheid” thans wellicht liever zou omschrijven als die van:

¹⁾ Zie bijv. Staat dan in de Vrijheid, p. 135—137.

- a. „bewijsbaarheid” in mathematisch-logische betekenis;
- b. empirische constateerbaarheid in exacte, aan het experiment toetsbare uitspraken;
- c. empirische constateerbaarheid ten opzichte van het „passen” van een oordeel in een oordeelsstructuur.

Maar tevens, dat ik (wat in Het Waarheidsprobleem meer implicite is uitgedrukt) daarbij thans onmiddellijk aansluitend zou spreken van:

- d. existentiële beslissingen, die schoon geenszins met „redelijkheid” in strijd, toch meer omvattend zijn dan de Rede, die altijd betrekking heeft op één der aspecten van de persoon, niet op haar totaliteit.

Wanneer ik, tijdens dit gesprek, reeds bekend was geweest met de Rede, door de Utrechtse hoogleraar voor Antieke en Middeleeuwse wijsbegeerte, Dr. C. J. de Vogel, gehouden op het Congres „Geloof en Wetenschap”, Mei '49, in Utrecht¹⁾, onder de titel Het Geloof en zijn redelijke fundering, zou ik er ongetwijfeld op gewezen hebben, dat mijn „geringer vertrouwen op de draagkracht der rede”, zich m.i. volkomen dekt met de daar uitvoerig betoogde stelling dat in geloofs-zaken dient te worden gesproken „van een persoonlijke keuze, juist omdat het hier niet *louter een redelijke beslissing*²⁾ betreft, gedaan op grond van verstandelijk inzicht, dus uit eigen kracht”. En ik zou mij ook beroepen op de t. a. p. genoemde *veroordeling* door paus Gregorius XVI in een breve van 1835 van de stelling „dat de rede de eigenlijke norm en het enige medium is, waardoor de mens de kennis der bovennatuurlijke waarheden kan verwerven”, om te verduidelijken, waarom ik geschreven heb, dat gewetensbeslissingen, en in het bijzonder *alle* geloofsbeslissingen (dus niet alleen die ten opzichte van Christelijk geloof) *supra*-theoretisch dienen genoemd te worden.

Maar, ook zonder dat ik in het gesprek met Pater Pennock deze argumenten kon aanvoeren, leidde de poging tot een nadere omschrijving van de trappen binnen, en van de grenzen van de rede tot het ons beiden verheugende inzicht, dat wij het wat de zaak zelve betreft eens werden, zodra we maar de misverstanden uit hoofde van onvoldoend geanalyseerde ter-

¹⁾ Thans gepubliceerd in de Bundel Geloof en Wetenschap. Uitg.: Dekker en Van de Vegt, Utrecht, Nijmegen.

²⁾ Cursivering van Prof. de Vogel, p. 86.

minologie hadden overwonnen. Wanneer, naar ik hoop, binnen niet te lange tijd een herdruk van Pennocks boek verschijnt, zal daarin geconstateerd mogen worden, dat de overeenstemming van mijn denken op dit punt met Thomas groter, het verschil kleiner genoemd mag worden, dan de eerste druk aangeeft.

Wellicht geldt hetzelfde ook van een ander verschil, waarop die eerste druk herhaaldelijk wijst, nl. dat het „Kohnstamm niet wenselijk en niet mogelijk voorkomt, persoonlijkheid strikt te definiëren”, of dat „Kohnstamm geen behoefte voelt het karakterbegrip scherp te omlijnen” (beide p. 45), terwijl dat door de schr. toch als noodzakelijk wordt gesteld: „Er moet een éénvormige omschrijving van persoonlijkheid te vinden zijn” (p. 85).

Want — tot zover heeft zich onze mondelinge gedachtenwisseling nog niet uitgestrekt — het is mij nog niet duidelijk op welke logisch-kennistheoretische grondslag deze laatste stelling rust en of hier niet méér de classicus aan het woord is, die vasthoudt aan eisen der Aristotelische logica, dan de kenner van de huidige „crisis in de logica”.

En evenmin durf ik te voorspellen of ik met die classicus ooit tot overeenstemming zal kunnen komen ten opzichte van zijn betoog over de waarde der klassieke vorming, dat hij geeft in de laatste paragraaf van zijn laatste hoofdstuk. Waar het hier geldt juist die toepassing op opvoeding en onderricht, die voor de meeste lezers van Paed. Studiën vermoedelijk belangrijker zijn dan zuiver theoretische onderscheidingen, wil ik daarbij nog een ogenblik stilstaan.

