



**Paedagogische studiën 1952 : 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/1874/205224>

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. I. C. VAN HOUTE  
Dr. S. C. BOKHORST  
Dr. W. VAN DEN ENT  
L. F. KLEITERP  
Prof. Dr. A. KUYPERS  
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)

*Negen-en-twintigste  
jaargang*

BIBLIOTHEEK DER  
RIJKSUNIVERSITEIT  
UTRECHT



## INHOUD

	Blz.
N. Beets, Over de paedagogische observatie van het moeilijk opvoedbare kind . . . . .	22
L. van Gelder, Acalculie en dyscalculie . . . . .	176
Dr. A. J. Groenewald, Die invloed van verbeterde leermetodes op die denkprestaties van Std. VIII-leerlinge in Wiskunde . . . . .	285
J. Jonges, De speciale didactiek der lagere schoolvakken op de nieuwe kweekschool . . . . .	223
Dr. H. Jordan, Zinnvolle arbeid voor de pubers . . . . .	152
Mevr. Ir. K. C. Lambert-Anema, Aesthetische vorming anno 1952	317
Antwoord van de heer P. Post aan Mevr. Ir. K. C. Lambert-Anema	320
Prof. Dr. M. J. Langeveld, De algemene didactiek in de leraarsopleiding . . . . .	13
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Kohnstamm — Balans bij het einde	33
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Maria Montessori . . . . .	165
Prof. Dr. M. J. Langeveld, John Dewey overleden . . . . .	201
Prof. Dr. M. J. Langeveld, De regeling van de studie der paedagogiek aan de Universiteiten . . . . .	215
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Phaenomenologie van het leren . . . . .	265
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Enkele opmerkingen over het gebed in de opvoeding met name van omstreeks tien-jarige kinderen . . . . .	297
A. A. Leenhouts, Enige beschouwingen over het vreemde-talen-onderwijs op de Uloschool . . . . .	133
C. H. de Leeuw, Over het buitengewoon onderwijs . . . . .	240
Dr. D. N. van der Neut, De opleiding tot leraar in de wiskunde	97
Dr. H. Nieuwenhuis, De psychologische fundering van het principe der expressie in het onderwijs . . . . .	274
Dr. H. Nieuwenhuis, Een „International Workshop on educational psychology” . . . . .	361
P. Post, Open antwoord aan de heren A. W. Smith en A. F. M. van de Ven	117
P. Post en M. C. J. Scheffer, De Friese proefscholen . . . . .	338
M. C. J. Scheffer, Het sociaal-paedagogische probleem van de jeugdige fabrieksarbeidsters . . . . .	166
A. S. Schenkman, An experiment in teaching social sciences . . . . .	329
A. W. Smith en A. F. M. van de Ven, Open brief aan de heer P. Post	112
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Werkwijze en functie der z.g. proefklassen . . . . .	202
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Aan de basis van het leven, Dr. Maria Montessori . . . . .	353
I. van der Velde, Wat kinderen in het Daltononderwijs waarderen	303
B. W. E. Veurman, De „unit” en het „project” als didactische hulpmiddelen bij het onderwijs in het Nederlands op de middelbare school	373
W. E. Vliegthart, Een boek over het woordblinde kind . . . . .	65
Dr. J. G. Vogel, In hoeverre is heden een gefundeerde didactiek der natuurwetenschappen mogelijk? En wat vinden wij hiervan in onze schoolboeken verwezenlijkt? . . . . .	2
Dr. J. G. Vogel, In hoeverre is heden een gefundeerde didactiek der natuurwetenschappen mogelijk? (II) . . . . .	40
Dr. J. G. Vogel, In hoeverre is heden een gefundeerde didactiek der natuurwetenschappen mogelijk? (III) . . . . .	77
C. Waaldijk en O. C. Wit, Enige opmerkingen betreffende de toepassing van de „boomtest” . . . . .	382
Dr. T. van der Zee, Hoe reist de middelbare schooljeugd buitenlands?	232
In memoriam Prof. Dr. Ph. Kohnstamm . . . . .	1

### KLEINE MEDEDELINGEN

Rapport betreffende het „Uitgebreid Lager Onderwijs” . . . . .	90
Het voortgezet onderwijs, regionaal bezien . . . . .	93
Een Paedagogisch Centrum te Parijs . . . . .	189



	Blz.
Acte godsdienstonderwijs voor het V.H.M.O. en voor de Kweek scholen	189
Onderwijs in Birma . . . . .	251
De Unesco strijdt tegen het wereld-analfabetisme . . . . .	252
Het psychologisch, paedagogisch, didactisch repertorium van het Nederlands Centrum voor Onderwijs en Opvoeding te Amsterdam	253
International Conference on Women's Education in Geneva . . . . .	292
Seminar on Educational role of Museum ends . . . . .	357
Wereldhandboek van onderwijs-organisaties en statistieken . . . . .	358
Werk- en Informatiecentrum voor kunst ten dienste van het onderwijs aan de rijpere jeugd . . . . .	386
Wikor . . . . .	387
Werkverband Kohnstamm . . . . .	388
Mededelingen van het Paedagogisch Seminarium vanwege de N. H. Kerk . . . . .	129, 197, 328

## BOEKBEOORDELINGEN

Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Dr. B. Klein Wassink, Credo quia absurdum? . . . . .	96
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, Mr. N. F. Hofstra, Organisatie en bestuur der Universiteit . . . . .	96
Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, C. D. Saal, Hoe leeft en denkt Onze Jeugd?	125
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Else u. Werner Diederich (bearb. von): Das pädagogische Schrifttum 1945—1948. — Heft 1 van: Erziehungs- wissenschaftl. Bestandaufnahmen . . . . .	127
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Nicholas Hans: New trends in education in the eighteenth century. — The Int. libr. o. Sociol. and soc. reconstruction	195
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Dr. J. H. van den Berg, Psychologie en theologische anthropologie . . . . .	259
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Otto Friedrich Bollnow, Geschichte der Pädagogik IV: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel . . . . .	295
Prof. Dr. M. J. Langeveld, G. H. Bantock: Freedom and authority in education. A criticism of modern cultural and educational assumptions. . . . .	327
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Pierre Thevenaz, H. J. Pos, E. Fink, M. Merleau-Ponty, P. Ricoeur, J. Wahl, H. L. v. Breda: Problèmes actuels de la phénoménologie. Desclée de Brouwer . . . . .	360
Prof. Dr. M. J. Langeveld, J. W. van Hulst: De hedendaagse proble- matiek van het christelijk onderwijs . . . . .	390
Dr. D. N. van der Neut, Dr. H. F. J. Westerveld, Het Godsdienst- onderwijs op de scholen voor Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs . . . . .	31
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. Irene M. Josselyn, De ontwikkeling van het gevoelsleven bij het kind. (vertaald door A. M. Uleman). . . . .	126
Dr. H. Nieuwenhuis, August Aichhorn, Verwaarloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung . . . . .	127
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. Med. et Phil. M. Tramer, Schülernöte	161
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. P. H. Esser, Karakterkennis en neurosen- leer, I . . . . .	161
Dr. H. Nieuwenhuis, C. de Galan, Onze Ambachtsschooljeugd en haar problemen . . . . .	162
Dr. H. Nieuwenhuis, Lexicon der Pädagogik, in 3 Bänden. Heraus- geber und Schriftleiter Heinrich Kleinert . . . . .	164
Dr. H. Nieuwenhuis, Ph. Kohnstamm, Hoe mijn „Bijbels Per- sonalisme" ontstond . . . . .	193
Dr. H. Nieuwenhuis, Praxis der Kinder- und Jugendpsychologie. Erziehung — Unterricht — Neurosenprophylaxe. Unter Mitarbeit von H. Meng, H. Siegrist, Harald K. Schelderup, Ernst Schneider, Nelly Wolfheim, Hans Zulliger . . . . .	194

	Blz.
Dr. H. Nieuwenhuis, Keur uit de Werken van Prof. Dr. J. Hoogveld, met een levensbericht van de schrijver door Prof. Dr. Ferd. Sassen	195
Dr. H. Nieuwenhuis, Robert S. Woodworth and Donald G. Marquis, Psychologie. Vertaald onder supervisie van Prof. Dr. J. J. Buytendijk, naar de vijfde Amerikaanse uitgave door P. P. J. van Caspel . . .	261
Dr. H. Nieuwenhuis, H. van Praag, Philip Abraham Kohnstamm, Een man Gods . . . . .	261
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. F. W. Prins, Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens denkpsychologische methode . . . . .	262
Dr. H. Nieuwenhuis, Prof. Dr. Wolfgang Köhler, Gestaltpsychologie. Een inleiding tot nieuwe opvattingen der huidige zielkunde. Geautoriseerde vertaling van Dr. P. van Schilfgaarde . . . . .	263
Dr. H. Nieuwenhuis, P. J. F. Dupuis, Uw deel in dit leven, Liefde, huwelijk, gezin. Met een voorwoord van Prof. Dr. G. van der Leeuw † . . . . .	264
Dr. H. Nieuwenhuis, Johan van Keulen, In de wachtkamer van het huwelijk . . . . .	264
Dr. H. Nieuwenhuis, Hal Ellson, Asfaltjeugd, Nederlandse bewerking en inleiding van Johan van Keulen . . . . .	293
Dr. H. Nieuwenhuis, Centraal Bureau voor de Statistiek, De ontwikkeling van het onderwijs in Nederland . . . . .	294
Dr. H. Nieuwenhuis, A. Roekoe, Klein Vaderlands Jaartallenboek	295
Dr. H. Nieuwenhuis, J. Riemens Reurslag, Van haver tot gort, Het boek van het graan . . . . .	295
Dr. H. Nieuwenhuis, Astrid Lindgren, Pippi Langkous. Nederlandse vertaling Liesbeth Borgesius-Wildschut . . . . .	296
Dr. H. Nieuwenhuis, G. Leerkamp, Oud-leerlingen van een school voor zwakzinnigen in de maatschappij . . . . .	296
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. Wolfgang Schmidt, Gruppenunterricht in der Volksschule, Möglichkeiten der freien Unterrichtsgestaltung .	296
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. P. H. Esser, Karakterkennis en neurosenleer, Tweede deel . . . . .	359
Dr. H. Nieuwenhuis, Keur uit het didactisch werk van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm. Met een Korte Schets van zijn leven en ontwikkelingsgang, door Prof. Dr. M. J. Langeveld . . . . .	360
Dr. H. Nieuwenhuis, Rachel L. Carson, De Wereldzee, vertaling John Kooy . . . . .	392
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. M. J. Langeveld, Beknopte theoretische paedagogiek . . . . .	392
Dr. H. Nieuwenhuis, August Aichhorn, Verwaarloosde jeugd, de psycho-analyse in de heropvoeding. Vertaald door Dr. J. Zuring, met een Voorrede bij de nederlandse editie van Prof. Dr. J. Koekebakker . . . . .	392
F. W. Prins, Inleiding tot de Philosophie door Prof. Dr. Karl Jaspers	163
Dr. J. C. van der Steen, H. Jordan, Handleiding voor zelfstandige natuurstudie . . . . .	128
B. Swanenburg, M. B. Hoogeveen, Handleiding voor het onderwijs in het aanvankelijk lezen . . . . .	63
B. Swanenburg, Wij doen het zelf. Leermiddelen voor zelfcontrole ten dienste van de individualisering bij het lager onderwijs, onder redactie van Zr. M. Alfons en S. v. d. Stok . . . . .	63
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Dr. A. G. de Man — In grammaticis veritas! De noodzakelijke vernieuwing van het onderwijs in Latijn	256
I. van der Velde, Dr. H. Brugmans, De Révolte van het Gemoeed	64
I. van der Velde, Dr. B. J. Kouwer en J. Linschoten, Inleiding tot de psychologie . . . . .	196
V., Ida G. M. Gerhardt, Sonnetten van een leraar . . . . .	260
Tijdschriften . . . . .	31, 60, 95, 121, 160, 191, 254, 325, 389

## IN MEMORIAM

Vlak voor het ter perse gaan van het eerste nummer van de nieuwe jaargang bereikte ons het ontstellende bericht, dat onze redactie-voorzitter

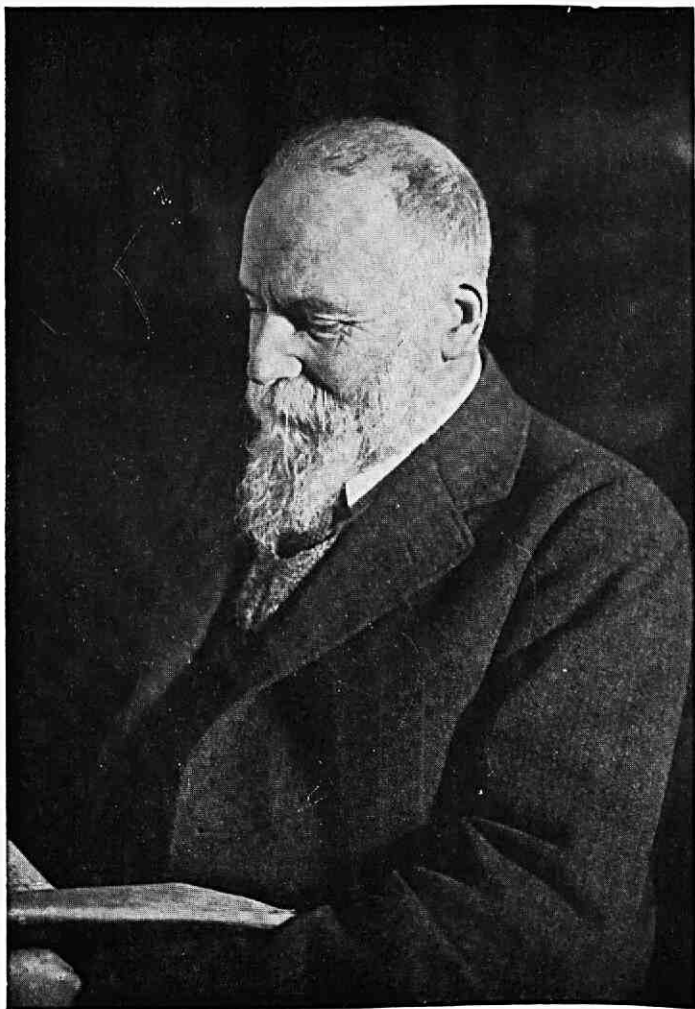
PROF. DR. PH. KOHNSTAMM

op Oudejaarsdag plotseling overleden is. Wij peilen nog niet de diepte van dit verlies voor het paedagogisch leven in Nederland in het algemeen, voor ons tijdschrift in het bijzonder.

Vanzelfsprekend komen wij in het volgende nummer hier op terug.

Hier past ons slechts een eerbiedige laatste groet.

REDACTIE EN UITGEVER.



# IN HOEVERRE IS HEDEN EEN GEFUNDEERDE DIDACTIEK DER NATUURWETENSCHAPPEN MOGELIJK? EN WAT VINDEN WIJ HIERVAN IN ONZE SCHOOLBOEKEN VERWEZENLIJKT?

DOOR

DR. J. G. VOGEL

„De grote betekenis der natuurwetenschappen lijkt mij, dat zij een welhaast onmisbaar tussengebied vormen tussen het voor de meerderheids-mens al te abstracte stofgebied der zuivere wiskunde en het al te gecompliceerde en emotionele gebied van het volle leven . . . .” (uit Kohnstamms rede op het 4e Ned. Congres van Leraren in de Wiskunde en Nat. wet., 1938).

In 1946 gaf ik in dit tijdschrift een kritische beschouwing over ons middelbaar Scheikunde-onderwijs uitgaande van een kleine enquête, enkele onzer modernste schoolboeken en de vigerende examen-eisen. Zodoende was het mogelijk enige paedagogisch-didactische conclusies te trekken en de meest wenselijke wijzigingen in de bestaande, onbevredigende toestand te formuleren. Daar sedertdien de slechte resultaten van het M.V.H.O.<sup>1)</sup> — afgemeten naar het ontstellend aantal zittendblijvers en afvallers gedurende de 5- of 6-jarige cursus — vergeleken met vóór de oorlog veeleer toenemen dan verminderen<sup>2)</sup>, blijft ieder middel tot verbetering van het onderricht nog steeds onze volle aandacht vragen. En waar wij momenteel met de ontwikkeling van de algemene didactiek, speciaal in Amerika, beter bekend raken, lijkt het lonend het probleem nu eens van de tegengestelde kant als destijds te benaderen: door nl. vanuit de ruimere gezichtspunten, die paedagogie en algemene psychologie van het leerproces bieden, de consequenties voor een natuurwetenschappelijke didactiek te trekken en daarbij na te gaan, in hoeverre de opzet onzer leergangen en onzer nieuwste schoolboeken hieraan beantwoordt.

<sup>1)</sup> M.V.H.O. = Middelbaar- en Voorbereidend Hoger Onderwijs.

<sup>2)</sup> Prof. F. L. Polak geeft in zijn gefundeerde rede op 1 September 1951 voor het Genootschap van Leraren aan Ned. Gymnasia op, dat 50 % der M.V.H.O.-leerlingen het einddiploma nooit halen. Terwijl van de andere 50 % bovendien velen de eindstreep pas na 1 of 2 maal doubleren overschrijden!



Waar *het onderricht een integrerend deel van de opvoeding uitmaakt*, is de taak van het M.V.H.O. — en dus ook van het nat. wet. onderwijs<sup>1)</sup> — alleen afdoende aan te geven, als men uitgaat van het paedagogisch einddoel dat men met de jonge mens te bereiken wenst. De consequentie hieruit wordt echter zelden ten volle getrokken: dat dan nl. ook *de normen waarnaar wij de opzet van een leergang te beoordelen hebben*, in laatste instantie niet van vakwetenschappelijke of van sociale-, maar *van opvoedkundige aard dienen te zijn*. En dat ons onderricht doeltreffender moet worden, naarmate elk onderdeel ervan een duidelijker bijdrage tot de opvoeding van het kind in zijn geheel levert. Dit z.g. *centratiebeginsel* eist van de docent b.v. een zorgvuldig overwogen wijze van lesgeven, waarbij hij zich tot in de finesses rekenschap gegeven heeft van de consequenties van zijn aanpak voor de persoonlijke ontwikkeling der leerlingen.

In deze opzichten omvat het denkbeeld van „centratie”<sup>2)</sup> dus heel wat *méer dan de „coördinatie”* der vakken, welke slechts de onderlinge samenwerking terwille van een efficiënte verdeling van de leerstof bedoelt.

Ongetwijfeld zullen bij het onderricht *ook psychologische motieven* voortdurend hun invloed doen gelden, doch dit blijven tenslotte *enkel hulpmiddelen* om tot het gestelde, uiteindelijke opvoedingsdoel te geraken. Vandaar dat ons uitgangspunt wordt: *goed onderwijs is gecentreerd onderwijs* — waarbij dus steeds de paedagogie in het centrum van de aandacht staat.

Gezien de veelomvattendheid van ons onderwerp zullen wij in drie afleveringen van dit tijdschrift ons achtereenvolgens met deze hoofdthema's bezighouden:

1. de algemene paedagogische doelstelling, toegespitst op het M.V.H.O.;
2. de psychologische middelen om tot dit opvoedingsdoel te geraken; en
3. een kritisch onderzoek van enkele onzer veelgebruikte, nieuwere leerboeken, uitgaande van beide voorafgaande gezichtspunten.

<sup>1)</sup> nat.wet. = natuurwetenschappelijk of: natuurwetenschappen.

<sup>2)</sup> een term, die sedert ik in 1944 de invoering ervan bepleitte, geleidelijk meer burgerrecht verkrijgt; zie bv. J. de Miranda in het Verslag van het 6e Congres van Leraren in de Wiskunde en de Nat.wet. (Groningen 1947) of de dissertatie van J. Koning (Dordrecht 1948).

Uiteraard zal de schrijver zijn voorbeelden bijna uitsluitend uit de eigen vakgebieden kiezen, doch hij twijfelt er nauwelijks aan of de naar voren gebrachte principes zullen van zo algemene aard blijken, dat hun geldigheid ook buiten het nat. wet. onderwijs in grote trekken behouden blijft.

Beginnen wij deze maal dus met

## I

*De paedagogische doeleinden en de hieruit onmiddellijk voortvloeiende consequenties voor het onderricht op de middelbare school.*

Onontkoombaar is al dadelijk *de kernvraag: wèlk einddoel* streven wij bij de opvoeding eigenlijk na? — In het algemeen zal men hierop in West-Europa antwoorden, dat het gaat om de ontwikkeling van de mens als *persoonlijkheid*. Het is echter goed zich bewust te worden, dat het amerikaanse doelwit hiervan aanmerkelijk verschilt: in de Nieuwe Wereld draait alles om *de sociaal handelende individu*, de persoon die zich als democratisch staatsburger weet te gedragen en die op zijn plaats in de maatschappij en in het contact met zijn medemens „geslaagd” blijkt. Om de tegenstelling iets te verscherpen zou men hieruit kunnen afleiden, dat het westeuropese mensideaal dus de persoon omvat, wiens normen *van binnenuit* door zijn innerlijk geestelijk leven bepaald worden, terwijl de amerikaanse maatstaven in maatschappelijke motieven, dus *van buitenaf*, hun oorsprong vinden. Dit is de reden, waardoor men dikwijls geneigd is de laatste visie als oppervlakkig te veroordelen en af te wijzen.

Hierbij vergeet men echter, dat het ontbreken van voldoende sociaal besef meestal een tekort aan menselijkheid betekent, *waardoor ook het persoonlijkheidsideaal zich niet ten volle verwezenlijken kan*. En in zoverre is een *afgestemd zijn op de medemens zelfs voorwaarde voor de geestelijke ontplooiing* van de enkeling, als cultuur zich nu eenmaal niet zonder een zeker geestelijk contact overdragen laat <sup>1)</sup>. Zodat wij tenslotte moeten erkennen, dat het amerikaanse opvoedingsdoel zowel een wezenlijk bestanddeel, als de onafscheidelijke tegenpool van onze europese zienswijze vormt. Dit verklaart dan ook, waardoor — en in hoeverre didactische opvattingen uit de Nieuwe Wereld dikwijls

<sup>1)</sup> Dit zal ook bij onze nadere uiteenzetting over de „sleutelervaring” duidelijk aan den dag komen.



bevruchtend op de onderwijssystemen uit het avondland werken, die in hun eenzijdigheid wel eens wat vastgelopen blijken. Naast de paedagogische doeleinden zullen wij daarom evengoed de maatschappelijke eisen en hun consequenties voor het leerproces hebben na te gaan.

Anderzijds wreekt zich natuurlijk tot op zekere hoogte de afwezigheid van het persoonlijkheidsbegrip in de amerikaanse opvoedkunde. Als de diepste menselijkheid, los van elke maatschappelijke instelling en daardoor ook ongeremd door enige binding aan een engere moraal, geen weerklank in de massa vindt, ligt hier zelfs een aanleiding waardoor kunst, filosofie en religie zo moeilijk tot europese hoogte stijgen kunnen.

In verband met het voorafgaande is het nu begrijpelijk, waarom wij van de ons vertrouwde *paedagogische doelstelling: de gave, volledige mens* blijven uitgaan, doch bij het deduceren der verdere didactische richtlijnen hieruit ons toch wijd voor de levenwekkende amerikaanse denkbeelden openstellen, waaruit speciaal het sociale aspect zo sterk spreekt. Uit het ideaal van de volle, evenwichtige persoonlijkheid vloeit logisch de harmonische ontwikkeling van alle kanten van de kindergeest, d.i. *het principe van integrale vorming*, voort. Vandaar dat de eenzijdige scholing van het intellect, die in ons land in zwang is, als volkomen ontoereikend beschouwd moet worden, en dat men bij het leren van het kind gestadig aandacht aan een *positieve beïnvloeding van karakter en levenshouding*, dient te schenken, welke met de groei van sociale-, religieuze- en aesthetische zin nauw samenhangen.

De levensinstelling van de opvoedeling richt zich, als onderdeel van zijn sensibele en suggestibele persoon, in niet geringe mate naar *het evenwicht tussen sub- en objectiviteit*, dat de docent bij zijn onderricht tot stand weet te brengen. — Enerzijds dient het onderricht voldoende subjectief afgestemd te zijn om de emotionele ondergrond van het kind te raken: als richtsnoer voor het leerproces moet een leraar (vooral in de nat. wet.) boeiende problemen weten te stellen en bewondering weten te wekken voor de fenomenale technische en wetenschappelijke prestaties van de laatste eeuw met hun verstrekkende economische en culturele gevolgen; hij dient zelf in de ogen der leerlingen de enthousiaste, onvermoeide natuuronderzoeker te verpersoonlijken of hen te doen meeleven met het lief en leed der grote

voorgangers op nat. wet. gebied. — Maar daartegenover stelt ook elk vak zijn eisen aan wetenschappelijke houding en objectiviteit, zodat geleidelijk de op zichzelf betrokken, *belanghebbende* instelling van het jongere kind tot een meer onbaatzuchtige *belangstelling* uitgroeien moet. Behalve bij de zakelijke interpretatie van het leerboek en populaire vaklektuur wordt de objectieve houding in de nat. wet. speciaal nog door *het nauwgezet waarnemen en het verifiëren van hypothesen bevorderd*.

Samen met de training van het intellect vormen de sociale, religieuze en esthetische ontwikkeling pas een voldoende brede *culturele basis* met behulp waarvan de jongere in staat moet blijken

1. zijn latere *loopbaan zoveel mogelijk zèlf te kiezen*, daarbij met aanleg en omstandigheden rekening houdend; of nog korter gezegd: zich zijn „bestemming” bewust te worden;
2. zijn toekomstige *taak in de samenleving op verantwoorde wijze te vervullen*; hetgeen speciaal bij het M.V.H.O. van belang blijkt, omdat veel leerlingen hieruit tot min of meer leidinggevende maatschappelijke posities geroepen zullen worden.

Deze nadere omlijning van twee concretere opvoedingsdoeleinden is niet zonder betekenis; want aan ons opvoedingsideaal van de harmonisch uitgroeide persoonlijkheid kleefte het grote bezwaar van een onmiskkenbare vaagheid: niet alleen ontbreken alle scherpe criteria hierbij, doch wij zien ons doel — ook nog na de leerschool van een heel mensenleven — zelden ten volle verwezenlijkt. Een ander voordeel van deze nadere omschrijving van ons paedagogisch richtsnoer is, dat daarin de sociale tendens van de amerikaanse visie mede opgenomen en tot de juiste proporties teruggebracht blijkt. Indien wij een mogelijke meer godsdienstige interpretatie in het midden laten, ligt in het woord „bestemming” ongetwijfeld „the right man on the right place” opgesloten, waarmee niet alleen iedere samenleving, maar *evenzeer de volledige ontplooiing van de persoonlijkheid gebaat* is en dit gaat geheel in de lijn der westeuropese opvoeders.

Nog veel te weinig beseft men, dat aan jongeren gedurende hun schooljaren *ook de middelen geboden* moeten worden, opdat zij spoedig hun eigen richting leren vinden en de hun passende toekomstige werkkring kunnen ontdekken. Het verdient dan ook stellig aanbeveling, dat aan elke school- en vakbibliotheek

eenvoudige, begrijpelijke, maar veelzijdig oriënterende lectuur toegevoegd wordt, waarin de leerlingen de dagelijkse werkzaamheden van vele, maar vooral van de minder bekende maatschappelijke functies — als medisch of biologisch analyste, sociaal werker, enz. — op levendige wijze geschilderd vinden. Verder moest het veel meer tot een vast gebruik worden, dat op school regelmatig vakspecialisten, die voldoende op de jeugd ingesteld zijn, over hun eigen werk komen vertellen, of dat mensen uit de praktijk de leerlingen over de gang van zaken in een groot bedrijf komen inlichten.

Daar dit alles echter slechts in beperkte mate doorvoerbaar is, zal toch in de eerste plaats het onderwijs zelf zich erop dienen toe te leggen *zijn selecterende functie te verbeteren*. En wel zó dat de jongeren door het blijven zitten of zakken voor een examen niet langer *te laat weten wat zij niet kunnen*, maar hoe eerder hoe liever waarvoor zij wél aanleg bezitten. Omdat die positieve mogelijkheden bijna altijd intuïtief in de liefhebberijen van het kind tot uitdrukking komen, voert dit consequent in de richting van *het op ruime schaal toepassen van keuzevakken en vrije werkkeuze*. Maar daarnaast blijven *betrouwbaarder toetsingsmethoden noodzakelijk*, b.v. bepaalde tests, of tentamina op het moment dat de leerling erom vraagt en hij dus, zonder geforceerd jakkeren, een onderwerp werkelijk goed meent te beheersen. Dan toont het onderzoek tevens in hoeverre hij reeds leerde zijn capaciteiten zelf te beoordelen en of hij wel de voor hem geschikte vakken koos. In laatste instantie voert dit stellig tot een min of meer doorbreken van de starre uniformiteit, die in de klassikale lesrooster en de eensluidende diploma's opgesloten ligt.

Het persoonlijkheidsideaal voerde in het tweede der beide speciale doeleinden vanzelf tot zijn tegenpool: de evidente *maatschappelijke eis*, dat de opvoeding mensen moet opleveren, die in de samenleving bruikbaar blijken en daarin de rechte plaats weten te vinden. Nu is het bezit van veelzijdige kennis, die men niet productief weet te maken in de praktijk van het leven van zeer weinig waarde; veelmeer gaat het erom of men zich bij zijn opleiding *de nodige doelmatige werkwijzen* eigen gemaakt heeft en deze kan *aanpassen aan de bijzondere gevallen*, waarvoor men zich geplaatst ziet. Kortom niet op het „kennen” maar op het „kunnen” komt het aan.

Het is hierom, dat bij het onderricht *de nadruk bovenal op het leren hanteren van overdraagbare principes met ruime toepas-*

*baarheid* moet komen vallen. Nu weten wij uit amerikaanse onderzoekingen, dat overdracht slechts optreedt, indien op de mogelijkheid ervan voortdurend gewezen — en deze transfer aan voldoende uiteenlopende gevallen ook geregeld getraind is. Vandaar dat goed onderwijs hiertoe in ruime mate gelegenheid dient te geven. En waar een ongedwongen aanleiding zich vanzelf méér voordoet, naarmate de eigen activiteit der leerlingen zich sterker ontplooit, dient men deze zelfwerkzaamheid in alle opzichten te bevorderen: *het grondbeginsel van de „doe-school”*. — Terwille van een vlotte overdracht der aangeleerde principes moet ook nog op andere, extensieve wijze gedurende de leerjaren een levendig contact met de praktijk gezocht worden. Nu blijkt het in het algemeen ontoereikend, zich daarbij met geregelde — maar platonische — bespreking van toepassingen i.c. der nat. wet. methoden in het dagelijkse leven en in de techniek tevreden te stellen. Hiernaast kunnen grondig voorbereide excursies naar belangrijke bedrijven <sup>1)</sup>, studieobjecten tijdens werkweken in een schoolbuitenhuis en het boven reeds genoemde bezoek van experts op school, die de leerlingen groepsgewijs komen inlichten, niet gemist worden om een levendige voorstelling omtrent de verwerkelijking van theorieën op te doen. — Verder vervullen begrijpelijke leesboeken over belangwekkende nat. wet. onderwerpen en populair-wetenschappelijke tijdschriften, beter nog: een kleine doch veelzijdige vakbibliotheek onvervangbare diensten. Slechts op deze manier is te verwachten dat de nat. wet. denk- en werkmethoden tot een levend bezit worden, de geneigdheid ze toe te passen zich tot iets vanzelfsprekends ontwikkelt en overdracht op de omstandigheden waarin men later komt te verkeren, zoveel mogelijk plaatsvinden zal.

In dit verband keren wij nog even tot onze *toetsingswijzen* terug: de gebruikelijke proefwerken en examens, welke zo gebrekkig op het vaststellen van werkelijke beheersing der algemene vakmethoden en het meester zijn van de aanpak op bepaalde gebieden afgestemd zijn. Na het voorafgaande beseffen wij, hoe noodzakelijk het is naar betere controlemiddelen om te zien, die speciaal het optreden van transfer verifiëren. Dit blijkt b.v. met stilleestests of mondelinge proeven van bekwaamheid

<sup>1)</sup> De didactische waarde van bezoek aan fabrieken etc. *buiten verband met hiermee nauw samenhangende lessen of eigen werk op school*, blijkt over het algemeen zo miniem, dat dit op zijn best als „een gezellige dag uit” en soms niet meer dan een propagandamiddel voor de door de kinderen bezochte onderwijsinrichting beschouwd mag worden.

mogelijk indien de candidaat aan de hand van een voor hem nieuw probleem moet demonstreren, *in hoeverre hij in staat is een stel gegevens zinnig ter oplossing aan te wenden*. — Hierbij is aan te bevelen het feitenmateriaal zó uitgebreid ter beschikking te stellen, dat geen denkrichtingen al te duidelijk gesuggereerd worden. Dan is pas na te gaan of de leerling een doordachte keuze uit het teveel aan gegevens kan doen; en ook — beter nog — of hij de nodige feiten zelf uit de literatuur weet op te zoeken.

Voor een meer *maatschappelijke levensinstelling* der jonge mensen is het tenslotte van de grootste betekenis, in welke verhouding de beide complementaire principes: *individualisatie en gemeenschapsvorming* tijdens het leerproces uitgebalanceerd waren. Laatstgenoemde sociale gerichtheid — het amerikaanse „socialization” — komt neer op het leren samenwerken en het plukken van alle voordelen, welke hieruit voortvloeien: vanaf een animerende werksfeer tot het met elkaar kunnen omgaan en samenleven ondanks de vanzelf rijzende meningsverschillen. — Individualisatie betekent een uiteenlopende taak naar de verschillen in aanleg — b.v. tussen beide sexen — of naar bestaande toekomstplannen, zodat de mogelijkheden welke in elke persoon sluimeren, beter tot ontplooiing kunnen komen. Bij het onderwijs leidt dit uiteraard tot de invoering van keuzeonderwerpen, tot een veel sterker rekening houden met het werktempo, de „gevoelige periode” en de momentele behoeften der leerlingen, en dientengevolge tot het min of meer doorbreken van het klassikale verband. *Mits deze neiging tot specialisatie de algemene ontwikkeling niet tekort gaat doen*, kan een ruime differentiëring van het onderricht naar de individuele geaardheid dikwijls weldadig werken. Terwijl boven reeds aangestipt werd, hoe dit ook tot snellere bewustwording van iemands levenstaak meewerkt en daarbij de soms zo moeilijke beroepskeuze een betrouwbaarder uitgangspunt biedt.

Van het juiste evenwicht tussen gemeenschapsvorming en individualisatie hangt het nu grotendeels af, of zich bij jongeren een positieve sociale instelling van onderlinge waardering en hulpvaardigheid, verantwoordelijkheidsbesef voor de gang van de groep als geheel en vooral teamspirit ontwikkelt. Hiertoe kan de organisatie van pakkend groepswork met goed opgezette taakverdeling zeer veel bijdragen en — naar experimenteel is aangetoond — tot *aanmerkelijk grotere prestaties* leiden dan waar toe elk der leerlingen afzonderlijk de geestelijke capaciteiten bezat. Doordat goede teams bovendien spoedig een belangrij



deel van de organisatie zelf overnemen, kan hierbij verder het principe van afnemende leiding tijdens de opvoeding tot zijn recht komen. Stellig biedt ook *doelbewust opgezet praktisch werk in de natuurwetenschappen in al deze opzichten nog ongekende mogelijkheden*, reden waarom wij straks wat uitvoeriger op deze vorm van activiteit der jongeren zullen terugkomen.

Uit beide concrete onderdelen van het paedagogische hoofddoel blijkt niet zonder meer, wanneer wij de opvoeding beëindigd mogen rekenen. Dit kan pas het geval zijn, zodra de jonge mens in staat is zijn taak in de samenleving *zelfstandig* te vervullen. Hieruit volgt als derde scherp omlinjnde opvoedingsdoel:

3. *opvoeden is vóór alles zelfstandig maken*; niet alleen in maatschappelijk-, maar ook in psychisch- en in zedelijk opzicht.

Van fundamenteel belang is ongetwijfeld voldoende praktische en theoretische bekwaamheden aan te leren, om in eigen onderhoud — en eventueel dat van een nieuw te stichten gezin te voorzien. Maar evenmin mag veronachtzaamd worden, dat het kind zich *ook in geestelijk opzicht los te maken* heeft van de engere bindingen aan het gezin, waarin het opgroeide. Dit behoeft helemaal geen abrupte beëindiging van het beschermende familieverband te betekenen, zoals — in andere landen veelmeer dan hier — door het zenden naar een internaat geschiedt. De gehele middelbare schooltijd kan een geleidelijke voorbereiding tot de definitieve losmaking vormen, als de jongere — ondanks zijn natuurlijke neiging tot kritiek — *vrijwillig zijn eigen positieve bijdrage tot een kleinere of grotere gemeenschap leert leveren*, waartoe hij behoort. Zo kan het trouw vervullen van een aangewezen of zelfgekozen taak in gezin of in jeugdbeweging een niet geringe voorscholing vormen van het latere gedrag als sociaal voelend mens. Op deze wijze wordt tevens *de zedelijke zelfstandigheid* in de hand gewerkt, d.i. het op zich nemen van de verantwoordelijkheid voor het eigen aandeel in het maatschappelijk en staatkundig leven.

Ook dit zelfstandig maken brengt zijn consequenties mee voor het onderricht: het impliceert b.v. dadelijk het reeds terloops genoemde *principe van afnemende leiding*. Naarmate de leerlingen ouder worden zullen zij daardoor wennen aan het dragen van steeds meer verantwoordelijkheid voor een eigen, geleidelijk zich uitbreidende taak. Hieruit vloeit bovendien een gerechtvaardigd zelfvertrouwen voort, de zo belangrijke levensdurf die, naast

de nodige bekwaamheid, al even onmisbaar voor het nemen van zelfstandige beslissingen is. Daarom wordt een onderwijsmethode nodig, waarbij de jonge mens steeds meer de zorg voor de indeling — en zo mogelijk ook de keuze — van zijn werk op zich neemt, terwijl daarmee parallel de leeropdrachten voortdurend uitgebreider en algemener geformuleerd dienen te worden. Vanuit dit oogpunt blijkt b.v. het getrouwelijk overhoren van lesjes tot in de hoogste afdeling een veeg teken: kennelijk komt de jeugd aldus aan eigen verantwoordelijkheid nimmer toe.

Teneinde bewust op zelfstandigheid af te sturen moet bovendien *bij het onderricht van jongs af aan sterk „gefocusseerd”* worden, d.w.z. dat men begint de hoofdzaken in het brandpunt van de aandacht te plaatsen, zodat de leerlingen zo spoedig mogelijk in een stuk nieuwe leerstof georiënteerd raken. Niet alleen went het kind er zodoende allengs aan ook zelf eerst de grote lijnen te gaan zoeken, doch op den duur kan daarbij dan geleidelijk ook meer van de verdere uit- en afwerking van een onderwerp aan eigen activiteit overgelaten worden. *Conditio sine qua non* hiervoor is echter dat *de leerboeken van de aanvang af voor de leerlingen leesbaar* gemaakt worden, aangezien anders het leren werken onafhankelijk van de docent jarenlang nodeloos tegengehouden blijft.

Tenslotte vloeit uit het westeuropese opvoedingsideaal voort, dat niet de individu bestaat terwille van de gemeenschap, doch *de gemeenschap terwille van de individu*; want in laatste instantie gaat het er toch om, in hoeverre zich in- en dank zij de samenleving persoonlijkheden kunnen ontwikkelen. Hiermee stijgen wij boven het amerikaanse einddoel uit en keren — a.h.w. dialectisch — tot het verruimde uitgangspunt terug. Waar het vanuit dit gezichtspunt dus onbevredigend is, indien de volwassen mens alleen maar aan het welslagen van zijn maatschappelijke taak denkt, moet na het beëindigen van de opleiding de in gang zijnde *integrale vorming* niet abrupt afgebroken, maar veeleer *zelfstandig voortgezet* worden, om de bereikte culturele ontwikkeling te onderhouden, zo al niet te verbreden.

Voor al die jongeren waarbij de opleiding zich na het M.V.H.O. verder voorziet en welke later dikwijls tot de hogere leidinggevende functies geroepen worden, moeten tijdens hun laatste schooljaren reeds zover maatschappelijk georiënteerd zijn, dat zij náást hun eigenlijke vakstudie met een zekere vaardig-

heid en voldoende degelijkheid van de voornaamste problemen onzer samenleving op de hoogte weten te komen. Dat veel studenten in dit opzicht nog teleur stellen, ligt, behalve aan dikwijls moeilijke financiële omstandigheden, vaak aan een schromelijk tekort aan eigen initiatief, waartegen geen studium generalum — dat trouwens nooit meer dan een hint kan zijn — opgewassen is.

Hieruit blijkt wel van hoeveel belang het is, dat de middelbare scholen aan alle leerlingen een algemeen vormende, culturele ondergrond meegeven, die wij als „*wetenschap voor dagelijks gebruik*” karakteriseren willen — waarbij b.v. Economie moeilijk langer bij de gymnasiale richting achterwege kan blijven. — Daartegenover staat de „productieve wetenschap,” d.i. de meer gespecialiseerde vakstudie nodig voor het straks zelfstandig verrichten van wetenschappelijk werk of technische research. Op deze laatste is het hele M.V.H.O. nog veel te veel afgestemd, waarmee de ontwikkelde leek maar weinig gebaat blijkt. Hij is vooral gediend met een in grote lijnen afgerond — wat niet wil zeggen: volledig — wereldbeeld, waardoor hij in staat gesteld wordt met zijn tijd mee te leven en belangrijke vragen en gebeurtenissen met begrip te volgen. Bij zulke wetenschap voor dagelijks gebruik komt het niet in de eerste plaats op exactheid aan, doch veelmeer op voldoende inzicht in de denk- en werkmethoden die bij de middelbare vakken te pas komen, en in het bijzonder op een behoorlijke routine in het hanteren van die algemene principes, welke ook buiten de engere vakgebieden overdraagbaar zijn. Men denke bij de natuurwetenschappen b.v. aan het objectief toetsen van veronderstellingen door middel van onbevooroordeelde observatie en, zo mogelijk, experimenteel onderzoek. — Waarmee wij aan het slot van deze specifiek paedagogische overwegingen opnieuw zien, dat *de transfer wel het meest wezenlijke en wenselijke leerobject vormt*, een vaardigheid die eerst recht een geslaagde aanpassing aan de latere levensomstandigheden mogelijk maakt.

---



## DE ALGEMENE DIDAKTIEK IN DE LERAARSOPLEIDING

DOOR

M. J. LANGEVELD

Het is geenszins mijn bedoeling in dit artikel „de” leraarsopleiding aan de orde te stellen, maar het zou onjuist zijn te miskennen van hoeveel betekenis de inhoud der algemene didaktiek is voor een leraarsopleiding, zo er in ons land ooit een komen mocht die deze naam verdient.

J. H. Gunning Wzn pleitte in 1907 in zijn *Staatsexamens cum effectu civili*<sup>1)</sup> voor de vrijmaking der universiteiten van andere dan wetenschappelijke plichten, daarmede een reeks van examens afzonderlijk stellende die dan de *effectus civilis* moesten verlenen. Een dgl. examen bezitten wij voor arts en apotheker, afgezien van bijzondere regelingen, die in onze Theologische Fakulteiten van kracht zijn. Maar voor het overige ontbreekt in Nederland, wat elders vanzelfsprekend is. Men kan het een bevrijding noemen — met Gunning — wanneer de universiteiten louter wetenschappelijk onderzoek verrichten en de daartoe noodzakelijke opleiding geven. Maar de universiteit kan ook anders oordelen en, voorziende dat „staats-examens cum effectu civili” wellicht geheel eigen opleidingsorganen zouden doen ontstaan, in deze bevrijding een verliesvan-privilege zien<sup>2)</sup>. Dan echter klemt de vraag te meer, hoe men zich aan de universiteiten van zijn verplichtingen zal kwijten aanzien van de toch onmiskkenbare eisen, welke aan een civiel recht als b.v. het geven van onderwijs verbonden zijn. Of nu de leraarsopleiding op de ene of op de andere wijze geregeld zal worden, steeds zal men zich afvragen, wat — o.a. — de

<sup>1)</sup> Groningen, J. B. Wolters.

<sup>2)</sup> Ook de Nederlandse wetgever heeft aanvankelijk — in de M.O.-Wet — de onderwijsbevoegdheden gebonden aan daartoe afzonderlijk ingerichte staatsexamens, de Middelbare Akten. Het huidig streven, o.a. ook uitgaande van het Ministerie van O., K. en W. — althans van zijn afdeling V.H.M.O. — om juist deze examens „onder” de universiteiten te brengen, en de afweer der hoogleraren in de Middelbare-akte-commissies van een meer autonoom maken der opleidingen onder de vorige minister, laat zien dat in deze zaak in Nederland een tendens bestaat in strijd met de wens van Gunning voort te gaan. Het is aan twijfel onderhevig of de bestrijders der staatsexamens cum effectu civili zich bewust zijn van het feit, dat hun doel dus in zekere opzichten een anachronisme is.

inhoud van die opleiding zal uitmaken, terwijl onder die inhouden veelal ook de „algemene didaktiek” genoemd wordt. Wat men daarmee op het oog heeft, is niet steeds duidelijk en wij willen trachten op dat punt tot verheldering bij te dragen. Daarbij blijft het geheel in het midden, wat uit die leerstof der algemene didaktiek breder behandeling verdient, in welke volgorde en volgens welk leerplan de diverse onderwerpen behandeld zouden moeten worden. De speciale didaktiek *van* de algemene didaktiek is m.a.w. niet ons onderwerp. Evenmin werken wij de verhouding uit van de algemene didaktiek tot de paedagogische psychologie in het algemeen. Dgl. kwesties verdienen aparte beschouwing.

\* \* \*

De didaktiek is de leer der systematische overdracht van kennis en kunde. Het is een leer en als zodanig een theorie. Het is echter een theorie die gericht is op de bepaling van hetgeen op een bepaald gebied gedaan moet worden. Het is dus geen theorie om zichzelf wil maar een „praktische wetenschap”. Aangezien bij het concrete handelen steeds de vraag te beantwoorden is, waartoe wij handelen, in welke concrete situatie, tot welk direkt doel en tot welk uiteindelijk doel wij handelen, wordt dit alles meegedacht in de voordereinstellingen dier praktische wetenschap. Men zal daarom de relatie tot de sociale werkelijkheid doorgedacht moeten hebben, men zal afhankelijk blijken van de doelstellingen binnen de opvoeding en van de leer omtrent zin en bestemming van de mens, in hoogste instantie. Er bestaat naast de systematische ook onsystematische overdracht van kennis en kunde. Wellicht acht men deze laatste vorm van overdracht „belangrijker” dan de eerste. Dat doet hier niet ter zake. Hier gaat het er om, dat de onsystematische overdracht geen deel uitmaakt van de didaktiek. Ze maakt daarentegen wel deel uit van de leer der opvoeding en wel van dat deel dat zich met de opvoeder en met het opvoedende handelen bezighoudt.

De onsystematische overdracht vindt in eerste instantie haar gebied van toepassing in alle vormen van niet-geïstitutionaliseerde opvoeding. Dus: in het gezin, de kerk, de jeugdbeweging, het atelier, de discussiegroep, enz.

Waar opvoeding geïstitutionaliseerd wordt, daar gaat de geordende vorm dier opvoeding een dominerende rol spelen. Dit nu zien we in de school. Deze orde neemt gestalte aan in

het gebouw, de vaste tijden, de duur van schooljaar en totale cursus, de vaste groepen, de vaste verhouding „leraar-leerling”, enz.

Omdat de gemeenschap zich altijd en noodzakelijkerwijs voor een deel in geïnstitutionaliseerde vorm continueert, ontstaan vaste vormen, inhouden en verhoudingen. Deze zijn i.c. belichaamd in „de school” en „het onderwijs”. Aangezien instituten gebonden zijn aan een specifieke functie en verantwoordelijkheid, behoren de hier beschouwde instituten hun beschikbare middelen (geld, tijd, levenstijd der kinderen, enz.) weloverwogen en in de juiste waarde-relatie te gebruiken. Zij zijn uit dien hoofde genoodzaakt, zich een beeld te vormen van en te handelen volgens een leer der systematische kennisoverdracht, indien althans onderwijs hun opdracht is — en dit schijnt wel vast te staan.

Krijgen wij het nu over de inhoud dier „algemene” didaktiek dan is het aanstonds duidelijk, dat alle verschijnselen, welke in algemene zin de geïnstitutionaliseerde vorm van het leerproces raken, in aanmerking komen voor een onderzoek op hun betekenis <sup>1)</sup>. De gedachte valt aanstonds op schoolorganisatie, schoolwetgeving, schoolgeschiedenis, schoolhygiëne. Ze zijn eensdeels zeer uiterlijk, anderdeels echter juist konsekwenties, waarin paedagogische overwegingen en waarderingen materieel worden.

De indeling van de cursus (b.v. in leerjaren), het optreden van vakantie-caesuren, de indeling van de cursus uit een gezichtspunt van de leerstofverdeling en de opbouw van het leerplan en dáárin gelegen of gelegde caesuren voert ons reeds duidelijker in het hart zelf van het leraarswerk. De opbouw van leerplan en de indeling van arbeidsperioden leidt aanstonds tot de keuze van leerstof en de bepaling der volgorde in de aanbieding benevens de toebedeling van tijd aan een en ander. Nu moet ook beslist worden over het vereiste vorderingsniveau, over de maatstaf der beoordeling, de methode der beoordeling en dus over de gebruikte en toegestane leermiddelen met *hun* methode. Geen enkele, niet één enkele zaak uit de zgn. speciale didak-

<sup>1)</sup> Ten gerieve van hen, die op dit terrein lektuur zoeken en van hen, die zich afvragen of er over dit alles ooit iets geschreven werd dat lezenswaard is, meende ik mij de moeite te mogen getroosten een bibliografie — uiteraard slechts een zeer onvolledige en incidentele! — toe te voegen aan dit artikel.

tiek kan behandeld worden zo zij niet hierin haar voorbereiding vindt, omdat zij er aanstonds haar samenhang in zal moeten vinden en dus er door geoordeeld zal worden.

Dan is er de vraag uiteraard naar de leraar als zodanig. Zoals we weten wil wat uit de rechtspleging in feite wordt, weten moet wat de rechter in feite *is* in het leven van zijn rechtzoekend, rechtbrekend en rechtmakend volk, zo zal de gemeenschap moeten weten wat een leraar is. Zeker, de rechter zal juridische, de leraar andere kennis moeten bezitten, maar deze maakt de eerste niet tot rechter, de laatste niet tot leraar.

Wat dus betekent in het geheel der schoolopvoeding de leerkracht? Welke is zijn rol in het didaktisch proces? Wat moet hij kunnen? Wat moet hij kennen? Wie is hij? Hoe moet hij zijn? Hoe ontwikkelt zich zijn persoon in de wisselwerking met zijn studie, zijn levenssituatie en zijn functie?

Tot de specifieke taak van de school behoort het, „onderwijs te geven”. Alleen wie onderwijs geeft, is een onderwijzer. De vraag is nu maar, wanneer de bezigheden van een tot dat doel aangestelde functionaris de naam van „onderwijs” verdienen. Dit roept, behalve paedagogische maatstaven ook zuiver algemeen didaktische vragen op.

Naast de psychologie van de docent als zodanig treedt dus de psychologie van het onderwijzen, het docerend lesgeven, het leiding geven aan het leerproces in klassikaal verband, in groepsverband, bij individuele moeilijkheden. Voor het concreet stellen der speciaal-didaktische vragen zijn deze vooronderstellingen onmisbaar. Aangezien het onderwijsproces zijn contra-merk heeft in het leerproces, kunnen zij niet onafhankelijk van elkaar bestudeerd worden. De psychologie van de geleide waarneming, van het bestuderen, het leren denken, het zich-eigen-maken, de inprenting liggen tegelijk op beide terreinen en moet algemeen-didaktisch verwerkt worden in de richting van het onderwijzen en in die van het leren. De vormen van beheersing der leerstof — feitenkennis, onsamenhangende en samenhangende; inzicht, gevoelsmatige toegang, begrip-voor, rijpheid, mechanische vaardigheid, enz. enz. — kan men niet als op zichzelf staande zaken beschouwen. Ook zij komen tot stand in de wisselwerking van leraar en leerling. Zoals nu echter de leraar onderwijst zoals hij zèlf geleerd heeft vermengd met hoe hij zelf *is*, zo leert het kind zoals het zelf is en zoals het zelf zijn leven tot dusver gevormd heeft. Zoals het feitelijke onderwijsproces bewustheid omtrent eigen denk- en gevoelsgewoonten

vereist, zo eist het nauwkeurige kennis omtrent het kind, zijn levensopbouw, zijn toevallige en gerichte voorbereiding op het leerproces. Daarmee verlaten wij het terrein van de algemene didaktiek en betreden we dat der karakterologie en ontwikkelingspsychologie. Hoewel dit een verwijdering schijnt, is het een concretisering der gegevens, welke voor feitelijk paedagogisch verantwoord werk nodig zijn. Hoe nodig het is b.v. voor het goed opzetten van de speciale didaktiek der scheikunde, om te weten van welke intuïtieve veronderstellingen en ervaringen het kind uitgaat, wanneer wij het op dit gebied onderwijs gaan geven, heeft Dr J. Koning wel zeer fraai aangetoond in zijn proefschrift (*Enige problemen uit de didaktiek der natuurwetenschappen in het bijzonder van de scheikunde*, diss. Utr. 1948). De speciale didaktiek kan hier geen stap zetten, zonder het algemenere gebied der ontwikkelingspsychologie te betreden. Dit geldt voor alle didaktieken; dit gezichtspunt van strikt algemene aard vertegenwoordigt dus een eigenschap van het onderwijsgeven en leren als zodanig. Om praktische redenen zal hier de algemene didaktiek de ontwikkelingspsychologie onder supervisie moeten houden: 1<sup>o</sup>. omdat de speciale didaktieken niet ieder een eigen, uit het totaal gerukt brokstuk ontwikkelingspsychologie kunnen krijgen, maar alle een coherent geheel behoeven; 2<sup>o</sup>. omdat ook tal van strikt *algemeen*-didaktische vragen aan de ontwikkelingspsychologie gesteld worden; 3<sup>o</sup>. omdat de ontwikkelingspsychologie hier niet uit zichzelf de doelstellingen en beperkingen kan ontwikkelen, welke het arbeidsterrein der didaktiek bepalen, 4<sup>o</sup>. omdat in de leraarsopleiding, behalve het didaktische ook nog het dominante paedagogische belang der ontwikkelingspsychologie om richting en beperking vraagt, zodat een bemiddelende instantie tussen de speciale en de normatieve vragen nodig is en deze is alleen in de algemene didaktiek gegeven. Om dezelfde redenen zal de algemene didaktiek m.m. hetzelfde moeten doen met betrekking tot de algemene functieleer („algemene psychologie”). Weliswaar ligt voor de gehele didaktiek uiteindelijk de beslissing in de discussie tussen normen en feitelijke gegevens, welke in de paedagogiek plaats heeft, maar hier kan ongetwijfeld in zaken der didaktiek een wel doordachte algemene didaktiek — die dus wortelt in een paedagogiek — als middelaar optreden.

Wie over onderwijzen en leren spreekt, veronderstelt uiteraard het proces der verificatie van de vorderingen in het leren. Een bijzonder gewichtige kwestie, die weer zijn voorbereiding

vindt op het terrein der algemene didaktiek. Alle didaktieken verifiëren. Alle verificatie-vormen veronderstellen bekendheid met de psychische zijde en — anderzijds — met de doelstellingen, indeling en geleiding van het leerplan en het onderwijs. Hier kan geen enkel vak op zichzelf beslissen, wel moet elk vak zijn concrete gegevens en eisen in het geheel inbrengen. Dit spreekt te duidelijker, wanneer wij zien dat de verificatie uiteraard ten nauwste verbonden is met de kennis der vormen van beheersing der leerstof, waarover wij hogerop reeds spraken.

Wie over de psychologie van het leerproces spreekt, moet dit plaatsen binnen het geleide leerproces zoals het onderwijs dat biedt. De algemene-leerpsychologische verschijnselen mogen hier geen punt van onderzoek zijn. Weer moet de algemene didaktiek integreren wat in dit verband thuis hoort. Niet „inprenting — onthouden — reproduceren” in het algemeen is van belang, maar: met betrekking tot feitelijk gebeuren in het onderwijs. Hetzelfde geldt voor het denkende leren, voor het motorische leren, enz.

De kennis van de leerling is, ook uit algemeen-didaktisch oogpunt, zeker niet uitgeput met ontwikkelingspsychologie en de leer der psychische functies toegepast op en beperkt tot kind en jonge mens in hun ontwikkeling. Het onderwijs kan niet tot een feitelijk verantwoord resultaat leiden zonder kennis van de betekenis der sociale verschillen voor de psychische ontwikkeling en de schoolkansen. Doch ook nu weer zijn het paedagogiek en algemene didaktiek, die moeten kiezen en afgrenzen. De kennis van leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden hoort eveneens binnen deze beperkingen thuis. Wij betreden nog duidelijker het terrein der zgn. paedagogische psychologie, wanneer wij spreken over de psychische vermoeidheid en begrippen aanroeren als „spankracht”, „uithoudingsvermogen”. Zal de a.s. leraar hiervan iets moeten horen? Stellig voorzover het nodig is om zijn onderwijs paedagogisch verantwoord te doen zijn. Stellig niet, wanneer het hier om specialistisch psychologische interessen gaan zou.

Een belangrijk gebied der algemene didaktiek wordt gevormd door het onderzoek naar de psychische structuur van de verschillende kultuurgoederen, waaruit de school-„vakken” praeparaten zijn of althans heten te zijn. Welke psychische krachten worden verondersteld en geactiveerd bij de leerlingen, wanneer wij onderwijs geven in Wiskunde, Godsdienst, Frans, Geschiedenis, Gymnastiek, de Moedertaal, enz.? Wat veronderstelt



die aktivering voor vermogens aan de zijde van de leraar? Welk leerproces is daarmee verbonden? Hier knoopt dan de speciale didaktiek weer aan. Algemeen-didaktisch en paedagogisch is onmiddellijk de vraag, welke „vakken” nu dus gekozen zullen worden, hoe ze gekozen kunnen worden met het oog op de harmonisering der tendenzen in het lerende kind, d.i.: in de zich vormende persoonlijkheid, en met het oog op de paedagogische doelstelling. Uiteraard is hiermede een andere vraagstelling verbonden: die nl. naar die kultuurgoederen, hun waarde voor de mens en hun onderlinge waardeverhouding. Dit impliceert twee vragen, die de algemene didaktiek te buiten gaan: een kultuurfilosofie en een leer omtrent het wezen van de mens. Men kan zich immers over de betekenis van een kultuurgoed niet uitspreken zonder gezegd te hebben, hoe men zich de mens denkt, die dit kultuurgoed voortbrengt en die er door gevormd wordt. De algemene didaktiek, door tussenkomst van de paedagogiek, zal deze vragen in de concrete relatie tot het geheel der schoolvakken en tot het doel van het onderwijs moeten bekijken.

Maar dit alles zal medebepaald worden door de vraag, wat nu *in feite* van die kultuurgoederen ingaat in het schoolvak *en*: hoe dit geschiedt. Daarmee betreden wij een ander, uitermate moeilijk vragengebied: dat der verhouding van kultuurgoed („religie”, „wetenschap der natuurkunde”, etc., „kunst”, „de” klassieke kultuur, enz.) tot *feitelijke* leerstof en *feitelijk* leerresultaat, bij deze leeftijd, onder deze omstandigheden, in dit schooltype. Hier liggen weer reeksen van fundamentele problemen, op grond waarvan een coherent spreken over de speciale didaktiek pas mogelijk wordt.

Het onderzoek der kultuurgoederen leidt vanzelf tot de vraag ook, hoe zij — methodologisch gezien — zijn opgebouwd. In het concrete verband immers der algemene didaktiek zullen wij toch ook weer de rationele structuur der leerstoffen moeten verantwoorden en het is te verwachten, dat de methodologie der wetenschappen verband zal houden met de psychische activiteiten welke benodigd zijn voor het *verwerken* dier wetenschappen. De psychologische en de methodologische structuur der kultuurgoederen hangen ten nauwste samen. Maar ook om hun inhoud worden bepaalde kultuurgoederen gekozen. Het is een paedagogische en algemeen-didaktische vraag de gewenstheid der keuze van die inhouden te bepalen, het is de daarbij aansluitende opgave der speciale didaktiek om uit te maken in hoeverre het aldus gekozene tot een coherent geheel „onderwijsbaar” te verwerken is.

Zijn aldus de kultuurgoederen formeel en materiaal beoordeeld en geordend volgens didactische gezichtspunten, dan is reeds voortdurend de vraag aan de orde geweest, welke denkvormen, methoden, sleutelbegrippen en fundamentele ervaringen tezamen deze leerstoffen en het geheel dezer leerstoffen uitmaken. Daarbij sluit de vraag aan naar het gewenste en het bereikbare resultaat en zijn toetsing. Dit gezichtspunt kan alleen vruchtbaar ontwikkeld worden uit een theorie, waarin ook de waarde dier kultuurgoederen voor de mens is verwerkt. Maar de algemene didaktiek heeft de relatie dier waarderingsen te doordenken met betrekking tot het didactisch mogelijke, en de paedagogiek met betrekking tot het paedagogisch toelaatbare.

Zo keert de redenering terug tot haar uitgangspunt: de specifieke funktie van het onderwijs als geïnstitutionaliseerde vorm van opvoeding blijft begin en einde bepalen van het gehele onderwijs- en leerproces in de school. De positie der algemene didaktiek daarin is fundamenteel en integrerend.

#### *Bibliografische Notities.*

Als in de tekst aangekondigd volgen hier enige bibliografische gegevens. Ze zijn in verhouding tot het beschikbare materiaal slechts zéér beperkt, in het licht echter van alles wat nog om onderzoek vraagt toch moedgevend. Een goede bibliografie zou, zelfs op dit beperkte gebied, reeds een boek op zichzelf vereisen. De keuze is betrekkelijk incidenteel maar geeft althans enige indruk van de entree en matière. Boeken, die in Nederland voldoende bekend verondersteld mogen worden, laten wij goeddeels buiten beschouwing. Zo b.v. alle publicaties van Kohnstamm, zijn ll. en medewerkers.

#### *Schoolorganisatie, Schoolwetgeving, Schoolgeschiedenis, etc.*

Er bestaat een zeer omvangrijke lektuur over deze onderwerpen, die in een bepaald opzicht een synthese vindt in wat men „vergelijkende opvoedkunde” noemt. Auteurs als Kandel, Hessen, Schneider, Hans, etc. — Uiteraard de onderwijswetten, daarop betrekking hebbende kamerstukken en jurisprudentie. Hiermee in verband de onderwijsstatistieken. — Verder oudere litteratuur als b.v. G. Kerschensteiner: *Grundformen der Schulorganisation*. Recenter: in Nohl u. Pallat's *Hdb. d. Päd.*, dl. IV: *Die Theorie d. Schule u. Schulaufbau*. F. X. Eggersdörfer: *Hdb. d. Erz.wschft III, Tl. 1*. Spranger: *Die wissenschaftl. Grundlagen d. Schulverfassungslehre u. Schulpolitik*. In Amerika een zeer omvangrijke litt. s.v. „schooladministration”. In elk kultuurland m.m. soortgelijke litt.

Zeer veel dat zich „gesch. d. opvoedkunde” noemt, is in feite schoolgeschiedenis. Beroemd zijn de hoger-onderwijs geschiedenissen van Paul-



sen, Rashdall, Durkheim voor Duitsland, Engeland en Frankrijk, die zeer veel bevatten, dat betrekking heeft op het v.h.o. — In Ned. vgl. verder de publicaties van Bolkestein, Elzinga, Bartels, Stellwag, Perquin over h.b.s., h.b.s.-A, Gymn.

*Indeling van de cursus. Leerplanopbouw. Leerstofkeuze. Beoordeling.*

F. X. Eggersdorfer: Jugendbildung. Theorie des Schulunterrichts. Andere werken van Dörpfeld, Kerschensteiner, Stieglitz, etc. — M. Löwi: Grundbegriffe d. Pädagogik. — Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. — Br. Bauch: Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter.

E. R. Smith & R. Taylor, Appraising and recording student progress. Harper, 1942.

*National Society for the Study of Education*, Educational diagnosis. 34th Yearbook of the N.S.S.E. Public School Publishing Co. 1935.

H. E. Hawkes, E. F. Lindquist & C. R. Mann, The construction and use of achievement examinations.

*Leren, onderwijzers, leermoeilijkheden.*

Murphy & Ladd, Emotional factors in learning. Columbia Univ. Pr. 1946.

Eells, Davis, Havighurst, Herrick, Tyler, Intelligence and cultural differences. Univ. o. Chicago Press 1951.

L. T. Hopkins, Interaction. Boston, Heath, 1941.

W. Waller, The sociology of teaching, New York, 1932.

H. A. Douglass, The High School Curriculum. New York, 1947.

N. Fenton, Mental Hygiene in School Practice. Stanford, 1948.

R. O. Billett, Fundamentals of Sec. school teaching. New York 1940.

W. H. Burton, The guidance of learning activities. New York, 1944.

R. Müller—Freienfels, Das Denken und die Phantasie. Lpz, 1924.

H. L. Kingsley, The nature and conditions of learning. New York, Prentice-Hall, 1947.

J. G. Umstatt, Secondary school teaching. New York, 1944.

H. C. Morrison, The practice of teaching in the Sec. School. Chicago, 1926.

H. R. Douglass, Modern methods in High School teaching. Houghton Mifflin, 1926.

J. L. Mursell, Successful teaching. New York, McGraw-Hill, 1946.

C. H. Judd, Psychology of Sec. education. New York, 1947 en andere werken van dezelfde auteur.

G. Highet, The art of teaching. Methuen 1951.

Good, Barr and Scates, The methodology of educational research. Appleton-Century, 1936.

*Kultuurgoederen en hun waarde voor de mens. Keuze als leerstof.*

Grassi & Von Uexküll, Von Ursprung u. Grenzen d. Geisteswissenschaften u. Naturwissenschaften.

L. Brunschwig, Le progrès de la conscience dans la philosophie occidentale. 2 dln.

W. Moog, Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Kap. III.

*Ps. structuur v. kultuurgoederen.*

- Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen. 3 dln.  
 H. Gomperz, Ueber Sinn u. Sinngebilde, Verstehen u. Erklären.  
 J. Macmurray, The boundaries of science.  
 Husserl, Logische Untersuchungen.  
 Das Problem der Gesetzlichkeit. 2 dln. (J. Jungius—Gesellschaft).  
 W. Dilthey, Einleitung i. d. Geisteswissenschaften.  
 H. Rickert, Die Grenzen d. ntwschl. Begriffsbildung.  
 E. Rothacker, Einl. i. d. Gestswschften.  
 E. Rothacker, Logik u. Systematik d. Gstswschften.  
 H. J. Pos, Filosofie d. wsch.  
 O. F. Bollnow, Das Verstehen.  
 Bavinck, Ergebnisse und Probleme der Naturwissenschaft, en andere werken van dezelfde schrijver.  
 Dijksterhuis, De mechanisering van het wereldbeeld.  
 Dijksterhuis, Val en worp.  
 E. Meyerson, Du cheminement de la pensée.  
 Ch. van Os, Getal en Kosmos.

## OVER DE PAEDAGOGISCHE OBSERVATIE VAN HET MOEILIK OPVOEDBARE KIND

DOOR

N. BEETS

Met een forse zwaai is na de oorlog het begrip „massajeugd” en alles wat daarmee samenhangt, in het paedagogische, het psychologische, sociologische, economisch-politieke en vooral ook kerkelijke, gezichtsveld gekomen.

De „praeventieve jeugdzorg” kreeg daardoor grotere armslag. Plannen voor een nieuw, en daardoor modern aanpakken van bepaalde problemen, konden worden opgesteld en hier en daar ten uitvoer worden gebracht.

Een levendige activiteit kan, ondanks tegenwerkende krachten van vooral finantiële aard, overal en speciaal ook binnen het gebouw der kinderbescherming, worden waargenomen. Men ziet b.v. in de kinderbescherming scherp in, dat zonder een voortreffelijk georganiseerde en goed functionerende voorlichting aan de kinderrechter, deze zeer moeilijk in het individuele geval, een juiste beslissing kan nemen. Men moet het kind eerst bekijken voordat men een heropvoedingsadvies kan geven.

Daarmee treden twee volstrekt samenhangende problemen voor het voetlicht. Het eerste is dat van het „observeren”. Voor het beslissen of een kind geplaatst moet worden in een inrichting, in een pleeggezin of in zijn eigen milieu moet blijven onder aanstelling van een gezinsvoogd b.v., is een nauwkeurig bekijken, wikken en wegen, een goed leren kennen van het kind, noodzakelijk.

De observatie zal plaats vinden in een observatie-huis, een observatie-afdeling aan een inrichting of door een speciaal bureau of instituut, waarbij het kind in zijn eigen milieu blijft.

Het tweede probleem, dat onafscheidelijk met het eerste verbonden is, is dat van de wetenschappelijke vorming van die mensen, die met het observeren zijn belast. Wat voor soort „deskundigen” zijn het, die kinderen observeren?

We constateren ten aanzien van het probleem „observatie” een lofwaardig streven om aan de slag te gaan. Het initiatief daartoe gaat stellig niet alleen van particuliere zijde uit. De overheid, met name het Departement van Justitie, is in deze materie zeer actief. Men zou zelfs durven beweren dat, ware het niet dat financiële moeilijkheden dit tegen hielden, de observatie-huizen als paddestoelen uit de grond zouden verrijzen.

Het is bijna gelukkig te noemen, dat er sterke remmende factoren aan het werk zijn, waardoor dit laatste niet gebeurt. Want er schuilen geniepige adders in het gras der observatie.

In het observeren zelf, schuilt een probleem.

Het helder en scherp onder ogen zien hiervan is noodzakelijk wil het toekomstige observatie-apparaat der kinderbescherming theoretisch en praktisch goed gaan functionneren.

Het belang van duizenden kinderen is hiermee gebaat.

Het doordenken van de vraag: Wat is observeren van kinderen? — kan in de komende vijftig jaar ernstige misstappen voorkomen. Wij menen dat deze vraag nog onvoldoende doordacht is.

Tijdens de observatie in een observatiehuis van een jongen van dertien jaar, die gestolen heeft en in zijn gezin niet langer kon worden gehandhaafd (de maatregel van plaatsing als voorlopige oplossing heeft dus al plaats gehad) komt „een vizie” op zijn persoonlijkheid tot stand. Hoe komt die vizie tot stand?

Er vond een vooronderzoek plaats waardoor een „voorlopige vizie” ontstond, die tot onmiddellijk ingrijpen aanleiding gaf. We nemen aan dat deze „kijk op het kind”, dat is immers een vizie, gegeven werd door iemand met minstens een opleiding

aan een school voor maatschappelijk werk: een ambtenaresse voor de kindervetten b.v. De opleiding, die achter deze vizie staat, zal men graag als zeer geschikt willen classificeren.

Nu is het kind echter in een observatiehuis. Het heeft daar met een vrij groot aantal „opvoeders” te maken. Bezieet men het „team” van volwassenen, dat in het dagelijks leven van het observatiehuis het kind bekijkt, naar waarde schat en opvoedkundig ontmoet, dan ziet men dat die volwassenen dat doen vanuit zeer verschillende achtergrond.

De Directrice of Directeur kan zijn: wetenschappelijk volstrekt ongeschoold, door zelfstudie geschoold, geschoolde onderwijskracht, middelbaar geschoold en een enkele keer academisch gevormd. Het wetenschappelijk niveau is dat van self-made-man, onderwijzer, verpleegster, sociaal werker of werkster, jurist, predikant, socioloog, econoom enz. Het andere personeel is meestal geheel ongeschoold of bevindt zich in een eerste stadium van scholing. Groepsleidsters en -leiders krijgen cursussen maar voorlopig bereiken zij niet het peil van de school voor maatschappelijk werk.

Beschouwt men de gezamenlijke vizie, die in het observatiehuis ontstaat tegenover de kijk, die de voorlichtingsinstantie reeds gaf, dan is de wetenschappelijke waarde van die eerste instantie — de kijk van de ambtenaresse voor de kindervetten in dit geval — minstens gelijkwaardig zo niet hechter gefundeerd, dan die van het team dat in het observatie-huis werkt. Het kan zijn dat de eerste instantie, die met het kind te maken had eigenlijk alles in grote lijnen al gezien en gezegd heeft en de mensen in het volgende stadium daar alleen wat meer kleur en diepte aan zullen hebben te geven.

Wanneer de opleiding in wetenschappelijke en in praktische zin van de Directrice of Directeur van een opvoedings- of observatie-inrichting weinig verschilt van, of beneden het peil blijft van, de aan een school voor maatschappelijk werk geschoolde, kan de wetenschappelijke vizie op het kind slechts weinig veranderen door plaatsing in een observatiehuis. Om aan het kind volstrekt andere en volkomen nieuwe kanten te zien, moet men dit kind vanuit een andere gezichtshoek benaderen.

Ware de Directrice of Directeur academisch-paedagogisch geschoold dan zou zoiets als een zuiver paedagogische vizie op het kind mogelijk worden.

In de kindbescherming ontbreekt echter op dit moment

de academicus, die een goed-gefundeerde, zuiver opvoedkundige vizie op het kind kan geven. Dit houdt geen verwijt in aan personen maar is het zuiver constateren van een feitelijke toestand.

Een jurist en een econoom, een theoloog of een mathematicus zal een goed praktisch opvoedkundige, een goed organisator en daarom een geschikt leider kunnen zijn maar hij kan niet volhouden dat zijn opleiding de meest geschikte is om zuiver paedagogische situaties te doorzien en opvoedkundig-deskundige beslissingen te nemen. Hij zal naast zich een instantie willen hebben die hem in opvoedkundige vragen van advies dient.

We mogen aannemen dat onze directeur een warmvoelend en zeer menselijk praktisch opvoeder is met een goede kijk op kinderen maar zonder de wetenschappelijke opleiding die hem bv. in staat stelt een gedegen en naar alle kanten verantwoord rapport op te stellen, waaruit een andere instantie, de kinderrechtter b.v., zonder meer de te volgen gedragslijn zal aflezen.

Hij vraagt dus advies. Zijn diagnostische, zijn psychologische kennis schiet tekort, zodat een deskundige hem terzijde zal moeten staan. Tot voor kort was het zo, dat de enige deskundige, op wie hij terug kon vallen, de psychiater was. Deze had een diagnostische, een dieptepsychologische en karakterologische scholing achter de rug en tevens: een lange ervaring in het omgaan met mensen, die in moeilijkheden verkeren. In de laatste tijd dient zich een tweede deskundige aan, ook academisch gevormd, en wel: de psycholoog. De paedagoog-inrichtings-leider is in een lange periode van samenwerken met de psychiater echter langzamerhand tot de conclusie gekomen, dat de vragen op opvoedkundig gebied, die hij aan zijn raadsman stelde, niet bevredigend werden beantwoord. Op zijn vraag: „Wat betekent dat voor mij, wat U daar zegt? Hoe moet ik in het dagelijks leven met het kind handelen?” — blijft hem de psychiater, die geen of zeer weinig opvoedkundige ervaring heeft, het antwoord schuldig. Of hij krijgt een „dooddoener”. Telkens weer zal het voorkomen dat het resultaat van een psychiatrisch onderzoek, vastgelegd in een rapportje, als een dood stuk papier in een dossier terecht komt en de opvoeder er niet mee kan werken. Toch liggen conclusie en advies, diagnose en „therapie” daar in dat dossier. Het is niet uitgesloten, dat de kinderrechtter er ernstig rekening mee zal houden!

De Directeur bepaalt in het dagelijkse leven nu maar verder, hoe hij gedurende de observatie-tijd, met het kind zal handelen. Hij denkt er eenvoudig „anders over” dan de psychiater. Hij

denkt nl. primair paedagogisch en niet medisch-psychologisch.

We zijn in de laatste tijd geneigd om het woord „teamwork” veel in de mond te nemen. Wanneer mensen prettig met elkaar samenwerken zijn we al zeer verheugd. De samenwerking opvoeder-psychiater kan in een observatiehuis zeer amicaal zijn. Er kan een goede sociale ertsandhouding zijn. Maar we mogen niet vergeten dat dit „teamwork op het sociale vlak” is. Op het wetenschappelijke vlak is het dit niet. De reden daarvan is dat de partners van het team niet van gelijk wetenschappelijk niveau zijn. Wetenschappelijk mogen we gerust van een op één-beenhinkend-team spreken, wanneer de deskundigheid geheel van de kant van de psychiater moet komen.

Wanneer het team aangevuld wordt met een psycholoog zien we óók dat de mogelijkheid tot „teamwork” op het sociale niveau in werkelijkheid eigenlijk zeer goed kan bestaan. De leek-opvoeder-directeur, die in zijn verwachtingen van de psychiater-deskundige, teleurgesteld is, stelt die nu in verband met de psycholoog. Deze spreekt meer zijn taal en geeft beter antwoord op de aan hem gestelde vragen. In de grond echter verandert er niets aan de positie, — in het nu uitgebreide team — van de opvoeder. Hij is de niet-academicus of de academicus-niet-paedagoog die samenwerkt met twee op hun terrein op hoog niveau opgeleide krachten. Hij moet aanvaarden wat men hem zegt en hem ontbreekt het „niveau” om datgene wat men hem zegt op de juiste wijze paedagogisch „om te denken” en voor het opvoedkundig handelen geschikt te maken. *Hier en daar leidt dat ertoe, dat de paedagoog afzakt tot organisator en uitvoerder van wat zijn teamgenoten hem vertellen.* Teamgeest kan goed zijn op grond van „gehoorzaamheid” van de paedagoog!

Het uiteindelijke rapport aan de beoordelende instantie, de kinderrechter b.v., zal de sporen dragen van het teamverband, waarin opvoeder, psychiater en psycholoog samenwerken. Eigenlijk is deze kinderrechter nog eens uitbreiding van het team. Hij zal in goede harmonie met de vizies van de andere drie, van zijn standpunt uit, een eindvizie geven die doorslaggevend zal zijn.

Op advies van de opvoeder-directeur zal hij het kind nog een tijd laten waar het is, óf het naar een andere inrichting verwijzen, óf nóg een andere beslissing nemen. Hij is de derde academicus-deskundige die per slot, rekening houdende met directeur, psycholoog en psychiater, beslist.

Wat hij onder ogen krijgt kan zeer uiteenlopen. Het kan zijn:



een dossier met naast elkaar staande gegevens van directeur, psychiater en psycholoog; of een vizie van de directeur, waarin deze getracht heeft de gegevens der deskundigen te verwerken; of een rapport waarin veel observatiegegevens staan als los zand naast elkaar, waaruit plotseling een advies verschijnt, dat in het geheel niet logisch uit de gegevens voort komt maar op zichzelf goed kan zijn. Hij kan de wonderlijkste dingen onder ogen krijgen. Het verhaal van de psycholoog kan hem zo boeien dat hij op grond dáárvan zijn gedachten bepaalt. Of hij vindt dat de conclusie van de psychiater de doorslag moet geven: de jongen is psychopaath en moet naar een psychopathen-inrichting. Het kan ook zijn dat hij merkt dat er een breedvoerig overleg heeft plaats gehad tussen de drie betrokkenen en dat het rapport daardoor tot een denkeenheid werd, die weldadig aandoet. In het laatste geval is het mogelijk dat die denkeenheid het gevolg is van het overwegen van de psychiatrische, de psychologische of de opvoedkundige vizie op het geval. Conclusie: alles kan.

Hoe het ook zij: wanneer er een gedegen en helder stuk werk onder haar ogen komt, zal de betrokken beslissingsinstantie niet gemakkelijk afwijken van het daarin opgesloten advies.

Maar een bepaalde, individuele kinderrechtter kan natuurlijk ook, van de gedachte uitgaan: ik heb allèen te luisteren naar DE psychiater, naar DIE psycholoog óf mij alleen te bemoeien met wat meneer X, die van onderwijzer tot directeur van een observatiehuis werd, er over zegt, maar dat zal zelden voorkomen. Daarmee valt dan ons hele team-in-wetenschappelijke-zin in duigen.

Pas wanneer in de toekomst de goed psychologisch en psychopathologisch gevormde academische paedagoog aan het woord kan komen, om in rustige en klare woorden uiteen te zetten om welke redenen hij meent dat het psychiatrisch oordeel wel eens voorbarig zou kunnen blijken te zijn, — althans van geringer praktisch gewicht dan zijn opvoedkundige vizie, — zal de beslissingsinstantie met belangstelling en toenemend vertrouwen naar hem gaan luisteren. Wanneer de Directrice of Directeur deskundig gaat worden op academisch niveau zal hij ook de gegevens van zijn medewerkers, psycholoog en psychiater, op de juiste wijze gaan verwerken.

Zodra dat echter gaat gebeuren is er tevoren iets anders gebeurd. Wanneer de psychiater en de psycholoog gaan bemerken, dat de taal, die zij spreken wordt beheerst door de

opvoedkundige, zal het tot een vruchtbaar gesprek tussen hen kunnen en moeten komen. Wanneer de academisch gevormde paedagoog in zijn studie zowel de psychologie als de psychopathologie ziet opgenomen, kan er een volstrekt andere verhouding tussen de deelgenoten aan het team ontstaan. Die verhouding kan sociaal op het zelfde kameraadschappelijke vlak blijven liggen. Zij behoeft niet te ontaarden.

Maar dan pas zal de psychiater, in zijn verhouding tot de Directeur kunnen gaan zien, welke functie hij heeft in een observatie-team: n.l. die van deskundige, wiens hulp *zo nodig* door de leider van dat team wordt ingeroepen. Hij is adviseur van de directeur. Een werkelijk team ontstaat pas dan, wanneer de leden ervan elkaar niet alleen als mens hoogachten — dat gebeurt al — maar elkaar ook als wetenschappelijk werker geheel au serieux kunnen nemen. En dat is momenteel niet het geval!

En dit laat ons zien waar de Achilles-hiel van de observatie ligt. Het zwakste punt in de observatie is de plaats die de Opvoeder-Directeur erin in neemt. Deze kan wetenschappelijk volstrekt niet mee, wordt door de andere deskundigen „wetenschappelijk onder de voet gelopen”. Dit is geen verwijt aan die deskundigen maar het constateren van een feitelijke toestand. Zolang er geen academisch gevormde paedagogen of desnoods goed *paedagogisch* gevormde psychologen zijn, bestaat het werkelijke observatie-team in Nederland en elders niet! Men zal moeten gaan inzien dat datgene wat wij gewoonlijk onder „teamwork” verstaan, alleen goed samenwerken is op sociaal niveau maar de waarheid verdoezelt: dat er geen team is. Geen ruzie willen krijgen, elkaar gelijk geven, zoeken naar de grootste gemene deler waarover we het eens kunnen zijn; mij klakkeloos onderwerpen aan de mening van een ander, omdat ik mij niet bevoegd acht om er een andere mening op na te houden, kan moeilijk teamwork genoemd worden. Toch is dit wat er gebeurt wanneer b.v. een verpleegster Directrice van een Observatie-inrichting is zonder dat zij daartoe een opleiding genoot die haar tot het wetenschappelijk niveau opheft van de academici, die haar terzijde staan. En toch kan de „samenwerking” in menselijke zin in haar inrichting niets te wensen overlaten.

Wie in dit relaas een aanval leest tegen psychiater of psycholoog of tegen bepaalde figuren in de wereld der Opvoedingsinrichtingen, leest aan de kern van waar het hier om gaat voorbij.

Het gaat erom vast te stellen dat het team, dat in de Kinderbescherming zou moeten „observeren” en voorlichten, eenvoudig



niet bestaat, zolang de Universiteiten geen academici afleveren, die de plaats van Paedagoog daarin kunnen innemen.

De Paedagoog heeft zijn eerst-geboorterecht afgestaan aan de psychiater. Het is nu gewoonterecht geworden dat men zich tot de psychiater wendt als de deskundige bij uitstek, die vertellen zal wat er met een kind aan de hand is en wat er met hem gebeuren moet. Vele inrichtingen laten zich voor een groot deel paedagogisch drijven op adviezen van psychiaters. Daar waar de paedagoog zich af gaat wenden van de psychiatrie, zijn primair opvoedkundige verantwoordelijkheid voor het kind weer opnemend, ziet men hem zich nu toewenden naar de psycholoog. Hij komt niet uit de impasse voordat hij zelf de wetenschappelijke vorming en standing gekregen heeft, die hem zijn geboorterecht doet aanvaarden. Wanneer men de eis gaat stellen dat aan een inrichting een psycholoog en een psychiater verbonden zijn, dan mag men ook eisen dat de paedagoog academisch gevormd is.

Dit inzien is de redding der kinderbescherming.

Het observeren van kinderen zal men moeten gaan zien als een primair paedagogische aangelegenheid, waarmee zich in de toekomst de academisch gevormde paedagoog zal moeten gaan bezig houden. Dat betekent dat men een observatie-huis weer in het juiste licht zal gaan zien: het is een huis. Het is geen verlengstuk van, of een voorportaal tot, een ziekenhuis of een psychologisch laboratorium.

De verantwoordelijkheid voor het observeren behoort in de handen te liggen van een daartoe opgeleid paedagoog, die daarbij de hulp en het advies kan inroepen van specialisten: psychiater en psycholoog. Zo zou een observatieteam in ideale zin kunnen ontstaan. Doch niet in de naaste toekomst. Over 10, 15, 20 jaar! De Nederlandse Universiteiten leveren wel medici en psychologen af, geen paedagogen die voor dit werk geschikt zijn. Er is dus een overgangstijdperk van lange duur waarin academici (juristen, medici, sociologen, wiskundigen, theologen, etc.) en niet-academici (middelbaar opgeleiden tot vrijwel ongeschoolden) paedagogische verantwoordelijkheden van zeer grote omvang zullen hebben te dragen.

Hun eerste paedagogische verantwoordelijkheid zal zijn: zich een zuiver-paedagogische vizie op het kind te verwerven. Dat betekent: te leren inzien dat een medich-psychologische of een zuiver psychologische vizie op het kind een veel te eenzijdige, vaak aan het essentiele van het kind-zijn voorbijziende, vizie is.

De praktische opvoeder zal zich dus in de toekomst veel meer naar de wetenschappelijke paedagogiek moeten richten en deze laatste naar de praktijk van het opvoeden van het moeilijk opvoedbare kind in de observatiehuizen en inrichtingen.

De Universiteit zal voorlopig weinig paedagogen afleveren, die voor werk in observatie-huizen als Directeur of Directrice geschikt zijn.

Wel zullen er in de toekomst psychologen afstuderen, die in hun opleiding uitvoerig kennis hebben kunnen nemen van de paedagogische problematiek, het paedagogisch-psychologisch onderzoek van kinderen, de paedagogische behandeling van het moeilijke kind.

De paedagoog-psycholoog zal in de toekomst beschikbaar komen. Maar aanvankelijk, door jeugd en onervarenheid niet in de functies van inrichtingsleider. Daarom kunnen we rustig spreken over een overgangperiode van 10 tot 20 jaar. Na die tijd zullen we het woord „teamwork” uit het sociale naar het wetenschappelijke niveau mogen halen. Eerder niet.

In de kringen der verantwoordelijke paedagogen in opvoedingsinrichtingen en observatiehuizen begint men ernstig bezorgd te raken over eigen wetenschappelijke hulpeloosheid. Men voelt dat men zich, bewust van de primair opvoedkundige verantwoordelijkheid, niet mag uitleveren aan wetenschappelijke denksystemen, waarin de primair paedagogische vizie op het kind, zoek is. Ligt het misschien op de weg der Vereniging tot Bevordering van de studie der Paedagogiek om het vraagstuk der opvoedkundige verantwoordelijkheid samen met de Vereniging van Directeuren en Directrices van Opvoedingsinstellingen onder ogen te zien?

#### Naschrift van de redactie:

De Redactie is met de auteur van mening dat het in het hier aangesneden probleem niet gaat om personen, noch om enige critiek op de twee reeds als wetenschappelijk gequalificeerde medewerkers in het genoemde adviserende drietal, nl. de psycholoog en de psychiater, maar alleen om te wijzen op het ontbreken van een voldoende aantal wetenschappelijk gevormde paedagogen, om als derde lid van het adviserend team te kunnen optreden.

Zij meent dat het van belang is bij het constateren van dit feit op het volgende te wijzen:

1. Alleen bezitters van het eindexamen gymnasium- $\alpha$  kunnen universitair paedagogiek studeren, terwijl voor de psychologie die mogelijkheid ook bestaat met einddiploma gymnasium- $\beta$ , H.B.S.-B en H.B.S.-A.

Voor een observerend en experimenteel vak als paedagogiek moet de eerstgenoemde opleiding zeker niet de meest geschikte geacht worden.

2. Het vak paedagogiek is maatschappelijk nog zo weinig in aanzien, dat buiten het onderwijs nog weinig uitzicht bestaat op een maatschappelijke functie na een studie in deze richting.

Het lijkt daarom zeer gewenst dat bevoegde instanties aan dit probleem ernstige aandacht besteden.

## TIJDSCHRIFTEN

*Ons eigen blad* (red. Fr. S. Rombouts). Uitg. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg.

No. 16 (jrg. 35).

Dit nummer geeft een „uittreksel uit een rapport van Mgr. Bressolles” (over de vrijkoop van heidenkinderen en het geven van doopnamen). Interessant voor de methodiek van het muziekonderwijs is „Muziekopvoeding” door Fr. Leonius v. d. Heijden. Hij neemt hier stelling tegen „systematische oefeningen”, die telkens één bepaald en dan a-muzikaal onderdeel verzorgen (zoals toontreffen, enz.) en hij breekt een lans voor het gebruik van uitsluitend muzikaal zangmateriaal. — Fr. S. R. geeft enige kritische nabeschouwingen. — Wolffenbuttel toont zich in zijn art. „Om de juiste leesmethodiek” geen voorstander van het globaal lezen: fr. S. R. geeft op deze opinie commentaar.

No. 17. (jrg. 35).

B. J. van der Peet schrijft over „De onderwijzer en de verdere studie”: hij is van mening, dat de onderwijzer bij zijn studie stellig ook rekening moet houden met het feit, dat hij van alle wetenschappelijken het dichtst staat bij de gewone man. — G. Grazer bespreekt in „Hoe staat het met de Vernieuwing?” de uitingen dienaangaande in het onderwijsverslag 1948. — Br. Albinus van Lier, soc. drs, houdt een „nabeschouwing over de waardering van de wetenschappelijke waarde van de Onderwijzersopleiding”. — Onder de rubriek „Lezers en redactie” vindt men enige interessante „Ervaringen met linkshandigen en nog wat.”

C. WILKESHUIS.

## BOEKBEOORDELING

Dr. H. F. J. Westerveld, *Het Godsdienstonderwijs op de scholen voor Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs*. Resultaten van een enquête. Uitg.: J. B. Wolters, Groningen, Djakarta. Prijs: f 0,90.

Dr. Westerveld, Inspecteur V.H.M.O., geeft in deze brochure de resultaten van een in December 1949 door de Inspectie van het V.H.M.O. ingestelde enquête naar de lessen in het godsdienstonderwijs bij deze tak van onderwijs. Aan de openbare en aan de bijzondere scholen werden vragenlijsten gezonden; van elk is een model in de brochure opgenomen. De resultaten zijn samengevat in twee staten, één voor de openbare en één voor de bijzondere

scholen. Het blijkt, dan aan 117 (77 %) der 152 openbare scholen godsdienst-  
 onderwijs als voor de leerlingen niet-verplicht vak gegeven wordt: aan 102  
 scholen vanwege „kerkelijke gemeenten” of „plaatselijke kerken” of „met  
 kerkelijke gemeenten gelijkgestelde verenigingen” krachtens art. 10bis der  
 H.O.-wet, resp. art. 22bis der M.O.-wet, aan 9 scholen als vak, behorend  
 tot „andere vakken”, waarin met toestemming resp. machtiging van de  
 Minister onderwijs gegeven kan worden op grond van art. 5, derde lid,  
 der H.O.-wet, resp. art. 16, zesde lid, en 18b, tweede lid, der M.O.-wet;  
 bij een 6-tal scholen ontbreekt een eigenlijke wettelijke basis. Aan 162 (90 %)
 van de 180 bijzondere scholen voor V.H.M.O. wordt godsdienstonderwijs  
 gegeven; in verreweg de meeste gevallen krachtens art. 158 der H.O.-wet,  
 resp. art. 45ter, vierde lid, onder a, der M.O.-wet. In beide staten wordt  
 een overzicht gegeven van de kerkelijke gezindte dergenen, die met het  
 geven van dit onderwijs zijn belast. Behalve predikanten zijn hierbij ook  
 leraren betrokken. Voor zover het het bijzonder onderwijs betreft zijn in  
 het overzicht ook de gegevens betreffende de bevoegdheden van deze leraren  
 verwerkt. Het blijkt, dat hierbij de bevoegdheid Nederlands en/of Geschiede-  
 nis sterk op de voorgrond treedt: 23 van de 56 bedoelde leraren zijn in het  
 bezit van deze bevoegdheid.

Verder geeft de schr. enkele beschouwingen over het vraagstuk van de  
 Bijbel op de openbare school. Naar schr.'s mening „bevat de ganse Heilige  
 Schrift niet anders dan de zelfopenbaring Gods”. Hij wijst de opvatting,  
 dat de Overheid Bijbels onderwijs als verplicht leervak op de school zou  
 moeten invoeren, af. Voor de opvoeding, waarvan het onderwijs een onder-  
 deel is, zijn in de eerste plaats de ouders verantwoordelijk. De vrije school  
 is daarom schr.'s ideaal. Doch eveneens staat het voor hem vast, „dat zolang  
 een deel van ons volk met de openbare school genoegen wil nemen, deze  
 school onze belangstelling behoort te vragen, zowel wat betreft de aard als  
 de deugdelijkheid van het op die school te geven onderwijs.” Wat het Bijbels  
 onderwijs betreft, ligt hier een bijzondere taak voor de kerken. Naar schr.'s  
 mening behoort het Bijbels onderwijs aan de openbare scholen beperkt te  
 worden tot het geven van Bijbelkennis, echter zo, „dat men de bijbelse  
 verhalen behoort te vertellen in bijbelse trant, d. w. z. *als verhalen omtrent  
 God*. Want de Bijbel vertelt ons eigenlijk niet de geschiedenis van Abraham,  
 Mozes, David, enz., maar de geschiedenis van *Gods leidingen met Abraham,  
 Mozes, David, enz.*” (curs. van de schr.).

Naar ik meen, doet zich hier, niet vanuit de school, maar vanuit de kerk  
 gezien, een probleem voor, nl. of de kerk bij de uitvoering van deze taak  
 de genoemde beperking wel kan aanvaarden. Het komt mij voor, dat gezien  
 vanuit de kerk aan het door haar te geven Bijbels onderwijs het verkondigend  
 element niet a priori zal kunnen ontnomen worden.

Ook op de culturele betekenis van het Bijbels onderwijs wordt in deze  
 brochure gewezen.

Over de activiteit van enkele plaatselijke interkerkelijke organisaties en  
 over die van de Gereformeerde Kerken worden enkele mededelingen gedaan.  
 Als aanvulling op deze brochure kan, voor zover het de Ned. Hervormde  
 Kerk betreft, gewezen worden op Ordinantie 5, art. 4 t/m 8, van de Kerkorde.

Alles samengenomen: een belangwekkende brochure voor ieder, die  
 belang stelt in de godsdienstige en de culturele vorming van dat gedeelte  
 der jeugd, dat leerling is van een school voor V.H.M.O.

Dr. D. N. VAN DER NEUT.

KOHNSTAMM  
Balans bij het einde

DOOR

M. J. LANGEVELD

Het spreekt vanzelf, dat Kohnstamm's heengaan in geen artikel te vatten is. Zijn betekenis voor ons land, voor ons onderwijs en zijn didaktiek, voor onze opvoeding, voor onze wijsbegeerte en psychologie, voor ons politiek leven, voor onze theologie — zij is van zodanige aard, dat zelfs een Kohnstamm-Album die slechts ten dele kan vastleggen. Want een Kohnstamm-Album moet er nu komen. Tijdens zijn leven vond hij nooit, dat dit er nu het geschikte ogenblik voor was. „Te onbaatzuchtig”, zo zou men kunnen zeggen. Zeker: onbaatzuchtig en wars van huldgingen, die verder gingen dan de kleine, warme, vertrouwde kring van het gezin, de vrienden en leerlingen. Nu moet die album er komen. Dat plan hoeven we niet taktvol en commercieel-verstandig voor te bereiden, want dit spreekt dermate vanzelf, dat het nu eenmaal uitgevoerd zal worden alsof het een soort natuurverschijnsel was dat zich voltrekt. Ieder zal het voelen als het eenvoudigste en meest vanzelfsprekende huldeblijk.

Het navolgende is dus in het geheel geen definitief geschrift. Het is slechts, wat men in de eerste weken na zijn dood, temidden van veel andere verplichtingen schrijven kan. Als schrijver dient men zich daarvoor te verontschuldigen.

\* \* \*

Hoe kwam Kohnstamm met de aandacht van heel zijn persoon toch uit de thermodynamica bij het onderwijs terecht? Waarom is hij maar niet liever bij dat respectabel vak gebleven? Waarom kwam hij tot dat onaanzienlijk, ongeordend geheel, dat de opvoedkunde vóór zijn komst was?

Men weet: Kohnstamm was eerst bestemd voor landbouwkundige, werd natuurkundige en filosoof, begon als privaatsdocent in de logica — 32 jaar oud in 1907 —, werd het volgend jaar buitengewoon-hoogleraar in de thermodynamica en zo had hij dan de toekomst voor zich van een experimenteel natuurkundige, opvolger van de beroemde J. D. VAN DER WAALS.

Want een experimentalist wilde Kohnstamm zijn. Dat dreef hem ook naar de realiteit van het maatschappelijk leven. Hij wilde

niet alleen een goede samenleving ethisch construeren. Hij zocht het maatschappelijke leven zelf op. En in de verkiezingscampagnes — we hadden toen nog het distriktenstelsel — kwam hij met de mandenmakers, veenarbeiders en boerenarbeiders van Friesland en Drente in intense persoonlijke aanraking. Dat was rond 1911. Kamerlid werd hij nooit, maar de man die de onderwijspolitiek der *Maatschappij tot het Nut van 't Algemeen* zou bepalen, werd hij spoedig. En — tot z'n eigen schrik — werd hij dan ook in 1919 bijzonder hoogleraar in de paedagogiek vanwege datzelfde Nut. Intussen was hij in datzelfde jaar ook al lid van de Onderwijsraad geworden, hetgeen hij tot zijn dood toe bleef. Onafzienbaar is het werk dat hij daar verrichtte. Maar: wie weet er van? Wie weet nog dat hij het was, die het *Academisch Statuut* maakte . . . dat hij later in de door VAN DER LEEUW in het leven geroepen *Staatscommissie voor de Hervorming van het Hoger Onderwijs* even zakelijk weer ondersteboven zou trachten te lopen?

In 1917 had hij de laatste stap gezet in zijn toenadering tot Christus. Lang wist hij zich reeds Zijn discipel, maar Zijn Gemeente had hij nog niet gevonden. Dat jaar werd het jaar van zijn doop en bevestiging.

Wie zou kijken naar Universiteit en V.H.M.O. en zich de vraag zou stellen, wat de paedagogiek de laatste dertig jaar — de jaren sinds Kohnstamm 1919 — nu eigenlijk gevorderd was, zou teleurgesteld kunnen zijn. Maar Kohnstamm was in de allereerste plaats op drie dingen gericht: op die vormen van onderwijs en opleiding, waarvan de maatschappelijke betekenis primair en kwantitatief fundamenteel was, vervolgens op het scheppen van research op een teveel moraliserend, intuïtief en speculatief bewerkt terrein, ten slotte op het scheppen van de meest noodzakelijke studiemiddelen en -gelegenheden. Het andere was er natuurlijk altijd allemaal ook, maar naar mijn mening heeft hij aan deze drie objecten zijn grootste stootkracht gegeven. Daarom heeft hij het Hoofdbestuur van het Nut, in de jaren dat hij er zelf streed om een paedagogische hoogleraarschap — natuurlijk dacht hij daarbij niet aan zichzelf — te creëren, herinnerd aan het oorspronkelijke object van zorg der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen: volksonderwijs en volksovoeding. Daarom was het keuze, geen betreurenswaardig in een hoek gedrongen worden, dat zijn werk voor de leerkrachten bij het lager-onderwijs zo'n overgroot deel van zijn aandacht nam. Daarom zag hij de tekorten van het v.h.m.o. en van de universiteit ook als



een sociaal falen. Daarom richtte zijn onderzoek zich vrijwel uitsluitend tot het l.o., de aansluiting en het n.o. en daarom was zijn combinatie met een l.o-man als G. van Veen zo bijzonder gelukkig. Daarom werd zijn opleiding voor de akten Middelbaar Paedagogiek-A en -B voor hem zo'n groot deel van zijn taak, terwijl hij onder de a.s. leraren weinig weerklank vond en — dat dient toegevoegd — daarom kon hij daarover ook niet treuren.

En, nu ja: hij werd van bijzonder-hoogleraar tot buitengewoon. D.w.z.: van hoogleraar vanwege een partikulier lichaam als 't Nut tot hoogleraar vanwege de Overheid, i. c. de gemeente Amsterdam. Maar nog altijd „buitengewoon”, d.w.z.: geacht wordende zijn hoofdbezigheden elders te hebben. In 1923 was J. H. Gunning Wzn in Utrecht reeds buitengewoon-hoogleraar geworden, na een privaat-docentschap van . . . vijf en twintig jaren. En nog: welke fooien verschenen er als salarisposten dier buitengewoon onbaatzuchtigen op rijks- en gemeente-begroting! En: een leraarsopleiding is er nog altijd niet. En: een serieuze leraarsopleiding wordt nog altijd aan alle universiteiten door de overgrote meerderheid der hoogleraren bestreden.

Toch had Kohnstamm al jaren getracht de a.s. leraren te bereiken; hij heeft ook een aantal leraren als promovendi gehad. Maar hier waren de weerstanden te compact.

Kohnstamm's opvolgers — drie in getal — begonnen resp. als buitengewoon (Langeveld), bijzonder (Van Houte) en buitengewoon (Stellwag) en werden resp. gewoon en buitengewoon. Maar te Leiden, na Casimir's afscheid, moest men toch altijd nog „buitengewoon” beginnen en te Groningen is — naar de opvatting van de Minister — nog steeds geen leerstoel voor de paedagogiek. Over de strijd der paedagogen *binnen* de faculteiten zullen wij nu maar zwijgen.

Geen wonder dat Kohnstamm op het laatst van zijn leven er toe neigde er de voorkeur aan te geven, de opleiding der a.s. leraren geheel aan de universiteiten te onttrekken.

Als gezegd: hier moet men de grote resultaten van zijn leven en van zijn arbeid niet zoeken, want dit is bijna het best te vergelijken met ware Sisyphus-arbeid. Men moet dit wel in het oog houden, wil men Kohnstamm's uit rijke ervaring geboren scepsis in deze materie — bij een zo weinig sceptische natuur! — niet misverstaan. Ik geloof dat de Heer Bolkestein dit deed, toen hij na Kohnstamm's dood schreef, dat dgl. artikelen als waarin hij zó krasse dingen schreef toch beter in die vorm ongeschreven hadden kunnen blijven.

Hoeveel energie Kohnstamm ook gegeven heeft aan het hoger, het voorbereidend-hoger en middelbaar-onderwijs, hoegroot zijn verdiensten ook voor deze takken van onderwijs zijn, z'n grote arbeid, zijn levenswerk ligt dus toch wel op de hogerop genoemde gebieden. Wij hoeven noch kunnen zijn werk voor het lager- en het nijverheidsonderwijs en voor het vraagstuk der aansluiting tussen l.o. en v.h.m.o. opsommen, maar wij mogen zijn reeks van publicaties in de *Mededelingen van het Nutsseminarium* niet ongenoemd laten. Maar om dat beeld volledig te maken moet men toch in ieder geval nog denken aan alles wat hij sedert 1919 in het tijdschrift *Volksontwikkeling* geschreven heeft, aan zijn bijdragen gepubliceerd in de *Nutsboekery* en aan die welke in *Paedagogische Studiën* en de *Losse Paedagogische Studiën* het licht zagen. Daarnaast moet men denken aan de Rapporten van commissies op het gebied van — o. a. — het meisjes-nijverheidsonderwijs, de Verslagen van Conferenties, de wetsontwerpen die hij voorbereidde of maakte, aan zijn werk voor het Paedagogisch Centrum van de N.O.V., aan zijn voorzitterschap van de Onderwijscommissie der Partij van de Arbeid en zijn werk in de Pacificatie-Commissie dier Partij en aan zijn vele werk voor de Commissie-Cramer, gewijd aan de Ontwikkelingsmogelijkheden van de Nederlandse Jeugd. En dit alles is dan nog slechts een zeer beknopte opsomming, waarbij niet alleen vele activiteiten onvermeld bleven, maar waarachter men het werk, vooral de massale correspondentie en de eindeloze besprekingen, nauwelijks vermoeden kan. Laat mij één klein voorbeeld mogen noemen. Toen Kohnstamm overleed, lag er een dossiertje klaar in verband met de rede die hij op 3 Januari zou houden op het Onderwijscongres van de Partij van de Arbeid. Ik nam het mee, in de hoop zijn rede te kunnen construeren uit zijn notities. Het dossier bevatte 72 stukken, alle gelezen, van strepen en aantekeningen voorzien. De lezer kan begrijpen, dat er aan reconstructie op grond van luttele notities niet viel te denken. Zijn kast bevatte nog enkele tientallen van dgl. dossiers, ... „maar oude rommel gooi ik altijd dadelijk weg” ... , het waren allen zaken waarmee hij bezig was.

Intussen had Kohnstamm zijn Nutsseminarium op te bouwen, zijn onderzoekingen — natuurlijk met de hoogst waardevolle hulp van G. VAN VEEN — liepen, zijn cursus voor M.O.-Paedagogiek zwol aan, de scripties hadden zijn volle aandacht. Dan was er, naast alles wat wij reeds noemden, de universiteit

en nog tot 1928 dat hoogleraarschap in de thermodynamica negen jaar lang al naast dat in de paedagogiek. Van 1932 tot 1939 had hij er dan te Utrecht het buitengewoon-hoogleraarschap in de paedagogiek naast. Hij was in '26 definitief in Ermelo gaan wonen, had zijn hoofdtaak in Amsterdam, nog een veeleisende taak in Utrecht. Maar: reizen en trekken vermoeiden hem niet, graag hield nog conferenties in de trein en hoevaak was dat niet met de toenmalige secretaris der Maatschappij, de betreurde HOVENS GREVE. Die woonde immers in Amersfoort en zo kon men heel wat zaken afdoen op weg van of naar Amsterdam. Die universiteiten eisten colleges, ontvangst van studenten, tentamens, examens, vergaderingen van faculteit en senaat, veel onbegrip, veel geborneerdheid en weinig gelegenheid tot de opleiding van leraren of paedagogen, die wat waard waren. Naar Utrecht bovendien had men Kohnstamm met zoet gefluit gelokt toen er voor Gunning maar geen opvolger te vinden bleek — en hoe zou die er hebben kunnen zijn, waar men de studie van zijn vak zo saboteerde of eenvoudig belemmerde. Maar, zo zei men: U krijgt een instituut, en men liet hem de vertrekken zien waarin het . . . niet gevestigd zou worden en men liet het daarbij. En Kohnstamm treurde er niet om. Hij had genoeg te doen.

Men weet, dat Kohnstamm naast deze zaken een belangrijke rol gespeeld heeft in het kerkelijk leven en vooral in internationale kontakten. Maar daarover hoorde men hem in universitaire kring of in de kring van zijn Seminarie alleen als zijn snelle geest samenhang zag. Studiereizen maakte hij herhaaldelijk, maar zijn voornaamste „studiereis” lag toch tussen Ermelo en Amsterdam. In de trein hield hij conferenties, zoals wij reeds zagen, maar hij las er ook zijn omvangrijke post en: hij las er boeken en tijdschriften. Aantekeningen maakte hij zelden anders dan in de kantlijn van wat hij las en dan nog maar met een enkel woord. Hij onthield het allemaal wel, omdat het allemaal thuishoorde in een verband dat hij ging zien, een samenhang die hij opbouwde. Maandenlang, jarenlang kon hij zonder vakantie op deze wijze voort. Hij ging laat naar bed, was nooit laat op — en was altijd fris. Een enkele maal dwong een langere ziekteperiode hem tot rust; maar ziekten gingen altijd weer over. Zijn gezin was druk en groot, de weekends vol gasten. Maar Kohnstamm was opgewekt en wandelde mee, fietste mee, speelde mee, las voor en diskussieerde tot het middernacht was. Zijn dispositie was zelden anders dan prima, onder „affaires”, „pijnlijke verhoudingen”, „onaangename ervaringen” leed hij nooit; hij had

ze niet en, waar iemand hem bedroeg of zich grof tegenover hem misdroeg, daar haastte hij zich te vergeven en te vergeten. Hij wist veel van de zwakheden dergenen met wie hij werken moest; hij ontzag ze of hij trad er vastberaden zakelijk tegen op, maar hij sprak nooit kwaad en koesterde nooit wrok.

Bij dat al zou men haast vergeten, dat Kohnstamm niet alleen de samenvattingen en interpretaties van zijn proefondervindelijk werk gepubliceerd heeft, dat hij niet alleen — tot 1929 — natuurwetenschappelijk werk gepubliceerd heeft, maar dat hij ook de auteur is van *Schepper en Schepping* (3 dln., 1926—1931), samen bijna 1600 bladzijden; van *Individu en Gemeenschap* (1929), *Bijbel en Jeugd* (1923), *Godsdienst en Opvoeding* (1936), *Democratie in de Branding* (1938), *De Psychologie van het Ongeloof* (1932), *Modern-psychologische opvattingen omtrent godsdienst en religie, Gezag en Vrijheid* (1942), *Het Oude Verbond, Een inleiding in de Oudtestamentische Theologie* (1945), *Vrije Wil of Determinisme* (1947), *Mensch en Wereld, Een personalistische inleiding in de wijsbegeerte* (1948) . . . om maar een enkele greep te doen. Een greep die men toch met twee handen moet vasthouden, want ze omvat alweer bijna 1900 bladzijden. Naar een bescheiden schatting omvat Kohnstamm's werk op alle terreinen van zijn activiteit zeker 7000 bladzijden tezamen. Toch had hij altijd gelegenheid en tijd om mensen te ontvangen, nieuw verschenen lektuur te lezen, conferenties en vergaderingen te bezoeken. Toch bleef hij altijd open voor nieuwe mensen en denkbeelden. Nog in de laatste maanden voor zijn dood verdiepte hij zich aandachtig in de wijsbegeerte der Wetsidee, besprak hij zijn overdenkingen met DOOYEWEERD en schreef in de bundel voor WATERINK zijn prachtige artikel over *Paedagogiek, Personalisme en Wijsbegeerte der Wetsidee* (Oct. 1951). Toch was dit niet het laatste wat hij in het licht gaf. Op 25 December daaraanvolgende ontving ik nog van hem *De verhouding van Rome en Reformatie in de Twintigste Eeuw*, dat deel uitmaakte van het onder redactie van VAN DER LINDE en THIJSSSEN verschenen: *Geloofsinhoud en Geloofsbeleving*, terwijl mij na zijn dood bereikte wat hij de dag vóór zijn dood — toen hij zijn post afdeed — verzond: *Hedendaagse Wijsbegeerte en Christelijk geloof*, dat eveneens deel uitmaakt van een groter werk, in samenwerking met anderen geschreven.

Belangrijker dan veelzijdigheid en productiviteit, zijn z'n ernst, klaarheid en bereidheid argumenten zakelijk te laten gelden van welke kant ze ook kwamen.

Als multatuliaan en naturalist betrad hij de universiteit; nauwelijks tien jaar later was hij op zijn weg naar Christus. In zijn wijsgerig denken bleef het idealisme van Bellaar Spruyt en anderen nog zichtbaar nawerken tot in het *Waarheidsprobleem* (1926), hoewel hij er reeds mee bezig was daarvan los te komen, toen hij in 1921 zijn *Persoonlijkheid en Idee* uitgaf. Zijn alleraatste geschrift, dat wij zojuist noemden (*Hedendaagse Wijsbegeerte en Christelijk Geloof*) zet in dit opzicht de laatste consequenties uiteen. In aansluiting bij KARL BARTH vat hij samen, wat hij onder „geloof” wil verstaan, nl. „het betrokken zijn van ons gehele leven, denken, willen en gevoelen op de verschijning van Jezus Christus als op den enigen grond, waarop wij kunnen staan”. Aldus Barth door Kohnstamm overgenomen en dan vervolgens gepreciseerd in enkele bladzijden, die wij hier buiten beschouwing willen laten. Hij laat daarna zien, dat het idealisme culmineert in een formulering als die van Hermann Cohen: „Das Denken darf keinen Ursprung haben ausserhalb seiner Selbst”. Kohnstamm vraagt: „Wie geeft dat gebod?” (Scl. in dat woordje „darf” uitgedrukt). Na een boeiende analyse der mededeelbaarheid en verifieerbaarheid der kennis en over kennis die buiten de Rede valt zonder de Rede uit te sluiten, vindt hij vervolgens zijn weg naar het existentialisme, maar hij scheidt zich ook nadrukkelijk van een impersonalistisch existentialisme en van een nihilistisch existentialisme. Maar als een wijsbegeerte, die deze wereld en deze mens in een ik-gij-relatie tot Christus ziet en die zijn interpretatie uit de volle, existentiële realiteit dier relatie put, kan hij zich als andere Christen-existentialisten de kwalificatie van „existentialist” laten welgevalven. *Schepper en Schepping* wordt naar zijn *structuur* een existentialistisch betoog *avant la lettre* en *Het Waarheidsprobleem* — toont — zo meent Kohnstamm — nog duidelijke tekenen van zijn idealistische herkomst. Een „Wijsbegeerte der Scheppingsidee” zou hij zijn denken gaarne noemen, een denken dat niet culmineert in de analyse ener doodgelopen existentie aan het Kruis, maar dat zijn laatste woord vindt in de Opstanding. Zo sluit hij zijn laatste betoog af met Paulus’ woord (Rom. 8, 38—39): „Want ik ben verzekerd, dat noch dood, noch leven, noch engelen, noch machten, noch heden, noch toekomst, noch krachten, noch hoogte, noch diepte, noch enig ander schepsel ons zal kunnen scheiden van de Liefde Gods, welke is in Christus Jezus, onze Heer”.

Zo was ook zijn leven en zijn einde.

# IN HOEVERRE IS HEDEN EEN GEFUNDEERDE DIDACTIEK DER NATUURWETENSCHAPPEN MOGELIJK?

## II

*De psychologische middelen om het opvoedingsdoel bij het M.V.H.O. te bereiken*

DOOR

DR. J. G. VOGEL

Terwijl wij de vorige maal de uiteindelijke paedagogische en maatschappelijke *doeleinden* van het leerproces nagegaan hebben, komen wij nu tot de *psychologische voorwaarden*, die de *weg aangeven* om tot integrale vorming en sociale inpassing van de leerling te geraken. Psychologisch moet vooral met de *bijzondere aard van het leerproces* en de *zich wijzigende structuur van het kinderlijke denken* rekening gehouden worden, twee factoren die niet altijd los van elkaar te onderzoeken zijn.

Reeds naar aanleiding van het probleem van de overdracht werd op het belang van een ruime gelegenheid tot zelfwerkzaamheid der leerlingen gewezen, waardoor echter ook *het scheppende element bij het leren* grotere ontwikkelingskansen krijgt. Door te weinig zelfstandige bezigheid en het min of meer mechanisch opnemen van de lesuur na lesuur gepresenteerde leerstof daalt niet alleen de productiviteit, veel bedenkelijker is dat op deze wijze zoetjes aan de inventiviteit geheel verkommert. Voortdurend dienen wij ons daarom te realiseren, dat *leren zelfgewilde activiteit* betekent. Voor zover de leerling niet daadwerkelijk méédoet, hij niet spoedig de docent het initiatief uit handen neemt en tot geestelijke zelfwerkzaamheid komt, blijft het onderricht tenslotte steriel.

Nu is wel een van de belangrijkste ontdekkingen, dat *het in wezen „autodidactische” leerproces slechts dan ten volle uitgelokt wordt, zodra het kind begrijpt waarom het iets leert*, zodra het zelf op zijn manier het nut of de zin ervan ziet.

Dit uitgangspunt typeert de nieuwe richting, waarin men vooral in Amerika de oplossing is gaan zoeken, toen de resultaten van het onderwijs weinig bevredigend bleken. — Inderdaad is het alleen op de hechte basis van *een natuurlijke behoefte tot leren* — die men weet te onderhouden en uit te buiten — mogelijk radicaal met de oude methode te breken. Deze laatste



lijkt immers tot op niet geringe hoogte een soort van dwangbuis, waarbij de leerlingen door voortdurend overhoren en proefwerk maken, door het cijfersysteem en de dreiging van het zitten-blijven in de zelfde klas, *van buitenaf* tot werken aangezet worden. Terecht heeft men ingezien, dat zulk een heteronoom ordeningsproces in vrijwel alle opzichten psychologisch aanvechtbaar is: zo wordt niet alleen het uiteindelijke doel van de opvoeding tot zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid voorbijgeschoten, maar bovendien blijkt gewenning aan uitwendige dwang in lijnrechte tegenspraak met het doordringen der jonge mensen van een democratische geest van samenleven, die zij zich slechts dank zij persoonlijke ervaring en daadwerkelijke toepassing eigen kunnen maken.

Het hieraangeduide *grondprincipe van „meaningful learning”*, waarvan de beoogde zelfontplooiing van het intellect, ja van de hele persoon van de leerling grotendeels afhangt, voert tot de volgende consequenties:

1. allereerst moet de leerstof aannemelijk gemaakt en de emotionele ondergrond geraakt worden, waardoor een meer dan oppervlakkige belangstelling ontwaakt;

2. en voorts is geen werkelijk verstaan van een menselijke activiteit als natuur-wetenschappelijk onderzoek mogelijk zonder z.g. *sleutel-ervaring*.

1. Wil men een onderwerp — b.v. electriciteit — *motiveren*, d.w.z. de leerlingen de drijfveren tot bestudering ervan verduidelijken, dan kan dit in het algemeen vanuit twee gezichtspunten plaatsvinden, n.l.

- a. uit nuttigheidsoverwegingen zowel voor de individu („kennis is macht”), als met het oog op de grote maatschappelijke betekenis; of

- b. vanwege het wonderbaarlijke van een verschijnsel, dat de leerlingen getroffen heeft en daardoor vanzelf tot onderzoek lokt.

Speciaal bij jongere kinderen moet altijd iets van dit laatste geheimzinnige element meespelen om echt te boeien; zij zijn immers nog te zeer op het heden ingesteld en te egocentrisch, om door eigen toekomstbelangen — laat staan door sociale beweegredenen tot leren gedreven te worden. Slechts het fascinerende van iets raadselachtigs dat ontdekt moet worden, raakt hun emotionele ondergrond onmiddellijk. Vandaar dat men bij

de aanbieding van nieuwe leerstof niet beter doen kan, dan hun besef voor het onverklaarbare — van een misschien heel alledaags gebeuren als b.v. het verbrandingsproces — wakker te schudden. En vooral indien daarbij uitgevoerde experimenten tot totaal onverwachte resultaten voeren, is de belangstelling gewekt en een vruchtbare leersituatie geschapen, van waaruit men door een goed geleide discussie tot een behoorlijk afgebakende probleemstelling komen kan.

Bij het daaropvolgende zoeken en bevestigen van een verklaring aan de hand van verdere proeven, blijkt men *telkens weer op nieuwe vragen te stuiten, die tot een nader onderzoek aanleiding geven*. Zodoende bieden juist de nat. wet. vakken een weergaloze gelegenheid, om geheel aan de hand van deze *probleemstellende methode* — d.i. van de ene „problem-unit” overgaande op de volgende — en daardoor voor de leerlingen in een levend, zinvol verband eigen gemaakt te worden. De waarde van deze leerwijze schuilt niet alleen in het feit, dat het kind zelf zo steeds opnieuw in een situatie van natuuronderzoek betrokken wordt en dat het meedoen aan spuurwerk een sportieve activiteit is die onwillekeurig emotioneel bindt, maar dat deze aanpak precies *dezelfde manier is, waarop het nat. wet. en technische denken zich in de loop der tijden ontwikkeld heeft* en dat de leerling zodoende tot op zekere hoogte „aan den lijve” de drijfveren kennen leert, welke ook de grote ontdekkers beziel hebben. — Met deze werkwijze raken de jongeren aldus *metterdaad* vertrouwd. En men beseft ten onzent meestal nog veel te weinig, welk een hemelsbreed verschil dit maakt met het gebruikelijke kant en klaar opgedist krijgen van nat. wet. *uitkomsten*: vastgestelde feiten, ontdekte wetten en uitgedachte verklaringen, waaraan hoegenaamd niets meer zelf te vinden valt en het meeste maar lijdelijk geslikt moet worden.

Natuurlijk is het geen sine cure het onderricht in de nat. wet. zo maar direct op een nieuwe leest te schoeien; immers de hierop afgestemde „werkboeken” ontbreken vrijwel geheel, terwijl de meeste scholen evenmin voorzien zijn van de noodzakelijke outillage voor eenvoudige — en in de onderbouw vooral ook kwalitatieve — leerlingenproeven. Willen wij echter aan de gestelde paedagogische en maatschappelijke eisen voldoen, dan blijft toch niets anders over dan een doortastende poging in de aangeduide richting te wagen. Waar *het overwegend belang van een zelfstandig leren hanteren van overdraagbare denk- en werkmethoden* voor het latere leven gebleken is, vloeit daaruit logisch

voort dat docent en leerboekschrijver welbewust hun zwaartepunt zullen moeten verleggen van het bijbrengen van onderzoekingsresultaten naar — niet zozeer een zorgvuldige training in vaktechnische manipulaties — als wel een systematische gewenning aan een geesteshouding van *daadwerkelijk* kritisch onderzoek en experimentele toetsing van onzekere veronderstellingen. Van het denkbeeld van de „doe-school” is dus de door de leerlingen ontplooid *géestelijke zelfwerkzaamheid* de quintessence.

Een redelijke dosis gewoon leerwerk behoeft hierbij zeker niet in het gedrang te komen; want *het geregeld memoriseren* der belangrijkste feiten, gevonden wetten en samenhangen, die de leerlingen bij het oplossen van nieuwe problemen telkens weer nodig hebben, kost *in zinvol verband* zeer weinig moeite en wordt door hen als vanzelfsprekend geaccepteerd, zodra het voortdurend opzoeken of het maken van nodeloze fouten daardoor te vermijden blijkt. — Slechts één zijpad moet men soms wel eens opzettelijk inslaan door nl. *op een voor de hand liggende, maar ondeugdelijke hypothese in te gaan*. Mits niet te tijdrovend of te verwarrend kan het zelf zoeken van een verklaring en het ad absurdum voeren van een onhoudbaar denkbeeld leerzamer zijn, dan de jeugd — b.v. met behulp van de befaamde „muizenval-inductie” — steeds angstvallig langs de kortste rechte weg te dirigeren.

2. Ook als wij ten volle van het belang van het leren der natuurwetenschappen aan de hand der nat. wet. methoden-zelf doordrongen zijn, blijft er nog één punt dat wij als beslissend voor het welslagen van deze wijze van aanpak hebben te kennen: dit is de kwestie van de „*sleutel-ervaring*”.

Men leert de geestelijke achtergrond van een menselijke activiteit nimmer begrijpen als men enkel en alleen op de uiterlijke verschijnselen afgaat. Zou men de betekenis van „lachen” ooit vatten, zolang men slechts let op een zekere grijns, gepaard aan een giechelend geluid? — Een aap, die de porté niet anders benaderen kan, reageert op menselijk gelach dan ook als op een dreigement en stelt zich te weer. Het blijkt dat *bij* het zintuigelijk waarneembare nog iets van een „innerlijke resonantie” komen moet, die — hoewel qua intuïtief-synthetische wijze van geestelijke communicatie door ons niet verder te benaderen — desondanks een doodgewoon psychisch verschijnsel vormt, dat zich telkens op het moment

voordoet, waarop *de zin* van de handeling van een medeschepsel als een soort „Aha-Erlebnis” tot ons doordringt. Inplaats van met *Langeveld* van „categorische ervaring” te spreken, preferer ik „sleutel-ervaring” als een veel vlottere omschrijving<sup>1)</sup>, omdat vanaf en door het optreden van deze eerste geestelijke weerklank de betekenis van een geheel veld van menselijke gedragingen voor ons ontsloten wordt. — Ook het vermogen zich in te voelen in — en mee te leven met zijn patiënten, dat zich bij een ervaren arts ontwikkeld heeft, is slechts mogelijk op de basis van *diens sleutelervaring van bepaalde psychische toestanden* en van de invloed, die deze door de fysieke gesteldheid ondergaan.

Wil men beginnende leerlingen nu een eerste notie van de zin van nat. wet. onderzoek en de daarbij toegepaste werkwijze geven, dan is het zonder meer niet voldoende als zij experimenteel bezig zijn: het zelf-doen kan zeer wel in een machinaal imiteren van door de leraar voorgedane manipulaties ontaarden zónder werkelijk begrip van de erachter schuilende drijfveren. Dit is *een gebrek, waaraan de Natuurkunde-practica in de Onderbouw gemakkelijk mank gaan* en verklaart hun dikwijls onbevredigend rendement, indien men het geringe erdoor verworven inzicht en de weinig erdoor verbeterde fysische aanpak der leerlingen met de vele eraan bestede tijd, moeite en kosten vergelijkt. Daarom dient aan de praktische zelfwerkzaamheid der jongeren *een rigoureuus demonstreren van de nat. wet. werkwijze vooraf- en verder geregeld ook parallel te gaan*: een scherp stellen en proefondervindelijk oplossen van problemen, die door de waargenomen verschijnselen uitgelokt of in een klasseggesprek opgekomen zijn en waarvoor de interesse der leerlingen gewekt werd. In dit verband blijkt het uitbeelden, ja „*voorleven*” van *de rol van natuuronderzoeker* wel een der voornaamste opgaven, waarvan de leraar zich terwille van een slagend leerproces te kwijten heeft. Dit is bijna de enig afdoende methode, waardoor het kind sleutelervaring kan opdoen van die samengestelde menselijke handwijze, welke wij als nat. wet. aanpak karakteriseren en waarover hem een licht moet opgegaan zijn, alvorens deze zelf met toenemende geestelijke vaardigheid bij zijn proeven en later ook bij meer theoretische vragen toe te passen. Een ander niet te onderschatten hulpmiddel om bij jeugdige leerlingen deze onmisbare mentale weerklank uit te lokken, biedt nog *het schilderen*

<sup>1)</sup> Een uitdrukking, die in de laatste 10 jaar steeds meer ingang vindt.

der heldhaftige pogingen van grote onderzoekers en ontdekkers, die dikwijls onder volkomen miskennen door de tijdgenoten en bijna onoverkomelijke moeilijkheden doorgeworsteld hebben, om een fascinerend probleem tot een bevredigende oplossing te brengen. — Verder zal ook de *practische* zelfwerkzaamheid zeker een vruchtbare voedingsbodem opleveren voor het verstaan van de nat. wet. geesteshouding door jongeren en zal de eenmaal gevatte denkmethode, door geregeld in experimentele situaties te verkeren, grondiger eigen gemaakt worden. Doch het zelf-doen kan nooit de geestelijke vonk van de sleutel-ervaring vervangen, die op zeker moment van leraar op leerling overspringen moet, wil werkelijk begrip van een culturele activiteit zich ontwikkelen kunnen. Hetgeen tenslotte de onvervangbaarheid van die wijze van beziend lesgeven betekent, welke wij als „voorleven” karakteriseerden.

Wat nu *het leerproces meer in het bijzonder* betreft; hebben wij er voortdurend rekening mee te houden, dat het natuurlijke, ongedwongen leren zowel bij kinderen als bij volwassenen *niet* in de eerste plaats op *logische* abstractie berust. In de eerste plaats hebben wij hier met een fundamenteel *synthetisch* vermogen van onze geest te doen, door *Reichling: noëtische abstractie* genoemd („Het Woord”, Nijmegen 1935), waardoor aan reeds aanwezige begrippen andere betekenissen toegevoegd worden, zónder dat daarbij een duidelijke selectie dezer nieuwe noties naar enig leidend principe optreedt.

