



**Paedagogische studiën 1953 : 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/1874/205225>

Ts. oct. 6441

# Paedagogische Studiën

*Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding*

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

*Onder redactie van:*

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  
Drs. I. VAN DER VELDE  
Prof. Dr. H. NIEUWENHUIS

(tevens secretaris)

*Dertigste jaargang*



J. B. WOLTERS — GRONINGEN, DJAKARTA — 1953



## INHOUD

	Blz.
P. Bakkum, De functie van het schoolgebouw . . . . .	269
P. Bakkum, De functie van het schoolgebouw . . . . .	323
P. Bakkum, De functie van het schoolgebouw (slot) . . . . .	354
D. de Boer, Opvoeding tot democratie . . . . .	305
H. van Boheemen, Taalproblemen in Oost en West . . . . .	346
A. J. S. van Dam, De leraar en de maatschappij . . . . .	101
A. Hallema, Kerk en school te Franeker in de 16de eeuw . . . . .	233
C. H. Horstmeier, De proefklasse op de 1e H.B.S. met 5-j. c.-B te Amsterdam . . . . .	69
G. J. van Koppenhagen, Aesthetische vorming en expressie. Een nabetrachting . . . . .	124
W. de Lange, Differentiatie bij het Middelbaar Onderwijs . . . . .	201
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Conférence sur l'éducation et la santé mentale des enfants en Europe . . . . .	78
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Opvoeding en de vrijheid van de mens	137
Prof. Dr. M. J. Langeveld, De pubescent en het ordeprobleem. — Enkele aspecten . . . . .	369
W. A. van Liefland Jr., Decroly herdacht . . . . .	63
Prof. Dr. B. F. Nel, Enkele aspecte van die ontwikkelingstand van die 5 tot 6-jarige kind . . . . .	14
P. R. B. Pieters—v. d. Velde, Enige opmerkingen over de vrije ver- bale uiting bij kinderen . . . . .	169
P. Post, Kinderlijke expressie in (zuid-)oost Azië en west-Europa	1
P. Post, Kinderlijke expressie in (zuid-)oost Azië en west-Europa (vervolg) . . . . .	52
P. Post, Internationale Studientagung zur Psychologie der Kinder- zeichnung, Zürich, 4—9 October 1952. . . . .	118
P. Post, De kinderen en de kunst . . . . .	181
P. Post, Het tekenen op scholen voor V.H.M.O. de plaats van het tekenen in overgangs- en eindexamens. . . . .	319
J. H. Ringrose, Het probleem van de „halve vrijheid” . . . . .	37
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Spieken . . . . .	388
I. van der Velde, Vrijheid en zelfstandigheid als schoolse wens- objecten . . . . .	222
W. E. Vliegthart, Om losheid van beweging bij het schrijven	45
D. M. van Willigen, Aangemeten vrijheid . . . . .	216
D. M. van Willigen, Meer aandacht voor de groep . . . . .	289
R. Ypma, Indrukken van Engels schoolleven . . . . .	152
R. Ypma, Indrukken van Schots schoolleven . . . . .	337

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT



0043 5192

III

KLEINE MEDEDELINGEN

	Blz.
Bundel groepsmethoden . . . . .	95
Paedagogische studieconferentie . . . . .	131
Internationaal congres voor het universitair onderwijs in de paedagogische wetenschappen . . . . .	168
„Pädagogische Arbeitsstelle" te Wiesbaden . . . . .	199
Opening der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung	199
Entschliessungen der Europäischen Erziehungskonferenz . . . . .	254
Werkverband Kohnstamm . . . . .	258
Stichting voor de Studie der Paedagogiek . . . . .	302
Conferentie voor de kunstzinnige vorming . . . . .	336
Werkverband Kohnstamm . . . . .	396
Eerste Internationale Kongres voor het universitaire onderwijs in de paedagogische wetenschappen . . . . .	397
Mededelingen van het Paedagogisch Seminarium vanwege de N. H. Kerk, Utrecht . . . . .	33, 135, 267, 336