En dan moet ik vooropstellen, dat ondanks het citeren van Castiello's boek over Geestesvorming, Bijdrage tot het experimenteel onderzoek der formele vorming op p. 175, m. i. het inzicht in de beslissende betekenis van het experiment voor de didaktiek bij de schr. nog niet tot doorbraak is gekomen. Smartelijk heb ik hier gemist de serieuze toetsing aan huidige denkpsychologische en taalwetenschappelijke inzichten. Juist dat, wat ten opzichte van die inzichten onderzoek en staving behoeft, wordt als onbetwifelbaar voorgedragen, nl. de waarde van de studie der klassieke talen, als een middel *niet* om in te dringen in de kennis der klassieke cultuur, maar als oefening in het vertalen van latijnse en griekse teksten, d. w. z. als „hersengymnastiek”.

Nu moet ik daar, om billijk te zijn, aanstonds aan toe-

voegen, dat dit proefschrift verscheen vóór het boek van collega Stellwag over de waarde van dit soort van „vertalen”.

En de mening, dat de andere morfologische bouw die de klassieke talen van de moderne onderscheidt, bij uitstek geschikt is om het exacte denken te stimuleren, heerst in de kringen der classici nog vrijwel algemeen. En die traditionele, nooit kritisch aan de feiten getoetste mening wordt ook hier zonder meer voorgedragen: „Tot alzijdige beoordeling” — zo leest men op p. 173 — „brengt men de leerling omtrent gegevens, wat zich tenslotte in één richting vastlegt, om de betekenis, zoals die er ligt, d.i. *waarheidsgetrouw* weer te geven. De waarborg voor waarheidsgetrouw denken wordt vergroot door de coördinatie der vele andere functies en een gestage oefening. Wie zo onderricht ontvangt, wordt geholpen om *habitueel* tot een waarheidsgetrouw denken te komen.

Nog kan het de schijn hebben, dat de verkregen vaardigheid op een bepaald terrein ligt. Maar wie zó onderricht ontving, verkreeg een ontvouwing van het intellect, die van algemener aard is en dan ook op breder gebied kan worden overgedragen... Door klassieke vorming wordt mogelijk, wat de Amerikanen ongeveer aanduiden met: transfer of training.”

Maar nu heeft juist het experimentele onderzoek onomstotelijk geleerd, dat die transfer *niet* spontaan geschiedt, maar alleen onder de zeer bepaalde voorwaarde, dat de mogelijkheid en wenselijkheid van die transfer met nadruk tot bewustheid wordt gebracht. En merkwaardigerwijze levert de schr. zelf van het ontbreken van die transfer in deze paragraaf meer dan ééns een bevestiging. Bijvoorbeeld als hij er (p. 171) op wijst, dat door de studie der klassieke talen gevraagd worden: „energie, doorzetten, wilskracht, geduld, volharding, moed bij mislukking”. Maar... zouden diezelfde eigenschappen *niet* gevraagd worden bij de nauwkeurige studie van moderne talen, en voor tal van andere vakken? En welke reden is er om aan te nemen, dat ze bij de klassieke talen krachtiger gestimuleerd worden, dat ze voor iedere leerling aanbevelenswaardig zijn, dat *als* er meerdere stimulering mocht zijn, dat meerdere opweegt tegen het zeer grote offer aan tijd en energie?

En heeft de schr. niet overwogen, dat deze nadruk op de volstrekt onbewezen transfer van de studie der klassieke *talen*, in verhouding tot het vertrouwd worden met de klassieke

cultuur, die ook door vertalingen kan worden bereikt — gelijk hij terecht voor de Noorse, Russische, Spaanse culturen betoogt, en waaraan hij de Bijbel had kunnen toevoegen — het gevaar met zich meebrengt, dat men de betekenis van dat vertrouwd worden met de klassieke cultuur zelf gaat onderschatten? Dat gevaar dreigt te meer, nu een wetsontwerp in aantocht is, om onze H. B. S. zesjarig te maken, zonder dat wellicht daarbij wordt opgenomen een Inleiding in de klassieke cultuur, die ik — zij het dan ook zuiver intuïtief en dus zonder exact-experimentele toetsing — als van de grootste waarde voor het Voorbereidend Hoger Onderwijs *blijf* beschouwen, gelijk ik het reeds in 1911 deed, toen ik in Onze Eeuw een artikel schreef over het Rapport der In-schakelingscommissie.

Laat mij dan eindigen met het uitspreken van de hoop, dat de nauwkeurige studie van de feiten, door het onderzoek van collega Stellwag aan het licht gebracht, de schr. tot medewerker zal maken aan de voortzetting van dit onderzoek, en dat de tweede druk van zijn boek, waarover ik boven reeds sprak, dientengevolge vooral in deze laatste paragraaf aanzienlijke wijziging zal brengen.