Een frappant voorbeeld van dat, wat zodoende uiteindelijk tot stand komt, is b.v. het alledaagse krachtbegrip, waarin noties van spierwerking, sterkte, uithoudingsvermogen, zintuigelijke waarneembaarheid, ergens van uitgaande invloed, enz. enz., tot een vrij ordeloos complex samengebundeld zijn. Bij het Natuurkunde-onderricht moet hieruit het wetenschappelijk bruikbare opgediept en gedefiniëerd worden. Dit laatste is echter een geheel ander proces, n.l. van *logische abstractie*, waarbij ons analytisch vermogen doelbewust volgens bepaalde denkschema's te werk gaat en kritisch schiftend de vele niet passende betekenissen buitensluit, om slechts enkele hiervan — meestal nog in gewijzigde omvang — te handhaven en per definitie vast te leggen. Zo blijft dan tenslotte het fysische begrip: kracht als oorzaak van bewegingsverandering over. Bij het ongedwongen, alledaagse leren echter — dat men onnadenkend wel eens op school wensen zou — voert de noëtische

abstractie steeds de boventoon. Zulk een neiging tot nevenschikking van uiteenlopende noties in uiterst los verband als bij het populaire krachtbegrip, vindt men ook in de taal weerspiegeld: men denke b.v. aan het ontstaan van uitdrukkingen als „een aap van een jongen”, waarin twee begrippen vrij willekeurig aanegekoppeld worden uitgaande van iets boosaardigs, strekerigs in een aap. — Deze geheel andere aard van het natuurlijke leerproces verklaart al direct, waarom *het analyseren voor jonge leerlingen een moeilijke, onwennige techniek* is, welke zij zich slechts met grote inspanning en dan nog meest gebrekkig eigen maken. Dat hieraan, afgezien van enkele taal- en literatuurlessen, *veel te weinig tijd voor regelmatige training* besteed wordt, wreekt zich onophoudelijk blijkens de algemeen gehoorde en stereotiepe klacht, dat de leerlingen vraagstukken, opdrachten, ja zelfs hun eigen leerboeken, die zij geregeld gebruiken, zo slecht „lezen” kunnen.

Verder wordt in dit verband duidelijk, waarom *het voortijdig presenteren en laten leren van definities* de begripsontwikkeling bij het kind zelden ten goede komt, veeleer zelfs blokkeert. Zolang de nat. wet. bruikbare noties nog ontbreken of niet op de juiste wijze door jonge leerlingen gehanteerd worden, kan een definitie zijn normale functie ook niet vervullen, die is: het resultaat van een analyse samen te vatten en vast te leggen. Dringt men de jeugd dadelijk bij het begin van de Natuurkunde definities van onvoldoend verwerkte nieuwigheden — b.v. van het meet-begrip — op, dan wordt de abstracte formulering als een half- of onbegrepen toevoegsel aan reeds aanwezige vage noties gekoppeld. Door een dergelijke noëtische assimilatie groeit evenwel de samengesteldheid van het bestaande complex en vormt aldus een hinderpaal te meer om — in ons geval al metende en metingen ziende — tot een helder begrip van zulke nat. wet. handelingen te komen. Verkeert men bovendien nog in de waan, dat een definitie de leerlingen voldoende houvast geeft, zodat men aan de leerlingen zelf de verdere analyse van hun complexe denkbeelden overlaat, dan ligt hier een der oorzaken waardoor velen onder hen de porté van bepaalde fysische grootheden en manipulaties nimmer doorzien.

Zeker is het in dit verband van het grootste gewicht, ons ervan te doordringen, dat het *vóór alles de logische abstractie is, die het jonge kind bij de verschillende vakken zich in alle mogelijke variaties geleidelijk eigen maken moet*, en dat wij voor een louter noëtisch leerproces nog méér op onze hoede moeten zijn dan voor



een machinaal en domweg memoriseren. — Het verschil tussen beide laatste blijkt, dat geheugenwerk zuiver associatief, dus buiten alle begrip om plaatsvinden kan — een stompzinnige leerwijze, die voor zover hij bestaat overwonnen dient te worden —, terwijl de noëtische abstractie intuïtief besepte verbanden anticipeert, die echter in een ongerepte gevoelseenheid steken blijven, zolang ons analytisch vermogen zich niet ervan meester maakt.

Er zijn ondertussen gebieden — b.v. in het diepste religieuze beleven —, waarop de logische abstractie tenslotte destruerend werkt; dáár blijft de noëtische assimilatie de hoogste kenwijze, waartoe de mens reiken kan.

Toch moeten wij oppassen de logische functie ook niet te eng af te grenzen en uitsluitend tot die denkmanipulaties beperkt te menen, welke in de klassieke en moderne logica systematisch uitgevoerd — of in de logistiek versymboliseerd zijn. Tot de logische abstractie moeten evenzeer de *op de totaliteit afgestemde vermogens* gerekend worden, die de Gestalt-psychologie meer op de voorgrond geplaatst heeft: het doelmatig groeperen en hergroeperen, het inpassen in- of uitziften uit een bepaald geheel; dus steeds *het zich richten op en naar die geestelijke structuren, waarom een gegeven situatie vraagt*. In het kort omvat dit datgene, wat wij als constructief en productief denken karakteriseren kunnen.

Waar het dus een der voornaamste opgaven voor het onderwijs bleek, deze logische abstractie der leerlingen te oefenen, moet men *uiteraard van het meer concrete uitgaan*. Nu wordt welhaast door iedere docent beseft, dat voor een kind de eigen ervaring het meest reële is; vandaar dat men doelbewust het onderricht in een vak, of nieuw onderdeel daarvan, beginnen zal door bij bekende ondervindingen aan te sluiten. Wat men zich echter dikwijls onvoldoende realiseert is, dat die kinderlijke ervaring overwegend uit *diffuse complexen* bestaat, die „opengeboken”, — d.i. stap voor stap ontleed en bewust gemaakt — dienen te worden. De goedbedoelde pogingen tot nauwe aansluiting bij het denken der leerlingen leveren dan ook vaak maar weinig op; een teleurstelling die te vermijden is door zich er voortdurend op in te stellen, dat *niet het elementaire, doch het (voor ons!) samengestelde primair is in de kinderlijke geest*. Met dit inzicht laat zich b.v. een inleiding tot de Natuurkunde, die van de eenvoudigste fysische meetmethoden of van het onderscheid tussen de verschillende aggregatietoestanden uitgaat, slecht rijmen. Veel beter

lijkt het van een sprekend geval van actieve beïnvloeding — als de magnetische werking, het opheffen van een schip in een dok, desnoods een verende springplank — te beginnen. Vage, veelzijdige en soms deels samenvloeiende begrippen van kracht, arbeidsvermogen, arbeid, en wat dies meer zij, moeten de leerlingen als vertrouwde ondergrond aanvankelijk rustig gelaten — en zeker *niet* door exacte maar onbegrepen definities voor lange tijd gebarricadeerd — worden. Ondertussen bepaalt men zich ertoe de volle nadruk op de juiste noties uit een complex te leggen, dan wel geleidelijk nieuwe en betere aan te brengen. Zo wordt het kind, dank zij de analyserende en focusserende werkwijze van de docent, zich het essentiële in begrippen als aantrekking en afstoting, drukkracht en trekkracht, actie en reactie, gewicht en opwaartse kracht, druk en spanning, etc. steeds helderder bewust. Bij het algemene en daardoor meest abstracte krachtbegrip mag men dit echter pas in de Bovenbouw verwachten! Doch niet aler de leerlingen door het zuiver toepassen van de terminologie in nieuwe situaties blijken geven het wezenlijke gevat te hebben, kunnen alle wetenschappelijk onbruikbare noties verder afgewezen worden. De structuur van een begrip is dan voldoende bepaald: het complex heet „gebroken”. Daarna blijkt het geven van definities soms nauwelijks nodig, omdat het kind zelf tot behoorlijk formuleren in staat geraakt is. Meestal heeft het echter nog nut, eens bereikte analyse-resultaten als beknopte zegswijzen in de vorm van definities en wetten in het geheugen te prenten, om deze later vlot en volledig te kunnen reproduceren.

Het voorafgaande maakt tevens begrijpelijk, waarom de bovenbeschreven aanbieding de leerstof gegroepeerd om boeiende problemen, met veel succes toegepast kan worden. Dit betekent nl. niet anders dan de aandacht voor complexen te vragen, zoals er van nature vele in het jeugdige brein voorkomen en waarvan het analyseren dus weinig motivering meer behoeft, om als zinvol meebeleefd te worden.

Wat nu de *ontwikkeling van het nat. wet. denken bij het kind* betreft, tekenen zich vrij duidelijk drie *hoofdniveaus* van *abstractie* af, die achtereenvolgens bereikt worden:

1. Allereerst merken wij *het concrete, fenomenologische denk-niveau* op, waarbij de leerling oog heeft voor de dingen en processen om zich heen: deze schift, beschrijft en de

regelmaat erin zoekt, doch *zich daarbij tot de uiterlijke verschijningsvorm bepaalt*. Hij legt zich nl. zonder meer bij de ontdekte regels neer, waarvoor hij geen verdere verklaring verlangt, omdat deze „nu eenmaal zo zijn”. Dit is in het algemeen een periode van het uitleven van de verzamel-, determineer- en orderingsdrift.

2. Hierop volgt *het aanschouwelijk-abstracte niveau*, waarbij een zich voorgesteld model — letterlijk een denkbeeld — als verklaringsmiddel gehanteerd wordt. Vrijwel ieder heeft, óók nog op volwassen leeftijd, behoefte aan het uitbeelden van een ingewikkeld verschijnsel in de vorm van een eenvoudig, meestal mechanisch gebeuren, dat voor hem vanzelfsprekend bleef. Zo gaat volgens 10- tot 14-jarige stadsjongens uit het volk een elektrische tram vooruit „omdat vonken de wielen voortduwen”, of „omdat electriciteit op de motor valt als water op een water-rad” (K. Zietz: „Physikalische Theorien bei Kindern”, Jena 1937).
3. Tenslotte bereikt lang niet elkeen *het verbaal-abstracte niveau*, d.w.z. het uitdrukken van een begrepen, wetmatige samenhang tussen verschijnselen in een zo kort mogelijk samenvattende formulering.

Zelden komen deze drie stadia streng gescheiden voor; zeker blijft b.v. elk voorafgaand meefunctioneren op een volgende trap. Dit constateren wij ook heel duidelijk bij de vaktechnische beoefening der natuurwetenschappen: alle niveau's spelen hier een rol, zij het dan ook in een gelouterde vorm. Zo worden van het tweede stadium nog die verklaring modellen druk gebruikt, welke hun wetenschappelijke doelmatigheid bewezen hebben, als het uiterst vruchtbare denkbeeld der kleinste deeltjes: magneculen, moleculen, atomen, ionen, electronen en zelfs fotonen. Ondertussen heeft de verbale abstractie zich hier tot het mathematisch formalisme gezuiverd.

*Het moeizaam abstraheren*, d.i. de nog sterke gebondenheid aan de wereld der verschijnselen, maakt dat het kinderlijke denken zich bij voorkeur op het terrein der practische intelligentie beweegt, waarbij het nog veilig op de aanschouwelijkheid kan blijven steunen. Het ligt dan ook geheel in de lijn van de natuurlijke geestelijke ontwikkeling, indien *de verstandelijke training eerst overwegend aan het zintuiglijk waarneembare plaatsvindt*. De verworven routine in het logisch analyseren van gegeven

situaties biedt tenslotte een betrouwbare — en vooral ook het nodige zelfvertrouwen schenkende! — basis voor de verdere ontplooiing van de theoretische intelligentie. Dit in het bijzonder is *de betekenis van het zintuiglijke contact* der jongere leerlingen met het experimenteer-materiaal: de toestellen en al de benodigde onderdelen, die bij een practicum of huiswerkproeven, bij handenarbeid of eenvoudig instrumentmaken te pas komen en doelmatig gehanteerd moeten worden. Mits niet al te tijdrovend en *te veel afleidend door bijkomstige technische moeilijkheden* stimuleert zulk min of meer zelfstandig, praktisch werk daarom de onderzoekende instelling en de inventiviteit van de jeugd in de Onderbouw heel sterk. Aan de geleverde prestaties is niet alleen de handvaardigheid maar speciaal de geestelijke productiviteit zeer nauwkeurig te toetsen. Manuale bezigheid waarbij dit laatste onmogelijk is, behoort op de Ambachtsschool thuis, omdat hierin dan ook weinig of geen *logische vooroefening voor de theoretische intelligentie* zit en de ontwikkeling van deze laatste toch de hoofdbedoeling bij het middelbare onderwijs blijven moet.

Met dat al neemt door praktische zelfwerkzaamheid natuurlijk ook de kans op een emotionele binding der leerlingen aan het vak en op de onmisbare sleutelervaring van de nat. wet. aanpak der gestelde problemen toe. Zintuiglijke aanraking kan hiertoe dikwijls bijdragen, omdat deze — soms reeds door het meehelpen bij demonstratieproeven — vooral bij jonge kinderen *een gevoel van grotere vertrouwdheid met instrument en onderzoek* wekt. Niet alleen klampt de jeugdige geest zich aanvankelijk angstvallig aan het concrete vast, doch hecht zich onwillekeurig ook aan het bepaalde, toevallig aanwezige apparaat en het juist hiermee optredende verschijnsel.

Dit overigens toch ongewenste uitblijven van veralgemening, *een tekort aan abstractie* dus, vindt zijn aanleiding meermalen in een onvoldoend of totaal ontbrekend besef van de meest eenvoudige mechanische regels, welke — speciaal tot meisjes — geheel niet doorgedrongen behoeven te zijn en die toch als ondergrond voor de aanschouwelijke verklaringsmodellen moeilijk gemist kunnen worden.

De aanvankelijke oefening in het analytisch denken door het hanteren van concreet experimenteer-materiaal leidt ongedwongen tot *het nauwkeurig waarnemen*; hetgeen men dikwijls als een specifieke opgave voor nat. wet. onderwijs,

inzonderheid van practisch werk beschouwt. Men realiseert zich echter, dat het goed *observeren op zichzelf nimmer uitgangspunt van natuuronderzoek* kan zijn, doch veeleer een aanlegenschap, die pas in tweede instantie aan de orde komt. Zorgvuldig waarnemen is nl. onmogelijk, zolang men niet weet *wádróp gelet moet worden*: b.v. op het al of niet uitkomen van een feit, waarmee een veronderstelling te toetsen is. Slechts in dergelijke gevallen heeft men met een *doelgericht waarnemingsproces* te maken, waarbij de ontelbare zintuiglijke indrukken van allerhand weinig of niet terzake doende nevenverschijnselen grotendeels onbewust weggezeefd worden. De opgave „alles waar te nemen wat zich voordoet” is een uiteraard zinloos en onbegonnen werk, dat men beter aan een film-camera overlaten kan. Maar daarbij komt, dat opdrachten als „Noteer alles wat je waarneemt” over het algemeen ook paedagogisch-didactisch ernáást zijn, omdat zij de leerling ertoe brengen zich onsystematisch in nutteloze futiliteiten te verliezen. Wat wél wetenschappelijke waarde heeft en een geestelijke vaardigheid betekent, die in het leven zeer te pas komen kan, is doelbewust-analyserend leren observeren. Maar hieruit volgt tevens, dat *dit wenselijke waarnemingsprocédé niet geoefend kan worden, alear het kind iets begrepen heeft van het probleem, waarom het gaat*, en daarmee dus weer van de nat. wet. werkwijze in het algemeen. Hoe wenselijk het zintuiglijk contact met het fysisch instrumentarium en het daadwerkelijk bezig zijn met proeven voor jeugdige leerlingen ook zijn moge — als springplank voor de abstractie! — hier leren wij een factor kennen, welke het nut van practica bij het aanvangsonderricht sterk reduceren kan en welke duidelijk *de noodzaak van een regelmatig volgehouden, rigourens demonstreren van de nat. wet. aanpak, juist in het begin, aantoot*.

Bij jongere leerlingen zijn echter niet alleen de behoefte aan abstrahering en verklaring, maar ook *het bevattingsvermogen* zeer beperkt. De dikwijls herhaalde waarom-vraag blijkt veelmeer een voortdurende oefening in een onwennige denkwijze dan een drang om diep te peilen. — In verband hiermee dienen de vraagstellingen aanvankelijk vrij snel tot een afgerond resultaat te voeren, dat gemakkelijk te overzien — en in korte formulering samen te vatten is. Doel van de analyse van een complex moet immers zijn: een scherpere afbakening der nat. wet. modellen, begrippen en wetmatigheden; waarbij evenwel *in de Onderbouw*

de didactische eisen steeds boven de wetenschappelijke exactheid prevaleren blijven. Dit leidt er dan ook toe, dat de volgorde der „problem-units” niet in de eerste plaats logisch doch psychologisch bepaald wordt en tot op zekere hoogte met de geaardheid der leerlingen mee variëren kan.

Aanvankelijk overweegt bij de jeugd dus een besef van evidentie — de dingen te nemen zo als ze zijn — en waar dit doorbroken wordt en een verschijnsel een kind vreemd aandoet, stelt dit zich spoedig tevreden met een beeld uit een meer vertrouwd gebied. Hierbij wordt het tweede niveau net bereikt, maar nog niet zodanig dat de leerling weloverwogen en systematisch de aanschouwelijke beelden gaat gebruiken. Om dit uit te lokken dient allereerst *de behoefte aan verklaring versterkt* te worden.

Elke verklaring blijkt steeds op de herleiding tot een „invariant” of onveranderlijke samenhang te berusten. Als het kind zich aanvankelijk bij een „nu eenmaal zo zijn” neerlegt, of daarin bepaalde regelmatigigheden herkent — die „nu eenmaal zo gebeuren” — zonder dat het naar een achtergrond zoekt, stelt het zich ook met iets onveranderlijks tevreden, waaraan evenwel ieder verklarend *verband* ontbreekt. Toch wordt *deze subsumtie onder algemene regels soms reeds als een „verklaren” betiteld* <sup>1)</sup>. Zodra echter een inventief en constructief terugbrengen tot een denkbeeldige voorstelling optreedt — als boven bij de rijdende tram —, wordt een typisch invariante samenhang vastgelegd, waarvan het werkelijk waargenomen gebeuren slechts de verschijningsvorm is. En zulk een *geestelijk rustpunt van een gelijkblijvende ondergrond* vindt men in nog hoger mate bij het verbaal-abstracte niveau terug: zowel bij het finale- en causale denken, als bij de modernste complementaire verklaringsmethode bereikt men tenslotte altijd weer *onveranderlijke wetmatigheden*, volgens welke de fenomenen zich — „nu eenmaal!” — voltrekken.

De eenvoudigste en natuurlijkste weg om kinderen naar een verklaring te doen vragen, is weer *verwondering* te wekken: b.v. door de onverwachte afloop van een proef, als het verschijnen

<sup>1)</sup> Iets wat — bij gebrek aan beter — bv. veel in de oude Systematische Scheikunde tot 1930 in zwang was en dientengevolge ook nog telkens in de decennien achter de wetenschappelijke ontwikkeling aan strompelende schoolboekjes en examenopgaven voorkomt. (Zie mijn Psychologische analyse van het chemische denken op de middelbare school, dit tijdschrift 23, 129 (1946); nl. onder denkwijze 11).



van nieuwe polen bij het doorbreken van een magneetnaald. En wanneer dan op de reeds eerder geschilderde wijze de meest aannemelijke oplossing van het gerezen probleem gevonden is, moet vooral dit psychologische moment uitgebuit worden door herhaaldelijk *het nut van de verklarende theorie* bij het voorspellen der uitkomsten van nieuwe gevallen aan te tonen. Immers deze theoretische beheersing der natuurkrachten is het, die toepassing ervan in techniek, dagelijks leven — tot zelfs in het individuele bestaan van de leerling toe — eerst recht mogelijk maakt. En gezien de vroeger genoemde „belanghebbende” instelling van de jeugd krijgt de „verklaringsmanie” der natuurwetenschappen vooral door zulke nevenmotieven voor kinderen pas redelijke zin, zodat „meaningful learning” uitgelokt wordt.

Dat de leerlingen in de Onderbouw gaarne met verklaringsmodellen genoegen nemen, is doelmatig aan te grijpen door hun *in deze tijd de wetenschappelijk houdbare voorstellingen* op de juiste wijze te leren hanteren. Zo worden de denkbeelden der magneculen, der langs elkaar glijdende vloeistofdeeltjes en vrij rondschietende gasmoleculen, alsmede van de warmtebeweging grif door hen geaccepteerd. — *In de Eerste Ronde moeten wij ons dan ook in doorsnee met het tweede niveau van aanschouwelijke abstractie tevredenstellen*; alhoewel bij de gemakkelijkste onderwerpen en begrippen stellig naar een scherper formulering of, een enkele maal, naar een eenvoudige grafiek of wiskundige weergave gegrepen mag worden. Dit laatste moet echter meer als een incidentele samenvatting van een resultaat of eenvoudigste vastlegging van fundamentele definities — b.v. bij het soortelijk gewicht, de hydrostatische druk, de wet van *Boyle* — beschouwd worden dan als een systematisch gevolgde werkwijze. Mathematisch formalisme behoudt bij het aanvangsonderricht trouwens altijd een bedenkelijke kant: doordat het n.l. vrij gemakkelijk tot volledige mechanisering van afleidingen en berekeningen leiden kan, worden hierdoor wel eens ontijdig grote tekorten aan verklarende beelden gecamoufleerd, zodat men ongemerkt een gebrek aan fysisch begrip bestendigen helpt.

Tenslotte is het goed te beseffen, dat de verschillende trappen, waarlangs het abstraherende denken opklimt, een *periode van rustige bezinking* nodig hebben. Het bekende psychische feit, dat bij het ongestoord laten liggen van een gecompliceerd probleem de oplossing dikwijls als een plotselinge ingeving in de schoot komt vallen, wijst eveneens treffend op een geheel on-

bewust plaatsvindende ordening van geestelijke structuren. Negeert men echter deze belangrijke bezinkingstijd, dan loopt men aanhoudend gevaar te veel op het voldoende „verwerkt zijn” van een zo juist aangeleerd begrip — d.i. op reeds gevormde relaties met de overige organisch samenhangende onderdelen van de kindergeest, alsmede op een meteen verworven vlotheid in het hanteren van een nieuwe mentale structuur — te rekenen. Waar dit zelden direct het geval is, worden alle verder nog „toegediende” hogere abstracties meest alleen noëtisch geassimileerd, hetgeen werktuigelijk napraten en schijngeleerdheid der jonge mensen in de hand werkt. Deze zullen zich de consequenties van onwennige gedachtengangen slechts dan ten volle toe-eigenen, zolang men zich aan de stelregel houdt: *een complex begrip met de leerlingen nimmer verder te analyseren, dan bij de ontwikkeling van de jeugdige geest op dat moment past*. Belangrijke vragen als „Wat is electriciteit?” of „Wat is verbranden?” mogen daarom in een nat. wet. cursus wel vroegtijdig aangesneden worden, doch verlangen dan slechts een voorlopige beantwoording, die bij het bestaande denkniveau voldoende bevredigt. Nadat soms meermalen op dergelijke onderwerpen teruggekomen en de kindergeest voldoende tijd gegund is, met de nieuwe visie vertrouwd te raken, kunnen zij tenslotte tot aan de grenzen van het middelbare onderricht uitgediept worden (een limiet, die van de *meest doelmatige* wetenschap voor dagelijks gebruik afhangt). — Met het vorenstaande hangt samen, dat het in het algemeen zeker onraadzaam is, vanuit het fenomenologische stadium meteen tot aan de uiteindelijke verbale abstractie door te stoten. Zo worden *bij een inleiding tot de Scheikunde de vergelijkingen nog meestal veel te vroeg gelanceerd*: de leerlingen prenten ze braaf in het geheugen en associëren ze met de betreffende proeven zonder zich nog af te vragen, hoe men ze met zekerheid heeft weten vast te stellen, reden waarom het kritisch observeren op deze wijze veeleer verdrongen dan gestimuleerd wordt. Ook bij het soortelijk gewicht in de Natuurkunde dienen jonge kinderen alleréérst een zeer duidelijke voorstelling van blokjes stof van  $1 \text{ cm}^3$  te ontvangen, opdat hiermee straks het ontstaan van hydrostatische- en aërostatische druk verklaarbaar zij. Door te veel nadruk op de rekenwijze  $s = G/V$  te leggen wordt dit tegengewerkt. Het gevaar van mathematisch formalisme bij het aanvangsonderwijs signaleerden wij reeds eerder: hierdoor worden licht hiaten aan vruchtbare fysische modellen bestendigd. De grondfout, die zich bij ontijdige introductie van de Algebra en van elk

ander formalisme wreekt, blijkt tenslotte een onvoldoende bezinking en toeigening van het aanschouwelijk-abstracte stadium te zijn.

Niet minder gevaar voor het machinaal bedrijven der natuurwetenschappen door de leerlingen bestaat, als men — zoals dikwijls aanbevolen wordt — het practicum bijna uitsluitend, en van den beginne af aan, *quantitatief* opzet. In gunstige gevallen kunnen jonge kinderen zeker een aardige vaardigheid in het wegen, aflezen van schaalverdelingen en omgaan met eenvoudige instrumenten verwerven, maar dit behoeft helemaal niet te betekenen, dat velen onder hen de zin van deze ogenschijnlijke „meethobby” ook precies door hebben. Voortijdig te suggereren, dat speciaal de Natuurkunde op een soort meettechniek neerkomt, sluit wel heel slecht bij de ontwikkeling van het jeugdige denken aan. En het behoort toch niet tot de opgave van het middelbaar onderwijs om de leerlingen op de manier van spoeljongens in een vak wegwijs te maken, die ook beginnen het materiaal te leren hanteren zonder een duidelijke notie van een bedrijf als geheel te hebben? — Hierdoor wordt nogmaals onderstreept, dat van den aanvang af vóór alles de porté van de nat. wet. denkwijze tot de kinderen dient door te dringen.

Mij is geen onderwerp bekend, dat zich beter tot een kwalitatieve benadering van het vak leent dan het Magnetisme. Hier geraken de leerlingen b.v. in een opvallende „verklaringsnood”, zodra bij het doorbreken van een gemagnetiseerde breinaald onverwachts nieuwe polen verschijnen; een situatie die in alle opzichten tot het zoeken van een oplossing voor het probleem aandrijft en tot de veronderstelling van magneculen leidt, welke geverifieerd moet worden.

Op den duur voert de nat. wet. methode trouwens vanzelf tot *quantitatieve* toetsing van onzekere hypothesen: b.v. die van Archimedes of van Boyle; dan wel omtrent de plaats van het beeld bij spiegels, of over de constante samenstelling van chemische verbindingen. Dat het virtuele beeld bij een vlakke spiegel evenver erachter ligt als het voorwerp ervoor, is slechts door meting te controleren; de constante gewichtsverhouding der elementen in water, of van cuprosulfide, evenzo. Aldus wordt *quantitatief* werk als logisch uitvloeisel van nat. wet. onderzoek begrepen.

Wat de *Bovenbouw* betreft kunnen wij kort zijn, omdat over deze leeftijd veel minder belangrijke onderzoekingen gedaan

zijn<sup>1)</sup> en wij dus de didactiek der natuurwetenschappen hier voornamelijk zelf proefondervindelijk zullen moeten ontwikkelen. Daarbij wordt onze taak echter aanmerkelijk verlicht, doordat de mentaliteit der leerlingen gedurende de Tweede Ronde reeds vrij sterk op die van volwassenen begint te lijken en men dus veel meer meelevend en introspectief te werk kan gaan. In geestelijk opzicht bestaat immers een grote ontwikkelingssprong tussen de jeugd in — globaal — de Onder- en de Bovenbouw; een min of meer abrupte overgang die wel eens aldus aangeduid wordt: dat wij nu niet langer met „het grote kind”, maar met „de jonge volwassene” te maken krijgen. *Het paedagogisch en maatschappelijk einddoel verandert hierdoor natuurlijk niet; wèl echter hebben wij van alle vroeger genoemde psychologische voorwaarden na te gaan, in hoeverre zij nog geldigheid bezitten*, hetgeen bij vele het geval blijkt. Daarnaast is het mogelijk, dat door de zich wijzigende geestelijke instelling der jongeren, andere middelen nodig worden om het opvoedingsdoel te benaderen.

Inplaats van deze didactische opgave in extenso uit te voeren, willen wij ons tot enkele der voornaamste verschillen beperken, waaronder zeker *de bereikbare abstractiegraad* genoemd moet worden. Terwijl de nadruk in de Eerste Ronde op het aanschouwelijke niveau valt, dient de Tweede vooral een grondige training in de verbale abstractie te geven. Dit betekent dus niet, dat de leerlingen van den aanvang af voldoende vertrouwd met deze verklaringswijze zullen zijn, doch dat zij hieraan in de loop van twee jaar steeds meer moeten wennen; zodat zij tenslotte bij de nat. wet. niet langer voor een — natuurlijk eenvoudig gehouden — formeel-mathematische behandeling der problemen terugschrikken. De consequenties hiervan voor *de opzet van een leergang* in de Bovenbouw kan ik hier gevoeglijk laten rusten: een poging om tot principiële richtlijnen en concrete voorstellen te komen,

<sup>1)</sup> Een recente amerikaanse visie omtrent de opzet der nat. wet. gedurende de College-jaren vindt men bv. door I. M. Freeman in „Modern Introductory Physics” uitgewerkt. *De cultuerele betekenis* van een vak als Natuurkunde kan slechts bij drastische beperking in de keuze der onderwerpen tot zijn recht komen. Inplaats van het gehele gebied encyclopaedisch te bestrijken wordt uit de nieuwere ontwikkeling der nat. wet. datgene gelicht wat van overwegend maatschappelijk blijkt: bv. de winning van atoomenergie of de televisie. Slechts op alle vakonderdelen, welke met zulk een „centraal-onderwerp” samenhangen wordt grondig ingegaan, waarbij men echter tevens zorgvuldig ervoor waakt, zich niet in allerlei bijkomstige details te verliezen.

vindt de lezer in het Verslag van de Werkgroep voor Natuur- en Scheikunde, Januari 1950 <sup>1)</sup>. Bovendien zullen wij in het laatste deel naar aanleiding van de bespreking van een nieuw leerboek voor de Tweede Ronde nagaan, welke grenzen aan de verbale abstractie, die bij het M.V.H.O. bereikbaar is, gesteld moeten worden.

Anderzijds mag als resultaat van de Eerste Ronde een *behoorlijk begrip van de bedoeling van natuuronderzoek en van de nat. wet. aanpak* van gerezen vragen verondersteld worden; *tenzij* het onderwijs te weinig gecentreerd — of de aanleg van het kind ontoereikend was.

Met dat al geraken de vroegere *hoofdargumenten voor het practisch werk* van jongere kinderen: n.l. vooroefening van het analytisch vermogen aan het tastbaar-concrete en een grotere kans op emotionele binding en „sleutelervaring”, geheel op de achtergrond. Daarentegen wordt de theoretische vraagstelling bij experimenten door de leerlingen nu langzamerhand beter overzien, zodat de aandacht zich bewuster op het wezenlijke van iedere proef concentreren kan en de routine in het doelgericht en exact waarnemen in de Bovenbouw dientengevolge nog aanmerkelijk op te voeren is. Doch het zwaartepunt der *practica* ligt hier veelmeer in *het metterdaad leren hanteren der vele nieuwe theoretische gezichtspunten*, welke de jongeren in een vrij snel tempo te verwerken krijgen, wil hun wereldbeeld een zekere afronding en hun wetenschap voor dagelijks gebruik een voldoende up-to-date karakter krijgen. Tevens wordt door eigenhandig onderzoek de binding van verschillende onwennige nat. wet. denkwijzen uitsluitend aan de omstandigheden van leerboek of demonstratieproef doorbroken en zodoende de *basis voor verdere overdracht* gelegd.

Men merke op, dat aan experimenteel werk der jonge mensen in de Tweede Ronde dus min of meer de omgekeerde strekking als vroeger in de Eerste toekomst, waar het zintuiglijk contact met het materiaal de overgang van concreet naar abstract denken bevorderen moest: in de Bovenbouw dienen de leerlingen vooral de vlotte toepassing der veel verder doorgevoerde abstracties op — liefst sterk uiteenlopende — concrete situaties meester te worden. Kortom: eerst ging het om *de heenweg* naar de abstractie; nu om *de terugweg* naar het concrete, die het fundament van alle

---

<sup>1)</sup> Voor zover de voorraad strekt wordt dit op aanvraag gaarne toegezonden door: Dr. J. G. Vogel, Harmoniehof 5, Amsterdam.

transfer uitmaakt. — Vergelijkt men tenslotte de klem der argumenten voor practisch werk in de Onder- en Bovenbouw, dan lijkt de motivering in het laatste geval niet zo doorslaand. Immers degelijke oefening in het gebruik van theorieën en in de overdracht van aangeleerde denkwijzen op nieuwe omstandigheden is niet noodzakelijk aan de uitvoering van eigen experimentele onderzoekingen gebonden. Hiermee klopt volkomen, dat oudere leerlingen lang niet zulk een intense behoefte aan het zelfdoen van proeven blijken te bezitten als het jonge kind.

Als eerder gezegd blijven echter de vroeger naar voren gebrachte *paedagogische redenen* voor practische zelfwerkzaamheid van de jeugd op elke leeftijd, dus ook gedurende de laatste schooljaren, van kracht. De positieve beïnvloeding van karakter en sociale instelling, die — bij goede organisatie — van deze activiteit der leerlingen uitgaat, openbaart zich zowel in toenemende acuratesse, doorzettingsvermogen, verantwoordelijkheid voor eigen prestaties en zelfvertrouwen, als in grotere hulpvaardigheid, onderlinge waardering, begrip voor samenwerking en last not least: teamspirit. En juist omdat de sociale neigingen bij het ouder worden toenemen, kunnen de laatstgenoemde gunstige gevolgen zich eigenlijk pas in de Bovenbouw ten volle ontplooiën. Vanuit maatschappelijk oogpunt blijft daarom speciaal in de Tweede Ronde der natuurwetenschappen het daadwerkelijk zich bezighouden met eenvoudig onderzoek van het grootste belang: experimenteel werk, dat aanvankelijk meestal het beste in kleinere groepen en meer over gelijk front, op den duur door grotere teams met waar mogelijk autonoom georganiseerde taakverdeling uitgevoerd wordt.

Naar aanleiding der abstractieniveau's willen wij dit deel met een practische opmerking besluiten: er bestaat een bijzonder type van *aanschouwelijke hulpmiddelen* bij het ordeningsproces van het denken, waardoor het mogelijk is een groot feitenmateriaal en de daarin optredende wetmatigheden niet alleen te overzien, doch ook op een intelligente wijze te onthouden en na eventueel vergeten weer gemakkelijk zelf terug te vinden. Hiertoe behoren *grafieken en vele andere schema's, welke van het visuele geheugen van leerling — of natuuronderzoeker — gebruik maken*. Het meest bekende voorbeeld is ongetwijfeld het Periodieke Systeem der elementen, dat als bijzonder geslaagde samenvatting zelfs tot



voorspellingen en ontdekkingen voerde <sup>1)</sup>). Evenmin is zónder verschillende grafieken uit de fasenleer: het P,T-diagram van water en oplossingen, de P,V,T-voorstelling bij de wet van Van der Waals enz. een helder begrip en gemakkelijk memoreren denkbaar. Met dergelijke schematische tekeningen bevinden wij ons blijkbaar op de grens tussen het tweede en derde abstractie-niveau, waarbij de overgang tot het verbale stadium vergemakkelijkt wordt doordat het geheugen op een aanschouwelijke structuur teruggrijpt. Het is daarom jammer, dat van zulke prachtige hulpmiddelen niet veel algemener gebruik gemaakt wordt; waarbij wij aan voorstellingen van de kringloop van chemische elementen (N, C en O) en van de oxydatie-trappen der metalloiden en polyvalente metalen denken, alsmede aan overzichtelijke schema's der organische reacties; welke het alle mogelijk maken ook bij de Systematische Scheikunde het begrip veel meer op de voorgrond te plaatsen.

Wat de beste aanbieding hiervan aan de leerlingen betreft, is het psychologisch doeltreffend gebleken de meest gebruikte aanschouwelijke hulpmiddelen als wandplaten blijvend in het leslokaal op te hangen. Telkens wanneer zich een of ander onderdeel uit de betreffende leerstof voordoet, worden de jongeren door de verrassende vlotheid geboeid waarmee de leraar uit een geheimzinnig complex van hiëroglyphen en vlakvullingen allerlei noodzakelijke gegevens voor zijn proeven, redeneringen en berekeningen weet te putten. Zodoende leren zij zulke schematische voorstellingen van den aanvang af op de juiste wijze — d.i. niet als dood resultaat van wetenschap, doch als weergaloos *werktuig bij natuuronderzoek* — waarden en ontwaakt bij hen de lust deze fascinerende methoden van materiaal-beheersing ook meester te worden. Bovendien heeft het regelmatig zien van dergelijke platen het voordeel, dat de daarop voorkomende structuren onwillekeurig in het visuele geheugen vastgelegd worden, zodat er op het moment dat de leerlingen ze tenslotte zelf moeten hanteren, betrekkelijk weinig meer te memoreren overblijft.

---

<sup>1)</sup> Voor de nieuwste praktische uitvoering hiervan, waarin vooral ook de belangrijke moderne gegevens der atoom- en ionstralen, alsmede der electronen-schillen verwerkt zijn, verwijs ik naar de bespreking van mijn wandplaten in het Chemisch Weekblad 38, 529 (1941) en 42, 187 (1946).

---

---

## TIJDSCHRIFTEN

*De Christelijke school* (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld.). Uitg. Nijgh & Van Ditmar, Rotterdam.

No. 22 (jrg. 4).

P. van Duyvendijk geeft het tweede nummer van zijn artikelenserie: „Expressie, impressie en schoolonderwijs”. Hij vindt de critiek van de Hr. P. Post op het huidige tekenonderwijs wel wat kras, en wijst er op, dat de meeste grote kunstenaars door copiëren hun kunst hebben geleerd. — A. L. v. H. schrijft over „Humor in Lectuur over het Kinderleven” (II) — S. V. verdedigt in „Oude en moderne opvoedingswijsheid” enige volgens hem verloren gegane waarden van de oude opvoeding, nl. gehoorzaamheid, inspanning en beheersing.

No. 23 (jrg. 4).

De redactie bespreekt de bekende nota van Min. Rutten over de reorganisatie van onze school. — K. D. geeft beschouwingen over de moeilijkheden verbonden aan het godsdienstonderwijs. („Vragen over het onderwijs uit de Bijbel”). — L. Kranenburg publiceert zijn „Indrukken van het onderwijs in Engeland”. (dl. I) — T. v. d. Kooy geeft „Psychologie van de Ouderdom”. — P. van Duyvendijk vervolgt zijn artikelenreeksje over „Expressie, impressie en schoolonderwijs”, en spreekt in dit verband van reclame-tamtam en loze fanfare.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, enz.). Uitg. „Paed. Cntr. van de NOV.

J. D. Brinksma bespreekt „De Onderwijsnota”. — F. A. van Riet geeft in „Moeilijke gevallen” een belangwekkend artikel over „Beelddenken”, — P. Horden, leraar ABS. is van oordeel, dat de LS. de kinderen het rekenen met breuken moet leren, omdat ze dit op de ABS. moeten kennen („Nijverheid en breuken”) — B. Swanenburg geeft hierop een stevige en verantwoorde repliek. — L. J. Pot schrijft over een nieuw cijferspel. — In „De marktkraam” treffen we ditmaal een bespreking aan van „Practische Rekenonderwijsvernieuwing door Lommer's leermiddelencyclus.”

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

No. 18 (jrg. 35).

Dit nummer bevat o. a. „Terminologie en Schrijfonderwijs” door Govert Grazer (over de verwarring stichtende nomenclatuur bij ons schrijfonderwijs), „Kwesties van den Dag” (o. a. „Te paard helpen” over de aansluiting LO-MO, door A. Wolffenbuttel; „Schoolboeken en kritiek” door Aug. A. Boudens).

No. 19 (jrg. 35).

Uit dit nummer noemen we: „Waarom strijden we tegen wie ons toelating tot de Universiteit ontzeggen wil” door Fr. Andreo Vinken; „Hoe ik globaal leer lezen en schrijven” door Zr. A.; „Kwesties van de dag” (v.n. „Schoolradio” overgenomen uit Chr. Schoolblad, „De reizende jeugdboekentoonstelling” door Kath. Keurraad; „Vreemde-talenonderwijs”, door Govert Grazer).

*De Christelijke School* (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg.: Nijgh & Van Ditmar, Rotterdam.

No. 1 (jrg. 5).

Dit nummer bevat o. a. „Waar is het MULO?“ door Red. (nr. aanleiding van de Onderwijsnota), „Vragen over het onderwijs uit de Bijbel“ door K. D. — „Expressie, impressie en schoolonderwijs IV“ door P. van Duyvendijk, „Indrukken van het onderwijs in Engeland“ (II), door L. Kranenburg.

No. 2 (jrg. 5).

Uit dit nummer noemen we: „De omgang met onze leerlingen“ door Joh. Tigchelaar; „Sint-Nicolaasgebruiken in vroeger eeuwen“ door J. H. Kruisinga; „Indrukken van het onderwijs in Engeland“ III door L. Kranenburg; „Psychologie der Massa“ door T. v. d. Kooy Dzn.; „Doodpreken“ door Huisvader; „Voor de practijk. Eend, gans, zwaan“ door J. Hoogwerf.

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, enz.). Uitg.: De Katholieke Jeugdraad,

No. 10 (jrg. 18).

Dit nummer is grotendeels aan de liturgie gewijd, en bevat „De glimlach der kerk“, „Aantekeningen over de verhouding tussen liturgisch gebed en devotie“ van C. A. Bouman, „Het geloof van de jeugd en het geloof der liturgie“ door Dr. H. M. M. Fortmann. Voorts „Gesprekken met lezers (sportjeugdbeweging)“.

*Het Kind* (red. Mevr. J. A. de Herder-Scherpenhuysen en Dr. A. de Vletter). Uitg.: Stichting „Het Kind“, Amsterdam.

No. 11 (jrg. 51).

Uit dit nummer vermelden we: „Kinderspel“ door Wilh. Bladergroen, „Flitsen uit het Gezinsleven“, „Over Onrust, Weer en Kinderen“ door H. C. Menke, „Verlegenheid“ door C. Wilkeshuis.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, enz.). Uitg.: Paed. Centrum van de NOV, Amsterdam.

No. 11 (jrg. 2).

In dit nummer komen voor: „De onderwijsnota en het aansluitingsprobleem“, door J. D. Brinksma; „Onderwijs aan varende kinderen“ door J. K. Bakker, voorts een artikel over geschiedenis onderwijs op de LS, door J. Olivier, en een over Sinterklaas, door Co. Smit. In de boekbespreking een recensie van de dissertatie van Dr. F. W. Prins.

*Persoon en Gemeenschap* (red. H. J. de Vos, enz.). Uitg.: „Ontwikkeling“, Antwerpen.

Jaarg. 6, no. 1.

Dit eerste nummer van de nieuwe jaargang bevat o. a. de volgende bijdragen: „Het Statuut van het Personeel in Rijksonderwijs“ (redactioneel), „Het Franse standpunt inzake de Grondslagen van de Openbare School“ door L. van Swinderen, „Examinitis“ II, door L. van Swinderen; „Moderne Talen. Het aanvangsonderwijs in de vreemde Talen in het algemeen en in het Engels in het bijzonder“, door Dr. H. Bongers.

*Nederl. Tijdschrift voor de Psychologie* (red. L. van der Horst en G. Révész). Uitg.: N.V. Noord-Hollandsche Uitgeversmij, Amsterdam.

Deel VI, (Nieuwe reeks), afl. 5.

Van bijzonder belang voor de paedagogisch geïnteresseerden zijn de artikelen „Resultaten met Alexander's passeerproef bij 9-, 10- en 11-jarige kinderen”, door A. P. Cassée; en „Moeder en Zoon” door C. M. Versteeg-Solleveld.

*Psychologische Achtergronden* (red. Dr. Ph. M. v. d. Heijden). Uitg.: J. B. Wolters' Uitg.mij, N.V., Groningen.

No. 15/16.

Uit dit nummer noemen we: Drs. A. de Graaf: „Enkele hoofdoorzaken van de daling van het praestatievermogen van leerlingen op de middelbare school”; Dr. Ph. M. v. d. Heijden: „Aanleg en milieu als sociaal-psychologisch probleem” (II).

*De Christelijke School* (Red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld. Nijgh & Van Ditmar, Rotterdam).

No. 20 (jrg. 4).

De Heer Braak Hekke besluit zijn artikelreeksje over „Jaspers en onze tijd”, en eveneens dat over „Psychologie en waarden”. — J. H. Kruizinga geeft een zeer interessante bijdrage over „Wat doet de boerenwagenclub?” — J. Hoogwerf schrijft voor de practijk van het schoolleven over „Roosbloemigen”.

No. 21 (jrg. 4).

P. van Duyvendijk opent een artikelenserie over „Expressie, impressie en schoolonderwijs” en bespreekt naar aanleiding van enige recente brochures het moderne streven in de opvoeding om in de artistieke vakken de kinderlijke vrije expressie ruim baan te laten. — Huisvader schrijft over „Die ontaarde jeugd”, en hij meent dat men inplaats van te klagen tot vruchtbaar zelfonderzoek moest overgaan. — A. L. v. H(ulzen) geeft een bijdrage over „Humor en lectuur over het Kinderleven”. — S. Visser schrijft in „Oude en moderne opvoedingswijsheid” misprijzend over de moderne, z. i. te weke opvoeding.

*Dux* (Red. Dr. H. M. M. Fortmann, e.a. Uitg. „De Katholieke Jeugdraad”).

No. 9. Jrg. 18.

B. Stockmann pr. schrijft in zijn artikel „Het werk van „Kerk en Wereld” geloof, fantasie en durf in het apostolaat” met veel waardering over de methode, die de Ned. Herv. Kerk volgt om voor buitenstaanders getuigenis van haar geloof af te leggen. Hij vindt er een voorbeeld in voor het R.K. apostolaat. — H. F. antwoordt uitvoerig op een brief, waarin een der lezers van Dux de vraag stelde „Is de psychologie een gevaar voor een katholieke opvoeding?”

C. WILKESHUIS.

## BOEKBEoordelingen

M. B. Hoogeveen, *Handleiding voor het onderwijs in het aanvankelijk lezen*. Nieuwe vereenvoudigde uitgave, verzorgd door Gilles van Hees. J. B. Wolters, Groningen, Djakarta, 1951. Geb. f 3,50.

Wie de verwachting mocht koesteren, dat deze nieuwe uitgave van de bekende „methode Hoogeveen” met behoud van de principen van de *klankmethode* toch wel enige nieuwere inzichten inzake psychologie van het leerproces in het algemeen en de psychologie van het leren lezen in het bijzonder zou bevatten, wordt teleurgesteld. In vrijwel geen enkel opzicht onderscheidt deze uitgave zich van vorige. Zo zijn b.v. de angst voor afkijken en de middeltjes om dit te voorkomen nog dezelfde!

Jammer, want we zijn van mening, dat met het prachtige materiaal van Hoogeveen toch wel meer te doen was geweest, zonder het karakter van het werk van deze auteur aan te tasten.

Hoe graag hadden we niet enkele opmerkingen aangetroffen inzake aanleg, rijpheid en gevormdheid van de intelligentie en in verband hiermee over de mogelijkheid van het werken in lossen klasseverband. Daarentegen vinden we wel de gecursiveerde opmerking, dat althans in den beginne alles streng klassikaal gaat, waarbij dan genegeerd wordt de grote verschillen in gevormdheid van de leerlingen uit onze eerste klassen.

De oude didactische opvattingen, als zou door voordoen, nadoen en oefenen alles met de kinderen te bereiken zijn, wordt hier nog wel heel sterk gehuldigd. Geen of nauwelijks aandacht wordt besteed aan het feit, dat lezen meer behoort te zijn dan het vermeesteren van een techniek, dat bij het aanvankelijk leesonderwijs alle aandacht behoort te worden besteed aan de taalvorming van het kind en dat deze toch primair behoort te zijn, waar de techniek nooit meer dan middel is.

Nogmaals, jammer, want men mag dan de voorkeur geven aan de globaal-methode voor het aanvankelijk leesonderwijs, ontkend kan moeilijk worden, dat het werk van Hoogeveen een geniaal stuk werk is, waarmee heel veel te bereiken valt, als we het maar aanpassen bij wat de wetenschap ons op dit moment heeft te vertellen.

B. SWANENBURG.

*Wij doen het zelf*. Leermiddelen voor zelfcontrole ten dienste van de individualisering bij het lager onderwijs, onder redactie van Zr. M. Alfons en S. v. d. Stok. Uitg.: Malmberg, 's-Hertogenbosch.

Deze serie leermiddelen bedoelt de leerkracht de behulpzame hand te bieden bij zijn (haar) pogingen het onderwijs te individualiseren. Tot nog toe verschenen 2 series rekenen en 2 taal. Elke serie omvat een aantal kaarten van stevig karton, waarop de opgaven zijn gedrukt. De opgaven worden losgeknipt en kunnen door de kinderen op een onderlegger worden gelegd. Controlemerken op plaatjes aan de achterzijde, soms ook een versje, stellen het kind in staat zelf na te gaan of het de opdrachten juist heeft uitgevoerd.

Tal van leerkrachten maakten zelf reeds dergelijke leermiddelen voor hun klas. De tafels van vermenigvuldiging, de optellingen en aftrekkingen tot 20 kunnen op een prettige wijze worden geautomatiseerd. De Katholieke scholen kunnen ze nu kant en klaar betrekken al zullen de rekenseries ook wel door niet Katholieke scholen gebruikt worden evenals een aantal taalkaarten. Tegen het gebruik van enkele taalkaarten zullen bezwaren bestaan.

B. SWANENBURG.

Dr. H. Brugmans: *De Révolte van het Gemoed. Rousseau en het Sentimentalisme*. In *Gastmaal der Eeuwen. Taferelen uit de Cultuurgeschiedenis van Europa*. Arnhem: Van Loghem Slaterus, 1951. Prijs: f 3.25. 69 p.

In een uitmuntend op rede en sentiment beide steunend betoog schetst Dr. Brugmans ons in „De Révolte van het Gemoed” Rousseau's verhouding tot het sentimentalisme. De rede brengt hem tot een aanvaardbare kritische analyse; zijn sentiment maakt het hem mogelijk deze mens vol innerlijke tegenstellingen tot in het diepst en wanhopigst van zijn pijnlijk leven te volgen. Brugmans baseert zich vooral op de *Nouvelle Héloïse* en op het fragment van de *Emile*, waarin de Savooise kapelaan zijn geloofsbelijdenis uiteenzet. De vijf hoofdstukjes dragen de titels: Op het kantelpunt van de Verlichting; Het perspectief der utopie; Passie en deugdzaamheid; Natuur en God; Het romantische humanisme. In de vier laatste herkent men gemakkelijk de kernpunten van Rousseau's geestelijk en zedelijk leven.

Paedagogiek en politiek met name zijn grotendeels buiten beschouwing gelaten, hoewel een Claparède Rousseau toch „de Copernicus van de opvoedkunde” heeft genoemd. Maar desondanks is dit boekje toch ook voor paedagogen van grote waarde. Zij zullen de paedagoog Rousseau beter begrijpen naarmate zij de mens Rousseau beter begrijpen. Een sleutel tot zijn persoonlijkheid? We citeren blz. 39:

„Telkens wordt hij bewogen door *tegengestelde* gevoelens, maar steeds drukt hij ze uit met een *zelfde* hartstocht. Hij bezit hevig vrijheidsverlangen en even sterke bereidheid tot uniform overheidsgezag — lust tot abstract redeneren, rechtlijnig en radicaal . . . maar het volgende ogenblik weer een neiging, om alle logica overboord te zetten en geen andere leiding te erkennen dan die der intuïtie. Meer dan één criticus heeft op deze tegenstelling zelfs een studie gebouwd, en getracht Rousseau's denken te verklaren uit een dialectiek der tegendelen. Anarchist en traditionalist, romantisch en classicist, relativist en dogmaticus, epicurist en puritein: dat alles is hij, maar steeds met gelijke, felle overtuiging.”

Een boeiend boekje, dat lezing meer dan waard is. Brugmans roept geen Hosannah, maar het Kruisigt hem verwerpt hij evenzeer. Zijn boekje is een poging tot begrijpen in mildheid.

VAN DER V.



## EEN BOEK OVER HET WOORDBLINDE KIND

DOOR

W. E. Vliegenthart

Naar aanleiding van Dr. Nanninga—Boon, Het  
Woordblinde Kind, Wolters, 1951.

Het probleem van de kinderen, die ernstige leermoeilijkheden ondervinden bij het verwerken van één of meer der onderdelen van de lagereschool-leerstof, zonder dat hun algemene intelligentie zó gering is dat zij op een school voor debielen thuishoren, stelt onderwijzers en ouders telkens weer voor ernstige moeilijkheden. Over een publicatie als deze, die op dit terrein nieuw licht werpt, mag men zich dan ook zeer verheugen.

In haar nieuwe boek beschrijft Dr. Nanninga—Boon voornamelijk de ontwikkeling van Jan, een jongen die op zijn achtste jaar onder haar leiding kwam, nadat hij bijna twee jaar in de eerste klas van een lagere school had gezeten zonder iets van het onderwijs in lezen, schrijven en rekenen te hebben opgestoken.

Bij onderzoek blijkt dit kind visueel goed vormen te kunnen onderscheiden; o.a. kan hij op losse kaartjes geschreven woorden zoeken bij gelijke woorden, die als onderschrift bij plaatjes staan. Ook na vele herhalingen van dit bijeenzoeken is hij echter niet in staat, de juiste kaartjes bij de plaatjes te leggen, wanneer de onderschriften zijn bedekt. In het algemene beeld valt het meest op: het sterk aan de concrete beleving gebonden zijn van het denken, een gebondenheid die in het taalgebruik duidelijk blijkt; en verder een grote emotionaliteit.

Aansluitend aan dit onderzoek neemt de schrijfster op zich, het kind zo mogelijk over zijn moeilijkheden heen te helpen. In het voorbericht wordt hierover gezegd:

„Van het ogenblik af, dat de jongen vol vertrouwen zijn hand in de mijne legde, voelde ik me als een gids die, steunend op zijn ervaring en zijn terreinkennis in het algemeen, er op vertrouwt dat — bij naarstig zoeken — de weg tot dit doel te zijner tijd ook wel zal worden geopenbaard. Ik zag: de zorg, de angst van het kind . . . Ik zag echter ook vertrouwen, de hernieuwde moed in de ogen bij de gedachte, dat iemand hem alsnog de weg zou kunnen wijzen om door de duisternis te komen tot het licht aan de andere zijde — daar waar gelijkwaardigheid met leeftijdsgenoten zou bestaan. En het was mij, alsof ik de hand van het

kind in de mijne klemde, toen ik besloot een poging te wagen om met hem in de duisternis af te dalen."

Het komt mij voor, dat dit boek zijn waarde in hoge mate ontleent aan het feit, dat het een beschrijving bevat van een aanpak der leerproblemen vanuit de geest, die uit deze inleiding spreekt. Daardoor wordt het een prachtige demonstratie van het wezen der paedagogische arbeid. Het vertrouwen van het kind wordt gewonnen, en in de dan ontstaande samenwerking tussen leidinggevende, verantwoordings-nemende volwassene en leiding-volgend kind wordt toegewijd gewerkt ten bate van de ontwikkeling van dit laatste.

De in het citaat beschreven situatie, waarin de opvoeder ook tevoren niet weet, welke weg hij precies zal moeten gaan, is inderdaad typisch voor de opvoedingssituatie; wanneer men maar de openheid van blik en de intelligente durf bezit, nodig om in iedere nieuwe concrete situatie op te merken hoe men zijn algemene doel het best kan benaderen en naar dit inzicht te handelen. In het geval van de leiding van Jan door Mevr. Nanninga—Boon waren deze voorwaarden zeker vervuld. Het resultaat was zeer bijzonder, het kind dat een grote kans liep om tengevolge van zijn tekort te debiliseren (— hoevelen zouden hem niet op zijn minst „schooldebiel" hebben genoemd —) kon in 1947 na zeven maanden individuele behandeling, gedurende welke tijd hij niet naar school ging, weer terug naar de eerste klas van de dorps-school. Op die school kon hij zich nu handhaven tot het ter perse gaan van het boek, zij het met hier en daar een extra steuntje.

Behalve als voorbeeld van toegewijde paedagogische arbeid is het boek interessant door de gedetailleerde beschrijving van het gebeuren bij het lezen-leren. Deze is niet alleen van belang voor de kennis van de woordblindheid, maar geeft ook aanleiding tot overwegingen aangaande het lezen-leren in het algemeen. Want de moeizame weg die Jan moet volgen geeft als in een vertraagde film talrijke verschijnselen weer, die ook bij het normale lezen-leren van zesjarigen kunnen worden opgemerkt. Al datgene, wat voor sommige kleintjes in de eerste klas moeilijkheden oplevert, doet het ook voor Jan. Een belangrijke vraag is, of wij de stelling mogen omkeren: al wat voor Jan moeilijk is, is het ook voor de zwakke lezers uit de beginklas. Men zie het hier volgende overzicht.

Het aanvankelijk bij Jan volstreekte onvermogen om visuele

woordbeelden te onthouden, ziet men ook bij een aantal zesjarigen, die nog weinig schoolrijp of weinig intelligent zijn. Op den duur komen zij hier overheen.

Verder is bij Jan op te merken, dat hij kleine woordjes, zoals voorzetsels, moeilijker onthoudt dan woorden met een concreter inhoud, meer aansluitend bij een bepaalde beleving, zoals zelfstandige nw. en werkwoorden. Dit verschijnsel kent men uit de ervaring met globaalmethodes. In een artikel van *Rombach* in het Zeitschr. für Pädag. Psych.<sup>1)</sup> schrijft deze hierover: „Es bleiben grosse Unterschiede im Wiedererkennen von Worten etwa gleichen Übungsgrades. Sie liegen teils im Kinde selbst, teils im Gegenständlichen begründet. Das Kind lebt mit seinem ganzen Sein im Gegenständlichen; es trägt seine Stimmung in die Gehalte und wird von ihnen getragen. Darum erhalten Affektgeladene Worten eine bevorzugung, z.B. „krank“, „weinen“ u.a. In een bepaalde, door R. gegeven tekst wordt „krank“ in 100 % van de gevallen direkt herkend, terwijl de verbindende woordjes „weil“ en „und“ elk slechts in 8 % der gevallen dadelijk onthouden blijken.

Een hiermee verbandhoudende moeilijkheid is deze, dat Jan niet in staat is, zinnen te lezen die anders geformuleerd zijn dan overeenkomt met zijn eigen taalgebruik. In de ongewone zin „Oom eet aan een peer“ leest hij het voorzetsel fout; als hij de voorstelling op een plaatje opvat als „pop hangt aan de lijn“, lukt het niet, hem het werkelijke onderschrift, „pop droogt aan de lijn“, te laten lezen.

Dan ziet men bij Jan de bekende moeilijkheid van vele zwakke lezers met het isoleren van klanken uit het gesproken en beluisterde woord. Eveneens met het isoleren van de letters uit geschreven woorden. Jan komt zelfs in het geheel niet tot een spontaan uitbreiden van de ervaring, opgedaan met de analyse van de grote massa der letterklanken uit de woorden, tot het inzicht dat dit afzonderen der klank nu met alle letters mogelijk is. Na geruime tijd blijkt bv., dat hij de v en de w, waarvan de „afsplitsing“ niet uitdrukkelijk behandeld was, niet als afzonderlijk letters opvat.

En tenslotte: moeizaam brengt Jan weer begrip in de klankcombinaties, die hij weet op te bouwen in het stadium van het samenstellen van „woorden“ uit letters. Hij voegt op zeker moment „r—ook“ aaneen tot „rook.“, maar pas wanneer

<sup>1)</sup> Zeitschr. f. Pädag. Psych. XXXVIII.

het klanktotaal in de passende intonatie herhaald wordt, snapt hij, dat het een woord met betekenis is. Hij is dan kennelijk bezig met een soort klankenpuzzle, en wanneer hij ingesteld is op het oplossen van deze klankenpuzzle, breekt de gedachte aan de betekenis niet door. Pas, wanneer de instelling van het kind weer gewijzigd is, wordt de woordbetekenis hem bewust. Dr. Nanninga—Boon verklaart dit in de volgende terminologie: De complexe eenheid van het woordbeeld, waarin de betekenis opgenomen was, is verbroken en er moet een herstructurering plaats hebben waardoor de nieuwe eenheid weer met de betekenis verbonden wordt).

De schrijfster merkt op dat het eerst-beschreven verschijnsel, het niet kunnen onthouden van het geschreven teken voor een woord, de visuele symbool-agnosie, werd opgeheven, toen totaliteiten werden aangeboden die de gehele psychische persoonlijkheid in beslag namen. In het werk met niet-gestoorde kinderen is dit één van de sterke argumenten vóór het gebruik van zinnnetjes, die naar aanleiding van de belevingen van de kinderen gezamenlijk zijn ontstaan als uitgangspunt van het globale lezen. Maar bij Jan was het onvermogen om zich los te maken van de concrete beleving wel erg sterk: een waargenomen voorwerp, een gesproken woord, wekt bij hem herhaaldelijk de herinnering aan een of andere beleving waarin dat woord of het voorwerp een rol speelt. (De radio benoemt hij aanvankelijk nooit eenvoudigweg met dat woord, maar hij ratelt op: „Radio hier is Hilversum I programma voorbereid door de NCRV”). Pas als hij loskomt van dergelijke reacties, als hij geleerd heeft om een voorwerp simpelweg met zijn naam te benoemen, leert Jan ook, de geschreven namen bij de plaatjes te leggen.

Hier wordt uit afgeleid, dat ook de gesproken woorden geen symboolwaarde hadden voor Jan. Zij pasten alleen bij een zeer bepaalde concrete beleving. M. a. w. er was ook acoustische symbool-agnosie. Het „naambegrip” in ruimere zin brak door, toen Mevr. Nanninga—Boon Jan er toe bracht, om op haar vraag, de naam te noemen van allerlei voorwerpen, passend te reageren. (Eerst had hij dit slechts gedaan als gevraagd werd naar de namen van personen, maar toen de tafel werd aangewezen met de vraag: „de naam?”, antwoordde hij, dat die geen naam had).

De uitspraak, dat er voordien bij Jan ook acoustische symbool-agnosie bestond, acht ik iets te vergaand. Het lijkt mij onbetwifelbaar, dat de jongen talrijke woorden gebruikte als „echte” woorden, dat hij dus wèl taalsymbolen kende. Vooral in zijn

Groningse dialect. Zijn begrippen waren ongetwijfeld zeer concreet en ook beperkt van omvang. Ik acht het daarom beter, te spreken van een kind met een zeer primitieve taal.

Het voornaamste argument vóór de acoustische symboolagnosie ligt in het te pas en te onpas gebruiken door Jan van stereotype zinnen of versjes. Moet bij de beoordeling van de betekenis van dit verschijnsel ook niet gedacht worden aan een zekere behoefte aan compensatie voor een zich-minder voelen? Hoe vaak had hij er in zijn omgeving een lachsucces mee behaald? De schrijfster merkt immers op, dat ook haar huisgenoten zich aanvankelijk amuseerden met Jans „opagezegden”. Hetgeen gebeurde, toen Jan de dingen een naam ging geven, kan men dan ook m.i. zeer wel zó interpreteren, dat Jan in zekere zin tot een werkhouding werd gebracht. In een spelletje, waarin „mevrouw” en hij ombeurten meester waren en leerling en waarbij de een aan de ander „de naam” van een voorwerp vroeg, werd het benoemen van de dingen ineens interessant voor hem; daardoor werd het hem mogelijk, zijn onzakelijke reactiewijze te laten varen. Ook het leggen van naamkaartjes bij plaatjes werd toen meteen een acceptabel en uitvoerbaar werkje. Deze interpretatie acht ik waarschijnlijker, dan de aanname dat hetgeen hier gebeurde het doorbreken van het begrip voor de symboolwaarde der woorden was, zoals o.a. bij Helen Keller wordt beschreven.<sup>1)</sup>

Als mijn interpretatie van het niet-kunnen onthouden van geschreven woorden juist is, kan men *alle* bij Jan optredende verschijnselen zien als extreme vormen van normale leesmoeilijkheden.

Dr. Nanninga—Boon trekt uit de ervaringen met Jan conclusies aangaande de eisen, die aan goed leesonderwijs moeten worden gesteld. Ten dele kan men het met deze conclusies eens zijn, bv. in zoverre gewezen wordt op de wenselijkheid, uit te gaan van iets dat de kinderen interesseert. Maar gebrek aan ervaring met een ruimere kring van gewone leerlingen doet zich in vele der aanbevelingen toch wel gelden. Zo, wanneer de schrijfster meent, dat het leesonderwijs moet beginnen met losse woorden en niet met zinnen. Zij ziet daarbij over het hoofd, dat het bij het leesonderwijs in de eerste klas een kernpunt is, de belangstelling van de kinderen te wekken voor geschreven schrift.

<sup>1)</sup> Behalve in haar eigen boek, te vinden in: Kohnstamm, Het waarheidsprobleem, p. 38.

Daartoe geven volgens de ervaring van velen eenvoudige zinnestelsels, waarin dan bij voorkeur een gemeenschappelijke beleving van de klas moet zijn uitgedrukt, het best gelegenheid.

Om dezelfde reden kan men ook het verwisselen van onderwerp en gezegde e.d., dat hier wordt aangeraden, beter achterwege laten; het is te opzettelijk in de eerste tijd, te oninteressant. En wel juist omdat de kinderen nog niet toe zijn aan hanteren van de geschreven taal los van een beleving, waar zij met hun hele persoon in betrokken zijn. Een dergelijke totale beleving is het abstract-intellectuele spel met verwisselende stukjes van een zin voor hen nog niet. Evenzo is het niet aan te bevelen om, zoals de schrijfster wil, de woorden reeds tijdens het aanvankelijk lezen te gebruiken in wisselende betekenissen, die voor het kind onwennig zijn. Leest het kind globaal de voor hem in vertrouwde taal gestelde zin: „Jan eet wel een ei”, dan verlange men niet, dat het de vorm „wel” herkent in een zin als „maar Fik wel.” Het kind moet aanvankelijk lezen „naar een bekende betekenis toe.” Anders raakt het in verwarring. Dr. Nanninga—Boon beveelt aan het wel te doen, omdat het bij Jan zo uitermate moeilijk was om te komen tot wat zij noemt het „breken van de complexe bewustzijnsinhoud”. De normale kinderen doen dit op hun zesde jaar over het algemeen gemakkelijker dan de achtjarige Jan. Zij zullen wel eens een duwtje nodig hebben om tot een nadere differentiatie van hun belevingsinhouden te komen, maar bij het aanvankelijk lezen moet men dit niet als extra-moeilijkheid toevoegen. Men ziet hier, hoe riskant het is, op grond van pathologische uitersten aanwijzingen te geven voor de aanpak van kinderen in het algemeen.

Wanneer wij ons nu nader bezighouden met de conceptie der woordblindheid, die aan de hand van de beschrijving van het geval Jan en van enkele beknopter weergegeven gevallen wordt ontworpen, dan komen wij daarmee weer aan een zijde van dit veel omvattende boek, waarvoor wij de schrijfster grote dank verschuldigd zijn. Overtuigend dringt zich bij haar uiteenzettingen aan ons op, dat er in de beschreven gevallen geen sprake is van een partieel defect, maar van een stoornis in de ontwikkeling van de totale persoon. In de terminologie van de schrijfster: Er is een abnorme affectieve lading van elke bewustzijnsinhoud, die de differentiatie in het denken remt en een vernauwing van het bewustzijn veroorzaakt. Het voorkomen van de sterke affectieve lading is waarschijnlijk somatisch verankerd. Afgezien van de vraag of men het eens is met de psychologische termino-



logie en theorie van de schrijfster, moet men erkentelijk zijn voor deze poging, om ons af te helpen van het idee ener partiële storing. Het lijkt mij niet twijfelachtig, dat in vele gevallen de stoornis inderdaad moet worden gezocht in een gebrekkige ontwikkeling van de persoon in zijn vermogen, distantie te nemen van de eigen belevingen. Maar het is toch wel de vraag, of de titel van het boek: „*Het woordblinde kind*,” niet iets te voorbarig is.

Want nog steeds zonder het theoretische standpunt van de schrijfster in het geding te brengen, kan men vragen, of inderdaad *altijd* de storing in de emotionaliteit primair moet zijn bij ernstige leesstoornissen. Persoonlijk meen ik te hebben ervaren, dat dit niet steeds het geval is.

Verder krijgt men de indruk, dat Mevr. Nanninga—Boon in te sterke mate de „beelddenkers,” door Mej. *Krabbe*<sup>1)</sup> beschreven, betreft onder haar theorie over de woordblinde. Deze maken echter een volkomen andere indruk, dan men zich bij lezing van dit boek vormt van Jan. Dat bij hen een vorm van concreet denken bestaat is wel zeker. Er komen echter „beelddenkers” voor, bij wie naast de instelling op hetgeen concreet-visueel voor hen verschijnt, een goed ontwikkeld abstract denken is op te merken. Ontstaat wellicht ook dit misverstand — dat nl. voor de moeilijke lezers van Dr. Nanninga—Boon en voor de „beelddenkers” van Mej. *Krabbe* een zelfde theorie geldt — uit het gebruik van de ongelukkige term „woordblindheid” door beiden? Dat zou dan een reden temeer zijn om deze term uit onze beschouwingen te laten verdwijnen. Het voornaamste bezwaar, dat het woord met zich brengt, is, dat er bij de niet-psychologisch geschoolde de indruk door wordt gewekt, dat men hier met een onherstelbaar tekort te maken heeft, vergelijkbaar met blindheid. Een blinde kan niet zien; men hoeft niet te proberen hem dat te leren. Zijn opvoeding moet er op gericht zijn om hem te leren leven zonder te zien. Een overeenkomstige suggestie wekt de term „woordblind”; wie woordblind is zou niet kunnen leren lezen, en men zou hem moeten leren, zonder schriftelijk taalgebruik door het leven te gaan. Volkomen ten onrechte, zoals *Rombouts* in zijn boekje heeft betoogd, en zoals uit het werk van Dr. Nanninga—Boon duidelijk blijkt. Waarom spreken we niet liever over kinderen met ernstige leesmoeilikheden in plaats van over woordblinden?

De term woordblind zou dan gereserveerd kunnen worden

<sup>1)</sup> M. Krabbe, *Het denken v. h. woordblinde type*. Ned. Tijdschrift v. d. Psych., II; 1947, afl. 3.

voor die hoogst-zeldzame gevallen, waarin inderdaad een stoornis in het visuele waarnemen schijnt te bestaan als bron van leesmoelijkheden. Men denke aan het bekende geval, beschreven door Goldstein, waarin de patient na een hersenlaesie niet meer in staat was, vormen, dus ook letters, als een geheel te overzien; hij moest de lijn met het oog als het ware aftasten.

Jan leeft in een tweetalig milieu. Hij spreekt in de dagelijkse omgang plat-Grönning, echter bij bijzondere gelegenheden, zoals op school en bij „mevrouw”, algemeen beschaafd. Uit de beschrijving blijkt, dat dit algemeen beschaafd geen levend bezit voor hem is, ging hij er in over, dan veranderde zijn hele wezen, hij werd gekunsteld en geremd. Tijdens het werken met de jongen bleek, dat bepaalde uitdrukkingen die in het verband van een concrete beleving waren ontstaan, steeds weer terugkwamen in analoge situaties, en dan steeds in hetzelfde idioom waarin ze oorspronkelijk waren beschreven. Er stonden twee systemen van auditieve klankcomplexen *naast elkaar*; het in de éne taal gesprokene werd nooit in de andere „vertaald”. In het algemeen beschaafd blijken de „woorden” in zeer geringe mate symboolwaarde te bezitten. In het Gronings lijkt dit in veel sterkere mate het geval. Bij dit concreet-denkende kind wordt klaarblijkelijk het doorbreken van inzicht in de algemene betekenis der woorden bemoeilijkt door het optreden van ongelijke, tot verschillende taalsystemen behorende klankwoorden in aangrenzende betekenissen. Men mag zich afvragen, of onderwijs in het Groningse dialect de moeilijkheden voor de hier beschreven jongen niet enigszins zou hebben beperkt, en dat overeenkomstige remmende invloeden in mindere mate voorkomen bij vele tweetalige kinderen is zeer wel mogelijk.

De beschrijving van deze situatie in Hfdst III, deel I, zal voorstanders van aanvangsonderwijs in de streektaal<sup>1)</sup> in hun overtuiging sterken.

De theoretische fundering, door de schrijfster aen haar paedagogisch-didactisch handelen gegeven, stamt uit de sfeer van het medisch denken. Zij oordeelt, dat „het totale mensbeeld van het misdeelde kind wordt bepaald door de biologische ontwikkeling van de psychisch-physische eenheid en de anthropologische structuur van deze eenheid”. Onder de anthropologische structuur van de eenheid wordt dan verstaan de wijze, waarop het „ik”

<sup>1)</sup> Men zie P. Post, Een onderzoek naar de woordenschat v. 6-jar. kinderen in tweetalig Friesland, Paedag. Monogr. I Groningen 1949.

zijn verhouding bepaalt t.o.v. de gemeenschap, de wijze, waarop de mens „teruggetrokken op zich zelve, van zich uit de zinvolle relatie met het zijn tracht te vinden" <sup>1)</sup>).

De twee genoemde gezichtspunten, vanwaaruit het mensbeeld van het kind benaderd moet worden, de psychisch-fysische eenheid en de anthropologische structuur, worden behandeld als los van elkaar te beschouwen grootheden.

De psychisch-fysische eenheid, aldus schrijfster, heeft een biologische ontwikkeling; deze kan men leren verstaan in de geneeskunde. Weliswaar geeft deze slechts een gereduceerd beeld van de totale groei der eenheid, want men ziet de ontwikkeling van het kind teruggebracht in één vlak, dat van het somatische, maar het is mogelijk, om althans voorlopig de ontwikkeling van de totaliteit op te bouwen van de geneeskundige begrippen uit, en wel op de volgende grond: Wat de geneeskunde zijn beoefenaars leert, is „een biologische denkwijze, waarin als voornaamste factoren aanwezig zijn: de steeds verder voortschrijdende differentiatie uit een ongedifferentieerde eenheid, de onderlinge samenhang van de delen en de regulatie van die delen tot een evenwichtstoestand van het geheel, het vermogen tot regeneratie en verder alle krachten die in het lichaam sluimeren, ter zelfhandhaving" <sup>2)</sup>).

Het zieleleven nu groeit op analoge wijze als het organisme. Ook hier voortschrijdende differentiatie, planmatige groei, rijping van functies, regulatie, enz. Daarom kan men het psychische leven beschrijven, uitgaande van de geneeskundige begrippen. Tot zover een korte samenvatting van de opvatting van Dr. Nanninga—Boon.

Bezien wij thans de stelling, dat de anthropologische structuur en de psychisch-fysische eenheid los van elkaar beschouwd kunnen worden. Met deze opvatting hangt samen, dat de schrijfster van oordeel is, dat men bij vroeg opgemerkte organische defecten (bv. blindheid) slechts behoeft na te gaan, welke rol de functies, die het gestoorde orgaan mogelijk zou hebben gemaakt bij normale ontwikkeling, in het leven van de mens dienen te spelen; vervolgens moet men maatregelen nemen, waardoor de tengevolge van de orgaandeficientie niet normaal tot ontwikkeling komende functies toch mogelijk worden. (Men leert bv. de blinde zijn tastzin intensief gebruiken en braille

---

<sup>1)</sup> Prof. Dr. L. v. d. Horst. Anthropologische Psychiatrie I pag. 12, geciteerd op blz. 2 v. h. besproken werk. <sup>2)</sup> pag. 4.

lezen). Doet men dit, dan behoeft er nòch biologisch, nòch anthropologisch sprake te zijn van een abnormale zijnswijze. <sup>1)</sup>

Nu zou ik in een dergelijk geval inderdaad niet willen spreken van een „abnormale” zijnswijze, maar dat er een andere, en wel een zeer specifieke, door het in zeker opzicht somatisch anders-zijn beïnvloede, wijze van zijn in de wereld ontstaat, dat lijkt mij onweerlegbaar. De blinde, die zich op de meest ideale wijze heeft leren aanpassen, heeft daarmee niet een ook maar in grote lijnen aan die der zienden gelijke zijnswijze verworven.

Analoog aan het hier weergegeven standpunt van de schrijfster ten aanzien van de invloed van organische gebreken is haar mening, dat men bij het ontdekken van uitvalsverschijnselen tengevolge van een tekort terug moet gaan in de ontwikkelingsgang van een kind tot men stuit op een normale grondstructuur, waarin het tekort zijn schadelijke werking nog niet heeft kunnen doen gelden.

Deze opvatting zal geldig zijn bij menige medische behandeling. Men kan in sommige gevallen een ziek weefsel verwijderen en daarna het herstel van de overgebleven structuur bevorderen. Bij de gestoorde psychische ontwikkeling van een kind is de situatie echter *steeds* een andere. Het *hele kind* heeft een bepaalde instelling, een bepaalde zijnswijze gekregen. Lukt het, de omstandigheden zó te maken, dat de oorspronkelijke uitvalsverschijnselen worden gecompenseerd, dan zal bovendien nog *dat hele kind* tot een andere instelling moeten komen, voor het anthropologisch de „normale” zijnswijze heeft verworven. En deze anthropologische zijnswijze kan niet gescheiden worden van de psycho-fysische eenheid. Geen psychofysische eenheid kan bestaan, anders dan door een wijze van zijn temidden van andere „eenheden” d.w.z. buiten een anthropologische structuur. Hoe het kind de facto in dit geheel geplaatst is enerzijds (met of zonder gaaf lichaam? Al of niet tussen welwillende mensen), anderzijds hoe het positie-kiest in dit geheel, de situatie aanvaardend of zich er tegen verzettend en haar daardoor eerst tot typisch-eigen situatie makend, dat alles vormt de mens als totale eenheid. Er is een volstrekte verwevenheid van wat men — vruchteloos — in psychische, fysische en anthropologische zijnswijze zou kunnen trachten te scheiden.

Dit brengt met zich mee, dat de paedagoog in de omgang met een gestoord kind een groot deel van zijn invloed zal richten

<sup>1)</sup> p. 7.

juist op het opvoeden tot een veranderde zijnswijze — naast de didactische arbeid, die noodzakelijk is ter aanvulling van een bepaald tekort. Hetgeen Dr. Nanninga—Boon dan ook doet, bv. wanneer zij Jan verre houdt van de hem obsederende sfeer van het „toe maar, nog een er af”, waar zij probeert, hem een zakelijker instelling te doen aannemen tegenover het rijk der getallen.

Met het voorgaande is niet ontkend, dat men in het gebied van zekere leerstof bij de aanvang van ieder „remedial work” eerst moet nagaan, wat het kind reeds helder is. Maar dat is iets anders. Het vinden van een dergelijke basis voor het onderwijs is niet beslissend voor de gaafheid van het wezen van het kind.

Het streven van de schrijfster, een analoog aan het biologisch gebeuren opgebouwde schets van de ontwikkeling van het denken te geven, heeft geleid tot een zeer speciale denkpsychologie. Op pag. 56 wordt deze als volgt samengevat:

1. De eerste bewustzijnsinhouden bestaan uit complexe eenheden: complexen van voorstellingen, zintuiglijke indrukken, emoties en handelingen, ontstaan en aan elkaar gebonden door de beleving.

2. De complexe eenheid, door de beleving ontstaan, neemt in den beginne het gehele bewustzijn in beslag.

3. De hechte binding tussen de elementen van de complexe eenheid is oorzaak dat, bij aanbieding van een onderdeel — bv. de zintuiglijke indruk: de taalvorm — automatisch het gehele complex wordt opgeroepen, waardoor de intellectuele functie wordt geremd.

4. Meerdere belevingen, waarbij één onderdeel steeds een bestanddeel vormt van de door deze belevingen in het bewustzijn ontstane complexen, zijn oorzaak, dat dit onderdeel met zijn specifieke inhoud — de zintuiglijke indruk (hiertoe behoort de taalvorm) de voorstellingen, emoties en handelingen — van het oorspronkelijke complex worden afgesplitst.

De gedachte van de totale beleving, aan *Werner*<sup>1)</sup> ontleend, is de aantrekkelijke kern van deze denkpsychologie. Toch vraagt men zich bij het lezen van het boek voortdurend af, of de com-

<sup>1)</sup> H. Werner, Einführung in die Entwicklungs-Psychologie, Leipzig 1933.

plexe belevingen, doordat zij hier zijn opgevat als complexe *bewustzijnsinhouden*, niet zijn geworden tot als het ware materieel hanteerbare eenheden. Was er inderdaad een als eenheid bestaande „bewustzijnsinhoud” met als inhoud het versje „In naam van Oranje”, die „in het bewustzijn kwam” toen Jan een onderdeel van die „complexe bewustzijnsinhoud” hoorde, nl. het woordje „naam”? Of ontwierp hij, toen hij het woordje naam hoorde in een verband waarin hij aan de ontmoedigende schoolbelevingen herinnerd moest worden, de situatie zo, dat het opzeggen van het versje daarin voor hem zinvol werd, nl. als afleidingsmanoeuvre? Dit maakt een zeer groot verschil. Welk van beide mogelijkheden men het waarschijnlijkst acht, hangt weer samen met de vraag, of men de mens als een door zijn anthropologische positiekeuze in zijn *totale* wezen bepaalde eenheid ziet, dan wel of men hem wil beschouwen als een psycho-physische eenheid, waarin een aantal procesmatig verlopende physische en psychische verschijnselen zich afspelen, met daarenboven nog het vermogen, positie te kiezen in anthropologische zin. Dr. Nanninga—Boon staat op het laatste standpunt.

Over de denkpsychologische theorie die hier wordt gebruikt zou een artikel op zichzelf te schrijven zijn. Hier nog slechts enkele opmerkingen.

Wordt aan de kwantiteit van de ervaring niet een te grote rol toegeschreven voor de ontwikkeling van het kinderlijk denken? Men krijgt soms deze indruk. Zo, wanneer op blz. 64 wordt gezegd, dat het begrijpen van de uitdrukking „een lamp voor Mijnen voet” pas zal kunnen ontstaan, „doordat meerdere voorbeelden, gebonden aan dit woord, (bedoeld is het woord „lamp”) . . . uiteindelijk de betekenis van dit woord opheffen uit het concrete leven in de abstracte sfeer.” Wordt in deze formulering niet de volstrekt andere kwaliteit van het denken, nodig voor het begrijpen van zinnebeeldige taal, miskend? Het is hier als bij het ontstaan van het begrip der symboolwaarde van de woorden. Kainz <sup>1)</sup> zegt daarvan: „Ist der Symbolbewusstsein an Hand einiger prägnanter Fälle gewonnen, dann ist dem Kinde das Wesentliche an der Sprache aufgegangen”. Hier, evenals bij het gaan begrijpen van zinnebeeldige taal, wordt een nieuw denkniveau bereikt, waarop het kind zich nu verder kan bewegen, zonder voor het verkrijgen van inzicht in de symboolwaarde van ieder nieuw woord ervaring nodig te hebben met juist dat woord.

<sup>1)</sup> Kainz, *Psychologie der Sprache*. Stuttgart 1949.



Het verkrijgen van nieuw inzicht is niet verklaarbaar door het uiteenvallen van complexen en herstructurering van de vrijgekomen elementen. Het komt mij voor, dat Dr. Nanninga—Boon in passages als deze tegen haar eigenlijke bedoeling in herinneringen wekt aan een mechanistische associatiepsychologie. Dit is een uitvloeisel van haar streven, het psychisch leven te beschrijven in een begrippensysteem, analoog aan dat, bruikbaar in de weergave van de organische ontwikkeling.

Zo geeft dit boek, tegen de achtergrond van een uit het medisch-biologisch denken ontstane theorie, een theorie die door zijn herkomst m.i. niet in staat is het typisch geestelijk gebeuren van het zich ontplooiende denken te vatten, een zeer interessante gevalsbesprekingen over kinderen met ernstige leermoeilijkheden, een hoogst belangwekkende en nieuwe gezichtspunten openende poging, de woordblindheid als stoornis van de totale mens te concipiëren, benevens een hoogstaand voorbeeld van toegewijde paedagogische arbeid.

---

## IN HOEVERRE IS HEDEN EEN GEFUNDEERDE DIDACTIEK DER NATUURWETENSCHAPPEN MOGELIJK?

### III

*Kritisch onderzoek van enkele onzer nat. wet. leerboeken, uitgaande van het concentratie-beginsel*

DOOR

DR. J. G. VOGEL

Waar een ernstig bezwaar tegen algemene theorieën dikwijls is, dat ze moeilijk op concrete gevallen aan te wenden zijn <sup>1)</sup>, lijkt mij van gewicht in het navolgende aan te tonen hoe alle paedagogische- en psychologische richtlijnen, waarvan de onderlinge samenhang in de beide voorafgaande artikelen opgespoord

---

<sup>1)</sup> Dit blijkt bv. ook bij de inleidende motiveringen der zg. Minimum-programma's Natuur- en vooral Scheikunde H.B.S.-B, naar aanleiding waarvan ik mij wel eens in ernst heb afgevraagd: *wár nu eigenlijk precies*, in al de daarna volgende rigoureu opgesomde leerstof, de vooropgestelde theoretische principes verwezenlijkt zijn?

werd, bij de beoordeling van leerboeken en de opzet van een leergang wel degelijk hun rol spelen kunnen en móeten.

Zetten wij ons daarom tot de bespreking van enige der tegenwoordig veel gebruikte Natuurkunde-schoolboeken, dan blijkt alras dat er vrijwel geen zijn, die aan de gestelde hoge didactische eisen voldoen. Over het algemeen is het nederlandse onderwijs nog weinig met deze denkbeelden vertrouwd, terwijl het overwegend gevolgde klassikale systeem zich ook slecht tot de doorvoering ervan leent. Onder de fysische leergangen gaan bijna alleen de beide deeltjes „Eenvoudige Natuurkunde” I en II van Dr. R. L. Krans en Dr. M. P. Vrij enigszins in de gewenste richting, zodat het de moeite waard lijkt de speciale opzet hiervan voor de Onderbouw aan een kritisch onderzoek te onderwerpen.

Volgens hun inleidend woord hebben de auteurs zich vooral het volgende voorgesteld:

1. aanpassing aan het geestelijke peil van de lagere klassen;
2. meer zelfwerkzaamheid der leerlingen; en
3. modernisering van de leerstof.

Daar het rekening houden met de ontwikkelingsstrap van het kinderlijke denken een psychologische aangelegenheid is, dus slechts een *middel* om verder liggende paedagogische doeleinden te verwezenlijken, beginnen wij met de twee laatste punten.

2. *Zelfwerkzaamheid*, die in de richting van het concrete opvoedingsdoel: zelfstandigheid voert, trachten de schrijvers *door het regelmatig inlassen van vragen* te bevorderen, welke de leerlingen tot nadenken moeten brengen. Ongetwijfeld is dit winst, waar hier met het vrijwel uitsluitend passief opnemen van de leerstof gebroken wordt. Dit geldt natuurlijk slechts voor zover géén berekeningen opgegeven worden, die veelmeer een gewenning aan de quantitative consequenties van het behandelde onderwerp betekenen. De denkopgaven, waarmee de behandeling van de leerstof nu en dan onderbroken wordt, betreffen voornamelijk directe toepassingen van het besprokene en maken aldus een begin met de oefening van de overdracht. — De verdere opzet van de cursus berust echter nog geheel op het oude doceerbeginself: d.w.z. op het mededelen van feiten en het „decreteren” van wetten en principes zoals zij *zijn*, inplaats van de leerlingen in de nat. wet. methode van het veronderstellen en bevestigen ervan in te wijden, dus heenzelf het *wordingsproces* te laten meemaken. Daarom is ook nergens in deze boekjes beproefd een pakkend probleem *als uitgangspunt* van een bij te brengen wetmatigheid te kiezen, hetgeen *de systematische probleem-*

*stelling der natuurwetenschappen* zou weerspiegelen, waaruit telkens nieuwe, volgende vragen voortvloeien. Deze werkwijze is het bij uitstek, die de vindingrijkheid van de jeugd wakker roept en tot *zelfgewilde activiteit prikkelt*, welke tenslotte *het wezen van het leerproces* uitmaakt.

Wat de *overige voorwaarden voor het zelfstandig maken* betreft: de samenstellers zijn er goed in geslaagd zich bij elk onderwerp tot de hoofdlijnen te beperken. Van z.g. focusering: het richten van de aandacht op de quintessence van een samengesteld vraagstuk, kan men hier niet spreken, omdat nooit van de analyse van een groter geheel uitgegaan wordt. — De tekst is over het algemeen vrij abstract en daardoor nog te weinig leesbaar voor jonge leerlingen zonder voortdurende hulp en suggesties van de docent. Door dit alles blijkt natuurlijk ook het principe van afnemende leiding — waarvan zelfs in twee jaren *Onderbouw* wel degelijk iets te maken is — met deze boekjes moeilijk door te voeren.

3. *Modernisering van de leerstof* achten de schrijvers in de *Onderbouw* slechts op beperkte schaal uitvoerbaar; deze is dan ook vooral in aardige illustraties en vragen gezocht, die met voor de hand liggende toepassingen verband houden. Hierdoor wordt een nauwer contact met de levenspraktijk en de techniek verkregen; hetgeen in zoverre van paedagogisch belang is, als men zich daarmee van den beginne af op „wetenschap voor dagelijks gebruik” richt, welke voor het verstaan van maatschappelijke problemen en voor het onderhouden onzer culturele ontwikkeling nodig is. Tot op zekere hoogte beroert dit ook de voor het kind zo uitermate belangrijke „meaningful learning”. Maar aan dit laatste psychologische principe wordt slechts ten dele voldaan, zolang bij de jongere nog geen *helder begrip van de nat. wet. werkwijze zelve* en het nut ervan voor onze verdere levenshouding gewekt is. De onmisbare sleutelervaring van beide, zowel als de wenselijke overdracht op zich later in de praktijk voordoende situaties zijn nu eenmaal alleen via rigoureuze demonstratie van de methodische aanpak van natuuronderzoek te bereiken. Dit is *de werkelijk fundamentele modernisering, die zeer goed in de Eerste Ronde uitvoerbaar blijkt*; en welke voor de A-leerlingen van speciale betekenis is, omdat bij hen het nat. wet. onderricht daarna op het tweede plan geraakt. Zulk een vernieuwing vindt men in de opzet van *Krans en Vrij* echter niet gerealiseerd. Hoewel zij betogen, dat hun modernisering zich tot het sterker betonen van „het experimentele

karakter der Natuurkunde" uitstrekt, bepalen zij zich bij dit onderdeel van de nat. wet. methode nog uitsluitend tot *proef-ondervindelijke illustratie van de leerstof*; inplaats dat zij tot de kern doordringen, die is: *de systematische vraagstelling aan de natuur*, waarop het experiment antwoord geeft. —

Tenslotte noemen de samenstellers als geheel nieuw thema nog even het ingaan op de betrouwbaarheid van metingen, dat natuurlijk pas in de Bovenbouw op zijn plaats is, als de leerlingen eerst voldoende beseffen wát nat. wet. onderzoek eigenlijk inhoudt, en waartoe het wegen en meten daarbij nodig zijn.

1. Hoofdzaak beschouwen de schrijvers zelf evenwel de psychologische *aanpassing aan het ontwikkelingspeil van het kinderlijke denken*. Dit doen zij in de volgende opzichten:

a. Vooral aanvankelijk trachten zij door *korte onderwerpen* te blijven boeien. Zodoende wordt met het beperkte bevattingsvermogen der jeugdige leerlingen rekening gehouden; terwijl het niet direct uitputten van een gebied gunstig op het rustig bezinken van nieuwe begrippen werkt. Wij missen als gewichtigste factor voor het warm houden der belangstelling echter *een behoorlijke motivering van de keuze der leerstof vanuit kinder-oogpunt* en — afgezien van enkele aardige illustraties — *eveneens het raken van de emotionele ondergrond*. Er wordt nergens van een pakkende toepassing of historische situatie *uitgegaan*, en daardoor de primaire aard van dergelijke complexen bij de jeugd ook niet uitgebuit; vandaar dat de *behoefte aan verklaring en analyse* nauwelijks ontwaakt en men aan een werkelijk zinvol leerproces voor jongeren feitelijk niet toekomt.

Om zo concreet mogelijk te spreken zou men hiertoe, — bij behoud van ongeveer dezelfde leerstof — o.m. de volgorde in de beide hoofdstukken „Vloeistoffen" en „Gassen" aldus moeten wijzigen: eerst *het complex Droogdok* (met berging van gezonken schepen), dan rest § 31 en §§ 30, 32 en 33; daarbij aansluitend *Luchtballon* met rest § 51; nu *Draaiende Tuinsproeier* gevolgd door §§ 38, 39, 37 en 36; dan *Flesjeswaterpas* met §§ 40 en 41; tenslotte *Hydraulische Pers*, waarna rest § 35 en § 42. — Hierop *Valscherm* met rest § 50; dan *Brandspuit* gevolgd door §§ 48 en 49; *Wat gebeurt in het Luchtledige* (ballon met gas náást ballon met water) en rest § 43. Eindelijk het *Metten van de Druk bij Lichtgas*, waarna rest § 43 en Proef fig. 102 semiquantitatief b.v. met zuigerburet, culminerend in de *Toetsing van de hypothese van Boyle* volgens § 46. — Het

is stellig *niet* raadzaam al deze min of meer gelijksoortige thema's achtereen te schakelen: in ieder geval kan na § 42 met een geheel ander onderwerp meer afwisseling verkregen worden. Bij dit ene nader gepreciseerde voorbeeld zullen wij het laten; waarbij alleen extra zij vermeld, dat dergelijke analyses van complexen die een totaal veranderde opeenvolging bij de behandeling eisen, geen denkbeeldige constructies zijn, doch dikwijls jarenlang met succes voltoerd werden.

b. De auteurs pogen *in slechts beperkte mate van abstracties en wiskundige formulering gebruik te maken*. Toch zien zij in het „opvoeden tot verbaliseren” reeds een voornaam doel van de Eerste Ronde, vandaar dat weinig hen ervan weerhoudt spoedig — en bij de hydrostatische druk zelfs direct! — naar de algebraïsche voorstelling van betrekkingen tussen grootheden te grijpen. — Het is echter van belang te beseffen, dat aan de verbaliserende, dus meest abstracte verklaringswijze, twee dingen vooraf dienen te gaan:

- I. het wekken van *de behoefte aan verklaring* bij de leerlingen, daar anders het abstractieproces in een wezenloos spel ontaardt, dat alleen op gezag van de leraar mechanisch door hen uitgevoerd wordt;
- II. het min of meer *uitgeput raken van het voorafgaande verklaringsniveau der aanschouwelijke abstractie*, dat de jeugd van nature ligt, doch ontoereikend blijken moet om verder te komen. Dit betekent, dat het in het algemeen raadzaam is *de kwalitatieve verklaringen met behulp der partikelmodellen* (moleculen, magneculen, electronen) *aan de kwantitatieve behandeling van onderwerpen vooraf te doen gaan*; een psychologische opzet welke bij Magnetisme en Electriciteit vrij vanzelfsprekend —, maar ook bij Vloeistoffen, Gassen en Warmte zeer wel mogelijk is.

Op andere plaatsen beseffen de schrijvers gelukkig beter, dat bij het gros der jongere leerlingen toch nog telkens opnieuw een grondige vooroefening met getallenvoorbeelden noodzakelijk is, alvorens op letterformules over te gaan; welke *meer als kortst mogelijke samenvatting van een gevonden resultaat* gegeven dienen te worden — bij wijze van „apothecose” van een wet of definitie — *dan om systematisch als uitgangspunt van berekeningen te leren benutten*. Dit laatste kan immers spoedig in het machinaal

toepassen van rekenoefjes ontaarden, waarbij natuurkundig denken niet alleen grotendeels overbodig, doch daardoor bij kinderen met geringe intelligentie zelfs verdrongen wordt!

c. Aanvankelijk geven de samenstellers *weinig of desnoods onvolledige definities*. Met veel begrippen, die jonge leerlingen duidelijk schijnen, wordt voorlopig zonder nadere omschrijving gewerkt. Zo laten zij de jeugd in het begin verschillende noëtische abstracties dus rustig gebruiken, om pas later, na het opdoen van nieuwe, natuurkundig-buikbare noties, op de meest doeltreffende betekenis dier begrippen in te gaan. — Aan de traditie direct in de eerste paragrafen op meten en wegen in te gaan, hebben *Krans en Vrij* zich echter nog niet weten te ontworstelen, alhoewel dit meer kwaad dan goed doet, zolang een kind nog onvoldoende leerde beseffen:

- I. wat men bij het bedrijven van natuurwetenschap eigenlijk beoogt;
- II. hoe men daarbij te werk gaat; en
- III. welke middelen hiertoe ter beschikking staan.

Eerst als de leerling aldoende enige kijk hierop kreeg, is te verwachten, dat het meten binnen zijn fysische gezichtskring de voorname plaats innemen gaat, die het sedert *Kepler* en *Galilei* toekomt. — Overigens staat het quantitative element in beide deeltjes „Eenvoudige Natuurkunde” gelukkig niet overdren op de voorgrond.

Tenslotte betoogt een der schrijvers in een nadien verschenen referaat <sup>1)</sup>, dat natuurlijk *het bijbrengen en vermeerderen van kennis van natuurkundige verschijnselen en begrippen* dient nagestreefd te worden. Hoe vanzelfsprekend dit overigens lijkt, zijn wij het met deze veel te algemene formulering toch *niet* eens; want heel gemakkelijk kan ook slecht en ondoeltreffend fysisch onderricht zich hierachter verschuilen! Het gaat bij het M.V.H.O. nu eenmaal niet om de Natuurkunde-leerstof *als zodanig* — waar ook, zeker geldt hier géén „l'art pour l'art” —, doch om een buiten het vak liggend doel n.l. wetenschap voor dagelijks gebruik, voorzover deze tot integrale vorming van de persoonlijkheid en beter maatschappelijk inzicht bijdraagt. Hierop doelen de auteurs toch waarschijnlijk zelf ook, als zij bij het inleidend woord tot het tweede deeltje van hun leergang het wel vrij vaag gefor-

<sup>1)</sup> Verslag van de Werkgroep voor Natuur- en Scheikunde, Mei 1949.



muleerde oogmerk naar voren brengen: „in de geest der leerlingen een complex van voorstellingen vast te leggen, dat hen helpen kan, als zij later met een probleem van natuurkundige aard te doen krijgen”.

Als echter, vanuit dit zelfde concentratieonderdeel gezien, het zich verwerven van de nat. wet. instelling tegenover zich voordoende vragen heel wat nuttiger is voor de latere levenspraktijk dan onproductieve veelweterij, blijft ook het vergaren van kennis uiteindelijk *slechts bijzaak* bij het leerproces. De hoofdzaak: het beheersen der overdraagbare denk- en werkwijzen van het vak, moet natuurlijk aan een aantal feiten en wetmatigheden gedemonstreerd en geoefend zijn. Maar het blijkt tot op zekere hoogte onverschillig aan welke leerstof de nat. wet. methode opgehangen — en door de jonge mensen onthouden wordt, *mits die schoolkennis maar voldoende up-to-date is*. Dit spaart hun n.l. als volwassenen, die zelden gemakkelijk gelegenheid hebben grotere hiaten aan te vullen, vrij veel tijd en energie. Dat echter de leerstof als wetenschap voor dagelijks gebruik op de huidige maatschappij heeft aan te sluiten, *werd door de schrijvers reeds veel juist onder het doel „Modernisering” gerangschikt*, waarna het terugvallen op een onexacte verouderde formulering van het natuurkundige onderwijsdoel beter vermeden kan worden. — Hoezeer wij ons voor *het misverstand: op een bepaalde dosis parate kennis aan te sturen*, hoeden moeten, komt duidelijk aan den dag zodra het wanbegrip in het minutieus voorschrijven van de examenstof culmineert, inplaats dat de z.g. Minimum Programma's Natuur- en Scheikunde zich tot *kernachtige richtlijnen omtrent de te beheersen denk- en werkmethode*n bepalen en verder een ruime keuzevrijheid in de onderwerpen laten.

Resumerend kunnen wij zeggen, dat in „Eenvoudige Natuurkunde” van *Krans en Vrij* wel enige nuttige didactische principes verwezenlijkt werden, maar dat die richtlijnen toch nog niet tot de psychologische fundamenteen, resp. paedagogische ondergrond doorgetrokken zijn, zodat de opzet beider deeltjes in deze opzichten minder bevredigt en stellig niet als uiteindelijk resultaat der nieuwste inzichten omtrent het meest doeltreffende nat. wet. onderricht opgevat mag worden. Kortom: wij zijn dankbaar, doch niet voldaan.

Natuurlijk heeft het weinig zin alle leerboeken, welke enige moderne denkbeelden pretenderen te verwezenlijken, op even uitvoerige wijze aan kritiek te onderwerpen. Wij willen daarom

alleen nog zo kort mogelijk op enkele der meest vooruitstrevende ingaan en kiezen dan eerst het aansluitende „Leerboek der Natuurkunde” I en II voor de Tweede Ronde van dezelfde auteurs. — Hoeveel goeds hierin ook overigens aan te wijzen valt, toch lijkt het ons helaas onderhevig aan een vergissing, die het heel wat minder geslaagd voor M.V.H.O. maakt dan de zojuist besproken inleidende deeltjes. — Zoals in de Onderbouw het aanschouwelijk abstracte niveau hoofdzaak is, maar het kind de verschillende wetenschappelijk houdbare verklaringsmodellen nog moet leren kennen en vlot leren toepassen, zo is in de bovenbouw de verbale abstractie een integrerend bestanddeel van het onderricht, doch *zónder dat de leerlingen de functie van het verbaliseren reeds van den beginne af volledig doorzien en meester zijn*. Wij moeten niet vergeten, dat in de Eerste Ronde alle formuleringen van wetmatigheden, definities, enz. zo eenvoudig mogelijk — d.w.z. dikwijls onexact — gekozen werden, terwijl de mathematische inkleding overwegend als résumé en „apothéose”, maar opzettelijk zo min mogelijk als automatisch werkend apparaat dienst deed. Mede daardoor hebben de jonge mensen ook *de overdracht van het functiebegrip op physische grootheden* en het teruglezen der consequenties uit wiskundige formules nog veel te weinig geoefend.

Dit alles wordt door *Krans en Vrij voorondersteld behoorlijk bezonken te zijn*, als zij plots bij de Mechanica met *Infinitiesmaalrekening* beginnen, iets wat wij op zijn vroegst pas aan het einde van het eerste jaar Bovenbouw mogelijk achten. Maar daarbij blijft het niet: de schrijvers rekenen verder van den aanvang af op *bekendheid met de grondslagen van deze Hogere Wiskunde, alsook met de differentiaalquotienten der meest voorkomende functies*. Hier moeten wij toch een wel wat erg optimistisch oordeel omtrent de graad van abstractie signaleren, welke voor middelmatige leerlingen van deze leeftijd bereikbaar zou zijn. Natuurlijk kunnen deze jongeren desgewenst wel wat *rekenfoefjes* paraat hebben op het moment dat de Mechanica begint; *daarin bezit het huidige onderwijsstelsel helaas een bedenkelijke vaardigheid!* Doch dit betekent dat *Krans en Vrij* aan een ander vak, de Wiskunde, didactisch onverdedigbaar onderricht zouden opdragen, waaraan zij in hun eigen vak juist trachten te ontkomen. — Maakt men daarentegen ernst met de concentratie van het onderwijs, dan blijft er slechts één mogelijkheid: werkelijk begrip voor de *Infinitiesmaalrekening* aan de voorbeelden uit de *Werktuigkunde* en — terwille van vlottere overdracht — ook een enkele maal uit de *Electro-*

statica te ontwikkelen. Hetgeen ertoe leidt, dat de Natuurkunde wel van nut voor een stuk Hogere Wiskunde zijn kan, maar dat deze rekenmethode in de natuurwetenschappen pas tegen het eind van de Tweede Ronde — b.v. vanaf de Electromagnetische Inductie — iets meer inzicht, doch nauwelijks tijdsbesparing opleveren zou. Een gering voordeel ware, dat nu ook de leerlingen die later in de minder exacte vakken doorstuderen, niet direct bij het kennismaken van een wetenschappelijke verhandeling voor de ongewone differentiaaltekens of de langhalzige integralen zouden terugschrikken en zulk een betoog als iets onbegrijpelijks en onbereikbaar terzijde leggen. Daar de toepassingen van de Infinitesimaalrekening overigens vrijwel uitsluitend op het terrein van speciale vakstudie en *niet in de wetenschap voor dagelijks gebruik liggen*, blijft dit succes echter duur gekocht. Als wij nl. de door zegge twee middelbare vakken eraan gespendeerde tijd en moeite overwegen, alsmede de eraan verbonden verzwarende van het mathematisch schoolprogramma, — *zolang wij tenminste op werkelijk bezonken begrip en niet op wat uiterlijke rekenkunstjes aansturen* —, dan blijkt de hele opzet eigenlijk niet lonend; vandaar dat *deze Hogere Wiskunde vanuit paedagogisch oogpunt niet in het M.V.H.O. thuishoort*. Indien de auteurs zich de consequenties van het concentratiebeginsel, dat het aanleren nòch van rekentrucjes zonder behoorlijk inzicht in de algemene denkprincipes, die de achtergrond er van vormen, nòch van vakonderdelen zonder werkelijk profijt voor de levenspraktijk tolereert, scherper willen realiseren, zou hun „Leerboek der Natuurkunde” ongetwijfeld veel aan bruikbaarheid winnen.

Tenslotte zullen wij nog enige woorden aan de herziening van „Natuurkunde van de Eerste Ronde” I en II van W. Reindersma en Dr. T. van Lohuizen wijden. De psychologische richtlijnen, welke Dr. W. P. J. Lignac daarbij poogt te volgen, zijn zeker fundamenteler dan die bij bovenbesproken deeltjes „Eenvoudige Natuurkunde”, maar als *het bereikte resultaat* op de keper beschouwd wordt, blijkt dit psychologisch toch nog méér aanvechtbaar dan van *Krans* en *Vrij*. Dit behoeft evenwel nauwelijks te verwonderen, waar het hier immers *het bijschaven van een bestaand werk* betreft. Het is nu eenmaal een contradictie: nat. wet. onderzoek aan de hand van de daadwerkelijk-probleemstellende methode overtuigend te demonstreren, zolang nog *het grootste deel van de tekst ongewijzigd in de „decreterende” vorm van mededelingen gehandhaafd* blijft.

Vooral merken wij dit bij het Magnetisme, het begin van de Statische Electriciteit en de Werkingen van de Electricische Stroom op; thema's welke zich alle uitstekend tot een vroege, kwalitatieve behandeling aan de hand van steeds weer rijzende nieuwe vragen lenen. Bij deze hoofdstukken, die pas vèr in het tweede deel staan, missen wij nagenoeg ieder probleem, dat tot actief onderzoek aanzet. Hiermee hangt direct samen, dat *geen enkele der belangwekkende toepassingen* op dit gebied als complex *uitgangspunt voor nadere analyse* aangegrepen wordt; inplaats daarvan verschijnen zij als mosterd na de maaltijd in kleine letter achteraf. De praktijk wordt zodoende maar al te duidelijk als bijzaak beschouwd; wat jongeren teleurstelt, die hieruit juist hun voornaamste drijfveer tot bestudering dezer nat. wet. onderwerpen putten. Tevens is dit een typerend voorbeeld, hoe ondanks de didactische herziening nog *een groot tekort aan pakkende motivering van de leerstof* — hetzij door staaltjes van technisch vernuft, hetzij vanuit het wonderbaarlijke van een verschijnsel — bleef bestaan. In het algemeen is dit een der hoofdredenen, waardoor leerboeken van nederlandse origine er zo zelden in slagen een duurzame interesse en vraagbehoefte bij de jeugd wakker te roepen, zodat de geestelijke zelfwerkzaamheid bedroevend weinig gestimuleerd wordt. De enkele malen dat *Lignac* enige argumenten voor het ondernemen van onderzoekingen meent te moeten inlassen — bv. in de inleiding tot het eerste deel, of voor de kracht op een vlakke wand in een vloeistof —, doen zij jonge leerlingen nog hoogst theoretisch en abstract aan. *Wat de nat. wet. methode eist*, kan de jeugd nooit tot welbegrepen motief en stuwkracht dienen, vóórdat het evident succes van deze aanvankelijk onbewust gevolgde werkwijze aan een paar eenvoudige gevallen intens beleefd werd; scherper gezegd zolang *geen „sleutelervaring” van deze onkinderlijke handelwijze* aanwezig is. Vandaar dat geheel andere motiveringen nodig zijn, dan die welke de revisor dikwijls aan het begin geeft!

Ook het hoofdstuk Vloeistoffen, dat nieuw geredigeerd heet, laat toch eigenlijk zo goed als niets van de systematische ontleding van complexen in structurele elementen zien. Men denke alleen reeds aan de vrijwel tegengestelde volgorde, die daarvoor bij schier elk onderdeel vereist is en waarvan ik naar aanleiding van *Krans* en *Vrij's* „korte onderwerpen” een indruk heb trachten te geven. — Nòch een andere opeenvolging, nòch het voorafgaan van het kwalitatieve verband aan het kwantitatieve garan-

deren *op zichzelf* echter reeds psychologisch verantwoord onder-richt, zolang men geen boeiend geheel dat aan de werkelijkheid ontleend is, primair in het centrum van de aandacht durft plaatsen en zich dan metterdaad aan het stap voor stap analyseren hiervan zet. Indien men een daartoe dienstig probleem als dat van het drijvende schip in een handomdraai tot het voor kinderen lege, nietszeggende fundament van „de kracht op een vlakke wand” reduceert, blust dit prompt de eventueel gerezen belangstelling. Vandaar dat de vondst van *Archimedes als eerste etappe in het ontledingsproces vrijwel onmisbaar is!* En voor zover de behandeling der vloeistoffen vanuit het structuuronderdeel „kracht op een vlakje” in hoofdzaak natuurlijk slechts synthetisch —, niet langer analytisch opgezet wordt, gaat dit lijnrecht tegen de behoefte van het jeugdige denken in. Kortom in de moderne principes, welke in dit leerboek geïntroduceerd werden, zit af en toe iets van een „kortsluiting”, waardoor het effect geheel averechts uitvallen kan.

Aan het begin van het tweede deel is evenwel een uitstekende inleiding tot het Licht toegepast, waarbij *de Vlakke Spiegel als uitgangspunt* van alle verder opkomende vragen gekozen is. Hieruit blijkt duidelijk, dat de verdienste van zulk een aanvankelijk complex heus niet in de „ingewikkeldheid” schuilt: integendeel hoe eenvoudiger in het begin, hoe beter; essentieel is slechts dat het een werkelijk geestelijk bezit der leerlingen uitmaakt, waaraan zij *emotioneel iets beleven*. In dit geval blijkt ook de volgorde bij de uitwerking van het thema didactisch volkomen verantwoord: na het Tom-Tit-proefje met de kaars die in een glas water schijnt te branden als pakkende introductie, begint een onderzoek naar de plaats van het (concreet-waarneembare) beeld volgens de parallaxische methode, die door zijn simpelheid fascineert. Als dit al doorredenerend en experimenterend enige conclusies opgeleverd heeft, wordt tenslotte tot de verificatie van de gevonden terugkaatsingswetten der (verst geabstraheerde) lichtstralen overgegaan, waarbij men nu eerst van de optische schijf gebruik maakt, — die bij de gewraakte synthetische opeenvolging juist altijd het fundament pleegt te leggen, — om met enkele definities te besluiten. Ondertussen staat in de bijbehorende tekst toch nog vrij veel medegedeeld, dat tot de vraagvorm beperkt had moeten blijven, teneinde zoveel mogelijk zelfstandig nadenken en eigen initiatief uit te lokken. *Helaas wint reeds vanaf § 6 de vastgeroeste gewoonte van een „decreteren zoals het is” het weer volledig van de veelbelovende nieuwe aan-*



pak, waarmee dit deel startte. De bewerker heeft de mogelijkheid niet verder aangegrepen, ook de Gebogen Spiegels op soortgelijke wijze — d.w.z. uitgaande van het opsporen der regels over de plaats van het beeld met behulp van de parallax, waarna men met de opvangbare beelden kan voortgaan — om te zetten. Vandaar dat de gebruikelijke elementaire, doch abstracte beschouwingen over het verloop der lichtstralen in bundels van verschillende divergentie vooropgesteld blijven en *de verrassing: een reëel beeld bij een holle spiegel te ontdekken, als sterk stuwende emotionele factor*, veronachtzaamd wordt.

Overigens bepalen de verdere wijzigingen zich meer tot methodische dan psychologische verbeteringen. Dat het „practisch geheel opnieuw geschreven” zijn der hoofdstukken over lenzen en spiegels met een korreltje zout genomen moet worden, is vooral daarom jammer, omdat al van oudsher het grote bezwaar tegen *Reindersma* en *Van Lohuizen's* „Natuurkunde van de Eerste Ronde” bestond van een bijna onverteerbare tekst voor jonge leerlingen. Zelfs als wij even van de hier en daar toegevoegde abstracte opmerkingen over de nat. wet. methode afzien, heeft de taal over het geheel nog maar weinig aan leesbaarheid gewonnen; vandaar dat het zelfstandig leren werken en denken der kinderen met dit boek onvoldoende bevorderd wordt.

Hiermee hebben wij zeker de voornaamste aspecten van deze herziene leergang nagegaan, speciaal die welke in het voorbericht tot het eerste deel als leidsnoer aanvaard werden; voor het overige gelden dikwijls dezelfde opmerkingen als bij de uitvoerige bespreking van *Krans* en *Vrij's* „Eenvoudige Natuurkunde” reeds naar voren gebracht zijn. Afgezien van de vraag of een fundamentele didactische koersverandering van bijna 180° met een eenmaal bestaand leerboek wel uitvoerbaar is, mogen wij — alles bijeengenomen — ook het resultaat van deze eerste poging, in de door de revisor zelf aangeduide hoofdrichtingen, voorlopig maar matig geslaagd rekenen.

Daar in de bestaande *Scheikunde-leerboeken* sedert de bezettingstijd geen belangrijke didactische koerswijziging te bespeuren valt, blijft mijn conclusie hieromtrent in grote trekken hetzelfde als bij mijn „Psychologische Analyse van het Chemische Denken op de Middelbare School” in 1946 naar voren gebracht werd, waarheen ik dus gevoeglijk verwijzen kan. Des te verheugender is het, dat ik op dit gebied toch niet uitsluitend bij de voorafgaande theoretische beschouwingen behoef te



blijven staan; waardoor wel eens de gerechtvaardigde vraag zou kunnen opkomen, in hoeverre het hierboven onderzochte complex van didactische doelstellingen *binnen het kader van het nederlandse onderwijs* eigenlijk voor verwezenlijking vatbaar is. In dit verband maak ik u daarom op het verschijnen van het „Werkboek voor Scheikunde” van Kaptein, Koning, De Miranda en Vogel attent, waaraan schrijver dezès het voorrecht had te mogen meewerken en waarbij hij — evenals de andere samenstellers — vijf jaar lang de bruikbaarheid der gevolgde nieuwe didactische principes heeft kunnen toetsen en bevestigen. Hetgeen natuurlijk niet zeggen wil, dat dit boek *tot in alle onderdelen* reeds erin geslaagd zou zijn de besproken richtlijnen, elk naar rato van zijn belang, tot hun recht te doen komen. Wèl vertrouwen wij met onze opzet van deze chemische leergang een heel eindweegs in de richting van *psychologisch- en vooral paedagogisch verantwoord onderricht* gevorderd te zijn. Aan de belangstellende lezer laat ik het gaarne over dit nader te verifiëren. Te zijner tijd zal een zorgvuldige verantwoording van een der initiatiefnemers en, naar wij hopen, tevens een bijbehorende handleiding voor de docent verschijnen.

#### Literatuur:

- W. H. Burton, *The Guidance of Learning Activities*, New York 1944.  
 E. R. Downing, *An Introduction to the Teaching of Science*, Chicago 1935.  
 I. M. Freeman, *Modern Introductory Physics*, New York 1949.  
 A. J. G. Kaptein, J. Koning, J. de Miranda, J. G. Vogel, *Scheikunde-Werkboek met prospectus*, Groningen 1951.  
 H. L. Kingsley, *The Nature and Conditions of Learning*, New York 1946.  
 Ph. Kohnstamm, *Keur uit het didactische werk*, Groningen 1948.  
 J. Koning, *Enige problemen uit de didactiek der nat. wet.*, Dordrecht 1948.  
 R. L. Krans, *Overwegingen bij de opzet van ons leerboek „Eenvoudige Natuurkunde I en II”*, Verslag Werkgroep Natuur- en Scheikunde, Mei 1949.  
 A. Kuypers, *Paedagogische beoordeling van het amerikaanse persoonlijkheidsbegrip*, Amsterdam 1951.  
 M. J. Langeveld, *Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie*, Groningen 1947.  
 A. D. Laton, S. R. Powers, *New Directions in Science Teaching*, New York 1949.  
 J. de Miranda, *Hoe moet men het Scheikunde-onderwijs inrichten, opdat de vormende waarde ervan zo groot mogelijk is?* Verslag 6e Ned. Congres van Leraren in de Wisk. en de Nat. Wet., Groningen 1947.  
 M. Montessori, *De l'enfant à l'adolescent*, Brugge, vrij recent.  
 H. C. Morrison, *Basic Principles in Education*, Chicago 1934.  
     *The Practice of Teaching in the Secondary School*, Chicago 1947.

- J. L. Mursell, *The Psychology of Secondary School Teaching*, New York 1939.  
*Successful Teaching*, New York 1946.  
*Developmental Teaching*, New York 1949.
- National Society for the Study of Education:  
 A Program for Science Teaching, 31st Yearb., Bloomington 1932.  
 Science Education in Amer. Schools, 46th Yearb., Chicago 1947.
- K. Posthumus, *Levensgeheel en school*, Den Haag 1947.
- A. J. B. N. Reichling, *Het woord, een studie omtrent de grondslag van taal en taalgebruik*, Nijmegen 1935.
- H. W. F. Stellwag, *Reorganisatie der middelbare school*, Amsterdam 1946.
- J. G. Vogel, *Gemoderniseerd Periodiek systeem*, *Chemisch Weekblad* 38, 529 (1941).  
 Is een meer systematische behandeling van Vloeistoffen en Gassen uitvoerbaar?, *Verslag Werkgroep Natuur- en Scheikunde*, Januari 1942.  
 Aanschouwelijk overzicht der electronen-configuraties, *Chem. Weekblad* 42, 187 (1946).  
 Psychologische analyse van het chemische denken op de middelbare school, *Paed. Studiën* 23, 129 (1946).  
 Richtlijnen tot ordening van het M.O., in het bijzonder de nat. wet. vakken, *Rapport van teamwork van J. de Miranda e.a.*, Purmerend 1949.  
 Welke didactische maatstaven voor het Natuurkunde-onderricht in de Bovenbouw kennen wij? *Verslag Werkgroep Natuur- en Scheikunde*, Januari 1950.
- M. Wertheimer, *Productive Thinking*, New York 1945.
- R. S. Woodworth, *Psychology, a Study of Mental Life*, Londen 1948.
- K. Zietz, *Physikalische Theorien bei Kindern*, 15. Kongress der deutschen Gesellsch. für Psych., Jena 1937.

## KLEINE MEDEDELINGEN

### RAPPORT BETREFFENDE HET „UITGEBREID LAGER ONDERWIJS”

Door de Wethouders van Onderwijs van enige der grootste gemeenten werd een jaar geleden een commissie ingesteld, die de opdracht kreeg het probleem van de verhouding tussen het U.L.O. en het voorgestelde nieuwe schooltype der „Algemene Middelbare School” te bestuderen.

Van deze opdracht heeft de hoofdzakelijk uit gemeentelijke onderwijsinspecteurs bestaande commissie zich gekweten door het uitbrengen van het rapport, dat thans voor ons ligt en dat bijna gereed was toen de bekende Nota van Minister Rutten aan de Tweede Kamer werd aangeboden. Zoals we weten neemt deze Nota het U.L.O. niet op in het Nederlandse Onderwijssysteem, doch introduceert ze daar wel het nieuwe type der A.M.S.

Nu bepleit het thans besproken rapport bepaalde vernieuwingen in het U.L.O. en een naamsverandering van deze vernieuwde „U.L.O.-school”

in „Algemene Middelbare School”. Daartoe behandelt de commissie verschillende problemen, die daarbij noodzakelijk aan de orde moeten komen. Ze richt zich daarbij in hoofdzaak tegen de uit het „Schema Bolkestein” en de voorstellen van de „Fundatie Werkelijk Dienen” bekende A.M.S.-plannen.

De commissie begint met er op te wijzen, hoeveel leerlingen het U.L.O. trekt; misschien had ze hier de inderdaad grote toeloop tot dit schooltype nóg beter kunnen schetsen, indien ze gebruik had kunnen maken van de publicatie „Het voortgezet Onderwijs regionaal bezien”, waar wordt aangegeven, dat van alle leerlingen, die in 1949 de lagere school verlieten, 23 % naar het U.L.O. gingen tegen 8 % naar het V.H.M.O.

De commissie wijst er op, dat voor de A.M.S. geen plaats is tussen de andere middelbare scholen en het uitgebreid lager onderwijs; waar moet de Openbare, Katholieke en Protestant-Christelijke A.M.S. haar leerlingen vandaan halen, zonder dat U.L.O.-school en H.B.S. in ernstige mate ontvolkt worden?

Volgens welk principe moeten de leerlingen tussen U.L.O.-school en A.M.S. verdeeld worden?

De commissie ziet, waarschijnlijk terecht, geen aanvaardbaar verdelingsprincipe. Wel ziet ze het V.H.M.O. als onderwijs bestemd voor leerlingen met uitgesproken intellectuele capaciteiten, „welke zich hierdoor onderscheiden van de leerlingen, voor wie de nieuwe „Middenschool”, dat is „de tot A.M.S. vernieuwde U.L.O.-school”, het aangewezen schooltype is.

De commissie ontwerpt in overeenstemming met de ontwikkelings-tendentie der U.L.O.-scholen een nieuwe 4 jarige school. Na een gemeenschappelijk leerplan voor de eerste twee leerjaren komt er een splitsing in vier typen, respectievelijk bestemd voor algemene vorming, handels- en administratieve opleiding, voorbereiding voor verder strekkend onderwijs (V.H.M.O., Technisch Onderwijs, Zeevaartschool) en ten slotte één dat ten doel heeft voorbereiding voor kweekscholen (de voorbereiding voor de kweekschool schijnt voorlopig niet anders mogelijk te zijn). Deze vier afdelingen hebben groepen „kernvakken” en „aanvullende vakken”.

Mede in verband met de uitvoerbaarheid van deze differentiatie ook op minder grote scholen, zou ik het stelsel der kern- en keuzevakken meer consequent willen doorvoeren, zodat b.v. de leerlingen der handelsopleiding wel allen dezelfde kernvakken volgen, maar niet allen dezelfde keuzevakken. Na voltooiing van hun leertijd zouden ze dan allen examen kunnen doen voor een handelsdiploma, waarop voor ieder afzonderlijk kon worden aangekend welke keuzevakken hij gevolgd had en gedurende hoeveel tijd.

Verder zou iedere leerling een minimum van b.v. drie en een maximum van b.v. negen lessen van drie kwartier per week vrij moeten hebben om op school — gedeeltelijk onder toezicht — huiswerk te maken.

Door deze open ruimten in de individuele lesroosters der leerlingen, zouden de roosters een soepelheid krijgen, die variatie in de keuze mogelijk kon maken.

Zo zou ook het zittenblijven tot een zeker minimum teruggebracht kunnen worden.

Het rapport is rijk aan belangwekkende kritische beschouwingen omtrent doelstelling, didactiek, leerstof, examens, schooltoezicht.

Wat ten slotte te voorschijn kwam is een vernieuwde U.L.O.-school, die in vele opzichten lijkt op de A.M.S. en het Uitgebreid Technisch Onderwijs van de Minister.

Over één ding wordt niet veel gezegd nl. over de bevoegdheden der leerkrachten. Voor onderwijs in vreemde talen wordt het bezit van een M.O.-A akte geëist. Veel meer wordt er niet over gesproken, veel meer kon men in dit stadium der besprekingen er ook moeilijk over zeggen en toch zal de bevoegdheidskwestie een groot struikelblok zijn bij de voorgestelde omzetting van de U.L.O.-school in de A.M.S. Dit is bij de tot nog toe in de pers en op vergaderingen gevoerde discussies wel duidelijk gebleken. Want vooral van de zijde van het middelbaar onderwijs ziet men de A.M.S. toch als een middelbare school.

De naam „Algemene Middelbare School” maakt het degenen, die de „Nota betreffende onderwijsvoorzieningen” bestuderen niet gemakkelijk.

Op pag. 2 en 3 ervan verwerpt de Minister met aan de arbeid in de maatschappij ontleende motieven eigenlijk voor de indeling van het héle onderwijs de termen lager, middelbaar en hoger en komt tot een vierdeling in kleuteronderwijs, basisonderwijs, voortgezet onderwijs en wetenschappelijk onderwijs.

Wel wil hij ze gebruiken voor de graduele onderscheidingen in sommige takken van onderwijs b.v. lager technisch, uitgebreid technisch en middelbaar technisch onderwijs.

Op pag. 7 komt de Algemene Middelbare School evenals de Middelbare Meisjesschool bij het voortgezet onderwijs en komen Gymnasium, Hogere Burgerschool en Lyceum bij het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.

„Deze (laatste) vorm van onderwijs is bedoeld als vooropleiding voor degenen, die wetenschappelijk onderwijs willen volgen. Ook biedt zij mogelijkheden tot algemene ontwikkeling voor hen, die later hogere functies zullen vervullen bij de Rijksbelastingdienst en andere Overheidsdiensten, of ambten, zoals notaris, accountant” (pag. 21).

Leerlingen van H.B.S. en Lyceum, zoals die, welke thans niet geschikt blijken voor hoger onderwijs, zullen dus gedeeltelijk op een andere school, dus de A.M.S. ondergebracht moeten worden. Ook als daarin tevens zal worden opgenomen het tegenwoordige U.L.O., wat de schrijvers van het U.L.O.-rapport aannemen, dan blijven de vragen omtrent bevoegdheid en salaris der leraren belangrijk.

De naam Algemene Middelbare School heeft bovendien in de onderwijswereld reeds de betekenis gekregen van een bepaald type der middelbare school.

In zijn „Schema van de organisatie van het Onderwijs” zei Dr. Bolkestein er in 1946 het volgende van:

„Deze school, met de brugklasse vier cursusjaren omvattende, zal voor een deel de functie kunnen overnemen van de huidige hogere burgerschool met vijfjarige cursus, voor zover deze laatste school direct opleidt voor het leven. Een aantal bestaande hogere burgerscholen met vijfjarige cursus kunnen er in overgaan (benevens de weinige nog bestaande hogere burgerscholen met driejarige cursus) en de vijf-, vier- en driejarige handelsscholen.”

Indien de A.M.S. inderdaad bedoeld zou zijn als een type, afgesplitst van scholen voor M.O., om zittenblijven en voortijdig verlaten der school te voorkomen en sommige leerlingen beter passend onderwijs te verschaffen, dan lijkt ons dit middel weinig afdoend.

Door de schepping van A.M.S. en Uitgebreid Technisch Onderwijs, maar opheffing van het U.L.O. heeft men, dunkt ons, de mogelijkheid om passend onderwijs te vinden voor elke leerling nauwelijks vergroot.

Door het scheppen van een wat gemakkelijker middelbare school heeft men zeker het zittenblijversprobleem niet opgelost. Deze school zal ook weer haar eisen stellen en indien men het klassikale stelsel daarbij te streng handhaaft, zal ook de A.M.S. een op den duur vrij constant gemiddeld percentage zittenblijvers vertonen, dat wellicht ergens tussen dat van H.B.S. en U.L.O. zal liggen, dus iets boven het U.L.O.-gemiddelde, dat in het schooljaar 1946—'47 bedroeg: 19 %.

Maar de Minister wil een gemitigeerd klassikaal stelsel. Dit geeft naar onze mening inderdaad kans op aanmerkelijke verbetering, wanneer men, inziende hoe zeer de leerlingen onderling verschillen in aanleg, interesses en studiedoel, overgaat tot de consequente toepassing van een voor Nederland passend, wel doordacht systeem van kern- en keuzevakken bij het V.H.M.O.

Een consequente toepassing en geen aarzelende en halfslachtige, die het systeem geen goede kans zou geven. Goede toepassing zou wat organisatorische moeilijkheden medebrengen, maar het resultaat zou deze moeite waard zijn.