BOEKBEOORDELINGEN

Prof. Dr. A. Kuypers, Fr. Schneider, „Einführung in die Erziehungswissenschaft", mit besonderer Berücksichtigung der Lehre vom Erziehen und Unterrichten . . . . .	303
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Paul Christian, Das Personverständnis im modernen medizinischen Denken . . . . .	31
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Walter Guyer, Wie wir lernen. Versuch einer Grundlegung . . . . .	31
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Dr. B. Chr. Hamer, Zielszorg en psychiatrie . . . . .	30
Prof. Dr. M. J. Langeveld, S. R. Slavson, Child psychotherapy	98
Dr. H. Nieuwenhuis, Handboek voor een Leerplan voor de scholen met de Bijbel, onder redactie van J. W. van Hulst, Dr. G. Wielenga en L. van der Zweep . . . . .	68
Dr. H. Nieuwenhuis, Prof. Dr. Karl Bühler, Overzicht van de geestelijke ontwikkeling van het kind, vertaald door Dr. P. H. Ronge . . . . .	96
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. G. J. Kloosterman, Moedercursus, een boek voor aanstaande vaders en moeders . . . . .	96
Dr. H. Nieuwenhuis, Astrid Lindgren, Pippi Langkous gaat aan boord. Ned. vertaling Liesbeth Borgesius-Wildschut . . . . .	97
Dr. H. Nieuwenhuis, Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Moeilijkheden bij de opvoeding . . . . .	97

Dr. H. Nieuwenhuis, Prof. Dr. J. H. van den Berg, Psychologie van het ziekbed . . . . .	97
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. F. Bender, Unesco na zes jaren . . . . .	97
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. N. Sneijders-Oomen, Kleine kinderen worden groot. Kinderpsychologie voor opvoeders . . . . .	97
Dr. H. Nieuwenhuis, Post Wheeler, Sprookjes uit het Oude Rusland, vertaling Joh. v. Keulen . . . . .	99
Dr. H. Nieuwenhuis, Lexicon der Pädagogik, in 3 Bänden. Herausgeber und Schriftleiter Heinrich Kleinert . . . . .	264
Dr. H. Nieuwenhuis, W. A. van Liefland Jr., Orthopaedagogiek van het zwakzinnige kind . . . . .	264
Dr. H. Nieuwenhuis, William Stern, Psychologie der frühen Kindheit	265
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. L. van Klinken, De School als cultuurgestalte . . . . .	265
Dr. H. Nieuwenhuis, Prof. Dr. M. J. Langeveld, Ontwikkelingspsychologie . . . . .	266
Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. D. Wiersma, Orthopaedagogische beschouwingen . . . . .	304
Drs. B. Ch. B. van Steenhoven, Dr. L. van Gelder, Ontsporing en correctie. Een inleiding tot de schoolpsychologie . . . . .	398
P. J. Slothouwer, E. J. M. Ruurs-Broekhuysen, De lichamelijke opvoeding van de kleuter . . . . .	133
I. van der Velde, Paedagogica Belgica II (1951) door R. L. Plancke	32
I. van der Velde, Gesprek der opvoeders . . . . .	100
W. E. Vliegthart, Dr. V. W. D. Schenk en Anke B. Korndörffer, Lees- en Schrijfstoornissen bij kinderen . . . . .	95
W. E. Vliegthart, Dr. F. Grewel, Dr. V. M. D. Schenk, Dra W. J. Bladergroen, Leeszwakke kinderen . . . . .	132
H. J. de Vos, P. Post en M. C. J. Scheffer, De Friese Proefscholen, Richtlijnen voor nieuw Taalonderwijs in de Friese Proefscholen .	302
Tijdschriften . . . . .	29, 133, 200, 259, 366, 397

# KINDERLIJKE EXPRESSIE IN (ZUID-)OOST AZIË EN WEST EUROPA

DOOR

P. POST

## I

### De behoefte aan expressie is algemeen

De behoefte aan expressie is algemeen menselijk en bij jeugd in andere landen en werelddelen al even groot als bij de kinderen in onze nederlandse scholen. Op het eerste gezicht schijnen er kwalitatieve verschillen te zijn, en die pleegt men dan eer toe te schrijven aan verschil in aanleg, dan aan de andere geaardheid van de cultuur waarin deze kinderen opgroeien.