Naschrift bij de correctie. Het verheugt mij hier nog te kunnen meedelen, dat sedert ik het bovenstaande schreef, Dr. P. mij berichtte gaarne „aan een systematisch en exact-wetenschappelijk onderzoek naar de waarde van een gymnasiaal onderwijs in zijn gewenste vorm” te willen meewerken, zodra daartoe de nodige voorwaarden vervuld zouden zijn. Laat mij dan eindigen met te verwijzen naar wat ik reeds in het Januari-nummer (p. 14) schreef naar aanleiding van het onderzoek van collega Stellwag: *Men dient er zich geen illusies over te maken, dat dit onderzoek niet op een koopje, met zeer beperkte hulpkrachten en hulpmiddelen kan worden verricht.*

TIJDSCHRIFTEN.

Het Kind (red. Mevr. J. Riemens—Reurslag). Uitg.: C. A. Spin en Zn., Amsterdam. No. 5 (jrg. 50).

Jo van Wisch opent dit nummer met een artikel over „Kindergebreken”: „De vertrouwende, stevige, constructieve hulp van een oudere is voor het kind de grootste bondgenoot in de bestrijding van zijn gebreken”. Over schoolkeuze schrijven („Is een kostschool af te raden?”) de direc-

teur van de Quakerschool te Ommen, en de directeur van de Hollandse School in Frankrijk; Mevr. Prof. H. W. F. Stellwag stelt de vraag „Naar welke School?” Mevr. Beernink—Trip geeft een beschouwing over „Consultatiebureaux”.

Onderwijs en Opvoeding (red. F. Evers, e. a.). Uitg.: Paed. Centrum van de NOV). No. 4 (jrg. 1).

M. C. J. Scheffer schrijft over „Amerika en het Intelligentiequotiënt”: in Amerika wordt sterke twijfel geuit aan de vooronderstelling, dat de testseries werkelijk de aanleg zouden grijpen, en aan de bewering, dat het I.Q. werkelijk constant zou zijn. — R. Corporaal levert een bijdrage over „Sociale vorming” (practische proeve in een klas van de derde graad, d. i. een combinatie van vierde en vijfde leerjaar). — Het personeel van het openbare v. g. l. o. beschrijft in „Hoogtijdagen in een v. g. l. o. school” het enthousiasme en de gunstige resultaten, waarmee de leerlingen van genoemde onderwijsinrichting Zuid-Afrika als belangstellingscentrum behandelden.

Vernieuwing van Onderwijs en Opvoeding (red. Ir. C. Boeke, enz.). No. 73.

Drs. H. Jordan schrijft over „Een nieuw beroep” nl. klasseleider aan een Middelbare School; zijn functie zou hoofdzakelijk bestaan in het geven van paedagogische en niet van didactische leiding aan de verschillende klassen. Het echtpaar Van Andel—Ripke geeft het slotartikel van de serie: „Wegverkeer en Kleuterjaren”.

No. 74.

M. Friesemann Viëtor levert een bijdrage over „Leerstoornissen bij kinderen en hun therapie” (nl. alexie, acalculie, en gebrek aan concentratie); Mevr. Van Andel—Ripke schrijft over „Sexuele opvoeding en sexuele voorlichting”.

No. 75.

Dr. G. Wielenga bespreekt „enige aspecten van het onderwijs in de wiskunde en de natuurwetenschappen op de Amerikaanse High School” en hij komt tot de slotsom, dat er voor ons onderwijs daar veel te leren valt. J. van der Meulen houdt een pleidooi voor het stichten van centrale jeugdbibliotheken „De jeugd van Nederland moet meer en betere boeken lezen”.

Ons Eigen Blad (red. Fr. S. Rombouts). Uitg.: R. K. Jongensweeshuis, Tilburg. No. 13 (jrg. 34).

Willibrordus Ottenhof schrijft naar aanleiding van het 10e lustrum van diens heiligverklaring over „De Heilige Jean Baptiste de la Salle”, terwijl ook de plechtige uitroeping van De la Salle als patroon voor alle opvoeders in vertaling is afgedrukt. C. Schreuder houdt in „Nederlandse Onderwijsfilm” een pleidooi voor het gebruik van de film op school.

Over de film handelt ook W. van de Pas „Précaire elementen in het Wetsontwerp Teulings”, waarin de psychische uitwerking van de film wordt besproken aan de hand van een onderzoek van de Amerikanen Dysinger en Ruckmick.

No. 14.

W. van de Pas schrijft over „Zeven eeuwen Scapulierdevotie”. Titia den Hartogh vervolgt haar levensbeschrijving van Machteld. Fr. Realinus Donders geeft het derde vervolgartikel over het zangonderwijs in de L. S. („Geniet van 't Lied”). Aug. A. Boudens stelt „Een Vraag”, nl. deze, of het onderwijs niet schade lijdt, doordat de school voor zoveel andere bezigheden en werkzaamheden wordt geroepen dan alleen onderwijs geven (bv. schoolsparen, tandverzorging, enz.). Zr. M. Hugolina schrijft enthousiast over het gebruik van prestatiekaarten (Hoe er met „Zelf Doen” kan gewerkt worden, XIV).