Dan zou het o.i. niet nodig zijn de A.M.S. af te splitsen van andere scholen voor middelbaar onderwijs, waarvan er verscheidene overigens zo'n aderslating niet kunnen velen.

Het U.L.O.-rapport zou, ook als de A.M.S.-plannen niet doorgingen, als „vernieuwingsrapport“ zeker zijn waarde houden.

Allen, die zich voor het U.L.O. interesseren, bevelen we de lezing gaarne aan.

W. H. BROUWER.

## HET VOORTGEZET ONDERWIJS, REGIONAAL BEZIEN

Dit is een bij W. de Haan in Utrecht, verschenen publicatie van het Centraal Bureau voor de Statistiek.

We lezen er in welk deel der jongens en meisjes, die krachtens hun leeftijd en sexe maximaal voor een bepaald soort vervolgonderwijs in aanmerking kunnen komen, dit onderwijs inderdaad volgt.

Dit is opgegeven voor verschillende landstreken afzonderlijk en ook voor het hele rijk.

Daardoor kan men nagaan in welke mate de toeloop tot een bepaald soort scholen in een of andere streek boven of beneden het rijksgemiddelde is. Zo kan men b.v. met elkaar vergelijken de leerlingenaantallen van zeker schooltype in verschillende provincies of steden, of de leerlingenaantallen van verschillende schooltypen in dezelfde landstreek.

Deze laatste vergelijking zou misschien een geflatteerd beeld geven van langdurige opleidingen: als een zesjarige opleiding meer leerlingen telt dan een driejarige, zou het dubbel grote aantal leerjaren hiervan mede de oorzaak kunnen zijn.

Om in dit opzicht de vergelijking wat billijker te maken, zijn ook vergeleken de aantallen leerlingen, die in een bepaald jaar vanaf het lager onderwijs worden toegelaten, dus ongeveer de leerlingen, die dat jaar voor het eerst in de eerste klas komen.

Zo ziet men in een oogopslag, dat b.v. in Groningen de toeloop tot het U.L.O. 31 % boven het rijksgemiddelde is, die voor lager Nijverheids-onderwijs voor jongens 29 % er onder enz. enz.

Ook dat voor het V.H.M.O. Noord-Holland 39 % boven en Drenthe 43 % onder het rijksgemiddelde komt.

Niet alleen leest men, dat in 1949 in Nederland 23 % der jongens, die van de lagere school kwamen naar het U.L.O. gingen, 10 % naar het V.H.M.O. en 27 % naar het nijverheidsonderwijs, maar ook hoe groot die percentages voor elke provincie waren.

In cartogrammen is op zeer overzichtelijke wijze, door arcering aangegeven in welke mate in de verschillende economisch-geografische gebieden, waarin Nederland verdeeld is, gebruik wordt gemaakt van het dag-V.H.M.O., het U.L.O., het lager nijverheidsonderwijs voor jongens, het overige nijverheidsonderwijs voor jongens, het nijverheidsonderwijs voor meisjes, de lagere en de middelbare land- en tuinbouwscholen.

Eén cartogram geeft de samenstellers aanleiding tot een buitengewoon interessante vergelijking. Deze kaart geeft aan welk percentage der jongens, die krachtens hun leeftijd voor voortgezet full-time onderwijs in aanmerking kwamen, dit onderwijs *niet* ontvingen.

Nu is in 1935 bij Wolters uitgekomen „Intelligentieverhoudingen in Nederland”, een verslag van een testonderzoek van dienstplichtigen, waarbij in verschillende gedeelten van het land een nog al verschillend gemiddeld intelligentiepeil gevonden werd. In een cartogram is dat overzichtelijk weergegeven. Vergelijking van dit cartogram met dat betreffende de jongens, die na het verlaten der lagere school geen verder onderwijs ontvingen, toont nu, dat een hoger „intelligentiegemiddelde” van de dienstplichtigen in een streek vrijwel samengaat met een meer algemeen bezoek van scholen voor voortgezet onderwijs. Volkomen overeenstemming kan men mede door het tijdsverloop tussen beide onderzoeken niet verwachten, doch de thans geconstateerde grote overeenkomst tussen de gemiddelde „intelligentie” en het schoolbezoek bevestigt de mening, dat men indertijd geen verstandelijke *aanleg* gemeten heeft, maar in hoofdzaak door onderwijs verworven kennis en vaardigheid. Deze mening oorspronkelijk berustend op de aard van de testvragen, heeft thans bijna het karakter gekregen van een bewezen zaak.

Het is dus minstens zeer voorbarig om uit de testprestaties van deze dienstplichtigen conclusies te trekken over hun verstandelijke *aanleg*.

En tot nog verder gaande (pessimistische) beschouwingen omtrent de intelligentie van het Nederlandse volk, nu en in de toekomst, dwingen ze de onderzoeker m.i. zeker niet.

Dat ik zo onwillekeurig op deze zijweg raakte bij de bespreking van „Het voortgezet onderwijs, regionaal bezien”, bewijst de grote bruikbaarheid van statistisch materiaal als dit. Velen die op enigerlei wijze met onderwijsorganisatie in stad, provincie of in het hele rijk te maken hebben, zullen ook bij de oplossing van hun problemen, voor zover die vallen binnen het door de titel omschreven kader, in deze statistische publicatie waardevolle aanwijzingen kunnen vinden.

W. H. BROUWER.



## TIJDSCHRIFTEN

*Het Kind* (Red. Mevr. J. A. de Herder-Scherpenhuysen en Dr. A. de Vletter).

No. 7 (jrg. 51).

Uit dit nummer noemen wij „Geeft het kind zijn eigen rijk” door P. H. Ritter Jr., „Wandeling door Kinderland” door Wilha. Bladergroen („Kinderspel”), het „Snoepprobleem” behandeld door Mevr. Beernink-Trip in haar „Medische Rubriek” „Tekenen” door C. Wilkeshuis.

*Onderwijs en opvoeding*. (Red. B. Swanenburg e. a. Uitg. Paed. Centrum van de NOV).

Ans Heijenck geeft gedachten over „De onderwijzer in de Montessori-school”, A. Zurcher-Groenveld schrijft over „De waarde van oplossingsmethoden”. — J. Hogenkamp geeft „Praktische wenken voor het onderwijs in zuiver schrijven”. — M. Gerretsen geeft een artikel over „Globaal lezen”, terwijl C. A. van Aart over „Vlaggetjes dag” (bij de Scheveningse vissersvloot) een centrum voor klas 1 en 2 heeft gemaakt. — H. J. Nuys is van oordeel, dat voor het v.g.o. de wandkrant, samengesteld door de leerlingen met elkander, een prachtige aanleiding is tot waardevol groepswork. — B. Swanenburg bespreekt onder de rubriek „De Marktkraam” een boekje van Hartger Menkman.

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

No. 20 (jrg. 35).

Dit nummer is voor een groot deel gewijd aan het jeugdboek. Men vindt hieromtrent belangwekkende artikelen van Aug. A. Boudens, nl. „De jeugd en het boek”, en „Het Katholieke jeugdboek”; R.M. „Om boek en jeugd”, H. v. d. P. „Spanning en sensatie” (over beeldromans en hyperavontuurlijke boeken). J. G. Smits geeft in zijn artikel „Globaal lezen”, de raad, in de eerste maanden de leerlingen niet te veel globaal-leesboekjes te laten gebruiken, maar het aanvankelijk leesonderwijs de vorm van een aardig spel te geven.

No. 21 (jrg. 35).

Aantrekkelijke artikelen over godsdienstige opvoeding zijn in dit nummer: Fr. S. R. „Leer en leven moeten één zijn”, Pasch. van Kaathoven, O. Pr. „Opvoeding tot kerkelijk leven”, Fr. S. Rombouts „Bellarminus Bijbelplaten”. H. Goris geeft zijn mening over „De ministeriële Nota”. Fr. S. R. schrijft „Over school- en klasbibliotheken”, Govert Grazer over het film- en radiovraagstuk: „Hoe staat het met Film en Radio op school?” (nr. aanl. van het laatste onderwijsverslag). Belangwekkend is ook het artikel van Verhiel over „Waardering der schoolprestaties”.

C. WILKESHUIS.

## BOEKBEoordelingen

Dr. B. Klein Wassink, *Credo quia absurdum?*  
Uitg.: Van Gorcum en Comp., Assen, 1949.  
195 p.

Dit Groningse theologische proefschrift lijkt naar zijn titel (Ik geloof, omdat het onredelijk is) voor de lezer van Paed. St. zeer ver te liggen. Maar de ondertitel: Het belang van de existentiële filosofie voor de eristische theologie (dat deel der theologie, dat de grenzen van de draagkracht der Rede bepaalt), toont, dat het hier gaat om de oude en altijd nieuwe strijdvraag over de verhouding van Weten en Geloven, en dat wel in 't bijzonder in verband met de zo veel besproken existentiële filosofie.

Aan die lezers, die zich voor een goed leesbare en nauwkeurige inleiding in die filosofie en haar wortels interesseren, kan ik de studie van dit boek dan ook warm aanbevelen. In 't bijzonder de zo moeilijk leesbare Martin Heidegger wordt hier voortreffelijk en beknopt toegelicht.

Na hem bespreekt de schr. in het eerste Historische deel: J. P. Sartre, A. Camus, K. Jaspers, S. Kierkegaard, Het probleem van het credo quia absurdum in het N.T., Tertullianus, Blaise Pascal en Leo Sjestow. Het tweede systematische deel behandelt dan, na een Recapitulatie, de vraag naar de verhouding van existentiële filosofie en eristische theologie, en die naar de verhouding van existentiële filosofie en christelijke filosofie, en komt tot een conclusie, die nauw verwant is aan de slotwoorden van mijn personalistische inleiding in de wijsbegeerte. Immers zij luidt, dat de existentiële filosofie (klaarblijkelijk is daarmee bedoeld die der niet-Personalistische existentiële filosofen) een stimulans kan betekenen voor de theologische bezinning, allereerst om zich actief bezig te houden met de wereld en haar problemen en vervolgens om ootmoediger te worden door het weten dat er een andere geloofsopdring sprong dan die der existentiële filosofie houdbaar is, en dankbaar te zijn dat voor haar het fundament gelegd is.

Ph. K.

Mr. N. F. Hofstra, *Organisatie en bestuur der Universiteit*, Van Gorcum en Comp. Assen 164 p. f 5.90.

De schr. geeft een vergelijking tussen de Universiteiten van Amerika, Engeland en Nederland naar de staatsrechtelijk-legislatuur zijde. Wat Nederland betreft volgt hij daarbij in hoofdzaak niet zozeer de huidige toestand, als wel de voorstellen der staatscommissie tot Reorganisatie in het H.O. waarvan hij een der secretarissen was. De paedagogisch-didactische en maatschappelijke vraagstukken passen in zijn opzet niet. Vandaar dat wij van dit tijdschrift met deze korte aankondiging kunnen volstaan.

Ph. K.

DE OPLEIDING TOT LERAAR IN DE WISKUNDE <sup>1)</sup>

DOOR

DR. D. N. VAN DER NEUT

Het vraagstuk van de opleiding tot leraar in de wiskunde maakt een onderdeel uit van het vraagstuk van de lerarenopleiding in het algemeen. Om het te zeggen in een, mathematici aansprekende vorm: aangezien „de leraar in de wiskunde” een bijzonder geval is van „de leraar in het algemeen”, zal de opleiding tot leraar in de wiskunde een bijzonder geval zijn van de lerarenopleiding in het algemeen.

Hoe juist deze bewering op zichzelf genomen ook moge zijn, toch komen we er in de practijk niet veel mee verder. Immers voor het vraagstuk van de lerarenopleiding bestaat hier te lande geen algemeen aanvaarde oplossing. Integendeel, de situatie is zo, dat, wanneer iemand, die tot het uitspreken van een mening bevoegd mag worden geacht, een bewering over deze materie tot uiting brengt, hij er vrijwel zeker van kan zijn, dat hij door anderen, die tot het uiten van een mening niet minder bevoegd zijn, zal worden tegengesproken. Hoe ver wij verwijderd zijn van een algemeen aanvaarde oplossing van het vraagstuk der lerarenopleiding blijkt duidelijk uit hetgeen over dit onderwerp gezegd wordt in de rapporten van de secties D, L en M van de Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs, voorkomend in het in 1949 verschenen rapport van deze commissie. Terwijl sectie D, tot wier taak het mede behoorde de opleiding van leraren door het hoger onderwijs te bestuderen, in overeenstemming met sectie M, die voor de natuurphilosophische faculteit, de wens naar voren brengt het doctoraal examen te splitsen in één voor a.s. leraren en één voor a.s. „research-werkers” — het woord is ontleend aan het rapport —, is sectie L, die voor de faculteit van letteren en wijsbegeerte, nadat zij aanvankelijk de gedachte van het gesplitste doctoraal-examen, zij het met weinig enthousiasme, had aanvaard, hierop toch teruggekomen, toen zij over dit punt nader overleg had gepleegd, o.a. met vertegenwoordigers van de lerarenorganisaties <sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> Referaat, gehouden op 3 November 1951 te Rotterdam op de bijeenkomst ter gelegenheid van het eerste lustrum van het Wiskundig Dispuut „Thomas J. Stieltjes”.

<sup>2)</sup> Rapport van de Staatscommissie tot reorganisatie van het Hoger Onderwijs 1949. Blz. 23 e.v., 126 e.v., 136 e.v., 323 e.v., 341 e.v.

Aan het rapport van sectie L is echter weer een minderheidsnota van twee leden dezer sectie toegevoegd, waarin de splitsing van het doctoraalexamen in genoemde zin met klem wordt verdedigd <sup>1)</sup>. Op één punt bestaat er echter tussen hen, die zich in dit rapport, hetzij als meerderheid, hetzij als minderheid uitspreken, geen verschil: het is dit, dat een paedagogisch-didactische vorming van de a.s. leraren onontbeerlijk is. Maar daarmee is dan ook de grens van de overeenstemming bereikt, want over de aard, de omvang en de vorm van deze door allen gewenste paedagogisch-didactische vorming gaan de meningen weer sterk uiteen. Terwijl sectie L examens en tentamens voor dit gedeelte van de opleiding afwijst, wordt door de secties D en M de invoering van paedagogiek en didactiek als integrerend deel van het tot de bevoegdheid voor het geven van voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs leidende doctoraalexamen voorgestaan.

Dit alles overziende, is het, naar het mij voorkomt, onafwendbaar tot de conclusie te komen, dat op grond van het genoemde rapport de opleiding tot leraar in de wiskunde slechts voor een klein gedeelte behandeld kan worden als bijzonder geval van de lerarenopleiding in het algemeen. Dit kleine gedeelte omvat niet meer dan de wenselijkheid van een zekere paedagogisch-didactische vorming van de a.s. leraren.

Terwijl dus in de bovengenoemde Staatscommissie, waarin uiteraard het hoger onderwijs zeer ruim vertegenwoordigd was, over het vraagstuk van de lerarenopleiding geen eenstemmigheid was te bereiken, bestaat deze eenstemmigheid wel in de kringen van de leraren bij het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, in elk geval ten opzichte van het gesplitste doctoraalexamen. Immers wijst men in deze kringen deze gedachte unaniem af. Ten opzichte van een beperkte paedagogisch-didactische vorming neemt men in het algemeen een welwillende houding aan. Het is echter de vraag, of in deze kringen aan de voorwaarden voor een vruchtbaar gesprek over de lerarenopleiding wel altijd voldaan is. Eerste voorwaarde voor hen, die dit vraagstuk willen bespreken en die zelf het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs dienen, is, dat zij bereid zijn, zich van de opleiding, die zij zelf genoten hebben, in zoverre te distantieren, dat zij in staat zijn deze kritisch te bezien, zodat

<sup>1)</sup> Rapport, blz. 333 e.v.

zij eventuele gebreken aan en leemten in deze opleiding kunnen ontdekken. Men zou het ook zo kunnen zeggen, dat zij dienen te trachten tegenover hun opleiding een wetenschappelijk standpunt in te nemen. Dit houdt als tweede voorwaarde in, dat zij er tegen dienen te waken, dat dit vraagstuk onmiddellijk getrokken wordt in de sfeer van het emotionele. Het is naar mijn mening emotioneel en onwetenschappelijk de vernieuwing van de lerarenopleiding af te doen met de opmerking, dat de huidige generatie van de leraren, evenals de vorigen, er gekomen is zonder speciale voorbereiding voor het lerarenambt, en dat er dus geen enkele reden is om voor de komende generaties andere wegen te bewandelen. Evenzo acht ik het emotioneel en onwetenschappelijk de mogelijkheid van een gesplitst doctoraal-examen af te wijzen op grond van de vrees, dat hierdoor verdere depreciatie van het lerarenambt moet worden verwacht. Hoewel ik niet wil ontkennen, dat ook ten opzichte van het vraagstuk van de lerarenopleiding het emotionele onder bepaalde omstandigheden zijn recht en zijn betekenis kan hebben, meen ik toch, dat, zal het in ons land ooit tot een verantwoorde oplossing van dit vraagstuk komen, de leraren bereid zullen moeten zijn het aan te zien, dat hier of daar een heilig huisje wordt afgebroken, zonder dat zij daardoor in een paniekstemming geraten. Het behoeft naar ik hoop geen nader betoog, dat hiermede de wenselijkheid, laat staan de noodzakelijkheid van een dergelijke afbraak nog in het geheel niet wordt verdedigd; het is slechts mijn bedoeling de mogelijkheid daarvan niet a priori geheel af te wijzen.

In de volgende beschouwingen zal ik mij in hoofdzaak beperken tot de universitaire opleiding tot leraar in de wiskunde. Het is geenszins mijn bedoeling, daarmee in bedekte vorm tot uitdrukking te brengen, dat ik andere dan universitair gevormde leraren, althans voor de wiskunde, bij het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs niet aanvaardbaar acht, een standpunt, dat door sectie D van de Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs wordt ingenomen met betrekking tot het voorbereidend hoger onderwijs; voor het middelbaar onderwijs — men lette op de hier aangebrachte scheiding — wil deze sectie de bezitters van de middelbare acten wél bevoegdheid verlenen<sup>1)</sup>. Wanneer ik mij beperk tot de universitaire opleiding vloeit dit

<sup>1)</sup> Rapport, blz. 127; voor het standpunt van de secties L en M zie resp. blz. 324 en blz. 345.

voort uit de mening, dat een poging tot het in het aanzijn roepen van een verantwoorde lerarenopleiding hier zal moeten aangrijpen, en dat de opleiding voor de middelbare acten, welke bezitters ik de toegang tot het middelbaar en het voorbereidend hoger onderwijs niet gaarne zou willen ontzeggen, zich in dezen bij de universitaire opleiding zal dienen aan te sluiten.

Wanneer ik nu, na deze inleidende opmerkingen, tot het eigenlijke onderwerp van dit artikel kom, zou ik allereerst de vraag willen stellen, welke eisen aan de leraar in de wiskunde redelijkerwijs gesteld mogen worden. Het komt mij voor, dat hierbij drie aspecten kunnen onderscheiden worden. Van de leraar in de wiskunde mag naar mijn mening het navolgende verlangd worden:

1. dat hij een verantwoorde relatie heeft tot de wiskunde als wetenschap;
2. dat hij de bekwaamheid heeft, de leerstof, die hij heeft te onderwijzen, te bezien van hoger standpunt;
3. dat hij in staat is, zich op deskundige wijze rekenschap te geven van de methode, volgens welke hij die leerstof aan zijn leerlingen moet onderwijzen.

Het eerste punt betreft dus de wiskundeleraar in zijn betrekking tot de wetenschap, het tweede punt in zijn relatie tot de leerstof, het derde punt in zijn instelling tot de methodiek en de didactiek.

#### 1. De wiskundeleraar en de wiskunde als wetenschap.

In een magistrale rede over het onderwerp „School en Wetenschap”, in 1936 uitgesproken door Dr. E. J. Dijksterhuis op het derde Nederlands Congres van leraren in de wiskunde en de natuurwetenschappen, heeft deze vier verschillende relaties genoemd, waarin de leraar tot de wetenschap kan staan. En wel *a.* als zelfstandig beoefenaar, *b.* als belangstellend en begrijpend toeschouwer, *c.* als middelaar en *d.* als conservator.

Een verkorte weergave van Dr. Dijksterhuis', ook thans nog volkomen actuele beschouwingen moge hier volgen <sup>1)</sup>.

#### *a.* De leraar als zelfstandig beoefenaar der wetenschap.

„De universiteit streeft er naar, de student, die zij aan het eind van zijn studie bevoegd zal verklaren tot het geven van

<sup>1)</sup> Verslag van het derde Nederlands Congres van Leraren in de wiskunde en de natuurwetenschappen, gehouden op 16 April 1936 te Utrecht. Uitg. J. B. Wolters. Blz. 99—103.



onderwijs, in de allereerste plaats op te voeden tot zelfstandige beoefening der wetenschap; zij tracht hem te brengen tot het peil, waarop de wetenschap heden staat en zij verlangt als bekroning van de studie van hem het bewijs, dat hij haar althans op een enkel punt met een zelfstandig bereikt resultaat heeft kunnen verrijken." Van dit door de universiteit ontwikkelde vermogen tot zelfstandige wetenschapsbeoefening komt echter bij de leraren na het voltooien van de studie weinig meer tot uiting. De weektaak van de Nederlandse leraar „is van dien aard, dat alleen bizonder gunstige condities van werkkraft en belangstelling hem tot wetenschappelijke arbeid in staat kunnen stellen. Van een morele verplichting, de wetenschap zelfstandig te blijven beoefenen, kan dan ook in deze tijden bij hem geen sprake zijn. *Dat geeft natuurlijk aanleiding tot de vraag, of de universiteit wel goed doet, de fictie, dat zij in de faculteiten van wis- en natuurkunde en letteren en wijsbegeerte in de allereerste plaats aanstaande beoefenaren der wetenschap kweekt, nog steeds zo uitdrukkelijk te handhaven en of er geen middelen te vinden zouden zijn, om met behoud van de vormende waarde, die aan zelfstandig wetenschappelijk werk, hoe bescheiden ook, toekomt, meer dan tot dusver het geval is geweest, bij te dragen tot de voorbereiding van de student op zijn latere maatschappelijke werkring*"<sup>1)</sup>.

b. De leraar als belangstellend en begrijpend toeschouwer der wetenschap.

Hoewel de leraar in het algemeen niet beschikt over de mogelijkheid tot zelfstandige wetenschapsbeoefening, dient hem de gelegenheid gegeven te worden op de hoogte te blijven van de ontwikkeling in de tak van wetenschap, waarin hij is opgeleid. Het is wenselijk, „dat de universiteit zich meer gelegen zou laten liggen aan het in stand houden van de wetenschappelijke vorming van haar vroegere alumni”.

In het rapport van de Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs wordt op verschillende plaatsen ten behoeve van de wetenschappelijke werkers aan de universiteit gepleit voor de instelling van het z.g. „sabbatical year”: de mogelijkheid dat deze op eigen verzoek op gezette tijden voor een bepaalde periode van hun onderwijstaak kunnen worden ontheven ten bate van wetenschappelijk onderzoek<sup>2)</sup>. Naar ik meen bestaat

<sup>1)</sup> Cursivering van mij. v. d. N.

<sup>2)</sup> Rapport, blz. 14, 330, 339, 377, 391.

in Amerika het sabbatical year ook voor de docenten bij het middelbaar onderwijs. Ten opzichte van ons land moge ik volstaan met de tweeledige opmerking, dat enerzijds het openen van deze mogelijkheid een weldaad aan de leraar en daardoor aan het onderwijs in het algemeen zou zijn, dat echter anderzijds de hieruit voortvloeiende conseqwenties, met name die van financiële aard, althans op dit moment en in de naaste toekomst, voor de realisering van deze gedachte wel onoverkomelijke hindernissen zouden blijken te zijn.

c. De leraar als middelaar tussen wetenschap en algemene volkscultuur.

„Het is” — aldus Dr. Dijksterhuis — „voornamelijk door hun bemiddeling” (d.w.z. van de docenten der middelbare scholen), „dat het merkwaardige assimilatieproces plaats heeft, waardoor begrippen, die aanvankelijk slechts eigendom schijnen te zullen blijven van een kleine groep vakgeleerden, deel gaan uitmaken van de algemene cultuur en die middelaarsfunctie legt hun bij voldoende ruime beschouwing van hun taak wellicht het meest onafwijsbaar de verplichting op, op de hoogte te blijven van hun vak.”

d. De leraar als conservator der wetenschap.

„Geen categorie van wetenschappelijk gevormde mensen komt zo voortdurend in aanraking met de tot historie geworden fasen van hun vak, als dat bij leraren in wis- en natuurkunde het geval is. Wat thans elementair is, was eens de stof die de levende wetenschap behandelde; wat nu oefenmateriaal is voor de leerling, hield eens de coryphaeën bezig. Voortdurend laten wij in ons onderwijs het verleden herleven en het is, als we het werkelijk levend willen maken, noodzakelijk, dat we er ons zelf volkomen in thuis gevoelen. En zo ontstaat voor de docent, die zich, hoezeer ook begrijpend, dat hij er altijd maar een breukdeel van zal kunnen verwezenlijken, voortdurend bewust wil blijven van wat zijn werkkring, ideaal beschouwd, van hem eist, de onafwijsbare verplichting, met het verleden van zijn wetenschap nog beter vertrouwd te zijn dan met het heden.” . . . „Wanneer hij de historische perioden der wetenschap helpt conserveren, zal hij in staat zijn, de leerstof, die hij, pas van de universiteit komend, wellicht geneigd is als triviaal en kinderachtig te beschouwen, ook in zijn eigen denken weer op te heffen in de sfeer van het problematische en hij zal de oude en door eeuwenlang gebruik

versleten dingen kunnen omgeven met de bekorende glans van nieuwhed, die ze omgaf, toen ze in het brein van een grote mathematicus of physicus voor het eerst gedacht werden."

## 2. De wiskundeleraar en de wiskunde als leerstof.

Het komt mij voor, dat van de wiskundeleraar verlangd mag worden, dat hij de bekwaamheid bezit de leerstof, die hij onderwijst, te bezien van hoger standpunt. Als leraar heeft hij de opdracht de leerstof, die hij eenmaal als leerling van een middelbare school heeft bestudeerd, nu te onderwijzen; van hem mag worden verwacht, dat hij in de tussenliggende studie jaren zijn kennis van de schoolleerstof heeft verbreed en verdiept. Hier voor is naar mijn mening nodig, dat hij geleerd heeft deze leerstof te beschouwen vanuit twee ten nauwste met elkander samenhangende gezichtspunten. Het eerste betreft de leerstof als resultaat van een historisch groeiproces, het tweede het organisch verband van deze leerstof met het geheel der mathematische wetenschap.

### a. De leerstof als resultaat van een historisch groeiproces.

Aangezien waardering van ons cultuurbezit in het algemeen zonder historisch besef niet mogelijk is, mag ook van de wiskundeleraar dit besef verlangd worden. Daarom acht ik een zekere kennis van de ontwikkelingsgang der wiskunde in de geschiedenis der mensheid voor de docent in de wiskunde bijzonder gewenst. Deze gedachte, die door Dr. E. J. Dijksterhuis reeds in bovengenoemde rede werd uitgesproken, vindt men in versterkte mate terug in een rapport van de tweede afdeling van de Onderwijsraad — die voor het V.H.M.O. —, waarin gepleit wordt voor de mogelijkheid aan het wiskundeonderwijs van het gymnasium-A een meer historisch karakter te geven. Dit rapport <sup>1)</sup> zegt:

„De A-afdeling van het gymnasium is de voornaamste — men mag wel zeggen de enige — school in ons land, die zich de klassieke vorming der leerlingen als hoofddoel stelt; dit doel sluit in, dat men hun door rechtstreekse kennismaking met de antieke Griekse cultuur een inzicht tracht te geven in de fundamentele betekenis, die deze voor de historische ontwikkeling

<sup>1)</sup> Mededelingenblad van het Departement van O. K. en W. van 9 Juni 1951, hier geciteerd uit het Weekblad van het Genootschap van Leraren aan Nederlandse Gymnasia en Lycea van 20 Juni 1951.

van het denken bezit. Deze betekenis heeft zij echter niet in de laatste plaats voor de wiskunde bezeten, en het ligt daarom geheel in de lijn van de A-afdeling van het gymnasium daaraan aandacht te besteden, wanneer dit althans kan geschieden zonder dat aan de leerlingen te hoge eisen op mathematisch gebied worden gesteld.

Naar het oordeel van de Afdeling is dit mogelijk. De in het leerplan voor de vijfde en zesde klasse voorgeschreven leerstof, „stereometrie en herhaling der planimetrie” vormt een deel van de elementaire wiskunde, dat in de oudheid is ontstaan, en dat nog steeds sterk onder invloed staat van de daar ingevoerde behandelingswijze. Men verzwaart de eisen op wiskundig gebied zeer zeker niet wanneer men deze onderwerpen behoudt maar ze weer terugbrengt in de sfeer, waaruit zij afkomstig zijn. Door de behandeling om de Elementen van Euclides als kern te groeperen zou het teloor gegane verband met de klassieke oudheid hersteld kunnen worden. Bovendien zou hierdoor een ongedwongen aanleiding ontstaan om zowel de plaats van de wiskunde in de antieke cultuur als de historische invloed, die van deze cultuur op het wetenschappelijk denken is uitgegaan in het licht te stellen. Ook behoeft er generlei vrees te bestaan, dat bij deze opzet de wiskunde te kort zou komen; wiskundig denken kan geleerd worden aan iedere manifestatie der mathesis; zeer zeker dus van een zo groots opgezette systematisering van de elementen dezer wetenschap als het werk van Euclides bevat.

Wanneer op deze wijze wiskunde op de A-afdeling van het gymnasium gedoceerd werd, zouden de leerlingen van deze afdeling iets krijgen, wat de B-afdeling van het gymnasium en de hogere burgerschool B vooralsnog niet geven: een inzicht in de historisch-culturele betekenis van het wiskundig denken. Wellicht, dat hierdoor het besef zou worden gewekt, dat ook de genoemde schooltypen, waar een meer technische beheersing der wiskunde, volkomen overeenkomstig de aard van die schooltypen, het hoofddoel van het onderwijs in wiskunde is — en ook zal moeten blijven — op dit punt iets te kort komen, en dat aanvulling daarvan wenselijk is.”

Het rapport eindigt met de volgende zin, waarop het in het verband van mijn beschouwingen in het bijzonder aankomt: „Om het aantal van deze docenten” (dit zijn de docenten, die het historisch georiënteerde onderwijs in wiskunde inderdaad kunnen geven) „in de toekomst te vergroten zal het naar de mening der

Afdeling noodzakelijk zijn, dat aanstaande leraren in wiskunde aan de universiteit gelegenheid krijgen onderwijs te ontvangen in de geschiedenis der wiskunde."

Terwijl in dit rapport de volle nadruk valt op de meetkunde bij de Grieken, kan men, voor zover het de opleiding van de a.s. leraren betreft, deze beschouwingen uitbreiden tot alle andere gebieden van de schoolwiskunde. De ontwikkeling van het abstract getalbegrip, het ontstaan van de gesystematiseerde hoofdbewerkingen der rekenkunde en de uitbouw daarvan met de begrippen macht, wortel en logaritmie, de daarmee samenhangende uitbreidingen van het begrip der gehele getallen met dat van het getal nul en van de negatieve getallen, van de breuken, van de irrationele en van de complexe getallen, de in de geschiedenis rondom sommige dezer uitbreidingen gevoerde discussie, de geschiedenis van het getal  $\pi$ , die van het algebraïsch teken-schrift, die van de toepassing van de algebra op de meetkunde, die van Euclides' parallelenaxioma en de daarmee samenhangende ontdekking van de niet-euclidische meetkunde, de ontdekking van de goniometrie, de geschiedenis van de bij het onderwijs in gebruik zijnde logaritmische en goniometrische tafels zijn even zovele onderwerpen, welke kennis voor de wiskundeleraar niet anders dan van de grootste betekenis moet worden geacht. Hierbij is de vraag of deze stof op de middelbare school gedoceerd zou moeten worden, niet aan de orde. Ik zou dit zeker niet willen bepleiten. Ook ten opzichte van de in het zoeven genoemde rapport verdedigde wijziging in de wiskunde van het gymnasium-A dient grote voorzichtigheid te worden betracht.

b. De leerstof in het organisch verband met het geheel der mathematische wetenschap.

Men kan, ietwat globaal, het geheel der schoolwiskunde verdelen in het gebied der algebra en dat der meetkunde. Beide gebieden hebben hun onmiddellijke voortzettingen, die niet tot de wiskundeleerstof van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs behoren; de nadruk valt in dit verband op het woord onmiddellijk. Bij de algebra dient hierbij gedacht te worden aan de theorie der hogere machtsvergelijkingen, der rekenkundige reeksen van hogere orde en der oneindig voortlopende reeksen. Ten opzichte van de meetkunde aan de uitgebreide planimetrie, die haar aanknopingspunten aan de schoolmeetkunde vindt in de stellingen van Pythagoras en van Ptole-

maeus, de merkwaardige lijnen en punten van de driehoek, de lijnen van Euler en van Wallace, de negenpunts-cirkel van Feuerbach en de theorema's van Menelaus en de Ceva, onderwerpen, die zelve reeds althans voor een deel aan de grens van de leerstof der middelbare school liggen. Onderwerpen behorend tot de uitgebreide planimetrie, die een zekere innerlijke verwantschap vertonen met de meetkunde-leerstof van de middelbare school zijn bv.: de punten van Gergonne, Nagel, Lemoine, Brocard en Torricelli, het raakprobleem van Apollonius, de cirkelconstructies van Mascheroni, de meetkundige behandeling der kegelsneden en die der inversie. Verder kan in dit verband gewezen worden op de bestudering van de axiomatic, van het volledig systeem van stellingen, mede in verband met de omkeerbaarheid, de kwestie van de noodzakelijke en voldoende voorwaarden, de meetkundige plaatsen en de identiteitsstellingen.

### 3. De wiskundeleraar en de didactiek van de wiskunde.

Hierbij gaat het dus om de instelling van de leraar met betrekking tot de leerlingen, aan wie hij de wiskunde heeft te onderwijzen, dus om zijn betekenis als didacticus en als paedagoog. Er is op dit punt in ons land iets aan het veranderen. De stelling, dat liefde voor de leerlingen en liefde voor het vak de noodzakelijke en voldoende voorwaarden vormen voor het geven van goed onderwijs, zal, naar ik meen, op dit ogenblik niet zo gemakkelijk meer verdedigd worden als enkele tientallen jaren geleden. Algemeen is het inzicht doorgebroken, dat de genoemde voorwaarden wel noodzakelijk, maar niet voldoende zijn.

Van de wiskunde-leraar zal in het algemeen gezegd kunnen worden, dat hij, toen hij zelf als leerling een school voor voorbereidend hoger of middelbaar onderwijs bezocht, met de wiskunde-leerstof weinig of geen moeilijkheden ondervond en dat hij reeds toen voor deze materie een natuurlijke belangstelling had. Dit brengt echter mee, dat hij niet *vanzelf* op de hoogte is van de moeilijkheden die het wiskunde-onderwijs meebrengt voor leerlingen, die voor dit vak middelmatig of nog minder begaafd zijn, en die, meestal mede daardoor, de hem eigen bijzondere belangstelling voor de wiskunde missen. Juist omdat de wiskundeleraar voor zijn vak een bijzondere begaafdheid bezit is hij niet *vanzelf* op de hoogte van de voor deze leerlingen meest geschikte methodiek en didactiek. Opzettelijke bestu-



dering van algemene en speciale didactische principes, vergelijkende studie van de diverse methoden volgens welke de onderwerpen uit de schoolwiskunde kunnen worden behandeld, en een positieve instelling ten opzichte van de onderzoeken, die op didactisch gebied gaande zijn, mogen aan de leraar als onontkoombare eisen gesteld worden. Enige kennis van de psychologie der puberteit en van de paedagogiek zal hij hierbij niet kunnen ontberen.

Nadat ik aldus de wiskundeleraar, zo men wil, min of meer als ideaal — maar dan toch, naar ik meen, als bereikbaar ideaal — heb getypeerd, moge ik dit ideaal confronteren met de werkelijkheid van de opleiding. Het zal geen uitvoerig betoog vragen om aan te tonen, dat de universitaire opleiding op enkele beslissende punten in gebreke blijft. Niet ten opzichte van het eerste aspect. Inderdaad leidt de universiteit de aanstaande leraar op tot beoefenaar der wetenschap. Echter laat zij ten opzichte van het tweede aspect — de verbreding en verdieping van de kennis der schoolleerstof — in het bijzonder voor het gebied der meetkunde en voor de geschiedenis der wiskunde de aanstaande leraar vrijwel geheel aan zichzelf over. Ten opzichte van het derde aspect — dat der didactiek — kan worden opgemerkt, dat enkele eerste pogingen worden ondernomen. Deze didactische vorming is echter niet meer dan een facultatief aanhangsel bij de studie voor het doctoraalexamen, immers het volgen van de betreffende colleges is niet verplicht, en een tentamen, laat staan een examen, is er meestal niet aan verbonden. Zo bestaat aan de Rijksuniversiteit te Leiden deze regeling, dat aan hen, die gedurende één cursusjaar een college over de didactiek der wiskunde van één uur per week gevolgd hebben, en die verder gedurende minstens drie maanden drie schooltijden (onder schooltijd wordt verstaan een „schooluur”) 's weeks of een daarmee overeenkomend aantal schooltijden, — dus welgeteld  $\pm 40$  schooluren — bij een leraar aan een inrichting voor middelbaar of voorbereidend hoger onderwijs hebben gehospiteerd, door de faculteit een verklaring wordt uitgereikt, terwijl de faculteit hun, die zich aan deze opleiding onderwerpen, aanraadt, ook een college te volgen over paedagogiek en psychologie; op verzoek van de belanghebbende wordt het gevolgd hebben van een zodanig college aangetekend op bovengenoemde verklaring. Aan de andere universiteiten bestaan dergelijke, op sommige punten hiervan enigszins afwijkende regelingen. De ervaring

leert, dat de belangstelling voor de colleges in de didactiek onder de studenten niet altijd even groot, en de animo voor de verkrijging van de genoemde verklaring miniem is. Dank zij het nog steeds bestaande tekort aan bevoegde leraren zijn sommige studenten reeds voordat zij het doctoraalexamen hebben afgelegd als leraar aan een school voor voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs verbonden; van de gelegenheid tot hospiteren maken deze in het algemeen geen gebruik, terwijl er onder hen de mening voorkomt, dat het volgen van een college in de didactiek voor hen overbodig is, omdat zij het lesgeven in de praktijk wel even goed kunnen leren. Mijn bezwaar tegen deze mening wordt niet weerlegd door de overigens volkomen juiste opmerking, dat het volgen van een didactische opleiding iemand nog niet tot een bekwaam wiskundedocent behoeft te maken.

Hoewel er dus voor de didactische vorming van de aanstaande leraren aan de universiteit wel een bescheiden begin bestaat, brengt het facultatief karakter van deze vorming echter mee, dat de animo hiervoor nog te veel een kwestie van conjunctuur is: „vraag en aanbod” spelen hier al te zeer een rol. Bij het huidige tekort aan bevoegde docenten is de belangstelling voor de didactische opleiding over het algemeen slechts matig, omdat de afgestudeerde student ook zonder deze wel een hem passende betrekking bij het onderwijs kan vinden; wanneer het tekort eenmaal zal zijn opgeheven en daardoor het vinden van een betrekking moeilijker zal zijn, zal waarschijnlijk de belangstelling voor de didactische opleiding toenemen, omdat de daaraan verbonden verklaring bij sollicitaties als een aanbeveling zal kunnen gelden. Dat aldus de algemeen als noodzakelijk beschouwde didactische vorming van de aanstaande leraren afhankelijk wordt van „vraag en aanbod” is een situatie, die erger dan onbevredigend is.

Prof. Langeveld heeft er terecht op gewezen<sup>1)</sup>, dat het docenten-corps nooit „de uitsluitende beschikking zal krijgen over een elite van persoonlijkheden, van zo hoge innerlijke cultuur, dat men een redelijke middelmatigheid te boven komt”. Ernst makende met dit onontkoombare feit, dienen wij ons af te vragen, „waarin de persoonlijkheid van middelmatige formaat als leraar de beste kansen heeft, zodat zijn functie maatschappelijk en

---

<sup>1)</sup> Dr. M. J. Langeveld, *Verkenning en Verdieping*. J. Muusses, Purmerend, 1950. Blz. 183 e.v.

paedagogisch het meest effectief wordt. Indien wij het er over eens zijn, dat de „geboren” paedagoog en de „getogen” paedagoog over bijzondere persoonlijke begaafdheden moeten beschikken, zullen wij in de leraar niet in de eerste plaats een beroep doen op zijn individueel-specifieke paedagogische vermogens. Veeleer zullen wij hem binnen zijn grenzen leren woekeren met de middelen, die hij heeft”. „Want,” aldus zegt Prof. Langeveld even verder: „het leraarschap is een vak; een vak waarvan voor ieder, en zeker voor iedere middelmatig begaafde veel te leren is”. „Maar dan ook een grondige didactische voorbereiding, dan ook een ordentelijke scholing in de paedagogische inzichten omtrent het kind, de klas, het leer- en onderwijsproces, dan ook ernst maken met het ambacht. En niet als iets dat men, als een noodzakelijk kwaad, te elfder ure in enkele afgeknepen college-uren tegen minimum-prijs op de koop toe neemt.”

Inderdaad, gemeten aan deze criteria is het begin van een didactische vorming, zoals deze momenteel door de universiteit aan de aanstaande leraren wordt aangeboden, nog wel zeer bescheiden.

Terwijl er aan de universiteit voor hen, die er belangstelling voor hebben, ten opzichte van de didactische vorming nog wel zekere mogelijkheden bestaan, ontbreken deze vrijwel geheel wat betreft het tweede aspect, waaronder ik de leraar in de wiskunde heb beschouwd. De situatie op dit punt is, generaliserend gesproken, momenteel zo, dat de docent in de didactiek eigenlijk de enige is, die, zij het slechts incidenteel, belangstelling voor de geschiedenis der wiskunde en voor de genoemde verbreding en verdieping van de kennis der schoolwiskunde tracht te wekken. Het komt mij voor, dat deze toestand zeer onbevredigend is. De jonge doctorandus, die, zo van de universiteit vandaan, zijn intrede doet als leraar aan een gymnasium of hogere burgerschool, moet wel de indruk krijgen dat de kabel van de lift, waarmee hij in de achter hem liggende studie jaren zich langzaam eenparig omhoog heeft bewogen, bij het bereiken van het beoogde doel plotseling is gebroken, zodat hij eenparig versneld is neergeploft op het niveau van uitgang. En wanneer hij deze ervaring overleeft, zal hij na korter of langer tijd in de meeste gevallen van de op grotere hoogte genoten uitzichten niet veel meer dan de schone herinnering, gepaard met een bitter heimwee, overhouden. Dat dan de vraag kan opkomen welke betekenis de langdurige studie nu eigenlijk voor de practijk van het leraarzijn heeft gehad, behoeft toch eigenlijk niet te verwonderen.

Immers de jonge leraar ziet zich geplaatst voor de noodzakelijkheid zich te gaan bezighouden met een stof, waarnaar hij in de meeste gevallen gedurende zijn gehele studietijd niet heeft omgezien. En nu wil ik geenszins ontkennen, dat door de studie van de hogere mathesis zijn wiskundig inzicht in het algemeen is verbreed en verdiept, en dat dit indirect ook voor zijn activiteit als leraar aan een middelbare school van grote betekenis kan zijn, dit neemt niet weg dat de vraag of de universiteit niet meer zou kunnen bijdragen tot de directe voorbereiding van de student op zijn latere maatschappelijke werkkring als volkomen legitiem moet worden beschouwd.

Dit voert vanzelf tot de vraag, langs welke weg de universitaire opleiding van de aanstaande leraren zou kunnen worden verbeterd. Uiteraard is dit het moeilijkste punt uit mijn betoog. Er bestaat, zoals ik reeds opmerkte, onder hen, die een verantwoorde opleiding van de aanstaande leraren voorstaan, geen eenstemmigheid ten opzichte van de aard, de omvang en de vorm van deze opleiding. Vele voorstellen zijn er op dit punt gedaan, en met klem van redenen aangevallen en verdedigd. Een oplossing van dit vraagstuk kant en klaar voor te leggen, ligt zeker op dit moment buiten het bereik. Slechts kunnen enkele richtlijnen worden aangegeven, waarlangs de discussie, die tot een oplossing zou kunnen leiden, zich zal kunnen bewegen.

Het komt mij voor, dat de ideëel gezien meest gewenste oplossing deze zou zijn, dat de aanstaande leraar na het afleggen van een volwaardig vakwetenschappelijk doctoraalexamen nog gedurende één cursusjaar aan de universiteit zou blijven, ten einde een theoretische en praktische vorming met het oog op zijn toekomstige taak te ontvangen. Welke vakken in dit jaar zouden moeten worden bestudeerd, zal na het voorafgaande duidelijk zijn. Tevens zou de aanstaande leraar in dit jaar gedurende een niet al te korte periode moeten hospiteren, niet aan één school bij één leraar, maar in elk geval bij verschillende leraren en liefst aan verschillende scholen. Hierdoor wordt het, vooral bij niet al te krachtige persoonlijkheden optredende gevaar van de imitatie tegengegaan. Hospiteren zelfs bij de meest bekwame docent brengt de aanstaande leraar nog slechts in kennis met één der mogelijkheden van verantwoord lesgeven. Een onder Rijkstoezicht af te nemen examen, waarbij een testimonium van de rectoren of directeuren der scholen, waar de betreffende doctorandus heeft gehospiteerd, moet worden over-

gelegd, zou hem in het bezit kunnen stellen van een diploma, dat de bevoegdheid verleent tot het geven van onderwijs.

Ideëel gezien acht ik dit de meest bevredigende oplossing; immers laat zij de structuur van het doctoraalexamen onveranderd, en legt daardoor geen beperking op aan de mogelijkheden van de leraar, die na korter of langer tijd tot de conclusie komt, dat hij het onderwijs beter kan verlaten, om in een andere sector van het maatschappelijk leven een werkkring te zoeken. Er zijn toch gevallen, waarbij een dergelijke verandering zowel voor het onderwijs als voor de betrokkene als een weldaad moet worden beschouwd.

Een practisch bezwaar van deze oplossing is dat zij de studieduur met een jaar verlengt en derhalve een financiële verzwaaring betekent voor hen, die de studie van de aanstaande leraar bekostigen. De directe voorbereiding tot de latere maatschappelijke taak van de aanstaande leraar moet echter wel zo belangrijk worden geacht, dat de vraag naar de mogelijkheid ener van Rijkswegen beschikbaar gestelde geldelijke toelage gedurende het bedoelde laatste studiejaar ernstig onder het oog dient te worden gezien.

Als tweede, hoewel ideëel minder bevredigende, maar practisch misschien gemakkelijker te verwezenlijken mogelijkheid zie ik deze, dat het doctoraalexamen van de aanstaande leraren enigszins wordt aangepast aan de eisen van het toekomstig beroep. In dien zin, dat dit examen slechts bevoegdheid verleent tot het geven van onderwijs, indien de candidaat gedurende een zekere tijd heeft gehospiteerd en bovendien als bijvak heeft gekozen een vak, dat men zou kunnen aanduiden als „elementaire wiskunde”. Dit bijvak zou dan moeten bestaan uit drie delen: 1) de geschiedenis van de elementaire wiskunde; 2) de bij de schoolwiskunde onmiddellijk aansluitende hoofdstukken van de wiskunde; 3) de methodiek en de didactiek van de schoolwiskunde. De bestudering van deze materie acht ik wel zo belangrijk, dat in ruil hiervoor enige beperking van de omvang van het hoofdvak, zulks in overleg met de betreffende hoogleraar, naar mijn mening verantwoord mag worden geacht. Naar ik meen wordt in een enkel geval, nl. indien de candidaat vrijwillig als bijvak paedagogiek en didactiek kiest, deze oplossing reeds toegepast. Men zal bij deze oplossing, waarbij althans iets gedaan wordt, dat voor de aanstaande leraren van directe betekenis is, moeilijk kunnen spreken van een „gesplitst” doctoraalexamen met de daaraan verbonden emotionele gevolgen.

Want één ding zal men steeds in het oog moeten houden, namelijk, dat het onmogelijk is, een oplossing te vinden, waarbij: 1) het doctoraal examen in zijn huidige structuur wordt gehandhaafd; 2) de aanstaande leraar een hem passende didactische opleiding ontvangt, en 3) de duur van de studie, vergeleken bij thans, niet wordt verlengd. En waar het hier op de tweede plaats genoemde, vergeleken bij de huidige toestand, een nieuw element is, zal óf op het eerste, óf op het derde punt wat water in de wijn gedaan moeten worden, of liever, zonder deze inderdaad gevaarlijke beeldspraak te gebruiken: óf er zal iets gedaan moeten worden aan de structuur van het doctoraalexamen, óf de duur van de studie zal moeten worden verlengd. Immers er kan geen twijfel bestaan aan de actualiteit van de door Dr. Dijksterhuis in 1936 gestelde en in dit verband door mij reeds geciteerde vraag, of de universiteit wel goed doet, de *fictie*, dat zij in de faculteiten van wis- en natuurkunde en letteren en wijsbegeerte in de allereerste plaats aanstaande beoefenaren der wetenschap kweekt, nog steeds zo uitdrukkelijk te handhaven en of er geen middelen te vinden zouden zijn, om met behoud van de vormende waarde, die aan zelfstandig wetenschappelijk werk, hoe bescheiden ook, toekomt, meer dan tot dusver het geval is geweest, bij te dragen tot de voorbereiding van de student op zijn latere maatschappelijke werkring.

## OPEN BRIEF AAN DE HEER P. POST

Amsterdam, December 1951

Geachte Heer Post,

Ja, we hebben alle achting en waardering voor Uw streven het kind ook aesthetisch te willen ontwikkelen en het mogelijkheden te geven om tot expressie te komen.

We hebben vele publicaties van U hierover gelezen. Met veel hebben we kunnen instemmen en waar we het niet met U eens konden zijn hebben we dat aangetekend, maar nooit gepubliceerd, omdat we vinden dat men over zoiets beter binnenskamers dan publiekelijk van gedachten kan wisselen.

Nu noodzaakt U ons echter op Uw artikel „Aesthetische vorming Anno 1950” in „Paedagogische Studiën” van Dec. 1951 wel in het publiek in te gaan, omdat U ons daarin rekent tot de



schoolse invloeden welke uitgeschakeld moeten worden, om tot een verantwoorde expressie van de kinderen te kunnen komen. Iedere aandachtige lezer zal hierin een aanval op ons werk zien, welke in het publiek gedaan, ook een openbaar antwoord behoeft.

Ons antwoord luidt, dat U niet over ons werk kunt oordelen, omdat Uw kennis ervan te oppervlakkig moet zijn. Natuurlijk hebt U van derden wel eens over ons werk gehoord, of mogelijk de syllabi — door ons voor de Gemeente Amsterdam gemaakt — ingekeken. Maar dat is toch niet voldoende voor een gefundeerd oordeel. Waarom hebt U zich niet tot de bron, i. c. tot ons gewend? Het is dus nu niet te verwonderen, dat U door die oppervlakkige kennisneming tot de onjuiste gevolgtrekking komt, dat wij de kinderen eenvoudige schema's leren van bomen, paddestoelen, kabouters, mensen, huizen, vogels en vissen (blz. 363). Wanneer U binnenkort kennis kunt nemen van Deel I van ons „Tekend-onderrwijs op de Lagere School”, dat begin 1952 bij J. B. Wolters' Uitgeversmaatschappij zal verschijnen, dan zult U zien dat ook wij dat aanleren van maniertjes verwerpen, omdat zulke grotemensen-schema's niet stroken met de kinderlijke beeldtekens. Het tekenonderwijs zoals U zich blijkbaar denkt dat wij voorstaan, lijkt dan ook niet in het minst op dat wat wij in werkelijkheid geven.

U zult ons nooit kunnen verwijten, dat we U niet in de gelegenheid hebben gesteld van ons werk serieus kennis te nemen. Immers, van U hebben we nog nooit enig blijk gekregen dat U daar prijs op zoudt stellen. Het is dan ook Uw eigen schuld dat U zich zo vergiste en daardoor ons werk geheel verkeerd belichtte. Maar daarom hoeft U nog niet aan een schandpaal, zoals er destijds in het Stedelijk Museum een was. Nogmaals, wij waarderen Uw goede bedoelingen ten opzichte van het onderwijs.

Nu wij U toch schrijven, moet ons nog iets van het hart. Op de tentoonstellingen „Kind en Kunst” en „Kinderen uiten zich” hebben we geïnformeerd naar de ondergrond waar dat werk op steunt en men heeft 't ons niet duidelijk kunnen maken. Ook de Heer Ad. Pieters, die we op de Werkschuit opzochten, kon dat niet. We hebben hem toen voorgesteld om in groter kring daarover te discussiëren en hebben toen in dat verband ook Uw naam genoemd. Hoewel het onderhoud met de Heer Pieters zeer prettig verlopen is en hij zei ook veel voor ons voorstel te voelen, hebben we nooit meer iets daarover vernomen. U kunt

dus wel begrijpen dat we van deze gelegenheid gebruik maken U enige ophelderingen te vragen betreffende de fundering van het werk van de Werkschuit. U staat immers zó positief dit werk voor, dat U als medewerker van het Nutsseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam daar zeker wetenschappelijk gefundeerde gronden voor moet hebben.

Waarop steunt b.v. het gebruik van houtskool, zelfs al in de eerste klas van de L.S.?

Wij hebben steeds gedacht, dat het L.S.-kind in lijnen tekent. Dat het blijkbaar de mens aangeboren is ruimtelijke zaken, welke zelf geen lijnen vertonen, op een plat vlak in lijnen weer te kunnen geven. Dat tintverschillen, welke bij het zien de omtreklijnen overbodig maken en die verband houden met licht- en schaduwwerking en stofuitdrukking, in het algemeen tot de puberteit niet opgemerkt worden. Nu krijgt houtskool pas betekenis bij het maken van tinten, maar het L.S.-kind maakt die niet, daarvoor kan het dus geen houtskool nodig hebben. Voor het maken van lijnen is het gewone potlood veel doeltreffender dan houtskool, hetwelk voor de kinderhand wel een zeer los materiaal is.

Houtskool laat niet toe, dat er details getekend worden en dat is een verlies voor het kind. Het is toch immers zo, dat de aanvankelijke simpele beeldtekens geleidelijk vollediger worden door de toevoeging van details. Zo is de eerste afbeelding van de mens het bekende kop-potig beeldteken. Wat later komen lichaam en armen. Na enige tijd neemt het kind geen genoegen meer met hetzelfde poppetje om de beide sexen aan te duiden. Moeder is dan te herkennen aan de rok, vader aan zijn pijp en broek. Op den duur krijgen we ook verschil tussen de volwassene en het kind in de tekening te zien. B.v. een meisje wordt dan gekarakteriseerd door lange haren en een strik. De andere beeldtekens, als b.v. die voor een dier, boom enz., maken een dergelijke ontwikkeling door. Nu voltrekt zich deze ontwikkeling van het globale naar het gedifferentieerde voor het grootste gedeelte in de L.S.-jaren Omdat houtskool niet geschikt is voor het maken van details, remt dit materiaal de kinderen in hun normale ontwikkeling bij het tekenen.

De ontwikkeling, zoals wij die schetsten, heeft tot gevolg dat de kindertekening vóór alles een getekende vertelling is. Ze heeft een illustratief karakter, doet het daarom niet aan de wand, maar moet in de hand genomen worden om de tekening te lezen. Een houtskooltekening hoort aan de wand en hoeft

niet gelezen, maar moet bekeken worden. Het karakter is dus totaal anders.

Het valt ons steeds weer op, dat vooral op de technieken welke door kunstenaars gebruikt worden, het accent gelegd wordt. Zij geven een goed effect aan de wand, maar belemmeren het maken van details, zodat hetgeen we over houtskool schreven, ook voor bedoelde tenieken geldt. De toepassing van deze technieken is dan pas juist, wanneer het vast staat, dat het kind ook naast zijn vertellende tekentaal nog een andere kent of behoeft, of daarvoor een „innerlijk” heeft, dat ontwikkeld kan worden. Het kind zal dan pas kunnen verwerken dat het voordeel van de toegepaste technieken juist zit in het groot houden van het werkstuk, zodat niet alleen door het aaneenrijgen van beeldtekens een tekening ontstaat. Het zal dan ook kunnen verwerken, dat de begripskleuren (hemel en water blauw, bomen en gras groen, enz.) bestreden dienen te worden. Dit bestrijden doet J. Lombard, volgens Uw verslag van zijn lezing, gehouden in het Stedelijk Museum op 21 Jan. 1949 (zie „Kinderlijke expressie in deze tijd, blz. 24). Het kind zal dan ook kunnen begrijpen, dat in een muurversiering diepte-perspectief vermeden moet worden (zelfde verslag, blz. 18).

Ja, wanneer het kind zo'n innerlijk heeft, is het gebruik van dergelijke technieken juist. Maar hebben de kinderen zo'n innerlijk? Kunnen zij onze grote-mensen-opvattingen over beeldend uiten werkelijk volgen? Is het kind dan op het gebied van beeldend uiten een klein-groot-mens-artistje met een klein-grotemensen-aesthetisch gevoel?

Wij dachten, dat het kind een eigen tekentaal heeft, waar het meer dan tevreden mee is, zolang het met simpele lijntjes dat ziet komen wat het bedoelt. Heeft het wat kleur, goed, maar nodig is dat niet eens, gezien de vele ongekleurde zinvolle kindertekeningen geheel spontaan gemaakt. Het kind stelt aan zijn tekenproduct geen enkele aesthetische eis in de zin der aethetica van volwassenen. Of een muurschildering al of niet diepte hebben moet, of hoe wij volwassenen de functie van de kleur zien, kan het kind niets schelen.

Wij zien in de kindertekening veel meer een voorloper van de onartistieke begripsafbeelding van volwassenen, welke werktekeningen genoemd worden, dan van het werk van volwassen artisten. Dat de Werkschuit e. d. vooral de meer artistieke weg bewandelt bij het beeldend uiten op het platte vlak, is dat een gevolg van de artistieke inslag van de leiders? Zien zij misschien

onbewust het kind teveel door „de kunstbril”, of heeft men daar positieve aanwijzingen voor op wetenschappelijke grond?

We noemden zoeven de naam van J. Lombard. Hoe zit het toch eigenlijk met de fundering van dit Franse groepswerk?

Vindt U dat het domweg doorsnijden van een tekening een juiste werkverdeling geeft? Moet het bij groepswerk niet zo zijn dat het kind, dat b.v. een paard goed kan tekenen, het gehele dier te maken krijgt? Is het niet paedagogischer en ook logischer het kind een totaliteit te laten beleven, of denkt U dat het kind zich in een stukje achterpoot kan uitleven? Het kind tekent op die manier toch niets anders als een fragment van de begrips-afbeelding afkomstig van een ander kind.

Wat blijft er van een lijn over als b.v. drie kinderen er elk een stukje van tekenen, ieder op z'n eigen papier? Wat van de vorm van een dier door tien kinderen gemaakt? Wat van een gezichtje, waarvan de linkerhelft door het ene en de rechterhelft door een ander kind getekend is? Wat heeft het kind te tekenen dat alleen maar een stukje lucht treft?

Wat heeft dit soort groepswerk nu voor op dat wat zo vaak op de scholen aangetroffen wordt en waar wel iedere medewerker de gelegenheid heeft een geheel mens of dier te maken? Wat is dan toch wel de reden dat men het Franse groepswerk zó belangrijk vindt, dat twee sprekers er helemaal voor uit Parijs gehaald werden om dat toe te lichten?

De vragen, die wij in deze brief stellen, betreffen nog alleen maar een paar bepaalde punten. We laten 't maar hierbij voor vandaag, ondoenlijk als het is ineens alle vragen te stellen, welke bij ons opgekomen zijn bij het lezen van Uw publicaties. Mogelijk doet zich in de toekomst daartoe nog wel eens een gelegenheid voor.

Geachte Heer Post, bij voorbaat onze dank voor het beantwoorden van de vragen, welke wij in deze brief mochten stellen.

Hoogachtend,

A. W. SMITH.

A. F. M. VAN DE VEN.

P.S. Zoals U ziet worden onze namen anders geschreven dan in Uw artikel.

---

Amsterdam, 29 Januari 1952

Open antwoord aan de Heren

A. W. Smith en A. F. M. van de Ven.

Geachte Heren Smith en Van de Ven,

1. Met dank voor de geuite waardering voor mijn arbeid ten behoeve der aesthetische vorming en ter bevordering van de vrije expressie van het kind, zet ik mij voor deze keer gaarne tot het beantwoorden van Uwe vragen.

Evenwel bepaal ik me tot die, waartoe U zich wel wilde beperken op die dag in December van het vorige jaar. U hebt het toen „hierbij gelaten voor vandaag” en het was U „ondoenlijk ineens alle vragen te stellen”. U hebt er dus vermoedelijk nog heel wat in petto, maar om te zamen een vragenboekje te schrijven, waarbij U beiden de redactie der vragen op zich neemt en het antwoord voor mijn rekening komt — wel, zullen wij het uitstellen, tot er eens een vernieuwingscursus voor tekenleraren komt?

2. Ten aanzien van mijn „oppervlakkige kennis” van Uw werk moge ik volstaan met het volgende. Tijdens de cursus '47—'48 bleek het in een bepaalde gemeente nodig, waar het tekenonderwijs, als in zovele plaatsen terug gezonken was tot plaatjesnatekenen, enige voorlichting te geven en men vestigde er mijn aandacht op, dat U beiden in de gemeente Amsterdam bezig waart met soortgelijk werk. En daar er — laat ik het maar zo zeggen — geen andere keus was, verzocht ik een Uwer zich met deze taak te willen belasten. Ik woonde de inleidende voordracht bij, heb de grote verscheidenheid van meegebrachte tekeningen toen goed bekeken en kennis genomen van de resultaten van deze cursus, door een Uwer dus gegeven. Daarna ben ik in verschillende scholen elders geweest, waarvan enkele door Uzelf aan mij opgegeven werden en zo kwam ik tot mijn oordeel — naar mijn mening wel voldoende gefundeerd.

3. De kinderpsychologische bijzonderheden welke betrekking hebben op de kindertekening vindt U — vond U? — zeer uitvoerig beschreven in „Tekenen en Tekenonderwijs”, verschenen Wolters in 1933. Mocht U het niet kennen — U vindt in het „Historisch en psychologisch gedeelte” van het „Leerplan tekenonderwijs op de lagere school” van de N.V.T.O. van 1938

(Noordhoff) dezelfde stof in dezelfde volgorde besproken aan de hand van dezelfde in mijn boek besproken schrijvers; een merkwaardig voorbeeld van het verschijnsel der congenialiteit. Ik begreep echter twintig jaar geleden ook reeds, dat het voor deskundigen niet prettig is door een leek op de vingers getikt te worden.

4. Deze kennis, verkregen in de jaren '30 t/m '32, weerhield mij toen niet ook houtschool aan te bevelen. Veel erger: ik stelde voor zesjarige kinderen op het bord te laten tekenen met krijt en thans durf ik ze ook de verfkwas in de hand te geven. Soms laten we de kinderen zelfs verven met hun vingers! Maakt U zich niet ongerust over het streven naar steeds fijner detaillering. Dat lukt hen wel zeer goed. En op Uw bewering, als zouden kinderen tot 12/13 jaar per sé in lijnen willen tekenen — wel, kan ik nu moeilijk ingaan. Er is een ontzagwekkende litteratuur, die het tegendeel op grond van veel onderzoek wel duidelijk maakt. Maar wat kunt U anders, dan *lijnen* tekenen met een potlood? Er zijn hier interessante typologische verschillen opgemerkt — en als U in die richting proeven neemt, zult U wel het een en ander ontdekken. Maar U moet zich beslist afkeren van Uw monotoon potloodmonopolie.

5. Hoe kunt U zeggen, dat een kindertekening het niet doet aan de wand! En dat, nadat ik U in mijn artikel verteld had, dat het Medisch Opvoedkundig Bureau te Leiden ze de voorkeur gaf boven elke andere versiering. Natuurlijk zijn het geen potloodtekeningen, maar grote „schilderijen” met plakkaatverf, fel van kleur — naïef van compositie — maar zo kostelijk in hun expressie — en zeker niet zonder schoonheid. Maar ook deze schilderwerkjes moeten niet alleen bekeken — maar wel degelijk geïnterpreteerd, gelezen worden en dat zij niet alleen verhalen te lezen geven in de zin, die U bedoelt — maar somwijlen projecties zijn van een innerlijk, ja essentiëler wellicht dan hetgeen Gij met dit woord bedoelt.

6. Wanneer Gij het geschrift van Jean Lombard in bespreking brengt, moet ik eigenlijk van beantwoording afzien — maar ik kan U wel zeggen, dat U het vermogen, zowel als de behoefte van het kind veel te beperkt ziet. Kinderen stellen wel degelijk aesthetische eisen aan hun werk. Op dit terrein kennen wij bij volwassenen heel wat meningsverschil en ook verschil in gradatie. Er is geen „aesthetica van volwassenen”. Uw mening, dat kleur niet eens nodig is, „gezien de ongekleurde zinvolle kinder-



tekeningen, geheel spontaan gemaakt" lijkt mij wel zeer zwak gefundeerd. Wat kunt U anders verwachten, als ze alleen een potlood tot hun beschikking hebben. Uw ervaring moet wel gelimiteerd zijn. Want er zijn toch massa's uitermate zinvolle — zéér zinvolle, i.v.m. dat „innerlijk" juist — schilderwerkjes voor U beschikbaar. Er zijn scholen in ons land, waar potlood en houtskool wel gebruikt worden — doch de kinderen nu de gelegenheid geboden, het materiaal aanwezig is, verf en perseel de voorkeur geven en niet eens een schets wensen te maken met potlood. En dit is dan ook de eigen tekentaal van het kind. Die tevredenheid van Uw kinderen is de tevredenheid van de armoede. Geeft U ze de kans eens!

7. Dat de kindertekening een voorloper kan zijn van de werktekeningen van volwassenen — ziet U hierop Hoofdstuk II par. 10 van mijn „Tekenen en Tekenonderwijs" eens op na. Daarin staat deze zaak vrij precies beschreven.

Maar zij is veel meer dan dat; men kan hierover moeilijk meer dan algemeenheden zeggen. De typologische verschillen zijn daar voor te groot. Of de tekenmeesters van de Werkschuit de kinderen te veel door een kunstbril zien? Daar zijn ze te nuchter voor. Zeker zijn ze modern georiënteerd en namen kennis vande resultaten van onderzoek hier en in het buitenland en streven naar de nodige psychologische kennis en juist daardoor — vooral omdat schoolse traditie hen vreemd is — zien ze de kinderen meer zoals ze werkelijk zijn.

8. Of men dus positieve aanwijzingen heeft voor deze speciale aanpak op wetenschappelijke grond? Te over. Wat dat betreft staat deze arbeid wel heel sterk en heeft daardoor ook grote aandacht van dat deel der wetenschappelijke wereld, dat zich bezig houdt met kinder-psychologie, paedagogiek in 't algemeen en de paedagogiek der expressie in het bijzonder.

9. En nu de passage over het franse groepswerk, waarin Uw vraag „denkt U dat een kind zich kan uitleven in een stukje achterpoot" wel de kern van Uw bezwaren aangeeft. Zeker, een kind kan zich uitleven in een stukje achterpoot van een paard.

Maar het tekent of schildert dan iets anders dan een fragment van de begripsafbeelding afkomstig van een ander kind. Het zijn in de eerste plaats geen begripsafbeeldingen, maar dat doet weinig ter zake. Van het tafereel, dat de kinderen willen uitbeelden, hebben ze allen een voorstelling. Ze hebben er over

gepraat — misschien hebben ze het gezamenlijk gezien. Nu ontwerpt elk van hen een schets. Deze schetsen worden vergeleken, één gekozen en die ene wordt verrijkt met details van andere. Zo is het gezamenlijk werk geworden. Als dit schetsje nu domweg wordt doorgeknipt en een kind Uw achterpoot van het paard krijgt te tekenen, tekent het *aan het geheel*, met de anderen *mee*. Hij vergelijkt, past en meet. Het is groepswerk, waaraan ieder zijn bijdrage levert naar de mate van zijn kunnen. En dit groepswerk is één mogelijkheid van vele en geenszins een verwerpelijke. U begrijpt ook wel, dat het betrekkelijk uitzonderingen zijn. Persoonlijk prefereer ik eveneens andere groepsarbeid, maar of die „zo vaak op de scholen aangetroffen wordt” waag ik te betwijfelen. Maar in het uitgebreide werkverband van de Werkschuit in het V.G.L.O. experiment van de N.O.V. b.v. vindt U ze inderdaad weel veel.

Het is U wellicht bekend, dat op de Unescoconferentie in Bristol 1951 dit onderwerp van alle kanten bekeken werd, er waren warme voorstanders en felle bestrijders.

Nu was het parijse werk op zich zelf belangrijk genoeg: in dit schilderwerk vonden wij zoveel prachtige momenten: de kinderlijke compositie, een verbazingwekkende kleurgevoeligheid en zulk een sterke expressie van goed geleid gemeenschapswerk, dat wij het de moeite en de kosten ruimschoots waard achtten, de beide franse tekenleraren te vragen hier hun toelichting te willen geven.

10. Ten slotte moet ik mijn constatering handhaven. Kinderen uit scholen, waar U werkte, waren op Uw wijze van tekenen zwaar geconditioneerd. Wij kregen Uw typen paashaasjes, kabouters, met hun paddestoelenhuisjes, het bekende boomtype, Uw eendjes, vliegend in de lucht of zwemmend en het was inderdaad een toer ze daarvan te bevrijden. En ik hoop nu maar in Uw boek, dat binnenkort bij Wolters verschijnt, te kunnen leren, hoe dit alles in elkaar zit. Het is gemakkelijker een boek te schrijven, dan goed tekenonderwijs te geven, dat echte natuurlijke expressie een goede kans geeft.

De critische bespreking door Br. Donatianus uit Oudenbosch van de tekenmethode „Tekenen is een Wereldtaal” in „Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg” van *October* 1950 bevatten enige belangrijke waarschuwingen voor aanstaande auteurs van tekenmethoden. Leest U ze eens, voor U Uw drukproeven fiatteert.

P. POST.

## TIJDSCHRIFTEN

*Ons Eigen Blad* (red. Fr. S. Rombouts) uitg. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg.

No. 1 (jrg. 36).

Met vreugde begroeten we „Ons Eigen Blad” in zijn nieuwe, moderne kleed. — Uit de inhoud van dit blad, noemen we de voornaamste artikelen. Daar is het redactionele opingswoord: „En de boer hij ploegde voort”. Fr. S. R. schrijft over „Het Kinderlijk denken en het godsdienst-onderwijs” (nr. een voordracht door Han Fortman); belangrijk is ook het art. van B. J. v. d. Peet. Eindhoven, „Sociale vorming op school” — Fr. E. van de Linde, schrijft over „Het week- en maandrapport in de branding” (bevat een nieuwe methode om het gezin op de hoogte te brengen van de schoolvorderingen der leerlingen). — Zr. M. E. geeft haar positieve „Ervaringen met de globale leesmethode”. — M. L. de Mul is in zijn „Gedachten over Tekenen” van oordeel, dat men niet alleen vrij moet laten tekenen, maar ook andere technieken van tekenen moet beoefenen (bv. natekenen). — Breezand schrijft over „Persoonslijsten”. — A. Wolffenbattel houdt een pleidooi voor een „Klassebibliotheek”.

*De Christelijke School* (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg. Nijgh & Van Ditmar, Rotterdam.

No. 4 (jrg. 5).

Voor ieder, die belang stelt in het vormen van discussiegroepen bij het ULO., die een of ander onderwerp (Bijbels of zedelijk) van verschillende kanten bespreken, is het art. van J. Tigchelaar „Een bescheiden Proef-neming” stellig interessant. H. Dam schrijft „Over het aardrijkskunde onderwijs op de lagere school” (4e klas concentratie-onderwijs; 5e klas evv. vakkenonderwijs). — L. Kranenborg geeft het slot van zijn „Indrukken van het Onderwijs in Engeland”.

No. 5 (jrg. 5).

P. v. Duyvendijk toont zich in zijn artikel „Expressie, impressie en schoolonderwijs” op voornamelijke principiële gronden geen voorstander van de „vrije expressie”. — B. de Boer spreekt over „Huiswerk op de lagere school” (is hiervan een tegenstander). — J. Hoogwerf schrijft in zijn art. „Voor de praktijk” over „Gans”.

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, enz.). Uitg. Katholieke Jeugdraad voor Nederland.

No. 11/12 (jrg. 18).

Het dubbelnummer van „Dux” geeft een reeks beschouwingen over de nieuwe gedachten, die zich op paedagogisch terrein baanbreken. — Prof. Buytendijk, Prof. L. Rogier, J. Kemperink, Dr. N. Perquin, Prof. Stellwag, Dr. Fortmann leverden bijdragen.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, enz.). Uitg. Paed. Centrum van de NOV.

No. 1 (jrg. 3).

Dr. Bordewijk schrijft over „De Onderwijsnota en het technisch onderwijs”. — Kees Boeke geeft een bijdrage over „De onderwijzer in de werkplaats” „Kindergemeenschap”. — Een praktisch artikeltje is dat van A. Boon „Mens en Dierenwereld”. — J. F. Janssen schrijft over „Het tekenonderwijs in de belangstelling van de UNESCO” (ook aardig geïllustreerd).

*Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg*, Kath. Paed. Tijdschrift (red. W. A. de Bruyn, e. a.). Uitg. Stichting Paed. Centrum, Breda.

No. 2 (jrg. 3).

Michel Jansen OP. schrijft over „De Spiritualiteit van de onderwijzer-opvoeder” (over de waarde van intellectuele arbeid voor degene, die de wetenschap beoefent); een belangwekkende bijdrage over het groepenprobleem vormt het artikel van Dr. W. van Nove en G. Schelfhout „Over groepswork en het werken met groepen”; nieuwe gezichtspunten over het tekenonderwijs geeft Dr. Heribert in „Aesthetische vorming en de lagere school (Satori: het openen van het derde oog). Uit de rijke inhoud noemen we verder, wijl het ons het meeste trof, het artikel van Broeder Chrysogonus „De bloei van het jonge leven” (over taal). — Drs. J. P. A. v. Dam „De wereld, waarin wij leven” (II).

*Persoon en Gemeenschap* (red. H. J. de Vos, enz.) Uitg. „Ontwikkeling”, Antwerpen.

No. 3 (jrg. 6).

In dit nummer: een belangrijk verslag van L. van Swinderen „Puberteitspsychologie en -pedagogie” (vierde nationale Belgische dag voor geestehygiëne), en W. de Schutter „Geloof ge in het Kinderboek?": de schrijver is o. i. met recht van oordeel, dat aan het kinderboek hoge eisen, ook vanuit artistiek standpunt moeten worden gesteld.

*Psychologische achtergronden* (red. Dr. Ph. M. v. d. Heijden). Uitg. J. B. Wolters, Groningen—Djakarta.

No. 15/16.

Voor de opvoeding en het onderwijs zijn van belang het artikel van Drs. A. de Graaf „Enkele hoofdoorzaken van de daling van het prestatievermogen van leerlingen op de middelbare school” en Dr. M. v. d. Heijden „Aanleg en milieu als sociaal-psychologisch probleem” (II).

*Het Kind* (red. Mevr. J. de Herder—Scherpenhuijsen). Uitg. „Stichting Het Kind”). No. 1 (gr. 52).

D. V. behandelt „Huiswerk, een zegen en een vloek”. W. N. de W. geeft een bijdrage „Nogmaals: Voor het kruispunt” (over psychotechnisch onderzoek bij school- en beroepskeuze). Beatrice Willing vertelt over „Kinderen in een Woonschuit”. C. Wilkeshuis schrijft over „De Vergeten School”.

*Ons Eigen Blad* (red. Fr. S. Rombouts). Uitg. R. K. Jongensweeshuis, Tilburg. No. 2 (jrg. 36).

P. Gervasius O.M. Cap. bespreekt de opvoedingsideeën van Dr. Poppe (Uit de school van Dr. Poppe). Fr. S. R. schrijft over de „Plotselinge dood van Prof. Ph. Kohnstamm”. Fr. S. Rombouts verdedigt in „Hoofden en onderwijzers”, de stelling „het hoofd heeft gezag en moet leiden”. Jac. Jansen stelt de vraag „Moeten wij op school niet méér doen?” (nl. voor de missie). Govert Grazer bespreekt „Enkele fundamentele leeskwesities” (taal is klank; stil-lezen moet extra geleerd worden); als bijlage is toegevoegd een groot aantal „Keurraad-recensies”).

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, enz.). Uitg. Katholieke Jeugdraad voor Nederland. No. 1 (jrg. 19).

Dr. A. C. Ramselaar bespreekt „Het Congres te Montevideo van de Internationale Federatie der Katholieke Vrouwelijke Jeugd” (F.I.J.F.C.), in 1951. Dr. N. Beets geeft in „Opvoeding van het Gevoelsleven”, een vervolgartikel op een art. over de psychologie en paedagogiek van de wil uit het vorige nummer (Dr. N. Beets is van mening, dat iets moois en breekbaars opvoedend kan werken op de jeugd in het algemeen en de agressieve jeugd in het bijzonder). Prof. Dr. Ferd. Sassen schrijft over „De eerste Katholieke H.B.S. in Nederland”.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, e. a.). Uitg. Paed. Centrum van de N.O.V. No. 2 (jrg. 3).

B. G. Palland herdenkt Prof. Kohnstamm („In Memoriam Prof. Dr. Ph. Kohnstamm”). C. G. Klein Poelhuis en P. S. N. Oost, die werkzaam zijn aan de school voor kinderen met beperkt gezichtsvermogen te Huis ter Heide, schrijven over dit belangwekkende werk in hun art. „Nieuwe Ideeën in praktijk gebracht”; een artikel „Practijk-cursus eerste leerjaar” handelt over „De Zandtafel”.

*Persoon en Gemeenschap* (red. H. J. de Vos, enz.). Uitg. „Ontwikkeling” Antwerpen. No. 3 (jrg. 6).

M. Merchiers schrijft over „Moedertaalonderwijs en culturele Vorming in het Technisch Onderwijs”. De schrijver bepleit vanuit utilistisch, sociaal, didactisch en humanistisch standpunt een goed onderwijs in de moedertaal ook aan de technische school. Leo Michelsen bespreekt de werkzaamheid van „De Kommissie Harmel en het Geschiedenisonderricht”. — Karel Cuypers geeft een bijdrage „Een Hoogleraar bemoeit zich met de Kleuters” (de Franse hoogleraar A. Chatelet dringt er op aan, dat het aanvankelijk rekenonderwijs op een psychologisch en praktisch verantwoorde wijze wordt gegeven). Dille schrijft over „Kunstgeschiedenis in het Middelbaar onderwijs”. T. D. geeft zijn mening omtrent „Nieuwe vormen tot behoud van de gedachte” (de gramfoon, enz.).

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meilink). Orgaan van de Vereniging voor Handenarbeid. No. 5 (jrg. 32).

Dit nummer bevat een beschouwing „1952” van J. Sellenraad. Jac. Oskam geeft een verslag van een belangstellingscentrum „Het vroege Kievitsei”. De overige artikelen hebben grotendeels betrekking op handenarbeid in verband met de jaarwisseling en het winterseizoen (kalenders, nestkastjes, enz.).

No. 6 (jrg. 32).

Uit dit nummer noemen we: het vervolg van het artikel van Oskam over „Het vroege Kievitsei”, „V.G.L.O.-klanken” door J. G. W. „Het boetseren op de opleiding voor Kleuterleidsters” door H. Bosman. Voorts wederom een duidelijke beschrijving van tal van aantrekkelijke objecten voor handenarbeid.

*De Christelijke School* (red. E. H. Bos en Dr. J. Schoneveld). Uitg.: Nijgh & Van Ditmar, Rotterdam.

No. 3 (jrg. 5).

Dit nummer opent met een klacht over ondoelmatige rondleiding van kinderen in een museum („Caveant Consules” redactionn). P. van Duyvendijk is van mening, dat men in de „vrije expressie” wel eens wat al te veel een afreageren van „conflicten” ziet. L. Kranenburg vervolgt zijn serie „Indrukken van het onderwijs in Engeland”. — D. P. B. geeft zijn mening over „De plaats van het Mulo in de Nota betreffende onderwijsvoorzieningen”.

*Het Kind* (red. Mevr. J. A. de Herder-Scherpenhuysen en Dr. A. A. de Vletter). Uitg.: Stichting „Het Kind”, Amsterdam.

No. 12 (jrg. 51).

Dit nummer bevat o.m. „Voor het Kruispunt”, een artikel, dat Dr. Riemens in de nagelaten papieren van de vroegere redactrice Mevr. Riemens-Reurslag vond, — „Het Kinderboek onder de schijnwerper” door Greta Vollewens-Zeylemaker, „Vorming-Centrum De Vonk” te Noordwijkerhout” door C. H. Dommissie. — „De Gezinsmaand” door C. Wilkeshuis.

*Mededelingenblad*, stichting paed. centrum, Breda, (red. W. A. de Bruijn). Uitg.: M. Oomens, Breda.

No. 10 (jrg. 1).

Dit mededelingenblad heeft vooral locale betekenis. — J. P. Mous geeft een artikel over „Het Project-onderwijs”; handig voor oriëntering is de „Filmgids”. — Mr. F. Raeven schrijft „Over leer- en opvoedingsmoeilijkheden”, het overwegen waard!

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, e. a.). Uitg. Pead. Centrum, van de NOV., Amsterdam.

No. 12 (jrg. 2).

J. v. Doorn wijdt een uitvoerige beschouwing aan „De Onderwijsnota en de AMS”. — J. Michels-Scholten is van oordeel, dat de ringpuzzel (uitg. van de fabriek „Simplex” in Aalst), een voortreffelijk leermiddel is voor het tweede leerjaar. („De Ringpuzzel”). — Een uitvoerige discussie ontspint zich rondom het probleem „Nijverheid en breuken”.

C. WILKESHUIS.



## BOEKBEoordelingen

C. D. Saal, *Hoe leeft en denkt Onze Jeugd?*  
Uitg.: Bockencentrum, Den Haag, 1950. 212 p.

Het Sociologisch Instituut te Utrecht van de Ned. Herv. Stichting Kerk en Wereld heeft in '46-'47 een enquête gehouden onder jongelui van 18—25 jaar over hun relatie tot Godsdienst, Sexuele Moraal, Gezinsleven, Arbeid en Studie, Politiek en Militarisme en het Alcoholvraagstuk.

Naar de beroepen werden de enquêtelijsten ingedeeld in 7 groepen. Studerende jeugd met voortgezet onderwijs, Nieuwe middenstand, (Onderwijzers, Verpleegsters en Huishoudelijke beroepen, Kantoor- en winkel personeel), Agrarisch bedrijf, Geschoolde arbeiders, Ongeschoolde arbeiders en Meisjes zonder voortgezet onderwijs. Ter wille van de bevordering van openhartige medewerking was de enquête streng anonym. Dit bracht natuurlijk het grote nadeel mee, dat iedere vraag om nadere toelichting afgesneden was.

Elk der hoofdstukken, ingedeeld naar de genoemde zes onderwerpen geeft een algemene samenvatting, een aantal protocollen en conclusies met uitzondering van dat over het Gezinsleven, waar de conclusies ontbreken.

Het zou een uitvoerig artikel eisen, om iets over de protocollen en de algemene mededelingen hier op te nemen. Ik moet daarvoor naar het boek zelf verwijzen, en geef hier slechts enkele aanhalingen uit de conclusies.

Zo lezen wij bijv. inzake Godsdienst: „Uit het materiaal der jeugd-enquête komt naar voren, dat onder de jongere generatie een regeneratieve tendenz ten aanzien van het N.H. kerkelijk leven valt te constateren. Hoewel deze nieuwe benadering vooralsnog gering is, menen wij toch, dat zij niet louter incidenteel is, maar gezien mag worden tegen de achtergrond en als gevolg van de naoorlogse réveilbeweging in de N.H. Kerk.”

Inzake Sexuele Moraal: „De rubricering naar leeftijd en klassen heeft tot de conclusie geleid, dat de groep van 1917 t/m 1921 een vrijer standpunt inneemt ten aanzien van sexuele relatie vóór het huwelijk dan de andere leeftijdsgroeperingen. Bovendien gaf het materiaal de indruk, dat onder de jeugd die tussen 1922 t/m 1926 geboren is, de problematiek met betrekking tot het sexuele leven het sterkst wordt ervaren en doorleefd.”

Inzake Arbeid en Studie: „Onder de middelbare schooljeugd liggen de procentuele verhoudingen veel ongunstiger dan voor de „studerende” jeugd: 37,5 % zegt onomwonden, dat het onderwijs niet boeit, 16 % dat het wel boeit, maar het innerlijk leven niet bevredigt, terwijl tenslotte nog 9 % over het laatst genoemde geen uitspraak doet. Dit resultaat uit de jeugdenquête is een treffend bewijs, dat het M. en V.H.O. in zijn taak tekort schiet, een andere functie behoort te hebben dan het eenszijdig injecteren met „kennis”, gericht dient te zijn op de vorming van de jonge mens tot een persoonlijkheid, die in verantwoordelijkheid durft te staan.”

Inzake Politiek en Militarisme: „De typologische indeling van de antwoorden omtrent de antithese in het organisatieleven wijst uit, dat

tengevolge van de „doorbraak” het absolutisme der zuilendifferentiatie is verbroken, de verhoudingen vloeiender zijn geworden en allerwegen, geweld of ongewild, een zekere openheid is ontstaan voor de levens- en wereldbeschouwing van anderen.

Het progressieve element, zij die gekozen hebben vóór socialisme en tegen communisme, is het sterkst vertegenwoordigd onder de Vrijzinnig Herv., N. P. B.'ers en Onkerkelijken, beiden met 59%. Daarna volgen de Ned. Herv. met 44%, de R. K. met 24,5% en de Geref. met 15%. Affiniteit met het communisme wordt vrijwel uitsluitend gevonden bij de onkerkelijke jeugd, nl. 17%.

De rubricering naar pro en contra militaire dienst leidt tot de gevolgstrekking, dat het anti-militarisme onder de geënquêteerde jeugd als geheel weinig weerklank vindt. Indeling naar kerkelijke gezindte heeft als resultaat dat 52% der Onkerkelijken en 39% der Vrijz. Herv., N. P. B.'ers etc. een anti-militaristisch standpunt blijkt in te nemen.”

Hierbij dient men echter wel in het oog te houden, dat de enquête in '46—'47 werd gehouden. Zeer velen leefden toen nog in de verwachting, dat er voor aggressie van totalitair-imperialistische aard geen vrees meer behoefde te bestaan. Het zou belangrijk zijn te weten of die verwachting ongeschokt is gebleven na de staatsgreep in Tsjechoslowakije en de aggressie in Korea en al de bekend geworden processen achter het ijzeren gordijn.

Ten slotte inzake het Alcohol-vraagstuk: „Indeling naar kerkelijke gezindte van de geënquêteerden die drankgebruik afkeuren, heeft tot gevolg, dat 62% der onkerkelijken geporteerd blijkt te zijn voor geheelonthouding. Een frappant contrast met andere percentages: Vrijz. Herv., N. P. B. etc. 32%; Gereformeerd, Chr. Ger. etc. 30%. Ned. Herv. 28% en R. K. 24%.

Ph. K.

Dr. Irene M. Josselyn, *De ontwikkeling van het gevoelsleven bij het kind*. (vertaald door A. M. Uleman) 156 pg., uitg.: J. Muusses, Purmerend 1951. Prijs f 3,75.

Het boek is samengesteld uit een tiental lezingen, in 1948 gehouden voor maatschappelijke werkers te Chicago. Waarschijnlijk zijn ze in het verband van een cursus gegeven, want de onderlinge samenhang is nauw en ze vormen een gaaf geheel. Volgens de inleiding is de bedoeling van de publicatie, dat de lezingen gebruikt zullen worden als handleiding bij discussie en niet als leerboek.

Het lijkt mij echter dat ze zowel voor het een als voor het ander kunnen dienen. Op de basis van de psycho-analytische opvatting van Freud omtrent de ontwikkeling van het zieleleven van de jonge mens wordt deze gevolgd van voor de geboorte tot en met de puberteit.

Houdt men rekening met de beperking, die door het uitgangspunt gegeven is, dan moet gezegd worden, dat hier in een beknopt bestek zeer veel gegeven wordt, in duidelijke taal en op overzichtelijke wijze. Het boek besluit met een beschouwing over „De caseworker als therapeut”, maar het lijkt me waarschijnlijk dat het geheel ook buiten de kring van sociale werkers wel belangstelling en waardering zal vinden.

H. N.

August Aichhorn, *Verwaarloste Jugend*. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. erweiterte Auflage, 212 pg. Verlag Hans Huber, Bern 1951. Prijs fr. 18,50.

In een uitstekend verzorgde uitgave wordt ons hier de derde druk geboden van het bekende werk van August Aichhorn, dat de eerste keer in 1925 verscheen.

In het Voorwoord voor deze eerste uitgave wijst Sigmund Freud op twee belangrijke gevolgtrekkingen, waartoe de arbeid van Aichhorn heeft geleid. Ten eerste, dat het voor iedere opvoeder, maar speciaal voor de opvoeder van ontspoorde jeugd, van grote waarde is psychoanalytisch geschoold te zijn, maar dat, ten tweede, daarbij vooral te bedenken is, dat de psychoanalyse nooit meer dan een hulpmiddel voor de opvoeding kan zijn. „Aber Sie ist nicht dazu geeignet, an ihre Stelle zu treten.”

Aichhorn zelf maakt deze onderscheiding in zijn tien voordrachten over de „verwaarloosde jeugd” telkens weer aan tal van voorbeelden duidelijk. Als opvoeder gebruikt hij telkens zijn psychoanalytische kennis, maar gaat in zijn beslissingen en maatregelen daar steeds weer boven uit. En bovendien handhaaft hij scherp de scheiding tussen een gesprek tussen opvoeder en pupil, waarin diepte-psychologisch inzicht een rol speelt, en een psychoanalytische behandeling.

In een tiental voordrachten bespreekt de auteur uitvoerig concrete gevallen uit zijn rijke ervaring als leider van „eine Anstalt für verwaarloste Knaben in Oberhollabrun in Oesterreich”, geopend in 1918, waarbij de practijk steeds weer verdiept wordt door theoretische beschouwingen, en omgekeerd de laatste weer toegelicht en gecontroleerd worden aan praktische voorbeelden. In de beide laatste hoofdstukken wordt het verschijnsel der Verwaarloosung — „die Folge einer Entwicklungshemmung oder Regression — eines Zurückgeblieben- oder Zurückgeworfen-Seins — auf dem Wege von der primitiven Realitätsfähigkeit zur Kulturfähigkeit” — nader beschouwd en ontleed aan de hand van een beschouwing over de betekenis van het „Realitätsprinzip”, resp. het „Ichideal” voor het sociale handelen.

Ook voor degene, die van oordeel is, de laatste grond van het sociale gedrag van de mens niet in deze beide psychoanalytische principes te kunnen vinden, blijven toch deze beschouwingen, evenals die van het gehele boek, van grote waarde, en elke opvoeder, speciaal die van ontspoorde jeugd, zal goed doen de hier ontwikkelde inzichten niet voorbij te gaan.

Het boek eindigt met een korte schets van een biographie van de auteur door Kurt R. Eissler en een „Nachwort” door Heinrich Meng.

H. N.

*Else u. Werner Diederich* (bearb. von): *Das pädagogische Schrifttum 1945—1948. — Heft 1* van: *Erziehungswissenschaftl. Bestandaufnahmen*. Päd. Arbeitsstelle, Wiesbaden. Gutenbergplatz 3. — 1951. 86 blz.

Een nuttige verzameling van litteratuur op paedagogisch en aangrenzend terrein geschreven en gepubliceerd in de Duitse taal sedert 1945. Verkrijgbaar tegen DM. 3.— bij de boekhandel Chr. Limbarth, Wiesbaden, Kranzplatz 2. Voor de niet uit Duitsland zelf komende bestellingen blijft in het duister, hoe zij dienen te geschieden.

M. J. L.

H. Jordan. *Handleiding voor zelfstandige natuurstudie*. Uitg. J. Muusses, Purmerend. Oprachtenboek I f 1,25. Oprachtenboek II f 0,85. Toelichtingenboek I f 0,85. Toelichtingenboek II f 0,85. Platenboekje I f 0,50. Platenboekje II f 0,35. Gebruiksaanwijzing en rechtvaardiging voor docenten f 0,40.

Deze handleiding voor zelfstandige natuurstudie, die uit de bovengenoemde deeltjes bestaat, is voorzien van een „gebruiksaanwijzing”, waarin de bedoeling van deze boekjes duidelijk wordt gemaakt. Zij vormen geen volledige leergang en het is ook niet noodzakelijk alle onderwerpen te laten doorwerken. De docent en de leerling kunnen kiezen. De zelfwerkzaamheid staat hierbij op de voorgrond. De auteur heeft, eerst als leraar aan het Montessori-Lyceum te Amsterdam en later als rector van het Utrechts Lyceum (Montessori) te De Bilt, een jarenlange ervaring op dit gebied en deze is in zijn boekjes verwerkt. In de inleiding van het Oprachtenboek I worden de leerlingen uitvoerig ingelicht over de te volgen werkwijze. Al is de keuze van het onderwerp vrij, de hierbij behorende opdrachten dienen in de opgegeven volgorde te worden doorgewerkt, dit in verband met de geleidelijke opbouw, die hierin is vastgelegd. In de toelichtingenboekjes staan bij elk onderwerp toelichtingen, die zeer fragmentarisch zijn en zeker niet de bedoeling hebben volledige leerstof te zijn. De volgorde der bewerking is: toelichting aandachtig lezen, opdrachten uitvoeren, vragen beantwoorden (dit laatste met behulp van een boek en het werkverslag).

De hier gegeven methode heeft dus niet de bedoeling het leerboek te vervangen evenmin als de les, maar is bedoeld als een aanvulling. De auteur schrijft zelf, dat een les, waarin alles over een bewerkt onderwerp wordt samengevat en bovendien aangevuld, het meest doelmatig is. Daar deze methode nogal afwijkt van de meer gebruikelijke leek het mij gewenst de principes hiervan even te accentueren. Het komt mij voor, dat er zeker veel goeds in zit en dat de opdrachten de mogelijkheid bevatten de belangstelling te wekken. Wat er echter in de praktijk van terecht komt en welke resultaten er bereikt zullen worden is veel meer dan bij het klassikale onderwijs afhankelijk van de leerling, die met deze opdrachten geconfronteerd wordt. Het succes van deze methode kan alleen groot zijn, als zij er in slaagt de meer aan zichzelf overgelaten leerling te blijven boeien. Bij vele onderwerpen heeft de schrijver zeker bereikt, dat de leerling gedwongen wordt zich bewust in het probleem te verdiepen, waardoor het zo noodzakelijke inzicht verkregen kan worden. De handleiding is echter eigenlijk alleen goed bruikbaar voor scholen, die voor zelfwerkzaamheid zijn ingericht en die dan liefst over een practicumzaal voor biologie moeten beschikken.

De meeste proeven zijn, zoals de auteur meedeelt, ontleend aan andere boeken, waarvan hij een lijstje geeft. Het is merkwaardig, dat hij bijna uitsluitend Duitse werken gebruikt en de vele Engelse en Amerikaanse boeken geheel voorbij gaat. Ik denk hierbij aan „Simple experiments in biology” van Cyril Bibby en „Simple experiments with insects” van H. Kalmus.

De literatuurlijst voor de leerlingenbibliotheek had wel wat uitgebreider mogen zijn, gezien de vele populair-wetenschappelijke en populaire boeken, die de laatste jaren verschenen zijn. In Platenboekje II had ik bij de beschrijving van een plant graag een meer logische volgorde gezien.

Dr. J. C. VAN DER STEEN.

## MEDEDELINGEN VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM VANWEGE DE N.H. KERK.

In plaats van de „Mededelingen”, die tot nu toe separaat aan U werden toegezonden, ontvangt U voortaan een exemplaar van het tijdschrift „Paedagogische Studiën”. Daarin zullen vier maal per jaar de gebruikelijke mededelingen vanwege ons Seminarium verschijnen.

Wij zijn de uitgeefster en de redactie zeer dankbaar, dat er voor ons plaatsruimte beschikbaar is gesteld. Onze studenten kunnen hierdoor regelmatig op de hoogte blijven van wat er op paedagogisch gebied in Nederland aan de orde is.

Dr G. KALSBEEK,  
Rector-secretaris.

### *Paasvacantie.*

Deze zal beginnen na afloop der colleges op Woensdag 9 April. De colleges worden hervat op Zaterdag 26 April.

### *Binnengekomen scripties.*

46. L. H. Vegter, *Onderzoek naar de geestesgesteldheid van de massajeugd.*
47. A. Peters, *Vrije tijdsbesteding van lagere-schoolkinderen.*
48. H. Slim, *De betekenis der Behn—Rohrschach keuzetest voor het psychodiagnostisch onderzoek (B-scriptie).*

## EEN ONDERZOEK NAAR DE VRIJE-TIJDSEBESTEDING VAN LAGERE-SCHOOLKINDEREN.

Bij dit onderzoek werden 137 kinderen betrokken van niet Katholieke, en van meer of minder afvallig Katholieke ouders uit Helmond. Het onderzoek beoogde ons een beeld te geven van de vrije-tijdsbestedings-situatie van deze kinderen: hun mogelijkheden (ruimte, tijd, materiaal, maar ook opvoedkundige stimulansen) en het gebruik ervan.

De bevolkingsgroep, waartoe de kinderen behoren, is a.h.w. ingekapseld in een R.K.-, dus confessioneel of ideologisch vreemde omgeving. De niet-Katholiek heeft geen deel aan Helmonds gemeenschapsleven, waar dat o.a. met behulp van aan verenigingsbesturen toegevoegde geestelijke adviseurs sterk Katholiek gericht is.

De niet-Katholieken konden zelf op enkele kleinere groeperingen na niet tot gemeenschapsleven komen.

Zo zijn zij b.v. naar geloofs- en levensovertuiging sterk verdeeld en er is een vrij grote groep in deze dakloos.

Voorts is het grote aantal immigranten een oorzaak van niet tot gemeenschapsleven kunnen komen. Van slechts 36 % der kinderen hadden de ouders zich niet van buitenaf in Helmond gevestigd. Vele immigranten hebben hun landarbeidersbestaan verwisseld met dat van de fabrieksarbeider. Zij hebben zich vanuit hun besloten dorpsgemeenschap in een opkomende fabrieksplaats gevestigd, die aanvankelijk alléén aan wóónruimte dacht voor haar nieuwe burgers. Bedenken we daarbij, hoe geheel nieuwe eisen aan het immigrantengezin gesteld worden, dan wordt duidelijk hoe moeilijk het voor hen is, in te burgeren.



Standverschillen vormen een andere moeilijkheid. De gehele groep valt in standen uiteen, die zich naar onderen afsluiten en naar hoger streven, behalve de laagste klasse, die zich haar laagst maatschappelijke positie goed bewust is en veeleer naar afgeslotenheid streeft, zonder er nochtans in te berusten. Standverschillen vertroebelen de onderlinge verhoudingen in de verenigingen en remmen het gemeenschapsleven.

Naast verschillen in ontwikkelingsgraad en welstand, die ten grondslag liggen aan het standverschil, zijn er nog talrijke andere scheidsmuren, als persoonlijke geartheid en interesse. Dit alles doet zich juist in zo'n kleine gemeenschap sterk gevoelen.

Het is dan ook geen wonder, dat er bijna geen onderlinge uitwisseling bestaat van geestelijk goed; de aanwijsbare culturele elementen vormen geen culturele eenheid. Men leeft langs elkaar heen. Door het ontbreken van gemeenschap missen velen de mogelijkheden om tot een culturele ik-beleving te komen en eigen kunnen te ervaren. Wel zijn er genoeg mogelijkheden van vrije-tijdspassing voorhanden, maar in bonte disharmonische onsamenhangendheid. Er is behoefte aan een groepsleven, dat aan talloze activiteiten ruimte geeft. Daarin ontdekt de mens aan anderen zichzelf, gevoelt hij niet een minder-, maar een anders-zijn.

Het gezin in onze beschouwingen betreffend moeten wij wijzen op de moeilijkheden, die voortkomen uit de veranderingen binnen het gezin zelf, die op hun beurt weer beïnvloed worden door de maatschappelijke veranderingen, veroorzaakt door rationalisatie en mechanisatie.

Daar komt bij, dat het professionalisme op velerlei gebied bezig is het amateurisme te verdringen. De radio is o.a. een gevaarlijk hulpmiddel daarbij. De radio dreigt immers allerlei gezinsactiviteiten als het samen musiceren, het samen toneelspelen, het vertellen, soms zelfs het feestvieren (Sinterklaas-, Kerstprogramma's e.a.) te vervangen. Het voor amateurs onbereikbare wordt door een handomdraai in de kamer gebracht en leidt tot passiviteit, terwijl bij radio en kopje thee niet die intimiteit van het persoonlijk contact ontstaat, die sommigen verwachten in moderne gezinnen.

In zulke gezinnen groeien de kinderen op. Dit is de culturele sfeer, waarin zij groot worden. Dit is hun paedagogische omgeving.

Hoe is nu in de gezinnen de vrije-tijdsbestedingssituatie van de kinderen? Gepoogd is aan de hand van deze situatie tot een gezinstypologie te komen.

Kinderen uit gezinnen van ongeschoolde arbeiders bleek het aan genoeg alles te ontbreken. Hier wordt de gehele situatie voor een belangrijk deel beïnvloed door de slechte economische positie van de gezinnen. Een springtouw is in een gezin van 9 man met een inkomen van  $\pm$  f 45,— per week al een hele uitgave. De ruimte in de 2 of 3 kamerwoningen is vooral bij slecht weer veel te klein. De straten zijn te nauw, trottoirs en pleinen ontbreken bijna geheel, de „kinderhoofdjes-bestrating” maakt spelletjes als tolleren en hinkelen onmogelijk. De ouders zijn te jong al met ouderlijke zorg belast, terwijl de moeders als fabrieksmeisjes niet op haar taak zijn voorbereid. Armoede maakt moedeloos. Is het een wonder, dat cursussen bij deze vrouwen zo weinig belangstelling ondervinden? Overigens vinden we bezige kinderen, die elke speelmogelijkheid weten uit te buiten; wel wordt katekwaad uitgehaald, maar hoe moeten ze zonder „mijn” het „dijn” leren ontzien?



Ongerust maken we ons over de kinderen uit de zgn. burgerlijke gezinnen. Hun vrije-bezigzijn ondervindt belemmeringen door overmatige ouderlijke zorg. Zorg voor de toekomst (spelen? — leren!), zorg voor het uiterlijk (een activiteit belemmerende netheid), zorg voor het eigen gezag, zorg voor het enig kind, zorg voor een strenge sobere onkinderlijke levenshouding. In deze gezinnen treffen we de „nette” kamers, waar geen rommel gemaakt mag worden, de Zondagse keurslijven van nette kleren, het gaan naar jeugdclubs, omdat het hoort bij een „betere” opvoeding of bij een algemene ontwikkeling, en kinderen, die door dit alles veel van hun kinderlijke activiteit verliezen. Men vindt dit type gezinnen in alle maatschappelijke lagen.

Andere groepen, die we nog menen te moeten aanduiden, zijn: de degelijke gezinnen en de gezinnen van mannen, wier beroep territoriaal aan huis gebonden is; bij beiden vonden we die mogelijkheden, waarmee de kinderen tot een waardevolle vrije-tijdsbesteding konden komen, bij de laatsten tengevolge van het beroep van de vader; verder onderscheiden we de verintellectualiseerde gezinnen en de meer moderne gezinnen.

Er is in Helmond een tekort aan speelruimte. Bij de snelle stadsuitbreiding van de laatste eeuw tengevolge van de industrialisatie, is daar niet aan gedacht. Trottoirs zijn veelal te smal, het snelverkeer maakt het spelen op de weg gevaarlijk, kringspelen zijn bijna onmogelijk. Balspelen zijn met het oog op tuinen en ruiten bezwaarlijk. Een experiment van de politie om voetballen oogluikend toe te staan moest gestaakt worden door het toenemend aantal klachten. Oplossing van het probleem, dat het meest urgent is in de kinderrijkste buurten, zou zeker het aantal klachten over baldadigheden doen verminderen. Nodig zijn centraal in de huizenblokken aangelegde speelruimten, met verstopplaatsen, met een betegelde plaats, met een sportveld en met een zandkuil. Zij zouden het kinderspel bevorderen.

Er zijn Hervormde jeugdorganisaties en er is een kabouterij. Zij voorzien niet in de behoefte. Voor verschillende groepen is er een gebrek aan jeugdbewegingsmogelijkheden. De bestaande jeugdclubs hebben gebrek aan (geschoolde) leiding en clubruimte.

Er is nagegaan, hoeveel kinderen in de verschillende welstandsgroepen geen deel hadden aan enige georganiseerde vorm van vrije-tijdsbesteding (ook lessen). Bij de laagste groep bedroeg dat percentage 55 en nam naar boven af. Zelfs een typische volkssport als zwemmen werd door de minst welgestelden ook het minst regelmatig beoefend. Hier doet zich het financieel onvermogen van de lagere groepen voelen.

Dit alles doet ons bezorgd zijn over het feit, dat vele kinderen niet tot die alzijdige ontplooiing komen, die wenselijk geacht moet worden voor een goede vrije-tijdsbesteding, welke een cultureel zijn in de wereld is.

Waar hier de hoogste menselijke eigenschappen als oorspronkelijkheid en zelfwerkzaamheid door vervlakking en mechanisatie bedreigd worden en het geluk van het individu op het spel staat, worden tevens de hoogste culturele waarden van de gemeenschap bedreigd.

Het is een dringende noodzakelijkheid, dat de niet-Katholieke bevolkingsgroep in Helmond vanuit de onderlinge verdeeldheid tot een samenbundeling van alle krachten tracht te komen. Er zal een culturele contactgroep moeten worden gevormd, die een overkoepeling zal moeten zijn van alle in Helmond werkzame niet-Katholieke culturele verenigingen. Men zal in coördinatie zijn kracht moeten zoeken bij het ontwerpen en uitvoeren

van plannen en het stimuleren van activiteiten. Misschien zal men een localiteit kunnen gaan exploiteren, waarin alle activiteiten een onderkomen en een trefpunt zullen vinden. Ook het vormen van jeugdclubs zou onder ogen gezien kunnen worden. Men zal samen moeten gaan werken. Er staat veel op het spel; dat zal men zich daarbij terdege bewust moeten zijn.

(Zeer beknopt uittreksel uit de A-scriptie).

A. PETERS.

#### BIBLIOGRAFISCHE REVUE

201. *B. J. Kouwer en J. Linschoten*: Inleiding tot de psychologie. Born, Assen 1952. 180 blz.  
Een inleiding in de psychologie, die een behoorlijk stuk zelfstandig denken veronderstelt. Deze psychologie wordt gedragen door een phaenomenologisch en anthropologisch denken. De als lektuur voor verdere studie aanbevolen boeken zijn in het algemeen voor beginners veel te moeilijk, maar niet voor beginners op het niveau dat dit boekje veronderstelt.
202. *Jean Wahl*: La pensée de l'existence. Flammarion. Parijs 1952. 290 blz.  
De bekende filosoof geeft hier een historisch-systematische analyse van en inleiding tot de existentie-filosofie en wel m. n. tot het denken van Kierkegaard en Jaspers.
203. *Hendrik de Man*: Vermassung und Kulturverfall. Eine Diagnose unserer Zeit. Francke, Bern 1951. 210 blz.  
De bekende Belgische socialist, sedert de bevrijding uitgeweken naar Zwitserland. Een kultuurfilosofie wordt hier in beknopte vorm geboden, die alle zwaarte van het hart in zich verwerkt. Een boek dat daarom een lezer vraagt, die een stoot velen kan. Onmiskenbaar het werk van een gecompliceerde geest, die tot eigen denken opwekt.
204. *L. Lavelle*: De l'âme humaine. Aubier, Parijs 1951. 556 blz.  
Dit is het 4e deel van La dialectique de l'Eternel Présent. Zeker ook geschikt om op zichzelf te lezen, één van de belangrijke werken in de stroom van publicaties op het gebied van de leer der persoon. Vgl. no 179.
205. *Richard Thurnwald*: Des Menschegeistes Erwachen, Wachsen und Irren. Versuch einer Paläopsychologie von Naturvölkern mit Einschluß der archaischen Stufe und der allgemein menschlichen Züge. — Duncker & Humblot, Bln. 1951. 445 blz.  
Na het inmiddels verouderde vroegere werk van Th. (Psychologie des primitiven Menschen, 1926) een standaardwerk op dit gebied. Wie zich interesseert voor het kind bij de natuurvolkeren, kan hier velerlei vinden.
206. *G. Humphrey*: Thinking. An introd. to its exp. psychol. — Methuen, London 1951. 330 blz.  
Een zeer goede inleiding in de denkpsychologie zoals die door en in aansluiting aan de Würzburgers is beoefend. Ook hier weer is de Franse ontwikkeling vrijwel totaal onbekend.

## ENIGE BESCHOUWINGEN OVER HET VREEMDE-TALENONDERWIJS OP DE ULOSCHOOL

DOOR

A. A. LEENHOUTS

„Als de ziele luistert  
Spreekt het al een taal dat leeft”.

GUIDO GEZELLE.

In de laatste tijd komt de uloschool dikwijls „in the headlines”. De vraag naar de plaats, die uiteindelijk aan deze inrichting ten deel zal vallen in het kader van ons gehele onderwijsbestel, is dan ook belangrijk genoeg. Immers het gaat hier om de vorming van niet minder dan 130.000 leerlingen, een niet te onderschatten deel van onze spes patriae.

Niet in alle beschouwingen, die zich in de loop der jaren met het ulo hebben beziggehouden, valt een milde en constructieve toon te beluisteren. Gedeeltelijk kan dit wellicht verklaard worden uit de omstandigheid dat deze school — geplaatst in het grensgebied tussen lager en middelbaar onderwijs — een vrij lastig te definiëren positie inneemt.

Intussen zijn er ook vele insiders, die de uloschool in sommige opzichten met enigszins gemengde gevoelens bezien. Enerzijds zijn zij bereid deze instelling te verdedigen tegen velerlei dikwijls onverantwoorde critiek, doch anderzijds menen zij, dat diepere bezinning op haar werkwijze noodzakelijk is, wil zij zich ten volle de naam waardig maken een werkelijk moderne inrichting te zijn. Vanuit deze gezichtshoek is de volgende beschouwing geschreven. Alpha en omega zal daarbij de gedachte zijn, dat onderwijs in vreemde talen — evenals dat in de moedertaal — voor alles levend dient te zijn.

Wordt er op de Nederlandse school overal levend Frans, levend Engels en levend Duits gegeven? M.i. houdt de vraag een ontkenning in. Aan de genoemde trits zou ik ook de eigen moedertaal durven toevoegen. Ook deze krijgt in vele gevallen niet datgene, waar zij recht op heeft. Zij wordt dikwijls reeds in de eerste klasse van de lagere school in een keurslijf geperst, waaruit ze zich de gehele schooltijd door niet meer weet te bevrijden. Veel van wat over de vreemde talen gezegd kan worden, geldt misschien in versterkte mate voor het moedertaalonderwijs.

Immers, om het eens wat dik te zeggen, de lagere school geeft het kind soms een zo foutieve taalbeschouwing mee, dat zijn hele habitus t.o.v. het verschijnsel „taal” een verwringing ondergaat.

Genetisch gezien moet het als niet minder dan een wonder beschouwd worden, dat een normaal kind reeds op zeer jeugdige leeftijd niet alleen zijn omgeving begrijpt (de zgn. passieve taalbeheersing) maar dat het ook zelf gaat spreken (actieve beheersing).

Aan dergelijke wonderen, waaraan dit opgroeiend leven trouwens zo rijk is, gaan we als volwassenen graag voorbij.

Komt dit, doordat het individu verloren gaat in de gelijk-schakeling van het klasseverband en doordat we door de humdrum van het schoolleven onze ontvankelijkheid voor de poëzie, die er toch zo rijkelijk is te vinden, verloren hebben? Of wel, omdat een catalogiserende methodenschrijver — zich baserende op leerstof, die door de traditie is bepaald — met zijn paragrafen-indeling de leerkracht aan de hand leidt, terwijl deze er op zijn beurt weer voor waakt, dat het kind geen stap doet, voordat de weg goed geëffend en de lengte van de pas nauwkeurig bepaald is?

Het moet erkend worden, dat er onder deze omstandigheden wel heel weinig gelegenheid is om zich te vermeien in het vrije spel van krachten en in de spontane ontwikkelingsdrang, die in het kind leeft. M.i. gaat de school nog al te veel uit van de overweging, dat het kind uit zich zelf eigenlijk weinig of niets kan tot stand brengen, maar dat het bij elke stap gewaarschuwd, vermaand en gecontroleerd moet worden.

En toch kan ieder constateren, dat een driejarig kind in het algemeen reeds de omgangstaal in grote trekken beheerst. Dit betekent, dat het — gedreven door innerlijke krachten — al een serie veroveringen heeft gemaakt. En dit is gebeurd in een tempo, dat later niet meer te bereiken is.

In dit opzicht spreken de talloze waarnemingen van deze groei een duidelijke taal. Bovenal wordt men getroffen door het discontinue karakter der taalontwikkeling. Als voorbeeld moge dienen een beschrijving van Prof. Van Ginneken. Het betreft hier een kind van 3 jaar:

„En juist in dat prikkelend ogenblik van uitingsnood, toen heel zijn lijfje en zieltje op hoogste spanning stonden, werd over die nog in het onbewuste sluimerende, nieuwe woordspelletjes de geest van wakker leven vaardig en ineens, alsof ze reeds lang bekende gasten waren, huppelden ze in onberispe-

lijke keurigheid ten reidans van Keesjes lippen af: het samengestelde woord en de relatieve bijzin."

Dergelijke genetische beschouwingen vormen uitstekende stof ter overdenking, niet alleen voor de onderwijzeres van het eerste leerjaar, maar ook voor hem, die aan de puber de vreemde talen onderwijst. Ondanks het verschil tussen het aanleren van de vreemde en de moedertaal, is het namelijk niet uitgesloten, dat zich hier toch een zekere analogie voordoet.

Een hoofdmoment in de aangegeven ontwikkeling is blijkbaar de psychische spanning, waaronder de schepping van nieuwe elementen tot stand komt als gevolg van de in aanleg aanwezige uitingsdrang. Zo gezien kan het voorgaande voor alle taaldidactiek een aansporing betekenen zich niet uitsluitend te richten op de eisen van de ratio, doch evenzeer het gevoel en de wil der leerlingen in het leerproces te betrekken. Het kan wel niet anders, of de belangstelling in vele uloklassen zou hierdoor op hoger niveau worden gebracht.

Het ontgaat mij natuurlijk niet, dat de aangegeven innerlijke factoren, d.w.z. de algemene aanleg, hun tegenspeler moeten vinden in de omgang met sprekende mensen en dat dus aanleg en milieu in onderlinge samenwerking bepalend zijn voor de aard van de taal, die het kind zal gaan spreken.

Het is dus duidelijk, dat de wet van de convergentie, zoals Stern die formuleert, ook op dit terrein geldt. Alleen gaat het er om zo mogelijk tot een juister waardering te komen van de verhouding tussen de genoemde innerlijke en uiterlijke factoren. Zonder nu de school al te veel kwaads in de schoenen te willen schuiven, zou ik toch willen opmerken, dat zij de neiging heeft de verkregen resultaten te eenzijdig toe te schrijven aan haar weldoende invloed en daardoor te weinig oog heeft voor het innerlijke, formele moment, dat in dezen als de eigenlijke drijfkracht is te beschouwen.

Wanneer het voorgaande juist is, dan past het ons wel eens van onze katheders af te dalen en ons iets eigen te maken van de geesteshouding, die Guido Gezelle heeft gesierd:

Hoe dikwerf zat ik aan den waterboord  
En schouwde het kabb'lend water na.

Daarmee krijgen termen als opleiden, trainen, oefenen, sterker nog: pompen en inheien, een betekenis, waarvoor men op zijn

hoede moet zijn. Zo wordt de rol van de onderwijzer m.i. zinvol herleid tot die van de tuinman, die zijn planten oordeelkundig verzorgt en hun ontwikkeling nauwkeurig nagaat.

Wie als onderwijzer min of meer aanrijpt tot deze beschouwing, is gelukkig te prijzen, zowel met het oog op zijn meer begrensde onderwijstaak als t.o.v. zijn persoonlijk leven.

Mijn bedoeling met het voorgaande is de aandacht te bepalen bij het beginsel der activiteit als waarschuwing voor de opvatting, dat onderwijs geven en doceren — of wel praten — vrijwel synoniem zouden zijn. Het verbalisme waart nog in levenden lijve rond in onze scholen en anno 1952 zou het wel goed zijn de hulp van Sint Joris in te roepen om de draak te verslaan. Met „onze” scholen bedoel ik gelijkelijk onderwijsinrichtingen van verschillende aard. De situatie is nog zo, dat niet ieder de kunst verstaat om i.pl.v. instructor inspirator te worden en om passiviteit in activiteit om te zetten. Men zal zich herinneren, dat Prof. Gunning vijftig jaar geleden reeds protest heeft aangetekend tegen passiviteit en sleur.

In de woorden van Huygens mogen wij het ons dus voor gezegd houden:

„Een kort woord, snel en fel gesproken, heeft meer kracht  
Dan een lang zwaar bericht, dat slaaprig uitgezegd werd”.

Wie vreemde talen zegt, zegt levende talen. Evenmin als het leven zelf in een harnas is te persen, omdat het ons elk ogenblik verrast door onverwachte wendingen, evenmin is taal te vangen onder alomvattende regels en kan men haar wezen leren kennen uit een wetboek. Het merkwaardige is, dat zij plastisch en dociel wordt in de hand van degene die naar haar weet te luisteren, doch stug en weerbarstig, zodra men tracht haar de wet voor te schrijven.

Overgedragen op het terrein van de school leidt dit in hoofdzaak tot tweërlei inzicht omtrent de te volgen werkwijze. De ene richting meent zijn taalonderwijs vooral spraakkunstig te moeten verankeren, terwijl de andere grotere waarde toekent aan de bestudering en analyse van de levende taal.

Wanneer de zaak zo gesteld wordt, betekent dit niet, dat er hier sprake is van een absolute polariteit. Immers de waarde van grammaticastudie als zodanig zal door beide worden erkend, doch op verschillende wijze worden gewaardeerd. Rechtlignigheid is zeker geen kenmerk van de talendidactiek; er zijn vele wegen



die naar Rome leiden, zoals reeds uit de volgende voorbeelden kan blijken:

Wanneer de oude Joden na de Ballingschap Hebreuws willen leren, dat opgehouden had volkstaal te zijn, gebruikt men daarvoor de zgn. interlinieermethode, d.w.z. men gaat direct uit van de vreemde taal en drukt de vertaling in de moedertaal regel voor regel af onder de vreemde tekst.

Deze werkwijze is zeker niet „verouderd” te noemen. Zij wordt o.a. nog gebruikt in een uitgave van de klassieke schrijvers (Hachette) die bijzonder geschikt is voor autodidacten. Op de linkerbladzijde vindt men telkens de originele Latijnse of Griekse tekst, terwijl de bewerker op de rechterbladzijde de bij elkaar behorende woorden uit deze tekst bijeengebracht en in het Frans vertaald heeft. Onder aan de bladzijde vindt men dan de stilistisch verantwoorde vertaling.

Persoonlijke ervaring met deze uitgave (Latijn) heeft mij geleerd, dat genoemde werkwijze het voordeel biedt, dat de zelfwerkzaamheid volle gelegenheid tot ontplooiing krijgt en dat men steeds het aangename gevoel heeft aan echte teksten bezig te zijn, hetgeen ongetwijfeld een sterke stimulans is voor de belangstelling.

Al zou ik persoonlijk dus een nieuwe taal steeds willen aanpakken vanuit die taal, dit betekent niet, dat dezelfde overwegingen nu ook zonder meer zouden gelden voor het schoolonderwijs. Voor het schoolkind ligt de zaak om te beginnen anders dan voor een volwassene, die door voorafgaande talenstudie steunpunten heeft, die de beginneling nog mist. In de tweede plaats speelt de aard van de nieuwe taal, d.w.z. haar verwantschap tot de moedertaal of wel tot andere reeds gekende talen, een belangrijke rol. En in de derde plaats moet de te kiezen werkwijze afgestemd zijn op het doel, dat men zich stelt. Daarom zou het nuttig zijn nauwkeurig het doel te kennen van het Ulo.

Hoe dit ook zij, de „intuïtieve” methode, zoals die in het voorgaande aan de orde kwam, is m.i. natuurlijker en belangwekkender dan de weg via de spraakkunst en de thema. Nogmaals moet er op gewezen worden, dat het hier niet gaat om een „entweder-oder”, maar veeleer om de vraag, hoe wij zelf als talenleraren het verschijnsel „taal” aanvoelen.

Een voorname factor hierbij is de wijze, waarop onze eigen kennismaking met dit verschijnsel is verlopen. Ik zou daarom willen vragen, of en in hoeverre men bij de studie voor een lagere taalakte het gevoel heeft, dat er een levend gewas te velde staat.

Voor mijn gevoel was dit destijds geenszins het geval en de lucht begon pas op te klaren, naarmate de studie voor middelbaar begon te vorderen.

Een blik in de boeken, die men voorschreef voor deze akten, werkt verhelderend. Zo kreeg ik na lange jaren een boek van 156 blz. in handen, waarvan de samensteller belooft: „In this book I have tried my utmost to give candidates for the L.O. examination precise ideas as to what is generally required of them”. Het gaat hier om wat zich in onze studie voor L.O. siert met de naam „idioom”. Ter hernieuwde kennismaking licht ik er iets uit: „Name some salt-water fish and also some fresh-water fish,” gevolgd door een vermaning tussen haakjes: „Do not forget baars, snoek, karper, forel, goudvis, paling, zalm, sprout, sardine, kabeljauw, (levertraan), tarbot, zoutevis, stokvis, tong, elft, schol, makreel, haring, haai, rog” (precies twintig). Zouden alle L.O.-candidaten, die in dit visparadijs hebben rondge-neusd, al deze appetijtelijke zaken in concreto in hun moedertaal kennen; of stappen zij na het behalen van de akte Engels zonder dralen een Franse viswinkel binnen of een Duitse? We moeten ze immers alle 3 hebben!

Zelfs voor M.O. worden ons vocabulaires aanbevolen. Ik bedoel hier een bepaalde verzameling van woorden en uitdrukkingen van niet minder dan 430 blz., waarvan de samensteller in het voorbericht zegt:

„Geen poging is aangewend om de stof smakelijk te maken, b.v. door iets te geven, wat op een dialoog lijkt — en verder: „Het leren van woorden en uitdrukkingen, *waarbij alleen werkzaamheid van het geheugen* gevraagd wordt, is nu eenmaal even vervelend als noodzakelijk en op geen manier onderhoudend te maken”.

De zuiver mechanistische associatiepsychologie, waaronder de schrijver van dit leerboek zich misschien ongewild plaatst, zou alleen reeds door deze uiting de talenliefhebber een heilige schrik kunnen inboezemen.

Welke woordenschat moeten wij de leerlingen dan proberen mee te geven?

Deze vraag komt op zeer natuurlijke wijze naar voren, wanneer we bijv. horen, dat het Engels in totaal 50.000 woorden zou tellen. Van dit totaal aantal gebruikt de overgrote meerderheid der Engelsen slechts een klein gedeelte. Mutatis mutandis geldt hetzelfde t.o.v. het gebruik van andere talen. Vandaar de noodzaak voor ons bescheiden doel — de vreemde talen op de uloschool —

een keuze te doen uit deze verwarrende rijkdom. Voor zo'n keuze komen we te staan in alle gevallen, waarin we er voor onze leerlingen of voor ons zelf toe moeten overgaan, een stukje van het overweldigend cultuurbezit af te bakenen. De universitas in deze materie is nu eenmaal voor goed voorbij, zelfs voor de schitterendste geesten, die de mensheid voortbrengt.

Het nut van vocabulaire-selectie kan ook vanuit de schoolpraktijk gemakkelijk aangetoond worden:

Wie van de Regelingscommissie voor het Mulo-examen wel eens het verzoek heeft ontvangen een opgave samen te stellen voor een der vreemde talen, zal waarschijnlijk toegeven, dat dit werk hem steeds heel wat hoofdbreken heeft gekost. Op grond van ervaring in zijn eigen klassen krijgt men een zeker gevoel voor wat wel en wat niet verantwoord is. Er ontwikkelt zich — a.h.w. bij intuïtie — wat men heeft genoemd een „*vocabulary sense*”.

Maar onophoudelijk moet men op zijn hoede zijn en in 't bijzonder voor examendoeleinden dient men andere maatstaven aan te leggen dan in zijn eigen klas.

De vraag, welke maatstaven dit zijn, is echter nog allerminst beantwoord, hetgeen de mogelijkheid openlaat voor grote verschillen van opvatting omtrent hetgeen wel en hetgeen niet toelaatbaar is te achten. Immers het geval is lang niet altijd zo duidelijk als bij de discussie, die in mijn herinnering is blijven hangen n.a.v. het feit, dat een bepaalde examiner informeerde naar de Franse vertaling van het woord „oorlletje” (sic). Gelukkig behoort dit soort lexicologen wel tot een uitgestorven ras. Deze intuïtieve *vocabulary sense* is dan ook maar een zwak fundament en het lijkt beter eens te luisteren naar degenen, die dit probleem op wetenschappelijke basis hebben gesteld.

In 1947 is Bongers gedoctoreerd op het proefschrift „*The history and principles of vocabulary control*”. In hoofdstuk 4 brengt hij verslag uit van het werk van Dr Palmer, een man, die zich jaren lang heeft bezig gehouden met het onderzoek van de woordenschat.

Palmer's vader was een vooraanstaand linguïst (als Engelsman had hij van de Franse Académie zelfs de *Palmes académiques* gekregen). De zoon groeide dus wel op in een talenmilieu. Toch voelde hij weinig voor talenstudie, wat hij later toeschreef aan „*the tedium and ineffectiveness of the classical grammar-translation procedure*”. Op deze saaiheid en ondoeltreffendheid van de overgeleverde spraakkunstige vertaalmethode mag ik wel de

bijzondere aandacht vestigen. In 1901 werd hij leraar Engels aan de internationale school voor levende talen in Verviers. Daar leerde hij de Berlitz-methode kennen. Volgens deze methode leerde hij daar zijn elementair Duits en maakte hierbij voor de eerste maal kennis met het denkbeeld van een minimale vocabulaire en met de mogelijkheden, die hierdoor al geschapen worden.

Nu volgden 12 jaren van experimenteren met allerlei typen van leerlingen en met veel verschillende talen, zowel Europese als Oosterse en synthetische. De proeven liepen hierbij o.a. ook over Japans, Chinees, Esperanto en Ido.

Dan wordt hij in 1922 benoemd tot taalkundig adviseur van het ministerie van onderwijs in Japan en vanaf die tijd staat het voor hem vast:

1. dat de principes van vocabulaire-selectie strikt toegepast dienen te worden bij het onderwijs in vreemde talen;
2. dat hierbij in totaal 3000 woorden moeten worden geleerd;
3. dat deze vocabulaire zo goed mogelijk moet ingedeeld worden in progressieve onderdelen.

Bongers stelt, dat een serieus woordonderzoek niet minder mag omvatten dan de analyse van een miljoen woorden. Men krijgt zo wel respect voor het minutieus en langdurig onderzoek, dat mannen als Palmer, West, Thorndike, Kaeding, Bongers en De la Court hebben ingesteld.

Bongers merkt op, dat het mogelijk is met een duizendtal woorden reeds een aantal verhalen uit de letterkunde te bewerken en deze stof dus toegankelijk te maken voor beginners in een vreemde taal. Hij bedoelt hier bijv. verhalen uit Shakespeare, Grimm, Jules Verne, Fennimore Cooper enz.

Wanneer we bewust deze kant zouden uitgaan, zouden wij ook onze muloleerlingen iets beters kunnen bieden dan wat wij nu soms nog geven. Op de Nederlandse les toch is het mogelijk de leerlingen al enigszins vertrouwd te maken met enkele producten uit onze letterkunde, maar in de vreemde taal is dit feitelijk taboe. Zo heeft het mij dikwijls gehinderd, dat het vooral voor het Frans zo moeilijk is leesstof te geven, die aangepast is aan hun leeftijd. Het onvermijdelijke „enfant trouvé” en een wat zoetelijk gemoraliseer schijnen veel van deze Franse boekjes te moeten kenmerken.