Indonesische, chinese, japanse en arabische kinderen tekenen, schilderen, vormen even gaarne uit klei als het west-europese kind en zij gebruiken de zandtafel voor hun aardrijkskundige en historische plastieken op precies dezelfde wijze.

Het kindertekenen verloopt op vrijwel dezelfde wijze: ze krabbelen, vertonen somwijlen wat physioplastiek, komen tot schemata, Kopffüszlers en hebben evenzeer spontane vondsten tot ruimtebeelding. Zij komen tot het vogelperspectief, het ge-laagd perspectief, het rabatement, het draaiperspectief, het polygoon perspectief, het beelden der ruimte door standpunt-wijziging, alle vormen van ruimtebeelding die, niet geheel juist, onder de naam perspectief samengevat plegen te worden. Zij zijn namelijk in wezen volkomen tegenstellingen van de doorzicht-kundige beelding, die zich eenzijdig en nauwkeurig tracht te richten naar dit optische verschijnsel.

Zij tekenen silhouetmatige profielen en als zij in de dessa omgeving blijven, verfijnen die profielen zich tot de wajang figuren, die zij zo dikwijls op de kelir zien, in volle actie bij het indrukwekkende accompagnement van de unieke gamelan en wier heldendaden zij horen beschrijven, en in deze omgeving inderdaad beleven, in het schone verhaal, de lakon van de dalang.

Zij munten niet alle uit, maar vele javaanse kinderen kunnen de hoofdfiguren uit de wajangkoelit treffend goed tekenen en als zij geen schools tekenonderwijs krijgen blijft het daar meestal bij. Men zou kunnen zeggen, dat hun milieu op deze wijze aan hun potenties appelleert en deze cultuurvormen de kinderen zo voorwaardelijk binden in hun ontwikkeling.

## Het milieu is machtig, de potenties zijn veelzijdig en soepel

Wanneer deze kinderen nu een school bezochten, waar op westeuropese wijze getekend werd, bleken zij die aan hun cultuur volkomen vreemde expressievormen even gemakkelijk aan te kunnen als nederlandse kinderen.

In de eerste plaats waren zij gewoonlijk meesterlijke copiïsten; in de kampongs der grotere steden was het vergroten van portretten een geliefde bezigheid voor velen, die een school bezocht hadden in hun jeugd. Zo ontstond wellicht de mening, dat indonesische kinderen over een betere aanleg voor tekenen beschikten dan de westeuropese. Vooral in de scholen met een indonesische taal als voertaal was het tekenonderwijs beperkt tot copiëren (er waren voor deze scholen speciale platen methodes) en tot het tekenen van wajangfiguren, (wajangkoelit) soms afgewisseld met de traditionele motieven van de batiks of van houtsnijwerk.

Deze roep van grotere begaafdheid was een sprookje. Er was geen grotere begaafdheid. Er was grotere ijver, grotere inspanning. Indonesische kinderen die europese scholen bezochten, begrepen, zo jong als zij waren, het grote belang van hun succes en zij ploeterden op school en thuis, geholpen door familieleden en altijd bemoedigd en aangevuurd, om via deze school te komen op een begeerlijke plaats in de samenleving, kon het, op een betere, dan die vader innam.

Maar wie het tekenwerk op de onderwijzersexamens heeft kunnen bekijken, examenwerk van indonesische, chinese en nederlandse kandidaten, heeft geen verschil kunnen ontdekken. Daar waren bij beide categorieën profeten en martelaren. En dit geldt vermoedelijk ook voor Japanners en Arabieren, hoewel wij maar enkele jongelui van deze landaard onder onze leerlingen telden.