De Christelijke School (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg.: Nijgh en Van Ditmar, Rotterdam. No. 16 (jrg. 3).

De redactie geeft een artikel over „Maatschappelijke Tegenstellingen” en wil een meer positieve houding, ook in paedagogisch opzicht, tegenover de sociaal misdeelden. W. P. van de Blink geeft het vervolg op „Groepsvorming binnen de ruimte van de klas”. Huisvader geeft zijn frisse kijk op „Bijnamen”.

No. 17.

W. A. Deurman geeft een eerste artikel over de verhoudingen van leraar en leerling op onze scholen voor V. H. en M. O. Van de Blink schrijft zijn derde vervolgartikel (zie boven). Voor de practijk geeft J. Hoogwerf een beschouwing over „De Meikever”.

No. 18.

Dr. Kalsbeek geeft zijn mening over de 5-jarige kweekschool. W. A. Deurman komt in zijn vervolgartikel tot de overtuiging, dat de leraren vaak te veel de „afstand” tussen zichzelf en de jeugd handhaven. W. P. van de Blink geeft zijn 3e vervolgartikel. M. G. Schoorl tracht door middel van een enquête binnen te dringen in de meningen, die een 100-tal kinderen van de 3e en 4e klas van een L. S. over de school koesteren. L. van Hulzen schrijft over „Lezen, lezen en nog eens lezen”.

No. 19.

Dit no. bevat o. m. het vervolgartikel van L. van Hulzen (handelt over methoden voor het aanvankelijk lezen, en leesfouten). Schoorl geeft de conclusie van zijn enquête. J. H. Kruizinga schrijft over „Jongensland”. W. P. van de Blink besluit zijn reeks over groepsvorming. A. H. Visser houdt een beschouwing over „A-socialen en Sociaal-labielen”.

C. WILKESHUIS.

BOEKBEoordelingen.

Inleiding tot de Algemeene Psychologie, volgens Prof. Dr. G. Heymans, bewerkt door Mr. W. A. Pannenburg. Uitgegeven door het Heymans-Genootschap. 251 p. Uitg.: J. B. Wolters' Uitg.-Mij. — Groningen, Djakarta, 1949.

Het bekende Franse gezegde, dat men geschriften moet beoordelen naar de tijd van hun ontstaan dient zeer zeker in bijzonder hoge mate in het oog te worden gehouden bij de lezing van deze Inleiding, bewerkt naar de aantekeningen van een college, door de bewerker meer dan twintig jaar geleden gevolgd, zij het ook dat daarbij de aantekeningen van Heymans zelf voor dit college gemaakt, gebruikt konden worden, benevens dictaten van anderen, o. a. een dictaat volgens het Psychologie-college 1898-9 indertijd uitgegeven vanwege de afdeling Groningen van den Bond v. Ned. Ond.

Voor wie enigszins thuis is in de ontwikkeling der Psychologie in de laatste kwarteeuw kan het dan ook geenszins een reden van verwondering zijn, dat Hoofdstuk I, over Voorwerp, Methode en Indeling der Psychologie, begint met dit voorwerp, aldus te omschrijven: „De psychologie of zielkunde is de wetenschap der bewustzijns-verschijnselen.” Want al was omstreeks 1930 toch reeds heel wat bekend van de diepte-psychologie, de thans algemeen aanvaarde consequenties werden in een inleidend college van die dagen zeker nog niet algemeen getrokken.

Evenmin mag, dunkt me, — gelijk het Voorwoord van Prof. Brugmans onderstelt — „menigeen vallen over het feit, dat het speciale gedeelte van het werk begint met „gewaarwordingen” en niet bijvoorbeeld met „waarnemingen”. Want dit is nu juist typerend voor de stand der psychologie in het hier gevolgde college. Zo ook staat het met het feit, dat meer dan de helft van het boek (130 van 251 p.) gewijd is aan Hoofdstuk III de beschrijving der zintuigelijke waarneming. Eerder kan het verwondering wekken, dat dit hoofdstuk als geheel de titel heeft De voorstellingen, terwijl het toch handelt over: De gewaarwordingen, De waarneming, De herinnering, Taal en spraak, De verbeelding en De begripsvorming. Ook wel enigszins over het feit, dat de paragraaf over Taal en spraak nog voor een belangrijk deel bestaat in een weergave van Wundt's boek van 1900 over *Die Sprache*.