Met Bongers en De la Court mogen we aannemen, dat hier een weg ligt om te komen tot wat zij noemen „rationeel taal-

onderwijs". Het is namelijk een feit, dat wij ons bij de vaststelling van de leerstof meer door de intuïtie dan door de ratio laten leiden. En waar een eenzijdig gebruik van de intuïtie iemand toe kan brengen, vinden we gedemonstreerd aan het geval van een welbekende dictator.

Het valt niet te ontkennen, dat veel Nederlanders — ook intellectuelen — slechts een magere waardering hebben voor de lessen in vreemde talen, die ze op school hebben gekregen. Als ik het goed zie, komt dit, doordat de school er zo gemakkelijk toe overgaat er de levende sappen uit te verwijderen. En een van de doeltreffendste manieren om dit negatief resultaat te bereiken is: de leerlingen zoveel mogelijk thema's te laten maken. Immers door deze weg te gaan, wekt men bij z'n pupillen het idee, dat de taal een kunstig samengestelde machine is. De onderdelen van een dergelijke motor worden zorgvuldig pasklaar gemaakt en gemonteerd en wel volgens de aanwijzingen van het instructieboekje. Overdrijf ik door te zeggen, dat er een parallel kan getrokken worden tussen deze motor en de vertaling in de vreemde taal? En dat de rol van *dame grammatica* wonderwel te vergelijken is met het handboek van de *mecaniciens*? Deze *dame* is ook te vergelijken met een bedillende *gouvernante*, die een kind aan het opvoeden is met een voortdurend „*ne faites pas ceci, ne faites pas cela*". Een kind dan, zoals men afgebeeld ziet op oude schilderijen, met manchetten aan en handschoenen. Maar wij in deze noordelijke landen hebben veel van dit formalisme achter ons gelaten en wachten niet meer met het gebruik van een neologisme, tot een eerbiedwaardige *académie* de nieuwvormingen in haar dirigerend woordenboek heeft opgenomen. De voortschrijdende taalwetenschap heeft ook ontdekt, wat een schat er verborgen ligt in de streektaalen, waarbij vergeleken het *Algemeen Beschaafd* in sommige opzichten slechts een pover gegeven is. In Noorwegen heeft dit veranderd inzicht geleid tot een emancipatie, weg van het *zgn. Riksmål* (het Deens) en wat er in Friesland, Vlaanderen en Wales aan de gang is, behoef ik hier maar even aan te stippen. Dit is één verschijnsel dat wel geschikt is om ons ontvankelijk te maken voor de stelling, dat ons Frans, Engels en Duits levende taal dient te zijn.

Als vrijmakende factor moet zeker ook de *zgn. Reformbeweging* genoemd worden, die opkwam in het laatste kwart van de vorige eeuw. Ondanks de critiek, waaraan deze richting niet is ontkomen, loont het de moeite er hier iets nader op in te gaan.

Reeds in 1870 klaagde Petersen (Kopenhagen): „He (de leer-

ling) is filled with paradigms which have no connection with each other or with anything else in the world. How old are not the complaints about this perverted method! How many sighs it has occasioned, how much deformity it has produced!"

Met Herbert Spencer, die spreekt van „that intensely stupid custom, the teaching of grammar to children”, veroordeelt hij dat soort spraakkunstonderwijs, dat alleen leeft van „rigmaroles, rules and exceptions.”

Hiertegenover stelt Petersen: „On the other hand, the natural method of learning languages is by practice. That is the way one's native language is acquired. The pupil becomes acquainted with the elements and absorbs them, as it were, into his soul in their entirety before he is consciously able to separate and account for the simple parts and their relations.”

Deze twee stellingen, die nu ruim tachtig jaren geleden werden geformuleerd, geven in een nutshell de mening weer van degenen, die zich naar het woord van Jespersen tot doel stelden „overturning the old routine”.

De aanval begon in ernst met een brochure van Viëtor, professor te Marburg: „Der Sprachunterricht musz umkehren” (1882). Achter dit vaandel schaarden zich de beste linguïsten van het einde der 19e eeuw: Jespersen, Sweet, Storm, Sievers, Paul Passy —, de som van de beste taal- en opvoedkundige ideeën dezer periode.

Gezien de huidige stand van de talendidactiek op sommige scholen doet een boek als dat van Jespersen „How to teach a foreign language” nog weldadig aan. Uit elke bladzijde proeft men, dat deze eminente taalkundige theorie en praktijk harmonisch wist te verbinden en dat de vreemde taal bij hem inderdaad tot een *levende* taal moest worden:

„The first condition for good instruction in foreign languages would seem to be to give the pupil as much as possible to do with and in the foreign language; he must be steeped in it, not only get a sprinkling of it now and then; he must be ducked down in it and get to feel as if he were in his own element so that he may at last disport himself in it as an able swimmer. But what is most characteristic for the prevailing methods is that the translation with its accessories swallows up so much time that there is none left for this free disporting in the foreign element.”

Allen die zich sedert de dagen van Viëtor hebben beziggehouden met de vernieuwing der talendidactiek, vallen de oude richting in hoofdzaak aan op de volgende punten:



1. de nadruk, die zij legt op de thema als het middel bij uitstek voor het aanleren van een vreemde taal.
2. de formalistische aard van het spraakkunstonderwijs.
3. de overwegende rol van het mechanisch geheugen.
4. de verwaarlozing van het spreken en lezen.
5. het tekort aan actieve belangstelling bij de leerlingen.

Achtereenvolgens zullen deze punten nader worden gezien:

### *Thema en Spraakkunst.*

Uitgaande van de stelling, dat taal voor alles een samenhangend geheel is, richt men zich in de eerste plaats tegen de thema met zijn onsamenhangende inhoud.

Het feit dat de thema een verzameling is van allerlei heterogene bestanddelen, is niet te ondervangen. Wie meent, dat het beoefenen van vreemde talen in hoofdzaak grammaticale oefening is, die de behandeling van de systematische spraakkunst op de voet dient te volgen, zal de thema blijven zien als een integrerend deel van zijn onderwijs. Bewust of onbewust stelt de leerkracht zich hiermee op het standpunt der elementenpsychologie, die het geheel opbouwt en tracht te verklaren uit de onderdelen.

Na alles wat reeds gepubliceerd is over totaliteitspsychologie, wekt het wel verwondering, dat de themaburcht op onze scholen zulke taaië verdedigers vindt.

Gedachtig aan het „jong gewend, oud gedaan”, begint het thema's maken reeds in het eerste leerjaar, veelal reeds in de eerste les. Zeker, deze „thema” is nog maar een kleine Spielerei, een legspelletje als met dominostenen: Jan (opzoeken in de lijst) = Jean; is = est; groot = grand: Jean est grand.

In aanleg vertoont dit kleine wicht reeds dezelfde kenmerken als de volgroeide oefening, die (examen)doel is en in zo sterke mate beslag legt op de lessen in de hogere leerjaren.

De positie van de thema op de uloschool is nog zo sterk, dat wij ook heden nog met vrucht kunnen luisteren naar een woord van von Gabelentz uit 1891:

„Der geist des schülers musz eine ganz wunderliche turnerei treiben, immer hin und herhüpfen zwischen den beiden sprachen, in keiner recht zur ruhe kommen.”

Wie de euvele moed heeft de thema te veroordelen als het middel par excellence voor het leren van een vreemde taal, laadt nog veelal de verdenking op zich zijn huis slechts op zand

te willen bouwen en met de thema ook de grammatica over boord te werpen.

Ik meen evenwel, dat de thans geschapen mogelijkheid voor de vreemde talen: te volstaan met een versie, de scholen een kans zou kunnen geven het talenonderwijs in nieuwe banen te leiden. De gelegenheid is thans open voor veel meer „free disporting in the foreign element”, waar Jespersen om vroeg. Wil men bewust deze richting uit, dan zal het echter nodig zijn:

- a. dat het roer wordt omgegooid, niet enkel tegen de tijd van het examen, maar gedurende de gehele cursus.
- b. dat de leerkrachten op enigerlei manier hun vakkennis opvoeren boven het peil der L.O.-akte.
- c. dat zij zich meer algemeen vertrouwd maken met de eisen ener nieuwe didactiek.
- d. dat ten slotte het frisse geluid, dat thans in ulokringen valt te beluisteren, steeds meer weerklank mag vinden.

Zullen de nieuw geschapen mogelijkheden een eerlijke kans krijgen, dan zal men met minder dan deze vier voorwaarden niet kunnen volstaan.

Voor de leerkracht zal het er niet „gemakkelijker” op worden. Elke vrijere ontplooiing van zijn onderwijs stelt aan zijn werkracht, zijn toewijding en fantasie hogere eisen dan de zuivere examentraining. Het is echter wel zeker, dat zijn veranderd inzicht kan leiden tot intensere belangstelling van de zijde der leerlingen, hetgeen steeds tot grotere bevrediging en betere resultaten leidt.

Intussen is met het bovenstaande de klacht, dat met de thema ook de grammatica staat te verdwijnen, nog niet beantwoord.

Indien de strijd voor vernieuwing van het talenonderwijs zich eerst en vooral tegen het grammaticisme en de vertaalmethode heeft gekeerd, betekent dit allerm minst, dat het hier ging tegen de spraakkunst als zodanig. Wat de critici op het oog hebben, is de formalistische grammatica, die zich spiegelt aan haar befaamd Latijns model en als een erfenis der Renaissance is te beschouwen. Verder zou het ook weinig elegant zijn de beste buitenlandse en Nederlandse linguïsten, die vooraan staan in de strijd voor de gezondmaking van ons talenonderwijs, er van te betichten, dat zij de leerling geen inzicht in de structuur der taal zouden willen geven! Dat zij hierbij een andere weg wensen te gaan dan die van de thema, betekent, dat er h.i. betere middelen

zijn dan die, welke de elementenpsychologie aan de hand weet te doen. Trouwens, het inzicht, dat de structuur van een taal het best te leren is langs de weg der inductie, is niet een exclusieve vinding van de Reformbeweging. Reeds Ratke stelde: „Keine Regula soll man geben, ehe man die Materie, den Autoren und die Sprache gegeben hat. Regula ohne Materie verwirren den Verstand. Darum ist 's ungereimt Ding, dasz man erst die Grammatik einblewen will und dann erst die Sprach lehren.” Ook Comenius plaatste zich op dit standpunt, toen hij zei: „Die Sprache ist nicht aus der Grammatik, sondern aus geeigneten Schriftstellern zu lernen.”

Het kan wel niet anders, of de studie van de spraakkunst vanuit de levende tekst kan het denken van de leerling sterk activeren en hem meer ruggesteun geven bij het verstaan van de vreemde taal dan het mechanisch leren van „rigmaroles, rules and exceptions.”

Het antwoord op de vermeende klacht, dat met de thema de spraakkunst zal verdwijnen, kan aldus geformuleerd worden:

- a. Aan de spraakkunst valt meer een observerende dan een dirigerende taak toe. Zij dient dus een andere rol te gaan spelen.
- b. Elke paedagogisch verantwoorde werkwijze dient de leerling tot het inzicht te brengen, dat de vreemde taal meer is dan een wirwar van „uitzonderingen”, waartegen men bij voortduring op zijn hoede moet zijn.
- c. Uit het voorgaande volgt, dat alle middelen dienen te worden aangewend om de leerling het vreemde terrein met moed en vertrouwen te doen betreden. Dit leert men niet door uit te gaan van een wetgevende spraakkunst.
- d. Actieve taalbeheersing berust op een gezonde passieve beheersing. Lezen en verstaan hebben dus recht op een voor-aanstaande plaats.
- e. Voor zover men zich de actieve taalbeheersing als doel stelt, kan men gebruik maken van vele andere oefenmiddelen dan alleen de thema. Hierbij worde bijv. verwezen naar de wijze, waarop de leerlingen der lagere school gebracht worden tot het gebruik van de moedertaal.

Op dit terrein staat de uloschool met haar rechtlijnige thema nog veel werk te wachten. Men bedenke slechts, hoe er van een uitstekend oefenmiddel als het dictee nog slechts spaarzaam

gebruik wordt gemaakt. En de uloschool, waar men zich reeds bewust toelegt op het schriftelijk stellen, mag wel als een rara avis worden beschouwd.

### *Louter geheugenwerk?*

Er is in allerlei toonaarden critiek geoeffend op de mechanische wijze, waarop de vreemde talen nog dikwijls worden onderwezen. Hierbij heeft men vooral ook de vocabulaires en idioomboekjes op het oog, zoals er voor elke taal tientallen zijn verschenen. N.a.v. hetgeen men de leerkrachten voor hun eigen studie meent te moeten opdissen, werden boven reeds enige mededelingen gedaan.

O.m. werd de schrijver van een dezer verzamelingen, destijds een bekend linguïst, aangehaald, die meende, dat het bij het leren van woorden en uitdrukkingen uitsluitend aankomt op de werkzaamheid van het geheugen en die hieraan toevoegde, dat een en ander „op geen manier onderhoudend is te maken”. Waar nu onze schoolvocabulaires getrouwe copieën plegen te zijn van de hier bedoelde verzamelingen — zij het gelukkig in bescheidener formaat — zo ligt hier een probleem voor allen die het wel menen en met de vreemde talen en vooral met hun leerlingen.

Indien bewezen was (hetgeen bovenbedoelde schrijver zonder meer aanneemt) dat alleen het mechanisch geheugen ingeschakeld kan worden bij de verwerving van een zekere woordenschat, dan zou de didactiek moeten volstaan met dit feit gelaten te accepteren, hoe betreuenswaardig dit overigens ook zou zijn. Dan zou men inderdaad uitsluitend genoeg moeten nemen met het beeld van de leerling, die naar het voorbeeld van Ebbinghaus dagelijks de mechanische associatie beoefent.

De voorstanders van de Reformbeweging, die ook in dit opzicht op totaliteits-standpunt stonden, lang voordat de anthropoïden van Köhler ten tonele verschenen, hebben ons over het befaamde „woordjesleren” nog wel iets te zeggen, ook al is hun stelling dat de vreemde taal langs „natuurlijke weg” (= als de kindertaal) dient aangeleerd te worden, slechts een halve waarheid. Blijkbaar is er slechts één taal, die men werkelijk kent en die echt tot vlees en bloed in ons is geworden, nl. die welke men als kind heeft geabsorbeerd. Op elke andere taal, die men zich naderhand eigen maakt, blijft in meerdere of mindere mate het stempel van kunstmatigheid of zelfs gekunsteldheid rusten. Volledige uitschakeling van de moedertaal bij het aanleren van het vreemde element zou dus gelijk staan met een poging zich los te maken

van zijn eigen persoonlijkheid. Leidt deze eis van de Reformbeweging in zijn uiterste consequentie doorgevoerd tot onverantwoorde werkwijzen, de zuiver mechanistische beoefening der „taal” doet dit niet minder. Als in zovele gevallen zal ook hier een middenweg bewandeld moeten worden. Gedachtig aan de raad van Jespersen, dat de leerling „must be steeped” in de vreemde taal, kan althans als eis gesteld worden, dat de moedertaal niet gebruikt wordt, waar dit niet bepaald noodzakelijk is.

Teruggrijpend op hetgeen boven gezegd is omtrent de noodzaak een selectie toe te passen t.a.v. de te verwerven woordenschat, mogen we er hier nogmaals op wijzen, dat een „rationeel” taalonderwijs, als voorgestaan door mannen als Palmer, Bongers c.s. ons alweer een stap verder zou brengen. Rombouts maakt in dit verband melding van een onderzoek, dat zich heeft beziggehouden met de woordenschat verwerkt in de zestien meest gangbare methodes voor het Frans in de Verenigde Staten.

Voor het eerste jaar kwam men daarbij tot een totale woordenschat van  $\pm$  6000 woorden, terwijl er van dit totaal slechts 134 in alle 16 boeken voorkwamen. De *gustibus non disputandum est*.

Waar de situatie in ons land met zijn exotische wasdom op het gebied van schoolboeken weinig zal verschillen van die in de Nieuwe Wereld, lijkt ordening van de aan te leren woordenschat een voor de hand liggende eis. Voorkomen zou althans dienen te worden, dat de bij de achtereenvolgende leerboekjes behorende woordenlijsten noch onderling noch t.o.v. de vocabulaire, die daarenboven meestal nog in het hoogste leerjaar met het oog op het examen wordt gebruikt, op elkander afgestemd zijn. Het lijkt inderdaad mogelijk door de vocabulaire zoveel mogelijk te ordenen, deze beter en vooral gelijkmatiger te funderen en daardoor aan de mechanische associatie een bescheidener plaats toe te wijzen.

Het memoriseren van „woordjes” heeft weinig zin, indien de doelstelling niet verder reikt dan tot het vastleggen van starre associaties. De vraag, waarop het bij alle „parate” kennis aankomt, is, of deze kennis op enigerlei wijze „functioneel” wordt gemaakt: de „woordjes” moeten mobiel gemaakt worden, zodat zij tot materiaal worden, dat gebruikswaarde heeft — ook in ander verband dan voor schoolrepetities. Bij sommige beoefenaars van de vreemde talen is er een veelweterij van allerlei bijzonderheden te constateren, zonder dat zij aan het verschijnsel „taal” zijn toegekomen. Deze weg is zeer beslist niet juist, wanneer het er om gaat de puber in te leiden in en te vormen aan de taalstof.

Er zijn aanwijzingen, dat men in wijde kring de bezwaren gaat gevoelen van het mechanisch woordjes-leren. Zo zijn er in de laatste jaren methodes verschenen, die ook in dit opzicht andere wegen inslaan en wel door de noodzakelijke woordenschat op allerlei wijze actief te laten verwerken. De stoot tot deze activiteit moet van de leerkracht uitgaan, doch er valt niet aan te twijfelen, of zijn ontplooiende inventiviteit en fantasie zal ook hier werken in de richting van betere resultaten en grotere belangstelling van de kant der leerlingen.

### *Spreken en lezen.*

Met grote nadruk stelde de Reformbeweging, dat een vreemde taal geleerd dient te worden volgens de „natuurlijke” methode, d.w.z. op de wijze, waarop het kind de moedertaal leert. Dit proces beschrijven Clara en Wilhelm Stern aldus:

„Men heeft het gevoel, of het taalreservoir onophoudelijk gevuld wordt, zonder druppels te verliezen, zodat op zekere dag het instuwende water plotseling moet overlopen.”

De geest van het kind put onbewust zijn bouwstoffen uit de omgeving, waarin het opgroeit, evenals een plant. Maar evenmin als een plant in zijn groei mag worden geforceerd, evenmin kan men straffeloos de taalgroei forceren. En hoe belangrijk het is, dat er van het milieu een goede invloed uitgaat, de opvoeder zal zich in dit stadium meer met een observerende dan met een dirigerende rol tevreden moeten stellen. Deze houding past ons trouwens min of meer gedurende de gehele periode van de opvoeding: tout vient à point à qui sait attendre.

Uitgaande van deze en dergelijke opvattingen streefde (streeft) de directe methode er steeds naar de moedertaal in het leerproces te elimineren en legt zij welbewust grote nadruk op het beginsel „Taal is klank”.

De moderne vertegenwoordigers van de directe methode zien in, dat het vermijden van de moedertaal tot gekunsteldheid kan voeren en dat men — om het beginsel te sparen — soms een omweg maakt, waar de kortste route via de moedertaal leidt. Zij houden er echter aan vast de natuurlijke methode althans zoveel mogelijk te volgen.

### *Actieve werksfeer.*

Leerzaam is in dit opzicht het standpunt van Louis de Glehn (1930) die het Frans wil onderwijzen aan Engelse leerlingen volgens het beginsel: „Speech first, writing and reading second.”



Opvallend is het enthousiasme, dat uit zijn beschouwing spreekt: „We feel in ourselves and in our pupils the whole of nature working with us.”

Ook Charles Duff, destijds lector aan de Londense universiteit, laat zich op grond van een veertigjarige praktijk op een overeenkomstige en besliste wijze uit (1948). „Listening, imitation, experimenting, constant practice and lack of psychological barriers and inhibitions” vormen voor hem „the royal route to language learning.”

In de beschouwing van de Glehn valt vooral de nadruk op, waarmee hij het activiteitsbeginsel poneert. Ook al zouden we geneigd zijn, zijn geestdriftige uitlating met een korreltje zout te nemen, toch past hier de misschien ondeugende vraag, in hoeverre onze muloleerlingen steeds „the whole of nature” in zich voelen werken gedurende de vreemde-taalles.

De pratende leerkracht en de zwijgende leerling, het overmatig beroep, dat er nog gedaan wordt op het mechanisch geheugen, de „training”, die zo dikwijls de plaats inneemt van zinvolle oefening, al deze aspecten zijn in strijd met wat de nieuwere psychologie leert, maar men vindt ze nog in volle fleur in ons schoolbedrijf.

Prof. Petersen van Jena (1926) heeft die passieve klassen op het oog, wanneer hij zegt:

„Darum ist es eine Riesenaufgabe, die der Lehrer zu erfüllen hat: Stunde für Stunde, jahraus, jahrein, für sich und sein Geschäft die Aufmerksamkeit auf sich und sein Tun zu lenken.”

En verder:

„So sitzt die Klasse in Reih und Glied und harrt des Kommandos, d.h. der Fragen.”

Wil ons talenonderwijs werkelijk gedijen, dan zal het spreekonderwijs er een veel groter betekenis moeten krijgen en dit niet slechts als een „gedicht uit plicht”, omdat het examen het vraagt, doch omdat het mede behoort tot de wezenskenmerken van levend taalonderwijs. In dit verband moge tevens gewezen worden op de noodzaak het sterk utilistisch karakter van ons onderwijs te bekampen door aan eenvoudige poëzie en het lied hun rechtmatige plaats te geven in het hart der leerlingen. Afgezien nog van de eminente rol, die declamatie en zingen kunnen spelen in het leerproces in engere zin, zijn zij lichtpunten bij veel plichtmatige arbeid en houden zij een bescheiden mogelijkheid in voor de aesthetische vorming, een aspect van de uloschool, dat nog pas in zijn eerste fase van onderzoek verkeert.

Charles Duff (zie boven) vraagt onze aandacht voor „psychological barriers and inhibitions”. We denken hier aan de bekende gêne, die sommige leerlingen vertonen, zodra het op het spreken van de vreemde taal aankomt.

In vele klassen kan men een vlucht in het zwijgen opmerken. Voor zover dit niet te wijten is aan incompetentie door gebrek aan oefening, ligt de oorzaak dikwijls in gebrek aan durf. De „oude” didactiek met haar streven naar „perfectionnisme” maakt het taalgebied in de geest van de leerling al te dikwijls tot een terrein vol voetangels en klemmen. Wie elk ogenblik vreest voor een subjonctief of een onregelmatig werkwoord, kan niet komen tot een enigszins behoorlijke expressie. In plaats hiervan dient men m.i. het beeld aan te houden van het kind, dat al krabbelend, vallend en weer opstaand leert schaatsenrijden. Deze opvatting steunt op persoonlijke ervaring met mijn eigen leerlingen, die zich met de gebrekkige taalmiddelen, waarover zij beschikten, bij schoolreizen in de Ardennen aardig konden redden. De voldoening, die hiervan het gevolg was, wijzigde hun kijk op het „moeilijke” Frans niet weinig, hetgeen er weer een bewijs voor is, dat ons onderwijs de parate kennis functioneel dient te maken. Voorwaarde voor echte expressie is een zodanige sfeer, dat de leerling op de basis van innerlijke vrijheid toch zoveel durf ontwikkelt, dat hij het vreemde-taleninstrument gaat hanteren, ondanks zijn onvoldoende uitdrukkingsmiddelen. Een prettige sfeer in de klasse en het scheppen van een geëigende situatie zijn hiervoor de eerste voorwaarden. Een en ander stelt aan de leerkracht inderdaad hogere eisen dan de klassieke stofbehandeling. Het gaat er namelijk om de leerlingen op tactvolle wijze gevoelig te maken voor de bekoring, die van de mondelinge expressie kan uitgaan en wel vanaf het eerste contact met de vreemde taal (reciteren, zingen, dramatiseren, dialoog). Korte dialogues door de leerkracht zelf geschreven n.a.v. stof uit het dagelijks leven der leerlingen bleken mij in de praktijk een uitstekend middel om de klas te activeren.

Ik ben er mij van bewust hiermede geen nieuw onderwerp aan te snijden! Vier en een halve eeuw geleden ontwierp niemand minder dan Erasmus voor zijn leerlingen de „Colloquia”, dialogen voor het onderricht in het Latijn. Dit bewijst m.i., dat het mogelijk is zelfs een dode taal leven in te blazen en het beginsel der activiteit ook hier te laten zegevieren. Met dit feit voor ogen mogen we, naar ik meen, anno 1952, althans de vraag stellen, of de levende talen, die wij geacht worden te onderwijzen, niet nog veel meer

mogelijkheden bieden dan het Latijn. Deze vraag stellen is haar beantwoorden.

Het getij begint te keren. Langzamerhand wint de overtuiging veld, dat de „oude” didactiek slechts een deel van de in de puber aanwezige psychische krachten aanspreekt. Door haar intellectualistische inslag heeft zij zich zelf de weg versperd tot het gemoed van de leerling. Ook met de bescheiden middelen, die de uloschool ten dienste staan, is het mogelijk de jonge mens de vreemde taal meer te doen beleven en hem iets te leren verstaan van de rijkdom, die zij biedt.

In het voorgaande viel herhaaldelijk de aandacht op de noodzaak de taalstof denkend te laten verwerken. Taal is van alle tijden, het denken is het niet minder, doch de verdienste de innige samenhang tussen deze beide nader te hebben onderzocht, komt toe aan de denkpsychologen, hetgeen o.m. blijkt uit de didactische onderzoekingen van het Nutsseminarium te Amsterdam. In het licht van de omstandigheden, waarin ons land na de oorlog is komen te verkeren, mag aangenomen worden, dat deze onderzoekingen ook een grote sociale betekenis kunnen krijgen. De Nederlandse jeugd toch gaat een moeilijke toekomst tegemoet, zodat zij alleen al uit sociaal-economische overwegingen het meest gebaat zal zijn met een goed geleide denkscholing. Wanneer de denkpsychologische richting alle onderwijs afwijst, dat „geestelijke robots” oplevert, verdient zij wel de aandacht van allen, wie een juiste didactiek ter harte gaat.

„Taal is gedachte” en als zodanig dynamisch van aard. Zij schept ordening in het gecompliceerde samenstel van menselijk denken, gevoelen en willen. De taal vervult een regulerende rol, zowel op het meest zakelijke handelskantoor als in de stille werkkamer van de scheppende kunstenaar. Ergens tussen deze polen bevindt zich de school, wier leerlingen noch in zuiver utilistische, noch in puur-aesthetische richting gevormd dienen te worden.

Volhardend en liefdevol zoeken naar een harmonische werkwijze aangepast aan het wezen van de jonge mens, zal m.i. op de ulo-didactiek verrijkend werken.

Samenvattend mogen we besluiten met het oordeel aan te halen, dat de dichter Verriest veertig jaren na dato gaf over de taallessen van de leraar, wiens gulden woorden boven dit artikel staan afgedrukt:

„Groot- en langwoordige bespreking voerde hij nooit. Hij voelde immers, dat in de ziele van het kind krachten leven, die, bij het naderen der vlamme, van zelf loslaaien.”

## ONDERSCHRIFT DER REDACTIE

De redactie staat gaarne ruimte af voor de beschouwingen van de Heer *Leenhouts* over het vreemde-talenonderwijs. In de onderwijswereld, ook in de Ulo-wereld, denkt men momenteel, na de verschijning van de *Nota-Rutten*, vooral aan vraagstukken van onderwijsorganisatie. De didactiek mag echter niet uit het oog worden verloren, zeker niet de didactiek van het moedertaalonderwijs en van het onderwijs in de vreemde talen. De redactie stelt daarom dit onderdeel der Ulo-didactiek ter discussie. Het zal haar aangenaam zijn als in deze discussie duidelijk naar voren komt, welk verband er dient te bestaan tussen het onderwijs in de moedertaal en dat in de vreemde talen. Zij heeft nl. de indruk dat deze beide (vrij?) los van elkaar worden onderwezen, tot schade van beide. Zij meent dat nadere bezinning op deze kwestie bevredigender en vruchtbaarder verhoudingen zal scheppen.

---

## ZINVOLLE ARBEID VOOR DE PUBERS

DOOR

DR. H. JORDAN

Een hoeveelheid ervaring in de loop der jaren opgedaan bij het werken met jongens en meisjes van middelbare schoolleeftijd, problemen en onbevredigende resultaten die zich voordoen bij de opbouw ener psychologisch verantwoorde didactiek, aangevuld met een aantal gesprekken en waarnemingen uit de laatste tijd, brengen mij ertoe enkele gedachten op papier te brengen. Het zijn gedachten die naar het mij lijkt overweging verdienen van allen die zich bezighouden met de didactiek en methodiek der leervakken in het bijzonder der progressieve middelbare school.

Zowel bij het Montessorionderwijs als in andere vormen van onderwijs waar men probeert de leerstof dusdanig aan te bieden, dat deze zoveel mogelijk in overeenstemming is met de psychische behoefte van de leerling, hetgeen niet slechts de opname van de leerstof maar tevens de psychische ontwikkeling ten goede zou komen, valt mij dikwijls op dat men deze methodiek veel te vaak baseert op datgene wat in veel volmaaktere vorm reeds voor het

kind der lagere school is bereikt. Men merkt klaarblijkelijk niet, dat de behoeften van de pubers zo totaal verschillend zijn van die der jongere kinderen dat een aangepaste methodiek ermee zou moeten verschillen als dag en nacht.

Wanneer Montessori zegt dat de lagere-school-tijd de studieperiode bij uitstek is, dan bedoelt ze daar vermoedelijk mee dat in deze periode het kind nog in staat is te studeren om der wille van het studeren. Dit wil zeggen: de studie op zichzelf geeft het kind bevrediging, het vraagt niet naar een doel, niet naar de zin van dit werk. Het vraagt niet: waarom moet ik al die sommetjes maken, waar dient dit voor, en waarom is het nodig dat ik honderd keer diezelfde letter schrijf? Het doet het, en beleeft er zijn vreugde aan. Het gevoelt zich een zekere techniek, een zeker kunnen te verwerven vindt zijn bevrediging in zichzelf, en hoe vaak staan wij volwassenen niet verbaasd over de energie waarmee het jonge kind in onze ogen zinloos werk met de grootste toewijding verricht. Ik behoef hier niet te betogen dat dit „zinloze werk” van twintig keer iets uithalen en weer opnieuw beginnen in wezen niet zinloos is, daar het oefening beoogt, maar het kind is zich van de zin ervan niet bewust, het zinvolle is niet de prikkel tot zijn arbeid, maar de vreugde aan de verovering zonder meer. Heeft het kind geleerd op technisch correcte wijze iets schoon te maken dan zal het hetgeen zoëven schoon werd gemaakt zo spoedig mogelijk weer vuil maken, om de gelegenheid te hebben het weer schoon te maken en de bevrediging van het goed hanteren ener geleerde techniek te ondergaan.

Geheel vreemd is deze beleving ook voor de adolescenten en de volwassene niet. Wanneer wij erin geslaagd zijn een nieuwe techniek te leren beheersen bijv. autorijden, dan kan dit de auto-bezitter verleiden volkomen onnodige tochten te maken alleen maar om zich een soortgelijke vreugde te verschaffen als in het zoëven genoemde geval het kind ondervond.

Genoemd feit maakt het inderdaad eenvoudiger een psychologisch aangepaste methodiek te vinden voor het jonge kind en maakt het geven van cijfers als doel-prikkel-middel overbodig.

Maar helaas ligt dit voor de leerling die de puberteitsperiode intreedt geheel anders. Het leren omderwille van het leren verliest zijn prikkel. Zijn ontwakende belangstelling voor het grotere leven, in het bijzonder het sociale leven rond hem en zijn eigen plaats thans en in de toekomst daarin, krijgt zijn bijzondere belangstelling. En gezien we doorgaan ook deze mens allerlei gerechten voor te zetten alleen in wat gecompliceerdere vorm

en op een hoger plan als op de lagere school, horen we nu al spoedig de vraag die velen van deze jongeren als in de mond bestorven ligt: wat heb je daar nu eigenlijk aan?

Het klinkt als een utiliteitsvraag, en wij schoolmeesters en allen die wat met de cultuur der geestes-wetenschappen ophebben, beijveren ons dan om het mensenkind mee te delen dat deze vraag verkeerd gesteld is of dat het in het leven niet alleen maar gaat om het nut van iets; of wij zeggen dat het de zin later wel begrijpen zal en geven daarmee blijk niet te onderkennen wat de wezenlijke drijfveren tot deze vraag zijn.

Het is namelijk helemaal niet waar dat de leerling van de middelbare school (ULO-school natuurlijk evengoed) nu zulk een nuchter utiliteitsmens geworden is die voor andere geestelijke waarden niets meer zou over hebben.

De gestelde vraag drukt in de eerste plaats uit: ik ben my thans aan het bewust worden van wat ik in dit leven wil bereiken en van mijn plaats en toekomstige plaats daarin. Tot dusver leefde ik voor mij zelf en aanvaardde alles dat mijn „ik” bevredigde gretig. Nu wil ik meer. Ik begin een zin te ontdekken in mijn leven en wens mij daarom rekenschap te geven van *wat* ik doe, en *waarom* ik het doe.

Er zijn dunkt mij twee positief gerichte drijfveren waarom wij iets doen (het zuiver instinctieve daar gelaten):

- a) we doen iets uit inwendige, vaak ons niet bewuste noodwendigheid;
- b) we doen het om een bepaald doel te bereiken dat buiten onze psychische behoefte ligt.

In het eerste geval behoeft het werk in de gewone betekenis van het woord niet zinvol te zijn. Een innerlijke behoefte drijft er toe, zonder dat we ons van een andere zin bewust zijn dan aan deze behoefte te voldoen. Zo leert het jonge kind, zo scheidt de kunstenaar in veel gevallen, zo zetten wij ons met grote volharding en toewijding aan het oplossen van puzzels en leggen van legplaten, en spelen ons spel in de vorm van sport of anderszins.

Het tweede geval, waarin wij ons inspannen om een bepaald doel te bereiken: geldverdiene voor levensonderhoud, een taak verrichten die wij op ons namen etc. behoeft geen nadere toelichting, evenmin als het feit dat beide vormen zeer wel gemengd voorkomen.

Men zal zich afvragen, welke rol dan de (spontane) belangstelling speelt als drijfkracht en zinvol doel van de arbeid.



Hoewel ook het begrip „spontane” belangstelling in tegenstelling tot „gewekte” belangstelling, zijn betekenis ontleent aan de psychologie van het *jonge* kind, is het volgens mij ook wel van toepassing op de puber. Ik bedoel dan niet het feit, dat deze voor één of meer vakken wat meer interesse aan de dag legt, dan voor een ander. Dit is iets, dat sterk afhankelijk is, van allerlei, vaak uiterlijke, bijkomstigheden (milieu, leerkracht, etc.) Nee, ik bedoel die belangstelling, die zo intensief is, dat zij werkelijke stuwkracht wordt, ook tot op zichzelf zinloos werk. We kennen de hartstochtelijke vogelliefhebber, die bijna alle soorten kent, of de jongen, die een enorme belangstelling toont voor de kunst en het leven van een bepaald volk (bijv. de Chinezen). Erfelijkheid en milieu zijn vaak niet voldoende ter verklaring van zulk een uitgesproken belangstelling. Diepere psychische oorzaken moeten daaraan ten grondslag liggen. Zo belangrijk als zulk een stimulans voor latere gespecialiseerde studie kan zijn, zo hinderlijk is deze meestal voor de middelbare scholen, daar de stuwkracht te eenzijdig is om er *in den brede* nuttig effect van te verwachten. Tenslotte moeten ze daar belangstelling hebben (of veinzen) voor 20 vakken!

Er valt hierover natuurlijk nog veel te zeggen, men denke bijv. aan vakken als de klassieke talen, waar het onmogelijk is, met uitzondering van enige gevallen, de zin ervan duidelijk te maken aan leerlingen. Schoonheid, wijsheid, etc. kunnen zeker „zin” genoeg zijn, maar voor de jongeren nog vaak moeilijk aan te voelen, en meestal onvoldoende stimulans voor veel eentonig werk.

Men kome mij vooral niet vertellen, dat het heel goed is voor onze jonge mensen dingen te moeten doen, waarvan zij de zin niet verstaan, domweg omdat het nu eenmaal moet of omdat de volwassene het gebiedt. Straks in de maatschappij zal hun dit ook overkomen, zegt men, ook daar wacht hun zinloze arbeid.

Tegen deze argumentatie verzet ik mij met de meeste klem, bovenal omdat de laatste opmerking onjuist is. De maatschappij vraagt uiterst zelden van ons zinloze arbeid, wel eentonige arbeid. Maar de bankbediende, die niets anders doet dan achter zijn rekenmachine cijfers optellen, is zich, hoe vervelend dit moge zijn, toch ervan bewust, zinvolle arbeid te verrichten voor zijn bank en de maatschappij. Hij weet, dat zonder dit werk het geheel zou spaak lopen en dit geeft toch enige vorm van bevrediging in het bewustzijn, nuttig te zijn. Ik geloof niet, dat er normale volwassenen zullen zijn, die duurzaam zinloos werk doen, of zij zullen er ziek van worden!

Met uitzondering wellicht van die weinigen, die zich uit innerlijke belangstelling geheel aan de schoonheid kunnen geven, terwille van de schoonheid of aan de wetenschap terwille van die wetenschap, alleen om de bevrediging van het kennen, geeft het sociale verband vooral zin aan ons werk.

Ik herinner mij zeer goed, hoe ik in opstand kwam tijdens perioden dat ik mij intensief op een academisch examen moest voorbereiden en mezelf uitermate egoïstisch vond, omdat ik alleen maar voor mezelf bezig was, mij aan het sociale werk onttrekkend. Maar mijn werk kreeg zin, geheel onlogisch, wanneer ik samen werkte met een andere student en deze mocht helpen om .... alleen maar „voor zichzelf bezig te zijn”. Het gaat hier niet om logica, maar om gevoelswaarden, doch juist deze geven stuwkracht en inhoud aan ons doel.

Wij moeten gaan begrijpen dat op het moment dat bijv. de studie niet meer doel op zichzelf kan zijn, dat wil zeggen dat de mens de bevrediging niet in het studeren zelf vindt, het noodzakelijk is dat er een andere prikkel komt, en ik behoef hier niet meer te betogen dat prikkels als straf en beloning, cijfers etc. slechts een verkeerde fixatie teweeg brengen, daar zij een schijn-doel vertegenwoordigen dat een ongestoorde psychische ontwikkeling in de weg staat.

Ik geloof dan ook niet erin, dat men zonder meer zal slagen om het gros der leerlingen van de middelbare school liefde tot de arbeid bij te brengen onderwille van de arbeid, onderwille van de prestatie zelf. Misschien bij een kleine groep, maar dat zullen zeker niet de besten zijn, doch zij die in een soort routine-werk bevrediging vinden, omdat dit geen hoge eisen aan hun originaliteit en scheppend vermogen stelt, of hen ruimte laat voor het zich van binnen uitleven in een fantasiewereld die er volkomen naast staat.

Nu zou men kunnen zeggen dat het doel, waarnaar de leerling van U.L.O. en middelbare school streeft toch zeer duidelijk aanwezig is in het behalen van een eindexamen, dat hem de verdere ontwikkeling tot maatschappelijk wezen mogelijk maakt. En inderdaad weten wij allen die in zulke scholen staan, dat dit doel werkzaam is maar .... meestal alleen voor hen, die dit doel over enige jaren binnen hun bereik zien. Leerlingen van vijfde en zesde klassen gaan met energie werken om dit doel te bereiken, deels omdat bij hen, dank zij hun psychische rijpte om met Künkel te spreken hun „spanningsboog” groter (of moet ik zeggen sterker) geworden is, deels omdat het doel veel

dichterbij ligt dan voor het kind uit een eerste of tweede klas.

Wanneer men zegt dat het gelukkig is, dat het kind dat net op de middelbare school komt zich nog niet om dat eindexamen bekreunt, dan ben ik het daarmee volstrekt eens. Hoe minder de druk van het eindexamen weegt, deste beter, maar laten we niet vergeten dat onze school met haar grote onvermogen zich psychologisch op het kind in te stellen, in wezen toch dit *uiteindelijk* doel als enige stimulans heeft (al drukt het zich wellicht voorlopig alleen nog maar in zitten blijven en cijfers uit), want deels is de leerstof die wij bieden inacceptabel voor het kind, anderszijds mist dit de prikkel van binnen uit om bevrediging te vinden in studie onderwille van zichzelf.

Ik mag dit met enkele voorbeelden toelichten. Het verbaast ons dikwijls dat kinderen die zo ordelijk waren op de lagere school, zo intens slordig kunnen worden op de middelbare school. Daar zijn natuurlijk verschillende motieven voor aan te voeren, maar zou het ook hier niet zo zijn dat het jonge kind het netjes opruimen e.d. nog als een plezierig werkje ondergaat? Wij zien echter ook bij die kinderen die op de lagere school zo hartstochtelijk zeemden, boenden, poetsten, soms zelfs volkomen nutteloos omdat het al lang schoon was, deze behoefte geheel verdwijnen, en men ontvangt heel vaak ten antwoord wanneer men hen op hun slordigheid attent maakt: wat geeft dat nou? Laat die prop papier maar liggen, die hindert me toch niet?

Diezelfde kinderen echter die ergernis wekkend slordig zijn op deze leeftijd gaan spontaan ruimen, boenen, ordenen wanneer er bijv. een tentoonstelling in hun school gehouden wordt. Nu verwachten zij gasten, hun ouders, nu heeft het zin dat alles ordelijk is. Mijn eigen school gelegen in een soort park is elke herfst bedolven onder blad en het kost veel organisatie en bemoeienis van de kant der leerkrachten om groepen leerlingen ertoe te krijgen wat blad te ruimen. Ze vinden het overbodig werk. Straks vallen er toch weer nieuwe bladeren, of ze zeggen: in een echt bos worden de bladeren toch ook niet geveegd, laat maar liggen, dat is veel natuurlijker etc. Maar wanneer er een schoolfeest op komst is dan wordt er ineens zonder de minste aandrang van bovenaf met grote ijver bladgeharkt tenminste op alle plaatsen waar gasten verwacht worden. Nu heeft deze arbeid voor hen zin gekregen. De zin die wij als volwassenen eraan geven, het algemeen aanzien van de school, het nut der verzamelde bladeren om deze in bladaarde om te zetten e.d. spreekt de meesten niet aan.

In gesprekken met jongere leerlingen der Middelbare school

hoort men dikwijls als het werk niet vlotten wil: ach wat zal ik me inspannen, het is immers zo doelloos. Dat eindexamen ligt nog zo ver, ik weet niet of ik het ooit bereik en dan moet ik toch eerst in dienst, of: dan is er toch weer oorlog in die tijd; het heeft zo weinig zin me daarvoor in te spannen.

Ik ben ervan overtuigd dat zulke uitlatingen practisch niet voorkomen in de timmermanswerkplaats waar de leerjongen een ambacht leert. Hij heeft voortdurend, ook wanneer hij vervelende karweitjes moet opknappen, het gevoel zinvol werk te doen, hetzij voorzichzelf om iets te leren, hetzij om iemand anders te helpen of er zelf wat geld mee te verdienen.

Als we eens ons leerprogramma van deze gezichtshoek uit bezien en we durven eerlijk zijn, zullen we merken hoe we onze jongeren eigenlijk verplichten een grote hoeveelheid zinloos werk te doen. Daarbij bedoel ik tweeerlei: le werk dat *werkelijk* zinloos is, en waarvoor thans commissies en studiegroepen eindelijk bezig zijn met een volgens mij uiterst belangrijk snoeiwerk, maar 2e ook zinloos in die betekenis dat de *leerling* de zin ervan *niet beleven kan*. Het woordjes leren kan zin hebben om later een taal te kunnen beheersen. Maar zelf al is de leerling zich daarvan verstandelijk bewust, het spreekt niet tot zijn gevoel. Daarom is de z.g. directe methode volgens mij psychologisch veel meer verantwoord, want al lezend en sprekend krijgt het kind behoefte aan woordenkennis en krijgt het stompzinnige woordjes-leren toch zin.

„Wat leuk” zei onlangs een zeer ijverige leerling uit een der hogere groep, met ongeveinsd enthousiasme, toen hij met goniometrie bezig was uit een modern wiskunde boek „deze methode kun je in werkelijkheid gebruiken om de hoogte van een toren te meten!” Ik ben ervan overtuigd dat deze leerling nimmer langs goniometrische weg hoogte van torens zal meten, maar het feit dat hij er een zin in ontdekte deed hem deze sommen niet alleen uit plichtbetrachting, of als noodzakelijke trap tot de volgende bladzijde sommen beleven, maar met innerlijke vreugde oplossen.

Ik geef toe dat het heel moeilijk zal zijn met ons huidige leerprogramma bij het zoeken naar een geschikte methodiek overal hiermee rekening te houden. Toch ben ik ervan overtuigd dat dit de eerste norm zal moeten zijn waaraan we onze methodiek zouden moeten toetsen, wil deze werkelijk iets betekenen. Het uitzoeken of deze of gene weg psychologisch meer verantwoord is, zoals dit thans wel geschiedt, is volgens mij lang niet zo essen-

tieel als juist dit. Een jonge die om een onbekende reden niet tot het leren van Duits was aan te zetten, doch een grote natuurkundige belangstelling had, leerde vlot en in korte tijd en zonder bijzondere methodische hulpmiddelen een Duits boek lezen dat een voor hem intressant onderwerp behandelde. Nu had die taal zin voor hem gekregen, een doel dat dichterbij lag dan de mededelingen dat hij over twintig jaar op een buitenlandse reis of internationaal congres blij zal zijn Duits te kennen.

Is het ook niet zo, dat die z.g. luie leerlingen, die geen interesse hebben, met grote toewijding en volharding ook uiterst vervelende werkjes opknappen, wanneer ze thuis aan het knutselen zijn? Zeker, maar daar wordt ook iets gemaakt dat zin voor hen heeft: een radio, een fiets of wat dan ook.

Helaas acht ik mij niet in staat zonder meer een praktische weg te wijzen die we zouden moeten begaan. Deze zal niet eenvoudig zijn, hoe noodzakelijk ook, omdat onze hele schoolorganisatie en onderwijswetgeving ons te dien opzichte zeer beperkt, zelfs de z.g. experimenteerscholen, maar ik ben ervan overtuigd dat wij op den duur met het progressieve onderwijs alleen slagen als wij aan dit punt bijzondere aandacht schenken en er aan doen wat ons voorlopig op dit gebied mogelijk is.

Nog een voorbeeld tot slot en ter bemoediging. Een jonge uit een der hogere groepen die niet uit een scheikunde-probleem kon komen ging naar een andere leerling in de hoop dat deze het hem zou kunnen uitleggen; maar die begreep ook niet helemaal hoe de vork in de steel zat. De jonge die hulp vroeg begon hem het probleem uit te leggen en vond tenslotte zowaar al uitleggende zelf de oplossing van zijn probleem, waarna hij zei: hè, wat grappig nu heb ik die som aan mezelf uitgelegd.

Het elkander helpen, dit wilde ik hiermee voornamelijk betogen, hetzij in actieve, of zoals hier geschiedde in passieve vorm, geeft zin aan de arbeid. Wij weten het toch allemaal — maar juist wat we allemaal zo goed weten wordt zo licht vergeten — wanneer wij een ander een probleem, een som moeten uitleggen die ons in wezen niemandal interesseert, wordt die som ineens, omderville van die ander, toch intressant, en spannen we ons in om die ander te helpen. Ons werk wordt dan ineens zinvol (n.l. sociaal) en terwijl we de ander helpen, helpen we onszelf.

Men make daarom in de eerste plaats samenwerking der leerlingen mogelijk.

---

## TIJDSCHRIFTEN

*Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg* (red. W. A. de Bruijn). Uitg.: Stichting Paedagogisch Centrum te Breda.

No. 1 (jrg. 3).

In dit voortreffelijk uitgegeven R.K. tijdschrift troffen ons in het bijzonder de artikelen van Dr. W. van Hove: „Over het experimenteel onderzoek naar het didactisch resultaat der L.S.” (over de beperktheid, waarde en bezwaren van de schoolvorderingentests), van Jos. Detony „Lessen op de Miller-band” (over de schoolradio), van Mr. F. Raeven „Progressief onderwijs in Amerika”, „Opvoeding en Kinderbescherming” door Mr. L. H. J. Brantjes; een tijdscharakteristiek geeft Drs. J. P. A. v. d. Dam „De wereld waarin wij leven”. Over bepaalde schoolvakken handelen P. Eggermont „Over de leestoon en nog wat”, J. Hoogenboom „Biologie i. d. Practijk”, G. H. Frederik „Elementair natuurk. onderwijs”. Mich. Hensen O.P. schrijft over „De spiritualiteit van de onderwijzer-opvoeder”.

*Persoon en Gemeenschap* (red. H. J. de Vos, e. a.). Uitg.: „Ontwikkeling”, Antwerpen.

No. 2 (jrg. 6).

R. van Cauwelaert behandelt een ethisch probleem, dat voor de onderlinge positiebepaling van verschillende onderwijsrichtingen van groot belang is: „Er is toch maar één zedelijkheid”. L. Vernee bespreekt het probleem: „Moderne Talen. Over enige middelen om de leerlingen aan het spreken te krijgen”. — Alb. de la Court recenseert de brochure van P. Post over de woordenschat van zesjarige kinderen in tweetalig Friesland, en hij meent, dat het op geen enkele wijze verantwoord zou zijn, het Nederlandse lager onderwijs in Friesland op grond van dit onderzoek ingrijpend te veranderen. Aardig is de uitwerking van een belangstellingspunt voor een 1ste leerjaar: „Wij brengen een bezoek aan de Kruidenier”.

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meilink). Maandblad v. d. Vereniging voor Handenarbeid).

Nos. 1 t/m 4 (jrg. 32).

Dit tijdschrift getuigt van een spontane geest en een warme liefde tot de handenarbeid. Uitteraard komen er veel technische artikelen in voor. — We vermelden „Kweekschool en opleiding” (H. Bosman), „Akte r” door A. Groen (beide no. 1). — „Conflict tussen doen, zien en denken” door Ad. Pieters (no. 2). — „Uit de oude doos. Nääs” door A. Arriëns (no. 4).

C. WILKESHUIS.



## BOEKBEOORDELINGEN

Dr. Med. et Phil. M. Tramer, *Schülernöte*, Erkennung und Behandlung, 157 pg. Uitg.: Benno Schwabe en Co, Basel 1951. Prijs: geb. fr. 9.80.

De auteur, die als kinderpsychiater talloze kinderen heeft leren kennen, wier lichamelijke en psychische moeilijkheden het leven op school op z'n minst zeer ongunstig beïnvloedden en dikwijls ondraaglijk maakten, en wier gedragingen maar al te vaak onjuist en daardoor onbillijk beoordeeld werden, geeft in dit boek een voor de leerkracht in begrijpelijke taal geschreven overzicht van de meest voorkomende afwijkingen.

Als symptoom van de verschuiving in de belangstelling van *de leerstof* naar *het-lerende-kind* is dit boek ongetwijfeld een waardevolle verschijning. Het heeft natuurlijk niet de bedoeling van de leerkracht een psychiater-in-het-klein te maken, maar wel zijn oog te scherpen voor de verschillende moeilijkheden die zich in de kinderlijke ontwikkeling, als gevolg van aanlegstoornissen, of van ongunstige milieuinvloeden, of van beide gezamenlijk, kunnen voordoen, waardoor de leerkracht niet alleen tijdig de hulp van deskundige instanties zal kunnen inroepen, maar ook meer begrijpend kan komen te staan tegenover het kind zelf en zijn gedragingen. Maar al te dikwijls hoort men toch de uitspraak: „Dit kind zou wel beter kunnen, als het maar wilde”, terwijl men niet ziet dat het dan veelal gaat om een „niet-kunnen-willen”.

Laat ik om het beeld van de inhoud van dit boek te verduidelijken een paar onderwerpen uit de lange reeks mogen noemen, die in de drie hoofdstukken na de inleiding aan de orde komen.

I. Der Schulbeginn und der Schulrekrut: Das Lebensalter für den Schulbeginn, Klein- und Zwergwuchs, Sexuelle Frühreife, Stammeln, Störungen der Satzbaues, Stotteren, u.s.w.

II. Das Schulversagen: Ermüdung, Körperliche Überanstrengung, Geistige Überanstrengung, Leseschwäche und Schreibschwäche, Ungleichmäßige Begabung, Nervösität, Epilepsie, Veitstanz, u.s.w.

III. Übertritt in eine höhere Schulgattung: Der Faktor der Intelligenz, Der Faktor der „Nervösität”, Der Faktor der Nervenkrankheiten, Der Faktor der Geistes- und Gemütskrankheiten.

Dit zijn toch eigenlijk alle onderwerpen, die in een leerboek over Kinderpsychologie voor de opleiding van onze leerkrachten zeker zouden moeten voorkomen, en daardoor de behandeling van deze kinderpsychologie een beetje meer „lebensnah” zouden kunnen maken. Zo lang dit niet het geval is, kan een boek als het bovenstaande een welkome aanvulling zijn.

H. N.

Dr. P. H. Esser, *Karakterkennis en neurosenleer*, Eerste deel, 176 pg. Uitg.: J. H. Kok N.V., Kampen, 1951. Prijs: geb. f 6,90.

In het „Woord Vooraf” zegt de schrijver dat dit boek „in de eerste plaats bestemd is voor practische psychologen, voor wie tegenwoordig een ruim arbeidsveld open ligt. Het wil een inleiding schenken in het psychiatrisch-psychologisch denken van de laatste decennia”. In het daarop volgende korte, inleidende Hoofdstuk I wordt de kring van hen, die tegen-

woordig belangstelling hebben voor „karakterkennis en kennis van neurotische verschijnselen” nader gespecificeerd en meteen aanmerkelijk uitgebreid. Genoemd worden: ouders en opvoeders, de paedagoog, de jeugd-leider, de rechter, de reclasseringsambtenaar, predikant en dokter, geestelijke en psychiater.

Het is geen eenvoudige opgave een boek te schrijven dat zich op voldoende begrijpelijke wijze tot al deze groepen richt, zonder daarbij weer enkele van hen tekort te doen, doordat te veel gepopulariseerd wordt.

Ik geloof te mogen zeggen, dat de auteur in zijn streven in het algemeen geslaagd is, al ligt het geheel voor sommige groepen naar mijn mening zeker wat aan de moeilijke kant. In elk geval vraagt het geschrevene de volle aandacht, die het echter zeker beloont.

De eerste hoofdstukken, nl.: Introspectie en invoelen, Instinct en intuïtie, Begrijpen en verklaren, Geheugen en herinneringsvermogen, en Groei en ontwikkeling, stellen m.i. aan hen, die inleidende lectuur zoeken, de zwaarste eisen, voornamelijk doordat hun in een vrij geringe omvang — 45 pagina's — veel namen en begrippen genoemd worden en nog al verschillende zienswijzen met elkander geconfronteerd worden. Misschien is de oorzaak van deze compactheid te zoeken in het feit, dat, zoals de schrijver in het „woord vooraf” mededeelt, het boek ontstaan is uit een verwerking van lessen, die in cursusverband gegeven zijn. Het lijkt me niet onmogelijk dat daarbij allerlei belangrijke uitwijdingen en toelichtende verklaringen weggevallen zijn en daarmee ook verbindende schakels tussen de ene gedachtegang en de volgende binnen een en hetzelfde hoofdstuk. In de volgende hoofdstukken (Integratie, desintegratie, re-integratie, Het bewuste- en het onbewuste-zijn, De regulatie, Reflexen, automatismen en voorwaardelijke reflexen, Persona en anima, Extraversie en intraversie, en Lichaam en ziel), treft dit bezwaar minder. Hier slaagt de schrijver er m.i. in in een eveneens beknopte omvang een duidelijke en levendige uiteenzetting te geven van essentiële psychologische inhouden. Waarmee ik overigens geenszins wil zeggen, dat de eerstgenoemde hoofdstukken niet de moeite van het lezen en bestuderen waard zouden zijn. Misschien vindt de auteur in een tweede druk gelegenheid door een iets uitvoeriger behandeling ook hier de uiteenzetting iets meer vloeiend te maken, waardoor de kring van lezers, die bereikt zal kunnen worden, ongetwijfeld zal toenemen.

Het tweede deel zal volgens de aankondiging behandelen: „de karakter-analyse, enkele typologieën en de diepte-psychologie voor zover deze van belang is voor de kennis van het menselijk karakter en de onderkenning van het neurotisch zijn. Aan de belangrijke experimentele onderzoek-methode van Szondi (wordt) een ruime plaats toegekend.”

We zien de verschijning daarvan met veel belangstelling tegemoet.

H. N.

C. de Galan, *Onze Ambachtsschooljeugd en haar problemen*, 216 pg. Uitg.: De Technische Uitgeverij H. Stam, Haarlem—Antwerpen—Djakarta. Vierde druk 1950. Prijs: geb. f 4,90.

Het is goed dat dit bekende en gewaardeerde boek over onze ambachtsschool beschikbaar blijft. Nadat in 1943 de tweede, in 1946 de derde druk

verscheen, is thans een vierde druk noodzakelijk geworden. Het zal niet anders kunnen of de invloed op de belangstelling in de kringen van het ambachtsschoolonderwijs voor de psychologie van zijn leerlingen zal steeds dieper en omvangrijker worden. Wat in dit geval alleen maar toegejuicht kan worden.

H. N.

*Inleiding tot de Philosophie* door Prof. Dr. Karl Jaspers. Oorspronkelijke titel: Einführung in die Philosophie. Vertaling: Mr. H. F. Torringa. Pallas Reeks I, Uitgeverij Born N.V.-Assen.

De twaalf radiolezingen, die hier in druk zijn verschenen, zijn ontstaan als gevolg van een aan Prof. Jaspers door de Radio Basel gegeven opdracht. De volgende onderwerpen worden aan de orde gesteld: I. Wat is filosofie II. Oorsprongen der filosofie III. Het omvattende IV. Het Godsbegrip V. De onvoorwaardelijke eis VI. De mens VII. De wereld VIII. Geloof en verlichting IX. De geschiedenis der mensheid X. De onafhankelijkheid van de filosoferende mens XI. Philosophische levenshouding XII. Geschiedenis der filosofie.

De omvangrijke, philosophische hoofdwerken van Jaspers laten zich niet gemakkelijk bestuderen; in dit boek wordt evenals in zijn „Der philosophische Glauben” een poging gedaan om de filosofie „ook voor de mens in het algemeen begrijpelijk te maken.” Ik meen te moeten betwijfelen of Jaspers hierin geslaagd is. Al zijn deze lezingen niet zo moeilijk als die hij in Groningen over „Vernunft und Existenz” hield; toch zullen er waarschijnlijk wel weinig „mensen in 't algemeen” geweest zijn, die al luisterende naar de radio, Jaspers konden volgen. Om deze reden alleen al, is het goed dat deze lezingen in druk zijn verschenen.

In het eerste hoofdstuk: „Wat is filosofie?” wordt als antwoord gegeven, dat „philosophie het concentratieproces is, waardoor de mens zich zelf wordt, terwijl hij de werkelijkheid deelachtig wordt.” Zeer uitvoerig heeft Jaspers deze vraag behandeld in zijn „Philosophische Weltorientierung”, waar het filosoferen omschreven wordt als „der Weg des Menschen, der geschichtlich in seiner Zeit, das Sein ergreift.” In het tweede hoofdstuk over „De oorsprongen der filosofie” wordt de onzekerheid van al het zijn van de wereld duidelijk gemaakt en worden we verwezen naar de drie werkzame motieven nl. verwondering en kennis, twijfel en zekerheid, verloren zijn en zich zelf worden. Deze motieven zijn niet toereikend, ze zijn aan een voorwaarde onderworpen nl. aan die van de communicatie tussen mensen. In al zijn werken kent Jaspers aan het communicatiebeginsel een overwegende betekenis toe. Met het communicatie beginsel doorbreekt hij het isolisme, de distanciëring, die anderzijds noodzakelijk is om tot vrijheid te komen. In het derde hoofdstuk, dat over „het Omvattende” handelt, wordt de vraag naar het zijn, dat alles bijeenhoudt, behandeld. In het hoofdstuk over het Godsbegrip wordt aangetoond, dat Gods bestaan, evenals zijn niet bestaan, niet bewezen kan worden. Dit is een bijzonder belangrijk hoofdstuk, omdat als ik mij niet vergis, Jaspers hierin een ander geluid t.o.v. de godsdienst laat horen. Kon Kohnstamm in zijn „Existentialisme, Personalisme en Paedagogiek” nog met recht over Jaspers schrijven: „Nergens put hij uit de bron zelf, uit den Bijbel,” na dit hoofdstuk zowel als na die over „De Mens” en „De Wereld” is dit oordeel niet meer juist. Ging het

in zijn vroegere werken vooral om een filosofisch geloof, dat een tussenpositie tussen de religie en de goddeloosheid scheen in te nemen („Angesichts von Religion und Gottlosigkeit lebt der Philosophierende aus eigenem Glauben" in *Die Möglichkeiten gegenwärtigen Philosophierens*), thans schrijft Jaspers, dat „God is het zijn, waaraan zich volledig te wijden de eigenlijke wijze van de existentie is."

Jaspers is geen Christen-existentialist, maar de afstand die hem van het Christendom scheidt, is in dit boek minder groot geworden. Zou het contact, dat tussen de twee geleerden, Jaspers en Kohnstamm, de laatste jaren zo goed was, hieraan niet vreemd zijn? Ik weet het niet; wel weet ik, dat Kohnstamm zich over deze toenadering zou verheugd hebben.

F. W. PRINS.

*Lexicon der Pädagogik*, in 3 Bänden. Herausgeber und Schriftleiter Heinrich Kleinert, Dr. Phil., Vorsteher der Oberabteilung der städtischen Mädchenschule Bern, Präsident der Redaktion-kommission, u. a. Verlag A. Francke A.G. Bern (Importeur: Meulenhoff en Co N.V., Amsterdam) Band II, 927 pg. Prijs f 60,—.

In de XXVIIIste jaargang van dit tijdschrift gaf ik op pag. 254 een bespreking van de toen juist verschenen „Eerste Band" van dit *Lexicon der Pädagogik*. Deze band omvatte de letters A t/m J. Thans reeds ligt de tweede band voor ons, behelzende de letters K t/m Z. Hiermede is het systematische deel voltooid. Zoals reeds gemeld werd, zal het derde en laatste deel tot inhoud hebben:

Überblick über die Geschichte der Pädagogik,

Biographien in alphabetischer Reihenfolge,

Darstellungen des Erziehungswesens einzelner Staaten.

Voor deze „Tweede Band" werd de lijst van auteurs, die voor het eerste deel 318 namen telde, uitgebreid tot een getal van 458.

Zoals ik reeds bij het verschijnen van de eerste band meedeelde, is het de bedoeling van deze Encyclopaedie zich niet alleen tot „Fachleute" te richten, „sondern an alle, denen erzieherische, unterrichtliche und schulorganisatorische Fragen am Herzen liegen".

Ook deze tweede band is een welverzorgde, prettig hanteerbare uitgave; de stijl en bouw der artikelen is, voor zover een eerste oriëntering een dergelijke uitspraak toelaat, duidelijk en overzichtelijk. Alle artikelen zijn weer ondertekend. Vele literatuuroverzichten verhogen ten zeerste de waarde. Ik kreeg de indruk dat in dit tweede deel iets meer aandacht besteed is aan Engelse en Amerikaanse lectuur, al blijven ook thans nog de geciteerde Duitse en Franse bronnen verreweg de meerderheid vormen. Dat neemt echter niet weg, dat ook hier weer een rijke inhoud aan gegevens, aan feiten en beschouwingen geboden wordt, en dat de gebruiker voor een eerste benadering van de problemen, die hem bezig houden, hier een goede gids en richtingwijzer vindt. Men zal niet gemakkelijk tevergeefs een beroep op deze beide delen doen.

Summa summarum: een waardevolle uitgave, die men gaarne een goede toekomst wenst. Moge het derde en laatste deel het werk spoedig voltooien.

H. N.

## MARIA MONTESSORI

DOOR

PROF. DR. M. J. LANGEVELD

Bij het overlijden van Maria Montessori op 6 Mei 1952 na een lang leven, gewijd aan het kind en zijn opvoeding, mogen wij en kunnen wij niet anders dan allereerst van onze diepe eerbied en dankbaarheid getuigen. Dit leven heeft zich weggeschonken aan het kind met een volledigheid die andere belangen buitensloot. Zij is een wereldfiguur geworden, *hoewel* zij zich aan het kind en aan de opvoeding gewijd heeft. Want wij moeten niet vergeten, dat de wereld — dit zijn: de „grote mensen” — het veel te druk hebben met zichzelf om ooit het kind zó te laten gelden als het klaarblijkelijk bedoeld is door een Schepper, die alle mensen als kind laat beginnen, en die het woord heeft uitgegeven, dat *Hem* de kinderlijkheid een bijzonder gewenste staat van de menselijke ziel is.

Waarom bleef zij niet wat zij was: arts? Omdat deernis met het lijdende kind haar aangreep en haar leven bepaalde. Om tot het kind te komen is altijd *iets* van deze deernis nodig, als het niet gaat om ons eigen kind. En in Maria Montessori leefde een grote, eenvoudige en onsentimentele liefde voor het kind. Onsentimenteel is alleen de echte liefde. Wat men sentimenteel noemen zou in de liefde, is wat zichzelf zoekt en dat is nooit de liefde. De sentimenteel wil voelen dat hij voelt, wil dat de ander gevoelens wekt en streelt bij ons. De sentimenteel zoekt zichzelf of verliest zich in zichzelf met zijn eigen gevoelens. In de vorm van Maria Montessori's „terughoudende” opvoeding moge veel negentiende-eeuws geloof in iets als een „natuurlijke” ontwikkeling besloten liggen, er ligt ook de onsentimentaliteit in van de ware en onbaatzuchtige liefde, er ligt ook in het gepassioneerde maar ontroebele van het latijnse karakter.

Naar Maria Montessori noemt zich een „beweging”, noemen zich verenigingen, noemen zich scholen. De omvang der *resonance* van haar denken is enorm geweest en is nog steeds enorm. Wij Nederlanders — niet geheel ten onrechte noemen vreemdelingen en balorige landgenoten ons land wel „het conservatiefste land van Europa” — mogen ons met dankbaarheid herinneren, hoe algemeen verbreid het Montessori-onderwijs hier is en hoe Maria Montessori hier, sedert de dertiger jaren haar tehuis vond. Het is Nederlandse grond die haar as opnam en

er zal een plekje zijn in Nederlandse bodem dat voor altijd gewijd is door wat daar zijn aardse einde vond: Italië-en-de-ganse-aardbol, een vrouwenhart en het hart dat zich in liefdevolle tucht nam, een menselijk lichaam dat afgestreden en -gewerkt toch onuitgeput zijn rust vond, de grootmoedigheid die ook de kleinste details onder ogen wilde zien, de opvoedster die tallozen tot opvoedster maakte, in wier scholen talloze kinderen gelukkig zijn geweest.

Zij is een mens geweest.

Dit betekent de gebroken eenheid van het grote en het kleine en alleen de kleinen van geest kunnen aan haar doodsbed, aan haar geopend, aan haar nauwelijks toegedekte graf staande, het kleine nog laten gelden. Later zullen wij haar bij de historie opnemen, dan zullen wij weer in de details treden van het menselijke en dit menselijke zien in het vlak van het menselijke alleen, voor en tegen afwegende, verlies en winst besommende. Maar ook dan mogen wij niet vergeten dat al deze kleine dingen, dat al deze dingen die zozeer des mensen waren, zin en betekenis krijgen in het licht van Hem uit wien, door wien en tot wien *alle* dingen zijn.

---

## HET SOCIAAL-PAEDAGOGISCHE PROBLEEM VAN DE JEUGDIGE FABRIEKARBEIDSTERS

DOOR

M. C. J. SCHEFFER

Midden December hield de Ned. Ver. voor Maatschappelijk Werk in samenwerking met de Ned. Ver. voor Bedrijfspsychologie in 's Hertogenbosch een congres waar op de openbare bijeenkomst uitvoerig gediscussieerd werd over het probleem van de taak van maatschappij en bedrijf ten opzichte van de jeugdige fabriekarbeidsters. Voornamelijk zo al niet uitsluitend werd hierbij gedacht aan meisjes van 14 tot 18 jaar.

Het is duidelijk dat dit probleem in belangrijke mate van paedagogische aard is.

In de tevoren verspreide gedrukte betogen behandelden de prae-adviseurs verschillende facetten. Prof. Banning schreef over het sociologisch aspect; Prof. Waterink over psychologische aspecten; Mej. Hijmans, personeelschef van De Bijenkorf te Am-



sterdam stelde praktische problemen aan de orde; Mevr. Dresen-Coenders, psychologe gaf een studie van de psychologie van de jonge fabrieksarbeidsters; Mej. Berden, inspectrice van de arbeid stelde sociale en paedagogische maatregelen aan de orde. Met alle waardering voor de veelzijdigheid van de oriëntering, miste men in dit koor toch node de stem van de ondernemer, een der direct betrokkenen bij het probleem, die overigens zijn woordje best weet te doen. De personeelchef, die aan het woord was bekeek begrijpelijkerwijs, de materie hoofdzakelijk vanuit het standpunt van de vrouw, terwijl haar ervaring geen betrekking had op het eigenlijke fabrieksmeisje. Wel werd de ondernemer herhaaldelijk in de beschouwingen betrokken, maar het is beslist noodzakelijk dat zijn eigen geluid ook duidelijk gehoord wordt, en dat zijn houding ten opzichte van het probleem betrouwbaar worde aangegeven en .... nuchter worde begrepen.

Volgens de beroepstelling van 1947 waren er in ons land 128.100 vrouwen werkzaam als fabrieksarbeidster.

Hiervan is ruim 52% twintig jaar of jonger. In het rapport getiteld: „De ontwikkelingskansen van de jeugdige fabrieksarbeidster” (à raison van f 0,50 verkrijgbaar bij de Staatsdrukkerij te 's-Gravenhage), wordt het aantal fabrieksmeisjes van 14 t/m 17 jaar gesteld op 50.000. De industrie kan ze blijkbaar al vroeg gebruiken. Zo is het trouwens wel altijd geweest. In de tijd, dat de strijd tegen de kinderarbeid nog in het beginstadium was, vond men die kinderen eigenlijk onmisbaar. Nu de techniek zijn wonderen in dagelijkse praktijk heeft omgezet zijn er klaarblijkelijk talloze karweitjes, die gemakkelijk uitgevoerd kunnen worden, en waarvoor men krachten zonder veel opleiding gebruiken kan en graag neemt omdat ze rendabel zijn. Volgens Mej. Berden verricht 40% van de jonge arbeidsters ongeschoolde arbeid en 35% geoefende arbeid. Hiervoor komen dus in aanmerking jonge mensen aan wie niet veel eisen gesteld worden, behalve die van een goede gezondheid. Als de school moeilijkheden biedt en dat doet ze, want 51% der leerlingen van onze lagere scholen doubleert in Nederland minstens éénmaal — en de economische gezinsomstandigheden zwak zijn, wat in talloze huishoudens het geval is, wordt gemakkelijk besloten tot het aanvatten van arbeid, die wat geld in het laatje brengt. Met minimale verstandelijke ontwikkeling stappen tienduizenden kinderen de fabriek binnen. Zijn ze daar, dan komt van verdere geestelijke ontplooiing practisch niets. Het resultaat van vrijwillige avondcursussen is gering.

Mej. Berden vermeldt dat in 1950 zoveel mogelijk de resultaten genoteerd zijn van in dat jaar aflopende avondcursussen voor fabrieksarbeidsters. Er hadden zich 650 meisjes laten inschrijven en 43% verliet de cursus tussentijds! Ook in de jeugd- en vakverenigingen wordt voor en door deze meisjes weinig bereikt. De vrije tijd wordt veelal anders besteed dan wenselijk geacht kan worden en van adequate voorbereiding voor het later leven komt in het algemeen weinig. En dat is heel erg!

Want het overgrote deel van deze meisjes zijn de huismoeders van over enige jaren, en moeten kernen zijn in de gezinnen van het Nederlandse volk.

In de loop der jaren is er in de geest van velen een type fabrieksmeisje ontstaan, dat een mythe dreigt te worden. De nette burger uit mijn jeugd schrok op uit zijn gezapige rust, als hij zwermen jonge meisjes de stadsfabriekspoorten in- en uit zag zwermen en toetste de luidruchtigheid in de groep en de ongewoonheid van nieuwe levensvormen aan eigen min of meer sacrale traditie. Veroordeling bij vooringenomenheid lag dan voor de hand.

Socioloog en psycholoog, ieder naar eigen trant en geestelijke uitrusting begonnen pogingen te doen tot begrijpen en verklaren. Het wetenschappelijke denken, dat zocht naar het algemene bleef niet steeds vrij van weinig verantwoorde generalisaties, het „verstehen” van mensen uit andere levenskring leed niet zelden schade door de te sterke binding aan het eigene, door het uitgangspunt van eigen normenwereld, die maatstaf werd tot be- en veroordeling van wat in andere levensomstandigheden worstelde. Prof. Banning is het zich bewust als hij waarschuwt tegen een te vlot en te gemakkelijk generaliseren op grond van min of meer toevallige ervaringen: „het” fabrieksmeisje bestaat niet, bij nadere analyse blijken zich zeer verschillende typen met zeer verschillende arbeid en ook verschillende houding tegenover arbeid en levensvragen voor te doen. Ook en juist de afbeelding van het fabrieksmeisje lijdt sterk aan het euvel van de algemene neiging om met normloos aan te duiden, wat dikwijls niet anders is dan een losbreken uit wat gevoeld wordt als benauwende boeien van onbegrepen traditie en een spontane poging tot streven naar eigen levensvorm.

Bij veel van wat de psychologen neerschreven in hun praeadviesen komt de gedachte op, dat er belangwekkende mededelingen gedaan worden, die ongetwijfeld berusten zullen op ervaring en onderzoek van door de auteurs in hun studie betrokken

groepen onder bepaalde omstandigheden, maar waarvan de algemeen-geldigheid en de essentialiteit maar niet voetstoots behoeft te worden aanvaard. Hebben bijvoorbeeld de oorlogsjaren, op het strijdtoneel, in bezet gebied, in de vrouwenkampen, geen ongedachte dingen aan het licht gebracht omtrent fysieke en geestelijke prestaties van vrouwen en meisjes, die op grond van wat omtrent „de vrouw” beschreven stond toch maar nauwelijks bij wijze van suppositie mogelijk geacht werden. Kent men het fabrieksmeisje als specifiek niet dikwijls een gemakkelijker van sexuele relaties toe, die elders misschien wel verdoezeld worden, maar toch niet minder reëel zijn, en hebben onderzoekingen in de geest als die van Kinsey niet tot openbaarheid gebracht, dat de usanties op dit gebied bij de eenvoudigen dikwijls gunstig afsteken tegen die van de intellectuelen en „culturelen”. Zeker is, dat uiterste voorzichtigheid geboden blijft bij het schetsen van een type.

Wat vooral niet over het hoofd gezien moet worden is, dat deze jonge fabrieksmeisjes van huis uit leven in hun „wij”-wereld, die zo donker afsteekt tegen de schoonschijnende „zij”-wereld van de anderen. „Wij”, — de arbeiders, met karig loon, sober eten, hokkerige bewoning, flodderige kleding tegenover „zij”, met de in haar ogen grote salarissen, vette maaltijden, luxueuze huizen, bontjassen en auto's. Deze reële zwart-wit-beleving is ook de bron voor eeuwig wantrouwen .... en niet eens helemaal ten onrechte.

Het hele apparaat van reglementen, wetten, ambtenaren, justitie en politie wordt gevoeld als ten dienste van de anderen, om de „wij”, waartoe de have-nots behoren in toom te houden.

De leiders en leidsters van clubhuizen voor de ongeorganiseerde arbeidersjeugd kennen deze attitude zo goed, dat zij zich bewust zijn niets te kunnen bereiken zo lang zij geacht worden te behoren tot „zij”. Deze groepsgeslotenheid is te weerbarstiger naarmate er minder kans is om eigen benarde situatie te verbeteren. Vandaar dat juist in de kringen van de ongeschoolde arbeidersgezinnen de verschijnselen 't heftigst zijn. Alle werk in deze kringen zal zich erop moeten afstemmen, en de ernstige fout vermijden van door te hoog te grijpen de indruk te maken opdringerig te zijn en de weerbarstigheid te verergeren.

Ontstellend is, wat verschillende inleiders constateren omtrent de reacties van de meisjes in kwestie op haar schoolperiode. Bij Prof. Waterink lees ik: „Men vergete niet, dat de scholen in het

algemeen weinig invloed hebben op de vorming van het gemoedsleven van de mens."

Mevr. Dresen-Coenders, de psychologe constateert, dat het jonge meisje bij de intrede in het bedrijfsleven „nog betrekkelijk weinig aangepaste vorming heeft ontvangen". Bij herhaling wijst zij op de *aversie*, die een groot aantal fabrieksmeisjes van de lagere school uit meebrengt tegen alle schoolse vorming. „Ook onder een aantal meisjes, die slechts eenmaal of niet doubleerden, geniet de systematische vorming niet erg veel sympathie, omdat de school te weinig haar belangstelling wist te wekken. De schoolse kennis is te weinig in het leven geïntegreerd. Beter aangepast lager onderwijs zou mede als gevolg hebben, dat de meisjes in later jaren positiever t.a.v. verdere vorming zouden staan. Voor het fabrieksmeisje is de kwestie van groter aanpassing van het lager onderwijs aan de objectieve en subjectieve behoeften der leerlingen bijzonder belangrijk, omdat bij haar het gebrek aan verstandelijk niveau en levensbehoeften zich zo sterk doet voelen en omdat voor zo velen van haar het lager onderwijs eind-onderwijs is."

Mej. Berden wijst erop dat vele meisjes blij zijn „de school die haar zoveel verdriet heeft bezorgd" te kunnen verlaten.

Dit klinkt allemaal zeer verwijtend voor de school, speciaal voor wat men wel aanduidt met de naam „volkschool". En ik vrees, dat de critiek terecht is voor een groot deel. Ze stamt duidelijk van de kinderen zelf, en vertegenwoordigt als zodanig in het koor over de fabrieksmeisjes de stem van betrokkenen zelf. Het zou dwaas zijn ze voor dovemans oren te laten klinken, en toegankelijkheid voor gerechte klachten kan de school slechts sieren, als ze op korte termijn zich tracht te beteren.

De werkers binnen haar muren ken ik uit een lange praktijk genoeg om te weten, dat de bereidheid aanwezig is om het beste te geven, dat in hen is. Een nadere uitwerking van het wat en hoe zal hen moeten helpen op gang te komen en door te zetten.

Op verschillende plaatsen pleitten de inleiders voor verlenging van de leerplicht. Maar het woord „leren" is erfelijk belast. Er zit te veel geladenheid in van kennis verwerven, van weetjes opdoen, van schoolmatige vulling. En daarom is het echt helemaal niet te doen. Doen we maar niet beter met van „*vormingsplicht*" te spreken. Vorming moet toch het hoofddoel zijn, en dit woord is niet bezwaard door overjarige traditie. Men hoeft daarbij geen druk van overtollige ballast te hebben en een maatschappelijk geadapteerde aanpak laat zich vrijelijk zoeken. Na

de lagere schoolperiode hebben de meesten voor de beoogde vorming gedacht aan inschakeling van het nijverheidsonderwijs. En dit lijkt me juist. Deze jonge loot aan de onderwijsstam hoeft geen last te hebben van het verleden. Vanaf het ontstaan is de doelstelling en methode er rechtstreeks maatschappelijk gericht geweest. Het jonge meisje is er niet een leerling tussen anderen maar de aanstaande vrouw, huisvrouw, moeder, kinderverzorgster, wederhelft van de man in het gezin. De schoolse sfeer kan hier ook door de uitgebreidere handvaardigheidsactiviteiten en natuurlijk groepswork gemakkelijk omgezet worden in een eigen vormingssfeer.

Alvorens over te gaan tot het naar voren halen van enkele punten uit de discussies lijkt het interessant er even op te wijzen hoe het geluid uit de praktijk, dat van de personeelschef van de Bijenkorf, pleitte voor de gehuwde vrouw als leidster van jonge meisjes in het bedrijf. Zij schrijft: „Te verkiezen is m.i. ten aanzien van het leiding geven aan jonge meisjes dikwijls een gehuwde vrouw, en liefst een, die zelf kinderen heeft. Het is verwonderlijk, wanneer ik mijn ervaring naga, hoe vanzelfsprekend goed de verhouding „vrouwelijke chef-meisje” ligt in die gevallen, waar een gerijpte moeder aan het hoofd van een meisjesgroep staat. Des te meer is het m.i. te betreuren, dat in ons land de oudere gehuwde vrouw nog zo dikwijls volkomen buiten het bedrijfsleven staat. Zeer gunstig zijn hiertoe die beroepen, waarin de vrouw zonder bezwaar als „part-time” kracht kan optreden. Wij kunnen ons bijvoorbeeld voorstellen, dat de jonge arbeidsters een deel van de dag in de fabrieken zouden werken onder leiding van een gehuwde vrouw en een ander deel van de dag aan vorming zou worden besteed buiten de bedrijfssfeer onder leiding van een andere gehuwde vrouw, die hier een halve werkdag aan geeft.” Me dunkt, voor Nederland een ongewoon geluid, maar een met frisse toon en voor mij wel met aantrekkelijk timbre. Natuurlijk was ook de inleidster zich bewust, dat tegenwerpingen van allerlei aard gemaakt zullen worden, maar toch was het goed de idee openlijk aan de orde te stellen en te prikkelen tot het afwegen van de mérites ervan tegenover mogelijke bezwaren. Het is duidelijk, dat daarbij andersoortige argumenten dan paedagogische alleen mee zullen tellen in de weegschaal.

In de discussie drong de voorzitter van de Stichting Vorming en Ontwikkeling van het werkende meisje te Amsterdam erop aan nu maar aan te pakken en door te zetten, en minder te praten.



Een practisch advies! Alleen, 'k meen ook verstaan te hebben dat hij experimenteren minder nodig zou vinden, en dat moet op een misvatting berusten. Juist dit moeilijke werk met jeugd in een periode van labiliteit eist zorgvuldig zoeken naar de beste manier en daarbij zal het angstvallig voorbereide experiment onmisbaar zijn, zonder daarom een voorlopig aanpakken uit te stellen. Dit werd beter aan gevoeld door de mensen, die met de directe uitvoering te maken zullen krijgen, een inspectrice van het nijverheidsonderwijs, en een directeur van een school voor Maatschappelijk Werk, die aandrongen op goede voorbereiding van werk en werkers, op bijscholing van leerkrachten, op oriëntering van de didactiek op de speciale problemen van deze sector.

Na de veelzijdige en zorgvuldige schriftelijke voorbehandeling viel het niet te verwachten, dat er bij de mondelinge discussie veel nieuws te voorschijn zou komen. Een bedrijfsartse versterkte de betogen met haar statistieken van neurosen; een ambtenares van Praeventieve Geneeskunde zette nog eens puntjes op i's, die al waren neergepend. Opwekkend was de mededeling van de directrice van de Opbouw Stichting Drente, dat de schildering van de toestand der plattelandsfabrieksmeisjes lang niet zo somber behoefde te zijn, als men tot nu toe wel gewend is voor ogen gezet te krijgen. Men leeft daar nog sterk gebonden aan de familietradities, en is minder blootgesteld aan allerlei verlokkingen, die meer specifiek stads zijn. Daar wordt 's avonds in de familiekring nog rustig gezamenlijk gebreed, en er wordt niet verwacht en goedgevonden dat het opgroeiende meisje zich daaraan onttrekken zal, ook niet voor school- of vormingswerk. Het werk zal daar vooral praeventief moeten zijn. Haar voorbeeld documenteerde Bannings stelling: „Terwijl er stellig een algemeen probleem van het fabrieksmeisje ligt — namelijk hoe de kinderen, die vanaf hun 14de jaar in de fabrieksarbeid worden betrokken nog kansen krijgen om zich als opgroeiend meisje en toekomstige huisvrouw menselijk en toegerust te ontplooiën — zal het in verschillende delen van het land een eigen vorm moeten aannemen: anders in de nieuwe dan in de oude industriegebieden, anders in een geheel industrieel dan in een gemengd agrarisch-industrieel gebied, anders ook in een homogeen geestelijk dan in een gemengd geestelijke streek. Met deze verscheidenheid zal alle paedagogische arbeid rekening dienen te houden.”

In de rij discussianten kwamen nu ook vertegenwoordigers, althans betrokkenen, bij het bedrijfsleven aan het woord. De grote bazen zelf waren niet aanwezig, of hielden zich op de



achtergrond. Een van deze sprekers legde er de nadruk op, hoe het gezin gekenmerkt wordt door de vrouw, en hoezeer ook het bedrijf belang heeft bij goede gezinnen, en dus bij de uitgroei en vorming van jonge meisjes tot degelijke huisvrouwen. Hij deelde mee hoe o.a. de directie van v. Nelle meende, dat de bedrijfskosten voor het Zonnebloemwerk gecompenseerd worden door de binding aan het bedrijf, de vorming van nieuwe jonge werkkrachten in goede gezinnen, de vermindering der onkosten voor reclame en selectie van nieuw personeel, door verminderde mutatie en door de winst voor het bedrijf uit de persoonlijkheidsvorming. Afgeraden werd de directies deze verplichtingen op te leggen, die als druk gevoeld worden, maar wel achtte hij het zaak door te gaan met te overtuigen van nut en noodzaak en wederzijdse geestelijke en materiële winst. Ook een andere nuchterling uit de bedrijfshoek raadde krachtig aan het bedrijf in deze te benaderen met economische argumenten. Een derde stelde meer principieel de vraag hoe ver de verantwoordelijkheid van het bedrijf zich wel uitstrekt. Toch zeker niet over het hele mens-zijn van zijn werkers. Met en door betrokkenen zullen deze problemen opgelost moeten worden. Even was er toen een ontsporing bij het poneren van de stelling dat de jonge werkers maar voor hun eigen verantwoordelijkheid hebben te staan. Prof. Banning wees dit terecht af voor de jonge mensen in kwestie, wier persoonlijkheid op deze leeftijd nog niet tot uitgegroeide vorm gekomen kan zijn en die een wereld aantreffen, die de ouderen ze hebben nagelaten, en waarop die ouderen werkelijk geen reden hebben erg trots te zijn. Daarmee was meteen beantwoord de opvatting van de burgemeester uit een plattelandsgemeente die de veel verbreide gemakkelijke mening uitte, dat de tegenwoordige jeugd slechts slaphed toonde en dat verdere ontwikkeling maar in de vrije tijd moest worden veroverd. Geen compromis, eiste hij, met betaalde lessen in de arbeidstijd, maar wel bezinning op de praktijk van cursussen, die daar buiten gegeven zouden moeten worden.

Afgezien van deze forse wat onwelluidende klanken klonk de stem van de ondernemer in dit gezelschap van ruim 700 vrijwel gelijkgestemde en gelijkvoelende maatschappelijke werkers en psychologen wat schuchter. En toch was het de moeite waard ze te beluisteren om objectiviteit te bewaren en de kwestie nuchter te blijven bezien. Elders heb ik al eens uitvoeriger betoogd, dat de onderneming niet een typische „Gemeinschaft" maar een „Gesellschaft" is. Er is duidelijk doelgebondenheid, tot het objec-

tieve doel van de onderneming, het eindproduct en de opbrengst waarop deze zich als zodanig in haar geheel richt, en waarbij rationalisatie, berekening, organisatie in essentie primair is. Daarmee behoeven subjectieve doeleinden van de werkers niet in tegenspraak te zijn, integendeel het is alleszins wenselijk dat ze in het werk geheel worden geïntegreerd. Paedagogische doeleinden behoren tot die van de gemeenschap van ons *hele* volk. Het gaat niet aan de lasten ervan af te wentelen op het bedrijf, waarvoor ze slechts een secundaire aangelegenheid kunnen zijn, en mogen zijn. Wat paedagogisch beoogd wordt is slechts accidenteel bedrijfsbelang. Als zodanig mag er medewerking verwacht worden, maar wat essentieel een belang is van de volksgemeenschap zal door deze als zodanig in eerste instantie moeten worden gedragen. Omgekeerd dient bedrijfsbelang het volksbelang, ook het geestelijk volksbelang niet te schaden. En als jonge onvolgroeide mensjes de kans tot verdere ontplooiing ontnomen wordt, doordat de fabriek nu eenmaal meent ze niet te kunnen missen, wordt er roofofbouw gepleegd op de volksgemeenschap.

De conclusies waartoe de diverse inleiders kwamen mogen gematigd genoemd worden. Ik noteer de middelen door een der inleidsters aangegeven.

- a. Voor de fabrieksarbeidster moet een levensperspectief worden geopend.
- b. Het meisje moet worden voorbereid zowel op haar gezinstak als op haar arbeidstaak.
- c. Het sociale minderwaardigheidsgevoel moet van de groep worden weggenomen.
- d. In de bedrijven moet een ook voor haar gunstig klimaat worden geschapen.

Voor de belangwekkende uitwerking van deze punten moet ik verwijzen naar de uitvoerige en doorwrochte prae-adviezen. Ze zijn werkelijk de moeite waard. Ze zijn samengevat in publicatie no. 8 van de Nederlandse Vereniging voor Maatschappelijk Werk onder de titel: „De vrouw in het bedrijf” (Uitgave Tjeenk Willink en Zoon N.V. Haarlem. Prijs f 2,75).

Weinigen zullen niet instemmen met de unanieme mening van het congres, dat door de Koningin met grote belangstelling werd bijgewoond, dat een verbod van bedrijfsarbeid voor 14-jarigen

van instantelijke urgentie is. Voor de ouderen zal een overgangssituatie moeten geordend worden. Als de 15- en 16-jarigen eens toegestaan werd voor een halve week in het bedrijfsleven betrokken te worden en de andere halve week verplichte deelname aan vormingswerk werd voorgeschreven, zou er in alle redelijkheid geestelijke winst voor het hele volk te verwachten zijn. Ook voor de 17-jarigen zou ik dan willen pleiten voor 4 uur vormingsgelegenheid naast de beroepsarbeid in de normale werkuren. In overleg met het bedrijf ware dan uit te maken waar de grenzen van medewerking behoren te liggen binnen recht en plicht van algemeen volkswelzijn. En voor de uitwerking van de praktijk van het vormingswerk benutte men bezinning en experiment in samenwerking van alle in aanmerking komende paedagogische instanties.

Als de jonge werksters bezig zijn in het arbeidsproces, zijn het niettemin op deze leeftijd van 15 tot 18 jaar nog jonge lieden, die de volwassenheid maar niet aantrekken met de overall.

De bedrijfsleiding heeft hier onmiskenbaar specifieke plichten. Er moeten waarborgen zijn tegen zedelijke gevaren. Waar mogelijk organiseer men speciale jeugdafdelingen en paedagogische scholing van wie op enigerlei wijze met de leiding van deze jongeren te maken krijgen, men geve gelegenheid voor contacten met een bedrijfsmaatschappelijke werkster, en tot verzorging van de materiële omgeving om de verruwing door de louter technisch afgestemde installatie te temperen. Men moet begrip voor doel en nut van de arbeid bijbrengen, saamhorigheid aankweken. Dit zijn desiderata waaraan sommige grote bedrijven al wel aandacht schenken, maar die toch nog op veel groter schaal in de normale organisatie van zo veel mogelijk bedrijven tot gelding moeten komen. Een onderschatting van de belangrijkheid van goede „human relations” in het bedrijf is kortzichtigheid die in deze periode van scientific personal management” uit de tijd geacht kan worden.

Het werk, dat ten behoeve van werkende meisjes reeds geëntameerd werd door de Mater Amabilis scholen, het Zonnebloemwerk, de Stichting Vorming en Ontwikkeling van het werkende meisje te Amsterdam, en wellicht nog anderen verdient alle steun, om na de discussie te komen tot uitbreiding en verdieping, tot het beste dat bereikbaar is voor allen.

## ACALCULI EN DYSCALCULI

DOOR

L. VAN GELDER

Sedert enige jaren wordt er grotere aandacht geschonken aan leerstoornissen of partiële defecten.

Tot deze groep van leerstoornissen behoren ook de rekenstoornissen. Het onderzoek naar de rekenafwijkingen is langs twee wegen ter hand genomen.

De didactici, al of niet gesteund door psychologische inzichten, onderzochten kinderen, die bijzondere moeilijkheden met rekenen hadden of analyseerden foutenreeksen in de opgaven.

In de pathologie is, sedert Henschen in 1919 en 1920 het begrip acalculie lanceerde, een uitgebreid materiaal over rekenstoornissen bij volwassenen ontstaan.

In een uitvoerig artikel over de acalculie vermeldt Dr. Grewel <sup>1)</sup>: acalculie is niet één stoornis, maar er bestaan een reeks van acalculieën.

Hij maakt verschillende groeperingen:

1. a. asymbolische rekenstoornissen, waaronder cijferstoornissen en tekenstoornissen.
- b. asemantische stoornissen; d. i. stoornissen in het weer-  
geven en hanteren van het semantisch symbolen-  
stelsel.
2. a. De secundaire acalculieën, die het gevolg zijn van een tekort in een andere psychische functie.
  1. Stoornissen in het taalgebruik.
  2. Geheugen- en inprentingsstoornissen.
  3. Perseveratie verschijnselen.
  4. Opvattingsmoeilijkheden.
  5. Concentratiestoornissen.
- b. De primaire acalculieën, waarbij men zich baseert op de anatomische localisatie.
  1. Occipitale acalculie met optische stoornissen.
  2. Temporale acalculie met acustische stoornissen.
  3. Parietale acalculie met typisch asemantische reken-  
defecten.

Nadat de verschillende, bij de acalculie betrokken psychische functies besproken zijn, geeft Dr. Grewel tenslotte drie groepen van acalculieën:

<sup>1)</sup> Litteratuur aan het einde van het artikel opgenomen.

3. I. Acalculie in engere zin berust als regel op het verlies van de semantische systemen, die de grondslagen van ons rekensysteem zijn, hetzij geheel, hetzij gedeeltelijk.
- II. Acalculieën, waarbij ideatorische momenten gestoord zijn.
- III. Acalculieën met constructief-apractische stoornissen.

Daar we gedurende vele jaren het rekenen van kinderen hebben bestudeerd en daarbij meerdere malen tekort geschoten zijn in de verklaringsmogelijkheden van rekenstoornissen, heeft dit artikel zeer onze aandacht getrokken, temeer daar een systematische beschouwing over de rekenstoornissen bij kinderen geheel ontbreekt.

Hoewel bij onze gevallen tal van de genoemde verschijnselen voorkwamen konden we toch geen duidelijke overeenkomst vinden tussen deze acalculieën en de rekenstoornissen bij kinderen. We kunnen dit aan de hand van een eenvoudig voorbeeld toelichten.

A. Opgave:  $24 : 3 + 5 : 2 = 10\frac{1}{2}$ .

Enkele antwoorden van kinderen, met de werkwijze:

1.  $6\frac{1}{2}$ . Werkwijze:  $24 : 3 = 8$ ;  $8 + 5 = 13$ ;  $13 : 2 = 6\frac{1}{2}$ .

2.  $6,1$ . Werkwijze:  $24 : 3 = 8$ ;  $8 + 5 = 13$ ;  $2/13 \setminus 6,1$

$$\begin{array}{r} 12 \\ 1 \end{array}$$

3.  $2\frac{5}{8}$ . Werkwijze:  $\frac{1}{2} \times 3 = \frac{3}{2}$      $\frac{1}{8} + \frac{5}{2} = 2\frac{5}{8}$ .

B.  $\frac{21 \times 43 \times 20}{4 \times 22}$  (Uit Nielsen: Agnosia, Aphasia, Apraxie, p. 160).

Opl.	43	88/17460 \setminus 219
	21	88
	43	866
	83	8
	873	212
	20	
	17460	

In voorbeeld A zijn foutieve oplossingen gemaakt door kinderen van 12—14 jaar. Voorbeeld B is van een 52-jarige patiënt die niet geheel herstelde van een hersenoperatie. Indien we beide voorbeelden vergelijken, vinden we:

bij A een duidelijk voorbeeld van ontsporingen geheel in de zin van de onderzoeken van Seemann (Psychologie der Rechenfehler) en van Renwick (The case against Arithmetic). Ook op eenvoudiger niveau vinden we dergelijke verschijnselen bij kinderen met rekenstoornissen.

Andere voorbeelden zijn:

$$\begin{array}{r} 16 \\ \underline{4} + \\ 11 \end{array} \quad \begin{array}{l} 1 : 1 = 0 \\ 4 : 2 = 8 \end{array} \quad \begin{array}{l} 1 \times 1 = 2 \\ 3 \times 3 = 6 \end{array}$$

De aard van de ontsporing vertoont steeds een duidelijke wetmatigheid, die berust op de opbouw van ons rekensysteem.

Bij B gedeeltelijk verlies van de opbouw van het systeem, zonder enige aanwijzing van de aard van de ontsporing.

De acalculieverschijnselen worden gekenmerkt door het verloren gaan van de gecompliceerde rekensystemen. In het algemeen geldt, dat de moeilijkste bewerkingen het eerst verloren gaan en dat alleen bij ernstige aandoeningen ook de eenvoudiger bewerkingen getroffen worden.

De verschijnselen van rekenstoornissen bij kinderen vertonen zich als rekenfouten, dus als verkeerde interpretaties van de aangeleerde bewerkingen.

Men vindt deze rekenfouten op elk niveau van het leerproces, waarbij elementaire moeilijkheden gedurende de vele jaren van het onderwijs telkens opnieuw aanleiding kunnen zijn tot de fouten.

Hoewel in de lichtere gevallen van acalculie bij volwassenen ook overeenkomstige rekenfouten zijn waar te nemen, lijkt het ons niet juist de rekenfouten van zeer slecht rekenende kinderen als acalculie verschijnselen te beschouwen.

Onze voorlopige conclusie is dan ook dat de rekenstoornissen van kinderen, van een geheel andere aard zijn, als de stoornissen, die onder het begrip acalculie worden samengevat.

Daar de invloed van de pathologische terminologie op de classificatie van de moeilijkheden op het gebied van de schoolse vaardigheden steeds groot is, maar niet altijd verhelderend gewerkt heeft, achten we het nodig naar een zuivere terminologie te streven.

Een te ruime opvatting van het acalculiebegrip heeft er toe geleid, dat alle afwijkingen op het gebied van het rekenen onder dit begrip worden ondergebracht. Dr. Grewel (L.c.p. 204)



wijst er in zijn artikel op, dat „het specifieke arithmetische vermogen een hoeveelheid af te tellen” en het verlies van het quantiteitsbesef een afzonderlijke plaats naast de acalculieën innemen.

Op de divergentie tussen rekenstoornissen bij kinderen en volwassenen wezen we reeds.

Als uitgangspunt voor onze beschouwing definiëren we de acalculie als een geheel of gedeeltelijk verlies van een reeds verworven rekensysteem. Hierbij moet op twee punten gewezen worden:

1e. Het systeem moet reeds aangeleerd zijn.

2e. Het is een verlies, een afbraakverschijnsel.

Dit zal als regel alleen plaats kunnen vinden bij min of meer ernstige traumata van de hersenschors. Acalculie is in dit geval: niet-meer-kunnen-rekenen.

Daarnaast bestaan er afbraakverschijnselen bij dementie, die eveneens tot een niet-meer-kunnen leiden.

Wanneer we nu de rekenstoornissen bij kinderen beschouwen, bemerken we, dat het kind zich in een volledig andere situatie bevindt. Het kind heeft geen verworven vaardigheid verloren, maar bevindt zich in een ontwikkelingsproces, waarin het verwerven van het rekensysteem opgenomen is. Dit betekent, dat rekenmoeilijkheden bij kinderen gezien moeten worden als afwijkingen en stremmingen in een leerproces, waarin het kind gedurende zijn voorschoolse en schoolse jaren is opgenomen. Ten aanzien van één groep van kinderen is het mogelijk hier een uitzondering te maken, nl. van die kinderen, die tijdens hun schoolloopbaan een zodanig somatisch letsel hebben opgedaan, dat een tijdelijk, respectievelijk duurzaam verlies van het reeds verworven systeem is opgetreden. Doch ook hier lijkt mij grote voorzichtigheid geboden. Moet men hier niet rekening houden met de verdere voortgang van het leerproces, dat een oorspronkelijk tekort compenseert en is de plasticiteit van de kinderlijke geest niet zoveel groter als van de volwassenen?

Rekenstoornissen van kinderen moeten in de eerste plaats als ontwikkelingsstoornissen gezien worden en mogen daarom niet als acalculieën in bovengenoemde zin beschouwd worden.

Ook ten aanzien van de rekenmoeilijkheden van oligophrenen moet het acalculiebegrip met zorg gehanteerd worden.

Onder de oligophrenen vindt men telstoornissen d.i. het onvermogen tot het aftellen van een hoeveelheid, op dezelfde wijze als zeer kleine kinderen niet tellen kunnen. Doch daarnaast

treft men in deze groep tal van min of meer slechte rekenaars aan, die in een beperkte mate ons rekensysteem leren beheersen. Ook hier is geen sprake van niet-meer-kunnen, maar de debiel lijdt aan niet- of beperkt-kunnen-rekenen.

Wanneer we daarnaast nog de normale kinderen plaatsen, die allen in min of meer sterke mate verschijnselen vertonen van nog-niet- of nog-niet-goed-kunnen rekenen, dan lijkt het ons juist hier uit te concluderen, dat het ongewenst is de term *acalculie* voor de rekenstoornissen te handhaven.

Bij het onderzoek naar rekenstoornissen van kinderen onderscheiden we de volgende groepen:

- I. kinderen, die door somatische traumata gestoord zijn in het leerproces van het rekenen, terwijl het verlies al of niet gecompenseerd wordt door de verdere ontwikkeling.
- II. kinderen, die niet in staat zijn het rekensysteem, geheel of gedeeltelijk te verwerven. Het gebruik van de term: *congenitale acalculie* is bij onze opvatting niet juist. *Acalculie* als verlies van een verworven goed kan niet congenitaal zijn. Daarbij komt nog de vraag of het rekenen een autochthone functie van de menselijke geest is.
- III. kinderen die moeilijkheden hebben bij het verwerven van het rekensysteem.

De verschijnselen van rekenstoornis bij kinderen kunnen we beter samenvatten onder de term: *dyscalculie*, d.i. beperkt-kunnen-rekenen. Doch evenals de *acalculie* is de *dyscalculie* geen eenheid, maar zijn tal van vormen aan te wijzen.

*Dyscalculieën* zijn dus stoornissen in een ontwikkelingsproces, die optreden bij het aanleren van het rekenen. Indien we naar een verklaring van deze stoornissen zoeken is het niet juist om daarvoor de reeds gevonden oorzaken uit het *acalculie*probleem over te nemen op de *dyscalculie*. Zo ziet men zowel bij kinderen als bij gestoorde volwassenen vormen van telstoornissen van linguïstische aard, bv. 1, 2, 4, 8, 100. Bij volwassenen kan dit een *aphatische* stoornis zijn, bij kinderen is dit een normaal verschijnsel in de ontwikkeling van het acustisch aanleren van de getallenrij in de *prae-arithmetische* fase.

In het ontwikkelingsproces van het kind neemt de taal een belangrijke, o.i. overheersende, positie in.

Chamié (gecit. door Dr. Schenk in: *Over stoornissen in het taalgebruik. Psych. en Neur. Bl. '41. 5. p. 17*) schrijft):

„le developpement du langage est en même temps la genèse de la personnalité.”

Dit verband tussen rekenen en taal kan o.i. een beter inzicht verschaffen in het verschijnsel van de dyscalculie.

Het rekenen is een vaardigheid, die gebonden is aan een cultureel niveau. Elke cultuurfase beschikt over een aantal vaardigheden, die kenmerkend zijn voor het niveau, en die tevens deze cultuur in stand houden en bevorderen. Naast het lezen en het schrijven behoort ook het rekenen tot deze culturele vaardigheden.

Zeer beknopt kunnen we het verband tussen lezen, schrijven en rekenen als culturele prestaties aangeven in de zin: de gemeenschappelijke wortel van deze culturele vaardigheden is de taal. Deze opvatting wordt niet alleen gesteund door de grote betekenis, die het verwerven van de taal heeft voor de ontwikkeling van het kind, maar ook door taalpsychologische en kennis-theoretische beschouwingen o.a. van Pradine, Delacroix en Cassirer. Enkele citaten kunnen dit staven: *Le langage humaine ne se distingue évidemment du langage animal que parce qu'il est une forme d'expression, non du sentiment, mais de la pensée . . . être incapable de langage, comme l'animal fût-ce le mieux doué, c'est être incapable d'en comprendre aucun, soit du fait que la pensée même est déficiente, soit parce qu'elle n'est pas assez claire pour se reconnaître dans un symbole.* Pradine: III, 1, p. 414. „Der Mensch denkt und begreift die Welt nicht nur durch das Medium der Sprache; sondern schon die Art, sie anschaulich sieht und wie er in dieser Anschauung lebt, wie er ist durch eben dies Medium bedingt. Seine Erfassung einer „gegenständlichen“ Wirklichkeit, der Art, wie er diese als Ganzes vor sich hinstellt und wie er sie abteilt und gliedert; dies alles ist schon ein Werk, dasz sich ohne die Mitwirkung, ohne die lebendige „Energie“ der Sprache nicht vollziehen und nicht vollenden lässt.” Cassirer: T III p. 289.

Aan de eenvoudigste arithmetische operaties gaat het onderscheiden van de objecten vooraf. Het tellen is een scheiden van de dingen uit het geheel van hun samenhang en tegelijkertijd een toevoegen van een nieuw principe.

Bij het onderscheiden moeten de afzonderlijke elementen van een verzameling losgemaakt worden, terwijl het eigenlijke tellen bestaat in het toevoegen van de elementen aan de rij der natuurlijke getallen, zodat een bi-univoque-correspondentie ontstaat.

Dit onderscheiden is een denkvorm, die slechts in en door de taal tot stand kan komen.

„Schon diese Form der „Diskretion“ schliesst einen Akt der „Reflexion“ in sich, der erst in der Sprache und vermittelt ihrer zu seiner Vollendung gelangt und bei jeder schwere Schädigung der Sprachfunktion notwendig in Mitleidenschaft gezogen wird.“ Cassirer III p. 209.

Deze prioriteit van de taal t.o.v. het rekenen uit zich niet alleen in het telproces. De hogere arithmetische operaties berusten op het vermogen van de mens om met het semantische systeem te kunnen werken of zoals Cassirer het uitdrukt: op het vermogen symbolische vormen te kunnen hanteren.

Bij het gebruik van de symbolen van het rekensysteem treedt de mens buiten het directe medium van de taal. Het hanteren van semantische systemen is steeds een „vertalen“, een symboliseren van hetgeen bedoeld is in de directe presentatie. Zo zien we het rekensysteem zich ontwikkelen tot een autonoom systeem, met eigen wetmatigheden, waarbij de taal enerzijds optreedt als noodzakelijke achtergrond, anderszijds de mogelijkheid biedt als intermediair te dienen bij de concretisering van het symbolenstelsel.

Belangrijker voor een goed inzicht in de psychogenese van de dyscalculie is evenwel de taaluitdrukking bij het kind.

In de eerste periode van de kindertijd ligt een genetische grondsituatie, waarin het kind op natuurlijke wijze de culturele vaardigheden ontbeert. In deze a-linguïstische periode wordt de communicatie beheerst door de handeling. In het bijzonder zal in deze periode een stoornis in het bewegingsapparaat de normale aansluiting aan het milieu verhinderen, en daarmee de toekomstige beheersing van de taalmiddelen bemoeilijken.

Het proces van het ontdekken van de taal als autonoom systeem van denk-hulp-handelingsmiddelen voltrekt zich zeer langzaam. In deze periode, waarin eerst het geluid als klank, dan als menselijke articulatie, tenslotte als representatie van een gestelde relatie wordt opgevat, blijft het concreet stellen van relatie, d.i. het handelen in een situatie overheersen.

Voor een goed begrip van de psychische factoren, die bij het rekenen betrokken zijn, en waarvan de beperkte functionering dus mede een oorzaak kan vormen voor de latere stoornis, achten we het nodig enige aandacht te besteden aan de handelingen in deze prae-arithmetische fasen.

Elk hanteren van objecten, bv. van een rammelaar, brengt een veelheid van waarnemingen, die nieuwe belevingsmomenten aan het object toevoegen en die op zich zelf weer nieuwe vormen van hanteren uitlokken. Door hanteren der objecten doet het kind een reeks van accessoire ervaringen op, die in een later stadium de inhoud vormen voor het nieuwe, aan de taal ontleende systeem van quantitative relaties. De omgang met de dingen leidt dan tot taalvormen, die door een verbijzondering, de weg openen naar een voortschrijdende abstrahering.

Van deze accessoire ervaringen noemen we:

1. Het ervaren van het object in zijn bijzonderheid, het er zijn van het object.
2. Het ontdekken van het object als deel van bijeenbehorende objecten.
3. Het ervaren van het bijeenbehoren van objecten in een handelingseenheid.
4. Het ontdekken van de „reeks”, als prototype van de opeenvolging; bv. „die én die én die” hetgeen in de taal tenslotte uitgedrukt wordt in „één en weer één”.
5. Het bijeenbehoren van de objecten in een bepaalde figuratie, als voorbereiding van de globale hoeveelheidsperceptie.
6. Het afwezig zijn van het object uit een bijeenbehorende reeks.
7. Het indelen van objecten naar een bepaald criterium.
8. De reeks der tijdservaringen.
9. Het ervaren van ruimtelijke relaties.
10. Het ervaren van het schema van de lichaamsstructuur, de kennis van de lichaamsbetrekkingen.

Wanneer we ons rekenschap geven van de veelzijdigheid van deze ervaringen, die enerzijds betrokken zijn bij het opbouwen van het taalsysteem, anderszijds het rekenen voorbereiden, dan is het duidelijk, dat het doorbreken van deze reeksen de normale genetische aansluiting in hoge mate kan verhinderen.

We hebben hier de aandacht gevestigd op een genetische wortel in de voorbereiding van het rekenen, die nog te weinig onderzocht is in samenhang met de later optredende stoornissen.

In de verdere ontwikkeling van de taal is zowel door de woorden als door de in de taal aanwezige denkvormen de mogelijkheid tot quantitative onderscheiding aanwezig. Uit het kwalificerend

taalgebruik ontstaat een quantificerende taal, die de grondslag vormt voor het arithmetische systeem.

Deze ontwikkeling verloopt niet in afgesloten fasen, maar is een differentiatie van hetgeen in concretescentie reeds aanwezig was. De qualificerende taalmiddelen blijven zich ontwikkelen in samenhang en in wisselwerking met de quantificerende taal. Doch er is nog een nieuwe stap in de ontwikkeling nodig, voordat de beheersing van het rekensysteem mogelijk is. De door de taal geboden quantitative betrekkingen moeten in een symbolische vorm voorgesteld kunnen worden. Het vertalen van de quantificerende taalvormen in een symbolisch systeem veronderstelt een grote distantie tussen beleving en uitdrukking. De ontwikkeling van het concrete taalgebruik naar de hogere vormen van abstractie voltrekt zich zeer langzaam. Pas aan het einde van deze ontwikkeling kan men verwachten, dat het symbolenstelsel van het rekenen, dat zich steeds meer aan de mogelijkheid tot concretisering onttrekt, volledig beheerst kan worden. Tijdens deze ontwikkeling, die men een emancipatie van het denken t.o.v. de taal kan noemen, heeft het taalgebruik een overheersende invloed op de denkprestaties.

Daar het kinderlijk denken, nog sterk gebonden is aan de taal, kan de bestudering van het rekenen in de Lagere School-periode zonder een gelijktijdige studie van de taalontwikkeling slechts tot onjuiste resultaten leiden.

De onderzoekingen van Cole, Schonell, Burt betreffen facetten van het rekenen, die in het algemeen minder diep in de genese verworteld zijn. De bouw van ons rekensysteem op zich zelf is aanleiding tot het zoeken naar regelmaat in de ontsproingen. Korn herleidde deze afwijkingen tot associatieve remmingen, Seemann tracht verband te leggen tussen rekenfouten en de denkpsychologie. Doch in al deze gevallen wordt een cardinale kwestie te weinig naar waarde geschat. Hoe groot is de afstand tussen het taalniveau van het 6—8-jarige kind en het volledig geabstraheerde systeem van de rekensymbolen?

Schonell noemt twee duidelijk sprekende oorzaken voor „backwardness in arithmetis”: „namely lack of opportunity to acquire the requisite early number experience through handling and dealing with the concrete; and commencement of formal or abstract number work before the child has reached a mental level necessary for understanding relationships in an abstract medium”. Schonell p. 66.

We hebben slechts voorlopige aanwijzingen, die overigens



algemeen bekend zijn, dat in het huidige didactische proces te weinig rekening gehouden wordt met de discongruentie tussen het ontwikkelingsniveau en het aanbieden van het abstracte rekensysteem. Wanneer men kinderen in een schoolmilieu, waar de vrije ontwikkeling belangrijk genoeg geacht wordt om enige voorzichtigheid te betrachten bij de aanbieding van het zeer gecompliceerde rekensysteem, bestudeert, dan bemerkt men, dat hier niet alleen zeer grote individuele verschillen bestaan, maar ook dat de leeftijd, waarop het systeem met inachtneming van de genetische aansluiting, geïntroduceerd moet worden, hoger ligt dan in de traditionele didactiek gebruikelijk is. Dit zou kunnen betekenen dat in een belangrijk aantal gevallen, die nu als dyscalculieën worden aangezien, uitsluitend sprake is van een onjuiste genetische aansluiting.

Een vergelijkend onderzoek in verschillende schoolsystemen kan hier veel verhelderen. Dan is dyscalculie eerder een sociaal-psychologisch verschijnsel, nl. een misvorming, die ontstaat door een onjuist leerproces, dan een psycho-pathologisch verschijnsel.

Dit inzicht brengt de grootst mogelijke voorzichtigheid mede, ten aanzien van het besluiten tot het vaststellen van tekorten in het genotype op grond van verschijnselen, die bij het fenotype, dat de resultante is van de wisselwerking van de aanleg en het milieu, geconstateerd kunnen worden.

Maakt men deze onderscheidingen niet, dan komt men als Brueckner en Grossnickle tot de conclusie, dat rekenmoeilikheden het gevolg zijn van 34 onafhankelijk gedachte factoren, die het gehele terrein van de sociale, somatische, psychologische, didactische, emotionele en intellectuele invloeden bestrijken. Zij noemen: mental ability, interest in numbers as such; adjustment to school situation, background of experience, awareness of the social significance of numbers, visual maturity, motor control, visual and auditory memory span of numbers, facility to use numbers, ability to keep related events in mind, capacity of sustained attention, learning habits, etc.

Bij deze opvatting worden de mogelijke oorzaken als gelijkwaardig naast elkaar geplaatst. Hoewel op deze wijze bij het onderzoek van grote groepen wel een inzicht te verkrijgen is in de kwantitatieve verhoudingen der oorzaken, ontbreekt de mogelijkheid om een inzicht in de samenhang van deze oorzaken in het individuele geval tot stand te brengen.

De diagnostiek van de dyscalculie, gezien als stoornis in de

ontwikkeling van het kind, brengt ook een eigen probleemstelling met zich mede.

Het classificeren van de mogelijke oorzaken, zoals in de pathologie ten aanzien van de acalculieën gedaan is, heeft in de paedagogische psychologie slechts beperkte waarde. Dit leidt tot de registratie van talrijke feitjes, zoals de „educational psychology” op instigatie van Thorndike, deze verzameld heeft, waarbij aan het probleem van de ontwikkeling, die het kind in het milieu doormaakt, onvoldoende aandacht is geschonken.

De diagnostiek van leermoeilijkheden wordt pas vruchtbaar, indien de psychische ontwikkeling van het kind beschouwd wordt als een „ontdekkingsreis” in een cultureel milieu.

Ontwikkelen betekent dan: leven in een situatie, waarin op talloos verschillende wijzen de cultuuruitingen van het milieu ontdekt en op eigen wijze gehanteerd worden, op grond van de aanwezige fysiologische functionaliteit. De statische diagnostiek miskent de betekenis van de tekorten van het kind voor zijn ontplooiingsmogelijkheden. Het kind ontmoet in het leven, in en buiten school, zovele situaties, die mede van invloed kunnen zijn op de resulterende verschijning, dat nodig rekening gehouden moet worden met een element van „toevalligheid”. Deze toevalligheid berust tenslotte op de wisselwerking tussen kind en milieu en op de plasticiteit, die kenmerkend is voor de ontwikkelingsgang.

Dit betekent, dat ook de dyscalculie slechts onderzocht kan worden in samenhang met de gehele psychische gedragswijze van het kind, in verband met zijn aanleg, zijn ervaringen, de reactieve gedragswijze en de resulterende verschijningsvormen. De diagnostiek van het gestoorde kind moet er op gericht zijn de verhouding van het kind tot zijn wereld te verhelderen. Enerzijds is het tekort van het kind de resultante van de aanwezige structuur en een geboden exploratieveld, anderszijds bevindt het kind zich in een levenssituatie, die het resultaat is van een emotioneel gebonden strijd tot zelfhandhaving en zelfwaardering, waarbij het tekortgeschoten was in een der essentiële middelen van de menselijke communicatie.

Het uiteindelijk doel van de diagnostiek moet zijn: de ondoordachte, doch affectief doorleefde wereld van het kind doorzichtig te maken.

Merleau Ponty zegt dit als volgt:

„Une psychologie est toujours amenée au problème de la constitution du monde”. Dit geldt zeker voor de psychologie,

die zich bezig houdt met het onderzoek naar de stoornissen in het ontwikkelingsproces van het kind.

De analyse van de leermoeilijkheden i.c. van de dyscalculieën, zal zeker gebaat zijn met de bezinning op de fundamentele probleemstellingen.

*Litteratuur:*

- Brueckner and Grossnickle: How to make Arithmetic Meaningful?  
 Burt: Mental and Scholastic Tests.  
 Cassirer: Philosophie der Symbolischen Formen.  
 L. Cole: The Elementary School Subjects.  
 Delacroix: La langue et la pensée.  
 F. Grewel: Ned. Tijdschrift voor de Psych., V, 1950, 3.  
 Langeveld: Paed. Studiën, 27e Jrg. 1950 No. 12.  
 Pradines: Traité de Psychologie Générale.  
 Renwick: The case against Arithmetic.  
 Seemann: Psychologie der Rechenfehler.  
 Schonell: Diagnosis of Individual Difficulties in Arithmetic.

## KLEINE MEDEDELINGEN

Met zeer veel belangstelling nam ondergetekende kennis van het artikel, getiteld: „Over de paedagogische observatie van het moeilijk opvoedbare kind”, door de heer N. Beets, in het Januari-nummer van „Paedagogische Studiën”.

Zelf studente in de Paedagogiek aan de Gemeentelijke Universiteit van A'dam, deed het mij genoegen, dat er van de kant van de Kinderbescherming eens gewezen werd op de wenselijkheid, eventueel noodzakelijkheid tot aanstelling van academisch gevormde paedagogen als leiding gevende figuren naast psychologen en psychiaters, in het arbeidsveld van de „praeventieve jeugdzorg”. Aan dit artikel werd door de Redactie een naschrift toegevoegd, waarin een punt werd aangeroerd, dat gedachten en vragen bij mij opwekte, die ik graag eens aan de Redactie wilde voorleggen.

U merkt onder punt 1 van dit naschrift op:

„Alleen bezitters van het eindexamen gymnasium- $\alpha$  kunnen universitair paedagogiek studeren, terwijl voor de psychologie die mogelijkheid ook bestaat met eindexamen gymnasium- $\beta$ , H.B.S.-B en H.B.S.-A.

Voor een observerend en experimenteel vak als paedagogiek moet de eerstgenoemde opleiding zeker niet de meest geschikte geacht worden”.

Uit dit punt meen ik te mogen lezen, dat U gaarne zoudt zien, dat ook houders van het eindexamen gymnasium- $\beta$ , H.B.S.-B en H.B.S.-A toegang zouden kunnen verkrijgen tot de studie in de Paedagogiek, een wens, die ondergetekende ook zou willen onderschrijven, evenwel niet op de grond, die U aanvoert in: „Voor een observerend en experimenteel vak als paed-

gogiek moet de gymnasium- $\alpha$  opleiding zeker niet de meest geschikte geacht worden".

Dat de Paedagogiek een sterk observerende en experimentele kant heeft, staat m. i. buiten kijf. Een andere zaak is echter, of het observerend en experimenteel te werk gaan in de Paedagogiek van dezelfde geaardheid is, als die, waarmee een leerling van H.B.S. of gymnasium- $\beta$  enigszins heeft kennis gemaakt bij het onderwijs in de meer exacte vakken. Dit nu neemt U toch als min of meer vanzelfsprekendheid aan, wanneer U punt 1 op de boven geciteerde wijze hebt gesteld. Het lijkt mij toe, dat er een kwalitatief onderscheid bestaat tussen het observeren onder van tevoren nauwkeurig te bepalen voorwaarden en omstandigheden t. a. v. de materie, waarop het experiment betrekking heeft in de gebieden, waarmee de H.B.S.- en gymnasium- $\beta$  leerling kennis maakt en het vaak aan iedere opzetteljkheid ontsnappend materiaal, waarmee we in de Paedagogiek te doen hebben.

Om een observatie en experiment van de eerste soort op wetenschappelijk verantwoorde wijze uit te voeren is een scholing nodig, waarmee de H.B.S.- en gymnasium- $\beta$  leerling een eerste ontmoeting heeft gehad. Aan een observatie en experiment van de 2de soort zal een dergelijke scholing zeker ten goede komen, maar bovendien worden hier m. i. qualiteiten vereist, die vooral afhankelijk zijn van de wijze, waarop het door de school en bovenal door het Leven ontvangene wordt verwerkt en verweven met de eigen persoonlijkheid.

Wanneer het zo mocht liggen, dan zou ik hiermee willen zeggen, dat de universitaire studie in de Paedagogiek toegankelijk zou moeten zijn voor leerlingen met eindexamen van alle differentiëringen binnen Voorbereidend Hoger- en Middelbaar Onderwijs, waaraan ik dan nog gaarne de Kweekschool zou willen zien toegevoegd, zeker na een aanneming van het nieuwe Wetsontwerp betreffende het Kweekschoolonderwijs. Dit alles niet, omdat de leerlingen van die andere differentiëringen zich een beter vermogen tot observatie en experimenteren zouden hebben eigen gemaakt, dan de leerlingen met eindexamen gymnasium- $\alpha$ , maar omdat het hier gaat om qualiteiten, die, mits voldaan aan de eis van voldoende intellectuele vorming, gewaarborgd door genoemde eindexamens, afhankelijk zijn van een individueel vermogen tot verwerking, dat kan leiden tot een, zéker voor een paedagoog zo noodzakelijk, wijs inzicht.

In het besef, dat het door een aantal studerenden, wier aantal waarschijnlijk groter mag worden geacht, dan men zou verwachten, zeer op prijs zou worden gesteld, dat aan het probleem van toelating tot de universitaire studie in de Paedagogiek groter aandacht wordt besteed, om tot een mogelijke oplossing in de door ons gesuggereerde richting te komen, heb ik gemeend, op Uw naschrift op deze wijze te mogen ingaan.

Ik hoop, dat de Redactie van „Paedagogische Studiën" nog eens de gelegenheid zal vinden, om aan dit vraagstuk enige aandacht te besteden.

A. J. WILMINK.

## EEN PAEDAGOGISCH CENTRUM TE PARIJS

Te Parijs in de Rue d'Ulm 29 (Ve) treffen wij het veel-namig centrum aan, dat als Centre National de Documentation Pédagogique slechts één kant van zijn functies openbaart. Men vindt er ook het „Musée de l'Enseignement”, dat zich bij ondertitel ook „Musée Pédagogique” noemt. Men vindt er een documentatie- en inlichtingendienst op paedagogisch terrein, de officiële publicaties van het Franse „Ministère de l'Éducation Nationale” en van het „Bureau universitaire de Statistique”, de „Bibliothèque Centrale de l'Enseignement Public”, een „cinémathèque” en „phonothèque” waar films en grammofoonplaten bestudeerd, gemaakt en geleend kunnen worden, men vindt er regelmatige colleges, lezingen, conferenties en tentoonstellingen. Kortom: in het wereldcentrum Parijs is ook enig geld gevonden om op dit gebied iets behoorlijks te doen. — Prof. van Poelje zal dit prototype voor de geest hebben bij zijn plannen en activiteiten om het Onderwijsmuseum te Amsterdam om te zetten in wat thans als Centrum voor Opvoedkunde etc. optreedt. Helaas is Amsterdam geen Parijs en zijn noch de beschikbare geldmiddelen toereikend, terwijl evenmin de totale „bodem” in Nederland ver genoeg voorbereid is om een dgl. centrum te dragen. Wij hebben weer te veel paedagogische musea, centra en instituten, te weinig hooggeschoolde krachten, te veel behoeften voor te weinig krachten en middelen.

Momenteel houdt de Rue d'Ulm een tentoonstelling, die wij in Nederland ook best konden opbrengen: „Un siècle d'enseignement à travers la caricature et l'image, 1805—1905”. De tentoonstelling is helder en overzichtelijk geordend. Er komen ook mensen. Parallel met de tentoonstelling loopt een reeks lezingen. Jules Romains (de l'Académie Française!) spreekt er b.v., en Mme Psichari (over: Ernest Renan et la Troisième République). De toegang is gratis en er komen mensen. André Maurois spreekt er over Alain, over de ontwikkeling van schoolwetgeving en schoolorganisatie in de negentiende eeuw spreken enige anderen. Tegelijk gaat al het andere werk voort. De samenwerking met de inspectie, de opleidingsinstituten voor leerkrachten is intiem.

Ter ere van de zojuist genoemde tentoonstelling schreef L. Cros, *Directeur du Centre national de documentation pédagogique*, een zeer instructieve toelichting, die alweer gratis ter beschikking gesteld wordt van de bezoekers. De catalogus — die f 2,50 kost — is eveneens uitvoerig en beredeneerd en bevat vele reproducties.

Men ziet dus dat er wat gaande is en wie omtrent het Franse schoolleven wat weten wil, weet de weg nu. Ook wie naar Parijs gaat, kan het niet meer straffeloos verlaten zonder even — vlak bij het Panthéon — het Musée Pédagogique bezocht te hebben.

M. J. L.

ACTE GODSDIENSTONDERWIJS VOOR HET V.H.M.O.  
EN VOOR DE KWEESCHOLEN

De Hervormde Raad voor de zaken van Kerk en School maakt bekend, dat hij is overgegaan tot het instellen van een acte godsdienstonderwijs voor het V.H.M.O. en voor de Kweekscholen. Met de opleiding voor deze acte zal per 1 September a.s. een begin worden gemaakt.

Voor de toelating tot de opleiding en voor de behaling van de acte komen in aanmerking docenten, verbonden aan een school voor V.H.M.O. of aan een Kweekschool voor onderwijzers en onderwijzeressen, die zich tot het geven van godsdienstonderwijs aan hun leerlingen geroepen voelen en die in het bezit zijn van een volledige bevoegdheid tot het geven van onderwijs in enig vak aan de scholen waaraan zij verbonden zijn. Slechts in zeer bijzondere gevallen kunnen ook anderen, die aan de genoemde voorwaarden niet voldoen, in de gelegenheid worden gesteld de opleiding te volgen en de acte te behalen. De beslissing over de toelating tot de opleiding berust bij het directorium.

Voor leden van de Nederlandse Hervormde Kerk valt de bedoelde acte samen met het in Ord. 5, Art. 8 van de Kerkorde genoemde Testimonium II; aan leden van andere kerken kan de acte worden uitgereikt door het I.K.O.S. (Interkerkelijk Overleg in Schoolzaken). Toelating tot de opleiding is niet gebonden aan het lidmaatschap van de Nederlandse Hervormde Kerk.

De volledige opleiding is driejarig. Zij zal enerzijds bestaan uit geleide zelfstudie, anderzijds uit telkens twee studiedagen in de Herfst-, de Kerst- en de Paasvacantie en een studieweek in de zomervacantie. Op de studiedagen en in de studieweek zullen niet alleen de verschillende studievakken aan de orde komen, maar tevens speciale onderwerpen, die voor het probleem van Kerk en cultuur en voor het verstaan van de jeugd van belang geacht moeten worden.