En toch waren wij in onze verschillende proefscholen op Java, te Djakarta en te Bandung, getuige van merkwaardige expressionele prestaties, niet van enkele leerlingen, maar nagenoeg van elke leerling. De meeste van deze kinderen waren Indonesiërs — uit verschillend taalmilieu: javaans, sundanees, sumatraans — of Chinezen.

Zij waren als zes- à zevenjarige kinderen op onze scholen gekomen en waren zonder enige moeite aan westerse expressie-

methoden gewend, zelfs aan de nederlandse taal. Voor dit expressiemiddel stond de onderwijzer een zeer goede taalmethodiek ten dienste. De methodiek voor tekenen en handenarbeid echter was voor deze scholen gelijk aan die van Amsterdam en van Wanneperveen. Op deze leeftijd zijn kinderen zeer ontvankelijk voor herconditionering.

### III

#### De betekenis ener levende cultuur voor de school

Toen wij echter aan de eerste Ardjoenaschool Petodjo Djembatan Djakarta de expressie vrij maakten van de traditionele methodische banden kregen wij slechts ten dele en voor korte tijd een soort terugval naar autochtone tekenwijzen. Onze leerlingen op deze school (omstreeks 1925) waren overwegend Javanen en er werd druk gebruik gemaakt van de gelegenheid wajangfiguren en batikmotieven te tekenen.

Maar toen wij de expressie in het onderwijs inbouwden, werd het anders, en wel zo anders, dat er boven de geconstateerde algemene gelijkheid in aanleg, zich grote en karakteristieke verschillen met nederlandse expressievormen ontwikkelden.

Men had dus vóór deze vrijmaking een opvallend parallellisme in de prestatie, door toepassing van in Nederland ontworpen tekenmethodieken, tussen indonesische en europese kinderen.

Daarna verdween dit parallellisme volkomen, evenals de meer autochtone conditionering.

De oorzaak van deze mutatie in de prestatie was de instelling van de school op de nationale cultuur, dat is, in de schoolsituatie te Djakarta; de javaanse. In Djakarta woonden namelijk zeer veel Javanen, afkomstig uit het djokjase en het solose, als ambtenaar verbonden aan de verschillende departementen en commerciële zaken. Deze javaanse kinderen nu bezochten bij voorkeur de Ardjoenascholen: Ardjoena is de held, de ideale ksatriya uit het omvangrijke epos Mahabaratha, waaruit de stof in vele lakons voor de wajangkoelit en de wajangwong is geput.

Deze javaanse families waren er, zonder uitzondering, bijzonder op gesteld, dat de javaanse beschaving het onderwijs en de opvoeding op de Ardjoenaschool zou doordringen waar dit maar mogelijk en verantwoord was. De javaanse dans, wajangwong, werd met grote toewijding beoefend onder leiding van een bekwaam leraar: Raden Kodrat, in de javaanse danswereld



een erkend deskundige. Een complete gamelan stond steeds in de schoolpendopo opgesteld en geen vrij kwartier werd onbenut gelaten, er werd vrijwel de gehele dag, buiten de lesuren gespeeld en zo beschikte de school over een voltallig gamelancorps.

#### IV

#### Kinderen assimileren snel andere cultuurvormen

Niet alle leerlingen waren Javaan. Er waren, hoewel een kleine minderheid vormende, enige menangkabouwse en sundanese kinderen die zich snel en zonder twijfel sterk onder de invloed van de aangename schoolsfeer, zo positief cultureel geladen, aanpasten en evengoed dansten en de gamelan bespeelden als hun javaanse kameraden. De Menangkabouwers beoefenen deze kunstvormen van huis uit niet en de sundanese variatie wijkt nogal af.