Behalve de reeds genoemde hoofdstukken bevat het boek Hoofdstuk II De bewustheidsgraden als Algemeen Gedeelte en in het Bijzonder Gedeelte, waartoe ook Hoofdstuk III behoort, nog drie hoofdstukken resp. over De oordelen, De aandoeningen en De wilsverschijnselen. Bij dit alles hebben de bewerker en Prof. Brugmans, die hem terzijde stond, zich terecht „onthouden van alle aanvulling. Het ging ons er om de denkbeelden van Heymans zo correct mogelijk weer te geven. Daar een zo zuiver mogelijke kennis van de denkbeelden van Heymans uit historisch oogpunt van belang is, hebben wij ons van elke inmenging — zelfs in den vorm van voetnoten — onthouden”.

Maar juist omdat op deze plaats zo terecht de volle nadruk gelegd wordt op het *historische* karakter van deze publicatie, begrijp ik niet goed dat Prof. Brugmans op andere plaatsen enige bevreemding schijnt te kennen te geven, dat er lezers zullen zijn, die deze psychologie en

in 't bijzonder het speciale gedeelte als een naar opzet verouderde psychologie zullen beschouwen, of Heymans zullen aanzien als „een karakteristiek representant van het 19de eeuwse denken, waarbij dan impliciet wordt geoordeeld, dat het denken van de twintigste eeuw, het latere, het betere is”.

Ik heb toch altijd in de mening verkeerd, dat het nu juist, in tegenstelling bijv. van kunst en godsdienstige overtuiging, tot het wezen van alle wetenschap inclusief de wijsbegeerte behoort om te verouderen en plaats te maken voor nieuwe inzichten, die rekening houden met de zich voortdurend vermenigvuldigende gegevens. Dat, gelijk het Voorwoord zegt, daarbij „een nog jonge wetenschap meer aan fluctuaties onderhevig is dan menige oudere wetenschap met haar geconsolideerd karakter” geldt zeker niet algemeen. Dat blijkt wel heel duidelijk voor een ieder, die de huidige stand vergelijkt van zulke oude wetenschappen als wiskunde, sterrekunde, natuurkunde, thans en honderd jaar geleden. Bij de revolutie vergeleken, in die periode door deze wetenschappen ondergaan, is die van de laatste halve eeuw in de psychologie toch nog maar kinderspel, al is zij op zichzelf beschouwd m. i. zo belangrijk, dat men het hier aangeboden werk, terecht verdedigd op de boven aangegeven grond van zo correct mogelijk weergeven van Heymans mening, onrecht zou aandoen, en de piëteit tegenover de oorspronkelijke auteur, waarop het berust, zou te kort doen, als men het ging meten met de maatstaven van thans.

Ph. K.

P. Post, *Bilinguïsme in Nederland. Een Beschouwing over de Wenselijkheid van een Fries-Nederlandse School in Friesland* (Paedagogische Monographieën, nr. 1). Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Batavia, 1949. Prijs: f 1,25.

Het is m. i. niet mogelijk een pleidooi voor tweetaligheid in een bepaald gewest of een bepaald land te steunen op gelijkaardige toestanden elders. De tweetaligheid in Friesland, die een dringende oplossing vereist volgens de gezonde opvattingen die de auteur in zijn brochure voorstaat, verstoont andere aspecten dan die in de Brusselse agglomeratie bv. De ervaring waarover de heer Post spreekt op blz. 12 van zijn geschrift, zal hij thans in geen enkele *Rijkschool* meer beleven; over de gemeentescholen en de bijzondere scholen in het Brusselse zwijg ik liever. Dank zij de taalwet van 14 Juli 1932, die het principe van „streektaalonderwijstaal” huldigt (hier worden Nederlands en Frans bedoeld), werd een einde gemaakt aan de verfransing van de jeugd in het openbaar onderwijs in het Vlaamse land. Daarmee veroverde ook het Nederlands als landstaal in België dezelfde positie als het Frans — een feit, waarmee de Nederlanders over 't algemeen nog te weinig rekening houden. Bij dezelfde wet is er ook een speciaal regime ingesteld voor het tweetalig gebied. In *principe* moet het ook daar uit zijn met Frans onderwijs voor Vlaamse kinderen: er bestaan scholen met Nederlands als voertaal — helaas, veel te weinig nog — naast andere met Frans als voertaal. In beide soorten wordt een cursus in de *tweede landstaal* gegeven, reeds te beginnen met de lagere-schoolleeftijd. De praktijk is, jammer genoeg, nog niet altijd in overeenstemming met de wet. Nog te veel Vlaams-sprekende ouders bezitten te weinig fierheid, laten liever hun kinderen verfransen en beseffen niet de nadelige gevolgen die daaruit voor de normale geestelijke ont-