Het directorium van de opleiding bestaat uit de volgende personen: Dr. F. Boerwinkel te Driebergen, rector van de Academie van „Kerk en Wereld”, Dr. G. Kalsbeek te 's-Gravenhage, rector van het Hervormd Seminarie voor de Paedagogiek; Dr. D. N. van der Neut te Zeist, directeur der opleiding.

Als studieleiders zullen optreden:

Prof. Dr. A. R. Hulst te Baarn voor de bijbelvakken; Prof. Dr. G. C. van Niftrik te Amsterdam voor dogmatiek en de symbolische en liturgische geschriften; Dr. J. de Graaf te Arnhem voor ethiek en problemen der moderne cultuur, apologie en eristiek; Dr. G. P. van Itterzon te 's-Gravenhage voor geschiedenis van Kerk en Zending; Prof. Dr. M. J. Langeveld te Utrecht voor psychologie en paedagogiek; Dr. J. Haantjes te Zeist voor methodiek en didactiek van het godsdienstonderwijs.

De studieleiders zullen tevens optreden als docenten; zij kunnen worden bijgestaan door docenten voor speciale onderwerpen.

De studiedagen en de studieweek zullen gehouden worden op „Kerk en Wereld” te Driebergen („De Horst” en het „Eykmanhuis”).

Van de cursisten zal een bijdrage van f 100,— per jaar worden gevraagd, terwijl het verblijf op „Kerk en Wereld” hun tegen de kostende prijs zal worden berekend (momenteel f 8,— per twee studiedagen; f 30,— per studieweek).

Zij die zich voor deze opleiding wensen aan te melden, of er nadere inlichtingen over verlangen, kunnen zich richten tot de directeur der opleiding Dr. D. N. van der Neut, Homeruslaan 35 te Zeist.



## TIJDSCHRIFTEN

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

No. 3 (jrg. 36).

P. Gervasius. O.P. Cap. geeft het vervolg van artikel „Uit de school van Dr. Poppe”; in de rubriek „Kortere Bijdragen” wijzen we in het bijzonder op „Het Poppenspel herleeft” van J. Marens; Govert Grazer schrijft in „Hoogeveen Redivivus” (critische aanmerkingen nr. aanleiding van uiteenzettingen van Gilles van Hees bij de uitgave van de door hem verzorgde methode-Hoogeveen); „De klas speelt toneel” door Böckling handelt over het voordragen door de klas van een toneelstukje). J. Th. Gijsbers houdt in „Week- en Maandrapporten” een pleidooi voor frequentere rapporten, maar dan in woorden; in „De vier rijen, die met elkaar kampen” geeft Dolf van Goor een enthousiast verslag van een geslaagde poging om door fantasie een vruchtbare wedijver in de klas te laten ontstaan.

No. 4 (jrg. 36).

P. Gervasius geeft het derde vervolgartikel over de school van Dr. Poppe; Fr. E. v. d. Linde houdt een pleidooi voor „Het laten dramatiseren van scènes uit het oude en nieuwe testament”; Fr. S. Rombouts stelt in zijn art. „Stenen voor brood?” zijn mening over de opleiding psychologie tegenover die van C. Wilkeshuis; Toon de Vries houdt een pleidooi voor filmvoorstellingen, die door de gezamenlijke scholen van een stad kunnen worden gearrangeerd; „De Arnhemse Schoolbioscoop”; Ben Engelhart geeft „Gedachten over schrijven en schrijfkunst”; Zr. E. geeft in „Vernieuwingservaringen en vernieuwingsvoorstellen van kwekelingen” een belangwekkend gedeelte uit een opstel van een kwekeling.

*De Christelijke School* (red. E. H. Bos, e. a.). Uitg.: Nijgh & Van Ditmar, Rotterdam.

No. 6 (jrg. 5).

Dr. D. Langedijk schrijft over het „Anti-schoolwetverbond” en over „De kwestie-Tinholt”; A. L. v. Huesen over Johannes Potgieter; T. v.d. Kooi over „Psychologie van het Milieu” (Stad en dorp), terwijl S. Visser een bijdrage geeft over „Alexie”. — Aan het einde is een „Mededeling” van de redactie, waaruit we vernemen, dat dit tijdschrift helaas opgeheven wordt.

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, e. a.). Uitg.: „De Katholieke Jeugd-raad voor Nederland”.

No. 2 (jrg. 19).

In dit nummer vinden we: „De lezer en „de wending in het paedagogisch denken”” (beschouwingen van reacties van lezers v.h. art. in het vorige no.); „De jongere intelligentsia en de tropische landen” (pleidooi voor begrip van Oosterse culturen door jongeren); „Interculturele opvoeding” door Dr. H. M. M. Fortmann (over verdraagzaamheid); Schriftlezen niet vóór maar dóór leken”, door A. Th. Brouwer, pr.

No. 3 (jrg. 19).

Dit nummer is gewijd aan het gezin. De artikelen zijn van de redactie, Irma Meyer, Dr. Fortmann en M. T. C. Kiewied, psych. dra.

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meylink).

No. 7 (jrg. 32).

Dit nummer bevat o.m. „De Onderwijsnota en handenarbeid” door A. D.; „De Volkskunst in Zweden” door Diet Huber; „Het vroege kievitsei” door Jac. Oskam (Belangstellingscentrum). Voorts een aantal artikelen met aantrekkelijke voorbeelden voor handenarbeid, vn. Pasen).

No. 8. (jrg. 32).

Uit dit nummer noemen wij: „Kleuterhanden” door A. Stoll; „Over de instelling van de progressieve kleuterleidster” door Chr. P. Kamphuis; „De Onderwijsnota” door A. D.; verder verscheiden kleinere bijdragen.

*Het Kind* (red. J. A. de Herder-Scherpenhuysen). Uitg.: „Stichting Het Kind”).

No. 2 (jrg. 52).

„Twee weten meer dan één” door Mevr. De Waard; „Het Spelende Schoolkind door Wilha. Bladergroen; „Straf of Maatregel tegen het Kind” door A. Hallema. „The Flying Enterprise” door C. Wilkeshuis.

No. 3 (jrg. 52).

„Psychotechniek van het jonge kind” door W. N. de Waard-De Vletter; „Straf of Maatregel voor het kind”, door A. Hallema; „Tafelmanieren in de 13-e eeuw” door C. v. Twisk; „Een Kinderkrant” door C. Wilkeshuis.

*Mededelingenblad* (red. Paed. Centr. Breda). Uitg.: M. Oomens, Breda).

No. 11.

„Paedagogische kroniek” door W. Laarakker. „Het Projectieonderwijs” II, door P. Maus (belangst. centr.: de stad Breda); „Over leer- en opvoedingsmoeilijkheden” door W. C. M. Smits.

No. 12.

„Poppenspel en onderwijs” door Fr. Titus Jansen; „Leesstoornissen” I, door Mr. F. Raeven.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, e. a.) Uitg.: Paed. Centr.)

No. 3 (jrg. 3).

„De paedagogische aanpak v. e. psych. probleem” door Prof. Stellwag (naar aanl. van Dr. A. NanningaBoon „Het woordblinde kind”). „Aardrijkskunde” door S. Keuning (nieuwe richtlijnen); „De Onderwijsnota e. h. Prim. Nijv. Onderw. v. Meisjes” door J. E. J. Hogenkamp; Recensie Meded. 49, v. h. Nutsseniariatum, door C. Wilkeshuis).

No. 4 (jrg. 3).

„Nieuwe doorstromingsmogelijkheden van het L.O. n. h. M.O. en H.O.” door Prof. Stellwag; „De rekenplankjes” door Mies v. d. Heiden; Rec. W. G. v. d. Hulst, „Het mooie begin”, door J. D. Brinksmā.

*Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg* (red. W. A. de Bruijn). Uitg.: „Stichting Paed. Centrum”, Breda.

No. 3 (jrg. 3).

„Professor Dr. Ph. Kohnstamm” door Jos Aarts. „De Onderwijsnota-Rutten” door Prof. Jos Gielen (critische beschouwing); Jos Detony „Tussen school en maatschappij” (over de Nota-Rutten); „De aesthetische vorming in de Lagere school” door Broeder Heribert (pleidooi voor rhythmisch tekenen), „Elementair Natuurkunde Onderwijs” door G. H. Frederik; „Een Nederlands record” door Ben Engelhart (schoonschrijven); „Wat leert de praktijk over de verhouding tussen gezin en school” door Dr. Sis Heyster. „Progressief onderwijs in Amerika” door Mr. F. M. Raeven.

*Persoon en Gemeenschap* (red. H. J. de Vos, e. a.). Uitg.: „Ontwikkeling”, Antwerpen.

No. 5 (jrg. 6).

„Proeve van principieel standpunt op de basis van de Nationale-school-gedachte” door Red. „Het Standpunt van het L.O. door Fl. Vermunicht; „Het Standpunt van het M.O.” door R. Wostijn; „Het Standpunt van het Techn. O.” door F. van Dijk. „Hoe is het Voortgezet Onderwijs elders georganiseerd” door L. van Swinderen (al deze art. naar aanl. van onderwijsproblemen voor de leeftijd van 12—15 jaar).

C. WILKESHUIS.

## BOEKBEOORDELINGEN

Ph. Kohnstamm, *Hoe mijn „Bijbels Personalisme” ontstond*, 48 pag. Uitg. Tjeenk Willink en Zoon N.V. Haarlem 1952. Prijs f 1,90, tweede druk.

In het „Voorbericht bij de tweede druk” vermeldt Dr. G. A. Kohnstamm dat „uit een vraag aan de Uitgever of hij — nu mijn Vader zelf op 31 December 1951 is heengegaan — nog een aantal exemplaren van deze schets beschikbaar zou kunnen stellen voor zijn kleinkinderen, deze herdruk ontstaan is.”

Laten we de vrager en de Uitgever beide ten zeerste dankbaar zijn. De eerste druk verscheen in 1934, maar was niet meer te krijgen. Velen zullen thans gaarne van de gelegenheid gebruik maken en zich deze schets van de wording van Kohnstamms levensvisie aanschaffen. Voor sommigen zal het een bron van herinneringen zijn, voor anderen wordt hier misschien

een nieuw gezichtsveld geopend, dat noodt tot nadere kennismaking, leidende tot een zich verdiepen in de grotere werken van Kohnstamms hand. „Maar voor allen” — aldus het reeds geciteerde voorbericht — „die hem van nabij gekend hebben of uit zijn werken nog zullen ontmoeten, blijft dit boekje toch de beste sleutel tot een anders onbegrijpelijke ontwikkelingsgang van deze merkwaardige universele gestalten”.

Ik heb hier niets aan toe te voegen, behalve dit: Moge voor die allen, de herinnering of de eerste kennismaking, een zegen zijn, zoals Kohnstamms leven het voor zo velen was.

H. N.

*Praxis der Kinder- und Jugendpsychologie. Erziehung — Unterricht — Neurosenprophylaxe.* Unter Mitarbeit van H. Meng, Basel; H. Siegrist, Baden-Aargau; Harald K. Schelderup, Oslo; Ernst Schneider, Basel; Nelly Wolfheim, Oxford; Hans Zulliger, Ittigen—Bern, 216 pg. Verlag: Hans Huber, Bern 1951. Prijs fr. 18,50.

Een merkwaardig boek. Een aantal auteurs, die stuk voor stuk naam hebben in de paedagogisch-psychologische wereld, leveren hun bijdragen en trachten daarmee een boek op te bouwen dat duidelijk wil maken „welche Kräfte, Tendenzen und Probleme im seelischen Reifungsprozess des Heranwachsenden sich auswirken, vor allem auch in den Alterstufen der Kindheit und Pubertät. Sie besprechen speziell die psychologische Konstellation beim Schuleintritt und in der Schul- und Elternhauszeit.”

Het is begrijpelijk dat op deze wijze moeilijk een boek „aus einem Gusz” tot stand komt. Maar toch is het een publicatie geworden, die men met belangstelling leest, al acht men daarbij allicht de ene bijdrage meer geslaagd dan de andere en min of meer „ter zake”.

Meng verzorgde de inleiding: „Vom Sinn und Ziel der Praxis der Kinder- und Jugendpsychologie”, waarin hij tevens een korte kenschetsing geeft van de medewerkende auteurs.

En dan volgt de bonte, veelkleurige inhoud.

*Hans Zulliger* opent de rij met „Psychologische und pädagogische Erörterungen zum Problem des Schuleintrittes und der A.B.C.-Schützen, waarin hij menig behartenswaardige wenk voor de praktijk geeft. (15 pg.)

*Harald K. Schelderup* schrijft daarna uitvoerig over „Neurose und Erziehung” waarin hij veel meer geeft dan men in het verband van het centrale onderwerp zou verwachten (55 pg.). Het hoofdthema wordt gevormd door de tegenstelling „Autoritäre und freie Erziehung”.

Vervolgens richt *Hans Siegrist* (†) weer de aandacht rechtstreeks op de school in „Das Schulkind und seine Umweltbeziehungen” (13 pg.), waarbij *Heinrich Meng* aansluit met „Geistige Hygiene im Unterricht” (16 pag.). Bij het hoofdstuk „Über Einprägung und Sicherung von Lernstoff” heb ik menig vraagteken geplaatst. De 19de-eeuwse associatiepsychologie viert daar nog hoogtij.

Dan volgt een uitvoerige studie (52 pg) van *Nelly Wolfheim* over „Freud zur Kinderpsychologie”, waarin zij uit de werken van Freud diens visie over de ontwikkeling van kind en puber tot een eenheid heeft samengesteld. Aan het eind van het boek volgt een uitvoerige bronvermelding. Naar mijn mening een van de meest waardevolle bijdragen.

Op een 5 pg. grote bijdrage van *Siegrist* over „Schwer-erziehbarkeit in der Pubertät als Problem der Schule”, volgt een korte interessante beschouwing van *H. Zulliger* over „Schund-Phantasie und Angstbewältigung” (75 pg.), waarna *Ernst Schneider* de serie bijdragen besluit met „Wir prüfen, ob die Entwicklung der Kinder vor und in der ersten Schulzeit in Ordnung verläuft,” waarvan de inhoud in hoofdzaak gevormd wordt door een volledige opname van de „Kleinkindertests” van Charlotte Bühler en Hildgard Hetzer en de test van Binet—Simon.

Het boek eindigt met een Sach- und Namenregister.

H. N.

*Keur uit de Werken van Prof. Dr. J. Hoogveld, met een levensbericht van de schrijver door Prof. Dr. Ferd. Sassen, tweede druk, 333 pg. Uitg. J. B. Wolters — Groningen, Djakarta, 1951. Prijs f 11,50.*

In 1942 verscheen de eerste druk van deze „Keur”, die echter spoedig uitverkocht was. Thans is een herdruk uitgekomen, waaraan een levensbericht van de auteur door Prof. Sassen werd toegevoegd. Het is een verheugend en bemoedigend teken dat voor een dergelijke bloemlezing op pedagogisch gebied zoveel belangstelling bestaat, dat een hernieuwde uitgave gerechtvaardigd en mogelijk geacht wordt.

H. N.

*Nicholas Hans: New trends in education in the eighteenth century. — The Int. libr. o. Sociol. and soc. reconstruction. — Routledge & Paul, London 1951. — 261 blz. — 18 sh.*

Na zijn verschillende werken op het gebied der vergelijkende opvoedkunde en na zijn *Comparative Education* is Hans nu met dit op uitvoerige studie van primaire bronnen berustende boek gekomen. De titel is te ruim: het gaat immers vrijwel geheel over de 18de eeuw in Engeland en de uitstraling daarvan over Europa wordt slechts in 6½ blz. behandeld. Maar voor hen, die de ontwikkeling van het Engelse schoolwezen willen leren kennen, is dit boek zeer detailrijk en nuttig. Als een eerste studie van deze aard bevat het vele details, die overbodig zijn bij verdere doorwerking van dit gebied. Wat het geeft over de „private schools”, de „Academies” is nergens anders te vinden. De verbreiding van het onderwijs in de wiskunde en de natuurwetenschappen vindt men evenmin ergens anders zo gedetailleerd. De gedachte, dat de Duitse Realschule eigenlijk een direkte afstammeling is van Engelse voorlopers, houdt te weinig rekening met talrijke continentale stromingen, maar een relatie was er zeker. Over *Adult Education, Home and Private Tutors* en *Meisjesopvoeding* geeft Hans eveneens veel primair materiaal. — De vernietigende uitwerking der industrialisering op de kansen van economisch minder bevoorrechte groepen om een goede opvoeding te ontvangen, kansen welke vóór de industrialisatie onmiskenbaar aanwezig waren, wordt door Hans duidelijk in het licht gesteld. — Het boek bevat zeer veel — o. a. gedetailleerde naamlijsten van schoolmeesters, alumni e. d. — dat alleen voor de Engelse schoolgeschiedenis van belang is. Niettemin zouden wij voor Nederland maar al te gaarne over een dgl. bronnenstudie beschikken.

M. J. L.

Dr. B. J. Kouwer en J. Linschoten: *Inleiding tot de psychologie*". Uitg. Born N.V. Assen. 180 blz., geb. f 3,90.

Het gaat met deze inleiding als met zovele andere: wie, vreemd op een bepaald studieterrain, naar een „inleiding” grijpt in de hoop op een eenvoudige manier „ingeleid” te worden, zal zich al snel bedrogen gevoelen. Een boekje als deze „Inleiding tot de psychologie” kan slechts als inleiding gelden voor hem, die zich op psychologisch terrein redelijk thuis voelt. De onderwerpen die behandeld worden, de wijze waarop zij worden behandeld, de taal die de schrijvers gebruiken, de vakterminologie die zij aanwenden (b.v. blz. 81 „irreducibele vitale categorieën”, blz. 90 „dat de inhouden wel intentioneel inexistent zijn aan het bewustzijn” enz.), dit alles vooronderstelt naast psychologische kennis en psychologisch inzicht, wel zeer bereidheid tot aandachtige en grondige overdenking.

Wie echter over deze psychologische kennis, dit psychologisch inzicht en deze bereidheid tot aandachtig lezen beschikt, zal zich na lezing zeker niet bedrogen gevoelen. In het eerste gedeelte: „*Van bewustzijn naar situatie*”, geven de schrijvers een vijftal korte schetsen van de meest bekende richtingen in de psychologie; in het tweede gedeelte: „*Van situatie naar practijk*”, bespreken zij de betekenis van de psychologie in haar verschillende toepassingen. De grote lijn, voor hen de wijze waarop verschillende psychologische scholen „de oorspronkelijke psychologische vraag” trachten te beantwoorden, houden zij stevig vast. Telkens grijpen zij op deze centrale gedachte „beleving, gedrag en situatie in hun onderling verband”, terug en weten daardoor op gelukkige wijze te voorkomen dat de beschrijving der verschillende richtingen door gebrek aan samenhang aan waarde zou verliezen.

Enkele opmerkingen.

Het zou o. i. de lezing vergemakkelijken, als de schrijvers „de oorspronkelijke psychologische vraag” direct in de inleiding uitvoeriger hadden behandeld. Eer de nog-niet-ingeleide-lezer deze centrale vraag als zodanig heeft herkend, is er reeds veel, misschien te veel, van zijn studiezijn gevergd.

De schrijvers zijn niet altijd nauwkeurig in hun begripsbepalingen. Op blz. 20 worden de psychologische richtingen, die de nadruk leggen op de beleving, zelfs op de in zekere zin geïsoleerde beleving, samengevat als bewustzijnspsychologie. Maar op blz. 37 schrijven zij: „Het begrijpen van *de gedragingen* en belevingen, dat is toch ook de diepste intentie van de richtingen die we in dit hoofdstuk (Bewustzijnspsychologie, v. d. V.) bespreken”. Iets dergelijks vinden we op blz. 49 en 55, hoofdstuk „Het behaviorisme”. Op blz. 49 lezen we: „Voor deze wetenschap is het overbodig, en zelfs schadelijk, zich bezig te houden met animistische begrippen als bewustzijn; op dezelfde wijze als Guillaume sluit Watson het bewustzijn uit.” Maar op blz. 55: „Zowel bewustzijnspsychologie als behaviorisme erkennen bewustzijn én fysiologische processen.” Verwarrend voor de — veronderstelde — onwetende lezer. En moet op p. 79 het driemaal voorkomende „toekomende” niet „toekomstige” zijn? Er zijn trouwens meer plaatsen waar het Nederlands niet correct is (blz. 78: te doorsnijden moet door te snijden zijn enz.).

Overigens geeft het boekje een helder overzicht van de stand der psychologie anno 1952 en kan als zodanig met een gerust hart worden aanbevolen.

VAN DER V.



MEDEDELINGEN VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM  
VANWEGE DE N.H. KERK, UTRECHT

Het jaatste college zal gehouden worden op Zaterdag 7 Juni. De colleges van het nieuwe cursusjaar beginnen weer op Woensdag 1 Oktober.

Diegenen die ook het volgend cursusjaar ingeschreven wenssen te blijven, dienen dit uiterlijk in de maand September aan de Rector te berichten. Anders worden zij van de lijst der cursisten afgevoerd.

Wie ingeschreven wil zijn, maar geen colleges meer behoeft te volgen, moet uitsluitend f 10,— inschrijvingskosten betalen.

Dr G. KALSBECK,  
Rector-secretaris.

*Binnengekomen scriptie.*

49. I. Tasma, *Aan welke eigenschappen schrijft men bij het tekenen de uitdrukkingswaarde van de intelligentie toe? Wanneer treden de school-elementen in de tekeningen van de kinderen op?*

VEERTIG JAAR WESTHILL-WERK IN NEDERLAND

Zoals men weet is het op 12 Mei veertig jaar geleden, dat de eerste Westhill-kinderdienst te Maarssen gehouden werd. Van de twee initiatiefneemsters, de dames M. van Voorst van Beest, V. Witte Eechout en de later zich bij haar voegende Mej. M. van Woensel Kooy, is alleen de eerstgenoemde nog in leven. In haar huldigt men en huldigen ook wij dit streven om het jonge kind op zijn weg te helpen tot Jezus Christus.

De Westhill-methode heeft vorm gegeven aan een streven, tot het kind te spreken op een wijze, die geheel zijn wezen zou kunnen raken, over de dingen, die het in zijn leven, vroegtijdig ingeplant, zou moeten meenemen: de dingen, die ook voor *grote* mensen nog in *hun* vorm gegoten moeten worden. En het is dit werk, dat zich tot centrale opgave gesteld heeft het kind te ontmoeten waar het staat en het van die plaats en op die plaats te helpen, de hand te reiken om samen de weg te vinden tot Christus.

Natuurlijk is ook het Westhill-werk mensenwerk, toont het er alle kenmerken van, zijn er grenzen en gebreken, die tot historische ontwikkeling, tot verbetering — binnen het menselijke weer! — noopten en zullen blijven nopen. Maar deze beweging heeft het recht in haar wezenlijkste intentie en in wat zij dienende geboden heeft, erkend te worden en onze dank te ondervinden.

M. J. L.

BIBLIOGRAFISCHE REVUE

207. E. Michel: *Ehe. Eine Anthropologie der Geschlechtsgemeinschaft.* 2e erw. Aufl. Klett, Stuttgart 1948. 242 blz.  
Een voortreffelijk werk, dat als grondslag voor doordiening van huwelijksethiek en sexuele opvoeding van eerste betekenis is. Schr. schijnt r.k. te zijn, maar oordeelt hoogst onafhankelijk over talrijke kwesties waaromtrent wij gewend zijn van r.k. zijde een geheel ander geluid te horen.

208. *R. G. Barker en H. F. Wright*: One boy's day. A specimen record of behavior. Harper, N.Y. 1951. 435 blz. — B.  
Belangrijke gedragsstudie met betrekking tot de beweging van het kind in zijn meest direkte omgeving („psychological ecology”). Het kind i.q. is een 7 jaar oude jongen.
209. *P. Petersen*: Der kleine Jena-Plan. — Westermann, Braunschweig etc. 1951. 74 blz. — B.  
Een praktische en beknopte inleiding tot het bekende Jena-Plan.
210. *M. J. Krabbe*: Beelddenken en woordblindheid. Brusse & Van Loghum Slaterus, Rotterdam — Arnhem 1951. 180 blz. — B.  
Herdruk en nieuwe publicatie van de bekende onderzoekster en therapeute op het gebied der woordblindheid en het beelddenken.
211. *Maria Montessori*: Aan de basis van het leven (de absorberende geest). — Amsterdam, Holkema & Warendorf z.j., 318 blz. — B.  
Naar het Engels: The Absorbent Mind.
212. *Joh. Hessen*: Die Philosophie des 20. Jahrhunderts. Bader, Rottenburg 1951. 190 blz. — B.  
Een zeer heldere inleiding. Zeer instruktief.
213. *A. J. de Sopper*: Wat is filosofie? — V.U. B. 1950. 243 blz. — B.  
Belangrijk en uitermate leerzaam. Helder maar niet voor beginners.
214. *O. F. Bollnow*: Das Wesen der Stimmungen. Klostermann, Frkf. a. M. 1943. 255 blz. — B.  
De beste studie over dit onderwerp.
215. *Paul Ricoeur*: Philosophie de la volonté, I. Le volontaire et l'involontaire. 465 blz. Aubier, Parijs z.j. 1950. — B.  
In het geheel der persoonsstudie begint de wil de aandacht te trekken (vgl. vlg. nr.). Dit is een fundamenteel werk.
216. *Andre Darbon*: Philosophie de la volonté. P.U.F. 1951. 169 blz.  
Veel minder belangrijk dan het vorige (nr. 215).
217. *Georg Kerschensteiner*: Begriff der Arbeitsschule, 9e dr. Oldenbourg, Mchn. 1950. 187 blz. — B.  
Herdruk van K.'s meest bekende boek.
218. *J. H. Gunning Wzn.*: De studie der paedagogiek in Nederland. 1898—1938. — A'dam, W.B. z.j. (1938). 96 blz. — B.  
Beknopt historisch overzicht.
219. *A. Tilquin*: Le behaviorisme. Origine et développement de la psychologie de réaction en Amérique. 2me éd., Vrin, Parijs 1940. 530 blz. — B.  
Meesterlijke monografische analyse van het behaviorisme en zijn ontwikkeling.
220. *D. A. van Krevelen*: Nederlands Leerboek der speciële kinderpsychiatrie, I: Stoornissen van het verstandelijke rendement. — Stenfert Kroese, Leiden 1952. 428 blz. — B.  
Het eerste deel behandelt o.a. de zwakzinnigheid, de zgn. partiële defekten, zwak- en hyperbegaafdheid, zintuigstoornissen, karakteropathieën.
221. *H. Werner*: Comparative psychology of mental development. — rev. ed.; Follett, N.Y. 1948. — B.  
De herziene uitgave van het oorspronkelijk in Duitsland verschenen werk. Deze uitgave mag als de definitieve beschouwd worden.

222. Der Einfluss von Heim und Gemeinschaft auf Kinder unter 13 Jahren. 64 blz. Europa Verlag, Zürich—Wien—Konstanz 1951. — B.  
Referatenbundeltje van een Unesco-Seminar met bijdragen van de inmiddels overleden ethnologe Ruth Benedict.
223. *Charles H. Judd*: Educational psychology. Houghton Nifflin, Boston z.j. (1951), onveranderde herdruk naar de uitgave van 1939. 566 blz. — B.
224. Im Klassenzimmer mit Kindern unter 13 Jahren. — Uitg. als nr. 219. 79 blz. — B.
225. *Hans Eibl*: Augustin u. die Patristik. Reinhardt, Mchn 1923. 462 blz. — B.
226. *Th. Litt*: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Klett, Stuttgart 1949, 4e durchgesehene u. erweiterte Auflage. 136 blz. — B.  
Een belangrijke herdruk van dit sedert lang uitverkochte werkje, dat tot de algemene grondslagen behoort van iedere studie der paedagogiek.
227. *H. van Booy*: Casework en maatschappelijk werk. Van Gorcum, Assen 1952. 148 blz. B.  
Een heldere en kritische belichting van deze problematiek: Aanbevolen.
228. *H. W. F. Stellwag*: Begane wegen en onbetreden paden. Paedagogisch-didaktische beschouwingen voor jonge leraren. J. B. Wolters, Groningen—Djakarta 1952. 332 bl. B.  
Voor de opleiding van a. s. leraren voor het V. H. M. O. is dit boek fundamenteel en onmisbaar.
229. *J. Luning Prak*: Tests op School. J. B. Wolters, Groningen—Djakarta 1952. 415 blz. B.  
Een betreuenswaardig verschijnsel, dat veel oppervlakkig gedoe en diepergaand misverstand zal bevorderen. Het is een instructief boek om te zien, hoe de testrij van psychologische en paedagogische kant *niet* moet worden bedreven en *niet* kan worden aanvaard. Wij voorstellen het boek vele oplagen.
230. *H. van Praag*: Philip Kohnstamm, een man Gods. Ten Have, Amsterdam 1952. 24 blz. B.  
Een met veel warmte geschreven biografisch en bibliografisch overzicht.
231. *V. von Weizsäcker*: Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Georg Thieme Verlag. Stuttgart; vierde druk 1950. 203 blz. B.  
Een fundamenteel werk voor de moderne psychologie.
232. *J. J. Rousseau*: Du Contrat Social. Avec une introduction, des notes et un commentaire par *Maurice Halbwachs*. Aubier, Paris 1943. 463 blz.  
Eén der minder gelezen en veel geciteerde werken van R. Van groot historisch belang. De inleiding van Halbwachs is leerzaam bovendien.
233. *Jean Noguë*: La signification du sensible. Fernand Aubier, Paris 1936. 159 blz. B.  
Eén der werken, die de moderne psychologische kijk op de aanschouwelijke momenten en zintuigelijke waarneming hebben bevorderd.
234. *Gabriel Marcel*: Être et avoir. Fernand Aubier, Paris 1935. 357 blz. B.  
Een als filosofisch dagboek geschreven phaenomenologische studie van bijzondere waarde voor de anthropologie.

235. *René le Senne*: *Obstacle et valeur*. Fernand Aubier, Paris Z. J. 351 blz. B.  
Een grondstudie voor de waardeleer in het algemeen, voor de ethica in het bijzonder.
236. *Paul Moor*: *Heilpädagogische Psychologie*. 1. Bd.: *Grundtatsachen einer allgemeinen pädagogischen Psychologie*. Hans Huber, Bern 1951. 298 blz. B.  
Een uitsluitend op Duitse psychologie berustend werk. Binnen deze beperking leerzaam. Systematisch paedagogische grondslag is weinig merkbaar.
237. *Paul Moor*: *Umwelt, Mitwelt, Heimat*. Eine heilpädagogische Studie über die Faktoren der Entwicklungshemmung und über das wesen der Verwahrlosung. Hefte für Anstaltserziehung. Landerziehungsheim Albisbrunn, Hausen a. A., 1947. 177 blz. B.  
Nuttig en goed oriënterend over de problematiek. Bevat echter geen verwerking van of verwijzing naar litteratuur op dit gebied.
238. *Paul Moor*: *Grundsätzliches zur Anstaltserziehung*. Erziehungs-Grundsätze, Freizeitsgestaltung, Gruppeneinteilung. Landerziehungsheim Albisbrunn, Hausen a. A. 1947. 55 blz. B.  
Eenvoudig en praktisch geschreven. Eveneens géén verwerking van of verwijzing naar litteratuur op dit gebied.
239. *Martin Achtnich*: *Normwerte der kraepelinschen Arbeitskurve für 10- bis 15-Jährige Knaben und Mädchen und ihre Bedeutung für die Erfassung schwererziehbarer Kinder*. Landerziehungsheim Albisbrunn, Hausen a. A. 1947. 163 blz. B.  
Dit en het volgende boekje horen bij elkaar. Litteratuur over Kraepelin's test bij kinderen van deze leeftijd is zeldzaam. Hier wordt de portee van deze test niet overschat of misgeschat: „die Arbeitskurve liefert ein Gesamtbild des momentanen Arbeitsverhaltens .. bei einer intellektuellen automatisierten Tätigkeit”.  
Zie vorige boekje.
240. *Paul Moor* en *Max Zeltner*: *Die Arbeitskurve Eine Anleitung für die Durchführung des Additionsversuches von Kraepelin als Hilfsmittel bei der Erfassung von schwererziehbaren Kinder und Jugendlichen*. Landerziehungsheim Albisbrunn, Hausen a. A. 1944. 84 blz. B.
241. *Paul Moor*: *Intelligenz und Phantasie und die Berufswahl*. Landerziehungsheim Albisbrunn, Hausen a. A. 1951. 131 blz. B.  
Als vorige.
242. *Paul Moor*: *Lügen und Stehlen als heilpädagogische Aufgabe*. Landerziehungsheim Albisbrunn, Hausen a. A. 1944. 77 blz. B.  
Als vorige.
243. *Max Zeltner*: *Pädagogische Beobachtung im Zusammenhang mit der Aktenführung in Erziehungsanstalten*. Landerziehungsheim Albisbrunn, Hausen a. A. 1947. 48 blz. B.  
Praktisch maar wel zeer beknopt.

---

Het ligt in de bedoeling ook dit jaar wederom een gecombineerd Juli—Augustusnummer te laten verschijnen.

De Redactie.

## JOHN DEWEY OVERLEDEN

DOOR

PROF. DR. M. J. LANGEVELD

Op 1 Juni 1952 is John Dewey overleden op 92-jarige leeftijd. In de Amerikaanse wereld is Dewey ongetwijfeld een van de leidende figuren geweest, wiens denken z'n stempel gedrukt heeft op de opvoedingsactiviteit van velen en daarmee op het leven van vele kinderen. Zijn betekenis voor de arbeidsschoolbeweging in Europa is overbekend, al is daarvan thans geen direct effect meer te bespeuren. Dewey was pragmatist en als zodanig de voortzetter van William James. Zeker was hij geen puur theoreticus, maar de toepassing en de toepasselijkheid van zijn ideeën waren in hoge mate verbonden met het industrialisme der Verenigde Staten. Als filosoof bewoog hij zich op de meest verscheidene gebieden, ook op politiek gebied heeft Dewey zich herhaaldelijk bewogen. Een onvermoeid werker, een zachtzinnig en ruimdenkend man was hij, wiens invloed vooral in zijn eigen land zeer groot is geweest.

Hij werd 20 Oct. 1859 geboren op een farm in de buurt van Burlington (Vermont); na de universiteit van Vermont bezocht te hebben, ging hij naar Johns Hopkins University (Baltimore), waar hij in 1884 de doctorale graad behaalde. Hij was aan allerlei universiteiten werkzaam, maar zijn eerste grote positie was die van professor in de wijsbegeerte en hoofd van het Department of Philosophical Studies in the University of Chicago. Dit bleef hij tot 1904, terwijl van 1902—1904 tevens hoofd was van de School of Education dier universiteit. Daar opende hij zijn „Laboratory School” en om er geld voor bijeen te krijgen hield hij de serie voordrachten, die in 1899 onder de titel van *School and Society* gepubliceerd werden. Sterk gericht op het groepsleven als leermilieu der school werd dit boek voor zijn tijd een doorbraakpoging van het klassikale stelsel. Daarbij voegden zich het principe van „learning by doing” en het Quaker-idee van de morele vorming door gemeenschapsdiscussie. In 1909 verscheen zijn *How we think*, in 1916 *Democracy and Education*. Van 1904 tot 1934 doceerde hij aan Columbia University te New-York. Sedertdien was hij „met pensioen”; een tijd waarin hij nog zéér veel gepresteerd heeft.

Wij zeiden zoëven, dat Dewey een pragmatist was. Bovendien was hij een bioloog, die de opvoeding goddeels tot „natuurlijk groeiproces” reduceerde, waarbij dan nog een proces van aan-

passing aan de gemeenschap mede optrad. Zijn waardeleer was dienovereenkomstig uitermate simplistisch en alleen de zekerheid van Dewey's persoonlijk fatsoen en een welgezinde liberale wereld als achtergrond, maken zijn denken in dit opzicht ongevaarlijk. Wij Europeanen hebben in hem sterk gemist de dragende, vaste grond ener wereldbeschouwing, wier grondslagen gelegd waren op een niveau dat alleen de gelovige mens toegankelijk is. Maar dat betekent geen twijfel aan zijn ernst en aan zijn onbaatzuchtigheid. Laten wij hem daarom gedenken in zijn idealisme, zijn goede trouw, zijn zin voor toegepaste mensenliefde. Laten wij onszelf niet tekort doen door hem tekort te doen.

## WERKWIJZE EN FUNCTIE DER Z.G. PROEFKLASSEN

DOOR

PROF. DR. H. W. F. STELLWAG.

In de Nota inzake experimenten die op scholen van onderscheiden aard gaande zijn, welke op 12 Sept. 1951 door de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen aan de Tweede Kamer werd aangeboden lezen wij op pag. 5: „Aan vrij veel gymnasia pooft men langs verschillende wegen een betere selectie te verkrijgen van de kinderen die zich voor de eerste klas aanmelden. Elf van de zestig vullen thans het toelatingsexamen aan met een zogenaamde proefklasse, waarvan de duur variëert van 1—8 weken etc.”

De Nota spreekt hier nadrukkelijk de opvatting uit, dat deze proefklassen dus gezien moeten worden als een poging een betere selectie te verkrijgen. Zij zouden, zo concluderen wij dus, indien het experiment geslaagd blijkt, het toelatingsexamen kunnen vervangen.

Wij hebben met het oog op deze mogelijke functie der proefklassen bij alle gymnasia in ons land die in dit experiment zijn betrokken, getracht gegevens te verkrijgen. Ook bij de HBSsen en Lycea waar eveneens in deze richting gewerkt wordt, hebben wij dit gedaan, voor zover wij ze konden achterhalen.

Ons onderzoek is in de eerste plaats informatorisch. Het was ons doel, op grond van concrete gegevens tot een exacte descriptie te kunnen komen van de status quo van het experiment.



Wij hebben alle vooropstellingen terzijde gesteld, zowel ten aanzien van de uiteindelijke functie der proefklassen als van de gevolgde werkwijze.

De door ons ingewonnen en gesystematiseerde gegevens zijn neergelegd in een Rapport betreffende de aan de Gymnasia gehouden proefklassen. Dit is in het Weekblad van het Genootschap van Leraren aan Ned. Gymnasia en Lycea (No. 43, 25 Juni 1952), gepubliceerd. Een Rapport aangaande de proefklassen op Lycea en HBSsen is in bewerking, en zal eveneens in het Weekblad worden gepubliceerd.

Daar deze beide Rapporten niet anders beogen dan een overzicht van hetgeen gedaan is en wordt, geven zij uiteraard nog geen antwoord op de meer principiële vraag of de proefklasse als selectiemiddel bruikbaar is, een vraag, die pas als het experiment is afgesloten, bevredigend zal kunnen worden beantwoord. Het is thans o. i. nog niet in zulk een gevorderde staat, dat een conclusie in dit opzicht al gewettigd zou zijn. Om dezelfde reden kan op grond van de door ons bewerkte gegevens nog niet reeds een gefundeerd oordeel worden uitgesproken.

Wél kunnen wij op grond van de beschreven status quo, en de algemene indruk van H.H. Rectoren en Directeuren een voorlopige beschouwing geven over de verschillende wijzen waarop de proefklasse thans functioneert, in hoeverre zij inderdaad als selectiemiddel aangewend is, resp. van karakter zou moeten veranderen om daarvoor te kunnen dienen.

Zou bij deze voorlopige beschouwing het nut der proefklasse als selectiemiddel problematisch blijken, dan zou wellicht haar didactisch-paedagogisch nut in andere opzichten des te duidelijker naar voren treden.

De ingewonnen gegevens en de reflectie erover zullen het uitgangspunt moeten vormen van een eventuele reorganisatie of als basis kunnen dienen voor een meer gecoördineerde werkwijze.

Gaan we thans tot een weergave van de verschillende gevolgde werkwijzen over. Voor de gedetailleerde uitwerking zie men beide bovengenoemde Rapporten.

Allereerst valt een principieel verschil in werkwijze en doelstelling der proefklassen op te merken voor zover wij die aan Gymnasia vergelijken met die aan HBSsen en Lycea. Immers, volgens art. 9 der Wet H.O. kan aan een Gymnasium een toelatingsexamen worden afgenomen. De M.O. wet eist echter het toelatingsexamen. De vraag dus of de proefklasse in de plaats

kan treden van het toelatingsexamen heeft voor de Gymnasia een ander accent. Echter zou de situatie voor beide schooltypen dezelfde worden zo de proefklasse in die vorm werd ingericht, dat zij als „examen” kon worden opgevat, waarbij dan de wettelijk voorgeschreven examenvakken in de rooster zouden moeten worden opgenomen. Dit is echter een werkwijze die men bij de Gymnasia over het algemeen heeft willen vermijden.

Uit oogpunt van selectie is het Gymnasiale standpunt aan te bevelen.

De duur en de werkwijze der proefklassen is aan bijna alle Gymnasia verschillend. Door geen school is de proefklasse als selectiemiddel reeds thans aanvaard. Haar functie is tot nog toe over de gehele linie corrigerend of aanvullend, en wel t. a. v. een daarnaast gehouden toelatingsexamen of psychologisch onderzoek.

Definitieve uitspraken kunnen niet gedaan worden, daar de correlatie in prestatie tussen leerlingen die via de proefklasse toegelaten zijn en die zonder proefklasse niet bekend is. Evenmin is de correlatie berekend van de in de eerste klasse gezakten tussen hen die toegelaten waren met en hen die toegelaten waren zonder proefklasse. Ook heeft men nog geen uitgebreide gegevens t. a. v. de volledige schoolloopbaan.

Wij geven eerst een korte samenvatting van de stand van zaken aan Gymnasia, daarna aan Lycea en HBSsen.

#### A. *Gymnasia.*

Elf gymnasia nemen deze proef. Arnhem, dat een 20-jarige ervaring heeft, ging hier voorop. (Zie Paed. Studiën 1949, Mei-nummer). Vóór de oorlog is ook Ede begonnen.

Sinds de oorlog zijn proefklassen gehouden te: Apeldoorn, 1947; Gouda; Gorinchem<sup>1)</sup>; Heerlen, 1948; Leeuwarden, 1950; Nijmegen, 1950; Rotterdam, 1950; Sneek, 1947; Utrecht, 1950.

De duur der proefklasse varieert van 16 tot 60 uur, of wel van 8 weken tot 6 dagen of middagen.

Ook de gedoeerde vakken verschillen, al naar gelang van school en opvatting van het experiment. Zo werden gedoeeerd: Latijn, Frans, Nederlands, Wiskunde (gevarieerd in Rekenkunde, Meetkunde of Algebra) Grieks, resp. een kunsttaal, Geschiedenis, Natuurwetenschappen, Nat. Historie.

Het aantal vakken varieert eveneens, en wel van minimaal twee tot maximaal zes.

<sup>1)</sup> Van Gouda en Gorinchem is het aanvangsjaar ons nog niet medegedeeld.

Het principe dat de keuze der vakken bepaalt is evenmin overal gelijk. Sommige Gymnasia stellen zich op het standpunt dat geen stof gedoceerd zal worden waarin op de Lagere school les gegeven is of wordt. Andere sluiten echter om deze reden het *vak* niet uit, maar zoeken naar van het programma der Lagere school afwijkende doceermethoden en onderwerpen. Andere weer menen, om een beslissing t. a. v. afwijken of toelaten naar buiten te kunnen motiveren, de vakken van het toelatingsexamen per se in de proefklasse niet te kunnen missen.

In methode zijn eveneens opmerkelijke verschillen. Men zou kunnen zeggen dat iedere docent in functie van de situatie zijn methode zèlf maakt. Het beginsel der proefklasse wordt echter wel algemeen aanvaard, nl. dat niet *geëxamineerd*, maar *gedoceerd* wordt, en dat men daarna nagaat wat de kinderen van dit onderwijs maken. Men stelt zich ook hier weer op verschillende standpunten.

a. Men gaat er van uit dat de stof *nieuw* moet zijn. Hoe gedragen de kinderen zich nu ten opzichte van deze nieuwe stof, en de voor hen ongewone wijze van aanbieding? Het onderwijs krijgt nu meer het karakter van een intelligentie-onderzoek: Hoe doet een kind in een nieuwe situatie, waar de tot nog toe door hem gebruikte routine-oplossingsmethoden niet meer toereikend zijn? De vraag wordt dus: Hoe verwerken zij een probleem? Weten zij zich te redden? — Men zou deze aanpak in zekere zin maieutisch en de methode heuristisch kunnen noemen: we scheppen een situatie waarin voor een nieuw vraagstuk een adaequate oplossing gevonden moet worden.

b. Het maieutische of heuristische, specifiek intellectuele element wordt niet op de voorgrond gesteld. Immers, meent men, het zal niet alleen moeten blijken of de leerlingen de problematiek aan kunnen. De methodiek der Middelbare school stelt aan het kind zeer bepaalde eisen t. a. v. huiswerk, lessen leren etc. Het is dus waardevol om hiervan een beeld te krijgen, wat men op een examen per se *niet* krijgt. De proefklasse kan dus in dit opzicht aan een zeer belangrijke lacune tegemoet komen. Men geeft dus les, echter niet in reeds behandelde zaken of onderwerpen, en op de wijze van de Middelbare school. Maar toch in aansluiting bij de gewone schoolroutine, en men controleert dan in de volgende lessen aan de hand van opgegeven huiswerk hoe, en in hoeverre het behandelde geassimileerd is.

Het uitgangspunt hier is ook weer: *Hoe* leren ze? Nu echter niet zozeer t. a. v. creativiteit als wel van dociliteit. Beide echter gezien in functie van de op het Gymnasium vigerende leerstof en methoden.

De volgende vraag is: welke leerlingen nemen aan de proefklasse deel? Ook hier varieert de practijk. Soms zijn, zo bij een uitgebreide, van Gemeentewege ingestelde proef, alle leerlingen die toelating wensten in de proefklasse geplaatst. Daar dit echter zeer oneconomisch werkte, heeft men zich in een volgend jaar er toe bepaald alleen diegenen op te roepen wier schriftelijk examen een z.g. mondeling noodzakelijk zou hebben gemaakt. Zeer duidelijk komt in deze maatregel de corrigerende factor van de proefklasse naar voren. De Gymnasia houden zich echter merendeels aan de eerste methode, waarbij de proefklasse dus haar selecterende functie behoudt.

In één geval werd het toelatingsexamen door het door het hoofd der Lagere school uitgebracht advies vervangen.

Eveneens variërend zijn de aandelen van toelatingsexamen en proefklasse. Soms wordt het toelatingsexamen door de proefklasse gevolgd; de proefklasse is dan de correctie op het toelatingsexamen speciaal ten aanzien van twijfelgevallen. In andere gevallen is de voor-selectie taak der proefklasse, en werkt het toelatingsexamen in twijfelgevallen corrigerend.

Zijn de resultaten van proefklassen en schriftelijk toelatingsexamen bevredigend, dan meent men van aanvullend toelatingsexamen te kunnen afzien. Als derde corrigerende instantie fungeert veelal òf het advies van het schoolhoofd, òf in een enkel geval het psychologisch onderzoek.

Afhankelijk van de functie die door de school aan de proefklasse toegekend wordt, geeft òf het resultaat van de proefklasse de doorslag, òf het toelatingsexamen. Dit betekent factisch dus, dat in het eerste geval de proefklasse in de plaats getreden is van het examen; in het tweede blijft de traditionele opvatting van „examen” gehandhaafd.

Aan alle genoemde Gymnasia werd in de proefklasse een klassieke taal gedoceerd, in verreweg de meeste gevallen Latijn. Men meent dat enkele lessen Latijn van de intelligentie der kinderen een goed beeld kunnen geven. Nadrukkelijk wordt door een Rector deze functie als waardemeter der intelligentie gereleveerd. Men kan dan vanzelfsprekend niet de traditionele gang van zaken volgen, en zeker niet grammaticale lessen be-

ginnen en wel bij de eerste declinatie, want doet men dit, dan kan men er zeker van zijn dat de kinderen voor de volgende les geprepareerd zijn.

Ook komt het voor dat wanneer in het ene jaar in de proefklasse Latijn gegeven is, de leerlingen van het volgende jaar al vast wat Latijnse lessen gehad hebben. Vandaar dan ook, dat één school ieder jaar weer een verrassing bedenkt. Eenvoudige taal-structurele vragen kunnen echter zeer goed aan de orde worden gesteld, en hiervoor is weinig voorbereiding mogelijk. Men acht op grond van de thans verkregen ervaring de methode, die van Nederlands in Latijn laat overbrengen minder voor het doel geschikt dan omgekeerd. Volgens het oordeel van een der Rectoren geeft een voldoende cijfer voor Latijn een gunstige prognose.

In plaats van Latijn kan men iedere andere taal nemen die aan de vereisten voldoet, nl.: a) onbekend te zijn aan de leerlingen; b) van andersoortige structuur te zijn dan de moderne talen; c) daardoor dus mogelijkheid te bieden tot een toetsing der intelligentie.

Wat de waarde der andere vakken en hun docuur in de proefklasse betreft moge ik naar het genoemde Rapport verwijzen. Merkwaardig is dat door één school het stillestuk voor Nederlands als waardeloos werd verworpen; naar men weet is juist het stillestuk als selectiemiddel door Kohnstamm en zijn medewerkers ontwijfelbaar aangetoond. Zou ik de veronderstelling mogen wagen dat onjuiste Lagere school-methodiek een wetenschappelijk verantwoord middel bedorven heeft?

De gegevens der Lycea en HBSsen zijn minder gemakkelijk systematisch te verwerken, dan die der Gymnasia. Wij richtten onze vragen tot alle Middelbare scholen, met uitzondering van handelsdagscholen, HBSsen met 3-jarige cursus en avondscholen. Wij kregen van 217 scholen antwoord, d. i. ongeveer de helft van het aantal aangeschreven scholen. Van deze bleken 13 scholen een proefklasse te hebben, en 8 een voorbereidende klasse.

Wij zien het differentiërend kenmerk van proefklasse en voorbereidende klasse hierin: dat de proefklasse minder dan drie maanden werkt, terwijl de voorbereidende klasse minstens drie maanden bezig is. Wij kwamen naast de scholen die van een psychologisch onderzoek gebruik maken, ook die op het spoor, die nog op andere wijze selecteren; zo laat één Lyceum de kinderen op de Lagere school een werkstuk maken.

Ook op deze 21 scholen zijn de procedures zeer verschillend. Er zijn scholen, die de proefklasse gedurende een aantal dagen, andere, die haar over een aantal weken uitstrekken. In het tweede geval wordt b.v. een dag per week voor de proefklasse gereserveerd, terwijl in het eerste geval enkele dagen achtereen les gegeven wordt. Tot de tweede groep behoren slechts twee scholen, die zeker de eerste methode zouden prefereren, indien deze voor hen uitvoerbaar was. Het aantal dagelijkse lessen varieerde van 4 tot 6.

Evenals bij het Gymnasium varieerden ook voor deze groep scholen de gedoceede vakken.

Men doceerde: Wiskunde of Rekenen (met uitzondering van 1 M.M.S.), Nederlands, Aardrijkskunde, Geschiedenis, Natuurwetenschappen, Moderne talen. Dit laatste was slechts op 6 scholen het geval; de anderen meenden, dat de constatering van het aanwezige taalbegrip pas na een veel langere proeftijd verantwoord is. Men koos meestal Frans of Duits. Om het bezwaar te ontgaan dat sommige kinderen omdat zij al in dit vak onderwezen waren een voorsprong hadden, heeft men op drie scholen Latijn gedoceed.

Ook doceerde men Grieks met Latijnse letters. Eén school wisselde het Latijn af met Esperanto.

Aangezien de toelating voor het M.O. wettelijk anders geregeld is, dan voor het V.H.M.O., moet de functie der proefklasse bij het M.O. als selectiemiddel a priori anders gezien worden dan bij het Gymnasium. Haar waarde in dit opzicht kan er op het ogenblik dus nog slechts in bestaan, dat zij het toelatingsexamen corrigeert of de duur er van bekort. Eventueel kan het mondeling examen door de proefklasse vervangen worden. Men laat zoveel mogelijk alle kandidaten tot de proefklasse toe; was dit echter praktisch onmogelijk, dan werden alleen zij toegelaten die het toelatingsexamen onvoldoende hadden gemaakt, doch een gunstig advies van het schoolhoofd hadden meegebracht.

Een principiëel verschil tussen de proefklasse bij het M.O. en die bij het V.H.M.O. blijkt m. i. hierin te liggen, dat op de selectieve functie door middel van intelligentietoetsing minder nadruk wordt gelegd bij het M.O. dan bij het V.H.O. Vandaar dan ook, dat niet nadrukkelijk de eis gesteld wordt dat de te doceren vakken *nieuw* zullen zijn. Dit blijkt uit hetgeen van het Frans wordt opgemerkt: dat het feit dat sommige leerlingen hier al mee vertrouwd waren de mogelijkheid schiep hun aanleg voor vreemde talen te toetsen.



Zij heeft bij het M.O. altijd een aanvullende functie, en speciaal ook ten aanzien van die leerlingen, die niet aan een training op de Lagere school onderworpen waren geweest, en dus op het toelatingsexamen in een onverdiend ongunstig licht kwamen te staan. Dit is natuurlijk een situatie, die speciaal op het platteland zich voordoet.

Dit brengt ons vanzelf bij die merkwaardige vorm van de proefklasse die wij beter met de term van voorbereidende klasse kunnen betitelen. In kleine plaatsen zit men nl. met de toelating voor een bijzonder probleem. Immers, vele plattelandsscholen leiden niet voor het toelatingsexamen op; de leerlingen moeten dan of extra worden bijgewerkt, (dat geschiedt soms op voortreffelijke wijze privé door het schoolhoofd) of ze volgen een jaar Mulo-onderwijs. Verschillende scholen hebben nu gedurende langere tijd een klasse ingevoerd, die men meer voorbereidend dan selecterend kan noemen. Deze klasse duurt soms een geheel jaar, soms een half jaar, soms drie maanden. Het onderwijs in deze klasse dient om de kloof te overbruggen tussen eindonderwijs Lagere school en Middelbare school. Zij is dus in eerste instantie een aanpassingsmaatregel. Want voor plattelandskinderen is de overgang van de dorps-Lagere school naar de stads-Middelbare wel zeer groot. Er is een aantal nieuwe vakken, een opgevoerd werktempo, het systeem van klasse-onderwijzer wordt verlaten voor dat van de vakleraar. Dit zijn alle zeer moeilijk te verwerken en ingrijpende veranderingen.

De voorbereidende klasse doet de overgang geleidelijker zijn, en zij heeft het voordeel t. a. v. de z.g. kopklasse of opleidingsklasse der Lagere school, dat de kinderen nu reeds met de docenten van het M.O. in contact zijn en wel van dezelfde school of hetzelfde schooltype als waarvoor ze examen zullen doen.

De formele moeilijkheid is, dat deze voorbereidende klasse administratief nergens thuis hoort, zodat de salariering der docenten moeilijkheden met zich mee brengt.

Maken we de balans op.

Ten aanzien van de waarde van de proefklasse als selectiemiddel is nog weinig te zeggen. Het is zelfs de vraag of de proefklasse uitsluitend hiervoor ooit zal kunnen dienen. Om dit wetenschappelijk te kunnen aantonen zouden grote risico's genomen moeten worden. Immers, nòch de vóór-selectie, nòch de correctie van het toelatingsexamen kan toegepast worden als men de

selectieve functie van de proefklasse qua talis zou willen isoleren, wat toch zou moeten gebeuren als men een juist beeld wil krijgen. Om onderwijstechnische en paedagogische redenen, om niet te zeggen legislatieve en administratieve, zal zich dit heel moeilijk laten realiseren.

Maar tevens is duidelijk geworden, dat van *de* proefklasse bij zo variërende proceduren niet gesproken kan worden. Wel is waar spelen ook bij het toelatingsexamen tal van persoonlijke factoren een rol, en is de examinerator wel de doorslaggevende factor, maar er is toch al een zekere traditie geschapen, die in de richting wijst van een algemeen gangbare norm.

Maar ook de selecterende (resp. diagnostische) functie van de in de proefklasse gedoeerde vakken zal moeten worden onderzocht. Deze vraag is echter niet los te denken van de wijze van aanbidding van de stof. Want zo b.v. de prestaties van een leerling in een bepaald vak in de proefklasse *niet* evenredig blijken met de latere prestaties in de eerste klasse, in datzelfde vak, zou het voorbarig zijn om te concluderen dat dus dit vak geen prognostische waarde heeft, òf dat de proefklasse als selectiemiddel niet deugde. Immers, het geval is denkbaar dat in de proefklasse volgens een heuristische methode is gedoeeerd, en dat inderdaad de intelligentie van een bepaald kind daar positief op heeft gereageerd, — dat echter in het verloop van de cursus alles behalve heuristisch te werk wordt gegaan, en heel andere eigenschappen dan juist creativiteit nodig blijken. Het zou dus kunnen zijn dat men in de proefklasse onderzoekt op productiviteit, en in de les beoordeelt naar dociliteit.

De conclusie zou dan zijn, dat men ook in de les het creatieve denken moet provoceren, òf dat men, omdat men dociliteit van meer belang acht, ook in de proefklasse op die functie zou onderzoeken.

Zou de hierboven genoemde veronderstelde discrepantie en haar hypothetische verklaring op grond van het feitenmateriaal onjuist blijken, dan worden we toch geplaatst voor een aan de orde zijnde noodzakelijkheid: van de analyse van het verworven feitenmateriaal. Een analyse, die uiteen zal moeten vallen in een analyse van de voor het volgen van V.H.M.O. vereiste capaciteiten, èn een gedétailleerde analyse der individuele prestaties.

Voordat dit in extenso zal kunnen gebeuren zal men, al vooruitlopend op een dan te trekken conclusie, toch er op moeten aandringen dat het werk in de eerste klasse zowel bij de lessen in de proefklasse zal aansluiten als ook didactisch er naar zal

moeten streven, dat een organische aanpassing van kind en leerstof bevorderd wordt.

Dit brengt ons op het volgende probleem. Spreekt men over een selectiemiddel, dan moet men het er over eens zijn volgens welke normen men wil selecteren. Maar tevens volgt hieruit, dat wanneer men een juiste of betere selectie dan de bestaande heeft toegepast, men van bepaalde opvattingen moet afzien, nl. dat de minst snelle 25 % per se moet zakken, willen de eisen die men stelt verantwoord genoemd worden. Immers, het is nu toch al wel voldoende bekend, dat de kromme van Gauss, waaraan dit magisch getal van 25 % is ontleend, slechts berust op een kansrekening in functie van *ongeselecteerde* groepen. Van iedere groep zijn er altijd, als men de prestaties in schaal brengt, 25 % de laagsten. Maar deze laagsten zijn slechts relatief laag, en daarom nog niet onvoldoende; zij zouden misschien in een andere groep tot de hoogsten behoren, en dan zeker niet worden afgewezen. De leerzame publicatie van Brouwer<sup>1)</sup> laat ons zien, dat, welke selectiemiddelen ook worden toegepast, sinds 100 jaar het percentage zittenblijvers constant is.

Zou dus op grond van de selectie door middel van de proefklasse het zelfde aantal leerlingen blijven zitten, dan is hiermee nog niets tegen de selectieve waarde er van beweerd. Want een andere vraag is aan de orde, nl. volgens welke principes bij de overgang van de eerste naar de tweede klasse wordt geselecteerd; en of, zo niet een andere maatstaf, dan toch een andere wijze van beoordeling bij de bevordering overwogen moet worden.

Uit het probleem der selectie voor de toelating vloeit dus automatisch voort het probleem der bevordering dat evenzeer een systematische bestudering vereist.

Maar om hier niet op vooruit te lopen nòch op een conclusie t. a. v. de selectieve waarde der proefklasse, willen wij toch nagaan of in andere opzichten reeds positieve voordelen van de proefklassen zijn geconstateerd. Deze vraag kan volmondig bevestigend beantwoord worden.

Stelt men nl. aan H.H. Rectoren en Directeuren de vraag waarom zij tot de proefklasse zijn overgegaan, dan blijkt naar hun mening het toelatingsexamen òf onvoldoende te zijn, òf in het geheel niet te beantwoorden aan het doel dat het zou

<sup>1)</sup> Brouwer, J.: Selectie en Schoolsucces. Mededelingen van het Nutsseminarium No. 098.

moeten realiseren, nl. een differentiatie te bewerkstelligen tussen die kinderen die wel, en die die niet voor het onderwijstype in kwestie geschikt zijn.

Hoe krijgt men een dergelijke differentiatie?

1. Door een toetsing der kennis, een onderzoek naar wat de leerling *weet*.
2. Door de vraag te stellen of hij aan de eisen der Middelbare school kan beantwoorden. Kan hij zelfstandig werken? Is hij opgewassen tegen de grotere hoeveelheid huiswerk, de meer gecompliceerde schoolorganisatie? Is zijn abstraherende functie reeds zo ver ontwikkeld dat hij de eerste beginselen van meetkunde, algebra, taalkundige constructies kan begrijpen? In het kort: Wat kan hij *leren*?

Nu kan men door een zorgvuldig ingericht toelatingsexamen zeker te weten komen wat iemand weet, en zeker ook of hij met wat hij geleerd heeft kan werken. Maar men komt er niet achter of hij met dat wat hij vanaf heden zal moeten leren, kan werken. De proefklasse biedt mogelijkheden om dit te onderzoeken. De Rectoren stemmen overeen in hun oordeel, dat de proefklasse beter is dan het examen.

Zij noemen als voordelen, dat men een meer gefundeerde persoonlijke indruk krijgt, dat de leerlingen minder nerveus zijn en hun prestaties dus meer betrouwbaar. De aansluiting in September valt gemakkelijker. De proefklasse kan bovendien op het onderwijs op de Lagere school gunstig werken, doordat africhten op examenvragen weinig zin meer heeft.

Ook de Rectoren van Lycea en HBSsen die met proefklassen werken zijn dezelfde mening toegedaan. Zij menen dat het toelatingsexamen vaak tengevolge van zeer betreurde drilmethoden vooral t. a. v. Geschiedenis en Aardrijkskunde nòch positieve, nòch negatieve selecterende betekenis heeft. Leerlingen met slechte cijfers op het toelatingsexamen bleken het wel, die met goede soms niet te kunnen doen.

Maar zoals we reeds zeiden, de proefklasse, resp. de voorbereidende klasse, wordt vooral van belang geacht voor die scholen die hun leerlingen uit plattelandsgemeenten betrekken. De plattelandsl leerlingen zijn zeer gehandicapt, door gebrek aan parate kennis. Uit persoonlijke ervaring weet ik, dat in die streken die tweetalig zijn, of liever waar op het platteland niet Neder-

lands gesproken wordt, het toelatingsexamen aan de kinderen buitengewoon zware eisen stelt.

Tevens meent men, dat bij deze scholen de proefklasse een gunstige invloed heeft op het advies van het schoolhoofd, omdat deze beter leert begrijpen wat de Middelbare school nu eigenlijk verlangt. Bij twijfel aan de juistheid van het advies van het hoofd (iets wat in plattelandsgemeenten geen uitzondering is) zag men in de proefklasse een waardevolle mogelijkheid tot fundering van de te nemen beslissing.

Hoe staan nu schoolhoofden en ouders tegenover deze proefklasse?

Alles moet wennen, en zeer zeker moet aan de ouders duidelijk gemaakt worden dat hier niet een onevenredig lang examen aan het toelatingsexamen wordt toegevoegd, en zeker niet een waarop geëxamineerd wordt in vakken die voor een toelating niet vereist zijn, als Latijn op de HBS. Maar aangezien de kinderen de lessen erg prettig vinden en in het geheel niet zenuwachtig zijn — een Rector vertelde mij dat hij aanvankelijk moeite heeft hen er van te overtuigen dat ze toch werkelijk ook hun best moeten doen — begroet men over het algemeen het experiment met sympathie.

De Lagere school heeft zich nog niet altijd kunnen plaatsen op het standpunt, dat het toetsen van inzicht en begrip, en een onderzoek naar de rijpheid der leerlingen, niet tegelijk ook een onderzoek is naar de didaktische bekwaamheid van de opleidende onderwijzer. Te veel ziet men in de toelating van een groot aantal leerlingen een prestigekwestie, van de eigen school. Toch wordt speciaal door de voorbereidende klasse de samenwerking tussen L.O. en M.O., naar het oordeel der Directeuren, verbeterd.

Het lijkt mij, dat de proefklasse didaktische mogelijkheden in zich sluit die ook het onderwijs in de eerste klasse en later kunnen inspireren. De docent is nl. in zijn te volgen methode en in het kiezen van zijn stof volkomen vrij. Of zijn werkwijze inslaat, of ze aan zijn doel beantwoordt, blijft een verrassing. De paedagogische fantasie krijgt hier haar volle kans. Het is een alleraardigste opgave voor een geanimeerd docent in de Wiskunde om het probleem der congruentie duidelijk te gaan maken aan kinderen die van Wiskunde, althans in haar officiële vorm, niets afweten. Ik had het voorrecht een dergelijke les bij te wonen, en kwam tot de ontdekking dat in het bewijs der congruentie toch werkelijk wel wat schijnt te zitten nu het probleem in deze vorm werd voorgelegd, hoe men een koek, om geen ruzie te krijgen, op de handigste manier in *precies* gelijke twee stukken kan ver-

delen. En: Kan men ook *lijnen* als getallen optellen en aftrekken?

Een andere aardige ervaring was de volgende: Een heel eenvoudig stukje van een vreemde moderne taal (geen der kinderen had deze gehad) werd voorgelezen. Het was een grappig verhaal. Plotseling en spontaan lachten de kinderen — *vertaald* hadden ze het nog niet, en zouden dit waarschijnlijk ook niet klaarspelen. Zou deze ervaring de docent bij zijn onderwijs niet op nieuwe denkbeelden brengen?

Wat echter nodig lijkt is, dat men niet alleen resultaten bekend maakt, — wat al zeer nodig en nuttig is — maar dat men wederzijds elkaar van zijn ervaringen op de hoogte stelt, en zo mogelijk daarin persoonlijk laat delen. Dat is misschien psychologisch een zware opgave, maar de ene leraar heeft soms zo veel meer durf en fantasie dan een ander, dat deze door het hem te zien doen uitermate geïnspireerd kan worden. En ook de onderwijzers zouden zo nu en dan de lessen eens bij moeten wonen.

Dit om te begrijpen wat de leraren nu toch wel met die kinderen willen, en wat ze er mee bereiken. Aldus zou de overgang van Lagere naar Middelbare school minder abrupt worden.

Zou het experiment met de proefklasse in zijn huidige status er toe leiden dat de docenten die hierin betrokken zijn onderling bij elkaar te rade zouden gaan teneinde te komen tot een meer uniform programma, en methodiek, op grond waarvan de resultaten der verschillende scholen onderling vergelijkbaar zouden worden, dan ware zeer veel bereikt, waarop men wetenschappelijk voort kan bouwen.

De vaststelling van de te volgen procedure bij het onderwijs in de proefklasse, de uitpelling van de een prognose mogelijk makende factoren op grond van thans opgedane ervaringen zijn de problemen die aan de orde zullen moeten worden gesteld.

Zou op den duur blijken dat de proefklasse als aanvullend selectiemiddel of uitsluitend selectiemiddel niet voldoet, dan lijkt toch haar paedagogische waarde reeds thans vast te staan en is het slechts te wensen dat in deze richting verder gezocht wordt, omdat de proefklasse m. i. een zeer waardevol middel kan worden ter bevordering van de integratie van Lager onderwijs en V.H.M.O..

De gegevens die in dit artikel, evenals in bovengenoemde Rapporten zijn verwerkt, zijn deels bij rondschrjven verzameld,



deels in persoonlijke gesprekken, en interviews, die ik zelf en mijn assistent, de heer R. Schoufour, met zeer vele Rectoren en Directeuren hebben mogen voeren. Er is door ons zo veel mogelijk naar gestreefd persoonlijk de ervaringen met proefklasse of voorbereidende klasse te bespreken. In een gesprek van een half uur is het mogelijk min of meer een indruk te krijgen van de wijze waarop een bepaalde proefklasse werkt, welke voor- en nadelen er aan zijn verbonden. Het schriftelijk beantwoorden van vragen is voor een Rector of Directeur zeer tijdrovend, hetgeen vooral in de examentijd, waarin het onderzoek plaats vond, zeer bezwaarlijk is. Wij zijn de vele Rectoren en Directeuren die ons zo uitvoerig mondeling en schriftelijk hebben ingelicht, buitengewoon erkentelijk. Speciaal dank ik de H.H. Rectoren die ons tot bijwoning van de lessen uitgenodigd hebben.

Dank zij hun bereidwilligheid was het mogelijk materiaal te verzamelen en zodoende een meer uitgebreid beeld te krijgen, wat naar ik hoop, hun onderzoekingen weer ten goede moge komen.

Paed. Didaktische Research,  
Universiteit van Amsterdam.

---

## DE REGELING VAN DE STUDIE DER PAEDAGOGIEK [AAN DE UNIVERSITEITEN

DOOR

M. J. LANGEVELD

De oudste thans nog vigerende regeling kent geen kandidaats-examen in de Paedagogiek maar alleen een doctoraal. Dit doctoraal is een doctoraal-examen Wijsbegeerte met hoofdvak Paedagogiek. Het kan worden afgelegd na een kandidaats-examen — welk dan ook — in een willekeurige faculteit. Alleen te Amsterdam kan bedoeld doctoraal niet afgelegd worden op grond van een kandidaats in de Faculteit voor Politieke en Sociale Wetenschappen. Wel kunnen natuurlijk hoogleraren uit die faculteit deel uitmaken van een examencommissie, die als deel van een *andere* — b.v. de Letterkundige — faculteit examineert. Er bestaat geen paedagogisch examen in genoemde „zevende” faculteit, wel is het mogelijk in deze faculteit sociale paedagogiek te studeren en daarin examen te doen.

Wel bestaat er in de Fakulteit der Letteren en Wijsbegeerte een — vergeleken met de zojuist genoemde — „nieuwe” regeling sedert het K.B. van 14 Juni 1949. Voor de détails dier regeling zie men het na dit artikel opgenomen uittreksel uit de verschillende regelingen. Dit K.B. stelt een candidaats-examen Opvoedkunde in evenals een doctoraal-examen in dat vak. De oude regeling is bij dit K.B. niet opgeheven.

Ik noem nu verder het bij de oude regeling vastgestelde doctoraal, de regeling W-Pk; het bij de nieuwe regeling bepaalde noem ik „candidaats Opvoedkunde” („c. O.”) en „doctoraal Opvoedkunde” („d. O.”).

Het examen W-Pk is, als gezegd, langs elk candidaats (behalve dat in de Pol.-Soc. Fak. te Amsterdam) bereikbaar. Ieder die dus, met welk diploma ook, aan de universiteit examens kan afleggen, kan dus via een of ander voor hem toegankelijk candidaats, het doctoraal W-Pk bereiken.

Men kan aan de universiteit altijd studeren, einddiploma of geen einddiploma. De wet wordt pas lastig als men examen wil doen. Welnu: wie in het bezit is van een einddiploma Gymnasium-A of -B, H.B.S.-A of -B, Staatsexamen of gelijkgesteld buitenlands diploma, kan altijd — mits hij de prijs betaalt van een candidaatsexamen — een doctoraal W-Pk bereiken. Ook hij kan examen afleggen die, ouder dan 30 jaar zijnde, en te voren *bona fide* niet in staat een der te voren bedoelde examens met goed gevolg af te leggen, een verzoekschrift tot de minister gericht heeft, die door een ministeriële commissie geoordeeld wordt te verkeren in de omstandigheden bedoeld in art. 133, 6e lid H.O.-Wet en die door de fakulteit, waarin hij wenst te studeren, geschikt is verklaard. Zo iemand zal thans allicht verzoeken te worden toegelaten met het oog op de studie voor het c. O. en niet voor een willekeurig candidaats eerst om dan pas — op zijn latere leeftijd — eindelijk aan de paedagogiek te beginnen. Mocht een lezer in deze richting zijn gedachten laten gaan, dan wende hij zich tot een der hoogleraren in de paedagogiek (Brugmans (Gron.), Gielen of Strasser (Nijm.), Van Houte of Stellwag (A,dam, G.U.) en Waterink (V. U.), Kuypers (Leid.), Langeveld (Utr.).

Tot het c. O. kan alleen de bezitter van een Gymnasium-A-diploma (of een „bizarde geval” uit hoofde van 133, VI H.O., z. bov.) worden toegelaten. Tot het d. O. echter kan ook de bezitter van één der beide candidaatsexamens in de Psychologie toegelaten worden. Tot het éne cand. ex. Psychologie

worden de bezitters toegelaten van een einddiploma H.B.S.-A of B, Gymnasium B. Tot het andere die van het einddiploma Gymn.-A. Zo kan dus *iedere* bezitter van een of ander einddiploma v.h.m.o. tot een doctoraalex. Opvoedkunde komen via een candidaats-Psychologie. Alleen de weg tot het c. O. is smal en alleen begaanbaar voor alpha's.

De regeling W Pk bevat voor a.s. leraren in de Fakulteit der Wis- en Natuurkunde een bijzondere mogelijkheid. Zij kunnen n.l. het hoofdvak Pk kiezen met twee vakken uit hun eigen fakulteit en dan leraarsbevoegdheid krijgen voor die twee bijvakken (b.v. wis- en natuurkunde). Van deze mogelijkheid wordt bij de leraarsopleiding nog veel te weinig geprofiteerd.

Natuurlijk kan men altijd de Paedagogiek als *bijvak* kiezen naast een hoofdvak + ander bijvak, waarin men onderwijsbevoegdheid wenst te verkrijgen.

Wanneer men nu spreekt van „het doctoraal Paedagogiek”, kan dat dus betekenen: „doctoraal W-Pk” en „d. O.”. Maar veel verschil kan dan nog bestaan in de feitelijke combinatie van vakken en de feitelijke inrichting der studie.

Het kan zijn, dat de studie voor W-Pk louter wijsgerig was met wijsgerige bijvakken. Dat is de oudste toestand. De combinatie met bijvakken van niet-wijsgerige aard maakt echter velerlei mogelijk. De studie voor het hoofdvak kan ook geheel gaan in schoolpaedagogische richting, of zij kan zich richten naar de toekomstige taak van de predikant, of naar de sociale paedagogiek, of naar de hulppaedagogiek.

Sedert de instelling echter van d. O. en de mogelijkheid dit doctoraal af te leggen na een candidaats-Psychologie, en door de vijf verschillende specialisaties die op het d. O. binnen het hoofdvak Paedagogiek gekozen kunnen worden — nl. het normale kind, het psychisch defekte kind, het verwaarloosde kind, jeugdleiding, wijsgerige opvoedkunde — krijgt het oude doctoraal W-Pk een andere betekenis.

Enerzijds immers valt het samen met de wijsgerige specialisatie, die bij de nieuwe studievorm mogelijk is, anderzijds wordt het nu duidelijk het doctoraal-zonder-bijpassend-candidaats en dus: aanvullingsstudie.

Zoals wij zojuist aangaven, kan men dus bij het d. O. een vijftal specialisaties onderscheiden, deze worden in het K.B. aangeduid met de letters *a* tot en met *e*. En d. O. *e* is dus ten nauwste verwant met het oude doct. W-Pk, behalve dat dit laatste doctoraal niet is voorbereid door een algemeen-paeda-

gogisch candidaats. De wetgever heeft de weg naar het doctoraal O. ook nog opengesteld voor de sporadische bezitters van een cand. Wijsbegeerte, zodat de specialisatie *e* ook langs *die* weg mogelijk <sup>1)</sup> is. Het voortbestaan der oude regeling is dus alléén gemotiveerd als aanvullingsstudie en voor de a.s. leraren uit de Fak. der Wis- en Ntk. die — zoals wij boven zagen — de Paedagogiek als hoofdvak kunnen kiezen met behoud der mogelijkheid, onderwijsbevoegdheid te verwerven voor hun bijvakken. De oude regeling moet dus om die beide redenen behouden blijven. Het moet mogelijk blijven, dat de theoloog, de jurist, de leraar, op zijn *eigen* candidaats om speciale redenen een doctoraal W-Pk bouwt, willen wij in die vakken tenminste nog eens een enkele figuur hebben die aan de paedagogiek gerekend heeft.

Kiest de candidaat (c. O. of daarmee wettelijk gelijkgestelde psychologen en filosofen) echter op zijn doctoraal (d. O.) een of twee (want ook dat kan) der specialisaties *a—e*, dan ontstaat een, sedert 1949, nieuwe figuur. Dan ontstaat de ideale voorbereiding voor de raadgevende paedagoog (= praktizerende paedagoog, of hoe men hem verkiest te noemen). Hij immers heeft werkelijk de paedagogiek en de paedagogische psychologie, theoretisch en praktisch van het begin zijner studie af leren kennen als hoofdstudie. Hij is primair de gekwalificeerde voor het werk van de praktizerende en de praktische paedagoog — en niet de psychiater of de psycholoog die geen van beiden in deze richting geschoold worden; hun opleiding in dezen ontbreekt meestal geheel of betreft een uit zijn paedagogisch verband gerukt en nooit goed begrepen brokstuk. Het doctoraal-Opvoedkunde is dus langs vele wegen bereikbaar, het kan zich aanpassen aan de meest verschillende belangstellingen en herkomsten. En, hoewel men van de zijde der psychologen, al z'n best doet om alles wat paedagogiek is, dood te drukken, moet men toch zeggen, dat van de zijde der paedagogiek zelf alles gedaan is, om een dgl. ramp voor ons volk — want minder is een dgl. naturalistische drijfverij niet — te voorkomen.

---

<sup>1)</sup> Dit mysterieuze candidaats-wijsbegeerte geeft ook toegang tot de studie der Psychologie, evenals het candidaats-geneeskunde. Ook voor deze studierichting hebben we dus „vreemde”, d.i. tot andere studies behorende, candidaatsexamens als mogelijkheid.

*De Studie der Paedagogiek langs de weg van kandidaats- en doctoraal-examen Wijsbegeerte.*

Acad. Stat. Art. 4, § 44, sub 1:

Het cand. ex. Wijsbegeerte omvat:

1. Logica en kenleer;
2. Gesch. d. Griekse wijsbeg.; met goedvinden der faculteit kan ook een andere periode uit de gesch. d. wijsbeg. gekozen worden;
3. en 4. twee vakken, zoveel mogelijk met elkander samenhangende, niet van wijsgerige aard en van geval tot geval vast te stellen door de fac.

(Deze vakken kunnen b.v. zijn: paedagogiek en psychologie).

§ 53. Tot het afleggen van het doct. ex. in de wijsbegeerte is bevoegd ieder, die met goed gevolg een cand.ex. heeft afgelegd in een der zes faculteiten.

§ 54. Als hoofdvak v. h. doct. ex. in de wijsbeg. kan worden gekozen:

1. Theoretische wijsbeg.;
2. Gesch. d. wijsbeg.;
3. *Paedagogiek*.

Acad. Stat. Art. 4. *De nieuwe regeling der studie in de opvoedkunde* (volgens K.B. 14 Juni 1949).

§ 42. Een kandidaatsexamen kan worden afgelegd:

1. in de wijsbegeerte;
- o. in de psychologie;
- p. in de opvoedkunde.

§ 44. Het kandidaatsexamen (*sc. in de opvoedkunde*) omvat:

p. Opvoedkunde.

1. a. inleiding tot de opvoedkunde,  
b. stelsels en stromingen uit de geschiedenis der opvoedkunde,  
c. overzicht van de opvoedkundige psychologie;
2. inleiding tot de wijsbegeerte;
3. één van de volgende vakken, ter keuze van de kandidaat: algemene psychologie, sociologie, ethiek.

§ 47. Wat betreft de keuze van het hoofdvak (op het *doctoraal*-examen opvoedkunde), gelden de navolgende bepalingen:

o. Opvoedkunde.

1. Hoofdvak is de opvoedkunde in haar volle omvang, met dien verstande, dat rekening wordt gehouden met de voorkeur van de candidaat voor één der volgende vijf onderdelen:

- a. opvoedkunde van het normale kind en zijn moeilijkheden in gezin en school;
- b. opvoedkundige behandeling van het psychisch defecte kind (paedotherapie of paedologie in engere zin),
- c. opvoedkundige leiding van het verwaarloosde en, of criminele kind,
- d. opvoedkundige leiding van de opgroeiende jeugd in gezin, school, arbeidsleven en jeugdvereniging,
- e. de wijsgerige opvoedkunde.

2. In afwijking van het bepaalde bij § 46 kunnen de twee bijvakken buiten de vakken van de faculteit der letteren en wijsbegeerte worden gekozen. Ook kan een der onder 1 genoemde onderdelen als bijvak worden gekozen.

3. Wanneer meer dan één der onder 1 bedoelde onderdelen wordt gekozen en de omvang van het hoofdvak aldus naar het oordeel der faculteit beperking van de examenstof noodzakelijk maakt, is zij bevoegd het aantal bijvakken, in afwijking van het bepaalde in § 45, te verminderen tot één.

§ 52 bis. Als grondslag voor het doctoraal examen in de psychologie kan, behalve het candidaatsexamen, vermeld in § 42, onder *o*, ook dienen een der candidaatsexamens, vermeld in § 42, onder *l* en onder *p*, en in § 81 bis, behoudens het bepaalde in artikel 7, derde lid.

§ 52 ter. Als grondslag voor het doctoraal examen in de opvoedkunde kan, behalve het candidaatsexamen, vermeld in § 42, onder *p*, ook dienen een der candidaatsexamens, vermeld in § 42 onder *l* en *o* en in § 81 bis.

Art. 10, lid 10. Aan het doctoraal examen in de opvoedkunde wordt geen onderwijsbevoegdheid ontleend voor de bijvakken van het doctoraalexamen, noch voor de keuzevakken van het candidaatsexamen, dat als grondslag heeft gediend.

(Ditzelfde geldt voor het doctoraal examen in de psychologie. Echter kan men *wel* onderwijsbevoegdheid krijgen voor de bijvakken op een doctoraal examen wijsbegeerte met hoofdvak Paedagogiek, indien die bijvakken ook geëxamineerd zijn op 't candidaatsexamen in de Wis- en Natuurkunde).



*De Studie der Sociale Paedagogiek aan de gemeentelijke Universiteit te Amsterdam.*

In de Faculteit voor Politieke en Sociale Wetenschappen aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam kan men studeren, wanneer men in het bezit is van een der diploma's Gymnasium A en B en H.B.S. A en B.

De Faculteit heeft drie secties, waarvan Sectie C is voor sociale psychologie en sociale paedagogiek.

De studietijd is voor alle secties gelijk: twee jaar voor het kandidaats- en drie jaar voor het doctoraal-examen. Het middelste van de laatste drie jaren is in sectie C voor praktische werkzaamheid op het gebied der gekozen opleiding.

*Studie-regeling Sectie C.*

De thans geldende verordening scheidt de mogelijkheid tot het afleggen van twee kandidaatsexamens, ter keuze van de student:

- C1. Sociale psychologie;
- C2. Sociale paedagogiek.

Het kandidaatsexamen voor deze beide richtingen omvat de volgende vakken:

*C1. Sociale psychologie:*

1. Overzicht der psychologie;
2. inleiding in de wijsbegeerte;
3. beginselen van de sociologie;
4. beginselen van de wetenschap der politiek;
5. enig ander vak uit de vakken van de faculteit of van een andere faculteit.

*C2. Sociale paedagogiek:*

1. Encyclopaedie van de paedagogiek;
2. inleiding in de wijsbegeerte;
3. beginselen van de sociologie en de criminologie;
4. beginselen van de wetenschap der politiek;
5. enig ander vak uit de vakken van de faculteit of van een andere faculteit.

Hierbij moge worden aangetekend, dat ten behoeve van een goede voorbereiding voor de doctoraal-studie wordt verwacht, dat als facultatief vak (bedoeld onder 5) wordt genomen: door

degenen, die zich voorbereiden voor het examen C1: encyclopaedie der paedagogiek, en door degenen, die zich voorbereiden voor het examen C2: overzicht der psychologie, incl. methodologie. Slechts op deze wijze kan een gelijke grondslag worden verkregen voor de uniforme opleiding voor het doctoraal-examen.

### *Doctoraal-studie.*

De studie voor het doctoraal-examen heeft betrekking op de volgende vakken:

- a. de leer der sociaal-culturele normen;
- b. de sociale paedagogiek, incl. de sociaal-paedagogische methodiek en organisatie;
- c. de sociologie, incl. de sociale pathologie;
- d. de sociale psychologie (incl. de psychologie van het bedrijfsleven, de groeps- en massapsychologie);
- e. de sociatrie.

In verband met de thans geldende verordening vallen de vakken *a* en *b* onder het hoofdvak sociale paedagogiek en de vakken *c—e* onder het verplichte bijvak dat in de verordening is omschreven als: de psychologie van normale en abnormale gedragingen (massa-psychologie) in het staatkundige en maatschappelijke leven, in het bijzonder ook van het bedrijfsleven, en de groepenpsychologie.

Het examen omvat voorts twee bijvakken, samenhangend met de voorkeursrichting van de candidaat, en door hem onder goedkeuring van de faculteit te kiezen uit de vakken van de faculteit of van een andere faculteit, met dien verstande dat althans een der vakken uit de vakken der faculteit moet worden gekozen.

Voor degenen, die op het diploma, bedoeld in art. 48 van de vigerende verordening, een aantekening wensen te zien geplaatst, ten bewijze dat hun studie ook betreft de misdadige en verwaarloosde jeugd, zullen de beginselen van het kinderrecht een onderdeel van het hoofdvak moeten uitmaken, terwijl onder de bijvakken zal moeten voorkomen het materiële en formele strafrecht.

## DE SPECIALE DIDACTIEK DER LAGERE SCHOOL- VAKKEN OP DE NIEUWE KWEESCHOOL

DOOR

J. JONGES

Zoals algemeen bekend is, is onlangs de nieuwe Kweekschoolwet, beter gezegd: het ontwerp van wet door de Tweede Kamer aangenomen. Hoewel dit nog door de Eerste Kamer moet gebeuren <sup>1)</sup>, rekent men er in Kweekschoolkringen op, dat de nieuwe wet met 1 September a.s. zal ingaan. Dat is te zeggen: de met September te vormen eerste klas zal de eerste zijn van de vijfjarige Kweekschool, die dus geleidelijk in de loop van de volgende vier jaar gerealiseerd zal worden.

Wellicht is het niet ondienstig de hoofdlijn nog even te releveren: er komen drie leerkringen, respectievelijk omvattende twee, twee en één jaar.

De eerste leerkring is bedoeld als algemene vorming op de grondslag van de eerste drie leerjaren V.H.M.O., of de volledige Ulo-school, terwijl daarnaast de mogelijkheid van een toelatings-examen bestaat, welker programma nog niet is vastgesteld, maar dat zeker ongeveer hetzelfde zal zijn als van de genoemde vooropleidingen. Het begrip algemene vorming is wat ruimer genomen, dan men er gewoonlijk onder verstaat, want muziek en handenarbeid komen onder de verplichte vakken voor.

In de tweede leerkring begint de eigenlijke vakopleiding. Het accent valt op de theoretische vorming, het vak Paedagogiek wordt het centrale leervak. In art. 7, 1e lid onder *b*, vinden wij hetgeen het onderwijs in de tweede leerkring omvat, nl.:

1e. de opvoedkunde en haar hulpwetenschappen, paedagogische en jeugdpsychologie;

2e. Nederlandse taal en letterkunde en kennis van het Nederlandse culturele en maatschappelijke leven;

3e. lezen, schrijven, muziek, tekenen, handenarbeid, lichamelijke oefening en voor vrouwelijke leerlingen bovendien het vak nuttige handwerken voor meisjes; daarbij inbegrepen de speciale didactiek dier vakken in haar toepassing op het lager onderwijs;

4e. de algemene didactiek;

5e. de speciale didactiek in haar toepassing op het lager onderwijs van de vakken Nederlandse taal, geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur en rekenen, waarbij zodanige leer-

<sup>1)</sup> Intussen heeft ook de Eerste Kamer het wetsontwerp aangenomen.

stof uit die vakken wordt behandeld als voor de beoefening van die didactiek is vereist;

Het is dit gedeelte, dat ons voor dit oogenblik het meeste interesseert.

Wij vallen natuurlijk niet over een oneffenheid onder 1<sup>o</sup>. waar in één verband de termen „opvoedkunde” en „paedagogische” voorkomen. M. i. ware het eleganter om dan ook maar van „paedagogiek” te spreken, maar het staat er nu eenmaal.

Het schijnt de bedoeling te zijn, dat de paedagogiek-docent het onder 1<sup>o</sup> en 4<sup>o</sup> genoemde zal onderwijzen, alzo: de theoretische paedagogiek, de paedagogische en jeugdpsychologie, en de algemene didactiek, terwijl de vak-docenten in Nederlandse taal, lezen, schrijven, muziek, tekenen, handenarbeid, lichamelijke oefening, nuttige handwerken, geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur en rekenen, de speciale didactiek dier vakken in haar toepassing op het lager onderwijs toegewezen wordt. Een kleine oneffenheid moet worden gladgestreken: de speciale didactiek van het vak rekenen wordt niet door de docent in het vak rekenen onderwezen, want dat komt niet meer onder de leervakken vóór, maar waarschijnlijk door de wiskunde-docent, die in de eerste leerkring het vak wiskunde onderwijst.

Deze taakverdeling blijkt niet zonder meer uit de omschrijving van de wet. In het antwoord van Minister Rutten op de gehouden redevoeringen tijdens de behandeling van het ontwerp in de Tweede Kamer vinden wij:

— Of bij de onderwijzersopleiding de didactiek der verschillende vakken moet worden verzorgd door de vakleraar voor elk vak of door de opvoedkundeleraar voor alle vakken, is een vraag, waarover de meningen verschillen. Het is een oud twistpunt. Een afdoend en eensluidend antwoord is hier niet op gegeven, omdat men, naar het mij voorkomt, de vraag niet zuiver heeft gesteld.

Dat er nagenoeg geen leraar in opvoedkunde kan worden gevonden, die zo grondig in de didactiek en de methodiek van alle vakken der lagere school is ingewerkt, dat hij de gehele didactische vorming van de a.s. onderwijzer op zich zou kunnen nemen, is m. i. niet voor tegenspraak vatbaar.

Wel behoort een vakleraar — en dat is juist zijn specifieke taak als leraar aan de kweekschool — zich zodanig in de didactiek en methodiek van zijn vak voor de lagere school te hebben ingewerkt, dat aan hem dat gedeelte van de didactische vorming kan worden toevertrouwd; in deze zin — en hierop doelde ik,

toen ik er van gewaagde, dat het vraagstuk niet zuiver gesteld was, dat met name daarvoor van team-work moet worden gesproken onder leiding van de leraar voor opvoedkunde. Het bezwaar, dat tegen de didactische vorming door de vakleraar vele malen is aangevoerd, nl. dat er een verbrokkeling ontstaat en de eenheid in de didactische vorming verloren dreigt te gaan, kan op die wijze worden ondervangen.

Het andere bezwaar — en daarop doelde de heer Peters <sup>1)</sup> — nl. dat niet iedere vakleraar voldoende op die taak is voorbereid, erken ik, zeker niet voor de naaste toekomst. Ook hier zie ik een groeiproces, dat ik niet zal nalaten zoveel mogelijk te bevorderen. Daarbij denk ik o. a. aan het stimuleren van bijeenkomsten van leraren in bepaalde vakken; ik koester de verwachting, dat op deze wijze, ook bij de tegenwoordige lerarenbezetting aan de kweekscholen, waarbij inderdaad velen zich nog niet op die specifieke taak hebben toegelegd, veel kan worden bereikt. — Tot zover de Minister.

Over het vóór en tegen valt niet meer te discussiëren, het staat er nu en de wet dient uitgevoerd te worden. Op één punt van de rede van de Minister wil ik toch nog even wijzen, nl. waar hij zegt, „dat er nagenoeg geen leraar in opvoedkunde kan worden gevonden, die zo grondig in de didactiek en de methodiek van alle vakken der lagere school is ingewerkt, dat hij de gehele didactische vorming van de a.s. onderwijzer op zich zou kunnen nemen. Dit is m. i. niet voor tegenspraak vatbaar”. Ik denk er niet over om de Minister tegen te spreken, maar ik wil er alleen op wijzen, dat hij tot nu toe wel in staat geacht wordt de gehele didactische vorming van de a.s. hoofdonderwijzer op zich te kunnen nemen. En hij zal naast zijn taak aan de nieuwe Kweek-school voorlopig nog in staat geacht blijven op de hoofdakke cursus. Men zal zeggen: de Minister zegt: alle vakken en voor de hoofd-akte vallen lich. oefening, handenarbeid en nuttige handwerken er toch buiten. Accoord, maar mijn binnenpret over het „eigenlijk niet” en het „toch weer wel” voor de hoofdakke verdwijnt niet, juist omdat ik het volkomen eens kan zijn met de argumentatie van de Minister. Bovendien: de hoofd-akte en dus de hoofdakke afdeling B zal op den duur verdwijnen, weinigen zullen er om treuren.

<sup>1)</sup> De heer Peters in de 40e vergadering van 31 Januari '52:

— In de tweede leerkring zal de didactiek der verschillende vakken door de vakleraar worden onderwezen. Tot heden was dit de taak voor de leraar in de paedagogiek. Ik vraag mij af: is de vakleraar hiertoe in staat en zijn vooral de academici onder de leraren hiertoe in staat? —

Dus: in „team-work” dient de nieuwe situatie aangepakt te worden en dat is een intrigerende en fascinerende opgave.

Wij beginnen niet met een schone lei: er is de traditie van de oude kweekschool, de eerste twee jaar gebeurt er niets. Als de eerste klas van de tweede leerkring op de nieuwe wijze begint, zit de op haar volgende klas nog in de vierde klas van de oude kweekschool. Dit wordt een gecompliceerde situatie. Aan de andere kant hebben wij twee jaar de tijd om ons op de nieuwe taak voor te bereiden.

Naar onze ervaring is het uiterst moeilijk een „recept” te geven voor team-vorming. De Minister noemt het een „groei-proces”, dat is het zeker in zoverre er tijd voor nodig is, maar er steekt evenzeer een geweldig stuk vorming in, vorming in de zin van voorlichting van buiten af, maar ook — en dat misschien nog wel het meeste — innerlijke zelf-vorming door de leden van het team. Team-work vooronderstelt een zekere *gezindheid* als een onmisbare voorwaarde. Is die er niet, dan helpt geen voorlichting. Psychologisch uitgedrukt: de voorwaarden voor team-work liggen primair in de conatief-emotionele sfeer van de persoonlijkheid. Wie dit niet inziet, of er geen rekening mee houdt maakt brokken i. p. v. een team. Dit geldt vooral voor het centrum van het team, in onze situatie de paedagogiek-docent. De voorwaarde, waaraan de paedagogiek-docent moet voldoen is, dat hij zelf team-*spirit* moet bezitten, hij moet dit als het ware uitstralen over degenen, die het (nog) niet bezitten en hij moet dit voortdurend onderhouden. Bovendien moet hij de voorlichting geven. Alweer psychologisch uitgedrukt: hij moet conatief-emotioneel-cognitief goed „in elkaar zitten” m. a. w. hij moet identificatiemogelijkheden bezitten. Nu kunnen er zich wat het centrum van het team betreft, twee mogelijkheden voordoen:

- a. de paedagogiek-docent is tevens directeur,
- b. de paedagogiek-docent is niet directeur.

In geval *a* heeft het centrum het gezag van de plaats mee en in geval *b* niet, dan moet hij het alleen hebben van zijn persoonlijkheid, terwijl daarnaast de tact van de directeur een niet-geringe factor is. De voorwaarden voor team-vorming zijn in geval *a* gunstiger dan in geval *b*, want daar kunnen emotionele spanningen in verborgen liggen.

Ik wees hierboven de gezindheid, de spirit, de conatief-emotionele factoren als de kern van het team-work aan. Mogen en kunnen



wij die zonder meer bij de vak-docenten veronderstellen? Voor welke weerstanden openlijke of bedekte, bewuste en onbewuste, kunnen wij komen te staan?

Gaan wij eerst eens na, wat de nieuwe situatie voor de betrokken vakdocenten betekent: zij moeten in een team worden opgenomen en zij worden uitdrukkelijk voor didactische problematiek gesteld. Beide zijn zij niet gewend. In de tegenwoordige structuur van de school kan iedere vak-docent binnen de klassenmuren zuiver individueel te werk gaan en dat gebeurt ook. Wat zijn collega's doen en hoe zij het doen, behoeft hij zich niets van aan te trekken en hij doet dat in de regel ook niet. In de tegenwoordige school wordt vorming gezien als de som van een aantal krachten. Iedere docent zorgt voor zichzelf, dat hij klaar komt met zijn programma. Nogmaals: hij kan ook weinig anders. Instructief zijn altijd de discussies rondom een uren-tabel. Iedere docent is geneigd om zich tekort-gedaan te voelen. Men denkt niet vanuit een vormings-geheel naar de delen, maar men begint bij het deel en blijft daar ook in de regel bij. Ik bedoel dit niet als een verwijt, want wij hebben geen idee omtrent een vormings-geheel of een doelvoorstelling, die wij met het onderwijs beogen en van waaruit wij tot een taakverdeling zouden kunnen komen. Vandaar dat een discussie over de waarde van de delen, de vakken, voor het geheel altijd ontaardt in een debat. Waar inzicht ontbreekt, vult de emotie het tekort, vooral als deze problematiek gekoppeld wordt aan urentabel, salariering en dus aan het materiële bestaan.

In de nieuwe Kweekschool kan en moet het anders en dat vereist een andere, een *nieuwe instelling*, die ook in de conatief-emotionele sfeer verankerd ligt. Een nieuwe instelling wordt niet met een handomdraai verkregen. Men verwarre team-spirit niet met een gezellige docentenkamer, of zelfs en desnoods bijvoorbeeld met het ten naastebij één lijn trekken in de orde en de tucht in een school!

Het tweede: de vak-docent wordt uitdrukkelijk voor didactische problematiek gesteld. Ook dit is hij over het algemeen genomen ook niet gewend. Kohnstamm, Langeveld en Stellweg hebben meerdere malen op dit manco in de leraars opleiding gewezen. Men zou kunnen tegenwerpen, dat dit alleen geldt voor de academisch gevormde docenten. Er zijn er ook die via het onderwijzerschap leraar geworden zijn, zij hebben toch een pedagogische, waaronder een didactische vorming genoten? Ik stel hier echter tegenover, dat zij nu niet zo bijster veel meer

didactische belangstelling vertonen dan hun collega's academici, althans zover mijn ervaring strekt. Dat is ook wel begrijpelijk, zij zijn in de eerste plaats vak-leraar geworden, omdat de studie van Aardrijkskunde of Geschiedenis, of welk ander vak dan ook, hen aantrok.

De zin van hun leraarschap ligt zeker in het overdragen van hun vak, maar zij beleven dit met het accent op „het vak" en niet op de „overdracht". Doordat er eigenlijk geen leraarsopleiding bestaat, is de docent uiterst gevoelig voor critiek op de overdracht, op de didactiek. Het studie-vakprestige breidt zich uit over de wijze, waarop hij zijn vak doceert, d. w. z. de didactiek, bovendien heeft hij vakwetenschap en didactiek in de ervaring nauwelijks leren onderscheiden <sup>1)</sup>.

Wij zullen met dit alles voorlopig rekening moeten houden. Op den duur komen deze dingen misschien iets gemakkelijker te liggen?

In Art. 11 onder 1c vinden wij, dat, om aan een kweekschool als directeur en leraar te kunnen worden benoemd, het bezit wordt vereist van: *een bewijs van voldoende paedagogische en didactische voorbereiding*, verkregen over eenkomstig regelen, welke, de Onderwijsraad gehoord, bij algemene maatregel van bestuur worden vastgesteld (curs. van mij). Die paedagogische en didactische voorbereiding zal — m. i. terecht — bedoeld zijn voor het algemeen vormend onderwijs. De wet voorziet dus in „de groei". Ik voorzie ook dit: met het delegeren van de speciale didactiek van de lagere schoolvakken komt de algemene en speciale didactiek van de algemeen vormende vakken op de Kweekschool in de crisis, het mes snijdt aan twee kanten. Persoonlijk kan ik dit niet anders dan toejuichen, maar de paedagogiek-leraar kon wel eens de bliksemafleider worden!

Voor één categorie vak-docenten wordt de nieuwe belasting uiterst zwaar nl. die der vakken-leraar, vooral als hij vakken doceert van uiteenlopende structuur, maar ook deze toestand schijnt op den duur te zullen verdwijnen.

Een moeilijkheid van geheel andere aard ligt in de sfeer van de expressie-vakken. De vakken Lich. Oefening, Handenarbeid en Handwerken, die tot nu toe los stonden van de lagere akte voerden een eigen speciaal-didactisch beleid. Vooral een vak als

<sup>1)</sup> Men behoeft slecht de gangbare leerboeken even in te zien om gewaar te worden, hoe bijvoorbeeld de didactiek vrijwel uitsluitend bepaald wordt door de structuur van het vak, al is er hier en daar een kentering te bespeuren.

Lich. Oefening was en is veel verder op weg naar een nieuwe didactiek dan de andere lagere school-vakken. Ook de vakken Tekenen en Zingen beginnen de laatste jaren min of meer autonoom te worden d. w. z. de vakleraar acht zich alléén deskundig en treedt ook met deze pretentie op. Deze vakken zijn al min of meer gewend eigen wegen te gaan, zij zullen moeten leren om met het peleton mee te marcheren. Als zij kans zien, zich productief in te voegen — en hier komt het ook op het centrum van het team aan — dan kunnen zij waarschijnlijk uitstekende „gangmakers” zijn.

Er zijn nog twee vakdocenten, die als zij hun nieuwe taak volkomen au sérieux nemen zich min of meer „opgelaten” voelen, nl. de neerlandicus, die de didactiek van het aanvankelijk leesonderwijs en de wiskunde docent, die hetzelfde van het rekenonderwijs heeft te doceren. Voor beide ligt het anders: het aanvankelijk leesonderwijs verkeert in een crisis en de docent in de didactiek eist niet alleen een behoorlijke kinderpsychologische, maar m.i. ook taal-psychologische voorbereiding, met daarnaast toetsing in de practijk, althans observatie van de practijk in de oefen- of leerschool. Zijn de voorwaarden in de oefen- of leerscholen aanwezig, zullen alle neerlandice bereid en in staat zijn zich zódanig in deze materie in te werken, dat zij de leerlingen méér weten mee te geven dan een behandeling van een of andere methode voor het aanvankelijk leesonderwijs?

Trouwens, in het eigenlijke taal-onderwijs zijn ook nog wel enkele duistere gebieden; bijvoorbeeld: zinsontleding in de vierde klas en dan maar drie jaar dressereren op het kunstje: wie, wat, aan wie? Ondanks, of dank zij de dressuur — dat doet er weinig toe — vond ik indertijd, dat 50% van de kinderen, die toelatings-examen deden voor een V.H.M.O.-school in het zinnetje „Jan wordt soldaat”, soldaat een lijdend voorwerp noemden. Het geeft immers antwoord op de vraag: „wat wordt Jan?” Zij zijn er nog wel enkele rimboe's, waarin de neerlandicus kan pionieren en waar de paedagogiek-docent tot nu toe geen tijd en gelegenheid voor had.

De speiale didactiek van het rekenonderwijs: „Es sollte erwartet werden, dasz auf einem Erlebnisgebiet, das immer schon im Mittelpunkt unterrichtlicher Bemühung stand und über das von pädagogischer Seite eine schier unübersehbare Literatur vorliegt, gründliche Vorarbeiten geleistet wären. Das ist aber nicht der Fall. In kaum einem andern fach wird noch heute so dogmatisch und ohne Bezug auf echte Kinderbeobachtung

*vorgegangen wie im Rechnen*" (curs. van mij). Zo verrucht Hansen in „Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes" <sup>1)</sup>.

Hier verkeert de paedagogiek-docent zelf in grote verlegenheid, hier kan hij slechts zijn onkunde aan de wiskunde-docent delegeren. Kan de wiskunde docent bij de beantwoording van de vraag: „hoe is de speciale didactiek van het rekenonderwijs?" onbewogen voorbijgaan aan de speciale didactiek van het wiskunde onderwijs? Ik heb namelijk een vermoeden, dat het oordeel van Hansen over het rekenen, evenzeer van toepassing is op de wiskunde. Men zal misschien zeggen, waarom zo zwaar op de hand, er zijn toch rekenmethodes voor de Lagere school, laat hij zich daaraan oriënteren! Dat kan natuurlijk, maar bij mijn weten staan alle methodes, die tot nu toe in ons land verschenen zijn onder het oordeel van Hansen, al beweren de schrijvers met zwarte letters op wit papier, dat hun methode kinderpsychologisch verantwoord is. En vooral de didactiek van het aanvankelijk rekenonderwijs draagt er alle sporen van dat „echte Kinderbeobachtung" van de schrijvers zich niet verder uitgestrekt heeft dan wel eens door het ruitje van de eerste klas naar de kinderen gekeken te hebben. Ook de grote variatie van „aanschouwingsmiddelen" drukken niet onze rijkdom, maar onze armoede aan kennis van deze zaken uit. Zal de wiskunde-docent hier allemaal doorheen zien? En uit komen?

Evenals van de neerlandicus wordt van de mathematicus een behoorlijke kennis van de psychologie vooral van de kleuterleeftijd verwacht, wil hij de speciale didactiek verantwoord doceren!

Onder behoorlijke voorwaarden kan er toch nog wel wat van terecht komen. Ik zie er enkele:

- a. Een behoorlijk ingerichte *experimenteer*-, oefen- of leerschool
- b. „Geheid" *team-work* op de Kweekschool, d. w. z.:
- c. *voortdurend contact* met de paedagogiek-docent en wel:
- d. *binnen de urentabel* van de paedagogiek-docent en de vak-docenten. Om helemaal duidelijk te zijn: dit zijn „betaalde" uren. Niet omdat ik opkom voor materiële belangen, maar omdat „betaalde uren" een *verplichting* uitdrukken. Zo ligt het ook in het bedrijfsleven en daar heeft men heus wel uitgerekend, wat het grootste rendement geeft, d. w. z. het goedkoopste is. Ik meen stellig, dat, als dit niet gebeurt en het zo maar eens

<sup>1)</sup> 2e druk bldz. 299.

te hooi en te gras in de avonduren na een dagtaak of naast hoofdakte-cursus in de avonduren moet gebeuren, er zelfs op den duur niets van terecht zal komen. Ik kan me voorstellen, dat niet alle docenten zich met enthousiasme op hun nieuwe taak zullen werpen. Er zijn er — en dit betreft niet een gering aantal — die met meerdere vakken belast zijn, vaak in de meest eigenaardige — om niet te zeggen: dwaze — combinatie. Zij zullen bij hun toch al zware taak er een nieuwe bij krijgen.

Er rest ons in deze voorlopige orientatie de vraag te stellen: hoever dient de voorlichting van de paedagogiek-docent te gaan, of tot hoever dient de vak-docent zich in te werken? Strict genomen heeft hij alleen de speciale didactiek te onderwijzen. Wil die niet volkomen in de lucht komen te hangen, dan dient hij in ieder geval op de hoogte te zijn van de algemene didactiek en beide steunen weer op de algemene- en de kinderpsychologie. Wie vraagt naar het waaróm van de didactiek komt ergens bij de psychologie uit, en de vraag naar het waartòe leidt naar de theoretische paedagogiek. Kan de vak-docent het zonder enige noties omtrent deze gebieden stellen?

Op *den duur* kan er misschien aangeknoopt worden bij het hierboven genoemde getuigschrift van art. 13, *voorlopig* echter nog niet. Het is ook met het oog hierop, dat ik boven de voorwaarde stelde van de verplichte stafbespreking binnen de uren-tabel. Dan kan er in onderlinge discussie, waarin de paedagogiek docent zeer centraal is, nog wel wat van terecht komen, en zou dan inderdaad iets uit kunnen groeien, zoals de Minister zei. Maar voor groei is ruimte en tijd nodig en die dient dan ook beschikbaar gesteld te worden, anders wordt goed-koop toch nog duur-koop.

Met deze opmerkingen moge in dit stadium worden volstaan, zij zijn ter discussie.

## HOE REIST DE MIDDELBARE SCHOOLJEUGD BUITENLANDS?

DOOR

Dr. T. VAN DER ZEE

— Hoor, weet je wat, ik volg mijn zin,  
'k Wil ook de wijde wereld in.

(W. J. v. Zeggelen.)

We leven tegenwoordig weer in 'n tijd dat 't reizen naar 't buitenland van alle kanten wordt gepropageerd, ook onder de jeugd. Verenigingen organiseren kampen en jeugdreizen. Voor individuele trekkers zijn kampeeruitrustingen weer te koop of te huur. 't Net van Jeugdherbergen wordt steeds dichter. De fiets kan opnieuw het van ouds geliefde en goedkope vervoermiddel zijn, waar 't liften dan nog bijgekomen is.

Voor al onze Middelbare schooljeugd met z'n lange vacantie's en reeds min of meer zelfstandig geworden, moet wel in de een of andere vorm van die reismogelijkheden gebruik maken.

Maar hoe? Om hierover enkele concrete gegevens te verkrijgen vroeg ik 290 leerlingen van de G.H.B.S. te Leiden, benevens nog één van de geslaagde eindexamencandidaten van 1951, hoe zij hun zomervacantie 1951 hadden doorgebracht. De 290 leerlingen vormden 91 % van de totale schoolbevolking. Niet in aanmerking kwamen degenen die juist in de zomervacantie uit Indonesië waren teruggekeerd benevens 't grootste deel van één eerste klas waarmee ik moeilijk in aanraking kon komen.

Beginnen we met 'n globaal overzicht dan blijken er 73 leerlingen, of wel 25 % van het totaal, tijdens de zomervacantie 1951 in 't buitenland te zijn geweest. Letten we op de leeftijden, waarbij we genomen hebben de leeftijd die in de loop van 1951 werd bereikt, dan is er 'n vanzelfsprekende stijging.

<i>Leeftijd</i>	<i>Totaal aantal</i>	<i>Percentage „Buitenlanders”</i>
Twaalf . . . .	21	10
Dertien. . . .	32	13
Veertien . . .	37	19
Vijftien . . .	53	23
Zestien . . . .	54	31
Zeventien. . .	43	37
Achttien en ouder . . . .	50	30



Alleen bij de oudsten is er dus een daling. Wellicht zijn de leerlingen die ondanks hun hoge leeftijd nog niet het eindexamen haalden, ook te veel vervuld van zorgen voor overgang en eindexamen om aan verre reizen te denken. De zittenblijvers gingen eveneens naar verhouding minder buitenlands. Daarentegen reisden de jonge leerlingen uit de hoogste klassen extra veel. Van de groep vijftienjarigen uit de vierde- en zestienjarigen uit de vijfde klas gezamenlijk, was dit 69 % tegen 27 % gemiddeld voor deze leeftijden. 'n Zestienjarige jongen uit de vijfde maakt bijvoorbeeld op z'n eentje 'n liftreis naar de Riviera. Twee zestienjarigen uit dezelfde klas 'n fiets-trektocht naar Parijs. Twee vijftienjarigen uit de vierde klas ondernemen 'n zware fiets-trektocht door de Ardennen en Luxemburg. Intellect en ondernemingsgeest — karakter dus — gingen in deze gevallen samen.

Wel zal natuurlijk de factor: beloning van ouders voor goede schoolprestaties van invloed zijn geweest. Doch bijvoorbeeld bij bovengenoemde zelfstandige trektochten moest 't eigenlijke initiatief toch van de jeugd zelf uitgaan. Deze overweging brengt ons tot de vraag: hoeveel leerlingen reisden er zelfstandig naar 't buitenland en hoeveel onder leiding? Bij de laatsten onderscheiden we dan nog weer:

a) leiding van ouders; b) leiding vanwege organisatie's en c) leiding door meerderjarigen niet tot categorie a) of b) behorend. Tot deze laatsten rekenen wij bijvoorbeeld familie of kennissen waarbij men, al of niet tegen betaling, logeert. Het komt ook nog al eens voor, dat 'n familielid van beroepswege 'n vervoermiddel bezit waarmee de leerling op reis mag gaan. Zo reisde 'n jongen van vijftien jaar uit de tweede klas met de „coaster" van z'n oom helemaal rondom Engeland en naar Frankrijk. De enige jongen trouwens die het op zee zocht.

Maken we nu de bovengenoemde verdeling dan blijkt dat van de 73 „buitenlanders" de grootste groep, nl. 31 stuks, gevormd wordt door de zelfstandige trekkers. De onafhankelijken winnen dus 't pleit, al wil dit niet zeggen, dat ze nu allemaal op hun eentje gingen. Dit was alleen bij 'n paar lifters 't geval. Deze mensen reizen bij voorkeur alleen, omdat ze dan meer kans hebben op 'n lift.

Op de zelfstandigen volgden als talrijksten degenen die met hun ouders reisden, 17 in getal; dan de groep onder leiding van andere volwassenen met 13 stuks en tenslotte, als kleinste afdeling, de organisatie-reizigers met 12 man.

Dit laatste valt tegen, gezien de vele propaganda die er bijvoorbeeld voor verenigingskampen wordt gemaakt. En nu heb ik tot de organisatie-reizigers ook nog gerekend, al zijn 't er welgeteld slechts twee, diegenen welke door middel van de „Vereniging voor Internationaal Jeugdverkeer” of de „International Friendshipleague” contact hadden gekregen met „pen-friends” en hierbij logeerden. De uitwisselingsgevallen dus.

De grootste groep onder de organisatie-reizigers vormden de padvindders, waarvan er vier de „Jamboree” in Oostenrijk mee-maakten. In 't voorbij gaan gezegd: ook onder degenen die in organisatie-verband hun vakantie in 't binnenland doorbrachten, bleken de padvindders verre in meerderheid te zijn, vooral onder de jongere leerlingen.

Op welke leeftijd gaat men al zelfstandig naar de vreemde? De jongste zelfstandigen, 3 in getal, zijn 14 jaar. Eén, 'n lifter nog wel, uit de tweede klas, trekt met 'n Schotse vriend van 18 naar de Ardennen. De 2 anderen zijn derdeklassers.

In welke gelegenheden vonden onze reizigers nu onderdak?

Schakelen we om te beginnen de 8 dagjesmensen uit dan onderscheiden we voor de overige 65 personen onderdak: a) in hotel of pension, tegen betaling; b) bij familie of vrienden, zonder betaling; c) in eigen- of gehuurde tent; d) in jeugdherbergen; e) in kampen van organisatie's.

Het aantal kampeerders in eigen of gehuurde tent blijkt te overheersen met 21 van de 65 gevallen. Niet allen kampeerden zelfstandig, want er zijn 'n drietal gevallen dat er met ouders 'n autokampeertocht werd gemaakt. Op de tentbewoners volgen in aantal degenen die in hotel of pension sliepen met 15 personen. Voor verreweg 't grootste deel vinden we, bij vergelijking met de vorige indeling, deze 15 leerlingen terug bij hen die onder leiding van hun ouders reisden.

Veertien leerlingen, dus bijna evenveel als in hotels verbleven, hebben bij familie of vrienden gelogeerd. Geluksvogels, deze jongens en meisjes, die op deze wijze goedkoop in 't buitenland konden zijn.

Na de logée's komen de jeugdherberggebruikers, 8 in getal. Opvallend dat deze zoveel minder talrijk zijn dan de kampeerders, al hebben enkele kampeerders op hun tocht ook wel eens in 'n jeugdherberg geslapen.

In 't binnenland blijken de kampeerders en jeugdherberggebruikers in aantal ongeveer tegen elkaar op te wegen. Daar overheerst, tenminste in de laagste klassen, sterk 't bezoek aan

verenigingskampen, hetgeen voor 't buitenland geheel onder aan staat met slechts 7 gevallen. (4 Jamboree, 1 werkkamp Grenoble, 1 kamp Engeland, 1 kamp Ardennen.)

Waarom zijn er nu in 't buitenland zoveel meer kampeerders dan jeugdherbergbezoekers geweest? Zelf noemen de jongens het logeren in jeugdherbergen duurder dan 't kamperen. „Voor 'n jeugdherberg of andere slaappleats hadden we geen geld genoeg”, schrijft bijvoorbeeld 'n kampeerder die te Luik met z'n tent in moeilijkheden geraakt. In de jeugdherbergen moet natuurlijk overnachtingsgeld worden betaald en 'n tent zetten de jongens in 't buitenland gewoon langs de weg neer zonder dat zij zich om kampgeld of andere belastingen behoeven te bekommeren. Maar de aanschaf of de huur van de kampeeruitrustingen dan? Ja, doch hierbij stellen de jongens geen hoge eisen, zoals we nog zullen zien.

Behalve het eventuele kostenverschil, lijkt me van invloed 'n zekere schroom die sommigen weerhoudt om zich in 't buitenland te wagen zonder door 't bezit van een eigen tent op alle mogelijkheden te zijn voorbereid. 'n Schroom die tenslotte wellicht weer op financiële gronden is terug te voeren, want iemand met 'n goed gevulde portemonnaie behoeft zich natuurlijk nergens zorgen over te maken. De tent dient dan als 'n soort reserve, die men in tijd van nood kan aanspreken. Zo trok 'n groep van 3 leerlingen in 5 dagen naar Parijs, doch gebruikte daarbij de tent geen enkele maal. Ze slapen éénmaal in 'n jeugdherberg, éénmaal gewoon langs de weg en driemaal in 't hooi bij boeren. Het kan natuurlijk ook zijn dat ze 's avonds te moe waren om hun tent op te slaan. In Parijs gekomen maken ze echter 'n week lang van hun tent gebruik die ze op 'n naburig kampeerterein hebben opgeslagen.

Bezit van een eigen tent, ook al gebruiken ze die weinig, geeft de jongens 'n gevoel van veiligheid en van vrijheid. Ze zijn dan volkomen eigen baas, behoeven nooit vooruit logies aan te vragen, zoals dat in jeugdherbergen gewenst is en kunnen zwerven waarheen ze willen en.... 's avonds zo laat thuis komen als ze maar willen. De extra moeite van 't meeslepen van de kampeeruitrusting hebben ze daar blijkbaar voor over. En die extra moeite zal niet gering zijn want de kampeeruitrustingen mogen niet veel kosten, zoals we reeds aanstipten, en zijn dus bovenal.... zwaar! Verder wordt er natuurlijk toch ook weer veel overbodigs meegesleept. 'n Jongen schrijft: „Deze reis is op de fiets gedaan met natuurlijk 'n heerlijk zware bepakking”. En 'n ander: „Zodat

we van alles wat maar enigszins van belang kon zijn bij ons hadden". 'n Zware uitrusting is altijd nog niet 't zelfde als 'n deugdelijke. Drie van de twaalf zelfstandig ondernomen kampeerreizen moeten wegens ongemak met de tent worden afgebroken. 'n Jongen schrijft: „De volgende dag zijn we teruggegaan uit Luik omdat de tent te erg lekte”. 'n Tweede, die 3 weken in België dacht te blijven, krijgt reeds de eerste nacht regen, waardoor de eigengemaakte tent gaat lekken en schrijft: „Alles nat. Regenjassen even nat van binnen als van buiten. Vergaan van de kou. Drijfmat”.

Kampeerkarten blijken niet altijd aanwezig. In 'n paar gevallen bezat men in 't geheel niets van dien aard, hetgeen trouwens bij de kampeerdere in 't eigen land ook nog voorkwam. De 3 trekkers naar Parijs hadden alleen 'n jeugdherbergkaart. Moelijkheden heeft dit ontbreken van papieren echter nooit opgeleverd, evenmin als trouwens in het binnenland.

Nadat we dus achtereenvolgens de zelfstandigheid en 't onderdak van onze reizigers hebben bekeken, gaan we nu nog na van welk vervoermiddel ze zich bedienden. Hierbij interesseren ons uit de aard der zaak alleen de trekkers. We sluiten dus uit degenen die zich per openbaar vervoermiddel naar één plaats begaven en vandaar uit hoogstens dagtochten in de omgeving maakten. Zo vallen er dan 29 van onze 73 leerlingen af.

Van de resterende 44, de trekkers dus, zijn, zoals te verwachten was, de fietsers verreweg in de meerderheid en wel met 27 man. Combineren we met de indeling naar zelfstandigheid dan behoren deze 27 fietsers allen tot de daar genoemde 31 zelfstandigen. Geen enkele ouder of andere volwassene heeft 't dus gewaagd de jeugdige fietsers op hun buitenlandse trektocht te vergezellen. Alleen in één geval waren, de ouders in de nabijheid.

Verreweg de meesten, n.l. 20 van de 27 fietsers, bezochten België en Luxemburg. 'n Jongen van 17 jaar fietst naar Kopenhagen, doch spoort daarbij 't traject door Duitsland. 'n Andere jongen maakt vanuit z'n standplaats in Duitsland 'n fietstocht langs de Rijn. De enige bromfietser onder de trekkers haalt Nantes. De grootste afstand op eigen kracht leggen zodoende de drie jongens — twee van zestien en één van achttien — af die Parijs bereiken.

Er worden over 't algemeen behoorlijke afstanden per dag afgelegd. Zo we zagen bereikten de 3 bovengenoemde jongens in 5 dagen Parijs. 'n Groep van 3 leerlingen, respectievelijk 15, 15 en 16 jaar oud, reden na hun kampeer-fietstocht in de Ardennen

in één nacht van Brussel naar huis, 'n afstand van 205 km. Ze hadden haast omdat één van hen ziek geworden was! In Rotterdam gekomen waren ze zo moe, dat ze op de stoep voor 't station, waar ze de restauratie nog gesloten vonden, in slaap vielen. Er zullen, speciaal in de Ardennen, met de zwaar bepakte fietsen meer dan eens hachelijke momenten beleefd zijn. 'n Jongen schrijft: „Plotseling eindigde de weg in 'n hele steile helling, waarop zware keien en blootgespoelde wortels de enige bestrating waren. Hier reed ik af en werd gelukkig halverwege door iemand die net naar boven kwam opgevangen. Anders had het ongetwijfeld ernstige gevolgen gehad”.

Ernstige schade aan fietsen, verliezen van remmen en dergelijke euvels, wordt in 5 van de 12 tochten speciaal vermeld.

Op de 27 fietsers volgen in aantal de 12 auto-rijders, vanzelfsprekend allen reizen waarbij ouderen en in de meeste gevallen de ouders zelf, de leiding hadden. Alleen ouders met eigen auto waren dus in de gelegenheid om met hun kinderen 'n buitenlandse trektocht te maken. Bij de fietsers kwam dit, zo we zagen, niet voor, om van de lifters maar niet te spreken. In Nederland zelf trokken toch wel ouders en kinderen gezamenlijk op de fiets er op uit. Doch 'n buitenlandse reis stelt natuurlijk zwaardere eisen, lichamelijk en financieel. En worden de kinderen zo groot, dat ze alleen de moeilijkheden aan kunnen, dan zullen ze geen prijs meer stellen op 't gezelschap van hun ouders op de fiets. 'n Auto-bezitter kan echter ook z'n oudere kinderen nog wel verlokken tot 'n reis met vader en moeder. In de helft van 't aantal gevallen kwamen de auto-kinderen namelijk uit de vierde en vijfde klas. Men zou echter willen dat 'n niet-autobezittend ouderpaar toch 'n goedkope gelegenheid kon vinden, 'n vast kamp bijvoorbeeld, om op niet al te vermoeiende en te dure wijze met hun kinderen in 't buitenland te vertoeven. Dit komt echter niet voor. Bij onze eerste indeling zagen we dat 17 kinderen met hun ouders in 't buitenland verbleven. Behalve de zo juist genoemde 8 auto-trekkers en één dagjesgeval, waren dit allen mensen die in 'n hotel hun vast verblijf hadden en ongetwijfeld tot de hoogste inkomensklassen behoorden.

En dan tenslotte de lifters. Het zijn er slechts 4, waaronder de éne oud-leerling en één die er toevallig toe kwam na 'n kampverblijf in Grenoble. Ook in 't binnenland was 't aantal lifters niet groot, namelijk 3, waaronder 2 meisjes, en dan steeds toevallig. Over 't algemeen is de Middelbare schooljeugd nog te jong en te beschroomd voor 't liften. Onder studenten zal dit bijvoorbeeld heel wat meer voorkomen.



Want zonder ons hier in discussie's over de morele kant van 't liftprobleem te begeven, kan men toch in alle objectiviteit vaststellen, dat er moed toe behoort om op je eentje 'n liftreis naar 't buitenland te ondernemen. Moed? Brutaliteit, zal men zeggen. Goed, hoewel de lifters geen van allen behoorden tot wat men noemt de lastige, abnormale gevallen op school. De lifter die de langste reis maakte, is bijvoorbeeld 'n opvallend evenwichtige jongen.

Roekeloosheid? In één van onze 4 gevallen was, zoals we zagen, de lifter nog maar 14 jaar, doch hij had voor z'n reis naar de Ardennen 'n oudere vriend bij zich. De jongen van 18 die heen en terug van Grenoble naar de Riviera ging liften, zonder er op te zijn voorbereid en zonder voldoende geld op zak, zou men van roekeloosheid kunnen beschuldigen. Bij de 2 volgende lifters kan daar echter weer minder sprake van zijn.

We willen deze 2 lifters hier in 't kort eens volgen op hun tochten. De éne, 'n jongen van 16, uit de vijfde klas, spoort eerst met 'n vriend naar Bazél en lift vandaar door geheel Zwitserland en weer naar huis. Vervolgens gaat hij er nog eens alleen op uit, bereikt in 3 dagen Marseille, blijft 'n week aan de Riviera en lift in 3 dagen terug naar Holland. De andere, 'n jongen van 19, is 'n oud-leerling, doch die ik er opzettelijk bijgenomen heb, omdat hij ook als leerling reeds grote liftreizen maakte. In 1950 trok hij bijvoorbeeld liftend door Zweden tot aan de Russische grens. Hij lifte nu eerst met 'n iets oudere broer, 'n student, naar Gothenburg, welke stad hem van z'n vorige reis bekend was. De beide jongens werkten hier gedurende 2 weken zeer hard en onder zeer zware omstandigheden om reisgeld te verdienen. Thuis gekomen rust de jongste welgeteld 4 gehele dagen uit en gaat dan alleen verder. Hij haalt nu in 4 dagen Wenen, blijft hier 'n tijdje, bereikt dan in één dag Venetië, waar hij opnieuw enige dagen halt houdt. Dan gaat het via Bologna en Florence in 2 dagen naar Rome. Ook hier vertoeft hij 'n poos. Daarna trekt hij in één dag van Rome naar Genua en vervolgens in 3 dagen via Milaan en Luzern naar Bern. (Over de St. Gotthard in z'n zomerse plunje op 'n open vrachtauto). In Straatsburg, z'n volgende pleisterplaats, logeert hij bij vrienden, evenals in Mannheim en tenslotte legt hij in één dag de ruim 500 kilometer van Mannheim naar z'n ouderlijk huis in Wassenaar af. De vrienden uit Mannheim die toevallig tegelijkertijd ook per auto naar Holland gingen, wilden hem meenemen, doch dit was z'n eer te na. Hij reisde zelf en ook in één dag.



Dergelijke liftreizen zijn alleen goedkoop in verhouding tot de lange afstanden die men aflegt. Voor voedsel en onderdak zijn lifters in beginsel aangewezen op jeugdherbergen als goedkoopste gelegenheid, al brengt het avontuur hen ook vaak elders. Alleen de kleine Ardennen-lifter had 'n tent mee, doch gewoonlijk beperken ze hun bagage tot 't uiterste om zich vlot te kunnen bewegen. De jongen die onvoorbereid van Grenoble naar de Riviera lifte had, behalve z'n retourbiljet Grenoble—Leiden, alleen 25 gulden bij zich. Hiervan wist hij nog 'n week lang aan de Riviera te verblijven! Doch op droog brood en slapend langs de weg. Thuis gekomen bleek hij 15 pond afgevallen.

De lifter naar Rome had echter de paar honderd in Zweden verdiende guldens als reisgeld hard nodig.

Men kan dus bij 't liften alleen tot op zekere hoogte van sociale omstandigheden spreken die er toe noodzaken. De jongens hadden zich ook wel op 'n gewone manier buitenlandse reizen kunnen veroorloven doch dan natuurlijk minder ver. De lifters kwamen in onze gevallen ook allen uit gegoede milieu's.

Het zelf verdienen van 't reisgeld behoeft hieraan niets af te doen. Dit kan uit sportiviteit gebeuren of door de drang naar zelfstandigheid al zijn daarnaast, vanzelfsprekend, ook sociale invloeden werkzaam. Bijvoorbeeld als we zien dat onder de fietskampeerders — de mensen die het dus 't meest op 'n koopje zochten te doen — uit de 3 hoogste klassen er 12 van de 17 werkten en onder de 11 hotel- of pensioengasten slechts 2.

In de meeste gevallen, n.l. 16 van de 28, werden er door de jeugdige werkers onder de „buitenlanders" bollen gepeld. Daarmee waren deze jongeren gemiddeld iets meer dan 2 weken bezig en ze verdienden zo door elkaar 'n 25 à 30 gulden per week.

Het meest verdiende zeker 'n jongen van 20 jaar, die na 'n kamp in Engeland te hebben bijgewoond, nog 4 weken als kelner in dit land fungeerde en daarbij 60 gulden per week maakte, plus kost en inwoning.

In hoeverre konden nu de werkers met deze verdiensten hun reis bekostigen? Voor 'n groot deel ongetwijfeld! 'n Jeugdherberg-trekker in België schat z'n uitgaven op ongeveer 3 gulden per dag. 'n Andere trekker langs jeugdherbergen kon 't heel goedkoop. Samen met 'n vriend gaf hij in 11 dagen 45 gulden uit. De reeds meergenoemde fietstrekkers naar Parijs zouden in 3 weken, waarvan één week in de wereldstad, 70 à 80 gulden per persoon hebben uitgegeven. Drie fietstrekkers in de Ardennen kwamen in bijna 3 weken ook op 80 gulden per persoon. Drie à vier

gulden per persoon per dag is dus wel ongeveer de norm, waarbij dan natuurlijk ook de reiskosten zijn inbegrepen.

Als er op iets bezuinigd werd, dan wel op de warme maaltijden. Sommigen gebruikten op hun gehele reis geen enkele volledige warme maaltijd. Kampeerders namen voor de goedkoopte blikken met voedsel uit Holland mee, die dan ook nog op de geduldige fietsen werden geladen.

Er is dus, zo we zagen, op diverse manieren getrokken: op de fiets; per auto; in andermans auto of te wel liftend. Één voer er op zee. Alleen de meest natuurlijke wijze van voortbewegen, het wandelen, ontbreekt, tenzij dan noodgedwongen. Toch wordt er vanwege de school juist veel gewandeld. In de vakantie gaat 't wandelen de jeugd echter niet snel genoeg en bovendien is het te.... duur. Om op 'n aardig beginpunt te komen, moet er aan 'n wandeltocht noodzakelijkerwijs 'n treinreis verbonden worden. En wat kost niet 'n lichtgewichtkampeeruitrusting, die men op z'n rug kan meenemen.

Uit de aard der zaak zijn de meisjes minder buitenlands gegaan dan de jongens. Van de jongens ging 28 %, van de meisjes slechts 14 %. Voor de zware en riskante fietstochten en liftreizen komen de meisjes, practisch gesproken, al niet in aanmerking. Slechts één van de zelfstandige fietstrekkers — en dan nog op 'n zeer bescheiden wijze — was 'n meisje.

Zijn de enigste kinderen ook meer vastgehouden dan de andere? De getallen zijn te klein om hier met procenten te gaan werken. 'n Vaste regel was het echter niet, want de jongen van 16 die door Zwitserland en naar de Riviera liftte, was bijvoorbeeld 'n enigst kind.

---

## OVER HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

DOOR

C. H. DE LEEUW

Ondanks het feit, dat het buitengewoon onderwijs reeds 50 jaar bestaat, hebben degenen, die aan het B.O. verbonden zijn, en naar ik meen niet ten onrechte, veelal de indruk dat het G.L.O. niet voldoende op de hoogte is met taak en werkwijze van het B.O. en onbekend maakt onbemind. Daarbij vermoeden zij, dat het G.L.O. het B.O. ziet als een inbreuk op zijn gebied; dat het G.L.O. het B.O. „afweert". Ten einde nu de verhouding

tussen het B.O. en het G.L.O. te verbeteren willen we in het onderstaande de aandacht vragen voor enkele facetten van het B.O.

Nu is de eerste 50 jaar het B.O. gegroeid — het is voortgekomen uit het onderwijs voor zwakzinnigen, maar langzamerhand is het veel meer gaan omvatten en valt o. m. al 't onderwijs aan gestoorde kinderen er onder, het onderwijs aan slechthorenden en spraakgebrekkigen, aan gedragsgestoorden, die moeilijk opvoedbaar worden geheten, aan slechtzienden en blinden, aan lichamelijk gebrekkigen, aan kinderen met z.g.n. partiële defecten als ook aan de lichamelijk zwakken, die de buitenscholen bezoeken.

Hier zullen we ons beperken tot het onderwijs voor debiele kinderen, omdat het gehele B.O. zich ontwikkeld heeft uit het gebied der debilitas mentis. Nog niet zo lang geleden betekende toch B.O.: onderwijs aan zwakzinnigen.

Bovendien leent zich het Debielenprobleem goed, om verschillende schakeringen aan het probleem van het gestoorde kind te belichten, waarbij ik speciaal zou willen wijzen op de reacties van de omgeving. Het gestoorde kind als zodanig, als individu dus, geeft altijd stoornissen in zijn milieu te zien; concreet — de verhouding van de gehele omgeving tot dit individu is op zijn minst problematisch. De ouders in de eerste plaats in hun verhouding tot het gestoorde kind vragen bijzondere aandacht — maar ook de meer perifere omgeving. Welke reacties roept het kind op bij de meer nabijstaanden, als ook bij de omstanders? Dit wordt tot een verwickeld spel, waarbij het kind weer reageert op de reacties van de buitenstaander en dan laten we vooral niet vergeten — hoe reageren we zelf op het gestoorde kind”.

We zullen beginnen met te trachten het gebrip debilitas mentis wat nader te bepalen. Ik hoop dat daarmee dan vanzelf enkele van de bovengenoemde zaken meer helder zullen worden.

Het begrip debilitas mentis — zwakzinnigheid is een *diagnostisch* begrip. Laat ons dat in de eerste plaats vaststellen. Het behoort tot een geheel eigen terrein — een terrein, waarop op grond van verschijnselen, ziektebeelden worden afgegrensd. Hier beginnen de moeilijkheden, waarop ik straks nader hoop in te gaan. In het gewone spraakgebruik worden nl. dikwijls termen uit het gebied van de pathologie overgenomen, die daar een totaal andere betekenis krijgen. Dit is zeer begrijpelijk. Ziekte in het algemeen is een bedreiging — heeft dus een sterk emotionele, of zoals we ook wel zeggen affectieve kant. Het is niet iets neutraals, waar *men* rustig, zakelijk, in de zin van en uit de zaak

zelf, over bezig kan zijn, maar geeft emotionele spanning, bedreiging en deze bedreiging wordt afgeweerd, d. w. z. het maakt bij de mens, die hier niet vanuit zijn beroep dagelijks mee te maken heeft en geleerd heeft deze aangelegenheden zakelijk te bekijken, agressieve tendenzen los. Vandaar dat allerlei termen uit de ziekteleer min of meer scheldwoorden zijn geworden, van het in onze tijd onschuldig geworden „lelijke choleiralijder“ van de Amsterdammer af, tot het minder onschuldige idioot of gek of ook zwakzinnig toe. Zoals ik al zei, wordt het ongewone als bedreigend ondervonden en afgeweerd. Welke betekenis dit heeft in 't gedrag van ons allemaal, daarop hoop ik straks terug te komen.

Zwakzinnigheid is een diagnostisch begrip, een aan de ziekteleer ontleend begrip, waaraan dus het begrip symptoom ten grondslag ligt. Een symptoom is een verschijnsel, iets wat opvalt. Een symptoom is nu een zeer gecompliceerd geheel. Het symptoom wordt nl. doordat we als mens alleen in staat zijn het te onderscheiden mee bepaald door ons mens-zijn. Het typische hiervan is het *verstaan* d. w. z. het weten omtrent de ander is slechts mogelijk als moment van 't weten omtrent mijzelf. Een symptoom kan „bevraagd“ worden. Het symptoom veronderstelt de idee der gemeenschap, anders kon nooit van bevragen sprake zijn. Een symptoom is dus niet alleen een biologisch gegeven — het veronderstelt het beleven. Een geestelijk symptoom wordt nu hierdoor gecompliceerd, dat het verstaan zelf er door in gevaar gebracht wordt. Het is een verschijnsel van het verstaan zelf. Feiten van het verstaan zelf zijn symptoom. Bij elke geestesziekte, dus ook de zwakzinnigheid, wordt het verstaan in gevaar gebracht. Dit wil zeggen, dat de sociale valentie in gevaar is. Men spreekt nu van geestesziekte als een als cultureel te karakteriseren verhouden van het individu onderworpen is aan het begrip symptoom en in de zin van prestatie negatief bepaald wordt. Bij geestesziekte is het vermogen aan de cultuur deel te nemen verminderd of te niet gegaan. We zeggen dit ook wel zo, dat het contact verloren is gegaan, of minstens er een modificatie in het contact opgetreden is. Dit geldt volgens de denkpsychologie, waarvan ik trachtte enkele gegevens op min of meer populaire wijze weer te geven, van alle geestesziekten en dit geldt zeer zeker ook van de *debilitas mentis*. De debielen zijn toch degenen, waarbij het contact primitiever en grover is geworden dan bij de doorsnee. Hun cultureel prestatievermogen, hun vermogen mee op te bouwen aan de gemeenschap is verminderd. Ik zal

U nu niet vermoeien met een klinisch-psychiatrische uiteenzetting van wat onder debilitas mentis wordt verstaan. Het is een variable groep, die oorzakelijk geen eenheid vormt, naar zijn verschijnselen zelfs geen eenheid is, maar waar we als gemeenschappelijk kenmerk onderstellen een gestoorde intelligentie. We zullen ons nu nader moeten bepalen tot het begrip gestoord-zijn en het begrip intelligentie.

Waar het tot nu toe om ging, is dus, dat de debiel en dit geldt voor elk gestoord kind, niet is iemand, die wat mist, maar verder afgezien daarvan is als een ander, maar dat elke stoornis een verandering in het totaal teweegbrengt — of als U de aanmerking wilt maken, dat ik hier toch al weer construeer — dat het zo is: voor elke gestoorde geldt: „*Er is wat*” en uit dit opvallende trachten we enkele of één kernverschijnsel te ontdekken, waar we de andere verschijnselen omheen gegroepeerd denken en wat we als Westerse mensen dan altijd zullen proberen, een bepaalde oorzaak aan te wijzen, waardoor het totale beeld voor ons doorzichtbaar wordt en onze causaliteitsdrang bevredigd wordt. Men denkt nog te veel, om eens een ander voorbeeld te nemen, dat een kind, dat slecht ziet of blind is, of een kind met gehoorstoornis precies is als een kind zonder deze stoornis, behalve natuurlijk de uitval van het getroffen gebied. Dit is niet het geval, de structuur is veranderd — het kind staat geheel anders in zijn wereld, dus tegenover zichzelf, de anderen als ook zijn omgeving. Ook dat weten we eigenlijk wel, maar vergeten het weer. Algemeen toch is bekend dat b.v. de blinde zo als men dan zegt een geheel ander, prettiger karakter heeft dan de dove, die veel moeilijker is, meer verschijnselen van achterdocht geeft enz.

Bij onze debielen nu zien we het kernverschijnsel in een gestoorde intelligentie — dus ook in een gebrek — in een afwezigheid van iets, dat in een bepaalde hoeveelheid normaal aanwezig behoort te zijn.

We vereenvoudigen hier de zaak weer en denken ons het ontbrekende in een quantiteit. Wat we ons moeten denken over de kwaliteit is al uitermate moeilijk. We scheiden iets af, dat we ons voorstellen als een vermogen, dat dan min of meer aanwezig zou kunnen zijn en dat we als een eigenschap zien, behorend aan het individu. Wat intelligentie is, daar hebben we noties over, maar een preciese bepaling ervan kunnen we niet geven, het heeft te maken met inzicht, het is een creatievermogen, we kunnen het zelfs testen, waarbij we de betrokkene brengen



in een z.g.n. testsituatie, waarbij we hem telkens andere opgaven laten oplossen. We kunnen onderscheiden in theoretische en praktische intelligentie. We kunnen nog verschillende functies onderscheiden, als inprenting, herinnering, verschillende denkvormen enz. In de praktijk komt het hierop neer, dat we het kind brengen in de kunstmatige testsituatie — het daar voor verschillende opgaven stellen, die alle positief of negatief gewaardeerd worden. Voor elk jaar gebruiken we 5 opgaven. Elke vraag beantwoordt dus aan 0.2 jaar. Op deze wijze kunnen we de z.g.n. intellectuele leeftijd bepalen. Deze delen we door de kalenderleeftijd en het I.Q. is er. Het gemiddelde I.Q. der Nederlandse bevolking is 100. We nemen nu betrekkelijk willekeurig bepaalde grenzen aan, en zeggen: onder de 80 is debiel, maar zo eenvoudig is het niet. Wanneer we zo redeneren, gaan we constructief te werk. De gang van zaken is anders. 't Hangt van 't milieu en de omstandigheden af, hoe een kind bij ons komt. De moeder is ongerust, ze merkt wat, 't kind is anders dan anderen. Bij een eenvoudige debiel uit een eenvoudig milieu zal het langer duren voordat hij bij ons komt. Het kind valt niet zo zeer op. Pas op school, als aan 't kind bepaalde eisen worden gesteld, loopt het vast. Wanneer het leermoeilijkheden geeft en de verschijnselen zijn al reeds duidelijk, zal dit kind bij ons komen. Waar nauwkeuriger en fijner geobserveerd wordt, is zeer dikwijls eerder allerlei opgevallen. Het kind ontwikkelt zich wat trager. Het lopen leert het wat later dan een ander, het spreken begint later, blijft langere tijd primitief en ook de zindelijkheidsstraining geeft meer moeilijkheden. De gehele motoriek, zo als het kind zich beweegt, zoals het handelt en doet, is ongecoördineerder, stunteliger. De moeder merkt met een spelletje, in het contact, dat het minder adaequaat reageert. Het kind is meer kwetsbaar — het kan zich als kleuter minder goed handhaven — het komt buiten de groep te staan — zijn spel is grover, minder gedifferentieerd. Hij heeft minder gevoel voor de verhoudingen, het over- en onderschat zich zelf te snel, het geeft dikwijls gauw op of er ontstaat een bepaalde bravourhouding, in de concurrentie met leeftijdsgenootjes kan het zich niet handhaven. Het emotionele leven is minder afgedempt, het reageert heftiger en is aan de andere kant zijn leed gauw vergeten. De moeder reageert hierop met angst, probeert zich zelf gerust te stellen, aanvaardt aan de andere kant het kind minder goed — heeft hierover schuldgevoelens, die haar gedrag bepalen. Het irriteert haar aan de éne kant, dat haar kind niet



zo met de anderen mee kan komen. Zij heeft de neiging zich terug te trekken van het kind, 't kind te verwijten, dat het zo is, zoals het is. Aan de andere kant zal ze om haar schuldgevoelens te delgen het kind verwennen, het met allerlei overmatige zorg omgeven, het daardoor onzelfstandig houden. Op deze wijze zal een circulus vitiosus ontstaan en het kind hoe langer hoe meer onaangepast raken. Het gestoorde kind heeft het dubbel moeilijk. In de eerste plaats door zijn gestoord-zijn, in de tweede plaats omdat dit gestoord-zijn toch eigenlijk nooit geaccepteerd wordt. Bijna nooit wordt de toestand onder ogen gezien. De ouders willen en kunnen niet zien hoe het kind is — maar ook de omgeving speelt hierin mee, o. m. de school. Allerlei reacties zijn mogelijk. Dikwijls agressieve en dan daarnaast, wat ik zou willen noemen het valse medelijden. Het debiele kind wordt op school voor dom uitgescholden. Ik zou U hiervan sterke staaltjes kunnen noemen. Er zijn scholen, waar aparte rijen zijn voor de dommen, waar aan kinderen gevraagd wordt of ze al getest zijn voor de „achterlijke” school, waarbij U heus niet hoeft te denken, dat dit gevraagd wordt in een zakelijke instelling, maar waar bewust gekwetst wordt. Hier werd nu een sterk sprekend voorbeeld gegeven, maar het gestoorde kind schijnt ons allen te storen, in de zin van ergeren, verstoord maken. Het neemt net als bij de ouders de onbevangenheid weg en maakt bij ons allen een stuk agressie los. Dit wordt gevoeld en dan ontstaat de neiging naar het andere uiterste over te slaan. Allerlei medelijdend gedrag ontstaat. Uitingen als zielig, zo'n kind moet toch geholpen worden als ook camouflage gaan een rol spelen. 't Niet kunnen wordt als niet willen geïnterpreteerd — 't stempel, met dat met het gaan naar een B.O.-school op het kind wordt gedrukt, wordt overgewaardeerd, in één woord ook nu is het niet die zakelijke instelling waarmee het kind alleen te helpen is. Het kind wordt tegen heug en meug in vastgehouden, dat het daarbij voortdurend in een milieu is, waarin het zich niet kan handhaven, dat het constant in een druk leeft, dat het telkens en telkens zijn falen beleeft en daarop op zijn wijze gaat reageren, wordt niet duidelijk gezien. Het kind echter wordt met alle goede bedoelingen gestempeld, d. w. z. zijn karakter wordt op deze wijze gevormd en misvormd, waarmee het zijn hele latere leven te kampen zal hebben. Voornamelijk twee wijzen van reageren zal het vertonen — of met bravour zal het trachten zich te handhaven — het zal allerlei gedragsmoeilijkheden gaan vertonen, om daarmee zijn insufficientiebelevingen te compenseren

of het zal zich terugtrekken, de strijd opgeven en regredieren naar een kinderlijker gedrag. Het zal door, wat we interpreteren als brutaal en ongezegelijk, zijn innerlijke onzekerheid trachten te camoufleren en zich voor zich zelf en zijn klassegenoten trachten te rechtvaardigen. Het zal trachten het liefdesverlies, dat het ondergaat te compenseren door op ander gebied bevrediging te zoeken. Door snoepen, door 't wegnemen van geld enz. zal het trachten zich schadeloos te stellen — of het zal terugvallen op een kinderlijker stadium en allerlei infantiele neigingen gaan vertonen. Duimzuigen, bedplassen, masturbatie en het zich dromend terugtrekken in een eigen wereld kunnen het gevolg zijn. Op deze wijze ontstaat er een steeds dieper kloof tussen hem en zijn milieu. Het raakt hoe langer hoe meer on-aangepast. Daarbij treedt wat we zouden kunnen noemen naast de emotionele verwaarlozing een intellectuele verwaarlozing op. De functies worden niet geoefend. Het kind leeft niet intellectueel mee — het doet niet mee in de groep, waar het het niveau niet van aan kan. Zijn intellectuele leven ligt braak. Dit heeft tevens een terugslag op zijn hele bestaan. Het verdebiliseert. Doordat de functies niet geoefend worden, neemt het vermogen af. Rust-roest geldt zeer zeker op dit terrein.

Waar het ons om ging is U enigszins te laten zien, dat het bij de debilitas mentis gaat, wat trouwens voor alle vormen van gestoord-zijn geldt, om de aanpassing. Het debiele kind is in de eerste plaats een niet-aangepast kind. De verschijnselen, die we zien, zijn uitingen van dit niet-aangepast-zijn. Nu kunnen we globaal in het kinderleven de verschijnselen van dit niet-aangepast-zijn onderscheiden in leer- en gedragsmoeilijkheden. Deze hangen ten nauwste met elkaar samen. Geen leermoeilijkheden zonder gedragsmoeilijkheden, maar ook omgekeerd. Gedragsmoeilijkheden geven op den duur toch altijd ook aanleiding tot leermoeilijkheden. Tot de gedragsmoeilijkheden behoren niet alleen het last geven in een groep of een klasse. Ook het buiten-de-groep-staan, het terugtrekken, 't verdromen, het duimzuigen, het niet weerbare gedrag zijn als zodanig gestoord. Zij zijn echter minder hinderlijk en vallen niet zo gauw op. In hun betekenis kunnen zij van veel ernstiger aard zijn dan het meer agressief getinte optreden.

Wat U dus merkt zijn verschijnselen, die liggen op het gebied van het leren of het gedrag. Deze kunnen dus bepaald zijn door het ziektebeeld, dat we debilitas mentis noemen. Dit behoeft daarom nog niet het geval te zijn. Naast de diagnose onder-

scheiden we de differentiaaldiagnose, d. w. z. we trachten een bepaald ziektebeeld af te grenzen ten opzichte van andere, we trachten 't wezen van het beeld te benaderen, dat we dan meestal bepaald achten, als we de oorzaak kennen. Bij de debilitas mentis trachten we nader inzicht te krijgen in de verstandelijke vermogens, d. w. z. het testresultaat geeft een aanwijzing, maar ook al weer niet absoluut. Het testresultaat is niet een mechanisch gemeten iets. De testsituatie is al van belang. Degene, die de test afneemt, speelt een rol, de instelling van degene, die getest wordt speelt mee. Dit zijn alle factoren, die van groot belang zijn. Uiteindelijk gaat het niet om het getal. Het testen is altijd weer een hulpmiddel, dat ons inzicht verdiept. Het is te vergelijken met het gesprek, het psychiatrische interview. Daarbij is het, al is het een belangrijk, slechts één aspect van het geheel. Ook geeft de test iets anders als waar op het doelt. Het doelt erop een materiaal vast te leggen, een vermogen, het geeft in feite niet anders dan een bepaald aantal reacties, in een labiele kunstmatige situatie, waaruit we met voorzichtigheid bepaalde conclusies trekken, die dan mee betekenis hebben in het stellen van de diagnose. Hoe hier fouten gemaakt kunnen worden, kan ik aan een grof voorbeeld verduidelijken. Eens zag ik een kind op een Candidatenonderzoek, waarbij het hoofd van de B.O.-school, zich min of meer verontschuldigde en zei: Dit kind is me toegestuurd, maar ik begrijp er niets van; De gegevens van het schoolhoofd zijn, dat het nauwelijks 10 jaar is, in de 4e klasse van een L.S. zit, nooit is blijven zitten, nu in de 4e klasse wat moeite geeft maar wel mee kan.

Het wordt opgegeven op advies van een arts, die het getest heeft, en een I.Q. heeft gevonden van 65..

Er kwam een moeder binnen, die vertelde dat ze kortgeleden bij een geprikkelde medicus was geweest, die het kind getest had, daarbij nu en dan met de vuist op tafel had geslagen, geen behoorlijke anamnese had opgenomen en na afloop volgens de moeder gezegd had: „Dat kind van U hoort op de achterlijke school thuis”.

Bij nader onderzoek bleek het een gevoelig, wat infantiël meisje, dat bij hertesten een I.Q. opbracht van 115. Hoe het in handen van deze arts was gevallen, doet er weinig toe. Dit kind was door het optreden van degene, die de test afnam in een stupor geraakt, in een toestand van passiviteit, waarin het geen enkele weerbaarheid bezat, alle contact afweerde, vandaar dit resultaat. Daarbij had de arts de uitslag van de test als een

absolute maatstaf gehanteerd en conclusies getrokken, die leidden tot een foutieve diagnose. De wijze waarop hij deze diagnose mededeelde gaf inzicht in het ontstaan van deze foutieve diagnose. Hier werd zeer apert, wat in gemitigeerde vorm mogelijk is bij elk onderzoek. Het testonderzoek dient dus als mogelijkheid tot contact, waarbij het kind geobserveerd wordt en zijn gehele gedrag onder het ook wordt gezien. In hoever een kind geremd is, wat het van de afzonderlijke opgaven maakt, hoe het een vraag aanpakt, hoe het staat met zijn oriëntatie in ruimte en tijd, hoe het denkt, enz. enz. hebben hun betekenis. Daarnaast ontstaat dan het getal, dat natuurlijk een houvast biedt. Van groot belang is echter de wijze waarop dit resultaat tot stand komt. Allerlei factoren kunnen dit resultaat beïnvloeden, los van de intellectuele aanleg, die object van onderzoek is. Naast het onderzoek komt nl. de anamnese, d. w. z. de moeder worden allerlei feiten gevraagd, samenhangend met de ontwikkeling en de levensgeschiedenis. Eenvoudige feiten uit deze levensgeschiedenis, zoals het voorkomen van enuresis, slaapstoornissen, angsten kunnen reeds een verdiept inzicht geven in het onaanpaste gedrag ook op de school.

Eerst wanneer de diagnose gesteld is, zullen prognose en therapie overwogen kunnen worden. De prognose betreft de vooruitzichten en betekent op dit gebied sociale prognose. Wat is er te verwachten? Zal het kind zich op den duur in maatschappelijk opzicht kunnen handhaven, zal het een zorgenkind blijven of bieden zijn mogelijkheden kans op een zelfstandig bestaan? Het is van groot belang deze prognose te betrekken in het oordeel, dat we ons vormen. De ouders interesseert toch niet zo zeer de diagnose als wel juist de prognose. De angsten, die zij hebben betreffen meer de toekomst dan het heden. Wanneer we de diagnose gesteld hebben en ons een inzicht in de prognose hebben gevormd, zullen we de ouders op de hoogte stellen van dat oordeel. We moeten ons daarbij laten bepalen door de realiteit en moeten oppassen, dat we niet inspelen op de angst en de vrees van de ouders en ze zeker niet alleen maar geruststellen, wat op den duur grote moeilijkheden geeft. De ouders moeten de realiteit onder de ogen zien, zij moeten weten, waar ze aan toe zijn. Eerst wanneer zij de werkelijkheid onderkend hebben en tot een aanvaarding van deze werkelijkheid zijn gekomen, zijn zij in staat het kind de hulp te bieden, die het zo nodig heeft. Het vermindert de onzekerheid in hun houding, het voorkomt telkens weer optredende teleurstelling, waar het kind

de dupe van wordt. Eerst wanneer zij de beperktheid in de mogelijkheden zien, kunnen zij van deze mogelijkheden uitgaan, hun eisen verminderen, het wankel zelfvertrouwen stimuleren, zich van allerlei vooroordeel trachten te bevrijden. We zullen hen moeten helpen met hun ambivalente, d. i. tweeslachtige instelling, die zij tegenover hun kind hebben, gevoel moeten hebben voor hun moeilijkheden in het aanvaarden van het kind, hun iets laten zien van het begrijpelijke van deze instelling en trachten daardoor hun schuldgevoelens te verminderen. We zullen proberen een zakelijker instelling te krijgen, valse schaamte zien op te heffen, in één woord, trachten in het eerste milieu, het gezin dus, voorwaarden te scheppen, die zo gunstig mogelijk voor het kind zijn. Daarnaast komt het tweede milieu, de school, De G.L.O.-school is ingesteld op het normale kind, normaal is hier genomen in de zin van gemiddeld. Het kind moet een gemiddeld verstand hebben, mag niet te veel gedragsmoeilijkheden geven, moet zich in het schoolverband weten te handhaven. Het milieu van de B.O.-school moet echter anders zijn. Hier kunnen geen gemiddelde eisen gesteld worden. Toen ik de heer Jacobs, het tegenwoordige schoolhoofd van de eerste school voor zwakzinnigen hier te stede vroeg of er veel bekend was over het ontstaan en het begin van zijn school, vertelde hij me dat dit heel weinig was. De preciese datum van opening van de school was niet bekend, maar, zei hij, wel is er in de notulen van de gemeenteraad van 50 jaar geleden iets gevonden, nl. over de te benoemen leerkracht. Een gemeenteraadslid merkte op, dat dat maar „een gewoon iemand, die niet veel hoeft te weten” moest zijn, want deze kinderen weten toch niets. Hier stuiten we op een veel voorkomend misverstand, ook in onze tijd nog. Dat de B.O. school een totaal andere functie heeft dan de G.L.O.-school wordt niet voldoende beseft. De B.O. school is niet een gewone school, met een wat langzamer tempo en wat gemakkelijker leerplan.

Wat de B.O. er al spoedig beseft is dat de school hier een milieu te betekenen heeft, waar het kind gelegenheid krijgt, zich aan te passen, waar het kind individueel behandeld wordt, en waar het opgevangen wordt, op de B.O.-school komt toch het niet aangepaste kind, het kind dat al reeds vastgelopen is. Er wordt dan ook begonnen met geen eisen stellen, niet het kind heeft zich aan te passen aan het schoolmilieu, maar eer omgekeerd het milieu tracht zich aan het kind aan te passen. Het kind, dat al veel nare ervaringen heeft gehad, onzeker is



geworden door zijn telkens weer falen, wordt verkend. Het kind wordt de tijd gegund te wortelen, zich thuis te gevoelen in dit heel andere schooltype. En als het zijn geschokt zelfvertrouwen weer wat gevonden heeft, worden er eisen gesteld. Met de individuele geaardheid van het kind wordt zoveel mogelijk rekening gehouden, waarnaast twee algemene principes worden gevolgd, 1<sup>o</sup>. dat het debiele kind in 't concrete leeft, dat het aan 't abstracte niet toekomt en 2<sup>o</sup>. wat hier mee samenhangt, dat zijn handvaardigheid zoveel mogelijk ontwikkeld wordt. Op deze wijze wordt getracht van 't onaangepaste kind weer een aangepast kind te maken, dat later in de maatschappij zijn, zij het ook bescheiden plaats, leert innemen. Dit alles stelt zeer aparte eisen aan de leerkracht, temeer daar hij het 1<sup>o</sup>. milieu mee zal betrekken in zijn bemoeienis. Door huisbezoek zal hij zich aanvankelijk op de hoogte stellen van de achtergronden van het kind, waardoor veel van hetgeen het kind vertoont voor hem meer doorzichtelijk wordt. Door voeling te houden met dit 1<sup>o</sup>. milieu en samen te werken met de ouders worden de voorwaarden geschapen tot betere aanpassing. Dit geldt te klemmender, omdat toch veel debielen stammen uit een sociaal insufficient milieu, waar het 2<sup>o</sup>. milieu een gedeelte van de taak van het 1<sup>o</sup>. milieu moet overnemen. Veel wat bij het normale kind vanzelf tot stand komt, wordt bij de debiel met veel moeite en zorg tot ontwikkeling gebracht. Dit eist zich verplaatsen kunnen in de positie van het gestoorde kind, het kunnen begrijpen van allerlei gedragsvormen van uit de moeilijke positie van dit kind. Uitgaande van de beperkte mogelijkheden gaat het erom het gegevene te ontwikkelen, de circulus vitiosus, waarin het kind zich bevindt te doorbreken, het kind los te krijgen, waar het doel of met afweer staat; de meer agressieve tendenzen als gevolg van innerlijke onzekerheid te onderkennen en op te vangen.

Doordat de school ingesteld is op de structuur van het kind, zal de psychische bovenbouw verdwijnen, het kind opgewassen zijn tegen de eisen, energie vrij komen voor de ontwikkeling en het aspect meer sociaal worden. Het kind leeft op, het krijgt plezier in zijn werk, het gaat er lichamelijk beter uitzien, angsten en onlustgevoelens verdwijnen, de nieuwe school wordt als een herademing beleefd. Het krijgt een uitgebalanceerder zelfgevoel en beleeft, dat het niet gedoemd is, altijd weer te falen. De school wordt niet meer als een obsessie beleefd, maar het kind gaat beseffen, dat het een milieu heeft, waar het zich thuis



kan voelen. Het gaat erom dit besef te continuëren. Hierbij moet het geholpen worden, wanneer het het schoolmilieu verlaat, om zijn intree te doen in het werkmilieu. Dan staat de nazorg klaar om de moeilijkheden te effenen, die deze overgang betekent en de ontsparingen op te vangen, die dreigen.

„Wie een kind schaadt, schaadt een geslacht” zei eens één van de hoofden van een B.O.-school me. Laat ons deze slagzin voor ogen houden. Uiteindelijk heeft het vraagstuk van het gestoorde kind een dubbel aspect. Het gaat om de mens en om de maatschappij, om de mens in de relatief meest gelukkige positie te brengen en daarmee te voorkomen dat straks de maatschappij belast wordt met een sociaal onaangepast individu.

## KLEINE MEDEDELINGEN

Onderstaande aankondigingen, respect. betreffende Unesco-publicatie ED 526.1 en ED 526.2, ontvingen wij van het Unesco-Centrum Nederland te Amsterdam, Prinsengracht 1079, die wij gaarne een plaatsje verlenen.

### ONDERWIJS IN BIRMA <sup>1)</sup>.

In November 1950 vertrok een onderwijs-missie onder auspiciën van de UNESCO naar Birma om daar een onderzoek in te stellen naar de onderwijs-methoden der openbare scholen en deze, waar nodig, aan te passen aan de tijdsomstandigheden, zodat de bevolking van het land er het meeste baat bij zou vinden.

In een thans verschenen brochure „Mission to Burma” geeft deze commissie aanbevelingen tot revisie van het onderwijs-systeem. Het is, volgens haar, nodig dat het leerprogramma aanzienlijk wordt uitgebreid met vakken als gezondheidsleer, landbouwkennis, beginselen der economie, kunst-geschiedenis en muziek.

Voorals de student heeft in Birma — en niet alleen daar (cf. de recente uitlatingen van de praeses van het Nijmeegs studentencorps) — zozeer te kampen met gebrek en verpaupering, dat zijn studie er onder te lijden heeft; velen, die capaciteiten bezitten, komen hierdoor zelfs niet eens aan bod.

Met het oog hierop wordt het nuttig geoordeeld de nadruk te leggen op praktische scholing in gespecialiseerde vakken, zodat de student een meer technische soort onderwijs zal genieten.

„De jeugd van Birma zal eens het arbeidend deel van het land zijn en haar industrieën, winkels, boerderijen, kantoren en handelsinstellingen

<sup>1)</sup> „Report of the Mission to Burma” werd uitgegeven door het Algemeen secretariaat van de Unesco te Parijs. Importeur voor Nederland is N.V. Martinus Nijhoff, Lange Voorhout 9, 's-Gravenhage. De prijs bedraagt: f 3,55.

bevolken", zegt het rapport. „De school moet hen daarom gereed maken voor deze toekomst, voor het leven wat ze zullen gaan leiden”.

Voorts wordt geadviseerd het ministerie van opvoeding zodanig te re-organiseren, dat alle soorten opvoeding onder haar komen te resorteren. Traditie spreekt in Azië meestal een belangrijk woordje mee. Desondanks — zo meent de commissie — moet elke vorm van onderwijs voor eenieder gelijkmatig openstaan. Bevoorrecht van bepaalde groepen is uit den boze.

De commissie-leden brengen hulde aan de Birmese autoriteiten, die met bijzonder veel moed, doorzetting en begrip begonnen zijn aan de rehabilitatie van het onderwijs-systeem. Aan de hand van in de praktijk opgedane ervaringen, vermeldt het rapport tenslotte een serie voorstellen voor scholing van onderwijzers, school-inspectie, examens, financiering, verantwoordelijkheid der plaatselijke overheid, de relatie tussen particuliere- en openbare scholen en het vraagstuk der verschillende gangbare talen.

### DE UNESCO STRIJDT TEGEN HET WERELD-ANALFABETISME.

De geschiedenis van een waarlijk „unieke” school, die werd opgericht om de levensstandaard der betrokken bevolking op een hoger niveau te brengen, staat beschreven in een recente publicatie van de UNESCO, die getiteld is „Leer en Leef”<sup>1)</sup>.

Deze school — het eerste regionale trainings-centrum voor fundamentele opvoeding, zoals men het zou kunnen omschrijven — is gelegen in Patzcuaro midden tussen de Tarascan-Indianen van Mexico en werd in werking gesteld op 1 Mei 1951.

De bedoeling ervan is onderwijzend personeel op te leiden en ervoor te zorgen dat dat onderwijs-materiaal er komt wat noodzakelijk is om aan de toestand van analfabetisme, die in Latijns-Amerika nog zeer verbreid is, een einde te maken. Men hoopt op deze manier tevens de miserabele levensomstandigheden der bevolking te kunnen verbeteren.

„Leer en Leef” nu beschrijft de structuur en werkwijze van het onderwijs-lichaam, dat voor dit doel met behulp van negen Latijns-Amerikaanse staten in het leven werd geroepen, en bericht over de problemen waarvoor de studenten zich geplaatst zien, die hun praktijk opdoen in twintig dorpen van Tarascan-Indianen.

Dit Unesco-centrum in Patzcuaro is, blijkens bovengenoemde publicatie, het eerste in een serie van zes, die de komende twaalf jaar opgericht zullen worden in Equatoriaal Afrika, het Midden-Oosten, het Verre-Oosten en Latijns-Amerika.

„Leer en Leef” zet — mede aan de hand van foto's en illustraties van een Mexicaans kunstenaar — uiteen hoe belangrijk het is onderwijs vast te koppelen aan technische verbeteringen, in hoe geringe omvang ook. „Het heeft geen zin iemand te leren lezen en schrijven, wanneer hij niet tevens leert hoe hij de alledaagse problemen het hoofd moet bieden”, schrijft Lucas Ortis, de directeur van het centrum.

<sup>1)</sup> „Learn and Live” werd uitgegeven door de UNESCO te Parijs, en is in Nederland verkrijgbaar à f 0,70 bij de N.V. Martinus Nijhoff, Lange Voorhout 9, 's-Gravenhage.

De vier hoofdpunten zijn dus: De mens moet zijn gezondheid kunnen bewaren. Hij moet de natuurlijke hulpbronnen zo goed mogelijk kunnen gebruiken. Hij heeft recht op een menswaardig gezinsleven. Hij heeft het recht van zijn vrije tijd te genieten.

Dit programma mag, op het eerste gezicht, niet erg ambitieus schijnen, maar het houdt de basis in voor een grote verandering ten goede van het merendeel der aardbewoners. Het aantal analfabeten wordt geschat op 1.200 miljoen. Voor dit begin-programma blijft voorlopig dus nog werkkerrein genoeg open liggen.

In een slothoofdstuk wijst de publicatie op de bedoeling der UNESCO om meer van dergelijke centra, over de hele wereld verspreid, in de naaste toekomst op te richten.

---

„Op Zaterdag 27 en Zondag 28 September a.s. zal het Internationaal Studiecentrum in het Albert-Schweitzerhuis te Amsterdam, Roemer Visscherstraat 46, een weekend-conferentie houden.

De inleiders zijn:

Prof. Dr. K. A. H. Hidding van de Universiteit te Leiden, die zal spreken over „Etiek en Mystiek bij Dr. Albert Schweitzer in verband met de toekomst der cultuur”.

Prof. Dr. P. Westra eveneens van de Universiteit te Leiden, die zal spreken over „Dr. Albert Schweitzer's inzichten over het verval der cultuur”.

Conferentieleider is Dr. J. J. Louët Feisser, president van het Internationaal Studie Centrum.

De kostenbijdrage voor deze conferentie is f 2,50 per persoon, voor studenten f 1,50 per persoon.

Aanmeldingen (vóór 15 September a.s.) en verdere inlichtingen bij het secretariaat van het I.S.C.: Overtoom 24 te Amsterdam.

---

## HET PSYCHOLOGISCH, PAEDAGOGISCH, DIDACTISCH REPERTORIUM

van het Nederlands Centrum voor Onderwijs en Opvoeding te Amsterdam

Voor allen, die in verband met hun studie of anderszins behoefte voelen om zich te oriënteren over de literatuur betreffende zielkunde, opvoeding, onderwijsleer en hun randgebieden bestaat er in Nederland een uitvoerige vraagbaak. Wij denken hier o.m. aan degenen, die zich voorbereiden voor een scriptie, examen of proefschrift en er belang bij hebben zich tijd en moeite van langdurig zoeken te besparen.

Deze gelegenheid is in het Ned. Centrum voor Onderwijs en Opvoeding, Prinsengracht 151 te Amsterdam, aanwezig.

Een vijftiental jaren geleden werd dit documentatie-apparaat op raad van enkele hoogleraren opgezet.

Men beoogde hiermede de zeer uitgebreide literatuur vervat in boeken en tijdschriften op het gebied van psychologie, onderwijs en opvoeding te registreren ten dienste van onderwijzers, leraren en studerende in de

meest ruime zin van het woord. De aanwezige literatuur op deze gebieden wordt geregeld in verschillende bibliotheken opgespoord en in een kaart-systeem ondergebracht. Onder deze bibliotheken bevinden zich in Amsterdam de universiteitsbibliotheken van de Gemeentelijke Universiteit en de Vrije Universiteit, de bibliotheken van de Psychologische laboratoria van de G. U. en de V. U., het Psycho-Analytisch Instituut, de Psych. Kliniek van het Wilhelmina Gasthuis, de Koninklijke Academie van Wetenschappen, the British Council Library, the U.S. Inf. Service, het Ned. Centrum voor Onderwijs en Opvoeding, etc. en buiten Amsterdam de Provinciale Bibliotheek te Leeuwarden. Tevens werden de gegevens van de bibliotheek van het Nationaal Bureau voor Kinderbescherming te Den Haag opgenomen.

In de loop der jaren werd een stroom van literatuur verwerkt, die aangroeid is tot een totaal van ongeveer 50.000 boeken en artikelen. Zowel de oudere als de meer moderne geschriften werden opgenomen. Bij elke titel worden c.q. de verschillende bibliotheken genoteerd waar het bedoelde werk te vinden is.

In de kringen van het onderwijs, het maatschappelijk werk en de universiteit wordt, ofschoon in verschillende mate, een geregeld gebruik van deze gegevens gemaakt. Buitenlandse professoren en studenten konden hier dikwijls de door hen gezochte literatuur achterhalen.

Toch is het bestaan van dit belangrijke Repertorium bij velen nog onbekend en zou het nog vele diensten kunnen bewijzen, waarom wij het gaarne in Uw aandacht aanbevelen.

Nadere inlichtingen, zowel mondeling als schriftelijk worden gaarne verstrekt.

Het N.C.O. is elke werkdag geopend, behalve Maandag, van 10—18 uur, Woensdag bovendien van 20—22 uur.

De directeur: W. J. VEER.

## TIJDSCHRIFTEN

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

No. 5 (jrg. 36).

Uit de inhoud:

Paus Pius XII over geweten en gewetensvorming; „Kweek zelfstandige mensen!” door J. B. te B. (pleidooi voor meer zelfstandigheid van de leerlingen, vooral bij het v.g.l.); „Actuele onderwijsvraagstukken bij onze Zuiderburen”, door Fr. S. R. (critiek vanuit R. K. standpunt op de onderwijsopvattingen van de Belgische Minister Harmel); „Hoofden en onderwijzers” door Breezand (pleidooi voor verdeling der werkzaamheden in het belang der school, onder het team der leerkrachten; het H. d. S. behoudt een samenbundelende functie); „Versnelde val” door Aug. A. Boudens (taak van de school en de onderwijzer in de strijd tegen het cultuurverval). „Gedachten over intelligentie” door B. J. v. d. Peet (over overwaardering van intellect en schoolse bekwaamheid in maatschappij en school).

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, e. a.). Uitg. „De Katholieke Jeugdraad voor Nederland”).

No. 5 (jrg. 19).

„Jeugdtonel” door Lou Hoefnagels (rijk-geïllustreerd artikel over a. het geïmproviseerde spel door kinderen onder 12 jaar; b. het toneel bij twaalf- tot zeventienjarigen). „De problematiek rondom het biechten der jongeren” door Dr. H. M. Fortmann, „Mogelijkheden van de film” (korte samenvatting en bewerking van een art. uit het Jan.-Febr. no. van „Educatours”).

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meylink). Maandbl. v. d. Ver. v. Handenarbeid).

No. 9 (jrg. 32).

„De Onderwijsnota en handenarbeid” door A. D. (II: basisonderwijs), „Handenarbeid bij de nieuwe onderwijzersopleiding” door H. Bosman, „Overdrijving en beperking” door Jac. Oskam (waarschuwing tegen een te grote overvloed van technieken bij het L.O.). „Handenarbeid steunt het onderwijs”, door Br. Paschalis (beschouwing over handenarbeid als leervorm).

*Het Kind* (red. Mevr. Beernink-Trip, e. a.). Uitg. C. A. Spin, A'dam).

No. 4 (jrg. 52).

Een modern paedagoog: „Friedrich Aug. Fröbel”, en „Fröbels plaats in de moderne onderwijssystemen”, door N. C. Kortekaas, „De Koningin op bezoek bij het N.O. voor meisjes” door J. E. J. H. (Koninklijk bezoek aan de Zeister Industrie- en Huishoudschool op 25 Febr.), „Uitputting”, door C. Wilkeshuis.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, e. a.). Uitg. Paed. Centrum N.O.V.).

No. 4 (jrg. 3).

Dit nummer is gewijd aan het vgl.

„Ons V.G.L.O. en zijn psychologische achtergronden” door J. D. Brinksma; „Van V.G.L.O. naar E.V.O.” door F. Evers (naar aanl. van het eenvoudig voortgezet onderwijs uit de Nota-Rutten); „Ons V.G.L.O. in de praktijk” door H. J. Nuys, „V.G.L.O. en onze meisjes” door J. v. Doorn.

*Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg* (red. W. A. de Bruyn). Uitg. „Stichting Paed. Centrum” Breda).

Uit de inhoud:

„Poppenspel en Onderwijs”, door Fr. M. Titus Jansen, „Wetenschap of Boerenbedrog” door Ben Engelhart (over grafologie voor de onderwijzer), „Elementaire Natuurkunde” door G. H. Frederik (enige praktische vb. van zelf te maken instrumenten), „De Bloei van het jonge leven” door Br. Donatianus, (incl. tot een tekenmethode), „Biologie in de praktijk” door J. P. H. Hoogeboom (over plantkunde); „'n Inspecteur vertelt”; „De wereld, waarin wij leven” door Drs. J. P. A. v. d. Dam (wijsgerige bespiegelingen; III).

*Persoon en Gemeenschap* (red. H. J. de Vos, enz.). Uitg. „Ontwikkeling” Antwerpen.

No. 6/7 (jrg. 6).

Uit de inhoud:

„Internationaal verkeer” door Fr. Closset (over briefwisseling en uitwisseling met het buitenland); „Opvoeding en Onderwijs van Doofstommen en Blinden”, door A. Vangoidsenhoven (historisch en methodisch overzicht); „Het voortgezet Leesonderwijs op de L.S.” door A. Vermeulen (methodisch art.), „De spelling: een overwonnen moeilijkheid”, door Louis van Leemput (een nieuwe aanpak van het onderwijs in de spelling).

*Uit andere tijdschriften.*

Het gecombineerde no. 16/18 van „Psychologische Achtergronden” (Red. Dr. Ph. M. van der Heijden, uitg. J. B. Wolters, Groningen) bevat een belangwekkende gedachtenwisseling van Prof. Dr. W. F. Wertheim en Dr. Ph. M. van der Heijden over de kwestie, of men intelligentieverschillen hoofdzakelijk moet verklaren uit sociologische, dan wel uit biologische factoren).

Als no. 1 van jrg. 6 van het „Documentatieblad” (Ministerie van O., K. en W.) verscheen een handig „Verenigingenboekje voor sociaal-paedagogisch en cultureel werk”.

C. WILKESHUIS.

## BOEKBEoordelingen

Dr. A. G. de Man — *In grammaticis veritas! De noodzakelijke vernieuwing van het onderwijs in Latijn.* Groningen, Wolters, 1951.

Het was mijn bedoeling geweest het werk van Dr. de Man in een meer uitgebreide studie te betrekken, over een vernieuwde didaktiek der klassieke talen, waarvoor ik bezig ben gegevens te verzamelen. De systematische bewerking hiervan neemt echter meer tijd dan ik had geraamd. Ik wil dus de bespreking van de dissertatie van de heer de Man niet langer uitstellen.

Dit boek draagt als ondertitel: „De noodzakelijke vernieuwing van het onderwijs in Latijn”. Nu meen ik, dat in een wetenschappelijk werk het woord *noodzakelijk* alleen maar de betekenis kan hebben van: op wetenschappelijke gronden onomstotelijk bewezen. Het spijt mij te moeten zeggen dat, mocht men met deze verwachting de lectuur beginnen, men zeer teleurgesteld zal worden. De *noodzaak* ener didactische vernieuwing is in het geheel niet aangetoond; vandaar dat het inderdaad loffelijk streven van Dr. de Man om enkele heilige huisjes omver te gooien die het slopen waard zijn, weinig succes zal hebben.

Het is zeer te betreuren, dat men in de behandeling van pedagogisch-didactische kwesties niet uitkomt boven het niveau van de persoonlijke mening, erger nog, dat men zich van *deze* onwetenschappelijkheid niet



bewust is. Men meent, dat als men maar affectief genoeg de een of andere bewering de wereld heeft ingeslingerd, men aan zijn didaktisch geweten genoeg heeft gedaan. Integendeel, dan wacht de gehele zwaarte der bewijslast! En dat is daarom een zware last, omdat de doorsnee lezer op dit gebied het wetenschappelijk betoog en bewijs ook niet verwacht, dus zowel aan noodzaak als waarde voorbij ziet.

Omgekeerd kan ik mij niet denken dat enthousiaste beweringen pro of contra een bepaalde didaktische procedure iets anders ten gevolge hebben dan een enthousiaste instemming bij sympathiserenden en geïrriteerd geruzie bij andersdenkenden. Zo kan ik mij voorstellen dat men op wetenschappelijke gronden tot de conclusie komt: „De Latijnse thema is als eerste kennismaking met het Latijn ongewenst”. Maar wat zegt men van deze — natuurlijk gespatieerde — proclamatie: „In de allereerste plaats moet de Latijnse thema gevloekt en gebannen worden”. Zo'n uitlating brengt ons naar mijn smaak een beetje te veel in de animistische sfeer, en aangezien ik niet aan de magische kracht van namen geloof, geloof ik ook niet, dat een beroep op Jespersen in dit verband een ongefundeerde uitlating fundament bezorgt.

Men oordele echter zelf:

Er zijn drie hoofdstukken: I. Taalsysteem en taalmaaksel. II. Nederlands en Latijn. III. Methode.

Het betoog van Dr. de Man komt ongeveer op het volgende neer: Hij ontleent zijn materiaal aan Marouzeau, Royen, Jespersen; ik formuleer in mijn eigen woorden het betoogde:

- a) De Latijnse grammatica beschrijft geen feiten, maar is (ik druk me nu maar even in psychologische terminologie uit) projectie van een wensdroom.
- b) De Latijnse grammatica heeft betrekking op een kunsttaal.
- c) De flectie speelt in het Latijn een veel minder belangrijke rol dan men denkt.
- d) De terminologie is in het Nederlands niet overdraagbaar. Zo is naamval een vorm-, geen functiebegrip. Men moet geen Latijns vormbegrip door een Nederlands functiebegrip weergeven (paard-fiets-methode).
- e) De schoolgrammatica geeft echter alles in Nederlandse vertaling, omdat zij een vertaalreceptenboekje is. (Conclusie: laat niet meer vertalen, dan zijn de recepten niet nodig).
- f) Er is geen belangstelling voor de Oude talen. De oorzaak hiervan ligt in de methode: zo in het systeem der losse zinnen en het systeem der vertaling.

Op pag. 93 vinden wij de conclusie van de eerste twee hoofdstukken: „Volgens onze vaste overtuiging is de huidige vertaalmethode wetenschappelijk, didaktisch en paedagogisch niet verantwoord”.

Mijn critiek richt zich, vanzelfsprekend, voornamelijk tegen het derde hoofdstuk en de punten e en f. De beoordeling der eerste twee hoofdstukken immers behoort niet tot het terrein van de paedagoog.

Het zal de lezer zonder meer duidelijk zijn, dat op grond van zijn voorafgaande beweringen Dr. de Man in het gunstigste geval bewezen kan hebben, dat het wetenschappelijk bezien, en wel taalkundig, onjuist is de termen uit de Latijnse grammatica door Nederlandse termen te vervangen, of een Latijns paradigma over te willen zetten in het Nederlands, maar niet, dat het uit oogpunt van onderwijs ongewenst is Latijnse teksten in het Neder-

lands te vertalen, en wel om psychologische, paedagogische en didaktische redenen, wat een geheel nieuwe didaktiek impliceert. Ik zelf ben wel geneigd aan het didaktisch nut der vertaalmethode te twijfelen, maar ik ontdek bij Dr. de Man geen enkel argument dat mij in staat stelt op wetenschappelijke gronden mijn tegenstander te overtuigen dat deze methode paedagogisch, didaktisch, denkspsychologisch en taalpsychologisch onvruchtbaar is.

In hoofdstuk III komt Dr. de Man dus met zijn programma voor een nieuwe didaktiek:

- a) de Latijnse thema wordt in de ban gedaan;
- b) Het gebruik van het Nederlands als intermedium moet verdwijnen;
- c) De deductieve methode moet verlaten worden;
- d) Hardop laten lezen is een mogelijkheid het begrip voor het gelezene te toetsen.

Het zou te ver voeren al deze punten nu eens zorgvuldig vanuit het door Dr. de Man ingenomen standpunt te bekijken. Maar vanuit paedagogisch-didaktisch standpunt zijn ze niet meer dan vooropstellingen, waarvan men nog niet eens zeggen kan dat zij met logische noodzaak uit zijn eigen standpunt voortvloeien.

Zou Dr. de Man er inderdaad in slagen de 4 punten in overtuigende samenhang te ontwikkelen, (en liefst dan op grond van verantwoorde experimenten) dan zou hij de grondslag gelegd kunnen hebben voor een waarlijk wetenschappelijke nieuwe didaktiek van het Latijn. Daar is hij nog ver van af, en het zou ook wat veel gevraagd zijn dit te willen bereiken in de 33 paginae die hij aan dit derde hoofdstuk heeft gewijd.

Immers, zouden de conclusies van de twee eerste hoofdstukken (die ik verder buiten beschouwing laat) te aanvaarden zijn, dan is in het geheel nog niet bewezen dat de deductieve methode door een inductieve dient te worden vervangen. Een andere deductieve methode, op grond van geheel anders geconstrueerde grammatica, ware immers evenzeer mogelijk. Evenmin is bewezen dat, als men dan van deze noodzaak wel overtuigd is, deze inductieve methode de door Dr. de Man voorgestelde behoort te zijn. Want hoe rigoristisch men ook moge onderscheiden tussen vorm en functie, het kind moet op een of andere wijze toch het feit verwerken dat „patris” is „van vader”. En het heeft met dit probleem niets te maken of men begint met te zeggen: „van vader” is in het Latijn „patris”, of „patris” is in het Nederlands „van vader”, of dat men zonder vertaling maar met een bepaalde intonatie „patris, patris” zou herhalen, of e.g.: „patris” op het bord zou schrijven en met tekening illustreren, of een film componeren die in een apotheose PATRIS zou eindigen. Mijn paedagogische fantasie schiet verder te kort.

Wat men echter Dr. de Man, ernstiger dan dit, moet verwijten, is het hoogst onverantwoordelijke gebruik van de term „experiment”. Weet hij niet dat een experiment iets anders is dan een probeersel?

„Mijn experimenten geven mij de moed om te beweren” schrijft hij op pag. 112. Waar, vraag ik, is de verantwoording van deze, t. w.: het uitvoerig protocol, de uitgewerkte opzet, ev. de controlegroep? De vergelijking der resultaten van experimentele en controlegroep? Zolang niet door hem in deze richting wordt gewerkt hebben zijn z.g. experimenten evenmin overtuigingskracht als zijn beweringen.

Dit betekent niet, dat wat Dr. de Man bezig is te proberen niet waardevol zou kunnen blijken, dat hij niet met fijne intuïtie een verantwoorde methode op het spoor kan zijn, dat zijn streven tot vernieuwing niet zéér prijzenswaard is, dat hij niet gelijk zal blijken te hebben in zijn veroordeling van de losse themazinnen en de vertaalmethode.

Maar zolang hij — niet mij, die ambtshalve wel aanvoel waar hij naar toe wil — maar de eerlijke critici niet zal hebben overtuigd door de stringentie van zijn argumenten en de zuiverheid van zijn methodisch onderzoek, moet ik mijn teleurstelling uitspreken over het verschijnen van deze dissertatie, daar iedere niet-verantwoorde uitspraak op dit gebied de eigenlijke zaak schade toebrengt.

En dan moge ik Dr. de Man als collega-classicus toch wel eens vragen, of hij met Plato het onderscheid tussen *ἐπιστήμη* en *δόξα* ergens anders in ziet dan in objectiviteit en zuiverheid van probleemstelling.

Baarn.

H. W. F. STELLWAG

Dr. J. H. van den Berg: *Psychologie en theologische anthropologie*. Callenbach, Nijkerk 1952, 35 blz.

Met deze voortreffelijke rede aanvaardde prof. Van den Berg zijn bijzonderhoogleraarschap in de pastorale psychologie en psychopathologie aan de Rijks-universiteit te Utrecht. Op een glasheldere analyse der „objektieve” psychologie — voorbeeld: Pawlow — en van de „subjektieve” psychologie — voorbeeld: Freud — bouwt Van den Berg enerzijds een schetsmatige aanwijzing ener psychologie van de mens als zodanig, anderzijds tevens een grondslag der pastorale psychologie. Psychologie is bij hem in wezen: leer van het toegesproken en aangeziene innerlijk van de ander. Die ander echter — meent Van den Berg — wordt toegesproken en aangezien om hem te helpen, te dienen. Met betrekking tot het kind is het dus de paedagogie, die de psychologie leiden moet, met betrekking tot de volwassene: agogie, zeg: therapie. En „uiteindelijk... komt alle therapie neer op herstel van de mens tot tweede persoon, tot *geschapene*.” Dit is suggestief gezegd en bij een inaugurele oratie mag dat. Maar de orator zal de eerste zijn, die hier de behoefte gevoelt aan nog heelwat commentaar. Een enkele opmerking daarom slechts ter discussie: is het niet een wat erg grote zwaai om alle gebrokenheid der schepping als „therapie-behoevend” te zien? Riskeert men daarmee niet òf de verpriestering der therapeuten òf de vervlakking en — in feite — vernietiging van het zondebegrip ten behoeve van het ziektebegrip? Het ziektebegrip vereist zeker herziening maar niet met verlies van de duidelijke, scheppingskategoriale opdracht aan de mens — hier geprocureerd aan de arts — om het geschonden organisme zo goed mogelijk te laten functioneren: „zieken” „gezond” te maken. Dijt dat „ziektebegrip” uit tot „alles wat niet vanzelf gaat” dan hult alles zich in de nacht van een biologisch funktiebegrip. Dan wordt „gezond” identiek met sociaal generlei conflict opleverende en biologisch zonder breuk of kneus. Maar dan is gezond ook identiek met: volgzzaam gedragen onwaardige slavernij, lijdende aan en onder niets ter wereld. Gezond wordt: bestiaal. Dit bedoelt Van den Berg beslist niet, maar... het herstel van de mens tot geschapene is nu eenmaal de uitwerking van verkondiging en bekering, niet van genezing. De tegenstelling „gezond — ziek” staat daarbuiten.

Maar wil men b.v. de neuroticus op zodanige wijze verantwoordelijk maken voor zijn ziekte, dat hij — althans in bepaalde gevallen — de breuk met de Schepper in zijn neurose realiseert, dan staat er bij Van den Berg het vlg. te lezen: „de neuroticus is steeds minder verantwoordelijk voor zijn ziekte dan men wenst en steeds meer dan men verwacht”. Daarmee is het „oude” ziekte-begrip naast en door het „nieuwe” — maar nog onbestemde! — heen gebruikt. Dit vraagt dus om „restatement” en als wij van iemand kunnen verwachten, dat hij op dit alles terug zal komen dan is het van deze orator.

Ten slotte: als men phaenomenologisch en bepaaldelijk alléén phaenomenologisch de mens ziet als een wezen dat zich uitlegt, dan is 1<sup>o</sup> het objekt der phaenomenologische psychologie te verstaan niet als „het aanschouwde innerlijk van de ander” (l. c. p. 4) maar als de wijze waarop de innerlijkheid van de ander in zijn zelfuitleg (= zijn Zijn als *deze* mens) aan den dag treedt (= aanschouwelijk wordt), 2<sup>o</sup> vervalt dan de scheiding tussen een zgn. „wetenschappelijke” (= naturalistische) en een helpende (= paedagogische, „klinische” en therapeutische) psychologie; daarmee wordt — 3<sup>o</sup> — de pastorale psychologie tot die vorm van helpende mensenkennis, waarin de ander bij zijn zelfuitleg (= zelf-wording) geholpen wordt heen te komen over, resp. af te komen van een uitleg (= een kijk op zichzelf als mogelijkheid), die met God breekt, gebroken heeft of contact zoekende dit niet vinden kan. Het priesterschap aller gelovigen staat toe ook aan de pastorale psycholoog als pastor te denken, maar wezenlijk ligt de relatie toch andersom: de pastor verricht pastoraal-psychologische arbeid en ontvangt dáárom deze „extra”-scholing. Aan het psycholoog- of psychiater-schap het pastoraat toe te schrijven lijkt mij een denaturering van hun taak.

Juist omdat de mens geen wezen is, dat zich niet behoeft uit te leggen, doordat het in zijn natuurlijke aspecten in zichzelf ten volle bepaald en duidelijk zou zijn, juist daarom ligt de eerste opgave en de eerste verantwoordelijkheid bij degenen die de zin en de bestemming van het mens-zijn aan de mens te verduidelijken hebben. Dat is enerzijds de taak van ieder mens, voorzover hij een eigen levenszin heeft te volgen en en voor te leven, wil hij zelf meer zijn dan het geen zelfuitleg behoevende dier, het is anderzijds de primaire bijzondere taak van de ouders en van de priester; van „agoog” en „therapeut” evenwel in afgeleide zin.

Nu het gesprek over deze dingen veelzijds gaande is en de paedagoog hierbij betrokken is, stellen wij hogelijk belang in deze nieuwe leerstoel, bekleed door een functionaris wiens oratie, ook bij verschil van gedachten over de vermoedelijke interpretatie van zijn leeropdracht, zo goede verwachtingen wekt.

M. J. L.

Ida G. M. Gerhardt: „*Sonnetten van een leraar*”. Assen 1951, Van Gorcum & Comp.

De lezing van dit bundeltje „schoolverzen” bevelen we iedere docent gaarne aan, welke tak van onderwijs hij (zij) ook dient. De stem der menselijkheid spreekt in dit boekje zeer luid en zeer oprecht. Wij kunnen er veel uit leren, wat in dit verband betekent: beter van worden.

V.

Robert S. Woodworth and Donald G. Marquis, *Psychologie*. Vertaald onder supervisie van Prof. Dr. J. J. Buytendijk, naar de vijfde Amerikaanse uitgave door P. P. J. van Caspel. Uitg. Het Spectrum, Utrecht, 1951. 693 pag. Prijs f 19,50.

In de „Universitaire bibliotheek voor psychologie”, onder redactie van Prof. Dr. A. Michotte en Prof. Dr. J. Nuttin verscheen bovenstaand werk, waarbij de laatstgenoemde een „voorwoord bij de Nederlandse uitgave” schreef. Prof. Nuttin wijst erop „hoe in de laatste jaren het zwaartepunt van de psychologische activiteit van Europa naar Amerika werd verplaatst. Dat betekent niet, dat de Europese inspiratie in de psychologie iets van haar productiviteit zou hebben ingeboet. Maar historische omstandigheden hebben het met zich gebracht, dat talrijke vertegenwoordigers van de psychologie op het Europese vasteland hun activiteit naar de Anglo-Saksische taalgebieden hebben verschoven. Zo is, mede onder inwerking van deze geëmnigreerde Europese psychologie, in de Verenigde Staten van Amerika een uitbloei van onze wetenschap tot stand gekomen, waarmede die van het Europese vasteland moeilijk nog de vergelijking kan doorstaan”.

Het is natuurlijk de vraag in hoeverre ieder het met deze laatste zienswijze eens zal zijn, maar niet ontkend kan worden dat kennismaking met wat de Amerikaanse psychologie biedt voor iedere student van groot belang is. En dat geschiedt dan hier aan de hand van een „handboek” dat een „inleiding” wil zijn. Het bleek reeds, volgens prof. Nuttin, aan verschillende Nederlandse en Belgische Universiteiten daartoe een zeer geschikt werk, en daarom achtte men een vertaling verantwoord.

Ik heb van de rijk geschakeerde en helder geformuleerde inhoud van dit boek, dat door een verder inleidende literatuurlijst en een register gecompleteerd wordt, met veel belangstelling kennis genomen en ben er van overtuigd dat men hier inderdaad een werkelijke „inleiding” heeft geboden. Toch heb ik één, vrij ernstig bezwaar. Ik meen nl. dat de aanduiding: inleiding in de algemene psychologie, te wijd is voor de inhoud van dit boek. Zij zou m.i. moeten luiden: inleiding in de *natuurwetenschappelijk georiënteerde psychologie*. Alles wat naar „geesteswetenschappelijke psychologie” zweemt, ontbreekt volledig. Het lijkt me dan ook beslist noodzakelijk de studenten in de psychologie daar met nadruk op te wijzen. Geeft men hen het hier besproken boek, als een inleiding in wat het werkelijk is: een inleiding in de *natuurwetenschappelijk georiënteerde psychologie*, dan lijkt het mij een uitstekende gids te zijn.

H. N.

H. van Praag, *Philip Abraham Kohnstamm*, Een man Gods. Uitg. W. ten Have N.V. — Amsterdam, 1952. 24 pag.

In eenvoudige, warme bewoordingen geeft de schrijver een zeer beknopte schets van het rijke leven van Kohnstamm, zijn begenadigde persoonlijkheid en de ontzaglijke omvang van zijn werk en publicaties.

Allen, die zich met Kohnstamm verbonden voelen, zullen dit geschrift dankbaar aanvaarden.

H. N.



Dr. F. W. Prins, *Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens denkpsychologische methode*. Verhandelingen van de Stichting „Harmannus Bouman” No. 3. Uitg. J. B. Wolters — Groningen, Djakarta, 1951. 361 pag. Prijs f 7,90.

Deze studie, verschenen als no. 3 van de Verhandelingen van de Stichting „Harmannus Bouman”, is oorspronkelijk de dissertatie waarmee de auteur op 12 Juni 1951 te Amsterdam promoveerde.

In deze publicatie wordt verslag gegeven van een experiment dat door de schrijver genomen werd in een zestal klassen (twee vijfde en vier zesde leerjaren) van scholen voor gewoon lager onderwijs, met de bedoeling te onderzoeken: „Hoe ver kan, naar het voorbeeld van de proefneming tot verhoging van het intelligentieniveau, ook de leergeschiktheid verhoogd worden door de analyse en onderlinge overdracht van de door goede leerlingen toegepaste methodische gedragswijzen”.

Een belangrijk probleem! Want, zoals de schrijver het zelf formuleert, „onder de leergeschiktheid, naar welker verhoging moet worden gestreefd, moet in geen geval alleen maar worden verstaan de geschiktheid van het zich eigen maken van parate kennis, van mechanisch ingeprente geheugenfeiten, als namen en jaartallen, maar ook de geschiktheid tot een beheersing van de gehele inhoud der leerstof, die tot vorming van wereldbeeld en persoonlijkheid dient”. En ... „De leergeschiktheid in deze betekenis is de eerste voorwaarde voor elk duurzaam verwerven van cultuurgoederen”.

Dit op zichzelf reeds belangrijke experiment, dat nog waardevoller wordt door de positieve resultaten waarop de schrijver aan het eind van zijn studie meent te kunnen wijzen, wordt in zijn beschrijving voorafgegaan door een aantal beschouwingen omtrent de theoretische grondslagen waarop het rust, welke op hun beurt weer naast en tegenover andere inzichten en experimenten omtrent het leerproces geplaatst worden.

In de eerste zes hoofdstukken wordt een uitvoerige en rijk door literatuur gedocumenteerde verhandeling over de associationistische opvatting omtrent het leerproces gegeven, waarbij vooral aandacht besteed wordt aan Amerikaanse zienswijzen en onderzoekingen.

Daarna volgt: „Een overzicht van de denkpsychologie van Selz” en „Enige denkpsychologische experimenten in verband met het leerproces”, voor zover ze met de opvattingen van Selz in verband staan, waarmee een overgang verkregen wordt naar het eigen experiment van de schrijver, dat in 220 pagina's uitvoerig en nauwkeurig weergegeven wordt.

Waardevol in het eerste deel van deze studie is vooral dat de schrijver een overzichtelijk beeld geeft van de ontwikkeling op didactisch-psychologisch gebied in de Verenigde Staten van Amerika, waarin hij laat zien hoe men daar t.a.v. de problematiek van het leren, zeker reeds sinds het begin dezer eeuw, een open oog had voor het inslaan van nieuwe wegen. Een rijk geschakeerd beeld rijst hier op. Interessant is het te zien hoe, ondanks het nauwelijks bekend zijn met de Duitse denkpsychologie toch verwante oplossingswegen beproefd worden, ook al blijven daarnaast markante verschillen bestaan.

Het is natuurlijk niet mogelijk hier de gang van het onderzoek te volgen. Wie zich een gefundeerde mening omtrent de mogelijkheden van onderwijs-



vernieuwing wil vormen, zal dit zelf moeten bestuderen; wie aan een dergelijke mening geen behoefte heeft, maar het-zo-wel-weet, aan diegene zal ook een beknopt overzicht niets nieuws leren.

Daarom worden hier slecht de conclusies, waartoe het experiment de schrijver heeft gevoerd, in één zin samengevat, nl. dat „een *paedagogische beïnvloeding van het leerniveau in hoge mate mogelijk is*”.

Dit onderzoek geeft de werkers aan de verbetering van ons onderwijs opnieuw steun en richting. Het betekent weer een klein stapje verder op de lange weg, die nog voor ons ligt.

Wel meen ik een enkele opmerking hieraan te moeten toevoegen, waardoor de grenzen van deze studie nader kunnen worden aangegeven.

Het blijkt meer en meer dat de vernieuwing van ons onderwijs niet alleen, en zelfs niet in de eerste plaats een vernieuwing van de didactiek zal moeten en kunnen zijn, wil zij werkelijk de naam van vernieuwing waard zijn. Naast de didactische vernieuwing vrage de *paedagogische*, d.w.z. de wereldbeschouwelijk-gefundeerde en de sociologische vernieuwing niet minder onze aandacht.

En in de tweede plaats kunnen we op didactische gebied niet blijven steunen op de onderzoekingen van de Duitse en Amerikaanse denkpsychologie, die in het algemeen nog te veel, en de Duitse zelfs uitsluitend, uitgaan van het volwassenen-denken en de gevonden gegevens daarna overdragen op het denken van kinderen, zonder voldoende rekening te houden met de genese van het kinderlijk denken en waarnemen, zoals de Franse denkpsychologie deze ons heeft leren kennen. In deze richting hebben we aanvullende onderzoekingen en experimenten zeer hard nodig.

Doch — zoals gezegd — deze uitspraak geeft slechts de grenzen van het gehouden onderzoek aan. Het betekent niet een vermindering van de waardering.

H. N.

Prof. Dr. Wolfgang Köhler, *Gestaltpsychologie*. Een inleiding tot nieuwe opvattingen der huidige zielkunde. Geautoriseerde vertaling van Dr. P. van Schilfgaarde. Uitg. Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1951. 280 pag. Prijs, geb. f 8,50.

In de bekende Bijleveld-serie verscheen de vertaling van het in 1947 in het Engels uitgekomen boek: *Gestalt-Psychologie* van Dr. Wolfgang Köhler. Het lijkt me een goede en gerechtvaardigde daad. In de wereld van het onderwijs, speciaal in die van de didactische onderwijsvernieuwing speelt de Gestaltpsychologie nog al een belangrijke rol. Zeer velen spreken en schrijven erover in verband met de opbouw van een nieuwe didactiek en methodiek, niet het minst met betrekking tot het aanvankelijk lezen. Maar men krijgt dikwijls wel sterk de indruk, dat maar zeer weinigen de originele geschriften der verschillende Gestalt-psychologen kennen. Vooral voor hen kan het van betekenis zijn dat nu een hoofdwerk van een der belangrijkste vertegenwoordigers van deze richting in de psychologie in het nederlands toegankelijk is. Van betekenis in meer dan één opzicht: men krijgt gelegenheid zich in een stuk theoretische psychologie te verdiepen en men krijgt gelegenheid, dat wat aan de markt komt als didactiek of methodiek op basis van Gestalt-psychologie, zelf te toetsen aan de theo-

retische grondslag. Waarschijnlijk zal men daarbij tot de ontdekking komen dat het beweerd verband tussen practijk en theorie dikwijls heel moeilijk in het gebodene terug te vinden is, en dat zich in onze nederlandse schoolwereld een opvatting over Gestaltpsychologie aan het ontwikkelen is, die alleen maar de naam gemeen heeft met wat hier gegeven wordt. Daarom zij een ieder die zich op dit terrein van praktische onderwijsvernieuwing wil bewegen en tot een zelfstandig oordeel wil komen omtrent het principe van het waarnemen en denken volgens gestaltpsychologische opvattingen de lectuur van dit boek ten zeerste aanbevolen.

H. N.

P. J. F. Dupuis, *Uw deel in dit leven*, Liefde, huwelijk, gezin. Met een voorwoord van Prof. Dr. G. van der Leeuw †. Uitg. W. ten Have N.V., 1951, vierde vermeerderde druk. 186 pag. Prijs f 4,90.

In de rij van de vele boeken, die over sexuele voorlichting en/of opvoeding benevens huwelijksmoeilijkheden handelen, is dit wel een zeer waardevol exemplaar. De auteur weet als arts, als mens en als christen een zeer zuivere toon te treffen, en bespreekt in eenvoudige, klare, doch inhoudsrijke taal de verschillende problemen, die zich in de jeugd, in de verloving en het huwelijk kunnen voordoen inzake de verhouding der geslachten.

Men vervalt bij de bespreking van een dergelijk boek maar al te gemakkelijk in het gebruiken van gemeenplaatsen, maar het is mij slechts volle ernst wanneer ik de wens uitspreek, dat dit boek door nog veel meer verloofden en jonggehuwden, dan reeds blijkt uit de snelle opeenvolging van de vier reeds verschenen drukken, gelezen zal worden. Het kan veel eerlijke strijd verlichten en veel onnodige moeilijkheden en conflicten helpen voorkomen. En aan goede raad en steun in deze zaken is nog steeds een zeer grote behoefte.

H. N.

Johan van Keulen, *In de wachtkamer van het huwelijk*. Uitg. Kirchner — Amsterdam, z. j. 216 pag. Prijs f 4,90.

Dit boek draagt als ondertitel: Een boek over het sexuele leven en de verloving, voor jonge mensen van omstreeks 20 jaar en ouder. Het bespreekt in eenvoudige, rustige taal de verschillende problemen waarmee normale, jonge mensen in hun verlovingstijd allen in meerdere of mindere mate te maken krijgen. Juist het aan de orde stellen van deze periode, die in veel boeken over sexuele voorlichting nog al eens verwaarloosd wordt, doet het m.i. een aparte plaats innemen. Het zal zijn taak als zodanig wel vervullen.

H. N.

## PHAENOMENOLOGIE VAN HET LEREN

DOOR

M. J. LANGEVELD

## I

Wie het gebied betreft, dat in psychologie-boeken en -tijdschriften of in didaktische publicaties met de term „leren” pleegt te worden aangeduid, komt alras tot de ontdekking, dat — om met Max Havelaar te spreken — „de weg weg is”. Er is niet alleen een ontstellende veelheid van litteratuur, men heeft het ook klaarblijkelijk over totaal verschillende dingen. „Leren” betekent nu eens „uit het hoofd leren van onsamenhangende elementen”, dan weer „uit het hoofd leren van een samenhangend geheel”, elders „zich inprenten van logische samenhang en grondfeiten van die samenhang”, weer ergens anders „het opdoen van vakbekwaamheid” of „het leren van een bepaalde vaardigheid” als b.v. het schrijven of het machine-schrijven of wel „het leren van een vaardigheid, die de totale beweging van het lichaam omvat”, zoals b.v. lopen, zwemmen of dansen.<sup>1)</sup>

Dienovereenkomstig treft men in discussies of uiteenzettingen over leerkwesities de meest heterogene beweringen aan, die o. a. hun verwarrende invloed ontleen aan het feit, dat ze met betrekking tot een bepaald leer-objekt misschien aanvaardbaar of juist zijn maar helaas toegepast worden op een totaal ander leer-objekt. In de psychologische vakliteratuur is er althans in één opzicht eensgezindheid: het verschijnsel van het leren wordt er algemeen beschouwd als fundamenteel en hoogst belangrijk. Voor de paedagogische lektuur geldt dit merkwaardigerwijs niet in dezelfde mate. Een uitstekend boek als *Fox Educational Psychology* (1925, 1e dr), wijdt geen speciale studie aan leren als zodanig, het is echter implicite alomtegenwoordig waar men over gewoonte-vorming, over inprenting, over de ontwikkeling der intelligentie handelt. In *Welton's* veel oudere (1911, 1e dr.) maar voor zijn tijd eveneens zeer goede *Psychology of education* doet zich volkomen hetzelfde voor. Vooral de Duitsers (*Meumann*) en de Amerikanen (*E. L. Thorndike*) hebben in hun paedagogische psychologieën en didaktieken het probleem van het leren aan-

<sup>1)</sup> Wie een dgl. verwarring verlangt gade te slaan, vindt deze — nog vermeerderd met een tweede, het bijbrengen betreffende — b.v. in *E. R. Hilgard: Theories of learning*. N.Y. 1948 Ch. I. Zie ook *Mc. Geoch* in *Psychol. Rev.* 1936, 43.

gesneden en zij hebben — al was er nog zoveel kritiek op hun oorspronkelijke aanpak er van — het probleem in studie gehouden tot in lengte van jaren, terwijl zich inmiddels een schare van werkers vormde, die het werk kon voortzetten en differentiëren.

Met dat al is echter één ding niet duidelijker geworden, n.l. wat nu precies het leren als ervaring van de mens is. „Learning is adjustment” zegt de een, „learning is adaptation” de ander en Thorndike maakt het nog eenvoudiger: „man's power to change himself, that is, to learn, is perhaps the most impressive thing about him” en elders: „Human learning consists of changes in the nature and behavior of human beings”; „learning consists in a *reduction* of the stimulus required to produce a given act”, stelt Hollingworth. Talrijke andere omschrijvingen, niet zelden zeer aannemelijke, treffen wij aan. Maar hoe weten wij vóór we over dgl. omschrijvingen van verschijnselen beschikken, *welk* verschijnselen-komplex de moeite van het aankijken loont? *Hoe* weten we *waarnaar* wij kijken moeten als we ergens „leren” willen vinden? Het antwoord is in zijn eenvoud een obstakel: omdat we op een of andere manier vagelijk al „wisten” wat leren was vóór we het op de wijze der psychologie voor het eerst meenden te „begrijpen”. Niettemin, het moet juist zijn op zichzelf en juist dan de tot dusver gevolgde methode, eerst na te gaan, wat deze van te voren bezeten kennis inhoudt dan ons door haar te laten leiden zonder eerst eens na te gaan wat haar inhoud is. Een dgl. onderzoek is niet gericht op wat de leek zoal zegt over leren — een nutteloze en bovendien onvoltooibare taak — maar op de onwillekeurige voor-kennis van het verschijnsel „leren”, dat ieder in eigen ervaring bekend is, de leek zowel als de filosoof of de paedagoog of de psycholoog.

Wij gaan bij een dgl. onderzoek uit van een verschijnsel, dat door iedereen en zonder de minste aarzeling als „leren” gekwalificeerd wordt, waarbij het er in het geheel niets toe doet van *welk* geval wij uitgaan als de instemming maar algemeen is. Een dgl. geval lijkt mij aanwezig, wanneer wij er van uitgaan, dat iemand „leert dammen”.

Wat dan plaats heeft, is gekenmerkt door een begin-ervaring van niet-kunnen en niet-weten van „iets”, dat aan het subjekt vagelijk bekend is als „een soort spel”. De aanschouwelijke gegevens — bord en schijven — worden aangekeken. Ze worden ons voorgezet, horen er dus bij en horen bij elkaar. Ze betekenen verder nog niets dan een geruite plank en ronde houten voor-

werpjes, die — behalve het „horen bij” — alleen hun ding-eenschappen hebben: ze kunnen rollen en schuiven, kunnen opgestapeld worden, sommige zijn wit, andere zwart, enz. Onmiddellijk verandert de situatie, wanneer men ons meedeelt: hoe de schijven verdeeld worden in twee groepen, waarvan de ene alleen uit witte, de andere alleen uit zwarte bestaat. Niemand kan dat aan de schijven of het bord zien of op andere wijze ervaren. Weer verandert de situatie, wanneer de schijven op het bord geplaatst worden. Merkwaardig is, dat men de witte schijven niet op de witte vakken en de zwarte wel op de zwarte vakken plaatst; merkwaardig is, dat men de schijven niet in aaneengesloten rijen plaatst, enz. enz. Dit alles kan men niet „weten”, dat moet men „leren”, d.w.z. i.c.: vernemen. Door de plaatsing der schijven is de situatie opnieuw veranderd: de verdeelde stenen en iedere groep schijven op zichzelf hebben nu een relatie gekregen. Er is mogelijk: naar elkaar toe, van elkaar af, ten opzichte van elkaar heen en weer, van plaats verwisselen, enz. Weer verandert de situatie, wanneer de richting van het spel bepaald wordt, n.l. naar elkaar toe en vooruitzijwaarts, enz. Wie komt verder uit zichzelf op de gedachte van „slaan?” Over elkaar heenspringen en één verdwijnt... naar de speler, die gesprongen heeft. Aldoor wijzigt zich de structuur der situatie, d.w.z. aldoor anders wordt het geheel van ervaringsmomenten, waarin wij onze handeling moeten stellen.<sup>1)</sup> Deze situaties, welke elkaar opvolgen, worden bovendien ervaren — en ze zijn dus: — één situatie, die geleidelijk aan „duidelijk” wordt, d.w.z. die als situatie ontstaat door een serie van voorlopige situaties heen. Voorlopig, omdat de volledige ervaringsmomenten voor een volledig damspel er nog niet in aanwezig zijn, zodat ook nog geen volledige dam-handeling gesteld kan worden. Er kan wel geschoven worden, als men vernomen heeft dat het om schuiven gaat, maar men moet de richting nog vernemen enz. Er is in de ervaring geen cumulatie van situaties — eventueel — een cumulatie van ervaringsmomenten in de ene, zich vormende situatie. „Er komt tekening in de situatie”. Het leren vertoont de ervaring van georiënteerdheid, van weten waarom het gaat, weten wat gedaan kan, resp. dus: verwacht mag worden. Er is dus kennis van feiten (men plaatst de stenen op de zwarte vlakjes, men schuift in die richting, maar deze feiten staan in een bepaald patroon van

<sup>1)</sup> Vgl. voor het begrip „situatie” mijn Beknopte Theoretische Paedagogiek, § 40.

verhoudingen tot elkaar (ontmoet men een schijf van andere kleur, waarachter geen andere staat, dan „slaat” men, resp. *wordt* men „geslagen”). Het ganse patroon verandert, wanneer men de stenen anders plaatst, anders schuift, andere bewegingsrichtingen invoert enz., want dan ontstaan andere relaties. Het is dus niet zo, dat de feiten „los” staan. Integendeel: elk feit, waarvan men ons mededeling doet, maakt deel uit van een geheel. Indien ons de samenhang van een meegedeeld feit met het geanticiperde Geheel ontgaat, ontstaat de ervaring van „willekeurigheid” en „niet begrijpen”. Het blijkt bovendien moeilijk, die losse mededeling te onthouden en toe te passen... tot dat hij deel uitmaakt van het patroon. Zolang het gaat om spelregels, maakt dus deel uit van het „leren”, dat men ons moet inlichten en wel volledig, want een spelregel kan niet „bedacht” worden in de zin van „afgeleid uit de feiten”.<sup>1)</sup>

Terwijl wij dus „kennis” opdoen, zijn wij op die kennis niet gericht om haarzelfswil, maar om te kunnen dammen. Wij zijn dus gericht op iets, dat op deze kennis berust, maar dat wij er niet uit afleiden. Ware dit laatste het geval wel, dan zou er maar één mogelijkheid van „zetten” zijn, ofwel zou het aantal „stellingen” en reeksen daarvan, niet slechts eindig, maar binnen de limiet van het aktueel kenbare en reproduceerbare moeten liggen. Dit is uiteraard lang niet bij elke vorm van leren het geval, maar dat doet hier niet ter zake, aangezien wij ons voorshands tot het gekozen voorbeeld mogen bepalen.

Nadat wij overzicht van het spel gekregen hebben, d.w.z.: het geheel van regels hebben leren kennen — eventueel ook is dat overzicht uit een geleidelijk-aan ons duidelijk wordend doen-met-de-schijven op grond van voordoen en mededelen van een

---

<sup>1)</sup> Spelregels zijn, uit dit oogpunt beschouwd, willekeurig en kunnen dus rigoreus gecodificeerd worden *zonder dat* de mogelijkheid van spelen ophoudt te bestaan *en* ze kunnen telkens opnieuw overeengekomen — of bij solitair spel: bepaald — worden. Wat bedacht kan worden ligt *binnen* het patroon der spelregels en berust op de veelheid van mogelijke combinaties en daaruit ontstaande situaties. Dienovereenkomstig is het begrijpelijk, dat De Groot in zijn diss. (Het denken van den schaker. Een exp.-psychol. studie A'd. 1946) heeft aangetoond, dat schaakmeesterschap niet zozeer verklaard moet worden uit allerlei bijzondere gaven als wel uit grote, ge-systematiseerde kennis van en ervaring met schaaksituaties.

In verband met het in de eerste zin van deze noot gezegde dient nog opgemerkt, hoe hier opnieuw blijkt, dat *Piaget's* analyse van spelregels als prototype van morele regels op een misvatting berust, gelijk reeds door mij betoogd werd in mijn Verkenning en Verdieping (Muusses 1950), H. III.



ander geboren — ontstaat een gevoel van nu iets te kunnen, dat als nieuw beleefd wordt.

Daarop volgt een stadium, waarin wij door telkens weer een damspel spelen onze kennis van stellingen, onze „kijk op het bord”, enz. vergroten, hetgeen zich o.a. uit in een betere anticipatie van wat komen zal in de gespeelde partij en een afnemen van het verrast worden. Tegelijk neemt het nieuwhheidsgevoel af, terwijl het gevoel van „ervaring”, „routine”, „zekerheid” optreedt en een toenemend wedstrijdsgevoel zich vormt. Ergens in dit laatste stadium gaan wij zeggen, dat wij nu werkelijk echt kunnen dammen. Het eerder gesignaleerde gevoel van iets nieuws te kunnen, betekent voor ons nog slechts, dat wij het als geheel overzien, maar pas wanneer onze prestaties een niveau bereikt hebben, dat daar aanzienlijk boven ligt, achten wij het leerproces met succes bekroond. Inmiddels brengt de aard van het spel met zich mee, dat men niet uitgeleerd raakt in mogelijkheden van zetten en stellingen. Ook dat geldt zeker niet voor elk leerobject. Het geldt óók niet voor de dammer, die er verder geen studie van maakt.

Laten wij thans trachten vast te stellen, waarin nu het wezenlijke van leren ligt.

Wij merken op:

- 1e. de situatie wordt gekend als leersituatie in een sfeer, i.c. de spelsfeer;
- 2e. de begintoestand is die van een niet-kunnen of niet weten van iets, dat toch intentioneel aanwezig is, d.w.z. als de zaak met betrekking waartoe wij (niet-)kunnen of (niet-)weten;
- 3e. er zijn van dat iets gegevens in de situatie aanwezig, i.c.: een geblokt bord met twee soorten in één kenmerk verschillende schijven (naar wij elders uiteenzetten, is het van het allergrootste, onderscheidmakende belang, *hoe* die aanwezigheid is);
- 4e. er zijn onaanschouwelijke ordeningsvormen in de situatie aanwezig, op grond waarvan deze haar onbepaaldheid verliest; i.c. zijn deze ordeningsvormen van abstracte, conceptuele aard, hetgeen geenszins altijd het geval hoeft te zijn; dit is hetzelfde als te zeggen: deze ordeningsvormen bepalen de situatie, d.w.z. zij bepalen binnen welke grenzen, handelingen „tot het spel behoren”;
- 5e. de ordeningsvormen kunnen niet anders bekend worden dan door mededeling, daar ze willekeurig zijn, behoudens

- hun gebondenheid aan de ding-eigenschappen van bord en schijf (vlak; rond; de ruiten; de kleuren van de schijven horen niet tot de dingeigenschappen maar tot de praeformatie van het speelgoed-karakter der objekten);
- 6e. het gehele leerproces door is er eenheid-van-gerichtheid op „kunnen dammen”, welke gerichtheid alle handelen zinvol maakt als op een zich vormend dammen gericht;
  - 7e. wat dit „dammen” is, is pas aan het einde ten volle bekend (vgl. 2e); in plaats van de integratie van het gedrag door spelsfeer, „iets”, de dingen, de leermeester, treedt nu: de integratie in een bekend veld dóór de ordeningsvormen (vgl. 4e) zelf; het beleven van „weten-hoe-het-moet” treedt op (= iets kunnen dat als nieuw beleefd wordt);
  - 8e. daarna volgt een stadium van oefening met toenemende zekerheid, zich meten en afnemend nieuwhedsgevoel.

Vatten wij dit achtal aspecten om redenen van praktische hantering in enkele termen samen, dan zouden wij dat aldus kunnen doen:

- 1e. *oriëntatie-omtrent* de aard der situatie;
- 2e. gerichtheid op het onbekende als min-of-meer bekend, n.l. als datgene, ten aanzien waarvan iets geleerd moet worden: *primaire gerichtheid*;
- 3e. *ding-gegevens*;
- 4e. strukturerende *determinanten*;
- 5e. *mededeling*;
- 6e. *noëtische gerichtheid*;
- 7e. *bekendheid* („georiënteerdheid-in” de situatie);
- 8e. *beheersing*.

Wij gebruiken de term „noëtische gerichtheid” in niet volstrekt konsekwente aansluiting bij Husserls term „noëse”.<sup>1)</sup> Wij denken daarbij aan de zinvol-makende integratie der ervaringsmomenten, welke volgens de opvatting van Husserl door de noësen plaats heeft. Dat deze gerichtheid alle ervaringen en handeling in de situatie van het „leren dammen” ver-een-igt tot zodanige (= „ervaringen en handelingen van leren dammen”) en dus de „vorm” (de „intentionale μορφή”) bepaalt, deze

<sup>1)</sup> De kern vindt men ook in gebruik bij *Reichling*: Het Woord. Nijm. 1935. Het probleem is aan de orde bij *Th. Litt*: Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftliche Erkenntnis. Lpz. 1938.

ervaringen en handelingen daarmee in hun vereniging losmakende van alles wat in die situatie *niet* behoort tot leren-dammen, is duidelijk en wettigt m.i. het gebruik van de term voldoende. Verder echter gaan de pretenties van deze term in onze toepassing niet.

## II

### Is de phaenomenologie van het leren volledig te ontwikkelen aan het gekozen voorbeeld?

Wanneer wij ons voorbeeld van het leren dammen, als geheel overzien, rijst de vraag of hier toch niet bepaalde, belangrijke aspecten van het leerproces gemist worden. Deze vraag ontstaat, doordat wij in dit voorbeeld niet te maken hebben met een aanschouwelijk of onaanschouwelijk geheel, dat in zijn ordening of samenhang zelve een weg, d.i. een ordenend principie, een geheel van strukturerende determinanten, laat zien, dat tot een *bepaalde* oplossing voert. Een oplossing, die het antwoord geeft op een vraag. Bij het dammen bestaat niet *een* vraag, bestaat niet *een* weg, bestaat niet *een* oplossing. Toch maken deze zaken deel uit van datgene wat op goede gronden een leerproces genoemd wordt.

Wie een bepaald aanschouwelijk gegeven geheel leert kennen als een *geordend* geheel, kan een te *doorlopen totaliteit* leren kennen (b.v. de weg van huis naar school; de zwembeweging, een doolhof), hij kan *een te overzien geheel* leren kennen (b.v. zijn beertje, zijn stoel etc.), hij voltrekt in beide gevallen organisch een constituerende kenact. In het eerste geval echter *volbrengt* hij de weg, de beweging; in het tweede *heeft* hij het objekt in een persoonlijk-zintuigelijk samenzijn. Wie een aanschouwelijk-onaanschouwelijk of een onaanschouwelijk Geheel leert kennen, heeft andere mogelijkheden. Het aanschouwelijk-onaanschouwelijke kennen ligt het dichtst bij de zojuist besproken vormen, wanneer het Geheel ook voltrokken wordt door de mens als lichamenlijk-geestelijk wezen. Dit is het geval b.v. bij het spreken, het tekenen, het melodie-zingen. In het spreken immers brengen de spraakorganen als expressie-middelen in het geheel der expressieve activiteit van de mens (die gebaar, mimiek en nog meer omvat) het aanschouwelijke deel (de spraakklanken en hun opbouweenheden) *zelf* voort, terwijl de sprekende mens in-enen daarmee de betekenissen, d.w.z. de gebruiksbegrippen, het onaanschouwelijke moment dezer handelingstotaliteit voortbrengt. Er wordt hier een spreekact volbracht, waarin de beide

geschetste aanschouwelijke kenhandelingsvormen, rudimentair verondersteld zijn. De spreker doorloopt de totaliteit van de in taal diskursief uit-gewikkelde gedachte... al sprekende, d.i. al organisch-handelende en in een onmiddellijk persoonlijk-zintuigelijk samenzijn, want hij hoort en voelt zich spreken. Maar de georiënteerdheid is hier reeds opgestegen boven het aanschouwelijk geheel... waarmee hij verbonden is.

De afstand van het aanschouwelijk aspekt van de kenhandeling wordt het grootst, waar het taalvrije denken optreedt; bij het vóór stadium der formulering, als men weet waarover men het hebben gaat — maar het nog niet gezegd heeft —, als ons iets „voor de geest staat”, als ons een geheel van betrekkingen daagt, kortom: waar de kenact zich onmiddellijk voltrekt in het begrip of zijn ontwerp. Dit laatste is een begrip, dat nog niet in al zijn notae is uitgedacht.

De leerling nu, die niet tegenover het damspel noch tegenover het leren zwemmen of het leren spreken staat maar tegenover wat een polder, een bijvoegelijk naamwoord, een driehoek is, — die leerling moet op grond van zeker aanschouwelijk materiaal, het abstract-orderende principie ontdekken, dat *dit* materiaal tot polder, *dat* tot bijvoegelijk naamwoord en *dat* tot driehoek maakt. Snappen wat een polder, enz. *is*, is niet hetzelfde als alle momenten er van weten, maar bovendien de vormgevende akt voltrekken, die uit dijken, sloten, niveauverschillen, enz. een polder als oplossing-van-een-opgave maakt; die uit drie lijnen een driehoek maakt, enz.

In de plaats van de gerichtheid op een eenheidgevend, ordenend principie (vgl. bij het damspel onder 7e), dat aan de geordende delen is toegevoegd uit t.o.v. die delen (damschijven en bord) extrinsieke gezichtspunten, treedt een ordenend principie, dat dwingend is vastgelegd *in* de geordende delen. Dit is in wezen niet anders dan het verschil tussen de sfeer der vrijheid van het spel en die der gebondenheid van de arbeid. Wat dus onze aanvullende analyse toevoegt aan die van het damspel is de ontdekking van de *intrinsieke*, d.w.z. in de geordende delen liggende *ordeningsprincipia*, die bij het leren-kennen „gevolgd” kunnen worden, zodat de stof „doorlopen” wordt. Ofwel: deze intrinsieke ordeningsprincipia verschaffen, eigenschappen zijnde van t.o.v. elkaar afzonderlijke dingen, de mogelijkheid de dingen als een eenheid (n.l. *adjectiva*) te verenigen. Elk „ding” is dan „geval-van”, zoals elk *adjectief* alleen dat is omdat in die bepaalde taal, in het geheel van haar systeem van woordsoorten die be-

paalde vaste funktie voorkomt. Uit de cilindrische vorm van de damschiif valt verder niets te konkluderen; men kan slechts afwachten. Deze vorm bevat *geen* immanente indicatie, d.i. geen immanente relatie tot het systeem (= het spelgeheel), terwijl de relatie tot de ding-eigenschappen van bord en schijven niet dwingend is. De spelregels zijn echter, indien ze eenmaal bekend en gevolgd worden, quasi-intrinsiek.

Daar het hier niet te doen is om een volledige logische analyse van de intrinsieke ordeningsprincipia en slechts voorlopige, phaenomenologische aanwijzing der momenten van het leerproces beoogd is, willen wij thans onze inzichten afrondend resumeren.

Het leren-kennen van een hoe-dan-ook *aanschouwelijk* geordend geheel, berust reeds op de ontdekking van een in het geordende objekt gelegen intrinsiek ordenings- of eenheidscheppend principe. Dit kan *praktisch*, d.i. in organisch-beleefde handeling intelligent *voltrokken* worden. Het kan ook *gekend* worden, d.i. explicite, denkend voltrokken worden.

In de gedachte, de theorie, het systeem etc. hebben wij *onaanschouwelijk* geordende totaliteiten voor ons. Het ten grondslag liggende, constituerende ordeningsprincipe is ook hier van intrinsieke aard t.o.v. de geordende delen (begrippen, oordelen, etc.).

Het ontdekken van intrinsieke ordeningsprincipia is een denkact in de sfeer van de arbeid. In deze sfeer is het extrinsieke ordeningsprincipe slechts voorlopig-extrinsiek. In de sfeer van het spel vinden wij het extrinsieke ordeningsprincipe dominant en slechts *willekeurig* opgeheven ten gunste van een quasi-intrinsieke geldigheid. Daarmee is tevens gezegd, welke aanvulling te geven is aan onze analyse van het leren van een spel, dat bestaat in zijn regels en dat daardoor zo dicht mogelijk staat bij een intellectueel ernst-geheel.

Systematisch is hiermee een volledig phaenomenologisch beeld van het leren gegeven in zoverre er immers geen principiële andere mogelijkheden — wel talrijke empirische varianten — bestaan dan: *aanschouwelijke* en *onaanschouwelijke* gehelen, intrinsieke en extrinsieke kenordering, handelend en denkend voltrekken.

# DE PSYCHOLOGISCHE FUNDERING VAN HET PRINCIPE DER EXPRESSIE IN HET ONDERWIJS

DOOR

DR. H. NIEUWENHUIS

Het principe der kinderlijke expressie en zijn betekenis voor het onderwijs heeft de laatste tijd nogal wat aandacht getrokken, naar ik meen zowel in de theorie als in de practijk. In ons tijdschrift is dit in de vorige jaargang tot uitdrukking gekomen in het artikel van de heer P. Post: „Aesthetische vorming Anno 1950”, en de daarop gevolgde reacties.

Het lijkt me dat het belang van de zaak het zeker rechtvaardigde een bepaald aspect van dit principe der expressie, nl. zijn „psychologische fundering”, eens nader te belichten, waardoor het tevens mogelijk zou zijn deze kwestie in een wat groter verband te plaatsen. We vinden nl. een groep van argumenten, die de verhoogde belangstelling voor de betekenis der kinderlijke expressie rechtvaardigt, zowel in de ontwikkeling der psychologie in het algemeen, en die der genetische psychologie in het bijzonder, als ook daarbuiten, b.v. in de sociologie, en zeker niet het minst in de wijsbegeerte.

En al deze wetenschappen staan in hun ontwikkeling weer niet los van elkaar, maar hebben elkander steeds beïnvloed.

Wij beperken ons hier echter in hoofdzaak tot de *psychologie* en stellen dus de vraag:

Wat zijn de redenen van psychologische aard voor de verhoogde belangstelling voor het probleem van de kinderlijke expressie in onderwijs en opvoeding?

Voor ik echter daarop een antwoord tracht te geven stel ik eerst een andere vraag:

Hoe komt het dat in de vorige eeuw en ook nog in het begin van de 20ste eeuw er zo weinig waardering was voor die kinderlijke expressie?

Wat de 19e eeuwse psychologie betreft moet er dan aanstonds op gewezen worden, dat zij sterk natuurwetenschappelijk ingesteld was. Haar terminologie brengt dit duidelijk tot uitdrukking: Men zocht naar de laatste *elementen* van het psychisch leven, deze werden verbonden door een *associatieve kracht*, men sprak van het ontvangen van *indrukken*, en van het achterlaten van *sporen*, allemaal begrippen ontleend aan de natuurwetenschappen. En men zocht naar *wetmatigheden* in het psychisch



leven, waarbij vooral het principe van *oorzaak* en *gevolg* een belangrijke rol speelde.

Eigenlijk werd heel het psychisch leven als een groot mechanisme gezien, en bleef voor spontaneïteit geen plaats meer over. M. a. w. *de mens als spontaan handelend subject* ging in deze zienswijze ten onder om plaats te maken voor een wezen dat alleen maar *reageerde* op bepaalde prikkels. De mens scheen niets anders te zijn dan een conglomeraat van mechanisch werkende psychische processen.

Denken we hier maar eens aan de psychologieboeken die nog heden ten dage bij de onderwijzersopleiding gebruikt worden. Die beginnen vaak met een beschrijving van het zenuwstelsel en van de zintuigen, en gaan dan over naar de samenhang tussen prikkel en gewaarwording, waarbij ze spreken van prikkelsterkte, prikkeldrempel, de wet van Weber-Fechner, om daarna geheel los van elkaar beschouwingen te wijden aan *het denken*, *het waarnemen*, *het voorstellen*, *het geheugen*, *het gevoelen*, *het willen*. Maar waar blijft het menselijk subject, d. w. z. de persoon, die denkt, waarneemt, voelt, wil enz., waar blijft de *denker*, de *waarnemer*, kortom de *handelende*, de spontaan handelende mens? Die vindt men in het hele psychologieboek niet.

Deze natuurwetenschappelijk georiënteerde psychologie werd gesteund en versterkt door een tweetal wijsgerige stromingen, die in zeker opzicht elkanders tegenpool vormden, maar die in hun uitwerkingen elkaar dikwijls aanvulden en versterkten: het *rationalisme* en het *empirisme*.

Het *rationalisme* had tot gevolg dat de psychologie het psychisch leven van de mens *verstandelijk* trachtte te benaderen, zoals de natuurwetenschappen de natuur zuiver verstandelijk analyseerden. Nu lukt dit echter niet voor alle gebieden van het psychisch leven even gemakkelijk. Hoe meer nl. de psychische functies van de mens in verband staan met zijn diepste innerlijke wezen, hoe moeilijker dit gaat; hoe meer zij alleen maar de buitenkant raken, hoe beter. D. w. z. met het gevoels- en wilsleven van de mens lukt dit nauwelijks; men probeert maar eens het gevoelsleven met het verstand te benaderen, dat levert niet veel op. Met het kenvermogen echter lukt het beter. En binnen dit kenvermogen lukt het weer beter met het waarnemen en voorstellen, dan met het denken. Hier vinden we een van de redenen waardoor de 19e-eeuwse psychologie tot voorstellingspsychologie kon worden.

Kijken we maar weer in de bekende psychologieboeken: hele

hoofdstukken worden gewijd aan het *kennen*, en daarvan weer grote gedeelten aan het waarnemen en voorstellen en de organen, die daartoe dienen: de zintuigen. Over het gevoelsleven vindt men een paar nietszeggende pagina's, evenals over het wilsleven.

Tegenover het *rationalisme* als wijsgerige stroming ontwikkelde zich het *empirisme*. Legt het rationalisme het accent op de rede van de mens, op zijn verstandelijk vermogen, het *empirisme* wijst vooral op de betekenis van de *ervaring*. De inhoud van het menselijk bewustzijn wordt opgebouwd door de ervaringen, door de indrukken, die de mens van buiten af opdoet. Uit zich zelf brengt de menselijke geest niets voort. Het empirisme zegt dan ook dat de menselijke ziel bij de geboorte een *onbeschreven blad* is, een gladgestreken wastafeltje; de bekende *tabula-rasa* theorie van John Locke.

Als men deze theorie aanvaardt, dan volgt daaruit dat de macht van opvoeding en onderwijs nauwelijks te overschatten is. Immers, als de opbouw van het menselijke bewustzijn geschiedt door het opdoen van indrukken van buiten af, dan hebben de opvoeder en de onderwijzer deze opbouw voor een groot gedeelte in eigen hand, want het hangt er dan maar van af welke indrukken zij op het kind laten inwerken. De invloed van het milieu wordt daarmee van zeer grote betekenis.

Men zag het kind dus als een vat, dat gevuld moest worden, en het was de taak van de onderwijzer om dit te doen. Het kind had zich slechts te laten vullen. Soms ging dit vullen niet al te gemakkelijk, maar dan kon men zijn toevlucht nemen tot „*inpompen*”. In elk geval was de leerkracht hier de actieve persoon, het kind was grotendeels passief. En dus was de leerkracht ook verantwoordelijk voor het ontwikkelingspeil dat elke leerling afzonderlijk en zijn klas als geheel bereikte. Als de klas niet op peil was, dan was dat de schuld van de leerkracht. Hij had dan maar harder moeten poken.

Het was zijn taak *heldere voorstellingen aan te brengen*, en deze voorstellingen langs de mechanische weg van de herhaling *vast te leggen*. Hier blijkt weer het verband met de voorstellingspsychologie en de mechanistische quasi-natuurwetenschappelijke psychologie.

De menselijke geest wordt dus van buiten af gevuld en slechts wat hij zo opgenomen heeft kan hij weer reproduceren. Hij is dus te vergelijken met een gramfoonplaat. En hoe nauwkeuriger de weergave is hoe beter de kwaliteit van de plaat. Vandaar ook de grote waarde die gehecht werd aan het letterlijk

memoriseren en het even letterlijk reproduceren. De impressie is bij dit alles duidelijk primair; de expressie secundair, want dat is per slot van rekening niet anders dan een weergave van de impressie.

Het lijkt me moeilijk te ontkennen, dat ons tegenwoordige onderwijs nog geheel doortrokken is van de opvattingen omtrent de menselijke geest, die zojuist geschilderd zijn.

Nu weet ik wel, dat menige leerkracht bij deze uiteenzettingen een gevoel van weerstand in zich voelt opkomen. Hij zal willen zeggen, dat kan wel allemaal waar zijn, maar ik heb nooit de kinderen, die ik voor me heb, beschouwd als mechaniekjes, als inpomp- en opspuitmachines; ik ben zelf een levende persoonlijkheid en zo zie ik de mij toevertrouwde kinderen ook. En dan ben ik het met die redenering volkomen eens, op één punt na. En dat is dit. Men beseft bij het onderwijs in het algemeen te weinig hoe ontzettend groot de invloed is van wijsgerige stromingen en van wetenschappelijke theorieën. Die hebben blijkbaar een zuigkracht waaraan niemand zich kan onttrekken. En terwijl men dus als leerkracht eensdeels een levende persoonlijkheid is en dat in zijn werk tot uitdrukking brengt, wordt toch anderzijds een groot gedeelte van alles wat men doet, bepaald door de heersende theorieën. Zij doordringen ons gehele onderwijssysteem, in de schoolorganisatie, in de klassenindeling, in de opbouw en de verdeling van de leerstof, het zittenblijven, het cijfers geven, de didactiek en de methodiek, inclusief de leermiddelen, waarover we beschikken. Maar we zijn er ons zo weinig van bewust. We hebben zelf zes jaar lagere school gehad volgens deze opvattingen, en daarna voortgezet onderwijs en kweekschool tot ons achttiende jaar. Twaalf jaar lang hebben we dag in dag uit de invloeden van deze theorieën door middel van het onderwijs in ons opgezogen als de lucht die we inademen en we zijn het alles geheel vanzelfsprekend gaan vinden; zo vanzelfsprekend dat we niet eens meer de tegenstelling voelen tussen onze diepste overtuigingen en de practijk van ons handelen. En voor andere takken dan het lager onderwijs geldt precies hetzelfde, want ook de leraar bij het V.H.M.O. heeft via H.B.S., Gymnasium en Universiteit dezelfde culturele doop ondergaan.

Hoe sterk de invloed van al de genoemde theorieën op ons onderwijs geweest is — en nog is — wil ik graag met een paar voorbeelden verduidelijken.

Ieder kent art. 42 van de wet op het Lager Onderwijs: Het onderwijs wordt onder het aanleren van gepaste en nuttige

kundigheden dienstbaar gemaakt aan de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens der kinderen, aan hunne lichamelijke oefening en aan hunne opleiding tot alle christelijke en maatschappelijke deugden.

Men ziet, de verstandelijke vorming staat voorop, de lichamelijke oefening is pas van 1889 en ook die toonde in haar uitwerking in vrije- en ordeoefeningen-van-en-op-de-plaats maar al te duidelijk de invloed van elementen- en associatiepsychologie.

't Is waar, in hetzelfde jaar 1889 werd ook het tekenonderwijs ingevoerd en verschoof dus het accent enigszins van de impressie naar de expressie. Maar dat is toch eigenlijk maar schijn. Want het tekenen en schilderen diende immers in de eerste plaats tot de oefening van de vaardigheid van oog en hand. Zelfs dit aesthetisch element in het onderwijs werd dus van de verstandelijke en technische kant benaderd. En bovendien was hier van enige werkelijke expressie geen sprake. Men copieerde, en liefst met een angstvallige nauwkeurigheid. Ook hier was de expressie alleen maar een reproductie van de impressie. Alle spontaneiteit schitterde door afwezigheid. En wie in ons onderwijs geen vreemde is, weet dat dit standpunt nog lang niet overwonnen is.

Laat ik dit nog even mogen illustreren.

Op de tentoonstelling: „Kinderen uiten zich“, vorig jaar te Den Haag, was er gelegenheid voor een groepje kinderen om daar te tekenen, te schilderen of te boetseeren. Dit lukte bij vele kinderen zeer aardig. Er waren er echter ook, die niets anders te voorschijn brachten, dan voorbeelden, die ze op school geleerd hadden. Zo was er een jongetje, dat braaf huisjes en poppetjes tekende en zelfs tot een kleine compositie kwam, maar die kennelijk een reproductie was van een schoolvoorbeeld. Toen hem gevraagd werd, of hij dit op school geleerd had, antwoordde hij: „Ja, maar ik weet niet of het wel helemaal precies is“. Hij meende dus zich te moeten verontschuldigen voor het beetje originaliteit dat er ondanks alles toch in zijn werk gekomen was.

Dat ons onderwijs zo weinig waardering had en heeft voor de kinderlijke originaliteit heeft trouwens nog een aparte reden. De vorige eeuw had in 't geheel geen oog voor de speciale aard van het kind, als verschillend van die van de volwassene. Men beschouwde het kind als een volwassene in zakformaat. Het opvoeden en onderwijzen was er dan ook sterk op gericht het kind de manier van denken en doen en dus ook van leren en werken van de volwassene over te laten nemen. Het parool

van onderwijs en opvoeding was: recht op het doel af. En bewaar het kind voor allerlei zijwegen. En als zodanig beschouwde men het gekrabbel van het kind: een nutteloze zijweg en dus tijdverspilling.

Nog één enkel voorbeeld om de invloed van wijsgerige en wetenschappelijke stromingen op het onderwijs aan te tonen.

De confessionele school in ons land steunt beslist niet op het rationalisme of het naturalisme. Zij heeft als laatste fundament een godsdienstige grondslag. Maar heel de didactiek en de methodiek van dit confessionele onderwijs zijn even sterk in de ban van het rationalisme als die van het openbaar onderwijs. Dit zou een onmogelijkheid moeten zijn, maar het is een feit, al is het gelukkig zo dat ook bij het bijzonder onderwijs de ogen hiervoor open gaan.

Het reeds genoemde artikel 42 spreekt ook nog over de opleiding tot alle christelijke en maatschappelijke deugden. Wel, het felste rationalisme in de zin van de *zedekundige leesboeken* hebben we wel achter de rug, maar waar blijft de gelegenheid tot spontane uitdrukking op dit gebied, en waar stijgt onze school hier uit boven het niveau van voorzeggen en nadoen?

Tot slot van deze beschouwing noem ik dan nog een derde stroming uit de 19e eeuw: het *materialisme*. Dit beschouwde de *nuttigheid* van het onderwijs als de alles beheersende toetssteen. Er moest in zo kort mogelijke tijd zoveel mogelijk geleerd worden. De mens werd gezien als *homo economicus*. Voor de andere facetten van de menselijke persoon, en speciaal voor de aesthetische vorming had men nauwelijks oog. De spelende mens, de *homo udens*, is het utilisme een gruwel. En als iemand meende, dat hij toch zich op het terrein van de kunst moest begeven, hetzij actief scheidend, of alleen maar genietend, dan was dat een individuele luxe, waar de gemeenschap, en dus het onderwijs, niets mee te maken had.

Dit is in korte trekken het beeld van de invloed van de grote wijsgerige en wetenschappelijke stromingen op het onderwijs in de 19e eeuw, die voor een zeer groot deel ook nog ons hedendaagse onderwijs bepalen. Ik hoop daarmee, althans enigszins duidelijk gemaakt te hebben, dat dit onderwijs nauwelijks oog kon hebben voor de betekenis van de kinderlijke expressie.

Maar dan komt er verandering. Eerst weer in de wijsbegeerte en verschillende andere wetenschappen, met name in de psychologie; en langzamerhand dringen deze nieuwe invloeden door naar

het terrein van opvoeding en onderwijs, eerst in de theoretische beschouwingen, daarna in de dagelijkse praktijk. En in dit laatste stadium verkeren wij thans. Daarom is de onderwijsvernieuwing ook geen modeverschijnsel, maar een geestelijke en maatschappelijke noodzakelijkheid. En daarom is zij ook niet te keren, al zijn er nog zo veel weerstanden te overwinnen en belemmeringen uit de weg te ruimen. En daarom ook verdient het probleem van de betekenis van de expressie in het onderwijs onze ernstige aandacht.

Maar dat moet ik thans nog nader rechtvaardigen.

Daar is in de eerste plaats de stroming van het *vitalisme*, dat meer oog kreeg voor de eigen aard van het *leven* en voor het principiële verschil tussen levende en dode materie, dat begreep dat levensprocessen niet te verklaren zijn met de begrippen *oorzaak* en *gevolg*, maar te begrijpen met de categorieën *middel* en *doel*. Men zag het leven weer als een doelgerichte, scheppende activiteit. In de psychologie leidde dit tot een biologisch georiënteerde psychologie, die naast het begrip van de causaliteit, dat van de finaliteit, de doelgerichtheid, plaatste.

In de tweede plaats noem ik het *personalisme*, dat de waarde van de persoon weer centraal stelde, en dat leidde tot een *personalistische psychologie*, die het kind zag als een *persoonlijkheid in wording*, met een eigen-aardigheid, maar ook met een eigen-waardigheid.

En daarnaast kwamen nog vele andere stromingen, te veel om hier alle uitvoerig besproken te worden.

Laat ik nog een enkele mogen noemen.

De *Gestaltpsychologie*: ze leerde ons, dat onze waarnemingen niet uit elementen worden opgebouwd, maar zinvolle totaliteiten zijn, die gericht zijn op zinvolle objecten en hun totaliteit, die wij langzamerhand gaan structureren. Om het een beetje cru te demonstreren, neem ik het volgende voorbeeld: Als men in een vreemde stad uit het station komt, begint men niet eerst met de gewaarwording van allerlei aparte geluids- en gezichtsprikkels, waaruit men langzamerhand een voorstelling opbouwt, maar men begint met globaal een beeld van het stadsleven waar te nemen, waarin men langzamerhand allerlei onderdelen en samenhangen gaat ontdekken.

De *geesteswetenschappelijke psychologie*, die er ons op wijst, dat de mens een wezen is, dat gericht is op geestelijke waarden en waardenverwerkelijking; die het Ware, het Schone en het Goede gestalte tracht te geven.



De *dieptepsychologie*, die ons duidelijk heeft gemaakt, wat de rol van het onbewuste in het menselijk leven betekent; hoe er allerlei behoeften en strevingen in de mens werkzaam zijn, die om bevrediging vragen: een zinvolle en waardevolle bevrediging, en die, als deze bevrediging niet mogelijk is, verdrongen worden, maar toch werkzaam blijven en daardoor de ontwikkeling van het leven storen en verwringen.

En door en naast dit alles ontwikkelde zich een *kinderpsychologie*, die ons de ogen opende voor de eigen aard en eigen waarde van elke levensfase, en die ons het kind leerde zien als een wezen, dat in zijn ontwikkeling gestuwd wordt door een innerlijke groeikracht, lichamelijk en geestelijk, dat een spontane, scheppende activiteit bezit en dat slechts om het juiste voedsel vraagt, ook lichamelijk en geestelijk, om tot volle ontplooiing te komen.

Met andere woorden, al de genoemde stromingen hebben dit gemeen, dat zij het menselijk *subject* weer in ere herstellen, dat zij de mens niet langer zien als een registratieapparaat voor allerlei prikkels, die op hem inwerken, en die later weer gereproduceerd kunnen worden; maar als een bron van energie, die er op gericht is actief de wereld te verkennen en te leren kennen, en die tot uiting wil brengen wat deze wereld, ook de geestelijke wereld, in zijn innerlijk wakker roept en die daaraan gestalte wil geven.

Dit geldt voor de gehele mens in geheel zijn leven, en dus ook voor het jonge kind, de mens-in-wording.

Hier is een ernstige vraag op zijn plaats. In welke mate beantwoordt ons onderwijs aan deze nieuwe opvattingen?

Daarop is m. i. maar een antwoord mogelijk: nog maar, zeer, zeer weinig.

En dat kan ook niet anders. Want van de theorie naar de praktijk is een lange en moeilijke weg. Maar we zullen hem toch moeten gaan, als we tenminste niet willen, dat tussen de school en het maatschappelijk leven de kloof steeds groter wordt, doordat de ontwikkelingslijnen van school en maatschappij steeds verder uit elkaar gaan lopen. Een moeilijke weg, die we zullen gaan met zoeken en tasten, met vallen en opstaan, maar waarop we de moeilijkheden door samenwerking zeker zullen kunnen overwinnen. En een weg, die diep in ons hart, wij allen, als onderwijzers en opvoeders toch ook begeren te gaan. Want het gaat om de persoonlijkheid van het kind en ook om onze eigen persoonlijkheid.

Laat ik hier een bekentenis mogen doen.

Als je veel op cursussen en vergaderingen spreekt over onderwijsvernieuwing, dan hoor je zo vaak aan het eind de opmerking: Maar meneer, dat hebben wij toch altijd al gedaan, dat is toch niets nieuws.

En dan vraag je je zelf af: Is dat werkelijk zo? Ik heb daar vaak over nagedacht en geloof, dat ik dit antwoord kan geven:

Ik heb in het begin gesproken over rationalisme, empirisme, naturalisme en een natuurwetenschappelijke psychologie. En we hebben gezien hoe deze hebben geleid tot een vermechaniseerde mensbeschouwing en welk een invloed zij hebben gehad op het onderwijs. Maar ik heb er ook op gewezen, dat er in elke werkelijk levende onderwijzer toch altijd een andere levensbeschouwing en ook een andere levenshouding is blijven gloeien. Doch de vlam van de persoonlijkheid werd verstikt door het systeem, waaraan een ieder van ons onderworpen was en nog is.

En nu komt de onderwijsvernieuwing en predikt een nieuw systeem. Een systeem dat de persoonlijkheid van het kind in haar recht wil erkennen, en dat aan deze persoonlijkheid-inwording de gelegenheid wil verschaffen zich in vrijheid te ontplooiën. In vrijheid, wat iets anders is dan losbandigheid, of wetteloosheid. De ware vrijheid is immers die, die luistert naar de wetten, en waarlijk vrij is slechts die mens, die weet te dienen en te gehoorzamen. Maar dan toch een ontplooiing van de innerlijke persoonlijkheid en vrijheid. Dat wil de onderwijsvernieuwing. En de onderwijzer, die dit hoort, herkent zijn eigen diepste streven en zegt: Dat heb ik altijd al gedaan. En daarin heeft hij in zeker opzicht gelijk. Want voor zover hij een levende persoonlijkheid is, heeft hij altijd nog kans gezien iets van die vrijheid te redden, ondanks het systeem waarin en waaronder hij werken moest en moet.

Maar aan de andere kant heeft hij evenzeer ongelijk. Want hij verwacht zijn streven, zijn innerlijke principiële bedoelingen met de concrete werkelijkheid. En die was zo, dat de onderwijzer maar al te vaak zijn bedoelingen moest verwerklijken door middel van een didactiek en een methodiek, die van die bedoelingen niet al te veel overlieten, ja, die er lijnrecht mee in strijd waren. En daarom kan men met evenveel recht zeggen: *Eigenlijk deed men het dus niet!*

Maar in elk geval is de situatie thans zo: de onderwijsvernieuwing wijst in principe in de richting waarin de intuïtie van de leerkracht het — ondanks zijn opleiding — altijd gezocht heeft. *Maar zij doet meer.*

Zij wil ook de concrete vormen en inhouden zoeken, waarin die intuïtie tot verwerkelijking kan komen. Er moet een zo groot mogelijke overeenstemming komen tussen de diepere bedoelingen van de leerkracht en zijn dagelijks werk. Want dan pas zal de persoonlijkheid van de man en de vrouw voor de klas waarlijk tot uiting kunnen komen. Dan pas zal die persoonlijkheid zich waarlijk vrij kunnen ontplooien en zal een volledige expressie van die persoonlijkheid in het werk mogelijk zijn. En dat zal een zegen zijn voor het onderwijs. En voor het kind bovenal. Want naarmate de persoonlijkheid van de leerkracht zich zal bevrijden van het knellende systeem waarin de didactiek en de methodiek van de vorige eeuw haar hebben gebonden, zal die leerkracht ook oog krijgen voor de wordende persoonlijkheid van het kind en zal hij zoeken naar middelen en wegen om ook de persoonlijkheid van het kind tot een zo zuiver en volledig mogelijke ontplooiing te laten komen. En omgekeerd: naarmate er een onderwijs zal komen, dat gericht zal zijn op de ontplooiing van de persoonlijkheid van het kind — in plaats van die ontplooiing te belemmeren, zoals thans nog maar al te vaak geschiedt — zal ook de leerkracht telkens meer gestimuleerd worden aan de ontplooiing van zijn eigen persoonlijkheid te werken.

Een van de belangrijkste middelen nu om de ontplooiing van de persoonlijkheid te bevorderen is het gelegenheid geven tot *expressie* en het leiding geven aan die expressie.

Hoe belangrijk dit is blijkt wel uit het feit dat de mens *en* in zijn individuele *en* in zijn sociale ontwikkeling van nature naar dit middel grijpt.

Het jonge kind, dat gezond is, geeft op allerlei manieren zijn levenslust en levensmoed te kennen: het huppelt, het danst, het springt, het zingt, het fluit, het speelt met zand, en knutselt en bouwt. De betekenis van het *spel* in het kinderleven kan nauwelijks overschat worden. En ook in het leven van de volwassene, want spel betekent vrijheid, scheppende vrijheid, al is het ook hier een vrijheid die zich zelf aan vaste wetten bindt. In alle vormen van kunst speelt dit vrijheidsmoment van het spel een grote rol. Wij spreken immers ook van *toneelspel*, *pianospel*. En zei niet Schiller: „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt?“ En schreef niet Huizinga het beroemde boek: *Homo ludens*?

Tegenover het *spel* staat de *arbeid*. Het spel vindt zijn doel in zich zelf, bij de arbeid ligt het het doel van de activiteit niet in die activiteit zelf, maar daarbuiten. In het uiterste geval

gaat het daar niet om het spel, maar alleen om de knikkers.

Oorspronkelijk kent het leven de strenge scheiding tussen spel en arbeid niet. In primitieve culturen worden de wapens voor de jacht en de gebruiksvoorwerpen alle aesthetisch bewerkt. En in zijn arbeid voelt de mens zich oorspronkelijk tevens vrij. Hij kent de *vreugde van de arbeid*, in het besef iets waardevols te produceren.

Onze tijd heeft het samengaan van spel en arbeid dikwijls volkomen vernietigd. Denken we maar aan het werk aan de lopende band: daar is elk spelmoment weggevallen, en dus ook alle vrijheid, daar ontbreekt elke scheppende productiviteit, en dus alle bevrediging. Daar gaat de mens als mens ten onder, en verwordt tot een verlengstuk van de machine. Dit is de negatieve kant van onze gespecialiseerde vertechnering in fabriek en op kantoor.

Maar ook daarbuiten wordt het actieve produceren steeds meer en meer vervangen door het passieve consumeren. Oorspronkelijk „ver-maakte” de mens zich in zijn arbeid. Welk een diep psychologisch inzicht komt hier in de taal tot uiting. De mens „ver-maakt” zich in zijn arbeid, dat wil zeggen: hij maakt zich zelf door zijn werk tot een ander, een nieuw mens. Naarmate de scheiding tussen spel en arbeid groter werd, zocht de mens zich buiten zijn werk te vermaken. En in dit vermaak hervond hij zich als mens door producerend actief te zijn: hij danste, hij musiceerde, hij reciteerde en declameerde, hij beoefende sport en spel.

In onze tijd dreigt ook de producerende activiteit buiten het werk verloren te gaan. De mens *laat* zich vermaken en beschikt daartoe over een steeds in omvang en inhoud toenemende *vermaaksindustrie*. Ik wijs slechts op de radio en de film. Het passieve genieten vervangt meer en meer de *vreugde van het zelf iets produceren*.

Daarom is het van het grootste belang dat in onderwijs en opvoeding naar een tegenwicht wordt gezocht om het evenwicht in de mens en zijn cultuur te herstellen. En dit drijft ons tot een zoeken naar wegen en middelen om de kinderlijke expressie mogelijkheden te verschaffen tot ontplooiing te komen.

Het zal duidelijk zijn op welk een belangrijke samenhang wij hier stuiten: een samenhang tussen de nieuwere inzichten in wijsbegeerte en wetenschap, met name in de algemene psychologie en de kinderpsychologie, en de ontwikkeling van de maatschappij. Zij allen leiden ons er toe te trachten de mens in zijn creativiteit te herstellen, zijn persoonlijkheid-zijn te redden,

en daardoor te voorkomen dat de mens ontaardt tot een robot, een stukje machine en meer niet. Maar voorkomen is nog altijd beter dan genezen. En daarom is het van het grootste belang met het kind te beginnen. Voor het onderwijs ligt hier dan ook een belangrijke culturele taak. En een van de middelen daartoe is het ruim baan maken voor de ontplooiing van de kinderlijke expressie. Het gaat hier niet om een particuliere liefhebberij van een klein groepje nieuwlichters, maar om een culturele noodzakelijkheid.

---

## DIE INVLOED VAN VERBETERDE LEERMETODES OP DIE DENKPRESTASIES VAN STD. VIII-LEERLINGE IN WISKUNDE

DOOR

DR. A. J. GROENEWALD

Aan die Universiteit van Pretoria, Suid-Afrika, is onlangs 'n verdienstelike ondersoek oor bogenoemde onderwerp deur mnr. J. C. van Tonder gedoen. Waar hierdie werk so mooi aansluit by die eksperimentele ondersoeke van die Amsterdamse Skool en by die didaktiese publikasies in Paedagogische Studiën, is dit vir ons van belang om ook die heer Van Tonder se werkmethode en bevindinge te boekstaaf.

Uitgaande van die teorieë van die Duitse Denksigologiese Skool oor die onaanskoulike denke (O. Külpe, K. Bühler, Ach, Messer, Watt, Marbe en andere), oor die bewussynslae van die denke (Lindworsky, Frohn, Sassenfeld, Schäfer, ens.), en oor die bybring en sistematiese toepassing van oplossingsmetodes (Selz, Hermann, Sand, Andrae, Anna Kürber, Frohn, Meumann, Kindler, Bauer en Willwoll) lê hy ve al klem op die didaktiese eksperimente van die Amsterdamse Skool.

Die grondslag hier is dat die suiwerste denke onaanskoulik is, dat dit geneties ontwikkel van konkreet na abstrak volgens drie denkbeeldige niveaus en dat ons deur bewuste oplossings sekere denkoperasies in werking stel, wat die niveau verhoog en die denke abstrakter en dus ook suiwerder laat verloop. Die denkverloop word dan gerig deur sekere kategoriale ordenings-sisteme wat die meer abstrakte verloop inperk en beheers. Sulke oplossingsmetodes kan by die ontwikkelende kind deur die

onderwyser oorgedra word. Daar kom dan 'n deurbraak van insig en die prestasies skiet omhoog omdat die denke in 'n hoër abstrakter „laag” opereer. Die insig hang egter af van sekere faktore soos die metode van aanbieding van die leerstof, die konkrete aard van die stof, die bevattingsvermoë of „gevoelige periode” van die leerling om die stof te assimileer en veral die werkmethode wat die leerling volg. Indien daar die gewenste leergeskiktheid is, kan meer doeltreffende oplossingsmetodes „geleer” word, en die prestasies gaan dan met spronge omhoog. Nog 'n doeltreffender middel as die onderwyser om die metodiese gedraginge by te bring is die onderlinge bespreking en ontleding van die werkmodes deur die leerlinge self. Hierdie aanwending van die leergesprek vorm die basis van die nuwe werk van die Amsterdamse Skool en Van Tonder het op hierdie beginsel voortgebou.

Aanleidend tot hierdie beginsel word 'n oorsig gegee van ondersoekinge. Selz het aangetoon dat die intelligensie vir die verstandswerkinge van allerlei oplossingsmetodes of ordeningsisteme gebruik maak. Die intelligensie is dus 'n psigiese verhoudingsstruktuur. Dis nie bloot die ryppwording van 'n aangebore aanleg nie, maar die trapsgewyse opbouing van 'n sisteem van verworwe, spesifieke, verstandelike gedraginge. Hierdie gedragswyses of oplossingsmetodes is leerbaar d.w.s. as die juiste doeltreffende metodes aan die leerlinge meegedeel word, en hulle die nodige insig wat pas by hul bevattingsvermoë, verkry het, kan hulle deur oordrag die metodes toepas en beide hulle prestasies en hul denkniveau word verhef.