plooiing van hun kinderen voortvloeien. Aan de andere kant zou een boek te schrijven zijn over de tekortkomingen van de Brusselse openbare besturen tegenover de taalwet. Dat alles neemt niet weg, dat de Vlamingen er naar blijven streven om ook in het tweetalig gebied gezonde taaltoestanden te scheppen. Iedere Vlaming kan beamen wat de heer Post schrijft: „Men moet in bilinguïstische gebieden serieus rekening houden met beide talen terwille van het individu: met de moedertaal in verband met zijn individuele ontwikkeling en met de tweede taal in verband met zijn levenstaak in de toekomst.” Maar nu zal het wel duidelijk zijn wat het verschil tussen Friesland en het Brusselse uitmaakt: de Friezen worden om zo te zeggen als Nederlanders geassimileerd door middel van een Nederlands onderwijs, dat op redelijke en voldoende wijze rekening houdt met de Friese volkstaal; daartegenover zullen de Vlamingen er steeds blijven voor strijden dat in het Belgisch tweetalig gebied de Vlamingen én de Franstaligen zichzelf kunnen blijven, terwijl ze een goede gelegenheid krijgen om de tweede landstaal voldoende te beheersen.

Onder die voorwaarden zal ook iedereen in Vlaanderen de stelling aanvaarden: „Tweetaligheid zonder meer behoeft geen rem te betekenen voor de geestelijke ontwikkeling der kinderen” (blz. 20).

De heer Post beseft wellicht niet helemaal hoe hij naar ons hart spreekt, als hij aan 't einde van zijn geschrift er op wijst dat een brede voorlichting van de ouders noodzakelijk is vóór de invoering van het door hem aanbevolen schooltype in Friesland, maar dat hun tevens moet verduidelijkt worden „indien dit nodig blijkt, dat beslissingen van deze aard buiten de grenzen hunner competentie liggen, zoals ook andere maatregelen, het heil der kinderen beogend: inenting, de leerplicht, daarbuiten vallen”. In tweetalig België, waar het oordeel van het „gezinshoofd” in deze zaken beslissend is, kan dat niet vaak genoeg herhaald worden.

Hoe volkomen wij in didacticis met de heer Post accoord gaan, toch zal hij thans moeten begrijpen dat wij een uitlating als de volgende niet kunnen onderschrijven: „De mislukking van het vlaamse kind op een school met frans als voertaal is een gevolg van het ontbreken van een goede onderwijskundige verzorging.” De plaats van het Vlaamse kind in het tweetalig gebied is niet langer op een school met Frans als voertaal. Zijn ouders hebben het *recht* én de *plicht* een Vlaamse school te eisen, waar het ook voldoende Frans zal leren om zijn weg in 't leven te maken.

Dr. H. J. DE VOS (Gent).

Dr. A. D. de Groot, *Het object der psychodiagnostiek*. Inaugurele rede. Amsterdam 1950. Uitg.: N. & Holl. Uitg. Mij.

Het moet voor de auteur een gelukkig feit geweest zijn, in staat gesteld te worden door deze rede zijn vorige lectorale openbare les te kunnen doen vergeten. In Paed. Stud. is op die openbare les terecht principiëel en scherp afwijzend gereageerd. Deze oratie heeft het nauwelijks over de paedagogiek en richt zich er alleen zonder het te beseffen opnieuw tegen. Men zou er dus rustig het zwijgen toe kunnen doen. De hier geboden conceptie van de „toegepaste psychologie” is evenwel principiëel onaanvaardbaar en houdt geen rekening met de ontwikkeling der problematiek op dit gebied. Wie daarover iets wil lezen, kan de oraties van Van Lennep en Snijders evenwel met vrucht ter hand nemen. Het