Van Tonder ontleed in groter besonderhede die bydrae van Hermann. Die denkverloop is nie slegs die assosiasie van voorstellinge en verbindings nie, maar metodiese gedragswyses en oplossingsmetodes is die rigtinggewende moment in alle verstandelike aktiwiteit. Word die denke voor 'n opdrag geplaas, gaan 'n skematiese antisiperende invloed van die oplossingsmetodes uit ter verheldering en voltooiing van die probleem. Deur ondersoekinge vind Hermann dat leerlinge van 14 jaar in staat is om selfstandig te leer, dat hulle in 'n hoë mate bewus is van hul eie leerwyses, dat hulle leerwyses groot individuele verskille toon, sommige goed ander swak m.a.w. daar bestaan 'n direkte verband tussen leermetodes en leerprestasies.

Die Amsterdamse Skool het deur verdere ondersoekinge die didaktiese probleem van die graad waarin die leerbekwaamheid self verhoog kan word deur sigbaarmaking, deur verduideliking



van metodes deur onderlinge bespreking deur die leerlinge en die gevolglike oordrag van hierdie metodes en die daaropvolgende verhoogde prestasies, ondersoek.

Prof. Kohnstamm en sy navolgers onderskryf en eksperimenteer verder oor die bevindinge van die Duitse Denkspigologiese Skole d.w.s. die begrippe oor onaanskoulike denke, bewussynslae en oplossingsmetodes. Die potensiële bewussyn is dinamies omdat dit sy stukrag en rigting van die antisiperende werking van die opdrag verkry. Die kind vul sy kennis aan uit insig wat hom terloops „inval”. Dit kan egter slegs plaasvind indien die leerstof konkreet genoeg verwerk word om die korrigerende invloed uit te oefen. Sekere vakke soos Wiskunde sal dan meer en beter oplossingsmetodes of „vormende waarde” as ander bevat. Die oordragingsproses verloop nie volgens geleidelike oefening nie, maar die sprongsgewyse insigte maak die idee van die konstantheid van die intelligensie betwyfelbaar. Die moontlikheid bestaan dat die kind volgens sy aanleg, tot hoër prestasies in staat is as hy nie net *toevallig* nie, maar *opsetlik* aangelegte kennis kan toepas. Daar is dus ’n besliste verband tussen prestasies en werkmetodes, wat *aangeleer* kan word. Die taak van die didaktiek is dan om die kinders hierdie verbeterde oplossingsmetodes opsetlik en sistematies te leer toepas.

Die vraag of leermetodes self leerbaar en oordraagbaar is, word veral deur ondersoekers soos Prins en Bouma beantwoord. Hierdie twee ondersoekers het al die bevindinge van die voriges gebruik, daarop voortgebou en belangrike bydraes gelewer. Van Tonder het dan sy proefneming direk op die werk van hierdie ondersoekers gebaseer.

Prins het twee ondersoekinge ingestel in die vak Aardrykskunde. Lesse van dieselfde moeilikheidsgraad is gegee, ’n toets volg en dan word besprekings in wisselende hoeveelheid aan vier klasse gegee. Op oortuigende wyse bewys Prins dat die leer-gesprekke die prestasies van die swakkes omhoog laat skiet, selfs hoër as die van die goeie leerlinge voor die beïnvloeding. Die opvoedbaarheid van die leerprestasies deur die vorming van leerbekwaamheid en die aanbring van insig in die werkmetode is dan bewys. Alle leerlinge moes as ’n groep die leerproses analiseer, insig kry in die verskillende werkmetodes, mekaar se werkmetodes wedersyds kritiseer en veral die werkwyse van die knappere leerlinge as gids vir die verkryging van insig gebruik. Elke leerling kies net daardie oplossingsmetode wat presies aanpas by sy ontwikkelingsgraad en persoonlikheid. Die ver-

kryging van eie kennis deur eie inspanning, volgens eie tempo onder druk van die bevindinge en kritiek van die groep, is dus hoofsaak.

Deur die ontleding van individuele protokolle vind Prins 'n groot verskil in leermetodes tussen knap en dom leerlinge. *Juis die direkte verband wat daar bestaan tussen die werkmetodes en die leerprestasies*, help die leerlinge om insig te kry en prikkel hulle om die beste metodes te soek en te leer toepas. By die ondervinding van sukses is daar minder verveling, onoplettendheid en foute. Aangespoor deur wedersydse kontak en wedywer, ontdek en pas hulle die beste eie werkmetodes toe. Vreugde word in die werk ondervind, entoesiasme word geprikkel en die geestelike werkgemeenskap oefen 'n terapeutiese invloed uit op die persoonlikheidsontwikkeling van die individue.

Prins kom tot die gevolgtrekking dat net soos ons die *intelligensieniveau* kan verhef so ook is die pedagogiese beïnvloeding van die *leerviviveau* in 'n groot mate deur die sigbaarmaking en toepassing van verbeterde metodes moontlik.

Bouma bevestig die bevindinge van Prins en sy voorgangers nl. deur die leerlinge met insig hul eie leermetodes te laat verbeter, word hul prestasies en werkniveau verhoog.

In navolging van die oorsese meesters is aan die Universiteit van Pretoria (soos Prins dit tereg noem Die Transvaalse Skool) 'n verdere metodiese uitbouing van die noue verband tussen aanskouing, denke en taal en die didaktiese implikasies daarvan, onderneem.

Met al hierdie ondersoekinge as agtergrond, het die heer Van Tonder die aanwending van doelbewuste oplossingsmetodes in die onderwys van Wiskunde toegepas.

Vier klasse A, B, C en D van 24 leerlinge elk, is gebruik. Elke klas is in drie I.K.-groepe; 'n goeie, middelmatige en swak groep, verdeel. Die gemiddelde ouderdom is sowat 15 jaar-d.w.s. hulle het blykbaar die nodige rypheidspeil vir abstrakte denke bereik.

Die Algebratoets het bestaan uit die oplossing van 'n tweede-graadsvergelyking in  $x$  volgens die faktor-metode en die bepaling van die vierkantswortel van 'n vierdegraadsfunksie in  $x$ . In Meetkunde moes 'n probleem opgelos word wat gebaseer is op die feit dat die middelpuntshoek van 'n sirkel gelyk is aan tweemaal die omtrekshoek wat deur dieselfde boog onderspan word. Vier min of meer gelykwaardige toetse is opgestel vir Algebra en Meetkunde.

Die leerstof moes vir die leerlinge heeltemal nuut wees en tog moes dit op sekere fundamentele kennis berus. Dis baie moeiliker om die toetse, soos in die geval van Aardrykskunde of Geskiedenis, presies van dieselfde moeilikheidsgraad te kry. Dis veral omdat by Wiskunde elke nuwe stukkie leerstof op *ander* bekende leerstof berus.

Die proefneming is oor 'n tydperk van vier weke, een les per week, toegepas. Nadat verseker is dat almal met die regte gesindheid ingestel is, is vir die eerste week eers die les aangebied, dan die les geleer en die eerste toets gegee. Vanaf die tweede week kry klas B leergesprekke i.p.v. lesaanbieding, klas D kry leergesprekke vanaf die derde week, klas A vanaf die vierde week en klas C kry geen leergesprek nie. Nadat die lesse geleer en weer ingeneem is, moes *elke* leerling 'n leeropstelletjie skrywe oor hoe hy die les geleer het d.w.s. watter leermetodes hy gevolg het. Opsommings en ontledings is van elke leerling se leeropstelletjies gemaak en die vordering of wysiging is gekontroleer.

Na afloop van elke toets moes die leerlinge 'n vraelys invul oor hoe hulle geleer het bv. (i) Waardeer jou eie antwoorde van die toets wat jy nou net klaar geskryf het Goed (G), Gemiddeld (M) of Swak (S).

(ii) Het jy in die toets nog moeilikheid ondervind?

(iii) Wat dink jy was die oorsaak van die moeilikheid?

(iv) Hoe het jy daartoe gekom om die toetsvrae eindelijk reg te doen? ens. ens.

Voordat die leergesprekke plaasgevind het, is die resultate van die voorafgaande toets eers deeglik bestudeer sowel as die inhoud van die leeropstelletjies en die antwoorde op die vraelys. Die leerlinge is aangemoedig om hulle werkmodes te bespreek en mekaar te kritiseer. Die onderwyser tree heeltemal in die agtergrond, sodat elke leerling volgens eie aanleg en persoonlikheid in staat is om spesifieke leermetodes vir homself toe te eien. Elke leergesprek is noukeurig deur 'n ander onderwyser genotuleer. Verskeie protokolle word ingesluit.

Die gegewens is wetenskaplik opgestel en statisties verwerk. 'n Volledige strooiingstabel (F- en T- toetse) is gebruik om die aanneemlikheid en beduidendheid van verskillende hoof- en onderlinge vergelykings te bewys. So is vergelykings getrek tussen die punte van die groepe, klasse, I.K.-groepe onderling, toetse en die onderlinge prestasies van klasse-toetse, I.K.-toetse ens. Die ontledings is in die fynste besonderhede uitgewerk. Genoegsame individuele gevalle is beskrywe om die bevindinge te staaf.

Die bevindinge van Van Tonder is in ooreenstemming met die van Prins en Bouma. Hy het dit verder gebring in die sin dat hy die proefneming baseer op beide die werk van Prins en Bouma. Daarby het hy die werkwyse en vordering in toepassing van die oplossingsmetodes deur middel van die verskillende leergesprekke, leeropstelletjies, vraelyste en toetsresultate uitstekend ontleed.

Ons kan die gevolgtrekkinge as volg opsom:

(1) Uit die leeropstelletjies blyk dat 14-15 jarige kinders die Wiskunde-les volgens 'n verskeidenheid van metodes leer. By sommige is die leerniveau betreklik laag, terwyl andere se leer- en denkniveau op 'n baie hoër peil funksioneer. Daar bestaan 'n bepaalde verband tussen toetsprestasies en leermetodes. 'n Goeie prestasie kom selde voor by 'n swak leermetode.

(2) Die leergesprek is 'n uitstekende metode om leerlinge tot insig te laat kom en die beste oplossingsmetodes van medeleerlinge oor te neem. Die sigbaarmaking van metodes is doeltreffender waar kwessies onderling bespreek en werkmetodes gekritiseer word.

(3) Vir elke soort wiskundige probleem bestaan daar bepaalde oplossingsmetodes. Die insig in hierdie probleem staan in direkte verband met die leermetode wat gevolg word. Word meer doeltreffende leermetodes of werkwyse toegepas, dan breek die insig in die oplossingsmetodes dikwels makliker deur en die prestasies skiet omhoog. Die werkmetode speel 'n belangriker rol in die hantering van probleme as wat didaktici gewoonlik van bewus is. Daarom is 'n pedagogiese beïnvloeding van die leergeskiktheid van leerlinge onmisbaar. Die volgende voorbeeld sal die bevinding illustreer (bl. 125):

C.P. se toetspunte in die vier agtereenvolgende Algebra-toetse is 11,3, 17 en 17. Leergesprekke is gevoer na die 2de en 3de toetse.

Sy leermetode is soos volg: Voor die eerste toets word die les *net gelees* en die tweede deel 'self effens probeer'

Sy prestasie is middelmatig — 11 punte-, hy het homself oorskat, meen dat hy alles goed verstaan het, maar ondervind tog moeilikheid in die eerste deel van die toets.

Voor die tweede toets het „ek die les eenkeer deurgelees en gevind dat ek dit nog ken”. Hy verkeer onder die indruk dat hy alles goed begryp het, die les op die regte manier geleer het en

tog word moeilikheid in albei dele van die toets ondervind, terwyl die prestasie baie verswak. Ons sien hieruit 'n groot mate van selftevredenheid en onverskilligheid, gepaard met 'n hopelose oorskatting van eie prestasie.

Na die eerste leergesprek word „die les oorgelees, die voorbeelde self uitgewerk en die resultate vergelyk met die van die les. Eie voorbeelde word opgestel en uitgewerk”.

'n Fenominale verandering van werkmetode het plaasgevind onder die invloed van die leergesprek, die belangstelling het herleef en die prestasie omhoog geskiet. Hierdie goeie werkmetode, belangstelling en hoëprestasie word na die 2 de leergesprek in die vierde toets gehandhaaf.

(4) Die leeropstelletjies bring duidelik aan die lig dat leerlinge hulle leermetodes aansienlik gewysig het as gevolg van die 'sigbaarmaking' en oordrag van beter werkmetodes onder die invloed van die leergesprek. Die hierbo aangehaalde voorbeeld bevestig dit. Die geval T.N. (bl. 62) is 'n verdere illustrasie. Na die eerste leerles skryf hy: „Ek het die les 'n paar maal oorgelees totdat ek dit verstaan”. Na die eerste leergesprek heet dit: „Ek het die les oorgelees en verstaan en toe die voorbeelde self uitgewerk”.

(5) Deur doelbewuste psigologiese beïnvloeding styg die prestasies en verbeter die werkwyses veral van die swakker leerlinge. Met meer leergesprekke styg die prestasies verder of bly tenminste dieselfde peil handhaaf.

(6) Die gunstige uitwerking van die leergesprekke op die toetsprestasies is meer opvallend by die laer verstandsgroepe as by die hoëre. Van besondere betekenis is dit vir die didaktiek dat die prestasies en werkmetodes van die swakkere groepe tot byna gelyke hoogte as die van die meerbegaafde groepe gevoer kan word deur die oordrag en toepassing van beter metodes.

(7) Ontleding van individuele gevalle toon dieselfde ooreenkoms as wat by klasse, I.K.-groepe ens., aangetref word.

(8) By die onderwys van Algebra het die insig baie gouer deurgebreek as wat die geval by Meetkunde is. Die moontlike verklaring hiervoor is miskien die onvermoë om 'n oorsaaklike verband in die Meetkunde-probleem raak te sien en dan die korrekte oplossingsmetode reg te hanteer, omdat dit moontlik méér afhanklik is van intelligensie en aanleg.

Die slotsom van die ondersoeker is dat by die aanvangs-onderwys in Wiskunde baie nadruk gelê moet word op doelbewuste verbetering van leermetodes en werkwyses. Die leergesprek is hier die doeltreffendste middel, omdat die onderwyser

in die agtergrond tree en die kind net daardie metodes kan kies wat by sy intellektuele aanleg, ryphed en persoonlikheid pas.

Uit hierdie oorsig is dit duidelik dat Van Tonder nie alleen die bevindinge van die Duitse Denksigologiese Skool en die Amsterdamse Skool bevestig nie, maar dat hy selfs 'n belangrike bydrae gelewer het tot die werk van Prins en Bouma. Sy werk is 'n skakel in die reeks ondersoekinge en verdien die lof en waardering wat dit toekom.

## KLEINE MEDEDELING

### INTERNATIONAL CONFERENCE ON WOMEN'S EDUCATION IN GENEVA

„We must make women's rights a reality,  
and give them the means of fulfilling their duties,”

declared Mr. Jaime Torres Bodet in his opening address to the Fifteenth International Conference on Public Education which was devoted primarily to the access of women to education and which was held in July at the Palais Wilson at Geneva, where thirty States were participating.

„Women constitute more than half the population of the globe. Notwithstanding their decisive role in the education of humanity, there are more illiterates among them than among men, and their level of education — I do not say intelligence — is on the average very much lower. Legislation which has established the equality of the sexes before the law comes up against numerous economic and social factors which cancel or delay its effect.”

Yet, Mr. Torres Bodet pointed out, „the diversity of roles which women are called upon to play in modern society, as active members of a human community larger than the family, demands an appropriate education. We do not want women to be defenceless and bewildered in a world which recognizes their rights only to charge them with fresh duties. Notwithstanding the problems raised by the free access of women to education of all kinds, and to civic and social responsibilities, there is no essential difference of aim between the education of men and women. Men and women must become able to think for themselves, to understand the modern world and their own culture in the light of the heritage of their past, and to participate fully in the life of their country without forgetting the role which it should play in the family of nations.”

„The whole programme of Unesco as regards the access of women to education is drawn up with the object of making women's rights a reality, and of giving them the effective means of fulfilling their duties. Unesco believes that if we are to build a world founded on respect for human values, and consequently on peace, the ideal of liberty, and justice must become a daily reality for men and women in all quarters of the globe, including the less-favoured areas.”



Mr. Torres Bodet emphasized in this connection that any programme of fundamental education, concerned with social and economic development, should take into account the „special needs and the powerful influence of women.” Recalling that the most recent phase of the campaign on behalf of free, compulsory primary education had been opened last year at the Fourteenth International Conference on Public Education, the Director-General described the steps which Unesco has already taken in this field.

Calling attention to the importance of the education for citizenship, which women need as much as men, Mr. Torres Bodet declared: „In view of Unesco, it is not a question of supplanting national sentiment or the citizen's duty toward the State by artificial obligations toward a World Government which does not exist. Unesco's action keeps closely in touch with present-day realities. No event of any importance — economic, political, or scientific — occurring in one State but causes an immediate reaction in other States. The responsibilities of a citizen extend far beyond the boundaries of his own country, and his decisions have consequences both at home and abroad. They may help to strengthen peace, or they may place it in jeopardy. Here, then, is a whole new field of duties which, with due respect to national prerogatives, calls for a great educational effort.”

Discussing the teaching of the natural sciences in secondary schools, a subject also on the agenda of the Conference, the Director-General of Unesco said that „science as taught should be a living science.” For, „if what is essentially human is to continue to be accorded pride of place in the life of our species, humanism must take upon itself, as it has always done, the progress of science, and science must be impregnated with humanism.”

## BOEKBEOORDELINGEN

Hal Ellson, *Asfaltjeugd*, Nederlandse bewerking en inleiding van Johan van Keulen, vierde druk. Uitg. Oosterwijk, 's-Gravenhage, z. j., 255 pag. Prijs f 8,50.

Eerlijk gezegd: ik „zit” met dit boek. Het is geschreven, volgens het voorwoord, door „een begaafd schrijver en deskundige op het gebied van de jeugd-criminaliteit”, die „jarenlang werkzaam was als specialist bij de reclassering van jeugdige delinquenten”. Na lezing van het boek zal men dit moeilijk durven tegenspreken. Hier is iemand aan het woord die een bepaalde groep van de Amerikaanse jeugd zeer nauwkeurig kent en haar aan zijn lezers duidelijk voor ogen weet te stellen. En het beeld dat hij van deze jongens en meisjes geeft, is slechts met één woord uit te drukken: deerniswekkend. Men kan zich nauwelijks een aangrijpender tragiek voorstellen, dan hier gegeven wordt: een aan marihuana-cigaretten verslaafde jeugd, georganiseerd in en geterroriseerd door „benden”, waartoe ieder gedwongen wordt te behoren, los-rakend van elk normbesef en wegzakkend in een poel van ontucht.

Wat kan de bedoeling van dit boek anders zijn dan *waarschuwen*? Ook de vertaler geeft dit motief voor zijn nederlandse bewerking aan en hij voegt

er aan toe, dat niemand zich in slaap moet wiegen met de gedachte dat wat beschreven wordt, alleen-maar-ver-overzee gebeurt. En ditzelfde geluid klinkt in de vele recensies, die het boek vergezellen, recensies geschreven door zeer achtenswaardige bladen en bekende persoonlijkheden.

En toch: ik „zit" er mee.

Ik kan het boek niet „zuiver" vinden. Het is openhartig, ongetwijfeld, maar de auteur is niet slechts een „begaafd schrijver", maar zelfs een tikje „te begaafd". Ik kan me niet aan de indruk onttrekken dat hier een „best-seller" geproduceerd is, en dat de schrijver dit drommels goed wist, toen hij aan zijn onderwerp begon. Het boek is dienovereenkomstig oppervlakkig. Het herhaalt in eindeloze variaties steeds hetzelfde thema, zonder enig nieuw perspectief te bieden. En het geeft de handelingen van deze jeugd tegen een volkomen ongeanalyseerd sociaal milieu. Het doet geen enkele poging verband te leggen tussen de beschreven jeugd en haar maatschappelijke omgeving, integendeel, voor zover het milieu besproken wordt, doet het de ene vraag na de andere rijzen, en worden slechts personen aangeduid, wier houding men alleen maar onbegrijpelijk kan vinden, tenzij men aanneemt dat de meerderheid der volwassen Amerikaanse bevolking alleen maar een toonbeeld is van sulligheid en onbenulligheid. En dit wordt nergens ook maar getracht aannemelijk te maken. Dit alles geeft het boek iets zeer onbevredigends.

En voor wie is het eigenlijk geschreven?

Deskundigen en insiders zijn de meegedeelde feiten niet onbekend, maar zij zouden gebaat geweest kunnen zijn met een nuchter, feitelijk, wetenschappelijk verantwoord rapport. Doch ook dat wordt hier niet gegeven. Hier is een roman geschreven. Voor de grote „men". En hoe zal die dit boek lezen? Zal zij niet meer geprikkeld, dan afgestoten worden? En de jonge mensen, die dit boek in handen kunnen krijgen? Het is immers voor ieder te koop. Rijp en groen kan dit boek zich aanschaffen. En ik betwijfel ernstig of de nadelen daarvan niet veel groter zullen zijn dan de voordelen.

Het is mij een volkomen raadsel, wat de vertaler, die uit andere, oorspronkelijke publicaties bekend is als een ernstig, zich van zijn verantwoordelijkheid ten volle bewust schrijver en mens, bewogen heeft deze geraffineerd geschreven Amerikaanse best-seller onder het grote nederlandse publiek te brengen. Ik kan nl. niet inzien dat aan algemene voorlichting *in deze vorm* behoefte zou zijn, noch dat zij enige positieve betekenis zou kunnen hebben.

H. N.

Centraal Bureau voor de Statistiek, *De ontwikkeling van het onderwijs in Nederland*. Uitg. W. de Haan N.V. Utrecht, 1951. 129 pag. Prijs f 8,90.

Deze uitgave van het Centraal Bureau voor de Statistiek geeft „voor alle takken van onderwijs een samenvattend overzicht van de ontwikkeling voor zover min of meer vergelijkbare statistische gegevens ter beschikking staan". Aldus het „voorwoord". En we kunnen er onmiddellijk aan toevoegen: *een zeer waardevol overzicht*.

Aangaande de algemene ontwikkeling en die die van elke tak afzonderlijk wordt eerst een inleidende beschouwing gegeven, waarna telkens vele verduidelijkende grafieken volgen. Voor ieder die gegevens omtrent de huidige stand van zaken bij ons onderwijs en zijn ontwikkeling gedurende de laatste 50 jaren nodig heeft vormt deze uitgave een belangrijke aanwinst.

H. N.

A. Roekoe, *Klein Vaderlands Jaartallenboek*. Uitg.:  
Born. N.V. — Assen, 164 pg. Prijs f 3,90.

Volgens de bijgevoegde toelichting is dit een „boekje van een bekende Nederlandse publicist, die zich verschuilt achter het pseudoniem A. Roekoe”. Het wil de vaderlandse geschiedenis behandelen „als één grote grap”, doch het toont m. i. slechts nog weer eens duidelijk, dat werkelijk humoristisch schrijven maar weinigen gegeven is. Maar er zijn misschien lezers, die er anders over denken; hun zij dan de lectuur van dit geschrift ten volle gegund.

H. N.

Otto Friedrich Bollnow, *Geschichte der Pädagogik IV: Die Pädagogik der deutschen Romantik*. Von Arndt bis Fröbel. 227 blz. W. Kohlhammer, Stuttgart 1952.

De paedagogiek verheugt zich over iedere medewerker van goeden wille; temeer verheugt zij zich wanneer een man van zo goede kwaliteiten zich op haar terrein begeeft en dat nog wel op een gebied waar velen menen iets van te kunnen maken en weinigen hun ondeskundigheid peilen. Dit gebied is de geschiedenis van het opvoedkundig denken en werken. Bollnow kenden wij reeds als boedelbezorger van Dilthey, we kenden zijn fraaie phaenomenologische studies over het wezen der stemmingen, over de eerbied e. d., we kenden zijn methodologische werk, maar dit boek verrast ons bovenmate aangenaam. Het boek is naar primaire bronnen bewerkt, beperkt zich tot Arndt, Richter, Fichte, Jahn (p. 24—105), Fröbel (106—227). Het accent ligt dus op Fröbel. Hij citeert ruimschoots, zodat wij een indruk kunnen krijgen van wat de auteurs zelf zeggen. Zijn uitstekende kennis van de achtergronden der hier behandelde periode en een liefdevolle verdieping in Fröbel's denk- en gevoelswereld, gesteund door een fijne phaenomenologische intuïtie voor hetgeen Fröbel in wezen bedoeld heeft, maken dit boekje tot een bijdrage van standing.

M. J. L.

J. Riemens Reurslag, *Van haver tot gort*, Het boek van het graan. Uitg.: W. P. van Stockum en Zn., Den Haag 1952. 48 pg. Prijs f 0,00.

De uitgever deelt mede dat de schrijfster van dit werkje nog vóór haar verscheiden de uitgave in alle onderdelen had voorbereid. „Het is ons een voorrecht het bekoorlijke boekje, waarin zij zo geheel haar fijne geest heeft gelegd, als postume hulde te doen verschijnen”.

Inderdaad een boekje dat van inhoud en stijl typerend is voor de schrijfster: zij had de wereld van het kleine en eenvoudige, maar daarom nog niet onbelangrijke, lief en die liefde wist zij vorm en gestalte te geven in haar verhalen.

De illustraties sluiten goed bij dit fijne werkje aan.

Het boekje eindigt met een „Naschrift” door N.V. Koninklijke Pel-lerij Mercurius v/h Gebroeders Laan, Wormerveer.

Is dit een reclameuitgaaf? Dan had dit toch wel even ergens vermeld mogen worden. Ook al aanvaardt men deze vorm van reclame maar al te graag.

H. N.

Astrid Lindgren, *Pippi Langkous*. Nederlandse vertaling Liesbeth Borgesius—Wildschut. Uitg.: Born N.V. — Assen, 1952. 109 pg. Prijs f 2,90.

Een kostelijk boekje voor kinderen van 12—14 jaar, maar ook voor anderen. Zelfs als volwassene geniet men van deze gezonde, sprankelende humor, die nergens gedwongen aandoet.

H. N.

G. Leerkamp, *Oud leerlingen van een school voor zwakzinnigen in de maatschappij*. Uitg. J. B. Wolters — Groningen, Djakarta 1952. 117 pag. Prijs f 3,90.

In de serie „Paedagogische monographieën” vormt dit boekje het vijfde deel. Wat de betekenis ervan betreft, kan ik me geheel aansluiten bij wat Prof. Dr. I. C. van Houste in het „Ten geleide” zegt: „Opzienbarende resultaten levert dit onderzoek niet op: het was ook niet te verwachten, want er was reeds te veel bekend. Maar dat het bekende thans neergelegd is in aanwijsbare gegevens, dat vormt naar ik meen een waardevolle bijdrage tot het zwakzinnigenprobleem”.

H. N.

Dr. Wolfgang Schmidt, *Gruppenunterricht in der Volksschule, Möglichkeiten der freien Unterrichtsgestaltung*. Uitg. Ferd. Dümmlers Verlag, Bonn, 1950. 87 pag.

Deze studie, die mij eerst thans in handen kwam, verscheen in 1950 als Heft 1—2, in de serie: „Dümmlers Handreichungen für den modernen Volksschulunterricht”. (Herausgeber: Prof. Dr. Georg Raederscheidt). Nu verouderen op het gebied van onderwijsvernieuwing sommige publicaties wel erg snel, maar er zijn er toch ook van meer blijvende waarde. En tot deze laatste behoort ongetwijfeld de hier genoemde.

De auteur is „Dozent an der pädagogischen Hochschule” te Worms, maar tevens Hoofd ener „Landschule in Osberghausen” en beschrijft in deze studie zeer concreet hoe hij in zijn school getracht heeft tot een verantwoorde vorm van onderwijsvernieuwing te komen.

Na een korte inleiding, waarin hij spreekt: „Von der inneren Notwendigkeit der freieren Unterrichtsgestaltung”, volgt een levendige beschrijving van het dagelijks werk in school, waarbij vooral de „Gruppenarbeit” en de „Schüleraktivität” de hoofdrol spelen.

Ieder die zich voor onderwijsvernieuwing-in-haar-practische-toepassing interesseert, hetzij dat hij of zij gaarne eens een poging hiertoe zou ondernemen, hetzij dat de behoefte gevoeld wordt eigen reeds ondernomen pogingen te toetsen aan het werk van anderen, zal dit werkje ongetwijfeld met veel belangstelling lezen, en met winst; ook daar, waar hij of zij het in opvatting of inzicht met de auteur niet eens kan zijn.

H. N.

## ENKELE OPMERKINGEN OVER HET GEBED IN DE OPVOEDING MET NAME VAN OMSTREEKS TIEN- JARIGE KINDEREN

DOOR

M. J. LANGEVELD

Wie over het gebed van kinderen gaat spreken, moet wel bedenken dat hij zich in een wespennest steekt. Niet alleen omdat de gevoelskwestie hier, als in alle zaken van godsdienstige opvoeding, een zeer grote rol spelen, maar vooral omdat hier nog zovéél is, dat wij eenvoudig niet weten. Ik bedoel niet, dat wij ooit het bidden zelf in al zijn wonderlijke maar toch zo natuurlijke en onmiddellijke verband met God zouden kunnen terugbrengen tot een rationeel afleidbaar geheel, zoals wij dat in de natuurwetenschappen en de bij haar aansluitende techniek kunnen doen. Ik bedoel, dat wij de handeling van het bidden zoals die zich met de middelen der menselijke persoon voltrekt, maar héél onvoldoende kennen en begrijpen en dat wij eerst recht weinig weten van deze zaak wanneer wij over kinderen beginnen te spreken.

„De middelen der menselijke persoon”, dat zijn z'n lichaam en z'n geest in-en-en en onderscheiden. Zonder de menselijke lichamelijkheid zou het gebed niet bestaan, althans niet in een vorm waarbij wij mensen ons iets kunnen voorstellen, wanneer wij het over de wenselijke leiding (paedagogiek) hebben van wat zich wel zo allemaal bij die mens voordoet (psychologie). Hoe wij ons het gebed van onlichamelijke wezens — als engelen — moeten denken en hoe de „paedagogiek” van dat gebedsleven er uit zou zien, weten wij niet. Maar wij weten, dat het *in* het lichaam zijn, voorwaarde is van het gebed. Soms spreekt het gebed dat uit („Geef ons heden ons dagelijks brood”, of „Heer, verlos mij van deze pijnen”, „Neem mij tot U”, „Heer, zie mij hier op deze plaats aan” enz. enz.). Maar reeds aanstonds horen wij de waarschuwendende stem van de opvoeder, die in bepaalde gevallen vermaant: „Zo moogt Gij niet bidden. Dat is geen bidden” . . . . maar was het daarom in de psyche van deze mens minder „gebed”? — En: wat des volwassenen is, is niet steeds des kinds: wij mogen het gebed van het kind niet meten met de maatstaf van de volwassene. Hoezeer dit een waarheid zijn moge als een koe, rijst niettemin de vraag: maar waar moeten we dan heen met de psychische verschijningsvorm van het gebed?

Deze immers blijkt zeer verschillend te kunnen zijn, de psychologie echter kan niet uitmaken in welke verschijningsvorm het bidden nu ook theologisch gezien een „gebed” voltrok. Psychologisch gezien hoeft er niet het minste verschil te bestaan tussen het „echte gebed” en het onjuiste gebed, dat geen gebed is en in ieder geval kan de psychologie niet uitmaken wat wel en wat niet een gebed is, zomin als het psychologisch mogelijk is, te zeggen welke verschillen er liggen tussen het gebed tot Allah of tot God. Behalve als we uitersten gaan opzoeken en: behalve als we de inhoud, de gebedsintentie en het in het gebed verwerkte godsbeeld tot „psychologie” gaan maken. Doen wij dit laatste niet — en het wel te doen zou neerkomen op een volstrekt te niet doen van het geloof en zijn uitleg als zodanig — dan kan de psycholoog slechts wachten totdat degeen die het gebed in Christelijke zin kent en begrijpt, hem gezegd heeft over welk verschijnselencomplex het nu gaat. De psycholoog kan zich dan dáárin verdiepen en zien wat hij heeft bij te dragen. Maar het is volkomen onmogelijk, dat de psycholoog van *zijn* vak uit zou vertellen wat wel en wat niet een gebed is, wat nu het bij een kind geschikte en juist-geleide gebedsleven is. Dit is uiteraard eerst recht onmogelijk, wanneer de psycholoog zelf niet kan bidden en dus over generlei innerlijke evidentie omtrent het gebed beschikt, die hem tegen de elementairste misverstanden zou kunnen behoeden.

Maar anderzijds: de theoloog die, als gelovige en als theoloog, vaststelt wat wel en wat niet bidden is, kan daarom nog niet zeggen hoe de weg naar dit bidden loopt in de ontwikkelingsgang van dit bepaalde kind, bij deze leeftijdsgroep, bij kinderen in het algemeen. Hij kan *wel* zeggen, waar wij tenslotte landen moeten met onze leiding aan het kinderlijke gebedsleven, maar de paedagoog en de opvoeder hebben dan zijn aanwijzing van wat het gebed van de Christen zijn moet, om te zetten in paedagogisch verantwoorde doelstellingen en daarbij verstandig en gevoelig aangepaste daden van de opvoeder.

Zodra begrepen is, hoezeer het gebed is als de ademhaling van de gelovige als zodanig, dat tegelijk steeds en altijd een luisteren is — niet naar de verhooring maar naar hoe het behoort, zodra dit begrepen is, houdt het gebed op een bekend en vaststaand ding te zijn, dat ergens bij iemand aanwezig is als de sleutel van een deur, die men kan gaan halen. Zo kan men wel leren opereren, wel een vreemde taal leren, wel leren schaatsen rijden, maar niet leren bidden. Alleen Christus kan ons iets leren van wat bidden



is, niet „iets” omdat Hij niet meer zou „weten”, maar omdat wij niet meer „kunnen”. Kunnen bidden is allereerst: genadeschenk van het mogen ontmoeten van God. Van God die zich aan ons immers geopenbaard heeft en die ook aan deze biddende mens reeds zijn verlossend woord heeft doen horen. Bidden is in geformuleerde daad, de genade te consumeren van het ons geoorloofde geloof.

Uiteraard: naar *onze* aard; uiteraard: geholpen door Christus' hulp („Gij dan, bidt aldus: . . .”); uiteraard: een *na*-bidden van hetgeen Christus ons heeft voorgebeden; uiteraard: als *Zijn* gebed in Gethsemane een gebed om verlossing dezer wereld.

Maar hoezeer *concreet* is dan de biddende mens gesteld in dit geloofshandelen! Het is wel enerzijds *de* mens die bidt, maar het is tegelijk *deze* mens die bidt. Er is nooit een „het” bidt, zoals er een „het wordt mij angstig te moede” is, er is altijd „wij” bidden en dat is een: *ik* bid. En nu is het wel duidelijk, dat er over het bidden van een mens niet te praten valt, zonder hem op zijn *concrete* levensplaats te zien en zonder zijn bidden te zien in het geheel van zijn geloofsleven. Hij bidt naar zijn geloof. En dit geloof is ook niet los van zijn levensplaats: het kind staat op een andere plaats in het leven dan de volwassene en — mocht het bidden, het bidt anders dan de volwassene reeds door zijn andere plaats. Maar het bidt ook anders doordat zijn geloof niet dat is van een volwassene. Het kan dat niet zijn en het *mag* dat niet zijn. Elk geloof is slechts „op weg”, maar het kind is in dubbele zin „op weg”. Immers: de volwassene is volwassen, het kind moet dat worden.

Wie dus vraagt naar het bidden van het kind, vraagt naar zijn geloof en daarmee: naar zijn levensplaats. Maar hij vraagt tegelijk naar zijn *weg* in zijn geloof, want in dat geloof legt het geen louter wetmatig bepaalde algemene levensgang af, het legt er ook *zijn* weg af: dit bepaalde kind heeft *zijn* verkeer met God, heeft *zijn* toegangswegen gevonden en ontdekkingen gedaan, heeft *zijn* blinde vlek en *zijn* vertroebeling en verstarring. En daarmee stellen wij twee vragen: die naar het mysterie van Gods weg met *dit* kind, en die naar hetgeen de mensen, de wereld, de opvoeders, het leven *dit* kind getoond hebben. Er is immers niet zoiets als een overall identieke ontwikkeling van „het” kind tot „de” volwassene. *Het* kind is steeds *dit* kind met *deze* „kansen”. Het kind *vindt* zijn geloof niet *uit*, het schept het niet in een ongelovig of juist geloofloos milieu uit het niets. Wel *ontdekt* het wat er in het verkeer van de gelovige met zijn God

omgaat, *indien* het dat verkeer ontmoet. Hoe transparant, hoe ondoorzichtig kunnen wij voor het kind zijn. Hoe vertroebelend kan onze woordenrijkdom, hoe verhelderend ons doen, — hoe misleidend kan ons doen, hoe verklarend ons woord zijn.

Op de levensplaats van het kind is zijn geloof dus van velerlei afhankelijk en dáármee: zijn gebed.

Mag de verborgen God nooit tot de zich schuil houdende boeman worden, in het gebed mag dat eerst recht niet ontstaan. Het eerste gebed vraagt daarom niet om bescherming, maar dankt voor genadegeschenk, voor zorg en liefde. Is ons gebed slechts mogelijk dankzij een genadegeschenk, het moet voor het kind vanzelfsprekend zijn, dat het die genade vragen mag. Bij een ontijdig of onjuist gewekt en gevormd zondebewustzijn wordt het gebed onmogelijk, het denatureert niet minder dan het onjuiste zondebegrip zelf. Is ons gebed een nabidden van Christus' gebed, er kan in het kinderlijk gebed niet meer ingaan dan van Christus begrepen is.

Christus heeft ons geholpen door ons het Gebed des Heren voor te bidden. Geen gebed in de Bijbel is ooit breedsprakig of omslachtig. Een gebed mag in de nood ontstaan, omdat elk gebed de nood van het schepsel zelf vertolkt. Maar geen gebed mag op de nood vooruitlopen, mag met de nood sollen, mag de nood interessant maken of een verkapte beschuldiging inhouden.

En dat alles is voor grote mensen moeilijk genoeg, hoe zou het makkelijk zijn voor kinderen?

Kinderen proberen de wereld te begrijpen en wat zou men ze verhinderen dat te doen? De wereld begrijpen kan men nu eenmaal niet zonder God te ontmoeten en van Hem te horen, wat Hij met de wereld wil. Het kind vraagt verklaring voor velerlei en — in onze beschavingskring, in redelijk verzorgde omstandigheden althans — zoekt het steeds meer naar een *geheel* van verklaring. Het behoort tot het verstaan der wereld, ook de dingen te kennen die zich in haar voordoen: een grote feitenhonger kenmerkt de ongeveer 10-jarigen. Zij verkennen de grenzen der werkelijkheid (Wat is de hoogste berg, het sterkste dier, de snelste motor, de duurste postzegel, enz.), zij neigen tot nuchtere zakelijkheid, zijn utilisten en voelen zich „groot” worden, overschatten hun krachten zelfs terwijl ze veel overschot van krachten hebben. Graag meten zij onderling hun krachten, de kreten „opschepper” en „lafaard” zijn niet van de lucht.

Zij spelen onafhankelijk van de volwassene in hun eigen leeftijdsgroep, zij vormen clubs, spelen „erg groot” en, als we niet oppassen, hebben ze God niet meer nodig . . . als waren het volwassenen, vertrouwend op eigen macht en kracht. Wel zijn zij gedurende deze gehele leeftijdsgroep nog gezinskinderen en schikken zij zich bereidwillig in de gewoonten — goede en kwade — van het gezin, maar het vaak aan de puberteitsoppositie toegeschreven geloofsverval heeft een voorloper in een *mogelijke* ontaarding der zakelijkheid in lege nuchterheid, van toenemend krachtsbesef in de beleving van autonomie, van een schatten der dingen naar nuttigheidswaarde in puur utilisme. Kinderlijke gewoonten, die niet door een innerlijke vernieuwing herzien werden op het *volgende* niveau van kinderlijkheid, worden als „kinderachtig” verworpen of inhoudsloos „braaf” gecontinueerd.

In het gebedsleven sluipt de angst in, niet te zullen meetellen voor de al te aardse maatstaven van de eigen leeftijdsgroep en . . . de school. Het kind is nu oud genoeg zich voor zichzelf te verbergen in zijn bidden, dat dreigt geen gebed meer te zijn. Een sterk schuldbesef — b.v. bij onanie — kwelt het biddende kind, het brengt zijn zorg zelfs niet meer in z'n gebed, omdat het meent dáármee niet voor God te mogen verschijnen. Ofwel het stelt God voorwaarden in z'n gebed: „Als ik er nu niet af kom, geloof ik niet meer!” En het „open” houden van de sfeer van het gebed is duidelijk van groot belang voor deze leeftijd. „Open” in die zin dat wij er *met* het kind in kunnen treden, in de omstandigheden waarin het kinderlijk gebed zin heeft, in de vorm waarin het kind *zich* uitgedrukt weet. Het gebed is het hoorbaar ademhalen van de gelovige. Waar het mechanisch wordt, houdt het op te bestaan. Deze kinderen hebben — als ieder gelovige — de steun van het formuliergebed nodig, maar hoe licht verzeilen zij hier juist in het mechanische. Hoe persoonlijk en betekenisvol-concreet moet dit dus telkens voor hen gemaakt worden. Daartoe dient *ook* het vrij-gevonden gebed, dat klaar en duidelijk het kind helpt zich voor God te vertolken. Er behoort *ook* toe: het gesprek, waarin het kind zijn wereldbeeld opbouwt, vrijelijk daarin zijn gedachten en gevoelens uitende, zijn weg vindende en weer verlatende en weer — waar wij kunnen — terug vindende naar God. Er behoort toe *ons* spreken voor en over God, open contact met ons in ons eigen menen en zoeken. Er behoort *niet* toe, dat we het kind in *onze* problemen gooien doordat wij inplaats van transparant, spiegel worden. De spiegel immers kaatst alleen de beelden terug en is zelf ondoor-

zichtig. Soms moeten wij wel eens de spiegel zijn waarin het kind *zich* ziet; soms mogen wij zo helpen tot bewustwording van de stand van zaken in het kind, dat zich voor ons plaatst. Maar ook dan zijn wij spiegel *opdat* het kind zijn weg vinde, *niet* opdat het de spiegel zie.

Juist deze omstreeks tien-jarigen glijden licht af in het magische (: „als de tram straks bij die boom is en ik bij die lantaarn, krijg ik geen beurt voor aardrijkskunde”). Hoe belangrijk is het toch om te beantwoorden aan de eisen der volwassenen. Diezelfde nuchtere utilist blijkt, in het nauw gedreven, heel onreëel te speculeren. Het is wel heel gewoon ook bij volwassenen dit te zien, maar hier hebben wij kinderen voor ons bij hun uittreden uit de beschermde hof van kleuter en klein kind in de minder beschermde werkplaats der wereld van eisen en prestaties. Wil het kind niet in het nauw geraken hier dan heeft het vaste en trouwe leiding nodig in zijn dagelijks gedoe. Geloofsleven en gebedsleven van jongen en meisje worden dan ontlast van een beklemmende vrees van te falen en achter te liggen, of van hun tegendelen: excessieve triomfen van de krachtpé bij de jongens, van slimme stoutigheid of de loef-afstekerij bij de meisjes.

In het gebed kan slechts voorkomen wat in het geheel der godsdienstige opvoeding en in de opvoeding als zodanig en als geheel is ingegaan. Het heeft geen zin, alleen in het voorgebeden gebed te spreken over de goede vriendschap die wij ondervinden, over het geduld dat anderen met ons hebben, te danken voor alles wat ons zo vervult met eigen-menselijke trots alsof het onze verdienste was. Dat heeft in het gebed alleen zin, d. w. z.: het *wordt* alleen „gebeden gebed”, wanneer het en in zoverre het deel van heel ons zijn in de wereld geworden is, heel ons zijn in de wereld als een zijn in God's wereld.

Maar hoe staan wij hier aan het begin, wijzelf en het aan ons opgedragen kind. Van dat kind moeten wij veel weten; van dit bepaalde kind kunnen wij nooit genoeg weten als wij met hem bidden willen. Daarom is de gebedsopvoeding allereerst de taak van die opvoeder, welke het wezenlijkst met het kind in zijn feitelijk leven verbonden is. Meestal zijn dat de ouders. Maar wij hebben de ouders ter zijde te staan. Wij hebben te doen wat wij kunnen, om de ouders te helpen, om de kinderen te begeleiden op hun weg naar God.

Aan Christus' hand, waarnaar ook wij tasten en die ook onze hand grijpt, gaan wij die weg met de ouders en hun kinderen.

Slechts enkele woorden heb ik kunnen zeggen over dit on-eindig samengestelde vraagstuk. Laten wij de ingewikkeldheid van onze problemen niet verwarren met de eenheid en directheid van ons gebed zelf. Onze rede is er niet op gemaakt om in een eindig aantal in menselijke begrippen vastgelegde stappen de Genade des Heren uit te passen. Maar wij hebben de plicht, te doen wat wij kunnen om voor anderen iets toegankelijk te maken met behulp van voor ieder toegankelijke middelen. Meer dan een klein probeersel kan dit niet zijn.

## WAT KINDEREN IN HET DALTONONDERWIJS WAARDEREN

(verslag van een enquête)

DOOR

I. VAN DER VELDE

I

Het hier gepubliceerde materiaal is verzameld December 1946 en dateert uit de tijd, dat de schrijver nog inspecteur was in de inspectie Winschoten. Het heeft betrekking op 13 scholen, waar in 28 klassen (IV t/m VIII) gedaltoniseerd werd. De klassen waren in de loop van het jaar met daltoniseren begonnen. Er is toentertijd een uitvoerige enquête ingesteld betreffende de ervaringen en indrukken van de 20 onderwijzers en onderwijzeressen, die het experiment met dit meer individueel gerichte onderwijs aandurfd. In deze enquête was ook opgenomen een passage die betrekking had op het oordeel der leerlingen. De kinderen waren op de vragen niet voorbereid en de leerkrachten onthielden zich op verzoek van iedere beïnvloeding. De vragen luiden als volgt:

a. Vinden jullie het werken met een taak prettiger of minder prettig dan het werken vroeger?

b. Waarom vinden jullie het prettiger of minder prettig?

De leerlingen schreven hun oordeel op afzonderlijke blaadjes neer onder vermelding van school — klasse — geslacht — leeftijd in jaren en de antwoorden werden ongecorrigeerd aan de

enquêteur toegezonden. Deze kreeg aldus de beschikking over 357 antwoorden op vraag *a*, 348 antwoorden op vraag *b*. Negen kinderen motiveerden niet.

Men kan zich afvragen: Heeft een enquête als deze zin? Het antwoord zou ontkennend moeten luiden als de enquête beperkt was gebleven tot vraag *a*. Kinderen zijn gevoelig voor iets nieuws; ze zijn, nog eerder en sterker dan vele ouderen, geneigd het nieuwe a priori als het betere en het aangemere te aanvaarden. Ze zijn suggestibel. De onderwijzer, die een nieuwe werkmethode enthousiast invoert, is zeker enthousiasme te wekken en er ontstaat een sfeer waarin het voor kinderen behaaglijk is te arbeiden. Gunstige omstandigheden van buiten af kunnen de betrouwbaarheid van het persoonlijk oordeel aantasten. Juist om deze overweging is de tweede vraag, die van de motivering, opgenomen. Ze dwingt tot een minder gevoels-beïnvloede, meer rationele houding, tot een zich verstandelijk rekenschap geven van het zo juist uitgesproken oordeel. Waarom vind ik het werken met een taak prettiger of minder prettig? Het antwoord op deze vraag geeft zin aan de enquête, individueel als het antwoord inderdaad de persoonlijke voorkeur verklaart; in totaal, als de massa der oordelen tot goed-gefundeerde en duidelijke conclusies voert. En als het mogelijk is een enquête in te stellen die zin heeft, waarom zouden we dan niet het oordeel der meestbetrokkenen vragen, ook al zijn zij kinderen? We behoeven hen niet perse onmondig te houden als het over hun eigen aangelegenheden gaat.

Nu er meer en meer naar Daltonprincipes gewerkt wordt, kan het zijn nut hebben de resultaten van deze enige jaren geleden gehouden enquête te publiceren. Er is nu meer mogelijkheid tot vergelijking en juist ter vergelijking bieden we ze belangstellenden — en belanghebbenden — aan. Worden onze resultaten door later onderzoek bevestigd of tegengesproken?

## II

We kregen in totaal, gelijk gezegd, 357 antwoorden. Vier van deze antwoorden waren zo onduidelijk, dat we ze als onbruikbaar ter zijde schoven. Van de resterende 353 bleken:

329 kinderen het werken met een taak prettiger te vinden;  
24 kinderen minder prettig.

Van de 329 kinderen motiveerden 320 hun oordeel; 9 motiveerden niet. We laten deze 9 verder buiten beschouwing.



A. We behandelen eerst de 24 minder gunstige oordelen. Het zou mogelijk zijn dat deze 24 negativisten in een of in enkele klasse(n) scholen en dat de tegenzin in het werken met een taak voortsproot uit falen van een of van enkele onderwijzers, uit minder goede klasverbanden enz. Dit bleek niet het geval te zijn. De 24 negatieve antwoorden waren over tien scholen verdeeld en wel in de volgende getalverhoudingen: 2 — 4 — 2 — 3 — 2 — 1 — 1 — 5 — 2 — 2. We mogen dus concluderen dat het zuiver individuele gevallen betreft.

Dit wordt nog veel duidelijker, als we de motiveringen nagaan. Deze 24 kinderen geven 29 motieven voor hun oordeel. De verdere gegevens hebben dan ook betrekking op het aantal motieven, niet meer op het aantal kinderen. Negen maal wordt geklaagd over minder goede resultaten:

„Omdat ik dat (het vroegere werk) veel beter doen kan.”

„Omdat je dan (bij taalwerk) niet zoveel leert.”

„We kunnen het niet zo lang onthouden,” enz.

Acht maal wordt het tempo te snel geoordeeld:

„Omdat ik op de andere school meer tijd had om het werk af te maken” (V.G.L.O.-leerling).

„Ik vindt het minder prettig omdat ik dan bijna nooit met mijn taak klaar kom. En als we een lesrooster hebben, dan weet ik precies wat we krijgen.”

Maar de volgende alinea openbaart de oorzaak van dit niet-klaar-komen:

„En als we een taak opkrijgen dan luier ik het ene uur en het andere uur moet ik dan dubbel hard werken.”

Aan deze leerling is duidelijk iets op te voeden, of te genezen.

De overige motieven zijn over verschillende categorieën te verdelen:

Geringere netheid: „... daarom moeten we een ietsje harder schrijven en doen we het slordig.”

Prefereert regelmatige wisseling van lessen: „... omdat we elk uur wat anders kregen.”

Een enkele leerling mist de gemeenschappelijkheid in de arbeid: „Ik vind het minder prettig omdat ik gezamenlijk werken aan een vak veel prettiger vind.”

Een navrante uitlating mogen we niet verzwijgen. Een 14-jarige jongen uit de VI klas schrijft:

„Ik vind niet zo prettig met een taak omdat ik dom ben.”

In het algemeen wordt taakwerk het minst gewaardeerd door een gedeelte van de zwakke of (en) langzame leerlingen, zwak

of (en) langzaam door welke oorzaak ook. Toch zijn er vele, in feite meer, zwakke en langzame leerlingen die taakwerk prefereren, mits het is aangepast naar moeilijkheid en hoeveelheid aan hun capaciteiten en werktempo. Dit aanpassen behoeft niet te zijn een volledige aanpassing, het werk kan iets boven hun vermogens liggen, mits de afstand maar niet te groot is en zij het gevoel hebben dat met inspanning de afstand te overbruggen is.

B. Tegenover 24 kinderen met contra staan er 329 met pro. 320 motiveren hun oordeel. Met deze 320 houden we ons verder bezig.

Er is een grote verscheidenheid van motieven, van uniformiteit is geen sprake. Geen spoor van „kuddegeest”, wat men misschien geneigd zou zijn te verwachten. Men krijgt zeer sterk de indruk dat de voorkeuren berusten op zeer individuele overtuigingen en dat deze overtuigingen vaak met grote omzichtigheid onder woorden zijn gebracht, weloverwogen, doordacht.

Deze grote verscheidenheid van oordelen maakt ordening noodzakelijk; we zullen moeten trachten ze onder bepaalde, duidelijk kenbare categorieën onder te brengen. Om hierin te kunnen slagen is het weer noodzakelijk de kinderlijke uitspraken om te zetten in taal van volwassenen, een wat subtiële arbeid. Het gevaar is natuurlijk niet denkbeeldig dat de bedoeling van de kinderen niet steeds geheel zuiver wordt weergegeven en dat het persoonlijke van het antwoord door de „vertaling” verloren gaat. Omdat het gevaar onderkend is, is gestreefd naar een omzetting en een categoriale ordening, die het oordeel naar zijn inhoud niet aantast.

Om deze enquête het aroma van de kinderlijke formulering te laten behouden, zullen we zoveel mogelijk toelichten met oordelen in hun oorspronkelijke vorm, gelijk ook reeds gedaan is bij het gedeelte dat handelde over de motieven contra.

We onderscheiden dan twee hoofdgroepen. De eerste zouden we willen karakteriseren als die der *utiliteit*, der *efficiency*. We brengen hieronder alle oordelen, die gericht zijn op de meer tastbare resultaten, resultaten in tijdwinst, in betere en meer prestaties. De tweede hoofdgroep draagt een meer „onstoffelijk” karakter, zij richt zich op de *sfeer waarin gewerkt wordt*. En dan zijn in deze tweede hoofdcategorie twee ondercategorieën te onderscheiden; er zijn motiveringen die men kan

beschouwen als voortvloeiend uit de geest, die de „nieuwe school” karakteriseert als zodanig; andere die meer voortvloeien uit de sfeer die inhaerent is aan werken naar de Daltonprincipes. Natuurlijk zijn er de bekende grensgevallen. De scheiding in hoofdcategorieën en de scheiding in ondercategorieën blijft geforceerd.

De 320 motiverende kinderen voeren voor hun standpunt 441 motieven aan, velen dus meer dan één. Een 7-tal viel niet best onder te brengen. De getallen die verder worden genoemd, hebben dus betrekking op oordelen, 434 in totaal.

### *Utiliteit.*

In 42 gevallen wordt tijdsbesparing als motief vermeld:

„Omdat we 's morgens zo beginnen kunnen”.

„Om als wij de sommen eerst moesten bespreken dan ging er weer tijd voorbij”.

„Als je taal afhebt, dan kun je ander werk doen. Maar als je lesje voor lesje doen moet, als je het af hebt dan moet je eerst recht zitten”.

„Omdat het soms vluger kan af wezen”.

In 10 gevallen wordt gemeend dat er met taakwerk een grotere hoeveelheid werk verzet kan worden:

„Dan krijg je veel meer werk dan anders”.

„Ik vind het taakwerk het prettigst, omdat als je je taak af hebt je nog extra taken kunt doen b.v.: aardrijkskunde, vaderlandse geschiedenis, stillezen, of taal”.

We laten in het midden of men deze twee motiveringen moet zien als opzettelijke schoolse braafheid of als te waarderen uitingen van oprechte leergierigheid.

In 16 gevallen is het oordeel op diepere motivering gegrond; er blijken reeds kinderen te zijn, die begrip hebben van gradatie in verwerking en die grondige verwerking niet alleen weten te onderscheiden, maar ook te waarderen:

„Ik vind het werken met een taak prettiger dan het werken vroeger omdat je nu vrijer bent en niet gedwongen bent iets b.v. in een uur af te maken. Nu kun je je werk zelf indelen en kun je er ook thuis wat aan doen . . . . Je kunt bij een taak iets op school maken en het thuis nog eens nazien. Dit vind ik ook prettiger omdat je de fouten na een tijd veel gauwer ziet. Zo kan je vind ik veel hogere cijfers halen”.

De laatste zin zal vele ethische vernieuwers wellicht gruwelijk schokken; de voorlaatste is een aanwijzing voor de practische didactiek. Een enkele leerling meent zelfs, dat men met taakwerk „beter leert denken”.

In 20 gevallen wordt de mogelijkheid om vooruit te werken en werk mee naar huis te nemen als voordeel gezien:

„We mogen ook werk mee naar huis nemen”.

„En als je je taak af hebt dan kan je b.v. in 't voren rekenen”.

Zo blijken in  $42 + 10 + 16 + 20 = 88$  gevallen nuttigheids-overwegingen de voorkeur te bepalen, d. i. 20 %.

### *De werksfeer.*

1. Meer speciaal de sfeer van de „nieuwe school”.

We zullen in dit artikel niet de „nieuwe” school tegenover de „oude” plaatsen. Deze tegenstelling is reeds vaak in het licht gesteld en er valt over de „nieuwe” school weinig nieuws meer te zeggen. We weten dat een van haar essentiële kenmerken is dat zij de kinderen grotere individuele vrijheid laat en hen tracht op te voeden tot grotere zelfstandigheid. Voor ons zijn thans van belang de vragen: Herkennen de kinderen, ook de lagere-school-kinderen, deze tendenties van het vernieuwde onderwijs en waarden zij ze?

De enquête laat ten deze geen twijfel: beide vragen worden in niet minder dan 182 gevallen bevestigend beantwoord.

Duidelijk is, dat we hier niet langer met individuele voorkeuren te maken hebben zoals dat tot op zekere hoogte het geval bleek met de factoren die we onderscheidde bij utiliteit. Hier zijn soms halve klassen die taakwerk prefereren op grond van de verkregen vrijheid en gegroeide zelfstandigheid. Uit deze grote aantallen is op te maken dat hier het kernpunt ligt van de kwestie waar het om gaat. Wat kinderen in het vernieuwde onderwijs waarden is de vrije beschikking over de tijd (geheel of gedeeltelijk) en het zelfstandige gebruik van de tijd. Er is in de hogere klassen der lagere school duidelijk een groeiend verlangen naar zelfstandigheid te constateren. Van het tiende, elfde jaar af is er een streven naar autonomie. De school heeft voor dit feit te weinig oog (gehad?); zij doceert (nog?) te veel en laat te weinig over aan het kinderlijk initiatief. Deze Daltondiscipelen proclameren hun rechten op zelfstandigheid wel zeer duidelijk. We laten hen zelf weer aan het woord:

„Met een taak mag je zelf weten wat je het eerst of laatst wil doen”.

„Vroeger werd je één of ander werk opgegeven en je moest maar stil zitten en luisteren.

Nu wordt je een taak opgegeven en je kunt maar doen wat je wilt”.

„We mogen zelf weten, wat we het eerst zullen doen en wat we het laatst zullen doen. Daarom vind ik het werken met een taak prettiger”.

„Omdat je zelf mag weten waar je mee beginnen wilt”.

„Ik vind het werken met een taak prettiger, omdat je nou kunt doen wat je wil, b.v. als je rekenen wilt kun je dat doen. Maar met het werk van vroeger dan moet je doen wat de meester zegt”.

„We hebben nu meer vrijheid in school”.

„Ik vind het prettiger omdat je veel vrijer bent”.

„Dan kan je altijd eerst het minder prettige werk doen en dan het gemakkelijke .... Je bent ook veel vrijer met een taak”.

„Ik vind het prettiger zelfstandig te werken. Nu mag je zelf weten wat je doen moet. Anders dan zegt de meester: „Nu moet je dit doen”. En dat vind ik niet mooi”.

Waardering voor het zelf-kunnen-doen wordt 14 keer uitgesproken:

„Vroeger, toen deed Meester ons de sommen voor. En nu moeten we ze zelf uitvinden”.

„Omdat je dan zelfstandig kunt werken”.

„Omdat men er zelfstandiger door wordt”.

Twee andere factoren spelen bij de waardering van de nieuwe geest een rol. Meer dan het klassikale onderwijs streeft het moderne onderwijs naar directe hulp bij moeilijkheden, hulp van de onderwijzer, van de medeleerling, van boeken. Een aantal kinderen blijkt dit directe contact, waardoor het practisch ogenblikkelijk van zijn problemen wordt verlost, zozeer op prijs te stellen, dat het beslissend is voor de keuze prettiger — minder prettig. 25 maal wordt dit uitgesproken:

„En als we niet weten hoe een som moet, dan vragen we een jongen of een meisje, en die legt ons hem uit”.

„En als we iets niet weten dan gaan we naar de bibliotheek, waar allerlei boeken in staan of we vragen het aan ander”.

Daarnaast wordt 19 maal met zoveel woorden gezegd, dat de werksfeer prettiger, afwisselender, gezelliger is dan vroeger:

„Ik vind het prettiger, omdat we dan zo gezellig kunnen werken”.

„Met taak vind ik prettiger dat is niet zo eentonig werken”.  
 „Ik vond het veel te eentonig en het was altijd maar rekenen en taal”.

„En het is veel gezelliger”.

In  $182 + 25 + 19 = 226$  gevallen geven dus motieven de doorslag, die berusten op de meer aan de psyche van het kind aangepaste sfeer van de „nieuwe school”, d. i. in 50%.

2. Meer speciaal de sfeer die inhaerent is aan werken naar de Daltonprincipes.

Het meest geprononceerde kenmerk van het Daltononderwijs is, gelijk bekend, de taak. Uit een groot aantal motiveringen blijkt hoe zeer de afbakening die de taak betekent zowel naar de omvang van de te verrichten arbeid als naar het tijdstip van haar voltooiing, kinderen tot rust stemt. Een aantal kinderen waardeert de taak klaarblijkelijk als een ordenend principe in hun bestaan, waaraan zij zich met graagte onderwerpen. Deze opvatting van de taak bewijst enerzijds dat de oude methode, waarbij de kinderen zo dikwijls voor onverwachte opgaven worden gesteld, bij velen een permanente onrust scheidt, anderzijds dat veel kinderen rijp zijn voor het vervullen van opdrachten, zoals het maatschappelijk leven die kent: een bekende hoeveelheid arbeid verrichten in een bepaalde, van te voren aangegeven tijd. De „oude” school met haar verbrokkelend onderwijssysteem en haar verbrokkelde leerstof bevordert het tot stand komen van deze sociale rijpheid zeker niet.

De vaste taak, die rustige en continuë arbeid mogelijk maakt, wordt in 55 gevallen als motief pro aangevoerd.

„Bij het werken van een taak kan je veel rustiger wezen”.

„En omdat je je niet hoeft haasten, want als je de sommen het eerste uur niet afkrijgt mag je er het tweede uur mee verder gaan”.

„Omdat ik dan in een stuk door kan werken, en mijn gedachten er beter bij houden kan”.

„Je kan zo echt gezellig werken dat vond ik vroeger niet dan moest je iedere uur weer opbergen. En nu kan je zo helemaal onverbroken doorwerken” (Onverbroken — een neologisme: niet-verbroken, niet-onderbroken of een verhaspeling van ononderbroken?)

„Dan weet ik presies wat ik doen moet in die week”.



„Omdat ik dan meteen weet wat ik die week doen moet”.

„Met een taak weet ik zeker dat ik bij blijf”.

„'s Maandags als de school aangaat, geeft Meester ons werk op. .... Dat alles moeten wij vrijdags af hebben. En dat hebben we dan ook. Dus vindt ik het prettiger dan vroeger”.

„En dat hebben we dan ook”. De trots van de op tijd vervulde opdracht. Een groot aantal kinderen koppelt, wat begrijpelijk is, elementen uit de sfeer van de „nieuwe” school aan elementen uit de sfeer die gevolg is van specifieke Daltonkenmerken; i. c. gewonnen vrijheid na volbrachte arbeid en zulks wel in 65 gevallen.

„Als je het werk af hebt kan je een boek uitzoeken en je kunt er in lezen”.

„Dan hebben we nog wel eens een uurtje over voor lezen of handenarbeid”.

„Als we vrijdag alles op tijd af hebben mogen we boeken pakken waar je heel wat uit leren kunt. Maar dan moet ook alles tip top in orde zijn eerder mogen we ze niet lezen”.

„En als je dan je taak af hebt eerder dan moest, kun je fijn gaan lezen of iets anders, net waar je dan zin in hebt”.

In  $55 + 65 = 120$  gevallen blijken de kinderen dus gevoelig voor specifieke Dalton-momenten in de sfeer, d. i. in  $\pm 30\%$ .

#### *Samenvattend krijgen we dus het volgende overzicht:*

Aan de enquête namen deel 357 kinderen van het IV t/m het VIII leerjaar. 353 kinderen nemen een duidelijk standpunt in. 24 spreken zich uit tegen Daltononderwijs, 329 pro. 320 kinderen motiveren hun standpunt-pro met in totaal 434 oordelen.

Van deze 434 oordelen berust  $\pm 20\%$  op utiliteitsoverwegingen,  $\pm 80\%$  op waardering van de werksfeer en wel  $\pm 50\%$  op meer algemeen-geldende kenmerken der „nieuwe” school,  $\pm 30\%$  op meer specifieke kenmerken van het Daltononderwijs.

Voor we nu dit onderdeel afsluiten, nemen we een paar uitvoerige antwoorden volledig over. Ze zijn spontaan, openhartig en — leerzaam.

#### 1. Jongen uit de VI klasse, 12 jaar.

Ik vind een taak mooier, omdat je doen kan wat je zelf doen wil. Soms heb ik hoofdpijn en dan kun je moeilijk rekenen,

maar je rekent eenvoudig niet, nu, je pakt een taallesje! Een andere keer heb je niets geen zin in een taalles, in zo'n geval neem je je rekenboek en je maakt een bladzijde. Dan begint het rekenen je te vervelen en dan pak je je atlas of je aardrijkskundig werkschrift en leert de opgegeven bladzijden. Kortom, ik vind een taak veel prettiger dan de werkwijze die we vroeger toepasten, of beter: hadden. Vroeger kon het gebeuren, dat je een barstende hoofdpijn had en dan kreeg je een bord vol cijfersommen. Nee, ik heb veel liever taak.

2. Jongen uit de VI klasse, 13 jaar.  
(Met enkele kleine correcties.)

Omdat men er zelfstandiger door wordt. Als men in huis zit te vervelen, je grijpt je tas en werkt verder aan je taak. Nog een mooi voorbeeld is: als je een opstel (stijl) maakt en je moet het binnen je uurtje af hebben, dan wordt het slordig en je krijgt een standje van de meester. Want een goed opstel maken kost tijd. En heb je je opstel niet af, je kan (bedoeld is: je moet) verder gaan in het vrije kwartiertje. Je ziet door het raam de jongens fijn spelen en je zit zelf te knoeien; dan krijg je een grote hekel aan de school. Een opstel moet eerst in het klad en dan in het net worden geschreven, als je een behoorlijk cijfer wilt hebben op het opstel en op het schrijven. Taak werken is prachtig, want ik ga nu met plezier naar school, waarvan ik vroeger een groot tegenstander was. Vooral als men gezamenlijk nakijkt en je ziet de resultaten van deze weektaak dan denk je, de volgende week nog iets krachtiger werken. Ja, dan eerst krijg je er aardigheid aan. Nogmaals taakwerken is prachtig en ik hoop dat zolang ik nog de school mag bezoeken altijd taak krijg.

3. Jongen uit de VII klasse, 13 jaar.  
(In feite een samenvatting van de belangrijkste motievenpro. Enigszins bekort, omdat de schrijver in herhalingen vervalt). Punt 9-10-11 zijn weggelaten).

Om deze reden vind ik het prettiger:  
ten 1e; dat we meer leren.  
ten 2e; dat we beter leren denken.  
ten 3e; omdat we vrij zijn om aan het werk, dat we willen, te beginnen.  
ten 4e; leren we meer vakken o. a. carton en kleiarbeid.

- ten 5e; als we (wat) wat willen weten gaan we naar de kast en halen een boek, van de boeken die we tot onze beschikking hebben, om iets uit te leren of te zoeken.
- ten 6e; hebben we nu een plaatjes en praatjes schrift waar we plaatjes van verschillende dingen in mogen plakken en gedichten in maken.
- ten 7e; als we een taak op gekregen hebben, die binnen zoveel dagen af moet, en we die af hebben en er nog enkele zijn die achteraan komen mogen we tekenen, lezen, enz.
- ten 8e; nu kunnen we steeds door werken om ons taak af te krijgen.

## III

Een korte slotbeschouwing. Het beschikbare materiaal laat toe enkele conclusies te trekken betreffende:

1. de verdeling der oordelen over de aangegeven categorieën in verband met het geslacht;
2. de verdeling der oordelen over de aangegeven categorieën naar de klasse-indeling, indirect dus ook naar de leeftijd. Tussen leeftijd en schoolklasse bestaat echter, gelijk bekend, geen één-eenduidig verband: doublerende kinderen zijn ouder dan de schoolklasse normaliter aangeeft.

## 1. Verdeling naar het geslacht.

Er waren, gelijk bekend, 320 motiverende kinderen en wel 170 jongens en 150 meisjes. De jongens gaven 244 oordelen, de meisjes 190, d. w. z. per jongen 1,45 oordeel, per meisje 1,29. De meisjes zijn klaarblijkelijk eerder tevreden met een enkel, voor haar doorslaand, motief of met enkele motieven. De jongens beredeneren hun standpunt breedvoeriger.

Interessant, maar meer gecompliceerd is de verdeling der oordelen van jongens en meisjes over de beide hoofdcategorieën die we onderscheidde, die der utiliteit en die der werksfeer, gelijk uit onderstaand tabelletje blijkt.

Tabel I

	170 j.	150 m.	per 100 j.	per 100 m.
Utiliteit . . . .	41	47	24	31
Werksfeer . . . .	203	143	119	96

De meisjes zijn klaarblijkelijk gevoeliger voor de utiliteit, de jongens voor de werksfeer, een feit, enigszins tegen de verwachtingen in, een feit, dat nadere verklaring en nadere verificatie vraagt. Een afdoende verklaring zou wellicht alleen na individuele ondervraging gegeven kunnen worden en dit is bij deze enquête niet meer mogelijk. Misschien spelen de volgende factoren een rol in deze wat onverwachte getalverhoudingen. We wezen er reeds op dat lagere-schoolkinderen een der meest essentiële kenmerken van vernieuwd onderwijs: grotere individuele vrijheid en opvoeding tot zelfstandigheid, weten te herkennen en te waarderen (in 182 oordelen) en dat veel kinderen gevoelig zijn voor de betekenis van de taak als ordenend principe (in 55 oordelen). Van deze in totaal  $182 + 55 = 237$  oordelen blijken  $103 + 36 = 139$  afkomstig van 170 jongens;  $79 + 19 = 98$  van 150 meisjes. Per 100 jongens en 100 meisjes krijgen we de verhoudingen 82 en 65.

Percentsgewijs waarderen de jongens het vrije handelen tegenover een omschreven taak duidelijk hoger dan de meisjes. Zelfstandigheid en onafhankelijkheid zijn voor de jongens klaarblijkelijk een hoger goed dan voor de meisjes, een conclusie die steun vindt in de ervaring. Ook in het onderzoek. *Charlotte Bühler* verwijst op blz. 142 van haar „Practische kinderpsychologie” naar een onderzoek van *Hildegard Hetzer*, waaruit bleek, dat, wat betreft de invloed van het schoolrapport op de werkwijze van de leerling, de jongens onafhankelijker tegenover de beoordeling van de school staan dan de meisjes. De werksfeer in Daltonklassen stimuleert deze neiging tot zelfstandigheid. Zij geeft precies wat vooral de jongens begeren. Vandaar hun voorkeur voor de werksfeer boven de utiliteit.

## 2. Verdeling naar de klasse-indeling.

Van 13 leerlingen was de klasse waarin zij zaten, niet aangegeven. We werken dus verder met 307 leerlingen. Het aantal oordelen valt door deze vermindering terug op 414.

In Tabel II zijn klasse IV en V, VII en VIII samengevoegd, klasse VI is apart gehouden. Zij geeft, van boven naar beneden: het aantal leerlingen per klasse (groep), het aantal oordelen per klasse (groep), de verdeling der oordelen over de beide hoofdcategorieën utiliteit en werksfeer, de laatste weer op de bekende wijze onderverdeeld.

Tabel II

klassen	IV-V	VI	VII-VIII	Totaal
aantal leerlingen	74	97	136	307
aantal oordelen	89	146	179	414
utiliteit . . . .	25	36	23	84
werksfeer a . .	43	73	97	213
„ b . .	21	37	59	117

Deze tabel geeft de werkelijke aantallen leerlingen en oordelen, doch zij laat geen onderlinge vergelijking toe doordat de aantallen leerlingen per klasse (groep) zo sterk uiteenlopen. We hebben daarom de drie groepen alle op 100 leerlingen gebracht, wat tot resultaat geeft:

Tabel III

klassen	IV-V	VI	VII-VIII
aantal leerlingen . . .	100	100	100
aantal oordelen . . .	120	150	131

We kunnen nu vergelijken:

Klasse VI komt met een individueel gemiddelde van 1,50 uit zowel boven IV-V met 1,20 als boven VII-VIII met 1,31. Begrijpelijk ten opzichte van de lagere, even begrijpelijk ten opzichte van de hogere klassen. Het gemiddelde intellectuele peil van een VI klasse ligt hoger dan dat van VII en VIII V.G.L.O.-klassen, wat zich kenbaar maakt in een uitvoeriger en daardoor veelal ook beter-gefundeerd oordeel.

Om de onderlinge verhouding tussen hoofd- en onder-categorieën te kunnen vaststellen, is het gewenst het aantal oordelen van Tabel II ook op 100 te brengen. Tabel IV geeft het resultaat.

Tabel IV

klassen	IV-V	VI	VII-VIII
aantal oordelen . . .	100	100	100
utiliteit . . . . .	28	25	13
werksfeer a . . . . .	48	50	54
„ b . . . . .	24	25	33

We constateren dat naar de hogere klassen toe het aantal kinderen dat zich op grond van utiliteitsoverwegingen voor Dalton-onderwijs uitspreekt, afneemt, gering van IV-V naar VI, met een sterke daling verder naar VII-VIII. Naar de hogere klassen toe beginnen de kinderen vrijheid en zelfstandigheid (werksfeer a) meer te waarderen, al zijn de verschillen geringer dan verwacht werd.

Klasse VII-VIII blijkt veel waarrender te staan tegenover specifieke Daltonkenmerken dan IV-V en VI, wat uit de sprong naar 33 naast 24 en 25 duidelijk blijkt. Zij waarderen het sterkst het werken aan een bekende taak in een vastgestelde werktijd. Wellicht een bewijs van hun grotere sociale rijpheid.

Er zijn in de antwoorden van de kinderen, zowel in de gepubliceerde als in de niet-gepubliceerde, enkele sterkende elementen voor een ieder die vernieuwing van het onderwijs een goed hart toedraagt. Duidelijk blijkt dat vrijheid ook reeds voor de oudere leerlingen der lagere school een kostelijk goed is, dat er een opvallend begeren aanwezig is naar zelfstandigheid en naar persoonlijke verantwoordelijkheid. Een schoolstelsel dat hun de vrijheid onthoudt en hun niet tegemoet komt in hun verlangen zelfstandig te handelen en verantwoordelijkheid te dragen, schaadt de ontwikkeling van hun persoonlijkheid in bepaalde, sociaal-noodzakelijke en dus sociaal-waardevolle eigenschappen. De antwoorden bewijzen, dat onderwijsvernieuwing die zich niet beperkt tot simpele wijzigingen in de leerstof en de wijze waarop de leerstof wordt voorgelegd, maar die streeft naar een nieuwe taakverdeling tussen leerling en onderwijzer, direct ingrijpt in de persoonlijkheidsvorming en deze in gunstige zin beïnvloedt.

We wijzen nog op een tweede punt, n.l. op de animo, de ambitie, de frisse activiteit, de werklust van zo vele leerlingen. Telkens weer wordt men getroffen door de grote bereidheid de taak naar beste krachten tot een zo goed mogelijk einde te brengen. Nimmer wordt men teleurgesteld door uitingen, die op luiheid, onverschilligheid, gemakzucht wijzen. De antwoorden geven steun aan de overtuiging dat gezonde kinderen graag werken, hard werken, mits men hen een prettige werksfeer weet te verschaffen.

We citeren nog enkele antwoorden:

„Je kunt bij een taak iets op school maken en het thuis nog eens nazien.”



„En als je je taak af hebt dan kan je b.v. in 't voren rekenen.”

„Vroeger werd je één of ander werk opgegeven en je moest maar stil zitten en luisteren.”

„En nu kan je zo helemaal onverbroken doorwerken.”

„Dat alles moeten wij vrijdags af hebben. En dat hebben we dan ook.”

„Als we Vrijdag alles op tijd af hebben mogen we boeken pakken waar je heel wat uit leren kunt. Maar dan moet ook alles tip top in orde zijn eerder mogen we ze niet lezen.”

„Taak werken is prachtig, want ik ga nu met plezier naar school, waarvan ik vroeger een groot tegenstander was.”

In dit laatste antwoord ligt de grootste winst.

---

## AESTHETISCHE VORMING ANNO 1952

DOOR

MEVR. IR. K. C. LAMBERT—ANEMA

Wanneer men in het December-nummer van Paedagogische Studiën het artikel van de Heer Post over Aesthetische Vorming leest, kan men het betreuren, dat het jaar 1950 als uitgangspunt is genomen voor het vrije tekenen van kinderen in Nederland. Belangrijker zou dit artikel wellicht nog zijn, wanneer het gehele verloop van de ontwikkeling van het kindertekenen in Nederland gedurende de laatste 30 jaren was vermeld; niet alleen om aan te tonen, hoe ontstellend langzaam zich deze ontwikkeling heeft voltrokken, maar ook, omdat dit Nutsexperiment, geplaatst tegen deze achtergrond en gezien met ruimer perspectief alleen aan waarde zal kunnen winnen.

Waar het bovendien niet alleen gaat om de inderdaad zéér succesvolle prestaties van de Werkschuit of van het Nuts-Seminarie voor Paedagogiek, doch in de eerste plaats om het levensgeluk van onze kinderen, lijkt het mij, dat degenen, die bezielde zijn van de wil dit levensgeluk te bevorderen, kennis zullen willen nemen van hetgeen vroeger op dit gebied is verricht.

Het is daarom, dat ik het waag, heel in het kort, een overzicht te geven van de ontwikkeling van het vrije tekenen in Nederland gedurende de laatste 30 jaren, daarbij beseffende, dat deze beschrijving geenszins volledig zal zijn. Ik wil slechts de feiten vermelden, die ik van nabij heb gadeslagen.

Toen omstreeks 1923 Mevrouw Philippi—Siewertsz van Reesema naar aanleiding van het Internationale Congres van de N. E. F. in Montreux en geïnspireerd door het werk der Amerikaanse scholen, in enkele scholen in Nederland een begin maakte met het vrije tekenen op grote vellen papier, was er praktisch niemand in ons land, die hieraan aandacht wilde schenken, noch geloofde in de paedagogische waarde van deze manier van werken. Omstreeks diezelfde tijd nodigde de Stichting voor Kinderstudie in den Haag de Heer Rothe uit naar Nederland te komen. Hij leidde het verouderde tekenonderwijs in nieuwe banen, hetgeen natuurlijk al een stap in de goede richting betekende.

Het waren echter slechts enkele kleuter- en lagere scholen in den Haag, die zich omstreeks 1923 waagden aan het door Mevrouw Philippi opgezette experiment, dat na enkele jaren werd uitgebreid, doordat in Aerdenhout een modern kleuterschooltje werd opgericht, waar op dezelfde wijze werd gewerkt. De resultaten, die men in die eerste jaren reeds kreeg, waren zo verrassend en overtuigend, dat men, niettegenstaande alle protesten, besloot dit experiment in uitgebreider vorm voort te zetten, hierbij tevens steunend op de resultaten, die in Amerika en Engeland werden verkregen.

In 1932 begon men in Eindhoven aan één der Nuts-kleuterscholen eveneens op deze wijze te werken en in de loop der jaren breidde dit werk zich uit, niet alleen in de vier Nuts-kleuterscholen, maar ook aan enkele lagere scholen van dit Nuts-departement. Dit experiment, dat door ondergetekende van zeer nabij werd meegemaakt, gaf niet alleen een beeld van de creatieve uitingsmogelijkheden van kinderen van verschillende leeftijden, maar men verkreeg in de loop der jaren eveneens een inzicht in de rol, die onderwijzer of leidster hierbij speelt. Zeer veel materiaal werd in deze jaren verzameld, waarvan helaas, mede door de oorlog, veel is verloren gegaan.

De resultaten waren zeer verschillend, afhankelijk van de omstandigheden, maar bovenal van het inzicht, dat de verschillende leiders hadden in de natuurlijke ontwikkelingsgang van jonge kinderen. Het werk, dat tevoorschijn kwam, vertoonde grote overeenkomst met hetgeen men in Amsterdam te zien kreeg.

Dat het Nuts-Seminarium pas na zo vele jaren overging tot het door de Heer Post vermelde experiment bewijst, hoe langzaam deze nieuwe ideeën zijn doorgedrongen en hoe bevooroordeeld men hier jaren lang tegenover stond.

Deze feiten op zich zelf zouden niet zo belangrijk zijn om te vermelden, ware het niet, dat de opzet van het werk op de Werkschuit en van het Nuts-Seminarie voor Paedagogiek, te oordelen naar de beschrijving van de Heer Post, wel enigszins verschilt van hetgeen men oorspronkelijk deed.

In het Stedelijk Museum werd gewerkt aan de aesthetische vorming van kinderen uit enige Amsterdamse scholen, los van het schoolverband en geleid door bekende kunstenaars gedurende korte tijd. In Den Haag en Eindhoven werd gewerkt in schoolverband, veelal door jonge onderwijzers en gedurende een groot aantal jaren.

Bij het Nuts-Seminarie streefde men ernaar de creatieve mogelijkheden van kinderen vast te stellen op een bepaald terrein en ter wille van de aesthetische vorming van deze kinderen.

In Den Haag en Eindhoven gaf men het kind de gelegenheid zich te uiten op verschillende levensgebieden, niet uitsluitend ter wille van de aesthetische vorming, maar als een noodzakelijkheid voor een veelzijdige en natuurlijke ontwikkeling van het kind.

Een vergelijking van de resultaten van deze experimenten lijkt mij dus niet alleen de moeite waard, maar tevens bevorderlijk voor een ruimer inzicht in deze materie.

Het doel van het jarenlange experiment te Eindhoven was dus niet: na te gaan welke creatieve mogelijkheden verloren gaan, maar wel: wat het resultaat is van een zo veelzijdig mogelijke expressie in de gehele ontwikkelingsgang van het kind. Deze expressie werd verkregen op grond van allerlei belevingsvormen en gestimuleerd op velerlei wijze.

Wat echter is de betekenis van deze „aesthetische” expressie van het kind? Vraagt men hierbij naar de verschijningsvorm van een innerlijke beleving of legt men de klemtoon meer op het aesthetische resultaat, dat men verkrijgt?

Is de kunstenaar de man, die deze kinderlijke uiting tot volmaaktheid kan brengen of heeft dit werk alleen zin, wanneer deze kunstenaar tevens beseft op welke psychologische basis dit werk steunt en naar welk paedagogisch doel men streeft? Wat is de uitwerking van de beïnvloeding door onderwijzer of kunstenaar op deze kinderlijke prestaties?

Dit laatste vooral is een belangrijk punt. De ervaring, die in deze 20 jaren werd verkregen, heeft ons geleerd, dat deze wijze van werken niet staat of valt met het aanwezig zijn van een kunstenaar, die leiding geeft, maar dat de enige voorwaarde om zuiver werk te krijgen is, dat deze kunstenaar of onderwijzer

de kinderlijke prestaties niet op onjuiste wijze beïnvloedt ter wille van het resultaat, dat men wil verkrijgen.

De uitdrukking „Aesthetische Vorming” is dan alleen juist, wanneer wij de prestaties van de kinderen uitsluitend naar hun aesthetische waarde willen beoordelen. Waar het echter in wezen om gaat is het vinden van een zodanige stimulans, dat de verschijningsvorm van de kinderlijke beleving zuiver blijft, maar dat tevens in de loop der jaren deze aesthetische vorming plaats vindt. Het zoeken naar dit evenwicht heeft ons vele jaren beziggehouden en is alleszins de moeite waard.

Er zijn echter nog andere belangrijke punten: 1<sup>o</sup> Hoe worden de kinderlijke prestaties beïnvloed wanneer deze plaatsvinden in schoolverband en naast andere uitingvormen al dan niet door kunstenaars geleid? 2<sup>o</sup> Wat zijn de resultaten van deze beïnvloeding? De kern waarom het dan gaat is m. i. niet de vraag of dit werk geleid moet worden door kunstenaars, maar onder meer of de creatieve prestatie beïnvloed moet worden tijdens de uiterlijke verschijningsvorm of dat deze moet worden gericht en op velerlei manier gestimuleerd door een verrijking van de innerlijke beleving.

Niet alleen in de scholen in Den Haag en Eindhoven, maar ook op de Werkplaats te Bilthoven zijn ten aanzien van deze punten belangrijke feiten komen vast te staan.

Zeker zal bij de vorming van aanstaande leerkrachten de hulp van kunstenaars nodig zijn. Deze hulp zal echter alleen te aanvaarden zijn, wanneer deze kunstenaars een voldoende psychologische scholing hebben en zich bewust zijn van het paedagogische doel, dat men wenst te bereiken.

Het zou de moeite waard zijn aan de hand van verschillende experimenten tot resultaten te komen, die meer perspectief geven voor het werken in de toekomst.

---

ANTWOORD VAN DE HEER P. POST  
AAN MEVROUW IR. K. C. LAMBERT-ANEMA

Met interesse heb ik het ingezonden stuk van Mevrouw Lambert-Anema doorgelezen en ik ben haar dankbaar voor de bijzonderheden, welke zij vermeldde over de arbeid in Den Haag, Eindhoven en Bilthoven. Ik ben van 1920 tot 1946 voornamelijk in Indonesië werkzaam geweest: details van de ontwikkeling in

Nederland, welke niet gepubliceerd zijn, konden moeilijk door mij vermeld worden. Maar bovendoen, een historisch overzicht lag niet in het bestek van dit artikel, dat een hoofdstuk van een omvangrijker publicatie bedoelt te zijn. Vóór 1920 echter was er maar een enkele school in ons land, die met platenseries, mapjes en cahiers brak: de Nieuwe Schoolvereniging van de Heer C. Vrij te Amsterdam, de Nieuwe Baarnse School van de Heer N. Broekhuysen en de Humanitaire School van Elbrink te Laren. Veel meer zullen er niet geweest zijn. Of de vernieuwingen van die tijd dezelfde zin hadden, welke de tegenwoordige kenmerken, betwijfel ik. Het was meer een afkeer van het onvruchtbare kopiëren en deze nieuwe koers was min of meer beïnvloed door de reformbeweging, die overigens in ons land, helaas, maar heel weinig te betekenen gehad heeft, ondanks het rapport van B. J. Wierink c. s.

Of Rothe hier het verouderde tekenonderwijs in nieuwe banen leidde, moet ik betwijfelen. In 1929 kon ik in de lagere scholen van Weenen en Dresden zijn grote invloed wel heel duidelijk waarnemen, hier in Nederland is mij dat nooit opgevallen — hoewel ik veel scholen en tentoonstellingen gedurende mijn buitenlandse verloven bezocht.

Een uitzondering maakte de inspectie Hoorn, waar de Inspecteur Dr. Westerouen van Meeteren vrijer tekenen voorstond en met succes in zijn inspectie propageerde. Wat we nu beleven, in de nieuwe, nogal populaire methodische uitgaven van deze tijd, kan vermoedelijk wel aan Rothe's invloed toegeschreven worden. Toen ik „Tekenen en Tekenenonderwijs” publiceerde (1932) was er niet veel meer dan een vage herinnering aan voordrachten, doch inderdaad liet Mevrouw Philippi-Sieuwertz Van Resema mij in 1938 zeer te waarderen werk in Den Haag zien, zowel van kleuterscholen, als van haar leerlingen-kleuterleidsters.

Mevrouw Lambert stelt enige vragen over de relaties tussen creativiteit, expressie, aesthetische kwaliteiten, beïnvloeding door de leiding en de kracht van de primaire beleving, plaats en functie van sommige dezer factoren in het utingsproces.

Aesthetische kwaliteiten karakteriseren kinderlijke prestaties alleen als zij zuivere, naïeve expressies zijn van hun belevingen. Ik meen dit meermalen duidelijk gemaakt te hebben (Kinderlijke Expressie in deze tijd) en in voordrachten over dit onderwerp.

Er zijn verschillende categorieën van aesthetisch oordelen. Criteria zijn voor ons de zuiverheid, de naïveteit — bij elk kind anders, door zijn typologische gesteldheid, die men in zijn ex-

pressie kan nagaan en zijn aanleg voor bepaalde media en technieken. Elke kinderlijke expressie is aesthetisch wanneer inhoud en vorm correlaat zijn aan het niveau waarop het kind zijn ervaring beleefd heeft.

Men kan de beleving in het schools milieu vinden. Het leven buiten de school stimuleert vaak, en in heviger mate nog, tot uiting. De expressie, die men met de uitademing zou kunnen vergelijken, én de typologische gesteldheid van het zich uitende kind, benevens zijn dispositionele voorkeur voor bepaalde media, een centrale, wellicht motorische factor, vragen vrijheid voor inhoud en vorm bij de beelding. Een vrijheid die van nature begrensd wordt door, gebonden is aan gebruik van het materiaal, vaardigheid in de techniek en discipline.

De term „aesthetische vorming” omvat naar ons oordeel dus zowel de zorg voor de zuivere expressie als de zorg voor het meegroeien van de smaak, het vermogen in aanleg tot genieten van de talloze variaties van schoonheid in natuur en cultuur.

De moderne school — voorzover zij niet meer overwegend intellectualistisch wenst te blijven: ook dat kan n.l. — creëert het evenwicht dat Mevrouw Lambert zoekt en gevonden heeft? door de sterker emotionele inslag in de gehele schoolsfeer. Zij biedt in haar opvoedend onderwijs directe ervaring die noodwendig tot bezinning en dus tot expressie leidt. In die directe ervaring is echter eveneens interpretatie, ontroering en waardering. Er zijn hier, natuurlijk ook bij kinderen, grote typologische verschillen. Maar de moderne school bouwt in het aesthetisch vormingsaspect van haar opvoedend onderwijs deze tendenties in, zo, dat elk kind zijn kansen volop heeft.

Zij tracht zich te onthouden de kinderen voorwaardelijk te binden, noch in hun expressionele, noch in hun interpretatieve werk aan stylistische normen, een moeilijke taak, voor de kunstenaar en voor de onderwijzer. Het gevaar van aesthetische dictatuur is helemaal niet denkbeeldig en er is grote kennis van het kind en zijn uitingsmogelijkheden nodig, om werkelijk vormende leiding te kunnen geven, waarbij wij dan de term vormen bedoelen in de zin van heen leiden naar het individueel beste kunnen.

Het doeleinde, dat het Nutsseminarium bij de organisatie van dit werk in de eerste plaats nastreeft is de introductie dezer aesthetische vorming in de nederlandse volksschool. Het Nutsseminarium had reeds in de eerste jaren van zijn bestaan grote aandacht voor dit manco onzer schoolwereld en wie uit het genoemde jaartal 1950 afleidt, dat de Nutsinteresse dan aanvangt,



vergist zich — trouwens wie de bijna 170-jarige historie van het Nut enigszins kent, weet hoe veel initiatieven op dit terrein op naam van het Nut staan. Toch was het werk op onze Nutskleuterscholen uit vroeger jaren, dat Mevrouw Lambert in herinnering brengt ons uiteraard onbekend. Het is ook jammer, dat de belangrijke feiten, die in Den Haag, Eindhoven en Bilt-hoven „zijn komen vast te staan”, niet aan de nederlandse onderwijswereld bekend gemaakt zijn. Toen ik op de Nutsscholendag Pinksteren 1952 een voordracht hield over deze vraagstukken, was er helaas geen der zestig afgevaardigde Nutsleerkrachten, ook uit Eindhoven en Den Haag, die hieromtrent iets mededeelde.

In die tijd werkten wij, na een vrij uitvoerige verkenning van het arbeidsveld (ons boekje „Tekenen en Tekenonderwijs” 1932 Wolters, artikelen over deze onderwerpen in *Opvoeding, Paed. Studiën* en het vroegere *Vernieuwing*, dat bij Mees werd uitgegeven), praktisch in de indische proefscholen, steeds in nauw contact met de directie van het Nutsseminarium en meermalen in samenwerking met de tekenleraar P. Ouborg.

Wij lieten Rothe achter ons, en konden in de indische proefscholen eveneens „belangrijke feiten” constateren.

En op deze jarenlange experimenten met indonesische, chinese en nederlandse kinderen bouwden wij voort na onze terugkeer in Nederland en de daar verkregen inzichten dienden als grondslag voor de Nutsvolksschool voor Beeldende Kunsten te Amsterdam.

Wij hopen binnen korte tijd belangstellenden hierover nader in te kunnen lichten.

Mevrouw Lambert is van mening dat het Nutsseminarium hier jaren lang bevoordeeld tegenover stond en dat de nieuwe ideeën daar langzaam doordrongen.

De schrijfster kan verzekerd worden dat nog het een nog het ander met de waarheid overeenstemt. Het Nutsseminarium heeft voor de oorlog in een nauwelijks twintigjarige periode met zeer bescheiden krachten — een hoogleraar en een assistent — gewerkt aan de verbetering van het nederlandse onderwijs.

De leiding van dit instituut heeft er zich wel voor gewacht zijn middelen aan te wenden voor pogingen tot verbetering van de didactiek van alle vakken, van lezen tot en met gymnastiek en handwerken. Zij richtte zich op een paar vakken en deed dit naar men algemeen erkent op een niet geheel onverdienstelijke wijze. Maar de algemene aandacht voor wat niet direct in Amsterdam aan de orde werd gesteld was er en bleek uit onderscheiden geschriften en onze indonesische arbeid.

Na de oorlog toen uitbreiding van de staf mogelijk werd, werd het eerste programmapunt: de expressievakken.

Wanneer over enige jaren zou worden opgemerkt dat het Nutsseminarium vergeten heeft of bevooroordeeld stond tegenover de vakken biologie, physica, aardrijkskunde en geschiedenis dan zou men zich voor een tweede maal vergissen; deze vakken hebben algemene aandacht. Bijzondere aandacht konden ze nog niet hebben door gebrek aan stafleden en middelen.

En, gezien de nederlandse toestanden, is het Nutsseminarium niet eens beducht dat anderen dit instituut in verantwoord research voor zullen zijn. Als er iets langzaam gaat in Nederland, dan is het de ontwikkeling der vaderlandse didactiek. Doch deze langzaamheid hangt ook, maar moet ik dat Mevrouw Lambert nog zeggen? — met andere factoren samen dan vooroordeel en traagheid in gedachten.

Er is dus geen sprake van, dat het Nutsseminarium hier „jaren lang bevooroordeeld tegenover stond”, noch „drongen de nieuwe ideeën daar langzaam door” — doch het is zo, dat wij als progressief schoolleider in de twintiger jaren door het Nutsseminarium juist door deze nieuwe ideeën werden aangetrokken en sindsdien, al werd deze arbeid in Indonesië verricht, onafgebroken over dit werk met onze leermeester Prof. Kohnstamm correspondeerden.

Nu leidden zowel onze onderzoekingen in Indonesië als die na 1946 in Nederland tot bepaalde inzichten in het verband, dat bestaat tussen de groei der meer verstandelijke vermogens en de totale ontplooiing der persoonlijkheid, wanneer goede zorg voor de aesthetische vorming, expressioneel en interpretatief in de school aanwezig is. Zo is het streven van het Nutsseminarium er in de eerste plaats op gericht „het kind de gelegenheid te geven zich te uiten op verschillende levensgebieden”, „als noodzakelijkheid voor een veelzijdige en natuurlijke ontwikkeling”. Dit is de aesthetische vorming, welke wij bedoelen en welke term wij wensen te handhaven in deze zin. De Nutsvolksschool heeft in de drie jaren van haar bestaan een speciale plaats en functie gehad in het researchwerk, eigenlijk met deze arbeid, een plaats naast de „Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus” (O. Selz, Ph. Kohnstamm en F. Prins).

Wij konden de resultaten van deze school in het Stedelijk Museum te Amsterdam uitdragen over het gehele land en zijn vermoedelijk niet te optimistisch als wij de verwachting uitspreken, dat deze aesthetische vorming in de nederlandse volksschool

een goede kans krijgt. Tot nu toe werden niet speciaal begaafde kinderen toegelaten; de voorzitter van de amsterdamsche ouderraad bezorgde ons na overleg met de schoolhoofden veelal kinderen met moeilijkheden van verschillende aard, met of zonder aanleg.

Als men nu, in het vierde jaar, nu het gewenste onderzoek is afgesloten, gaarne kinderen ontvangt met enige begaving, kan het accent anders gaan liggen en zal dit vermoedelijk ook wel gebeuren.

## TIJDSCHRIFTEN

*Ons eigen blad* (red. Fr. S. Rombouts); Uitg. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg.

No. 6 (jrg. 36).

„Is scheiding van eerste biecht en eerste H. Communie gewenst” door Fr. M. C. Mommers (voorzitter van eerste biecht onder leiding van de ouders, en tegen een te grote plaats van de school in de godsd. opvoeding). — Abbé L. Evely „Opvoeding tot gehoorzaamheid en zelfstandigheid” (vertaling Fr. S. R.; pleidooi voor strakke gehoorzaamheid). — „Beschaving en onderwijzers” door Renoverus (de onderwijzers moeten geen minachting tonen voor de paedagogische inzichten van ouders). — „In memoriam Dr. Maria Montessori”, door Fr. S. Rombouts. — „De acte Schoonschrijven M.O.” door Ben Engelhart (critiek op het oude programma en desiderata t.o.v. een nieuw).

No. 7 (jrg. 36).

„Opvoeding tot gehoorzaamheid en zelfstandigheid” (vervolg en afsluiting van het art. in no. 6) door Abbé L. Evely. — „Bij het overlijden van John Dewey” door Fr. S. Rombouts (critisch commentaar op de denkbeelden van Dewey). — „Intelligentie-quotient en Onderwijs” door Fr. S. Rombouts (bezwaren tegen schoolorganisatie op grond van intelligentiequotient; de schr. wil alleen de zwakzinnigen in afzonderlijke scholen bijeenbrengen). — „Het dictee” door Böckling (twee soorten dictee's, oefen- en proefdictees).

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, e. a.) Uitg. „De Katholieke Jeugdraad voor Nederland”, Utrecht.

No. 6 (jrg. 19).

Dit nummer is geheel gewijd aan het probleem der onkerkelijkheid. — „De ontmoeting tussen Kerk en Jeugd” door drs. J. A. M. Weterman. — „De vervreemding van de kerk als wereldverschijnsel” door Dr. A. C. Ramselaar. — „Phaenomologische beschouwing der buitenkerkelijkheid” door Dr. N. G. M. van Doornik. — „Drie generaties onkerkelijkheid in het St. Franciscus Liefdewerk” door H. Winkeler.

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meylink, Maandblad v. d. Ver. v. Handenarbeid).

No. 10 (jrg. 32).

„De Onderwijsnota en handenarbeid” door A. D. (III. Voortgezet Onderwijs). — „Over arbeid in papier”, door A. J. T. de Wit.

No. 11 (jrg. 32).

„Kleiarbeid in de Lagere Groepen B.L.O.” door A. D. — „Jaarverslag van het Verenigingsjaar 1951—1952” door K. Bezemer.

No. 12 (jrg. 32).

„Het handenarbeiddiploma voor jeugdleiders” door A. M. (over de betekenis van dit diploma, en de exameneisen). — „Handenarbeid in dienst van het natuurkundeonderwijs” door A. W. Middeldorp.

(Voorts bevatten deze nummers weer een schat aan voorbeelden en suggesties op het gebied van de handenarbeid).

*Het Kind* (red. Mevr. Beernink-Trip, e. a.). Uitg. C. A. Spin & Zn., Amsterdam.

No. 5 (jrg. 52).

Dit nummer is voor een deel aan Dr. Montessori gewijd. — „In memoriam Dr. Maria Montessori”, door Nic. C. Kortekaas. — „Montessori en de werkelijkheid”, door C. Wilkeshuis. — „Het oog van het kind en het oog van de camera” door Willem Karel van Loon. — „Voorbereiding voor de vacantie” door Mevr. A. M. E. Beernink-Trip.

No. 6 (jrg. 52).

Vacantienummer.

„Nieuwe wegen” (over de wetsontwerpen van Minister Rutten), door C. Wilkeshuis. — „Vacantie en vergeten”, door id. — „Het oog van het kind en het oog van de camera”, door Willem Karel van Loon. — „Is de vrouw nieuwsgierig?” (verhaal), door Godfried Bomans. — „Zwitserland zonder toeristen” (over een jongensschool in Zwitserland). — „Vacantie is noodzakelijk voor de gezondheid” door Mevr. A. M. E. Beernink-Trip.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, enz.). Uitg. Paed. Centrum N. O. V.

No. 6 (jrg. 3).

Fröbelnummer. „Friedrich Fröbel, Leven en Werken” door Lize de Haan. — Friedrich W. A. Fröbel „Menschenerziehung” door J. D. Brinksma. — „Een kijkje in een moderne kleuterschool”, door Mevr. U. Tellegen-Veldstra. — „De speelgaven gezien in het licht van de moderne didactiek”, door C. den Daas.

No. 7/8 (jrg. 3).

„De muzikale vorming” door Drs. B. G. Palland. — „Moderne hulpmiddelen voor het Aardrijkskunde onderwijs”, door A. Holleband en D. van Mourik. — „Niet ieder, die kijken kan, kan ook werkelijk zien” door enige cursisten K. O. (handelt over het observeren van kinderen).

*Persoon en Gemeenschap* (red. H. J. de Vos, e. a.). Uitg. „Ontwikkeling”, Antwerpen.

No. 8/9 (jrg. 6).

Hoofdt thema van dit gecombineerde nummer is „Individualisatie van het Onderwijs in de Normalscholen”. Vijf artikelen belichten het individuele werk aan de Normalschool van Lier, nl. „Inleiding” door R. Merycy. — „De vormingswaarde van geographisch standpunt uit” door J. van der Branden. — „De vormingswaarde van historisch standpunt uit”, door H. Corijn. — „Didactische verwerking. — Van de wetenschappelijke documentatie naar de Lagere-schoolpractijk”, door L. van Swinderen. — „Iets over ons eigen werk” door C. Verschoren. — Voorts een aantal artikelen „Klassepractijk”.

No. 10 (jrg. 6)

„De aansluiting van het lager bij het middelbaar onderwijs”, door R. Merycy. — „Moeilijke Ouders” door P. Bollengier (vn. opvattingen van C. G. Jung). — „Hoe dient het probleem van beroepsopvoeding opgevat en hoe zal men het infiltreren in het Leerplan” door J. Vleugels (de auteur onderscheidt drie stadia van beroepsopvoeding: voorbereiding, eigenlijke oriëntering en nacontrôle; het eerste stadium behoort tot de school). — „De huislectuur i. h. vreemde-talenonderwijs en de kwestie van de vereenvoudigde teksten” door L. Verlee (studerende jongeren kunnen thuis in vreemde talen lezen, mits men teksten met weglatingen en woordvereenvoudigingen geeft). — „Hulp aan de studerende jeugd” door Fr. Closset (bespreking van een plan van Ljubisa K. Bozic te Brussel, om in de nood der studenten verlichting te verschaffen).

C. WILKESHUIS.

## BOEKBEOORDELINGEN

*G. H. Bantock: Freedom and authority in education. A criticism of modern cultural and educational assumptions.* Faber & en Faber, London 1952. 212 blz. 18 sh.

De Engelse litteratuur is uitermate arm aan theoretisch paedagogische werken van enig niveau. Niveau heeft dit boek ongetwijfeld wel, al moet niettemin gezegd worden, dat de schr. waarlijk in het geheel geen notie heeft van hetgeen er over dit onderwerp, in welke andere taal dan Engels ook, ooit geschreven is. Een dosis gezond verstand, zo verkwikkend bij elke auteur, is niettemin niet in staat dit boek uit de grondverf van de losse artikelenreeks te halen. Het verfrissende en steunende ligt in de onbevangen en verstandige bezigheid met nu eens eindelijk géén doelloos positivisme maar bewust geworden anthropologisch denken. Bantock begrijpt, dat de mens niemand is, tenzij hij zich een levensbeeld kiest. Hij staat daardoor open voor een echt denken over begrippen als vrijheid, opvoedingsdoel, bestemming van de mens, enz. Het is verheugend als begin en scheidt verwachtingen voor een zich ontwikkelend paedagogisch denken ook boven het niveau van essayisme.

M. J. L.

MEDEDELINGEN VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM  
VANWEGE DE N.H. KERK TE UTRECHT

*Curatorium.*

A. Oosterlee — Voorzitter — Laan van Meerdervoort 1350 te Den Haag.  
Prof. Dr. M. J. Langeveld — Secretaris — Trans 14 te Utrecht.  
G. Monkhorst — Penningmeester — Kwartellaan 16 te Den Haag.  
Mr. J. H. des Tombe — Brigittenstraat 11 te Utrecht.  
Dr. H. C. Weiland — Prins Hendriklaan 67 te Utrecht.  
Prof. Dr. M. van Rhijn — Hobbemastraat 6 te Utrecht.  
J. W. van der Hulst — Plantage Middenlaan 27 te Amsterdam.

*Rector en Docenten.*

Dr. G. Kalsbeek, directeur van de Chr. kweekschool voor onderwijzers,  
Laan v. Poot 348, te 's-Gravenhage, *rector*.

Prof. Dr. M. J. Langeveld, hoogleraar in de paedagogiek aan de rijks-  
universiteit te Utrecht, Trans 14, Utrecht, ontwikkelingspsychologie en  
paedagogiek, *studieleider*.

Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, hoogleraar in de paedagogiek aan de uni-  
versiteit van Amsterdam, Koningsweg 14, Baarn, algemene psychologie.

Dr. J. G. Bomhoff, leraar aan het Amsterdams lyceum, Roerstraat 48<sup>111</sup>,  
Amsterdam-Z., filosofie.

Het seminarium is gevestigd in het „Paedagogisch instituut van de rijks-  
universiteit”, Trans 14, Utrecht, telefoon 17073 (K 3400).

*Mededeling van de Rector.*

Alle ingeschrevenen van het vorig cursusjaar hebben een gestenceld  
schrijven ontvangen, waarin werd gevraagd of zij ook het komend cursusjaar  
ingeschreven wensten te blijven. Nog niet allen hebben op dit schrijven  
geantwoord. Ik verzoek met aandrang mij thans omgaand te berichten.

De Rector.

*Schenking.*

Het Seminarium ontving uit de bibliotheek van wijlen Prof. Kohnstamm  
een omvangrijke serie waardevolle werken op psychologisch, paedagogisch  
en theologisch terrein. Deze schenking is in grote dank aanvaard.

*Geslaagd.*

Voor de M.O. acte A Paedagogiek slaagden de Heer J. Sixma en Mevr.  
Bernard.



## AN EXPERIMENT IN TEACHING SOCIAL SCIENCES

DOOR

A. S. SCHENKMAN

This is a report on an educational experiment. It was an experiment in teaching social sciences carried out in connection with an American "General Education" course. There is not enough attention paid to the methods of teaching social science (General Education or specialized) and that is why this is reported here.

We know full well, of course, that an experiment successfully carried out in one country or in one institution is not automatically transplanted with success to another country or to another institution. What works in the United States may have limited applicability to Britain or to Belgium; just as what succeeds in Harvard University may have limited relevance to the City College of New York. But despite differences in details, which may be great, there is an underlying relevance in all educational experience. Teachers are quick to see the similarity of problems, and will draw sustenance from *any* significant results anywheres. That is why this is reported here.

Now, the movement towards General Education, at least the title, started in mass-produced fashion in America. But Britain and Belgium and the Netherlands and Sweden, as well as the U.S., have their own General Education movements. They are given status in numerous articles and Reports.... It is not our intention here, though, to argue for (or against) General Education. We shall concentrate rather on the problems of teaching, and take our examples from a Social Sciences course.

Teaching, in all fields, is too "traditional" and regimented. That is to say that it is generally uninspired, dull, and deadening. In no field is this more dangerous than in social sciences. When we have a typical Harvard student saying that his "Workshop" (to be described) „provided for the first fieldwork in social sciences I have encountered in four years at Harvard," there is something seriously wrong in the "Denmark" of teaching. The disease is, unfortunately, not endemic alone in Harvard, in the Harvard area, or in the Harvard type of university.

The disease, conventional teaching, is not endemic in any one country — or in any one continent. Similarly, the significant

endeavors (carried out by isolated individuals, to be sure, but still significant) to challenge the prevalent "pure lecture" system are also not confined to any one area. Challenges there are. *Time*: present. *Place*: every country. This will describe one challenge. *The field*: Social Sciences (General Education).

### *The Experiment*

We come now to report in detail on that experiment. It involved both content *and* method of teaching. The writer planned and organized a series of "Workshops" designed to supplement the usual lectures of a college "course". (He was until recently Teaching Fellow in General Education at Harvard University, and the course was the "Impact of Science on Modern Life". The main professor was Dr. Kirtley F. Mather, recently President of the American Association for the Advancement of Science).

The Catalogue description of this General Education course (Harvard, Social Sciences 113, Spring term) tells how it is concerned with "the relations between the social and economic aspects of modern life and the increase in scientific knowledge and its technologic application.... Included in the subject-matter will be a critical examination of the function of science in society and its implications for human welfare in the social transformation of the twentieth century." Certainly a novel college course!

There is not space for more about the contents. The "workshop method" attempted to do something about the lecture "system". It was an attempt to remedy some of the serious faults of "education" as usually "given" in colleges. For education is usually conceived to be something to be presented to students; and the state of *being educated* is ordinarily regarded (apparently) as a passive state. Lectures very rarely permit active participation of students.... But without this, no matter how good the lectures, no matter how many the "section meetings", is there real educational experience?....

The students themselves can describe these workshops in Social Sciences 113. "Groups of seven to fifteen students are given topics generally related to the course idea but not explicitly contained in the lecture material. Meeting for a two-hour period each week, the group has first to define and narrow the topic according to its own interests, then to plan a systematic attack

on the problem. In the course of the early meetings the group elects its own chairman and parcels out work to its members. The faculty member present asserts himself no more than is necessary for moderately efficient operation of the meeting." The quotation is taken from a report of the Committee on Education of the Harvard University Student Council. The official representatives of the Harvard students thought that what was going on here was interesting enough to investigate!

Actually the description is much over-simplified. This is the "student view" above, is what the students saw....

The groups were small. They were student-centered or, perhaps better, „learner-centered". (That is the key to their success; the learners themselves decided what they were going to learn). But students were not forced to take these workshops. On the other hand, those who accepted the workshop option were assigned to their groups; though the philosophy behind this plan was that because they had (or could have) significant problems to tackle the committee members would assume their assignment with intelligence and enthusiasm. In the majority of cases the students were not experts (at the start) in their workshop topics; they were not even especially interested in these topics. But the members of the different groups had jointly to decide on how to use a good opportunity. They did not fail — because they would have had only themselves to blame for failure.

The philosophy behind this experiment is a modern educational philosophy. As C. R. Rogers has put it when discussing such attempts to apply "learner-centered procedures" to university courses, "It is very clear that such an approach can have extremely vital results. It means largely giving up the attempt to *teach*, and attempting instead to create conditions which facilitate *learning*. This is a very different thing." And as this well-known University of Chicago professor continues, "When the leader is genuinely a catalyst and not a mentor the group shows remarkable capacity for coming to grips with the real issues, for self-initiated learning, for intellectual and emotional growth."

In their different groups it was for the students themselves to decide how to go about arranging their business. The writer was the Faculty "representative" but served more as an Executive Secretary than as a leader of the traditional type. This was almost inevitable, even ignoring philosophies of education, because one person could not be an expert in all of the workshop topics.

We need not be complete in our listing of these topics. But at Harvard there were such titles (over several years) as "The Impact of Science on the Health of the Nation," "Science and Propaganda", "The Role of the Scientist in Modern Society", and so on. For purposes of sampling we state here that the Health groups in two years decided to narrow their topics to a consideration of the advisability of compulsory health insurance. An Underdeveloped Areas group in 1949 concentrated on India and China as examples of highly populated countries, and on Africa as a region that offered totally different types of problems. In 1950 the comparable group decided to concentrate more thoroughly on the Indian sub-continent; the members of the group, girl students of Radcliffe College, were fortunate in having Indian students in Massachusetts as their main "source material" and they now know quite a bit about India. The group working on the "Status of the Worker in Industry" took a field problem, the closing down of the Waltham Watch Factory (in Waltham, Massachusetts) and studied what this closing did to the workers of that town. And so forth.

But we need not worry now about the topics of any particular groups of the past. Each teacher, and each student, almost, will have his own ideas as to suitable problems. Social science is full of opportunities! Let the students, rather, pick out the *essence* of the workshops in their own words. That Committee on Education of the Harvard Student Council asked certain quotations of all the students who were in the workshops, and here are some of the replies.

### *The Essence of the Workshops*

First, some short excerpts (in quick succession) will give an over-all idea of student reactions: 1. "The workshop is to me the highest form of educational practice. It cannot alone serve to present the facts; this is the function of the lectures. But as a vehicle for getting people to think through the problems confronting them, i. e., problems raised by the facts presented, it is unsurpassed." 2. "An understanding of the knowledge is acquired without a conscious effort to learn." 3. "Through somewhat doubtful motives I found one of the most absorbing activities in Harvard College."

Second, criticisms of the current system are given in the following samples (of quotations from three more students:

1. "I dislike the constant emphasis on pure book-learning that permeates Harvard" (and every other university!). 2. "The workshop allows us to investigate by ourselves. There are no yes or no type questions, no beaten paths to go through carrying with us a bored instructor." 3. „Instead of the instructor sitting at the head of the class and firing questions for a show of hands, students and instructors were able to get together on a common subject and do some real work. Furthermore, it provided for the first field-work in social sciences I have encountered in four years at Harvard." It is obvious that even at the "best universities" students think that there is much to be criticized about the "education".

Third, we give some of the remarks which specifically point up good aspects of the workshops. These here stress the desirability of group work:

1. "Workshops are valuable because of the common project each member participates in — apart from the course under consideration. Here the students feel the work is their own, the ideas are their own — and they are. So they work more, *think* more."
2. "Group work is a good idea. One gets familiar with the colleagues in his group, then together they go after information that interests them. Whenever one feels himself loafing, he gets the urge to put in a few hours extra work for the group — a spirit that, unfortunately, prevails only too little at Harvard, both on intellectual and other planes." (Here too the criticism can be directed at more than one university).
3. "There is a closer relationship between student and instructor. The group has significance aside from the study."
4. "The workshop method is a good method of learning and the main advantage it has over the conventional section meeting lies in the fact that discussions and debate are not directed at a stuffed-shirt instructor, but flows freely between members of the group, with the chairman of the group merely channeling the discussion and the workshop director serving primarily to prevent open bloodshed when debate gets too hot. Ideas are thrashed out, x-rayed, and rewardingly assimilated."

There are many comments which point up the value of visitors coming to the workshop "Hearings". The idea of having these visiting experts was inspired by legislative hearings. The similarities were there though the workshop members had to do their own work. (They had no paid staff — as do American Congressional committees!)

Discussing these visiting experts, one student felt that "outside speakers are invaluable. They save a lot of time and serve to inspire the group. They provide attitudes and contrasts in attitudes that are almost impossible for a group to get from printed material." And another wrote of outside experts: "Great value; we had an opportunity to meet, listen to, and unreservedly question (and even "put-on-the-spot") various well-known professors, professional men, public servants, etc., whom, under ordinary circumstances, we could only have become familiar with by attending a formal lecture or reading their publications. It's truly an enlightening experience to sit near a famous man, with his coat off and a cigar drooping from his mouth, while he calmly answers challenging questions."

On the questionnaire one of the questions was "Do you feel that the workshop method is a good method of learning?" Space was left for the respondents to check Excellent, Good, Fair, or Poor. A bright student gave the following answer, which summarizes much:

"Good (nothing is excellent).

"This method allows:

1. Chance for personal expression through discussion and projects.
2. Contact with present-day issues and problems in the flesh, rather than only on a given abstraction level.
3. A sense of the relationship between thought and action on all levels. We can see for ourselves that a given attitude leads to a given policy, and vice versa.
4. Chance to see groups in action — your own workshop as well as others.
5. Chance to develop a sense of teamwork which is needed at this place."

But we cannot go on summarizing summaries. We shall end these student views by quoting one more which penetrates. Then we must see where they have brought us. The question: "What is your reaction to the emphasis on *group work* and *group spirit*?" The answer: "The best organizations — business or otherwise — are those in which ideas are permitted to flow upward and horizontally as well as downward through the hierarchy. That is a fact of the modern world — it is an integral part of democracy. Hence I think that more and more emphasis should be placed by colleges on teaching men how to adjust themselves into such work patterns." The fact that a new rather



peculiar sense of social responsibility took over in a college "course" is due in no small measure, we think, to the *possibility* of ideas flowing upward and horizontally.

### *Wide Applicability*

Now, the lecture system does not greatly help students to learn how to live together. Social science students should learn this as well as study how others "live together". Yet even if money were available, this system would be continued with its stranglehold because too many administrators and "people" can't conceive of any alternative. To too many people (even experts in sociology) "lines of communication" in education must be downward. To too many people these lines must continue to be from old to young, or from the prestige of labels to the usual student status of next-to-nothingness because . . . "what was good enough for my father" (in education, if not in other areas) „is good enough for me".

The social scientist, who studies how people live together, should study also his teaching. Does he agree, for instance, with the President of Harvard University when he says (in his President's Report 1950—51), "Centuries of academic history have shown that it is not primarily through the curriculum that a student learns a worthwhile way of life. Tolerance, honesty, intellectual integrity, courage, friendliness are virtues not to be learned out of a printed volume but from the book of experience; and the content of this book for a youth is largely determined by the mode of his association with contemporaries. So, too, are those attitudes so essential for the survival of a modern democracy." These attitudes President Conant lists as „cooperation, humility, respect for the will of the majority, loyalty, and political leadership," but if this is a good list then does our teaching produce them? What are the investigations that would have to be made to see if the "workshops" meet the stipulations as regards the development of such attitudes? . . .

But, assuming the workshops *are* constructive and *are* desirable, what would the picture be if there were a state of sensible compromise with the lecture system? The lecture system would make certain concessions to the "new methods". And the workshops would move in their development within the framework of the traditional "course".

We have the workshops. Astronomical numbers of students

at hundreds of universities are given a chance to develop themselves and not merely their verbal and mathematical memories. The groups work moderately well. And the members are learning to feel a sense of responsibility for the welfare of their groups.

This we see in our mind's eye. Now we must look for some way of developing a sense of group responsibility which transcends the small committees and includes ever larger bodies. Why not have workshops report their findings to the parent class? This could be done through round-table discussion, with all or the greater number of the members of a group taking part. There could be inter- or intra-workshop debates. And other similar projects which would be effective in fostering a much-needed sense of belongingness, could also be carried out with not too great difficulty.

It is conceivable that many courses could be built around series of six or eight workshops. In the social sciences, where this system would be most simply put into practice, the topics could be selected from many fields. Each student would enroll in a workshop. Each workshop would report to the entire class, using probably several of the hours now given over to lectures. And the lectures might be used to raise „outrageous hypotheses” or questions, but not necessarily in an attempt to cover the whole field or subject-matter.

Under such a plan the lecturer would spend perhaps three weeks at the beginning of the term shocking his students with startling and controversial facts and opinions. Then, say, each of the workshops would give preliminary reports to the entire class. These could be given as panel discussions, debates, formal reports, etc. The lecturer would have perhaps one lecture hour for each workshop topic. And the remaining weeks, except for the last two or so, would be used for final workshop reports and possibly for inter-workshop debates and other sessions of such nature.

This plan has advantages. We are assuming the state of compromise with the older and established teaching structure. Not only are the workshops operating here within the traditional course system. It is completely feasible for them to exist side by side with the most conventional of lectures *if* (and it is a big *if*) some less conventional lecturers accept them.

In other words, if some professors can't change old ways, the workshop method can still be used by other teachers. The workshop idea can make a start, at least, under “conservative

auspices". There is no question as to which system will win out in the end. The need today is to make the start.

We shall not give prescriptions here as to how to effect the necessary „change of heart" in professors and administrators. That is a problem for the sociologist to solve. How much the change of attitude is needed is obvious. But in closing we can do no better than to paraphrase one of the comments which we have already quoted. This expresses succinctly the desires and the hopes of wide-awake students everywhere.

The workshop method is a good method (nothing is excellent) because it allows for personal expression through discussion and projects. (If we do not have this, we do not have *education*, "leading out".) It also permits direct contact with issues and real-life problems. (This is more meaningful than the dilute contact usually found in universities).... The workshop method makes it easier to see the relationship between thought and action on all levels. Last but not least, it offers a chance to students to learn *how* to live with others and encourages teamwork. This is needed more today than ever before. If only a few older persons would recognize that students are social beings!

And of these "older persons" must *sociologists* be the first to recognize and to proclaim this fact — through appropriate action — or can any of us do it?!

#### INTERESCU

(The International Institute of Educational Sciences, University of Utrecht).

## DE FRIESE PROEFSCHOLEN

Rapport over de resultaten der friese  
proefscholen over de cursusjaren  
1950—'51 en 1951—'52.

DOOR

P. POST EN M. C. J. SCHEFFER

## I

Onze bemoeiing met de friese proefscholen berust op zuiver paedagogische beweegredenen. Dat dit werk kan worden gezien in het raam van de Friese Beweging en door sommigen van dit algemener standpunt uit wordt beschouwd en beoordeeld, valt buiten het kader van onze paedagogische interesse. Indien er géén friese beweging was geweest doch dezelfde taalsituatie, zouden wij zonder twijfel evenzeer op, naar ons oordeel noodzakelijke, regionale hervormingen in de friese lagere school hebben aangedrongen.

Indien men in Friesland de urgentie van die hervormingen niet zou hebben ingezien, dan zouden wij, terwille van het friese kind, getracht hebben besef ervoor te wekken.

En wij zouden daartoe aanleiding te over hebben gehad. Onderzoekingen van het Nutsseminarium in 1947, betrekking hebbende op de geestelijke gesteldheid van de groep meisjes van twaalf tot veertien jaar, die de eerste klasse der primaire afdelingen van Nijverheidsscholen bezoeken, brachten ons ook in contact met friese kinderen. Tot onze verwondering bleek hier de beheersing van de nederlandse taal te ver beneden het gemiddelde peil te liggen. En dat peil was niet zo hoog. De meisjes van deze groep hebben, wat hun taalontwikkeling betreft, niet meer in hun mars, dan een normale vierdeklasser van een z.g. opleidingsschool. En de friese kinderen bleven hier naar ons oordeel te ver beneden. Uit andere prestaties kon veilig de conclusie getrokken worden, dat door een lager intelligentieniveau dit verschil niet verklaard kon worden. Verder onderzoek stelde ons voor het probleem der *tweetaligheid*. Deze friese meisjes, die het Nederlands leerden in een lagere school waar de problematiek van het bilinguïsme niet bekend was en waar dus geen enkele didactische wijziging van het algemene nederlandse leerplan aan de moeilijkheden dezer

kinderen tegemoet kwam, deze friese volkskinderen konden een zeer eenvoudige nederlandse tekst *niet aan*.

De vrees van een enkeling, „dat de abiturienten van de nieuwe friese lagere school niet evenveel Nederlands zullen kennen als nu het geval is” is niet gerechtvaardigd (Alb. de la Court, Persoon en Gemeenschap VI. 2. Antwerpen).

De kinderen van het friese platteland spreken Fries. Fries is hun moedertaal, hun milieutaal. In die taal denken zij. Hun ganse verbale expressie verloopt in het fries. En dikwijls is het ook zo in de school. Al zal de onderwijzer voor de klas, in de hogere leerjaren zich trachten te houden aan zijn taak, les te geven in het Nederlands, de reacties der kinderen worden maar al te vaak geconcipeerd en geformuleerd in het Fries, en het is van belang deze omstandigheid onder ogen te zien, ook *in het Fries uitgesproken*. Daar kan men tegen in gaan. Vele hoofden van friese plattelandsscholen echter zijn „strijdensmoe”. Indien men het Nederlands niet beter met behulp van een goed uitgewerkte en serieus toegepaste vreemde voertaal didactiek gaat onderwijzen, zullen de slechte resultaten der huidige eenzijdig nederlandse school in Friesland steeds verergeren en de distantie vergroten, die bestaat tussen nederlandse en friese tendenzen.

Dit is de vrees, die (bij ons) opkomt, na kennisname van de werkelijke stand van zaken.

Er is trouwens ervaring met scholen, die van het begin af aan gedreven werden met uitsluitend de vreemde voertaal, naast typen, waar een meer gematigde didactiek werd toegepast. De hollands-chinese school in het vroegere Ned. Indië deed het net als nu de nederlandse scholen in Friesland: van meet af aan alles in de vreemde taal. De hollands-inlandse scholen, die van later datum waren, hebben, zij het niet steeds om zuiver paedagogische motieven, de eigen taal steeds een ruimer plaats toegekend. Dat de resultaten van de hollandse-chinese scholen beter waren dan van de holl.-inlandse kan niet gezegd worden. Wel is zeker, dat de methodiek van de H.C.S. steeds meer zich wijzigde naar het patroon van de H.I.S. met het beginsel van de milieu-aanpassing als hoofdmotief.

De uitgesproken vrees voor schade aan de kennis van het Nederlands zou gerechtvaardigd zijn als de opzet was een school met Fries als voertaal gedurende het hele curriculum, en Nederlands als bijtaal, als „vak” gedurende enkele lessen. Maar een dergelijke gang van zaken verwerpen wij pertinent, omdat zij heel

iets anders representeert dan onze paedagogische bedoeling: het leren van de vreemde taal soepeler te doen verlopen en het leren in de vreemde taal vlotter te doen plaats hebben dan bij een plotselinge, krassende overschakeling van milieutaal op een geheel andere schooltaal goed is voor de mentale gezondheid. We komen hierop aanstonds nog even terug.

Het komt er werkelijk voorlopig niet op aan of men weet hoe groot de afstand van het Fries tot het Nederlands is, in „fonologische, semantische of grammatische zin”. (C. Wilkeshuis Onderwijs en Opvoeding III Groningen). De heer Wilkeshuis mist in Mededeling '49 van het Nutsseminarium dit onderzoek. Wij zullen er ons voorlopig niet mee bezig houden en menen dat hier een taak ligt voor filologen van professie. Maar hoe de uitslagen van een dergelijke afstandsmeting ook zouden mogen zijn, ze zouden onze mening, beter, ons wel gefundeerd inzicht in de urgentie van een fries-nederlandse school, in geen enkel opzicht kunnen beïnvloeden.

Daarvoor spreekt de werkelijkheid een te duidelijke taal. Wie onbekend is met het Fries kan een normaal fries gesprek niet volgen, een voordracht, een les nog minder. Als wij een eerste klas toespreken in gewoon, kinderlijk Nederlands, begrijpen en verstaan de kinderen ons zeer gebrekkig. *Zo is het*. En dit weten de Friezen zelf wel heel goed. En daardoor was het overbodig, het besef te wekken voor de urgentie van een andere aanpak, een andere schoolvorm. Dat besef was er en na de publicatie van het artikel „De lingua franca, de politiek en de moedertaal in Nederland Friesland en daarbuiten” in Paed. Studiën XXV p. 216 e. v. bleek dit duidelijk. Maar er was meer dan dit besef alleen, er was een grote bereidheid in friese onderwijskringen tot het zoeken naar nieuwe vormen. Gemeente- en schoolbesturen gaven hun personen daartoe gaarne de gelegenheid en zo zijn er enige scholen sedert April 1950 doende, de gedachte van beter, aan de tweetalige situatie aangepast onderwijs, een praktische vorm te geven.

Men kan zeggen, dat er enige jaren geleden slechts een vaag inzicht betreffende de didactische vorm van dit onderwijs was. De kennis der vreemde voertaal didactiek was — en is helaas veelal nog — maar in geringe mate aanwezig.

Sommigen koesteren nog — wij maken deze opmerkingen buiten het verband der proefscholen om — de gedachte, dat men zou kunnen volstaan met een friese school (voertaal het Fries) met een vrij groot aantal lesuren in de hogere klassen waarin het Nederlands als *vak* zou moeten worden onderwezen.