wekt bevreemding de term en het begrip „gedrag” weer terug te zien in het licht van de jonge McDougall en alsof wij niet reeds door Tilquins historische monografie meer te denken hadden dan in dat uitgangspunt kon liggen en in deze rede blijkt gezien te zijn. Stern's Studien zur Personwissenschaft zouden een merkwaardig precedent blijken te vormen voor het aan Ten Have toegeschreven begrip „persoonskunde”. Natuurlijk is juist, dat een „meer strikt” paedagogisch of ook therapeutisch advies het doel kan zijn, waarmee een „psychologisch” onderzoek wordt ingesteld. Maar het zal de paedagoog — of de therapeut — moeten zijn, die dit onderzoek verricht en het „advies” geeft, de heropvoeding leidt. Mocht men eventueel thans in de maatschappij aanwezige paedagogen daartoe onvoldoende geschoold achten, welnu — dan neme men in hun dominant paedagogische opleiding de scholing op die nodig is. Maar evenmin als men aan de architect van het sanatorium, of de ontwerper en fabrikant van het instrumentarium — m. a. w. aan „de technici” — de feitelijke behandeling, het onderzoek van en de verantwoordelijkheid voor de patiënten oplegt, heeft men het recht aan de niet-paedagogische verantwoordelijke en de niet-paedagogisch geschoolde, meestal zelfs niet paedagogisch geïnteresseerde psycholoog de verantwoordelijkheid op te leggen voor de beoordeling der feitelijk bereikte opvoedingsresultaten en der aangewezen opvoedingswegen voor een kind. Dit mag men op de psycholoog niet afschuiven. Een fatale oormijning van de primaire taak en verantwoordelijkheid der opvoeders en hun paedagogische — d. i. met hen in de paedagogische verantwoordelijkheden tredende — raadsliden zou er het ene gevolg van zijn. Het andere gevolg zou een onzedelijke belasting zijn van een argeloos geweten van een psycholoog, die niet weet waarvoor hij i. c. feitelijk verantwoordelijk wordt gemaakt. Treffend nieuw kan men helaas deze fatale conceptie niet noemen. Meer als nieuw maar niet minder bekendelijk doet mij het „tweede postulaat” aan, dat onder punt 4 op p. 14 wordt voorgelegd, dat nl. het eindpunt van alle psychodiagnostiek moet zijn de voorspelling van het toekomstig gedrag op grond van het vroegere. Hoe dan met die belangrijkste sociale functie van de „psychodiagnosticus” te doen: de mogelijke wijzigingen in het aldus voorgestelde gedrag te omschrijven en richtlijnen te geven voor wenselijke veranderingen, zoals b. v. de keuze of verandering van beroep er een is....

Wij mogen onze bedenkingen echter niet herhalen.

M. J. L.

Prof. R. Casimir, *Voor School en Leven*. Verzamelde opstellen. 443 pg. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Djakarta, 1949.

Op 29 September 1947, ter ere van zijn 70ste verjaardag, werd aan prof. Casimir aangeboden, een bundel verzamelde opstellen als keur uit zijn rijke schat van publicaties uit te geven, en deze bundel ligt thans voor ons. Voor ieder, die zich interesseert voor opvoeding en opvoedkunde een reden tot vreugde en dankbaarheid. Wanneer men als be langstellende en zelfs min of meer als belanghebbende, een overzicht tracht te krijgen van al het belangrijke dat tijdens een langdurig en vruchtbaar hoogleraarschap gepubliceerd werd, stuit men bijna altijd op grote moeilijkheden. Het aantal periodieken is zo groot en niet alles wat ge

publiceerd werd heeft blijvende waarde. Daarentegen zijn er ook steeds weer een aantal publicaties, die gevaar lopen in de vergetelheid te raken, terwijl zij een probleem behandelen, dat nog steeds of weer actueel is, en die door de diepe kijk van de auteur op dit probleem de moeite van het herlezen meer dan waard zijn. Door ze te bundelen verschaft men tijdgenoot en nageslacht een waardevol bezit, dat herhaaldelijk geraadpleegd zal worden, mede omdat het zo gemakkelijk toegankelijk is.

Maar er is nog een andere reden waarom het samenstellen van een „keur” belangrijk is. Iedere belangrijke persoonlijkheid heeft vele facetten en de beoefening van de paedagogiek biedt wel een unieke gelegenheid daarvan vele te tonen. Het oeuvre van onze Nederlandse hoogleraren in de paedagogiek biedt dan ook doorgaans een grote verscheidenheid aan onderwerpen, die getuigen van hun veelomvattende belangstelling voor kind en volwassene in hun veelvuldig=vervlochten=zijn=met=de=werk=elijkheid. Maar al zijn de onderwerpen, die besproken worden, en de gebieden, die betreden worden, ook van nog zo uiteenlopende aard, zij zijn toch alle uitingen van een ondeelbare persoonlijkheid, wier levensbeschouwing en levenshouding ze alle doortrekt als een zuurdesem. Men weet dit, en men voelt het ook wel aan, maar men zou het zo graag eens in concreto voor zich zien. En ook de auteur zelf zou de eenheid=in=veelvormigheid, die hij in zijn arbeid tot uitdrukking heeft gebracht, wel eens nader willen onderstrepen. En beider wensen verenigen zich in het samenstellen van een „keur”, een bundeling van artikelen, die in beknopt bestek een beeld tracht te geven van „de=mens=en=zijn=arbeid”. Van Gunning, Hoogveld en Kohnstamm bezitten we een dergelijk beeld, zij het van de laatste dan ook alleen wat zijn didactische arbeid aangaat; van Casimir ontbrak dit tot voor kort. Thans hebben we ook aan zijn persoon en zijn werk een blijvende herinnering, die in dankbaarheid en eerbied aan de volgende generaties kan worden doorgegeven. Daarom vervult ons het verschijnen van „Voor School en Leven” met vreugde.

H. N.

Dr. W. Bordewijk, *De ambachtsschooljongen en zijn beroep*. 88 pg. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Djakarta, 1950. Prijs: f 3,25.

De schrijver, die over een rijke ervaring als leraar bij het ambachtsschoolonderwijs beschikt, heeft uit deze en zijn wetenschappelijke vooropleiding een synthese tot stand gebracht door onder een 1000-tal ambachtsschoolleerlingen in Den Haag een enquête in te stellen over hun beroepskeuze, en door de resultaten van dit onderzoek tot een dissertatie te verwerken. Deze dissertatie is thans in de handel gekomen. Gelukkig. Want daardoor bestaat de kans dat zij in veler handen zal komen, wat zij ten volle verdient.

Zoals de schrijver zelf opmerkt, bestaat er over de ambachtsschooljongen in het algemeen en speciaal over zijn houding t.o.v. zijn aanstaand beroep en de wijze waarop hij dit beroep gekozen heeft, nog weinig literatuur. En toch gaat het hier om een zeer belangrijk probleem, daar toch immers mede aan een al of niet juiste beroepskeuze het bereiken van menselijk geluk en innerlijke tevredenheid zeker verbonden is. En het gaat hier tevens om ongeveer 44 000 aanstaande vaklieden en huisvaders en staatsburgers.

Het is niet mogelijk hier al de conclusies weer te geven waartoe de schrijver komt. Laat ik er slechts een vermelden. Van de 1000 onderzochte jongens zien 840 geen nadelen aan het door hen gekozen vak. „Voor hen is alles rozengeur en maneschijn.” „De conclusie is dus gerechtvaardigd, dat een zeer groot deel van de jongens een voorstelling van het beroep heeft, die niet overeenkomt met de werkelijkheid,” zegt Dr. Borsderwijk op pg. 78. En hij vervolgt: „Hier hebben we nu een van de belangrijkste oorzaken van de teleurstelling, die een eenmaal gekozen beroep in het later leven kan geven. Het ware daarom te wensen, dat iedereen alvorens hij een vak koos, op een of andere wijze in de gelegenheid gesteld kan worden zich van het lief en leed, dat er aan verbonden is, op de hoogte te stellen. Veel teleurstelling en verdriet zouden hierdoor voorkomen kunnen worden” (pg. 78).

Eenvoudig zal de oplossing van dit probleem niet zijn. De schrijver hoopt dat de toekomstige voorbereidende klasse aan de ambachtsschool hier hulp zal kunnen brengen. Daarnaast zal naar andere wegen gezocht moeten worden. Het is de verdienste van de hier besproken publicatie, dat zij het probleem van de beroepskeuze van de ambachtsschoolleerling in het middelpunt der belangstelling geplaatst heeft. H. N.

Mme M. A. Sechehaye, *Diagnostick psychologiques*. Uitg.: H. Buber, Bern.

Na de publicatie van haar opmerkelijke geschrift over de psychoanalytische behandeling van een geval van schizofrenie, dat we bespraken in *Paedagogische Studiën* van Juli—Augustus 1948, opnieuw een goed verzorgd werkje, ditmaal bevattende de bespreking van een 12-tal psychiatrische ziektegevallen.

Hoewel minder baanbrekend dan eerstgenoemde publicatie, doet deze laatste er in wetenschappelijk opzicht zeker niet voor onder.

De besprekingen zijn in dialoogvorm geschreven en prettig om te lezen. E. VAN DER VELDE.

J. L. Arndt, *Zelfdramatisering*. Uitg.: Stenfort—Kroese, Leiden 1950.

Schrijver geeft in een beknopt boekje van ruim 60 pagina's een behandeling van een psychisme, dat hem bij zijn patienten herhaaldelijk trof. Uitgaande van de neiging tot zelfcentrerend bij het kind, maar in mindere mate ook bij volwassenen, een trek, die hij wenst te beschouwen als een fijnere differentiatie van het egocentriciteitsbegrip, gaat zijn weg naar het conflict tussen zelfcentrerend en de dresserende wijze van de opvoeding, bij welk conflict de neiging tot zelfcentrerend niet voldoende bevredigd wordt. Als — onbewust — resultaat treedt dan de hypertrophische zelfdramatisering op.

Het boekje laat de lezer even zijn neus in de werkplaats der psychoanalyse steken. Hij ziet er een vleugje van. Voor belangstellende leken te weinig om zich ook maar enigermate in deze ingewikkelde materie te oriënteren, terwijl zij die uit hoofde van hun beroep terzake kundig wensden te zijn — paedagogen en medici — voor dit doel zeker hun toevlucht tot diepere en uitgebreidere studie's willen nemen.

E. VAN DER VELDE.