Deze opvatting kan niet ernstig genoeg bestreden worden. Stellig zou het Fries een betere beurt krijgen, dan thans het geval is. Maar men zou de beheersing van het Nederlands schade berokkenen. En dit achten wij noodlottig. Wij zijn er van overtuigd dat een juiste didactiek der vreemde voertaal de beheersing van het Nederlands op een belangrijk hoger niveau kan brengen dan thans het geval is. Deze didactiek is beschikbaar en wij vertrouwen dat het onderwijzend personeel der proefscholen zich er van zal bedienen in de komende jaren. In „Bilinguïsme in Nederland, een beschouwing over de wenselijkheid van een fries-nederlandse school in Friesland” (Paed. Monographiën I Groningen Wolters) trachtten wij de oplossing aan te geven.

Deze brochure kan althans hebben bijgedragen tot enige verdieping van het inzicht in de schoolproblematiek in een tweetalig milieu.

## II

De scholen die zich bereid verklaarden — met volledige toestemming der gemeentebesturen, schoolbesturen en het Ministerie van O. K. en W., — de proef te nemen, waren de volgende:

Openb. L.S. te Rottevalle, gem. Smallingerland, door Mej. W. L. Zijlstra, Mej. G. L. Jongasma, onderwijzeressen en de Heer W. Wieling, H. d. S.

Openb. L. S. te Opeinde, gem. Smallingerland, door Mej. S. de Vries, onderwijzeres en de Heer G. Sinnema, H. d. S.

Geref. L. S. te Oudega, gem. Wymbritseradeel door de Heer R. Oppewal, onderwijzer en de Heer M. de Jong, H. d. S., na 1 jaar vervangen door de Heer D. Woudstra.

Chr. L. S. te Oosterend, gem. Hennaarderadeel, door Mej. G. Wijma, onderwijzeres, de Heer J. Boersma, onderwijzer en de Heer A. Kornelis, H. d. S.

Openb. L. S. te Gersloot, gem. Heerenveen, door Mej. J. Bosma, onderwijzeres en de Heer A. v. d. Ley, H. d. S.

De school beëindigde het experiment door het vertrek van beide leerkrachten (tweemansschool).

Openb. L. S. te Wommels, gem. Hennaarderadeel, door Mej. A. Hemrika, onderwijzeres en de Heer H. Scheffer, H. d. S., na 1 jaar vervangen door de Heer Wielenga.

Openb. L. S. te Sexbierum, gem. Barradeel, door Mej. J. Hoekstra, onderwijzeres en de Heer E. Rinsma, H. d. S. Mej. Hoekstra werd na 1 jaar vervangen door Mej. T. Biesma, de Heer Rinsma daarvoor door de Heer Y. Schilstra.

Openb. L. S. te Menaldum, gem. Menaldumadeel, door Mej. S. Dijkstra, onderwijzeres en de Heer P. W. Pietersen, H. d. S.

Openb. L. S. te Oldeboorn, gem. Utingeradeel, door de Heer P. Folkertsma, onderwijzer en de Heer S. de Groot, H. d. S.

In totaal kwamen zes mutaties voor; één school, te Gersloot, kon daardoor de proef niet handhaven.

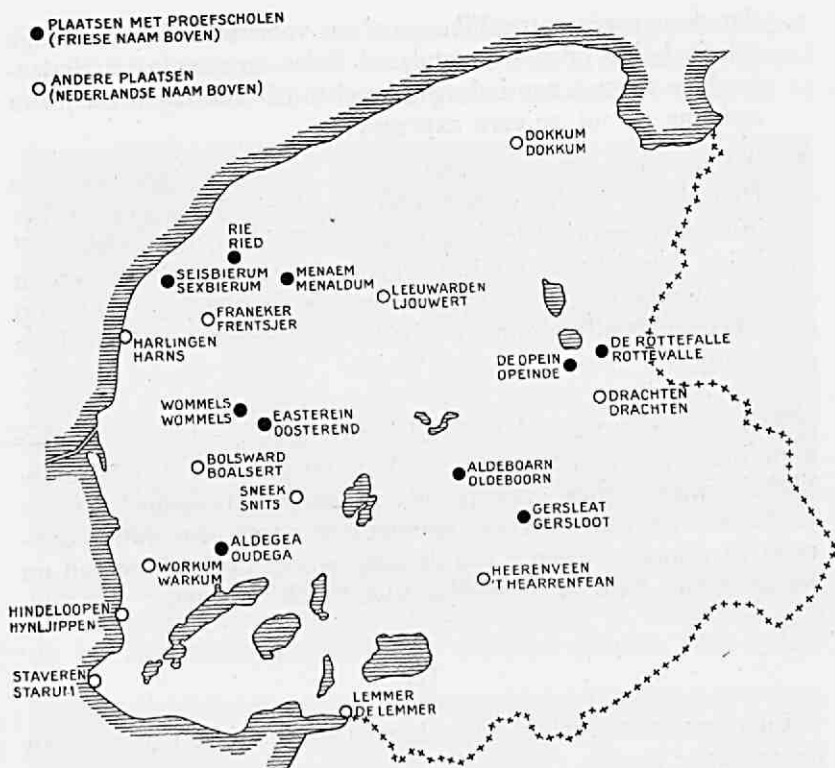
De school te Gersloot staakte de proef na twee jaren.

Zowel het H. d. S. als de onderwijzeres aldaar werden in andere plaatsen benoemd en hun opvolgers namen het werk niet over. Met het begin van de nieuwe cursus 1952 trad een nieuwe school toe, de Openb. L. S. te Ried. Het aantal werd niet vergroot om het geheel overzichtelijk en controleerbaar te houden.

Bijgaand kaartje geeft een duidelijk overzicht van de ligging der proefscholen. Een aantal grotere bekende plaatsen zijn erop gezet om de in Friesland minder bekende lezer als oriënteringspunten te kunnen dienen. De zwarte punten zijn de plaatsen waar men aan de proef deelnam. Het is klaar, dat ze niet op een kluitje liggen en er dus geen sprake kan zijn van een soort beperkte locale beïnvloeding. Er liggen er enige benoorden de lijn Leeuwarden—Harlingen, een paar in het Oosten, een paar in het Midden en enkele aan de Westkant. Verschillende nuanceringen van het friese land en volk zijn vertegenwoordigd. Zowel bijzondere als openbare scholen doen mee, De onderlinge afstanden en verbindingen waren niet zodanig, dat frequent, regelmatig contact mogelijk was. Dit moest zich beperken tot de bijeenkomsten van allen in Leeuwarden, waarover hieronder nog gesproken wordt en tot de schriftelijke instructie vanuit het Nutsseminarium.

Wat is het doel van deze scholenproef?

Het blijkt wenselijk te zijn, de doelstelling nog eens precies te formuleren in deze Mededeling.



Door deze proef tracht men aan te tonen,

- dat het mogelijk is in de eerste klas het Fries als voertaal te gebruiken en de grondtechnieken in die taal aan te leren zonder dat het onderwijs daaronder lijdt, kwalitatief noch kwantitatief.
- dat deze grondtechnieken zonder veel omhaal kunnen toegepast worden met de Nederlandse taal.
- dat dit onderwijs met de milieu-taal als voermiddel de school meer levensecht en minder kunstmatig doet zijn.
- dat de overgang naar het Nederlands door middel van een vreemde voertaal-didactiek natuurlijker en soepeler verloopt dan bij een abrupt overspringen op de vreemde taal bij de schoolentree.

- e. dat door meer natuurlijke groei en voortdurende onderlinge relatie beide talen — standaard Fries en standaard Nederlands — winnen aan belevingskracht, aan vermogen tot juiste opname en tot zuivere expressie.
- f. dat — erkennend de reële grote sociale waarde van het Nederlands in de nederlandse provincie Friesland en het intensieve emotionele aspect van het Fries in het „Heitelân” beide talen harmonisch in het onderwijs kunnen worden opgenomen en de levensrol ervan kan worden voorbereid op school, niet alleen zonder schade, maar positief tot elkanders voordeel.

Het spreekt vanzelf dat dit alles niet in de korte tijd, dat het experiment loopt, aantoonbaar is. Waarborgen voor de onschadelijkheid waren onze ervaring elders, onze voorstudie van het probleem, de voortdurende nauwgezette team-observatie. Om-trent de punten a, b en c van de aangewezen doelstelling kan nu na de eerste twee jaren verslag uitgebracht worden.

### III

Voor het aanvankelijk leesonderwijs in de friese taal was een leesmethode nodig.

De inmiddels overleden Heer A. L. J. Wytzes, oud-directeur der Christelijke Kweekschool te Sneek, stelde een globaal-methode samen, die op acht scholen in gebruik werd genomen.

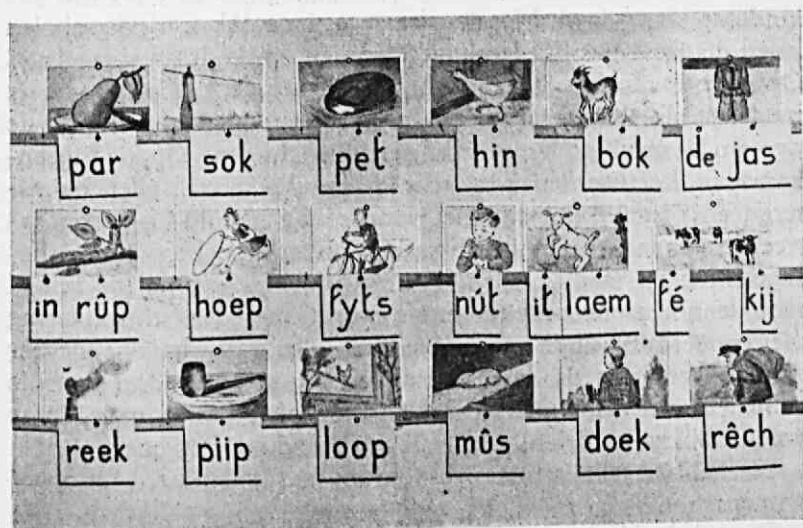
Te Rottevalle volgde men de normaalwoorden methode voor het Fries van Mej. W. Zylstra, onderwijzeres der eerste klasse aldaar. Hierbij pasten aan de friese boekjes *Syp en Sip*. Deze zijn gedrukt en goed geïllustreerd. De boekjes van de methode Wytzes zijn getypt en gestencild. De illustraties werden eveneens op het stencil overgebracht. Hoewel de uiterste zorg aan de uitvoering werd besteed, kan deze uitgave maar zeer matig genoemd worden, vergeleken bij het gedrukte boek. Men heeft zich echter kunnen behelpen met dit voorlopige materiaal.

Sommige leerkrachten werkten bij de proef voor de eerste maal met een globaal-methode. Wij kunnen niet zeggen, dat deze methode in alle proefscholen tot in de uiterste consequenties werd toegepast. De leerkrachten werd de vrijheid gelaten, hun onderwijs, indien zij dit nodig achtten, aan te passen aan de behoeften.

De „commissie van drie” (zie Med. no. 49 van het Nutsseminarium) meende naast de reeds ontworpen normaalwoordenmethode van Mej. Zylstra, een globaalmethode beschikbaar te



moeten stellen. Stellig heeft de methode Zylstra eveneens een globale inslag. Haar woorden zijn niet direct te ontleden, zoals dit bij Hoogeveen geschiedt. De woorden worden, met andere



zeer eenvoudige, in zinnen aangeboden en het losmaken der lettertekens geschiedt meestal onopzettelijk en wordt geleid alleen bij die kinderen, die te lang bij het globale beeld blijven en dit niet uit eigen kracht vermogen te breken.

De „commissie van drie” door de Friese Onderwijsraad belast met het algemene toezicht en de leiding der proef bezocht alle scholen gedurende de eerste jaren negen malen.

Telkens werd er na afloop van deze bezoeken een vergadering te Leeuwarden gehouden, waaraan steeds alle betrokkenen, schoolhoofden en leerkrachten deelnamen.

Gewoonlijk werden deze vergaderingen eveneens bijgewoond door de Heren Rijksinspecteurs van het L.O. in de inspecties Heerenveen, Leeuwarden en Dokkum. (De inspecteur te Sneek is commissielid). Op deze vergaderingen werden de opnamen per wire-recorder ten gehore gebracht.

Deze groep leerkrachten vormen met de Heren Dr W. Kok, R. J. Sipkens, rijksinspecteur van het L.O. te Sneek, S. A. Wendelaar Bonga, eertijds Hoofd der Gereformeerde Lagere School te Dokkum en het Nutsseminarium een werkgemeenschap, die met tussenpozen van enkele maanden het verloop van het werk in de scholen in beschouwing nam.

Aan het eind van het eerste leerjaar werden de resultaten van het leesonderwijs gecontroleerd en vergeleken met de resultaten van niet aan de proef deelnemende scholen in Friesland. De eerste keer werd éézelfde daarvoor samengestelde tekst aan alle kinderen voorgelegd. Met de wire-recorder trokken wij de scholen in en de prestaties der leerlingen werden op de draad vastgelegd. Opvallend was de onbevangenheid waarmee deze kleintjes van de moderne tijd hun beste beentje voorzetten niettegenstaande de „vreemde machine” met zijn geleidingsdraden. Op de bijeenkomst in Leeuwarden kon ieder de resultaten van allen beluisteren en vergelijken, wat met voorbeeldig geduld en geconcentreerde aandacht gebeurde, waarna onderlinge bespreking, beschouwing en raad volgden. Op één uitzondering na (de school met de normaalwoordenmethode wordt met deze uitzondering niet bedoeld) bleek de vaardigheid in vlotte leesteknik ongeveer gelijk te zijn. In de scholen was na de opname door contrôle gebleken, dat de kinderen der proefscholen de voorgelegde te voren onbekende friese tekst ten volle hadden begrepen.

We hebben ook ettelijke leesbeurten met hollandse tekst opgenomen.

De enkele kinderen, die thuis ook Nederlands spraken, lazen vlot en met een goede uitspraak een nederlandse tekst. Verscheidene, nog nagenoeg eentalige friese kinderen lazen eveneens een nederlandse tekst. Hieruit bleek dat zij technisch vaardig genoeg waren in de leeskunst, om deze zonder veel omhaal toe te passen op een tekst in de betreffende nieuwe taal.



Daar de leesproeven met een wire-recorder waren opgenomen, konden de resultaten later herhaald worden en vergeleken met resultaten na één jaar in scholen buiten de friese provincies. Ook deze vergelijking was bevredigend.

Eén school, waar men maandenlang getobd had met ziekte der onderwijzeres was achtergebleven. Na het tweede jaar was deze achterstand echter ruimschoots ingehaald.

Aan het eind van het tweede leerjaar, begin April 1952, werd opnieuw de stand van zaken opgenomen met de wire-recorder. De kinderen lazen friese en nederlandse teksten, wat technische moeilijkheid en wat inhoud betreft, overeenkomende met de leesstof aan het begin van een derde klasse... Waar nu een keuze uit veel uitgebreider materiaal mogelijk was konden gemakkelijk teksten van ongeveer gelijke moeilijkheid worden gekozen, zodat volkomen identiek zijn overbodig werd. Met het oog op de concentratie bij het na-beluisteren was enige variatie in de inhoud der teksten niet zonder belang voor de continuïteit van de aandacht der luisteraars. De uitslag kon de leerkrachten en de commissie volkomen bevredigen. Het lezen der friese teksten verliep zeer vlot, op goede toon en er was een duidelijke visie op de inhoud. Dit bleek uit de antwoorden op gestelde vragen en uit het naververtellen van het gelezen stuk met eigen woorden. Bij vergelijking dezer prestaties met die der leerlingen uit overeenkomstige klassen van friese scholen met uitsluitend Nederlands als voertaal vielen op bij de gelezen friese teksten grote levendigheid, vlotte techniek en juiste leestoon, de indruk van doorleefdheid.

Evenals bij het einde van het eerste leerjaar werd de kinderen een nederlandse tekst voorgelegd. Meestal werd deze goed gelezen en begrepen. De uitspraak was niet steeds onberispelijk; dit is echter ook in de gewone scholen zo. Het vernieuwde taalonderwijs zal hier verbetering brengen. In de proefscholen waar men reeds een begin gemaakt had met dit onderwijs op grondslagen der vreemde voertaal-didactiek, was de uitspraak reeds meer bevredigend.

Ook de nieuwe eerste klasse werd gecontroleerd. De uitslag was van dien aard, dat de opname per wire-recorder kon worden beperkt. De kinderen lazen over het algemeen beter dan het vorige jaar, een gevolg ongetwijfeld van de verkregen routine der leerkrachten en hun rustiger instelling: het vreemde van het nieuwe experiment was verdwenen. „Ernstige waarschuwingen” van hen „die een ramp voorzagen voor het friese kind” bleven nu uit en feitelijk waren in dit tweede jaar de nieuwe vormen door de

friese gemeenschap, dus ook de ouders, aanvaard, als de natuurlijkste zaak der wereld. Hetgeen zij zonder twijfel ook is.

Niet onvermeld mag blijven, dat de schrijf- en reken technieken in deze proefscholen zeker niet onder deden voor wat van andere scholen bekend is. Er was trouwens van af het begin niet de minste aanleiding om in dit opzicht argwanend enige twijfel te koesteren. Wel viel ons op, dat bij het versjes opzeggen, het zelf-vertellen, het praten naar aanleiding van plaatjes zich een prettige vrijmoedigheid bij deze dorpskinderen openbaarde, die wij op soortgelijke scholen elders meermalen minder hebben moeten taxeren. Een en ander wees tevens op een levende milieu-kennis.

Over de kwaliteit van de gebruikte taal hebben wij als niet-fries-deskundigen te zwijgen.

De wel-aanwezige experts bleken in dit opzicht soms niet helemaal tevreden. Misschien mogen we onder alle voorbehoud zeggen, dat het zich nog niet volkomen gezet hebben van het standaard-Fries bij deze critiek niet uit het oog verloren mag worden.

#### IV

In Mei 1952 werd elk der leerkrachten gevraagd, na twee jaar ervaring (voorzover er mutaties geweest waren, kon men toch over de resultaten van twee jaar arbeid beschikken) zijn schriftelijk oordeel mede te delen over de gebruikte leesmethoden en over de resultaten er mede bereikt.

Ten aanzien van de resultaten luidde dit oordeel, dat voor ons niets nieuws bevatte, eenstemmig: *geslaagd*, soms „zeer goed geslaagd”, „uitstekend geslaagd”.

Het experiment werd door de uitvoerders niet eens meer aangevoeld als een proefneming: na het nieuwe, het spannende van het eerste jaar, was de arbeid opgegaan in de meer traditionele schoolinstelling. Het is voor de dames en heren uit de eerste klas geen experiment meer: zij hebben de nieuwe vorm volkomen aanvaard als de juiste. Dit oordeel betreft dus het aanleren van het lezen (dus ook schrijven) in het Fries en impliceert dus het gebruik van de moedertaal als voertaal. Over de *methode* heerste géén eenstemmigheid; er zijn er twee: de methode Wytzes en de methode Zylstra. De eerste werd door anderen dan de auteur uitgevoerd en verbeteringen blijken noodzakelijk. De methode Zylstra wordt tot op heden alleen door de auteur zelf gebruikt, met goed gevolg. Een oordeel uit de praktijk van anderen over de toepassing van haar werkwijze, missen wij dus.

In de antwoorden op onze vragenlijst werden twee bezwaren tegen de methode Wytzes naar voren gebracht. Ten eerste wenste men niet overeenkomstig de voorschriften van de schrijver de analyse geheel over te laten aan kinderlijke spontaneïteit en initiatief en men heeft dit in de practijk ook niet gedaan. Nagenoeg overal werd na enige tijd geleide analyse toegepast. Ten tweede wenste men een zekere verdeling der technische leesmoelijkheden over een ruimer veld. Aan deze bezwaren zal ongetwijfeld volledig tegemoet gekomen worden in de herziene uitgave van de methode Wytzes.

Deze methode werd in grote lijn wel bruikbaar geacht, nadat men zelf, en in overleg met de commissie, elk op zijn wijze leemten had weten aan te vullen. De redactiecommissie, die de zeven deeltjes wil uitbreiden tot ten minste een twaalfstal, zal van de verstrekte gegevens gebruik maken om tot een bevredigende definitieve uitgave te komen. Wij mogen verwachten, dat uit de extra middelen, welke ter beschikking van provinciale culturele instanties zullen worden gesteld van overheidswege, een normale typografisch goedverzorgde en geïllustreerde uitgave dezer methode betaald zal kunnen worden. Het lijkt ons wenselijk, dat de methode Zylstra eveneens door andere scholen beproefd wordt, opdat leemten, die de auteur zelf minder opvallen, worden geconstateerd en ook deze methode de kansen krijgt, die ze ongetwijfeld verdient.

Het is duidelijk, dat noch de commissie noch het Nutsseminarium bij deze vernieuwing een voorkeur voor een bepaalde methodiek wil laten gelden. De beslissing blijft aan het hoofd der school en het verdere personeel, dat dus de vrijheid behoudt, de methode te kiezen om het doel dat allen zich stelden, te bereiken.

## V

Op de vergaderingen in het Coulonhûs te Leeuwarden is regelmatig het eigenlijke taalonderwijs in beschouwing genomen, zowel het friese als het nederlandse.

Het friese taalonderwijs in de eerste twee leerjaren. Men streefde er naar, bij dit moedertaalonderwijs in de eerste plaats luisteren en spreken te doen beoefenen, waarbij de leerkrachten zo spoedig mogelijk van het Fries van de streek overgingen en de leerlingen deden overgaan naar het standaardfries („A.B.F.”). De kinderen bleken hiervoor zeer ontvankelijk te zijn en leerden zuiver friese

collocaties te gebruiken, voorzover die op hun taalvlak functionneren konden. Hun fries idioom werd hierdoor langzaam-aan gezuiverd van hollandse insluipsels en verkeerde combinaties.

Ter illustratie laten wij hier een aantal hollandismen in het friese taalgebruik volgen die ons door de medewerkers aan het experiment verstrekt zijn.

Tussen de haakjes vindt men de goede friese uitdrukking.

Ik roun lâns it wetter (by it wetter lâns).

Ik bin der net yn slagge (it is my net slagge).

Dat oerkomt my net wer (dat komt my net wer oer).

Ik ken der net tsjin (ik kin der net oer).

Hja binne der west (hja hawwe der west).

Men moat syn eare heechhâlde (men moat jins eare heechhâlde).

Wy geane aenst iten (wy sille aenst ite).

Wy geane fiskjen (wy geane to fiskjen)

Rounom Snits leit folle greide (om Snits hinne leit gâns greide).

It sjit my to binnen (it komt my yn it sin)

Hy hie der gjin sin yn (hy hie der gjin sin oan).

Ik wie it forgotten (it wie my forgotten)

Hwat fine jo dêrfan (hwat tinkt jo dêrfan)

Ik hie it mis (ik wie mis)

Wy oerlizze dat wol ris (wy lizze dat wol ris oer)

It foel him raer tsjin (it foel him raer ôf)

Tsjinoer de tsjerke (foar de tsjerke oer)

Ik ha it meibrocht (ik ha it meinommen)

Dat is in forgissing (dat is in forsin)

De fabryk (it fabryk), de finsterbank (it finsterbank), de sop (it sop).

Sleutel (kaei), luier (ruft), wieg (widze), neus (noas), gier (jarre), wereld (wrâld)

It reint hurd (it reint fûl)

Nei bêd gean (op bêd gean); yn bêd lizze (op bêd lizze)

Skoallebliuwe (neibliuwe); weigean (fuortgean)

It is erch kâld (it is tige kâld); it is o sa erch (it is o sa slim)

Myn heit, myn mem (ús heit, us mem)

Dizze som is muoiliker dan dy (dizze som is slimmer as dy)

Hy is jierdei (it is syn jierdei)

Wie is dêr? (hwa is dêr?).

Klassegesprekken hadden gewoonlijk voorvallen uit het dorpsleven tot onderwerp, familiebezoek, geboorten, bruiloften, grapjes.

het leven der dieren op de boerderij en in het veld. Op sommige scholen brachten de eerste klassertjes het reeds tot opstellen, zoals wij die kennen uit de progressievere scholen buiten Friesland. Hier volgen enige opstelletjes uit de O.L.S. te Rottevalle.

### De boer mei syn fé

It fé komt op de foto, seit de boer  
Dêr komt omke al oan mei it fotoding  
Pik, seit it.

It fé ropt sa. De boer seit: heu. Dan hâlde se wer op.  
En dan ropt de geit: mê! en dan ropt it hynder:  
y, y! En dan ropt de kou fan boe!

En dan ropt de hin tok — tok en dan ropt de hoanne kuklu.  
En dan seit de boer: nou mar wer stil.

En dan hellet er hwat iten. En dan giet de boer ek yn e hus,  
en dan seit Beppe: nou mar kofjedrinke. Ja seit de boer.

De boer kryt in stik bôle mei in dik sitk tsjis der op, en Beppe ek.  
En dan giet de boer wer nei it fé ta.

En dan set Beppe de ierpels op.

En dan ropt Beppe: Boer! hwant sy moatte ite.

### Twa Poesen.

Dêr steane twa Poesen. Ien dy slikket it pantsje út.

En de Mem wit net, dat de Poesen jern hâ.

De iene hat ek in strikje om. Dy sjocht ek swart.

Hy wol tink ek wol hwat ha!

En hy leit op in kessen. Dat is tink wol noflik.

Hy hat wite stipkes under de poaten. Dat is fijn, net?

Dêr komt Mem oan. Alle jern sit yn de ties.

Dat is raer, Mem gult.

Dêr komt Heit oan.

Hwat ha wy nou?

De poesen ha myn jern yn de ties dien.

Raer, seit heit. Nou binne de poesen stout!

En dat op de iene syn jierdei!

### De Kij.

Nou binne de kij der ut, hwat binne se bliid.

Sy springe en dânsje. Ien fan 'e kij kin al gau in kealtsje bringe.

En de oare moarn lizze der twa kealtsjes yn it lân.

O, o, roppe Kees en Janke.  
 De boer en pake helje de kealtsjes gau op.  
 Kees en Janke ek mei fansels.  
 It binne beide kou — keal — tsjes, seit pake.  
 Wy Hâlde se alle — beide, seit de boer.  
 Kees en Janke binne bliid.  
 Hja sizze it gau oan Beppe. Janke ropt: Beppe!  
 Ja, Janke, hwatte?  
 Wy ha twa kealtsjes krige fan ien kou.  
 Beppe is ek bliid, seit Beppe sels.  
 O, o, net?

Het spreek- en uitspraakonderwijs werd over het algemeen goed geleid. Het zuiver schrijven werd beoefend aan de hand van de taal der leesboekjes en de eigen taal der opstelletjes.

Voor het derde leerjaar bestaat er gebrek aan friese lectuur. De leerkrachten der proefscholen schreven een aantal verhalen voor de leeftijd van 7—9 jaar, welke door friese letterkundigen werden beoordeeld en goedgekeurd. Zij zijn gedrukt en maken goed taalonderwijs mogelijk.

## VI

Het nederlandse taalonderwijs voor de derde klasse werd op verschillende vergaderingen in Leeuwarden in details besproken. Bij dit onderwijs wordt geen gebruik gemaakt van taalboekjes en het is ook niet de bedoeling dat dit zal geschieden in de toekomst. De „leerstof” is de taal van de leerkracht en de taal van het leesboek.

Afzonderlijk volgt een samenvatting van deze besprekingen, die tevens als leidraad gebruikt kan worden door de tweetalige scholen bij het onderwijs in klasse III.



AAN DE BASIS VAN HET LEVEN  
Dr. MARIA MONTESSORI <sup>1)</sup>

DOOR

PROF. DR. H. W. F. STELLWAG

Het is nog in overleg met Dr. Maria Montessori zelf, dat ik op mij genomen heb van de vertaling van „The Absorbent Mind,” een bespreking te geven.

Is het een schrijvende tegenstelling dat deze, die gewijd is „Aan de Basis van het Leven”, tegelijk een In Memoriam is? Niet, waar onze gedachten uitgaan naar een persoonlijkheid die in dit laatste werk nadrukkelijk de overtuiging onder woorden heeft gebracht die zij in werken en denken gedurende een rijk en vruchtbaar leven had uitgedragen: dat de fysieke dood functioneel de juistheid der hypothese schraagt dat de cosmische energie, die aan de individuele existentie uit hoofde en in functie van een in deze existentie te vervullen, speciale opdracht, is gegeven, na volbrengen van die opdracht vrijkomt, en tot haar oorsprong terugkeert.

Het individuele organische leven, zo is haar in dit boek met grote duidelijkheid uitgesproken zienswijze, verwezenlijkt verschillende doeleinden tegelijkertijd. Vanzelfsprekend de voor de hand liggende, die aan de eigen structuur inhaerent zijn, en spontaan door elk levend wezen nagestreefd en begeerd worden; maar daarnaast verwezenlijkt het vrijwel zonder het te weten, dus onbewust, een cosmisch bepaald doel, dat aan deze individuele existentie pas zin en universele belangrijkheid verleent. Dit laatste doel zou men als de in het leven neergelegde opdracht kunnen zien van de hoogste scheppende instantie.

„Aan de Basis van het Leven” draagt in zich de overtuigingskracht die gevolg is van rijke levenservaring, jarenlange studie en observatie, meeslepende spirituele visie. Wij zien er de neerslag in van modern ontwikkelingspsychologisch, vaak ook van vitalistisch-biologisch denken. Maar ook de invloed van een jarenlang verblijf in India gedurende de laatste wereldoorlog is merkbaar in haar doelbewust pogen Oosterse en Westerse spiritualiteit te verenigen in synthese. Zonder dat zij ook maar iets van de eigen individualiteit heeft ingeboet, heeft het jarenlange verblijf in India haar ontvankelijk gemaakt voor een meer speculatief, mystiek gerichte denkwijze, wat zich echter bij haar op typisch Westerse

<sup>1)</sup> Van Holkema en Warendorf, Amsterdam, 1952 (318 p) geb. 12.50.

wijze in rijkdom van scherp geformuleerde gedachten en denkbeelden omzet, en geen speculatie blijft.

Montessori's tragiek — zo men bij een zo rijk en vruchtbaar leven dat, geestelijk bezien, zo in voortdurende stijging was, van tragiek kan spreken — was, dat zij, uiterst impressionabele persoonlijkheid, maar met een zeer vast omlijnde karakterstructuur en zeer gemarkeerd stempel, voortdurend de teleurstelling moest ondervinden van degene die zich vervuld weet van een missie, maar deze nooit adaequaat zal kunnen duidelijk maken, laat staan in formule of woord kunnen vatten, en dan telkens tot eigen ontzetting moet beleven, dat de voorlopige formulering, waaraan men zelf reeds lang is ontgroeid, en die men alleen maar relatief beschouwt als de slechts tijdelijk functionerende schaal om de kern, — dat deze waardelooze schaal door goed bedoelende en enthousiaste volgelingen angstvallig wordt gehoed als ware zij de kern der gedachten. Dat men dus steeds maar weer miskend wordt en aangevallen, over iets dat men zelf al lang achteloos achter zich heeft gelaten.

Niet de methode is Montessori, en zij zelf was nooit haar eigen methode. De methode van Montessori — een wijze van doen — kreeg echter alleen maar belangrijkheid omdat *zij* die hanteerde. Geen wonder dat haar z.g. ervaringen met de methode niet algemeen objectief vastgelegd konden worden. In haar methode stak nl. nog iets heel anders dan juist de methode, en wel haar persoonlijke ontdekking van het kind. Deze is het, die haar volgelingen heeft gefascineerd, maar in het psychische is het niet zo dat het ontdekte land nu maar verder toegankelijk is voor wie het wil betreden. Zijn schatten zijn alleen te vinden voor hem, die ze met eigen inspanning als het ware eigenhandig opnieuw ontdekt.

Montessori's geest kenmerkt zich door de concreetheid die, naar men zegt, het denken van de vrouw nu eenmaal eigen is — men kan ook zeggen dat zij die aan haar exacte opleiding te danken heeft. Zij blijft concreet, ook waar zij het gebied der speculatie betreedt. Zij is van een bijzonder fijne intelligentie, zo men intelligentie gelijk wil stellen met de functie van het — inter-legere — het er in en er tussen lezen — het „lezen” van de feiten, door die te verstaan in wijds en groots verband, in een inspirerende samenhang. Zij moet de opvoeding van het kind aldus wel plaatsen in het wijdst denkbare, in cosmisch verband.

Welke cosmische betekenis heeft de creativiteit waarmee het kind zijn psychische organen bouwt in de eerste levensjaren, welke hulp kan de opvoeder hem hier verschaffen? Hoe zal de

mensheid dientengevolge uiteindelijk haar opdracht kunnen vervullen?

Aan de basis van het leven ziet zij het absorberend vermogen van de geest als de meest belangrijke functie van de in het kind aanwezige, scheppende kracht. Zoals immers, zo meent zij, het lichamelijke embryo voor de geboorte zijn organen opbouwt die het zal gebruiken in zijn existentie na de geboorte, zo gebruikt het psychisch embryo dat het kind bij de geboorte is, de eerste jaren zijns levens om zich de psychische organen te bouwen die hij in zijn menselijke existentie zal kunnen gebruiken. Maar zoals het pas gaandeweg zijn afzonderlijke lichamelijke organen integreert in een bewustzijn van een ongedeelde lichamen eenheid, zo vormt zich ook pas gaandeweg de persoon, door de integrering van al deze afzonderlijk zich vormende psychische functies, tot één ongedeelde bewuste persoonlijkheid.

De opbouw zowel van de lichamelijke als psychische organen geschiedt volgens het algemene constructieplan dat wij voor de gehele natuur in de zelfde vorm aantreffen.

Volgens vastgelegde wetmatigheid vormt zich volgens Montessori altijd eerst de functie, d.w.z. de organen die het uitvoerend orgaan zullen dirigeren; ten laatste pas het uitvoerend orgaan zelf. Evenals bij de somatische orgaanvorming ontstaan er in dit psychisch embryonale stadium punten van gevoeligheid, waaromheen zich psychische activiteit ontwikkelt. In tegenstelling tot het dierlijk leven echter is geen gedraging instinctmatig vastgelegd en voorgeschreven. Er zijn geen speciale bewegingen of patronen. De intelligentie is 's mensen belangrijkste orgaan. De eerste levensdaad van de mens is dan ook zijn intelligentie op te bouwen <sup>1)</sup>. „Van de aanvang af wachten skelet en zenuwstelsel bewegingsloos als het ware op de constructie der intelligentie.” De eerste levensperiode is bestemd om indrukken uit de omgeving te verzamelen. „Vroeger dacht men, dat het kleine kind geen psychisch leven had, terwijl men nu weet, dat de voornaamste activiteit in het eerste jaar juist die der hersenen is.” <sup>2)</sup>

Alles in de mens is ondergeschikt aan de geest, en daarvan afhankelijk. De verovering der geestelijke onafhankelijkheid is een der voornaamste taken in de jeugd. „Opvoeding zal de gedaante aannemen van hulp aan de psychische ontwikkeling van de mens.” Wie het kind hierin hindert werkt het ontstaan in de hand van een regressief karakter, dat de natuurlijke moed en

<sup>1)</sup> P. 85. <sup>2)</sup> P. 86.

spontaniteit heeft verloren. Het kind is op zoek naar indrukken, naar bezigheid, naar oefeningsmateriaal. Nog al te zeer stuiten de volwassenen de spontane ontwikkeling en groei door een opvoeding van geweld.

Onder geweld verstaat Montessori niet handtastelijkheid. Het geweld kan bv. bestaan in de grote nadrukkelijkheid waarmee de volwassene een handelingswijze afkeurt zonder begrip voor wat het kind bedoelt of wil. We moeten het niet afschrikken, maar helpen om, waar nodig, een hogere vorm dan de zuiver biologisch gegevene te bereiken. „De mens begint met grijpend met de handen te vernielen, en eindigt met liefhebben met het verstand, en dienen.”

Ik heb reeds te veel geciteerd; beter is het dat ieder dit boek zelf leest. Laat ieder zijn eigen mening vormen. Wat Montessori zegt is steeds de moeite van het overdenken waard. Wij kunnen haar dankbaar zijn voor dit laatste werk. Het is typisch voor het spirituele karakter van haar gehele persoonlijkheid, waarin de intelligentie, de drang naar wetenschap en objectiviteit domineert zonder het gevoel op de achtergrond te dringen. Moge men haar eenzijdig vinden, het is de eenzijdigheid van hem die beheerst wordt door de kracht ener overtuiging.

Montessori was een rijk begaafde persoonlijkheid. Wie haar gekend heeft weet, dat elke beschrijving haar slechts te kort doet. Dit wordt des te meer duidelijk nu zij er niet meer is.

Zo van iemand, dan geldt van haar, dat pas met de dood het leven zich tot eenheid integreert. Dan pas kan men zeggen — ik citeer Minkowsky, — „*Cest une vie.*”

We kunnen echter ons niet onttrekken aan de verleiding tòch te trachten haar grootste verdienste te releveren: dat is wat zij noemt: „haar ontdekking”: dat is voor òns het inzicht in en het begrip voor de persoonlijke waardigheid zelfs van het heel jonge, zelfs van het pasgeboren kind, dat in zijn ziel als onuitwisbare indrukken meedraagt ònze wijze van hem te bejegenen. Voor die persoonlijke rechten en waardigheid wierp zij zich in de strijd, in een tijd toen men het jonge kind nog niet een wetenschappelijke bestudering waardig object achtte.

Tot deze ontdekking, zowel van de persoonlijke waardigheid als van de wetenschappelijke belangrijkheid kwam zij door haar grote intelligentie en warm gevoel — aanvankelijk voor het misdeelde, sociaal benadeelde kind. Deze liefde van Montessori voor het kind heeft nooit zelfs maar een zweem van sentimentaliteit bezeten, want zij was van de aanvang af door haar opmerkelijke

spiritualiteit doortrokken. Het is niet een persoonlijke binding, die Montessori inspireerde tot haar fascinerend warme gevoel voor het kind, in zijn spontane levensdrang. Haar liefde steeg daar boven uit, en haar boek eindigt dan ook in een verheerlijking van de „caritas”, die zij echter, hoewel mystiek, speculatief, toch geconcretiseerd denkt als cosmische kracht. „Al maakte ik de sterren en alles op aarde, maar ik had geen liefde, ik zou niet bestaan”. „Liefde is niet een sentiment, maar gave van het Universeel bewustzijn, voor een doel of opdracht geleend.”

Al blijft het gemis van de lege plaats, het gevoel dat alles overstemt is toch de dankbaarheid en bewondering voor de voorbeeldige vervulling harer opdracht.

## KLEINE MEDEDELINGEN

Nu de internationale contacten, ook op het gebied van onderwijs en opvoeding, in sterke mate en in snel tempo toenemen, is het van belang, voor zover men niet zelf actief aan deze ontwikkeling kan deelnemen, haar althans zo goed mogelijk te volgen en wel, met een kritisch oog. Zowel het Unesco Centrum te Parijs, als het Unesco Centrum Nederland publiceren regelmatig de gebeurtenissen op hun terrein. Gaarne verlenen wij een plaatsje aan onderstaande mededelingen, resp. van Unesco Parijs en Unesco Nederland afkomstig.

### SEMINAR ON EDUCATIONAL ROLE OF MUSEUM ENDS

An international seminar was held under Unesco's auspices in Brooklyn, New York, from 14 September to 12 October with the purpose of deciding upon the most practical methods of bringing about effective co-operation between teachers on all levels and museums, particularly in the fields of art, science and history. The gathering was attended by directors and curators of museums and members of teaching staffs from 25 different countries.

The International Council of Museums, which recently called attention to the need for such co-operation, seeks to launch a movement called the "Crusade for Museums" in all countries. The goal is to encourage the constant use by schools and adult education groups of a cultural heritage which needs not only to be preserved but also to be made known and understood.

The 45 participants in the seminar considered therefore the means of acquainting museum curators with teaching needs and also of showing teachers how they may effectively use the immense riches offered to them by museums. The borough of Brooklyn in New York City was chosen as the gathering place because of the good results already attained by the co-operation between schools and museums in Greater New York.



After having discussed many problems, such as the public to be reached, the equipment which is needed, and the qualifications required in teachers, the delegates of the 25 countries recommended that practical courses in museography be included henceforth in the programme of studies of teachers' training schools. It was also suggested that education liaison officers be attached to the professional staffs of museums. Moreover, Unesco was asked to help countries desiring to improve the co-operation of museums and schools by contributing to the organization of "demonstration museums".

In view of the fact that museums are rare, existing for the most part only in the large towns of some countries, the delegates called on Unesco to send missions to under-developed regions to help in the creation of new museums, especially scientific ones. They also suggested the organization of international mobile museum units and an increase in the number of travelling exhibitions. In addition, they emphasized the need for fellowships and international exchanges of staff.

In his concluding address, Mr. Douglas Allen, Director of the Scottish Museum of Edinburgh, who was in charge of the seminar, called attention to the importance of extending museum services to areas scantily equipped for educational opportunities. "The results among American Indians and West Coast Africans show that even among less educated people there is a response to the appeal to help start a museum", he said. "There is an immediate job to be done, offering a rich return."

#### WERELDHANDBOEK VAN ONDERWIJS-ORGANISATIES EN STATISTIEKEN <sup>1)</sup>

Zojuist is verschenen de UNESCO uitgave „Wereldhandboek van onderwijs-organisaties en statistieken”, dat in een omvang van 470 pag. gegevens bevat over onderwijssystemen in 57 verschillende landen.

Dit handboek is het eerste wereldoverzicht over het desbetreffende onderwerp sedert het Internationale Bureau voor Onderwijs in 1932 een meer beknopt overzicht gaf, waarin 53 landen vermeld waren. In het thans verschenen handboek treft men o. m. een overzicht aan van de problemen van vergelijkende onderwijs-statistieken. Het bevat voorts van elk afzonderlijk land statistieken over de kenmerken van het onderwijs systeem, en vermeldt o. a. het aantal scholen, leerlingen en leerkrachten.

Om deze getals-statistieken gemakkelijk begrijpelijk te maken, voornamelijk bij een vergelijking tussen de verschillende landen, is een verklarende tekst opgenomen over het beheer, de organisatie en het budget. Voor zover mogelijk zijn deze gegevens in gelijke termen gesteld. Daarenboven zijn speciale details behandeld zoals de wettelijke basis van onderwijs en school, beheer, financiën, organisatie, onderwijs aan de jeugd, volwassenen en massa, particuliere scholen, onderwijs en status der leerkrachten, jeugdgroepen, lichamelijke opvoeding en sociale gezondheid.

Een internationaal verklarende woordenlijst van onderwijstermen bevat de terminologie der verschillende landen met een korte definitie en vertaling. Deze woordenlijst is in vijf groepen verdeeld: vóór-schoolse activiteiten, lager-, middelbaar- en vakonderwijs, opleiding van leerkrachten.

<sup>1)</sup> Unesco publicatie E D 529. 3.



Het bevat voorts een algemene index en voor elk land apart een bibliografie en analytische diagrammen en tabellen.

De UNESCO begon met de samenstelling van dit werk in 1950, toen naar de onderwijs-autoriteiten in verschillende landen vragenlijsten gezonden werden, die door 38 landen werden beantwoord, terwijl aan de hand van officiële publicaties materiaal verzameld werd van nog 19 landen. Dit materiaal werd verwerkt door het departement van onderwijs, nationale UNESCO commissies, centrale bureaux voor de statistiek enz.

De prijs van dit werk bedraagt ingenaaid f 21.70, geb. f 31.—

## BOEKBEOORDELINGEN

Dr. P. H. Esser, *Karakterkennis en neurosenleer*.  
Tweede deel, 426 pg. Uitg. J. H. Kok, N. V.,  
Kampen, 1952. Prijs f 15,75.

Op pg. 161 van de thans lopende jaargang van dit tijdschrift besprak ik het eerste deel van bovengenoemde uitgave. Deze bespreking eindigde aldus:

„Het tweede deel zal volgens de aankondiging behandelen: „de karakteranalyse, enkele typologieën en de diepte-psychologie voor zover deze van belang is voor de kennis van het menselijk karakter en de onderkenning van het neurotisch zijn. Aan de belangrijke experimentele onderzoekingsmethode van Szondi (wordt) een belangrijke plaats ingeruimd.” We zien de verschijning daarvan met veel belangstelling tegemoet.”

Dit tweede deel ligt thans voor ons. De schrijver heeft zijn belofte volledig gehouden en gegeven wat hij beloofd heeft. En zelfs zeer royaal. Het tweede deel is in omvang ongeveer twee en een half maal het eerste. Maar toch bevredigt het mij minder dan het eerste deel.

In het „Voorwoord” van het eerste deel meldde de schrijver dat zijn boek in de eerste plaats bestemd was voor praktische psychologen. In het eerste hoofdstuk werd de kring van hen, die tegenwoordig belangstelling hebben voor „karakterkennis en kennis van neurotische verschijnselen” nader gespecificeerd en aanmerkelijk uitgebreid. Genoemd werden: ouders en opvoeders, de paedagoog, de jeugdleider, de rechter, de reclasseringsambtenaar, predikant en dokter, geestelijke en psychiater.

Ik sprak bij de bespreking van dit eerste deel als mijn mening uit, dat het mij een zeer moeilijke opgave leek, voor een zo heterogene groep — heteroogeen in belangstelling en vooropleiding — zo te schrijven, dat men voor de een niet te weinig gaf, of te gemakkelijke stof, en voor de ander te veel, of te moeilijke stof. Maar ik concludeerde dat de schrijver er m. i. toch wel in geslaagd was deze moeilijke opgave te volbrengen.

Dit laatste nu betwijfel ik t.o.v. het tweede deel. Hier wordt een hoeveelheid feiten gegeven, en een aantal uitspraken omtrent evenveel problemen, die voor de belangstellende leek verbijsterend moet zijn.

Projectietests worden besproken, de temperamentenleer van Heymans, de theorie van Kretschmer, de leer van Klages, Grünbaum, Spranger, Dilthey en Jaspers, de typologieën van Jung, Jaensch, James en Müller—Freienfels, de psychologie van Szondi. Aan deze laatste worden meer dan

100 pagina's gewijd. Na de „boom-test" wordt „de neurotische mens" besproken en hoofdstukken gewijd aan: organische hormopathieën, niet-organische hormopathieën en de psycho-neurosen.

Nu zou dit alles misschien als een inleiding gegeven worden, maar dan toch in een zeer gesimplificeerde vorm. En dat juist wordt hier niet gedaan. Het is alsof de schrijver zoveel mogelijk wil geven, daar er zo veel is, dat de moeite van het vermelden waard is. Zelfs de stijl toont daardoor iets gejaagds. Maar daarmee wordt m.i. het doel voorbijgeschoten. En dat is zeer jammer, want het boek bevat inderdaad zeer veel dat de moeite waard is, juist als overzichtsboek.

En de waarde voor de vakman? Voor hem is het toch weer te veel refererend en excerpterend, ook al ontbreekt niet een eigen zienswijze t.a.v. het besprokene. Maar ook dit laatste wordt beperkt tot vele korte opmerkingen, uitgezonderd aan het slot van het boek, waar een critiek op de leer van Freud gegeven wordt.

Ik had deze bespreking gaarne gunstiger en positiever geformuleerd, want hier wordt veel gegeven, en veel goeds, maar . . . . te veel van het goede. En dat is jammer.

H. N.

*Keur uit het didactisch werk van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm. Tweede druk. Met een Korte Schets van zijn leven en ontwikkelingsgang, door Prof. Dr. M. J. Langeveld. Uitg.: J. B. Wolters, Groningen—Djakarta, 477 pg. Prijs f 17,50*

Op pg. 384 van de XXVe jaargang van dit tijdschrift mocht ik de eerste druk van bovengenoemde uitgave bespreken. Ik heb daar niets aan toe te voegen dan dit, dat het tot dankbaarheid stemt, dat nu reeds een tweede druk noodzakelijk is. Een teken, hoe groot de belangstelling en waardering voor Kohnstamm's didactische arbeid is.

Prof. Langeveld schreef voor deze druk een waardige en waardevolle schets van zijn leven en ontwikkelingsgang; leven en ontwikkelingsgang van „Nederlands grootste paedagoog, Nederlands eerste experimentele didacticus en Nederlands grootste homo universale in onze tijd."

H. N.

*Pierre Thevenaz, H. J. Pos, E. Fink, M. Merleau-Ponty, P. Ricoeur, J. Wahl, H. L. v. Breda: Problèmes actuels de la phénoménologie. Desclée de Brouwer, Brussel 1951. f 5,70.*

Deze bundel voordrachten laat sterk zien, hoe grote verschillen zich in de loop der laatste dicennia ontwikkeld hebben in de phaenomenologie. De verbinding van phaenomenologische analyse met existentiële filosofie bij Merleau-Ponty, orthodoxe phaenomenologie bij Fink, sterke anthropologische affiliaties bij Ricoeur, tevens sterk verwant met Merleau-Ponty. Wahl formuleert slechts conclusies, Van Breda bericht over het Husserl-Archief. Een absurd duur boekje bij een eigenlijke tekst van 140 blz. dat historisch echter van betekenis is als momentopname der phaenomenologie.

M. J. L.

## EEN „INTERNATIONAL WORKSHOP ON EDUCATIONAL PSYCHOLOGY”

DOOR

DR. H. NIEUWENHUIS

Heeft het zin om over een „Workshop on educational psychology,” zij het dan ook dat deze in internationaal verband gehouden werd, verslag uit te brengen voor de lezerskring van dit tijdschrift? Er worden toch zo veel congressen gehouden over zo veel verschillende facetten van opvoeding, onderwijs en verwante gebieden, en het heeft toch weinig zin van al deze bijeenkomsten, hoe omvangrijk en belangrijk ze ook mogen zijn, verslagen te publiceren of aan hun rapporten beschouwingen te wijden? De redactie heeft dan ook altijd haar activiteit beperkt tot het doen van „Kleine Mededelingen” omtrent deze phaenomenen.

Waarom dan nu een uitzondering gemaakt? Was de hier bedoelde „workshop”, die van 14 Juli—4 September 1952 te Frankfurt am Main gehouden werd, zo uitzonderlijk belangrijk? Dat is nauwelijks aannemelijk en ik zou het zelfs aanstonds nadrukkelijk willen ontkennen.

Blijft er dan een reden over? Ik meen van wel en ik heb zelfs getracht dit in het opschrift tot uiting te brengen, door te spreken van *een* workshop: één in de rij van vele. Het is nl. niet de bedoeling van de lezer speciale aandacht te vragen voor de hier bedoelde workshop qua talis, maar slechts voor bepaalde aspecten, in zoverre deze symptomatisch geacht mogen worden voor algemene tendenzen inzake de behandeling van problemen van onderwijs en opvoeding, èn voor het verschijnsel van internationale congressen in het algemeen, hun waarde en onwaarde.

En dat kan naar het me voorkomt, niet alleen nuttig zijn, maar het is zelfs noodzakelijk; welke mening dan natuurlijk in wat volgt nader toegelicht moet worden.

Slechts ter inleiding en oriëntering eerst een kort verslag van de „workshop,” die aanleiding was tot dit artikel.

Onder de auspiciën van de U. S. High Commissioner for Germany werd in de „Hochschule für internationale pädagogische Forschung” van 14 Juli — 4 September te Frankfurt am Main een internationale „workshop on educational psychology” gehouden met tweeërlei bedoeling: in de eerste plaats aan Duitse paedagogen en psychologen de gelegenheid te verschaffen, zich nader te

oriënteren omtrent datgene wat in andere landen op het terrein van het onderwijs gaande is; in de tweede plaats te komen tot een algemene uitwisseling van problemen en nagestreefde oplossingen, ter wederzijdse instructie en ter versteviging van het internationale contact.

Daartoe had men een zestal deskundigen uit de Verenigde Staten uitgenodigd en uit elk der West-Europese landen een of twee. België en Frankrijk zonden niemand, Noorwegen, Oostenrijk, Zweden, Zwitserland elk twee, Denemarken, Engeland, Italië en Nederland elk een vertegenwoordiger.

Deze achttien buitenlanders kwamen van 14 Juli—2 Augustus, dus gedurende drie weken, bij elkaar ter voorbereiding van de eigenlijke „workshop”, waaraan tevens een vijfendertigtal Duitsers zouden deelnemen.

De „workshop”-vorm was gekozen teneinde alle deelnemers gedurende de gehele periode zo actief mogelijk in de opstelling en uitvoering van het programma te betrekken. Van dit programma stond alleen vast, dat het zou handelen over „educational psychology”; de nadere inhoud zou al confererende worden vastgesteld.

Teneinde nu eerst een fundament te leggen, waarop de verdere constructie opgebouwd zou kunnen worden, werd aan het begin van de dag door een Duitse specialist (geen deelnemer aan de workshop) een inleiding gehouden over een bepaald onderdeel van het Duitse onderwijs, o. a. die deutschen Volksschulen, die geistigen Grundlagen und die Gestalt der deutschen Universitäten, den Stand der pädagogischen Psychologie an den deutschen Hochschulen. In de daarop volgende gedachtenwisseling, die altijd de gehele verdere morgen en de gehele middag in beslag nam, en waarover s'avonds een rapport moest worden opgesteld, werd getracht de problemen vast te stellen, die t. a. v. het behandelde als de meest urgente naar voren kwamen. Let wel, problemen vaststellen, niet bediscussieren; dat zou in de eigenlijke workshop moeten geschieden, al bleek het maar al te vaak zeer moeilijk de gestelde grens niet te overschrijden.

Aan het eind van deze periode beschikten we aldus over een lijst van ongeveer 150 vragen, die op het eerste gezicht de indruk wekten, dat ze alleen maar met de gezamenlijke titel van „Over van alles en nog wat” aangeduid zouden kunnen worden. Bij nader toezien bleek het echter mogelijk de vijf volgende groepen te vormen:

- I. Problems of selection, admission and differentiation as related to schools and universities.
- II. Improving social interaction and social development in schools and universities.
- III. Human development and the educative process.
- IV. Problems of counseling and guidance as related to school and education in general.
- V. Applications of the findings of investigations on learning to the work in schools and universities.

Vervolgens begon de eigenlijke workshop-periode, die de vier weken van 4—29 Augustus omvatte. De buitenlanders en Duitsers werden in enkele groepen verdeeld, om na te gaan welke problemen uit de Duitse deelnemers naar voren zouden komen. Deze bleken gemakkelijk een plaats te vinden in de vijf ontworpen probleemgroepen.

Daarna konden de discussies beginnen. Elke deelnemer kon gedurende de eerste twee weken aan twee discussiegroepen deelnemen (een ochtend- en een middaggroep), zodat er dus tien groepen functioneerden. Na deze twee weken kon men wisselen, zodat men in totaal maximaal vier groepen kon volgen.

Groep V bleek de tweede helft van deze periode niet meer levensvatbaar; daarentegen werden twee nieuwe groepen gevormd:

VI. Teacher training.

VII. Educational psychology and education for international understanding.

De bedoeling was nu en dan de dag te beginnen met een korte lezing en de rest aan discussies te besteden. De meeste Duitse deelnemers vroegen echter spoedig om meer lezingen, zodat het resultaat was, dat vrij spoedig na het begin, elke dag een lezing gehouden werd en dat niet meer in de vorm van een „Kurzreferat“, maar van een behoorlijke omvang.

Hieruit resulteerde het volgende dagprogramma:

- 9.00—10.30. Lezing en discussie.
- 10.30—12.15. Groepsdiscussies I.
- 14.00—15.30. Groepsdiscussies II.
- 15.30—16.00. Pauze.
- 16.00—17.00. Films, special-interest groups, library, committee work, supplementary lectures, tests exhibits, supplementary discussion of morning lectures.

Een dagindeling, die kon wedijveren met de meest rigoureuze lesrooster van een model-klassikale school en die de workshop-gedachte een behoorlijke knauw gaf. Gelukkig waren de Zaterdag-dagen vrij.

De laatste drie dagen van de conferentie (1—4 September) werden gebruikt om de eindrapporten op te stellen. En daarmee was een eind gekomen aan zeven en een halve week discussiëren, van 's morgens 9 uur tot 's avonds 5 uur, met rapportenarbeid in de avonduren, en dat bij een vrijwel constante temperatuur van 34° C, in de vacantiетijd.

Aldus het uiterlijke beeld van deze internationale workshop on educational psychology.

Now, what about evaluation! Want welke Amerikaan of Engelsman kan zich een conferentie denken zonder „evaluation“? De officiële beoordeling en waardering is vastgelegd in een rapport van 58 pagina's, dat voor belangstellenden op aanvraag bij de „Hochschule für internationale pädagogische Forschung“ gratis verkrijgbaar is. Hier wil ik echter trachten een persoonlijke waardering te geven.

Het eerste wat opviel, was, dat al de aanwezige landen, en à fortiori de aanwezige West-Europese landen, in zeer sterke mate worstelen met dezelfde problemen in onderwijs en opvoeding, en dat alle landen met dezelfde ijver naar oplossingen zoeken, of liever, dat kleine groepjes mensen in die landen dat doen, meestal langs overeenkomstige wegen, soms geheel verschillend. Nu zijn dit geen onbekende feiten, maar ze kwamen hier wel heel sterk naar voren en ze versterkten de reeds in mij levende overtuiging, dat een intensief en veelvuldig internationaal contact broodnodig is, om gemeenschappelijke problemen gemeenschappelijk aan te pakken, maar dat, voor de uitvoering, in alle landen — met uitzondering misschien van de Verenigde Staten — een ontstellend gebrek aan kader bestaat.

Hier komt m. i. een van de zwakke kanten van internationale congressen op het gebied van onderwijs en opvoeding in onze tijd duidelijk naar voren, ja, misschien wel een zwakke kant van internationale bijeenkomsten in het algemeen.

Zojuist is reeds gewezen op de positieve kant van internationaal contact. Wij leven in een wereld, die snel kleiner wordt, wij krijgen steeds meer met elkaar van doen en komen meer en meer voor een gemeenschappelijke problematiek te staan. Overleg en samenwerking zijn onmisbaar. In dit opzicht zijn internationale congressen



ten volle gerechtvaardigd. ze zijn een uiting van de behoefte om tot beter onderling begrip en waardering en tot een beter samenleven te komen. Ik kan mij echter niet aan de indruk onttrekken, dat internationale congressen in onze tijd dikwijls ook een geheel andere functie vervullen, nl. een ontvluchten van de opgaven, die op nationaal terrein opgelost zouden moeten worden. En dan zijn ze als symptoom een waarschuwend teken. Hetzelfde geldt trouwens voor vele nationale congressen.

Hiermede hangt een ander feit samen. Vele congressen, zowel nationaal als internationaal — en ik beperk me nu verder tot die op het gebied van onderwijs en opvoeding — brengen weinig nieuws voor de deelnemers en ook voor de geïnteresseerde buitenstaanders. Ze tonen daardoor te weinig perspectieven, stoten te weinig deuren open, waardoor we een ruimer uitzicht krijgen.

Men kan dit m. i. niet verklaren uit het feit dat er niets nieuws te brengen zou zijn: de paedagogiek en de psychologie zijn heus geen wetenschappen, die een verzadigingspunt bereikt hebben, of in hun probleemstellingen vastgelopen zijn. Doch wat kan dan wel de reden zijn?

Ik zie de situatie als volgt:

De ontwikkeling, die de paedagogiek en psychologie de laatste decennia hebben doorgemaakt, is van dien aard, dat men in vele landen op een punt gekomen is, waarop men kan zeggen: nu kan een omzetting van het theoretisch gevondene dienstbaar gemaakt worden aan de hervorming van de dagelijkse praktijk. Maar deze hervorming stuit op tal van bezwaren. Misschien is men geneigd hier in de eerste plaats te denken aan de zelfgenoegzaamheid van de vele functionarissen van het vigerende onderwijssysteem en een daarmee correlerende al te geringe belangstelling voor vraagstukken van theoretische en praktische onderwijshervorming. Ik geloof echter dat we bezig zijn dit stadium vrij snel achter ons te laten, ook al zijn we nog niet waar we zijn moeten. Er is een sterk in omvang en intensiteit toenemende belangstelling en een bereidheid om tijd en energie beschikbaar te stellen. Maar wat ontbreekt om op grote schaal tot concrete realisering te komen, in een voldoende uitgeruste apparatuur. Wanneer ik me hier tot ons eigen land mag beperken, dan zie ik wel het vele praktische werk dat reeds door eenlingen, groepen en bepaalde instellingen gedaan wordt, maar het is alles te klein van opzet om landelijk een groot en intensief effect te kunnen sorteren. Het aantal beschikbare mensen dat leiding kan geven is veel te klein en zij zijn reeds thans allen overbelast met werk. Men kan

zonder enige overdrijving spreken van roofofbouw op deze kleine kern van enthousiaste pioniers. Daarnaast ontbreken de nodige middelen om tot daden te komen. En de behoefte aan praktische mogelijkheden om datgene te verwerkelijken wat men realiseerbaar acht, wordt steeds groter. En zo grijpt men naar nationale en internationale congressen om telkens weer de aandacht op de bestaande noodtoestand te vestigen, maar toch ook wel als een uitlaatklep voor de spanningen, die opgewekt worden door de wanverhouding tussen dat wat men meent dat mogelijk zou zijn en dat wat in feite mogelijk is. En daarom tamboereert men op de genoemde congressen, die hier dus zowel als een noodkreet, als als een vluchtreactie gezien worden, telkens op hetzelfde en brengt zodoende weinig nieuws. Men schrikt voor dit laatste misschien ook terug om de afstand tussen theorie en praktijk niet nog groter te maken.

En zo heb ik me ook t. a. v. de hier besproken „workshop” afgevraagd: Wat levert dit op voor de praktijk? Nu weet ik natuurlijk ook wel, dat men nooit kan verwachten, dat datgene, wat op een congres besproken wordt en in resoluties en voorstellen wordt vastgelegd, de week daarop in praktijk gebracht kan worden, gesteld dat het wel de moeite waard is en algemeen aanvaardbaar wordt geacht, maar ergens moet er toch een mogelijkheid zijn om de vele verrichte arbeid op te vangen, en door te geven. Nu houdt men lezingen, discussieert, men doet dikwijls belangrijke persoonlijke contacten op, men formuleert noodzakelijkheden en wensen, men schrijft een rapport met conclusies en aanbevelingen, maar wie neemt de uitvoering over? Wij zijn druk bezig een dak te bouwen en dit steeds mooier en steviger te maken, maar het kan nergens op rusten; de onderbouw ontbreekt of blijft in een enkele zwakke aanloop steken.

We zullen moeten blijven congresseren; om de hervormingsgedachte levend te houden, maar liever toch om ook nieuwe gezichtspunten te bezien. Wat we nu doen is dikwijls niet meer dan pas op de plaats maken. Op vele punten zijn we uitgepraat, radicaal uitgepraat en hebben we slechts behoefte aan daden. Maar dan zullen die daden mogelijk gemaakt moeten worden. En de uitvoering daarvan kan men niet meer aan enkele individuen of kleine groepen overlaten, die bovendien met een zeer gebrekkige apparatuur moeten werken. Wat hier nodig is heb ik reeds naar voren gebracht in mijn artikel: „Een nieuwe fase in ons onderwijs”, gepubliceerd in dit tijdschrift op pg. 322 e.v. van de 27ste jaargang.

Blijft de realiseringmogelijkheid ontbreken, dan zullen vele internationale congressen slechts een slag in de lucht betekenen; ze zijn als een motor, misschien een prima motor, die niet ingeschakeld kan worden en dus zijn energie verspilt. Maar dit is weleen zeer oneconomische bezigheid. Internationale congressen, zeker in de trant van het hier besprokene, zijn duur. Ze kunnen echter ruimschoots hun geld waard zijn, mits in verschillende landen een apparatuur geschapen of uitgebouwd wordt, die praktische realiseringmogelijkheden biedt.

Als tweede karakteristieke trek van de besproken workshop wil ik wijzen op de critische houding, die elk der aanwezigen had ten opzichte van datgene wat men in eigen land bereikt had; men constateerde meer goede bedoelingen en ernstige pogingen, dan ingrijpende en verstrekkende resultaten inzake hervorming van onderwijs en ovoeding. De aanwezige Amerikaanse professoren vormden in dit opzicht geen uitzondering; ze zagen meestal maar al te goed de zwakke plekken van hun eigen systeem en waren bij lange na niet tevreden over wat bereikt was, al waren ze daarnaast wel veel optimistischer over de te verwachten resultaten, als maar eenmaal het juiste inzicht in de structuur der „psychological mechanisms” zou doorbreken bij de grote massa der „educators”. Het scheen wel of zij leefden en werkten in een optimisme, dat in Europa destijds de „Aufklärung” moet hebben gekenmerkt, waarbij dan alleen moet worden opgemerkt dat hier niet van een wijsgerige, doch van een psychologische „Aufklärung” gesproken zou kunnen worden. Geef de mensen, speciaal de onderwijzers, maar ook de opvoeders in het algemeen, inzicht in de „psychological mechanisms”, volgens welke zich het menselijk handelen voltrekt, laten zij dit inzicht zoveel mogelijk verspreiden, en ook hun pupillen volgens dit inzicht behandelen, dan volgt de rest vanzelf wel.

Sterk kwam dit optimisme, dat nu en dan bedenkelijk op simpliciteit en naïveteit leek, tot uiting in de discussies in groep VII: „Educational psychology and education for international understanding.”

Een der sub-problemen, die ter sprake kwamen, was: „What basic psychological concepts are needed bij educators ((teachers, parents) for successfull teaching of harmonious interpersonal (local, national, international) relations?”

Het antwoord daarop luidde:

The following is a partial list of examples:

1. Frustration-agression-theory.
2. The „scapegoat“-mechanism.
3. The relations of perception to needs and the interaction between emotion and learning of various skills and attitudes.
4. The nature and implications of authoritarian training of children in homes and schools.
5. The conditioning process in attitude-formation and change.
6. The psychological mechanisms of adjustment to stress.
7. The process of internationalization of cultural values.
8. The nature and origin of prejudice and chauvinism.

Nu ben ik het ongetwijfeld er mee eens, dat inzicht in psychische processen en kennis van psychologische begrippen voor elke opvoeder van belang zijn, maar in de eerste plaats lijkt het me niet altijd even gemakkelijk dit stadium te bereiken ('t is geen kleinigheid inzicht te verwerven in „the nature and origin of prejudice and chauvinism), en in de tweede plaats betwijfel ik of inzicht hier voldoende is. Er kon hier nog wel eens een lange weg liggen tussen het inzicht in deze „psychological mechanisms” en het met succes bestrijden van de ongewenste en het bevorderen van de gewenste, waarbij ik dan nog maar afzie van het probleem of er aanstonds zo iets als een wereld-eensgezindheid zou ontstaan omtrent datgene wat wel en niet gewenst is. Het hier geschetste optimisme doet, behalve aan dat van de „Aufklärung” (elke school meer is een gevangenis minder) toch ook wel sterk denken aan het Freudianisme in zijn periode van vertrouwen in de succesvolle genezing, die wel zou volgen op een bewustmaking van de conflicten. Wat, alweer, niet wil zeggen, dat bewustmaking niet dikwijls het begin moet zijn, ook inzake moeilijkheden betreffende „international understanding”.

Aan de andere kant moet worden opgemerkt; dat de meesten van de Amerikaanse deelnemers zeer kritisch gestemd waren ten opzichte van de testmanie in hun eigen land en de „statistical approach” t. a. v. pedagogische problemen, al verhinderde dit inzicht niet dat deze aanpak toch telkens weer om de hoek kwam kijken. Ook hier waren blijkbaar „weten” en „toepassen” niet hetzelfde.

Een derde kenmerk van deze workshop, dat ik zou willen vermelden, was de bekende tegenstelling tussen de Amerikaanse benadering van problemen en die van de Duitse deelnemers, of nauwkeuriger van een bepaalde groep van Duitse deelnemers. Over deze laatste beperking zo aanstonds meer.

Terwijl de Amerikanen altijd „iets wilden doen”, wilden de Duitsers eerst weten „waarom het moest geschieden”. Nu hebben beide zienswijzen zeker hun waarde, maar ze verliezen deze in ernstige mate, wanneer de een de ander niet steunt. Als ik het eens wat toegespitst mag uitdrukken, zou ik willen zeggen, dat de Amerikanen gewend waren veel te doen, en dat ze ook precies wisten hoe ze het wilden doen, maar dat ze zich nauwelijks bewust waren waarom ze het deden; zo het „l'art pour l'art” in het handelen: fietsen om het fietsen, waarheen, dat blijkt later wel. In het algemeen is deze zuiver functionele vorm van activiteit toch niet het meest ver gevorderde stadium in een psychische ontwikkeling, al staat daar tegenover dat ze de weldadig aandoende vreugde van het doen kent en bovendien uiting is van een instinctief verankerde zekerheid, zoals het kind die in zijn speeldrang kent, doch die door de volwassen buitenstaander alleen maar gezien wordt als een voorbereiding tot constructieve arbeid. De Duitsers daarentegen waren er op gesteld zó nauwkeurig en zó diepzinnig te overwegen wat ze zouden moeten doen, dat ze aan het doen zelf dikwijls niet toekwamen. Men kon toch niet van wal steken, zonder dat men een nauwkeurige begripsbepaling had opgesteld, ook al zou daardoor de gehele beschikbare tijd opgeslokt worden. Kostelijk was het wanneer hun filosofische onderscheidingen in het Engels overgezet moesten worden.

Maar zoals ik reeds opmerkte, er was een zekere verdeeldheid onder hen. De filosofisch ingestelden vormden ongetwijfeld de groep der ouderen; vele jongeren daarentegen hielden uit reactie naar het andere uiterste en waren geneigd nog pragmatischer te zijn dan de Amerikanen. Zij waren begerig van de Amerikanen te leren en wel bij voorkeur dat, waar deze zelf nog al kritisch tegenover stonden: o. a. de tests in alle mogelijke variaties. Ook de „psychological mechanisms” hadden een grote bekoring. Trouwens ook de vertegenwoordigers der Schandinavische landen bleken in dit opzicht zeer sterk op Amerika georiënteerd te zijn.

En zo kwam het dat er eigenlijk twee stromingen op deze conferentie aanwezig bleken te zijn: een filosofisch-paedagogische en een pragmatisch-psychologische. Dan was er nog de groep van de synthese, maar deze leek me uiterst klein. En toch waren we allen uitgenodigd in onze kwaliteit van „educational psychologists” of als „pädagogische Psychologen”, waarbij ik dan maar in het midden laat of deze beide aanduidingen wel identiek zijn.

De filosofische paedagogen dreigden telkens de discussies op een zijspoor, of liever in de stratosfeer te voeren, de empirische psychologen wilden feiten, concrete feiten omtrent onderzoekingen, maar ook onderzoekingen, die tot concrete feiten geleid hadden, b.v. inzake het probleem van de school-readiness-tests, de oplossing van het selectieprobleem door middel van tests. Opmerkelijk was daarbij dat men zich b.v. bij het bespreken der school-readiness-tests er zich in 't geheel niet om scheen te bekommeren, dat deze tests in het algemeen afgestemd waren op een verouderde didactiek. We stuiten hier, naar ik meen, op de zwakke plek van deze workshop, nl. het aanwezig zijn van twee tamelijk sterk eenzijdig georiënteerde richtingen met daarnaast een te zwakke groep, die een synthese voorstond.

Dit heeft er o. a. toe geleid dat de prealabele vraag: „Wat willen we eigenlijk met de school, waarvoor moet ze dienen en wat kunnen en mogen we van haar verwachten“? niet aan de orde gesteld werd. De kans op een vruchtbare beantwoording zou ook wel heel klein geweest zijn: de paedagogen zouden zo heel erg diep hebben willen delven, en de empirische psychologen zouden er waarschijnlijk niet voldoende belangstelling voor gehad hebben. Ze ontkenden niet het belang van de vraag in het algemeen, maar vonden toch dat ze op deze conferentie niet aan de orde was. En zij waren in de meerderheid. In de discussies bleek later wel, dat deze cardinale kwestie toch eigenlijk niet te vermijden was; ze kwam dan ook telkens om de hoek kijken, maar tot een systematische behandeling kon het toen toch niet meer komen. Wel moet ik er toch ook op wijzen, dat de spanning die tussen de beide richtingen ontstond, zeker positieve waarde had, en er toe meegewerkt heeft, dat men zich de betekenis van de tegenpool van eigen zienswijze nu en dan bewust werd, en daarmee eigen eenzijdigheid.

Mede in verband met de geaardheid van de conferentie in dit opzicht stond zeker ook dat de didactiek en haar problemen niet of nauwelijks aangeroerd zijn. Zelfs de groep betreffende: „Applications of the findings of investigations on learning to the work in schools and universities“ is hier niet aan toe gekomen. We verzeilden of in de onderscheiding en afgrenzing van begrippen met hun eventuele filosofische achtergronden, of we bepaalden ons louter tot de techniek en de inhoud van allerlei onderzoekingen, zonder tot de vraag te komen: en wat doen we nou met dit alles?

Ik heb getracht de vraag naar de taak van de school discutabel



te stellen, en zelfs deze kwestie prioriteit te verlenen. Op een kleine groep na, was men hier radicaal tegen.

En zo hebben we ons gewend tot de psychologie van het lerende kind, de psychologie van het sociale gedrag van het kind en vooral tot de techniek en de uitkomsten van onderzoekingen op beide genoemde gebieden, tot de techniek en inhoud van selectie-middelen, zonder ons af te vragen of we deze middelen wel nodig hadden, of ze bruikbaar waren en in hoeverre, wat we met de uitkomsten der genoemde onderzoekingen nu verder konden doen, en in welk licht ze geïnterpreteerd moesten worden.

Of datgene wat besproken werd, dan niet belangrijk kan zijn?

Ja, ongetwijfeld, mits men dan middel en doel slechts blijft onderscheiden, en niet zo sterk scheidt, dat het verband tussen beide verloren gaat. Want dit laatste houdt het gevaar in dat men enerzijds alle aandacht richt op het verbeteren van middelen, zonder dat men zich afvraagt of het wel het juiste middel is; dat men b.v. bezig is een schaaft te perfectioneren, terwijl men naderhand een nijptang nodig blijkt te hebben, of misschien zelfs iets dat van het eerste middel zo ver af ligt als het gebruik van kunstmest; terwijl men anderzijds een doel à priori vaststelt, zonder na te gaan of en hoe het te bereiken is.

En ook hier raakt onze beschouwing omtrent deze ene workshop aan een algemener probleem, nl. dat betreffende de verhouding van paedagogiek en psychologie in verband met onderwijs en opvoeding.

En dan moet m. i. het volgende vastgesteld worden: Lange tijd heeft men in vragen van opvoeding en onderwijs te veel alleen, of in elk geval overwegend naar het doel gekeken, en dit vastgesteld zonder met de empirie veel rekening te houden, en de middelen moesten maar zo goed en kwaad als het ging bij dit al of niet bereikbare, maar in elk geval nagestreefde doel aangepast worden.

Thans verkeren wij in een periode waarin velen er toe overhellen de middelen primair te achten en daaraan alle aandacht te besteden. Soms schijnt het zelfs, of men van mening is, dat men uit de middelen het doel zou kunnen afleiden. Men zwaait over van een overwegend filosofisch georiënteerde paedagogiek naar een zuiver empirische psychologie. En hoe zwaarder het accent oorspronkelijk lag op het wijsgerig aspect, des te meer neigt men thans tot een technisch empirisme. Ik kreeg de indruk dat dit thans voor Duitsland wel zeer sterk geldt.

Deze verandering in het algemeen, lijkt me voor een groot deel

verklaarbaar uit de snelle en belangrijke ontwikkeling die de psychologie in de laatste decennia heeft doorgemaakt. Nu zou het niet minder dan absurd zijn, de waarde van de bereikte resultaten te miskennen, maar ik geloof wel, dat de gevaren die deze snelle, omvangrijke en waardevolle ontwikkeling brengt, nog te weinig onderkend worden <sup>1)</sup>.

Daar is in de eerste plaats de „bekoring” die de psychologie op hele en halve buitenstaanders uitoefent. Men verwacht steun en hulp van deze nieuwe wetenschap, in een mate, die haar capaciteiten verre te boven gaat, en men verwacht deze hulp des te meer, in dit tijdperk der technische ontwikkeling, wanneer de psychologie het karakter van een techniek aanneemt. Over de diepere oorzaken van deze massale hang naar de magie van techniek en technische psychologie kunnen en behoeven we hier niet verder te spreken; het is voldoende de feiten te constateren. De werkelijk deskundige insiders kennen natuurlijk deze gevaren en trachten ze te bezweren, maar voor vele zwakkere broeders en zusters is de bewondering van buitenaf toch dikwijls een zware verleiding. Het zijn nog altijd sterke benen die de weelde kunnen dragen.

Een tweede gevaar ligt in de neiging van verschillende wetenschappen om te zelfstandig te worden in deze zin, dat men het noodzakelijk verband met andere wetenschappen uit het oog verliest ook daar waar men terreinen betreedt, die deze splitsing naar hun aard niet toelaten: in casu de terreinen van opvoeding en onderwijs. En dit heeft dikwijls tot gevolg dat men gaat zoeken naar een maximum van rendement op speciale onderdelen van deze gebieden, in plaats van naar een optimum in verband met het geheel. En het was juist deze tendens, die, naar ik meen, zo duidelijk te constateren was in het internationale gezelschap dat op de hier besproken workshop bijeen was, en dat in zeker opzicht representatief geacht moet worden voor de landen, die door de verschillende deelnemers vertegenwoordigd waren. En dan moge deze tendens niet alleenheersend geweest zijn, overheersend was zij wel.

Hier dreigt de behandeling van problemen van onderwijs en opvoeding te ontaarden in een psychische „ingenieurstechniek” <sup>2)</sup>. Ik hoop dat ons onderwijs hiervoor bewaard mag blijven.

<sup>1)</sup> Zie echter het artikel van Prof. Dr. M. J. Langeveld: „Over de oorsprong der paedagogische psychologie en de verhouding van paedagogiek en psychologie”, Paed. Studiën, jrg. 27, pg. 358 e.v.

<sup>2)</sup> Zie het reeds genoemde artikel van prof. Langeveld. op pg. 364.

Ik kan me geen paedagogiek meer denken, die voorbij zou gaan aan wat de psychologie in haar rijke verscheidenheid te zeggen heeft, maar evenmin kan ik op het terrein van opvoeding en onderwijs een psychologie accepteren, die meent zich los te kunnen maken van de paedagogiek. Wat wij nodig hebben in onze scholen en in onze opleiding van leerkrachten is de hulp van paedagogisch en didactisch geschoolde en geïnteresseerde psychologen, die kunnen samenwerken met paedagogen, die naast hun levens- en wereldbeschouwelijke gevormdheid, voldoende psychologisch geschoold zijn. Als men wil een samenwerking tussen de paedagogische-psycholoog en de psychologische-paedagoog, waarbij de accentverschillen tussen beide soms zeer gering zullen kunnen zijn, al zullen zij allicht nooit geheel verdwijnen.

Ik formuleerde in het bovenstaande een tweetal bezwaren, die ik t. a. v. de hier besproken „workshop on educational psychology” ondervond, en die in hun betekenis naar mijn mening verre uitgaan boven die van het ene concrete geval. Dat wil natuurlijk niet zeggen, dat ik de langdurige bijeenkomst van hardwerkende deskundigen (absenteïsme is in deze zeven en een halve week nauwelijks voorgekomen, terwijl de meesten hun vacantie geheel of grotendeels moesten opofferen) niet ten zeerste heb gewaardeerd en er persoonlijk niet met geestelijke winst van daan ben gekomen, maar de bevrediging zou groter zijn, als er meer perspectieven gevonden zouden kunnen worden inzake de doorwerking in de concrete practijk van alle dag, en als er sprake geweest was van een werkelijk paedagogisch-psychologische benadering van de problemen.

## DE „UNIT” EN HET „PROJECT” ALS DIDACTISCHE HULPMIDDELEN BIJ HET ONDERWIJS IN HET NEDERLANDS OP DE MIDDELBARE SCHOOL. <sup>1)</sup>

DOOR

B. W. E. VEURMAN

Bij het ontwerpen van een plan voor het onderwijs in het Nederlands in de lagere klassen zijn we er van uitgegaan dat het zwaartepunt moet liggen bij het stijlonderricht, het leren

<sup>1)</sup> Verslag van een poging tot verbetering der didactische werkvormen op het Goois Lyceum te Bussum.

formuleren der gedachten. Voor de spraakkunst beperkten we ons tot het absolute minimum. We menen dat de studie van onze in wetenschappelijk opzicht verouderde grammatica om haar zelfs wil voor onze leerlingen van weinig waarde is. Practische betekenis heeft ze echter wel, o. a. met het oog op de spelling, voor het vermijden van sommige stijlfouten en als steun bij het leren van vreemde talen.

Prof. Heeroma heeft enige jaren geleden betoogd dat het goede stijl- en literatuuronderwijs zo belangrijk is omdat het de scheppende krachten van de leerlingen op de voorgrond plaatst <sup>1)</sup>. Hij ziet in dit onderwijs „een vluchtheuvel” voor de creatieve persoonlijkheid.

Hoewel wij het pessimisme van Prof. Heeroma, die blijkbaar aanneemt dat het onderwijs in het Nederlands één der zeer *weinig* „vluchtheuvels” is, niet delen, geloven wij toch wel dat de gelegenheid tot scheppende arbeid bij het vak Nederlands veel groter kan zijn dan elders, o. m. doordat de docent, behalve bij de aan een zekere leergang gebonden grammatica en spelling, volkomen vrij is wat de keuze van zijn stof betreft, althans in de lagere klassen. Laat men de lexicologische oefeningen, vaak een vrij dubieuze training in clichétaal, achterwege, dan heeft men tijd genoeg voor het ontwikkelen van de levende-taalfunctie.

### *Units.*

In de eerste klas namen wij gedurende de cursus 1951—1952 drie maal een proef met een „unit”. <sup>2)</sup>

De eerste twee malen werd de kern daarvan gevormd door een

<sup>1)</sup> K. Heeroma: De leraar in het Nederlands. Overdruk uit: Paedag. Studiën 26, No. 2.

<sup>2)</sup> H. Morrison (The practice of teaching in the secondary school. Chicago 1949. l.c. pg. 24) definieert de unit als „a comprehensive and significant aspect of the environment, of an organized science, of an art, or of a conduct, which being learned results in an adaptation in personality.” Wij gebruiken de term unit hier in de zin van onderwijsvorm voor een leerstofeenheid waarbij de leerlingen gelegenheid hebben om

- a. nieuwe kennis te verwerven;
- b. nieuwe werkmethode aan te leren;
- c. zowel individueel als in groepsverband actief te zijn;
- d. in een emotioneel-gunstige verhouding te komen tot de leerstof.

Voor verder kennismaking verwijzen we naar:

J. G. Umstattd: Secondary school teaching. New York 1944.

W. H. Burton: The guidance of learning activities. New York 1944.

R. O. Billet: Fundamentals of secondary school teaching. New York 1949.

stukje proza waarvan we mochten verwachten dat het de belangstelling der leerlingen voldoende zou prikkelen om hen aan te zetten tot zelf-werkzaamheid. Het was actueel en sprak tot de verbeelding.

Aan de eerste unit werkten ze van het begin van November tot aan het midden van December. Het prozastukje droeg tot titel „Twee goede bisschoppen” en beschreef de gebruiken van het Sint-Maarten- en het Sint-Nicolaasfeest, vertelde iets over de herkomst er van en deelde iets mee over het legendarische leven der beide Sinten.

Op het stil-leesstuk volgden:

- a. een aantal tekstvragen;
- b. enige grammaticale vragen en oefeningen in verband met het voorafgaande stuk, gevolgd door een stukje grammatica dat bij de beantwoording der vragen van dienst kon zijn en daarna moest worden „geleerd”;
- c. een Sinterklaas-legende in dialect die in gewoon Nederlands moest worden overgebracht.
- d. de opdracht om zelf iets over één of ander volksfeest te schrijven.

Aan *d.* mocht niet begonnen worden voordat *a.*, *b.* en *c.* af waren, maar meermalen betrapten wij de leerlingen er op dat zij in de vrij-werkuren al bezig waren met het klad voor het laatste onderdeel. Er werden uitvoerige knipselverzamelingen aangelegd en de leerlingen raadpleegden allerlei handboeken. En al legden dan lang niet alle opstellen getuigenis af van grote originaliteit, zij vormden stellig de vrucht van grote toewijding en ijver. Opstellen van acht foliokanten waren geen zeldzaamheid en ten slotte leek het noodzakelijk door het stellen van een maximum voor het aantal pagina's de schrijfdrift wat af te remmen.

De vlugsten waren met de nauwkeurig begrensde opgaven van *a.* tot en met *c.* binnen de helft van de periode van 6 weken klaar en besteedden de rest van de tijd aan het opstel. Leerlingen met een langzaam tempo deden vaak thuis vrijwillig extra-werk.

Terwijl de opgaven van *a.* tot en met *c.* individueel werden gemaakt, gaf het opstel aanleiding tot veel onderling contact. De leerlingen leenden boeken aan elkaar, ruilden knipsels, photo's etc., hielpen elkaar soms bij het illustreren.

Als tweede unit, waaraan gedurende de 6 weken volgend op de Kerstvacantie zou worden gewerkt, hadden wij ons aanvankelijk een typisch winters onderwerp gedacht. Maar toen na de Kerstvacantie iedereen vervuld bleek van de avonturen van kapitein Carlsen, besloten wij deze als kern te kiezen.

De indeling van de tweede unit was ongeveer gelijk aan die van de eerste. Eerst kwam het proza-stukje, duidelijk gescheiden in twee helften: een kort verslag der gebeurtenissen en een critiek op de sensationele mededelingen van pers en radio. Dan volgden weer vragen over de tekst, grammaticale toepassingen met samenvattende theorie, stijl vragen en de opdracht tot het maken van een opstel dat met de zee verband hield, eventueel een uitbreiding vormde van het gegeven stukje over Carlsen.

Ook nu waren de leerlingen verplicht de opgaven in volgorde af te werken, maar in tegenstelling tot de vorige maal lieten we ze niet met een bepaald onderdeel beginnen voor de hele klas het voorafgaande af had. De nieuwe wijze van doen had het voordeel dat eventuele moeilijkheden klassikaal besproken konden worden. De vluggen werkten in de tijd die voor hen na het beëindigen van ieder onderdeel vrijkwam, aan hun opstel.

Al dadelijk bleek dat het nieuwe onderwerp nog meer in de smaak was gevallen dan het vorige. Verschillende leerlingen toonden daardoor zelfs de neiging de eerste opdrachten af te raffelen om zo gauw mogelijk aan het laatste onderdeel te kunnen beginnen. Door strenge eisen aan het ingeleverde werk te stellen was dit gevaar echter snel bezworen.

Voor de lengte der opstellen hadden we dit maal geen beperkende bepalingen gegeven. Deze varieerde van drie tot tien foliokanten. De inhoud was zo mogelijk nog uiteenlopend. Van een uitvoerige behandeling daarvan kan in het bestek van dit artikel geen sprake zijn. Door enkele losse opmerkingen willen wij echter trachten althans enig idee te geven van het karakter van het gemaakte werk.

De helft van de leerlingen bleek van de magische figuur van Carlsen niet los te hebben kunnen komen. Deze breidden het gegeven verhaal wat uit of knoopten aan Carlsen's lotgevallen die van andere zeehelden vast; de redders langs onze kusten, Karel Doorman, Jan van Riebeeck waren geliefde figuren.

Veel duidelijker dan bij de eerste unit kwam hier het verschil in geaardheid tot uiting. De beide uitersten vormden wel een jongen die een droge conscientieuze opsomming gaf en een meisje dat zich uitte in een opstel dat stilistische kwaliteiten vertoonde en literaire belangstelling verried.



De jongen vermeldt in zijn opstel „Onze gevaarlijke kust” alle reddingmaatschappijen en geeft dan een eentonige reeks van reddingen, uit boekjes en kranten opgediept.

Het meisje noemt haar werkstuk „Zee” en kiest als motto enige regels uit een gedicht van Marsman. Zij doet een poging om haar geschriftje in te delen: 1. De zee in de literatuur en in de schilderkunst, 2. een eigen zee-impressie „Kijken . . .”, wijdt dan haar aandacht aan 3. een biologisch onderwerp en eindigt met 4. een verhaaltje over schepen.

Het begin van „Kijken . . .” volgt hier:

„Helemaal op het hoogste duin gezeten, ben ik aan het kijken; alleen maar kijken en ik zie veel, o zo veel. Ik zie de kleuren van de zee: zilver, grijs en wit. Ze lopen allemaal door elkaar, ze springen op en neer, maar dan verdwijnen ze weer en er komen nieuwe voor in de plaats. Ze schitteren in 't zonlicht. Dan worden ze donker, heel donker.

Ik zie ook de lucht, die grillig is. De kleuren zijn net als de zee: grijs, wit, maar geen zilver. Soms, als de zon door de wolken breekt, wordt het wit helder, maar als ze weer weggaat grauw en mistroostig . . .”

Daartegenover de jongen met zijn nuchtere, zakelijke notities: „Zondag 23 Juli voer de mrb. „F. K. Sluys” te 13.00 uit op het bericht dat er een luchtballon gedaald was in het IJsselmeer voor Enkhuizen. De ballon dreef met grote snelheid naar het Oosten . . .”

Uit het werk van deze beide dertienjarigen spreken duidelijk temperaments-, rijpheids- en geslachtsverschillen. Trouwens, al deze door de leerlingen met zoveel overgave gewrochte werkstukken zijn veel duidelijker afspiegelingen van de persoonlijkheid dan het noodzakelijkerwijs schabloon-achtige werk uit de meeste boekjes het ooit kan wezen. Deze omstandigheid vergoedt de docent ruimschoots het bezwaar van de tijdrovendheid der correctie. Zij is daardoor voor hem meermalen zelfs een boeiende bezigheid.

Onze laatste unit in het eerste leerjaar was de klasse-krant <sup>1)</sup>. De eerste proef daarmee namen we aan het eind van de cursus 1950—1951, de tweede aan het eind van 1951—1952. Beide keren werd er gedurende 6 weken ongeveer 3 maal een uur per week aan gewerkt. De eerste maal was het zelf schrijven van de

<sup>1)</sup> Over „Units in Literature” zie H. Morrison: *The practice of teaching in the secondary school*. Chicago 1949. pg. 380.

klasse-krant niet meer dan een onderdeel, de tweede keer was het de hoofdzaak.

Bij onze eerste proef wijdden we eerst in de vorm van een gesprek enige lessen aan aard en geschiedenis van de pers. Daarna volgden twee uren waarin een opstelletje werd gemaakt over hetgeen de leerlingen in de voorgaande lessen gehoord hadden.

Het gezamenlijk lezen van een dagblad kwam vervolgens aan de beurt. Iedere leerling ontving een exemplaar en we besteedden gedurende een paar lessen aandacht aan opmaak, indeling en de onderscheidene rubrieken, waarvan de klas een lijst opmaakte.

In de twee volgende uren lazen we enkele stukken nauwkeurig door, letten op vak-jargon, stijl- en spellingfouten, neologismen enz.

Het slot van dit als voorbereiding gevoelde werk bestond in een „journalistieke test”, bestaande uit de volgende opdrachten:

- a. het in 5 regels samenvatten van een gegeven bericht van 20 regels;
- b. het in 12 regels weergeven van een in 5 regels verstrekte mededeling;
- c. het verklaren van moeilijkheden in 10 uit de courant genomen zinnen.

Nadat deze laatste opgaven gemaakt, gecorrigeerd en besproken waren, kwam de kroon op het werk: het gezamenlijk schrijven van een eigen krant.

Het was de leerlingen duidelijk dat daarbij een zekere taakverdeling nodig was en na enige discussie besloten ze een redactie te kiezen bestaande uit drie leden. Deze redactie verdeelde in overleg met de leraar en de betrokkenen de rest van de klas in groepen die uit medewerkers voor een bepaalde rubriek bestonden.

Natuurlijk trok in het begin de sportrubriek de meeste sollicitanten, maar toen de eerste schuchterheid overwonnen was, meldden zich ook spoedig enthousiasten voor muziek, toneel, film, actuele schoolgebeurtenissen en de verzorging van het korte verhaal.

Een viertal „correctoren” kreeg opdracht om de door de redactie aanvaarde stukjes van spellingfouten te zuiveren. Deze gecorrigeerde stukjes werden overgeschreven op papiertjes van

vaste afmetingen, die op een groot vel werden geplakt. Er werd ruimte opengelaten voor de koppen en de illustraties, die door de „opmaak-redactie” werden verzorgd. Het geheel kreeg zo inderdaad een krant-achtig voorkomen.

Al deze werkzaamheden eisten meer uren dan we verwacht hadden en we raakten dan ook in tijdnood. Het eerste nummer van de krant kwam vóór de grote vakantie maar nauwelijks klaar.

Bij de tweede proef besteedden we daarom bijna al onze voor de unit gereserveerde uren aan het maken van de krant zelf. Alleen een korte inleidende bespreking en de bovenvermelde „journalistieke test” gingen vooraf. Het resultaat van het eigen werk was dank zij de meerdere beschikbare tijd aanmerkelijk beter dan de eerste maal. Er verschenen twee nummers in krant-formaat, resp. bestaande uit 8 en 12 bladzijden. Aanmoediging was zelden nodig <sup>1)</sup>.

### *Projecten. <sup>2)</sup>*

Tot nu toe werden door de leerlingen twee „projecten” uitgewerkt: het eerste door een tweede klas gedurende de periode September 1950—Paasvacantie 1951, het andere eveneens door een tweede klas gedurende het tijdvak December 1951—Juli 1952.

De keuze van het onderwerp was hier nog belangrijker dan bij de units; de klas werkte nu immers een groot deel van het jaar aan hetzelfde plan op één van de wekelijkse lessen en een minder goede greep zou dus zijn gevolgen gedurende die hele periode doen gevoelen.

Wij waren zo gelukkig onmiddellijk een onderwerp te hebben dat de algemene belangstelling trok. De eerste week van de grote

<sup>1)</sup> Een door mijn collega Nederlands G. Borgens in de tweede klas genomen proef leverde een uitstekend resultaat. Bij vergelijking met het werk der eerste-klassers valt vooral de grotere originaliteit en het meerdere initiatief van de oudere leerlingen op. Wellicht is dit een reden om de krant-unit voor het tweede jaar te reserveren.

<sup>2)</sup> Een project definiëren we als een onderwijsvorm waarbij de leerlingen in groepsverband door middel van directe ervaringen hun kennis van, hun inzicht in en hun waarderungen voor een bepaald onderwerp leren verrijken. Schorling (zie onder pag. 374) schrijft in dit verband: „. . . we have seen the need for the gradual growth of the individual pupil through participating in experiences that are continuous, integrated, and unified around a central problem or project.”

vacantie 1950 n.l. hadden de naar de tweede klasse overgegane leerlingen onder leiding van hun sportleraar en hun leraar Nederlands met het bekende padvindersschip „De Lichtstraal” een reis over IJsselmeer en Waddenzee gemaakt, waarbij verschillende stadjes werden aangedaan, de afsluitdijk werd bekeken en een bezoek werd gebracht aan Texel. Het was voor leiders en leerlingen een onvergetelijke tocht geweest en het lag voor de hand voor ons project bij die kostelijke herinneringen aan te knopen. Het voorstel van de leraar tot het gezamenlijk schrijven van een Zuiderzeeboek werd dan ook door de grote meerderheid van de klas met geestdrift ontvangen.

In onderling overleg maakten we een indeling van het werk. De geschiedenis van de Zuiderzee van haar ontstaan af tot haar droogmaking, de visserij, de folklore, de historie der stadjes, de verdwijnende sloopstypen vonden enthousiaste gegadigden. Als inleiding moest het verhaal van de tocht, gevolgd door een beschrijving van de bewonderde klipper „De Lichtstraal”, dienen.

Kaartjes, tijdens de tocht gemaakte photo's, tekeningen van sloopstypen, van navigatie-instrumenten, zelf vervaardigde plaatjes bij sagen en geschiedkundige stukken gaven het boek een fleurig aanzien.

Er werd gewerkt in groepjes van verschillende grootte; één leerling vormde een „groep” op zichzelf, de overige groepen varieerden van 3 tot 6. De werkwijze was verschillend en werd zoveel mogelijk aan hen zelf overgelaten. In de meeste groepen fungeerde één leerling als secretaris en brachten de anderen aantekeningen aan bijeengegaard uit tijdschriften en boeken. Tijdens de tocht hadden we de jongelui door het geven van opdrachten er al toe gebracht heel wat wetenwaardigs op te schrijven in een soort journaal, maar natuurlijk was dit materiaal lang niet uitgebreid genoeg. Een enkele maal brachten ze op de fiets een bezoek aan een plaats die beschreven werd. Zo enige meisjes die de Huizense klederdrachten als onderwerp hadden gekozen. Het resultaat was een alleraardigst interview van inwonsters van Huizen met eigen photo's verlicht.

Lang niet al het werk droeg een zo persoonlijk stempel. Sommigen neigden tot klakkeloos overschrijven en moesten door ons worden terechtgewezen. Zoals te verwachten was hadden de jongens in het algemeen een voorkeur voor de technische gedeelten: de droogmaking, de scheepsbouw, de sloopstypen, de navigatie; de meisjes voelden voor klederdrachten, sagen, volksliederen; voor geschiedenis was er bij jongens en meisjes beide belangstelling.

De verschillende op folio-vellen geschreven opstellen werden op de handenarbeidles ingebonden. Op de tekenles werd het zo ontstane boek van een bandtekening voorzien.

Bij het tweede project, „In en om het Gooi,” knoopten we aan bij het vorige.

De nieuwe klas bekeek het werk over de Zuiderzee en voelde er direct voor „ook eens zo iets te gaan maken.” Na enig debat, waarbij verschillende mogelijkheden geopperd werden, raakten allen het er over eens dat „Het Gooi” het meest geschikte onderwerp was. De werkwijze was ongeveer gelijk aan die van de vorige maal. Er werd een taakverdeling gemaakt, waarbij de leraar zorgde dat geschiedkundige, biologische, geographische en folkloristische aspecten naar voren kwamen.

En zo trokken er dan werkgroepjes naar het historisch belangwekkende Naarden en Muiderslot, naar plassen, polder en hei en naar in folkloristisch opzicht interessante plaatsen als Huizen en Spakenburg. Het zelf gevonden materiaal werd op school gecombineerd met wat in tijdschriften en boeken te vinden was. Op de handenarbeidles vervaardigden ze maquettes van Huizen en het Muider slot; daar werd ten slotte ook al het werk tot één boek samengebonden, dat tezamen met het werkstuk van de vorige klas het begin van een door de leerlingen zelf geschreven bibliotheek vormen moet.

Uit het bovenstaande menen we de volgende conclusies te mogen trekken:

1. De beide onderwijsvormen unit en project geven de leerlingen gelegenheid tot een positief-emotionele binding aan de stof.
2. In de afwisseling van individueel en groepswork vinden we de mogelijkheid om zowel de eigen aard van het kind als de stimulerende werking van het sociale contact tot zijn recht te laten komen.
3. Voor het onderwijs in het Nederlands is een belangrijke winst gelegen in het als spontaan ervaren actief gebruik van de moedertaal zonder dat daarbij de noodzakelijke meer formele aspecten in het gedrang behoeven te komen.

Is daarom wellicht niet de verwachting gewettigd dat uit de in dit artikel gewezen, tot nu toe bij het V.H.M.O. nog bijkans „onbetreden paden” allengs meer „begane wegen” zullen ontstaan?

## ENIGE OPMERKINGEN BETREFFENDE DE TOEPASSING VAN DE „BOOMTEST”

DOOR

C. WAALDIJK

EN

O. C. WIT

Het zal ieder, die enige aandacht heeft voor tekeningen, bekend zijn, dat deze vele aanwijzingen omtrent de persoon van te tekenaar kunnen bevatten. Zo is dan ook de tekening een belangrijk psychodiagnostisch hulpmiddel voor de psycholoog. Om echter de tekeningen van verschillende personen beter met elkander te kunnen vergelijken is men gedwongen niet een volkomen willekeurig maar een bepaald onderwerp te laten tekenen.

Op deze wijze is de *boomtest* ontstaan. De bruikbaarheid van deze test toont K. Koch aan in zijn boek „Der Baumtest” (1949, Verlag H. Huber, Bern). De persoon ontvangt deugdelijk tekenmateriaal en de opdracht luidt: „teken een boom” — of ook wel: „... een vruchtboom”. Aan deze laatste formulering geeft Koch de voorkeur om enkele bijzondere boomvormen (spar, palm e. d.) uit te sluiten. In dit artikel willen we een korte beschrijving geven van deze test en, op grond van eigen onderzoek, enige opmerkingen maken betreffende de vraag in hoeverre deze test geschikt is voor het psychodiagnostisch onderzoek bij kinderen van 6—12 jaar.

Allereerst de vraag: waarom laten we juist een boom tekenen? Koch wijst erop, dat ieder een boom tekent naar zijn eigen aard; iets van het innerlijk van de persoon wordt ons op deze wijze openbaar. Hij merkt het verband op, dat bestaat tussen de boomgestalte en de rechtopstaande mensengestalte, terwijl tevens het feit, dat de rijkdom van een boom *direct* in zijn verschillende vormen te aanschouwen is, hem doet veronderstellen, dat degene, die een boom tekent noodzakelijkerwijze — meer dan bij enig ander onderwerp — iets van zijn eigen innerlijk leven in zijn tekening legt. „Der Baum zieht etwas aus dem Menschen heraus . . . .” en dit „etwas” noemt hij „... eine ganz merkwürdige Mischung aus tiefen und manchmal sehr oberflächlichen Schichten”.

Het zal echter zonder meer wel duidelijk zijn, dat de ene



persoon in de boomtekening meer „over zichzelf vertelt” dan de andere; dit echter is een bezwaar, dat in mindere of meerdere mate aan elke test verbonden is.

Natuurlijk is de wijze van interpreteren bij een test als deze nooit in een sluitend stelsel van strakke regels vast te leggen. Toch is er een aantal fundamentele richtlijnen, waarvan we hier slechts enkele, weer Koch volgend, willen noemen.

Allereerst kan men de boomtekening bezien in het licht van de ruimtesymboliek. Vele getekende bomen hebben de vorm van een kruis: de stam en de in de kroon zich naar links en rechts verspreidende takken. Het „onder” en „boven”, „links” en „rechts” krijgen dan symbolische waarde als „aarde” en „hemel” „materie” en „geest”, „ik” en „gij”, „verleden” en „toekomst” „moeder” en „vader” enz. Vervolgens kan men verband leggen tussen de groei van de boom van onder naar boven en de levensgeschiedenis van de persoon. Ook kunnen de verschillende verhoudingen der delen als bv. tussen stam en kroon, de aanwezigheid van wortels, knoesten en vruchten van diagnostische waarde zijn.

De praktijk heeft bevestigd, dat zulke verbanden bestaan. Terecht wijst Koch echter op het gevaar de verschillende gegevens op één bepaalde wijze te interpreteren, daar deze slechts in het geheel een juiste waardering kunnen verkrijgen.

Dit zij zeer in het kort de beschrijving van de boomtest. De bruikbaarheid van deze test staat vast; ze wordt dan ook veelvuldig toegepast, terwijl bv. bij het onderzoek van grote kinderen op het Paedagogisch Instituut te Utrecht eveneens van dit psychodiagnostisch hulpmiddel gebruik wordt gemaakt.

Afgezien nog van de bezwaren, die men tegen deze wijze van interpreteren kan aanvoeren, zoals bv. de door Koch veronderstelde overeenkomst tussen de boomtekening en de graphologie, hebben wij ons de vraag gesteld welke waarde deze test heeft bij het onderzoek van jonge kinderen, bv. van 6—12 jaar.

Om een antwoord op deze vraag te krijgen stelden wij een onderzoek in, daarbij de medewerking van enige scholen inroepende. Door onze schoolkeuze hebben wij ervoor gezorgd, dat de scholieren afkomstig waren uit verschillende sociale geledingen, dus uit „volksbuurten” en min of meer „nette buurten”; tevens was één B.L.O.-school hierbij betrokken. We vroegen de onderwijzers de kinderen in klasseverband een boomtekening — zonder nadere aanduiding — te laten maken, terwijl we hen bovendien verzochten de klasse, leeftijd, het

geslacht en, indien mogelijk, enige bijzonderheden van de kinderen op te geven. Op deze wijze kwamen we in het bezit van ongeveer 500 boomtekeningen van kinderen van 6—12 jaar.

Allereerst gingen we na hoe een boom op verschillende leeftijd wordt getekend. We stelden de toenemende mate van differentiatie vast door de verschillende onderdelen van de boom, zoals de wortels, takken en vruchten eenvoudig te tellen en in procenten voor de verschillende leeftijden te berekenen. Was er bijv. bij de zesjarigen nog geen spoor van wortels te bekennen, van de tienjarigen tekende reeds 15% wortels; tekende van de zesjarigen nog slechts 29% een „open kroon” (in tegenstelling tot de „gesloten kroon”, die meestal als een bol gegeven wordt, terwijl in de „open kroon” de takken vrij naar alle kanten heenwijzen), de tienjarigen tekenden deze reeds in overgrote meerderheid (72%).

Zo kan men dus voor het verschijnen van verschillende kenmerken van de boom een gemiddelde minimum-leeftijd vinden. Afwijkingen van dit gemiddelde zullen ongetwijfeld een speciale betekenis hebben.

Vervolgens trachtten wij de mate van persoonlijke vormgeving voor de verschillende leeftijden vast te stellen, daar deze juist voor het diagnostisch onderzoek van belang is. Immers een rijkere differentiatie behoeft nog geenszins samen te gaan met een persoonlijker vormgeving: door de wijze van uitvoering kan een weinig gedifferentieerde boom toch voor een bepaalde persoon typerend zijn.

De aanwezighe eigenschappen zijn dan door de persoon op bepaalde wijze verwerkt. Tengevolge hiervan heeft de boom als geheel een eigen karakter, bv. speels, decoratief, fors, „schriel”, stijf e. d.

In ons materiaal troffen wij echter weinig boomtekeningen aan, waarbij dit uitgesproken het geval was; wel nam deze persoonlijke vormgeving bij hogere leeftijd toe.

Tenslotte moet vermeld worden, dat vele tekeningen, ondanks de opgave om slechts een boom te tekenen, hele landschappen en taferelen weergeven, waarin de boom soms een secundaire rol speelt.

Sommige klassen werden in hun geheel hierdoor getypeerd.

Stellen we nu, na onze bevindingen, wederom rechtstreeks de vraag naar de bruikbaarheid van deze test voor kinderen, dan komen onzes inziens vooral drie factoren in aanmerking, die de waarde van de test, zoals die door Koch gezien wordt, zo niet te niet doen dan toch wel sterk beperken.

In de eerste plaats is er de nog heel weinig ontwikkelde tekenvaardigheid van het lagere schoolkind, vooral van dat in de laagste klassen. De groep der zes- en zevenjarigen tekent in hoofdzaak slechts een schema van een boom: één of twee strepen en een bol er bovenop. *Hier* kan men dus moeilijk verwachten, dat de boom — om met Koch te spreken — „viel aus dem Kinde herauszieht". De overgang van deze primitieve vormgeving tot een meer gedifferentieerd geheel is, wat de technische vaardigheid betreft, in sterke mate afhankelijk van het tekenonderwijs. Dit hebben we vooral opgemerkt door de resultaten van de verschillende klassen en scholen te vergelijken.

Vervolgens valt bij het onderling vergelijken van de tekeningen van verschillende klassen op, dat de hoedanigheid van de boom zeer afhankelijk is van de invloed van de klas; in sommige klassen heerst een bepaalde „mode", zoals bijv. vallende bladeren, kale takken, bolvormige kronen. De oorzaak hiervan liet zich soms gemakkelijk raden, bv. in de klas hangende platen of het tekenonderwijs als zodanig.

In ieder geval moet toegegeven worden, dat een kind, buiten klasseverband tekenend, eerder en beter aan een persoonlijke vormgeving toekomt. Het tekenen in klasseverband belemmert vaak een oorspronkelijke vormgeving, hetgeen uiteraard een belangrijke beperking van de diagnostische waarde — in de zin van Koch — vormt.

Tenslotte — misschien is dit wel het voornaamste bezwaar — is de belevingswijze van het kind zo geheel anders dan die van de volwassene, neemt de boom in het kinderleven een plaats in, zò verschillend vergeleken bij het leven van ouderen, dat een toepassing van de wijze van interpretatie, zoals Koch deze voorstelt, op boomtekeningen van kinderen met zeer veel reserve moet worden ondernomen. Dit wil niet zeggen, dat een boomtekening van een kind ons niets zegt, maar het verschaft ons andere gegevens op een andere wijze dan bij de volwassene het geval is. Dit blijkt vooral uit de landschappen en scènes, die het kind, ongeraagd, levert; in een boom wonen kabouters, men kan erin klimmen, vruchten plukken enz. De boom als een wezen met een eigen levensgeschiedenis wordt als zodanig door het kind slechts zelden opgevat. Op deze kinderlijke belevingswijze kan echter in dit artikel niet ingegaan worden. Als wij het geheel nu eens overzien dan komen we tot de conclusie, dat de boomtest, in de zin van Koch opgevat en toegepast, van weinig waarde is voor het psychodiagnostisch onderzoek van *jonge* kinderen.

De opmerking als zouden „denkwürdige Begegnungen mit Bäumen recht eigentlich Selbstbegegnungen sein” is zeker niet van toepassing op hen. Deze kan slechts gelden voor ouderen.

Op grond van de resultaten van bovengenoemd onderzoek en op grond van ervaring, verkregen bij het psychologisch onderzoek van kinderen in het Instituut, komen naar onze mening pas boomtekeningen van 11 à 12 jarigen in aanmerking voor een interpretatie in de zin van Koch.

Daarom zij men dus uiterst voorzichtig met het trekken van conclusies uit een boomtekening van jonge kinderen!

## KLEINE MEDEDELINGEN

### WERK- EN INFORMATIECENTRUM VOOR KUNST TEN DIENSTE VAN HET ONDERWIJS AAN DE RIJPERE JEUGD

*Algemeen Secretariaat:*

van Zuylen van Nijeveltstraat 22, Wassenaar.

*Werkcentrum:*

Voltastraat 14, Amersfoort.

*Informatiecentrum:*

Zomerstraat 2a, Tilburg.

In het eerste halfjaar van 1952 is onder bovenstaande naam een Nationale Stichting in het leven geroepen, welke, voortgesproten uit het initiatief uitsluitend van personen, die bij het onderwijs betrokken zijn, zich ten doel stelt:

„inrichtingen voor voortgezet onderwijs in de gelegenheid te stellen de kunstzinnige vorming en ontwikkeling der leerlingen naar behoren te behartigen” (artikel 2 der Statuten).

Bedoelde personen zijn tot dit initiatief gekomen in de overtuiging dat er, vooral in plaatsen, welke niet in de onmiddellijke omgeving van onze grote cultuurcentra zijn gelegen, grotelijks behoefte bestaat aan een instituut, dat door organisatie op brede schaal van één of meer centra uit en door coördinatie het bovenomschreven doel zal kunnen bereiken.

De Stichting streeft er naar:

1. deskundige voorlichting op dit gebied te geven aan besturen, rectoren, resctrices, directeuren, directrices, hoofden en docenten van inrichtingen voor voortgezet onderwijs.
2. te bevorderen, dat de leerlingen van deze inrichtingen in de gelegenheid worden gesteld tot het bijwonen van kunstmanifestaties. Onder kunst wordt hier verstaan:  
toneel- en voordrachtskunst, muziek, kunstdans (ballet) en beeldende kunst.

Uiteraard zal de Stichting zich bij een en ander zoveel mogelijk onthouden van werkzaamheden gelijksoortig aan die, welke thans reeds ver-richt worden door andere bestaande instellingen. Met verschillende hiervan is met het oog op eventuele samenwerking reeds contact opgenomen.

De Stichting is, in al haar geledingen gelijkelijk gegrond op de drie zuilen van het openbaar en neutraal-bijzonder, het Protestants-Christelijk en het Rooms-Katholiek onderwijs. Niet alleen het Algemeen Bestuur is uit deze drie richtingen samengesteld, doch ook de beide belangrijkste organen der Stichting t.w.:

*Het Informatiecentrum*, dat tot taak heeft de beoordeling van kunstmanifestaties op geschiktheid voor de hierbedoelde schoolgaande jeugd en het geven van advies aan hen, die met de verantwoordelijkheid voor het onderwijs zijn belast;

*het Werkcentrum*, dat, in nauwe samenwerking met het Informatiecentrum zijn bemiddeling zal verlenen bij de organisatie der kunstmanifestaties.

Voorts hebben Lerarenverenigingen, de Raad van Leraren, verwante organisaties en daarvoor in aanmerking komende particuliere personen met adviserende stem zitting in een Raad van Bijstand; ook hebben verscheidene deskundigen uit de wereld van de kunst hun medewerking toegezegd.

De *Geldmiddelen* van de Stichting moeten worden verkregen uit:

- a. bijdragen van de scholen en andere instellingen, bij de Stichting aangesloten;
- b. inkomsten uit kunstmanifestaties, georganiseerd door het Werkcentrum;
- c. bijdragen van particulieren en bedrijven;
- d. Rijkssubsidie en andere subsidiën.

Er wordt naar gestreefd met de werkzaamheden van de Stichting te beginnen bij de aanvang van het cursusjaar 1952-1953. Binnenkort zal eveneens beginnen te verschijnen een tijdschrift onder de titel:

### WIKOR

tijdschrift over kunst — voor de rijpere jeugd.

Een tweede periodiek wordt uitgegeven om de bij de Stichting aangesloten scholen van de nodige gegevens te voorzien.

Het *Bestuur* van de Stichting *Wikor*:

Voorzitter, Drs. M. B. Teipe, leraar in de Ned. Taal- en Letterkunde aan het Murmellius Gymnasium te Alkmaar.

Tweede voorzitter, Drs. J. H. Westerhuis, leraar in de Ned. Taal- en Letterkunde aan het Chr. Lyceum te Zeist.

Secretaris, J. F. H. Bresser, chef afdeling Buitenland van Het R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding te 's-Gravenhage.

Tweede secretaris, Drs. L. van den Ham, leraar in de Ned. Taal- en Letterkunde aan het St. Odolphus Lyceum te Tilburg.

Penningmeester, J. Snelleman, leraar in de Handelswetenschappen te Zeist.

Tweede penningmeesteresse, Mevr. H. E. van Amerongen—Dekkers, oud-lerares in de Ned. Taal- en Letterkunde te Alkmaar.

A. Bartels, leraar in de Ned. Taal- en Letterkunde aan de Gem. H.B.S. „Beeklaan” te 's-Gravenhage.

Mr. P. Lantermans, leraar in de Staatswetenschappen te Doetinchem.

Dr. A. A. Smijers, hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Ds. G. van Veldhuizen Azn. te Rotterdam.

Bernard Verhoeven, directeur van de Jan van Eyck Academie te Maas-tricht.

M. van Zuiden, leraar in de Ned. Taal- en Letterkunde aan het Openbaar Lyceum te Steenwijk.

#### *Informatiecentrum:*

Voorzitter, Prof. Dr. J. G. A. Ros S.J., hoogleraar aan de Keizer Karel universiteit te Nijmegen.

Secretaris, Drs. P. Vreeken, leraar in de Ned. Taal- en Letterkunde aan de Rijks H.B.S. te Schiedam.

Prof. Dr. J. de Zwaan, hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Leiden.

#### *Werkcentrum:*

Voorzitter, Drs. L. Leopold, directeur van de Rijks H.B.S. te Amersfoort.

Secretaris, Dr. F. F. Blok, leraar in de Klassieke Talen aan het Chr. Lyceum te Doorn.

K. J. F. M. Vermeeren, leraar in Tekenen en Kunstgeschiedenis aan het St. Catharina Lyceum te Eindhoven.

#### *Juridisch adviseur:*

Mr. J. G. H. Fleuren te 's-Gravenhage.

September 1952.

### WERKVERBAND KOHNSTAMM

Op 20 September l.l. werd te Amsterdam opgericht het Werkverband Kohnstamm, Stichting ter bevordering van Wetenschappelijke Paedagogische Studie en Onderzoek. De bedoeling van dit Werkverband is door middel van gemeenschappelijke studie en onderzoek van onderwijskundige en sociaal-paedagogische vraagstukken tot meer intensieve samenwerking te geraken tussen de oud-leerlingen van het Nutsseminarium in het algemeen, die van prof. Kohnstamm in het bijzonder, alsmede die personen, die tot de ruimere kring van belangstellenden voor of medewerkenden aan de arbeid van het Nutsseminarium gerekend kunnen worden.



Het Werkverband Kohnstamm telt thans 81 leden, waaruit een bestuur van 9 leden is gekozen, dat uit zijn midden het volgende dagelijks bestuur van 3 leden heeft aangewezen:

Dr. H. Nieuwenhuis, voorzitter;  
J. H. N. Grandia, secretaris;  
P. Post.

Als wetenschappelijk adviseur treedt op Prof. Dr. I. C. van Houte.

Om het onderzoek en de studie op gang te brengen zijn in de eerste ledenvergadering op 1 November 1952 de volgende secties gevormd:

- a. Het rekenen,
- b. Selectie en leren studeren,
- c. Onderwijzer en kweekschool,
- d. Functies van het taalonderwijs,
- e. Aesthetische vorming, expressie en waarden,
- f. Volksontwikkeling,
- g. Personeelsselectie,
- h. Woning en woninginrichting voor het kind en de volwassene.

Nadere inlichtingen verkrijgbaar bij het secretariaat van het Werkverband:

J. H. N. Grandia, p/a Afdeling Onderwijs, Kamer 127, Raadhuis, Cool-  
singel, Rotterdam.

## TIJDSCHRIFTEN

*Ons eigen blad* (red. Fr. S. Rombouts); Uitg. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg.

No. 9 (jrg. 36).

„Liturgische Studiedagen te Heeswijk” door Fr. E. v. d. Linde; „Psycholoog, onderwijzer, schoolkind” door Fr. S. Rombouts (verzet tegen de alleenpsychologische beschouwing en behandeling van karakterfouten); „Schooltoestanden in Frankrijk” door Prof. Dr. B. Simeon; „Wie goed kan leren....” door A. Wolffenbuttel (belang van de l.s., vooral voor het aankweken van ambitie); „Zo modern dat men ouderwets durft zijn” door Aug. A. Boudens (men moet kinderen niet als grote mensen behandelen); „Balans en begroting” door M. F. (kinderboekententoonstelling); „Onderwijs en Krant” door J. B. te T. (pleidooi voor het gebruik van de krant bij het v.g.l.o.).

No. 10 (jrg. 36).

„Geloof en Katechese” door A. v. Groenewoud O.P. (over het onderwijs in de catechismus; 1e artikel v. e. serie); „Ouders en Onderwijsvernieuwing” door Fr. S. R. (ouders zijn vaak hinderpalen op de weg nr. onderwijsvernieuwing); „Voldoet de katholieke school aan haar taak?” door fr. S. R. (wordt de r.k. school nog voldoende door overtuiging gedragen?); „Een nieuw vak?” door fr. S. R. (betoog, dat de kennis van de algemene psychologie moet voorafgaan aan de meer casuele); „Onze taak bij het leatuurprobleem” door Kath. Keurraad voor Jeugdlectuur (op welke wijze men de jeugd zou kunnen leren boeken te lezen); „Muziekopvoeding” door Fr. Leonius v. d. Heijden; „Meningen over het werken in groepsverband” door A. v. Tongeren (soorten, voordelen, bezwaren).

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, e. a.) Uitg. „De Katholieke Jeugdraad voor Nederland”, Utrecht.

No. 7—8 (jrg. 19).

Dit dubbele nummer is wederom gewijd aan het probleem der onkerkelijkheid. Door schrijvers van verscheiden richting wordt het vraagstuk van velerlei gezichtspunt beschreven. (Gabriël Smit; Gert Helmer; Prof. dr. W. Banning; Thijs Booy; F. M. Versteeg; Joseph Keet; Dr. H. M. M. Fortmann).

No. 9 (jrg. 19).

Ter gelegenheid van het vijf-jarig bestaan van de Katholieke Jeugdraad voor Nederland geeft dit nummer een beknopte geschiedenis van het kath. jeugdwerk in Nederland, en voorts een beschrijving van de tegenwoordige vraagstukken en de concrete vormen van jeugdwerk. Het omvat een tiental artikelen van verschillende schrijvers.

No. 10 (jrg. 9).

Dit nummer bevat eerst enige artikelen over „vertellen”. Na een korte inleiding volgen „En nu — vertellen” door Mevr. H. Wolffenbittel—van Rooyen (over de techniek en de waarde van vertellen); „Moeder, vertel nog eens wat” door Dr. Nic. Perquin (over de vertelkunst in dienst van de opvoeding in verschillende leeftijden); „Twee boeken over de kunst van vertellen” door H. F. (een werk van Jeanne Cappe, en één van W. G. v. d. Hulst). — Op sociaal gebied liggen de artikelen „De jeugd in Berlijn, Oost-Duitsland en de wereld” door Dr. H. M. M. Fortmann, en „De jongeren in de internationale organisatie” door Solange Déchelette.

## BOEKBEOORDELINGEN

*J. W. van Hulst*: De hedendaagse problematiek van het christelijk onderwijs. Wolters, Groningen 1952. 55 blz. f 1.75.

Deze thans als brochure gepubliceerde rede op de jaarvergadering der Ver. v. Chr. Onderwijzers verscheen aanvankelijk in het Correspondentieblad van 21 Mei 1952 en maakt deel uit van de strijd rond „Hardegarijp”. Nadat prof. Van Niftrik in zijn rede van 1 December 1951 aangetoond had, dat Hardegarijp in het geheel geen „teken” was maar reïncarnatie van een oude tegenstelling binnen het reformatorisch christendom en sedert Van Hulst deze tegenstelling zelfs in de middeleeuwen en in de oud-christelijke tijd, op gezag van sommige kerkhistorici, voor mogelijk houdt, kunnen wij niet anders doen dan deze prae-historie van Hardegarijp met zorg gadeslaan. Het wordt wat àl te kolossaal. En het kan niet goedmaken wat wij in wezen missen: een weldoordachte theorie van de school. In Van Niftrik's boeiende brochure („Hardegarijp: een teken!”) wemelt het van de onopgeloste pro-

blemen voor wie over schoolproblemen systematisch tracht te denken. In Van Hulst's intelligente, rechtschapen, open brochure is dit echter geen haar minder het geval. Maar het wemelt bij beiden ook van de partiële waarheden en onaffe redeneringen. Dat is zeker geen verwijt: wat wil men anders van een brochure die als strijdschrift bedoeld is?

Wat een tot strijdleus geworden termen in beide boekjes en wat een onrecht verlangen tegelijkertijd vooral open voor de tegenstander te blijven en hoe perspectiefloos moet dat zijn als men aan beide kanten allerlei grondtermen onbepaald laat. Het is b.v. niet moeilijk het begrip „neutraliteit” — en dat te makkelijker als men historisch denken wil! — als onhoudbaar voor te stellen, wanneer men er a priori geen redelijke betekenis aan wil toekennen (v. H. p. 15). Maar als Van Niftrik de term „de ware humaniteit” gebruikt, wat is dat dan anders dan een pure *petitio principii* en waarom zou Van Hulst dan niet het recht hebben, hem te vragen wat hij bedoelt? En zo voort. En zo voort. En zo altijd maar voort. — Eén zaak moet mij echter speciaal aan het adres van Van Hulst van het hart. Ik waardeer zijn mannelijke, oprechte betoog, maar ik kan één ding daarin helemaal niet plaatsen. Op blz. 18 lezen wij: „Maar de onderwijzer die verkondigde, heeft ook als *christen* rekenles gegeven. Nu moet men mij vooral niet gaan vervelen met de vraag naar „christelijk rekenen” en dergelijke. Want zo'n vraag vind ik hopeloos banaal en ik zal er geen antwoord op geven, enz.”

Ik vind die vraag in het geheel niet banaal. Ik vind dat dit een heel moeilijke vraag is. Ik vind dat „als christen rekenles geven” wat anders is dan „christelijk rekenen” en ik vind dat men deze vraag eens heel systematisch moet doordenken. Niet omdat het antwoord het probleem van openbaar en christelijk onderwijs zou oplossen, want zo simpel zit dat niet. En een goede analyse zou mij in het geheel niet vervelen. En, ik ben er zeker van: ook Van Hulst niet.

Waarom dit dan? Omdat Van Hulst zich hier — evenals Van Niftrik elders — laat meenemen in een gevoelskwestie. Helemaal niet heftig, maar wel geheel uit de toon en zakelijk even onbereikbaar. Met alle bezwaren die ik tegen Van Niftrik's rede en brochure heb, moet ik toch eerlijk verklaren, dat men zó niet op zijn niveau komt. Ik bedoel niet op het niveau van zijn geleerdheid — daaraan heeft Van N. stellig en gevoelig lak — maar op dat van zijn radicale ernst. Het zou veel waard geweest zijn als Van Hulst van *paedagogische* zijde het pendant en niet een gedeeltelijk complement en een kritiek, theologisch, kerkelijk politiek en paedagogisch, geleverd had op Van Niftrik's in paedagogisch opzicht te eenvoudige rede. Maar: ook Van Hulst hield maar een rede en als zodanig was ze goed. Toch blijft hier door de storm na Hardegarijp een grote leemte, die nl. van een breed opgezet systematisch paedagogisch onderzoek naar het wezen der school. Mocht iemand eens een paar jaar de tijd hebben — korter kan men het alleen als men het reeds in portefeuille heeft of als men naïeveteit en pathos toepast ter vervanging van betoog en bewijs — dan zou hij een ernstige strijd die ons Nederlanders zeer veel kost, kunnen maken tot een strijd waarin de verhoudingen groot gezien kunnen worden, waarin de doelstellingen uit hun verstarde vormen treden. Theorieën omtrent het wezen der kerk en van de staat hebben wij er vele. Maar niet over de school. Wij zouden ook de school zelf er ten zeerste mee dienen.

M. J. L.

Rachel L. Carson, *De Wereldzee*, vertaling John Kooy, 232 pg. Uitg.: Born. N.V., Assen. 1952. Prijs f 7,90.

Dit boek, dat in 1950 verscheen onder titel: „The sea around us”, heeft in de oorspronkelijke uitgave veel waardering ondervonden en kan reeds thans in vertaling op veel goede recensies bogen. Is een beoordeling van dit werk in „Paedagogische Studiën” op zijn plaats? M.i. wel, want het dunkt me een waardevolle aanwinst voor de schoolbibliotheek van het U.L.O. en het V.H.M.O. Er zullen zeker veel leerlingen zijn, die dit rijke en boeiend vertelde relaas van de geschiedenis der zee met spanning zullen lezen en daarbij hun blik verruimd zullen zien. Ook voor een „speciaalstudie” of als „bronnenboek voor het uitwerken van een project” zal het zeer bruikbaar zijn. Van „Studieboeken” als dit kunnen we voorlopig nog zeer vele gebruiken.

H. N.

Dr. M. J. Langeveld, *Beknopte theoretische paedagogiek*, vierde herziene druk. Uitg.: J. B. Wolters — Groningen, Djakarta. 1952. 185 pg. Prijs: ing. f 3,90, geb. f 4,25.

Het is natuurlijk onnodig bij de lezers van „Paedagogische Studiën” de vierde druk van dit boek in te leiden. Hier past slechts een vermelding zonder meer, in het vreugdevolle besef dat voor een studie als deze blijkbaar in Nederland toch zo veel belangstelling bestaat, dat in 7 jaar tijds een vierde druk nodig is. Tegenover veel in de paedagogische situatie in ons land, dat ontmoedigend werkt, is dit toch weer een hoopvol teken.

H. N.

August Aichhorn, *Verwaarloosde jeugd*, de psychoanalyse in de heropvoeding. Vertaald door Dr. J. Zuring, met een Voorrede bij de nederlandse editie van Prof. Dr. J. Koekebakker. Uitg.: Erven J. Bijleveld, Utrecht 1952. 191 pg. Prijs: geb. f 7,90.

In het Aprilnummer van de lopende jaargang van dit blad gaf ik op pg. 127 een bespreking van de derde druk van het oorspronkelijke werk van Aichhorn: „Verwaarloosde Jugend”. Een recensie is dus hier bij het verschijnen van de nederlandse vertaling, die op deze derde druk teruggaat, overbodig; een aanbeveling evenzeer. Het is slechts verheugend, dat dit werk thans voor een nog grotere kring van belangstellenden toegankelijk gemaakt is, al kan ik me anderzijds geheel verenigen met wat prof. Koekebakker aan het eind van zijn „voorrede” schrijft: „Geen enkele techniek is sterker dan de persoon, die hem uitoefent. Men hoede er zich daarom voor Aichhorn's aanpak in eigen werk op de voet te volgen.” „Eerst als men dit suggestieve boek verwerkt heeft, zal men er tenvolle van profiteren en mogelijk ook zelf een bijdrage kunnen leveren tot verdieping van het groepswerk. Het terrein ligt nog braak, maar het lokt door Aichhorn's gedurfde verkenning.”

H. N.