De oudere kinderen waren vertrouwd met de verhalen uit het Mahabaratha en het Ramajana, epen van indische oorsprong, gejavaaniseerd in de lakons en met de legendarische figuren van zuiver indonesische origine als Damar Wulan. Als wij zeggen vertrouwd, dan bedoelen wij niet slechts dat zij het verhaal *kenden*, maar dat zij zich bewust waren van het karakter der figuren en vanuit dat besef met zekerheid en overtuiging tot, men zou kunnen zeggen: een psychologisch verantwoorde uitbeelding in dans, in toneel en in vorm, konden komen. Tot dramatisatie dus en tot typerende schildering. Een jongen, die Ardjoena speelde was op dat moment Ardjoena en die hem eerst in de traditionele, later in meer vrije vorm schilderde, wist in zijn werk, soms met een simpele lijn in de gebarende arm, in de houding iets van het wezenlijke van Ardjoena en van zich zelf dus, te projecteren.

Wij waren, gestuwd door bewondering voor en enig begrip van dit rijke javaanse cultuurbezit en door het besef van zijn educationele waarden, zowel ethische als aesthetische, er in geslaagd een levend contact te leggen tussen school en cultuur. Deze cultuur werkte in op de school, vervormde haar, bracht haar op een nieuw niveau en inspireerde onderwijzers en leerlingen tot arbeid en creatie die ver buiten de grenzen lagen van wat men een normaal schoolleven pleegt te noemen. Maar die javaanse cultuur met haar litteratuur, haar epen, haar muziek, haar dans leefde in het gewone volk, was bij de leerlingen thuis

bekend: vader danste vaak zelf en kon gamelanspel beoordelen en als er in de dessa gespeeld wordt tracht een kind dat amper staan kan al te tandakken.

De Ardjoenaschool was geen corpus alienum meer in deze cultuursfeer, ondanks haar taak deze kinderen ook nog goed Nederlands te leren en de sommetjes van Bouman en Van Zelm benevens de vreemde historiën van Albrecht Beiling, Jan van Schaffelaar en Willem Beukelszoon van Biervliet.

Dit ging ook — neen — het ging beter. De Ardjoenaschool had een uitstekende naam in de onderwijswereld.

## V

### De invloed der epen

De grote drama's uit het Ramayana en Mahabaratha werden voor kinderen speelbaar gemaakt: dialogen in het Javaans, commentaren en verbindende verhalen in het Nederlands geschreven om verschillen in plaats en tijd der episoden te overbruggen, werden door hen voorgedragen, meestal voor een publiek van duizenden toeschouwers.

Zij bouwden uit bambu en touw van de arenpalm soms tien meters hoge staketsels, spijkerden daarop doek van goedkoop katoen en schilderden daarop met lijmvverf hun tjandis en astana's, tempels en paleizen in de kleuren der voorbije tijden. Zij bouwden hun kampvuren aan de kanten van de speelruimte voor verlichting en dan werd er, op Zaterdagavonden tot diep in de nacht gespeeld voor een ademloos luisterend publiek.

Soms traden jongetjes van een jaar of negen op als geitenhoeder, verschenen met hun kudde schapen en geiten op het grasveldtoneel — in de achtergrond stampen vrouwen de rijst in een rythme, dat de gamelan overneemt — en dan zingt de geitenhoeder het lied van Damar Woelan — en de maan is vol. De gamelan verzwakt — de vrouwen laten de stamper rusten en de jongen zingt met heldere stem a capella, strofe na strofe, klaar de lucht in. Hij weet en ziet ook dat heel veel mensen naar hem luisteren, maar dat emotioneert hem allerm minst, want hij bezingt Damar Woelan, hij zingt van Menaq Djinggo, de vorst van Balambangan, zijn boosaardige vijand.

Hij zingt en hij schildert tegen de avondhemel strijd en overwinning en als hij even zwijgt om een geit een tik te geven, zingt



de gamelan nauw hoorbaar verder. Zijn zang is een ouverture tot het spel tot de dans.

Soms springt een leger van witte apen tussen de coulissen vandaan, dat is het leger van Hanuman, dat Dewi Sinta gaat bevrijden. Tussen deze dramatische tonelen verschijnen de panekawans, de narren Petroek, Gareng en Semar met hun grollen, hun spot en hun zotte gebaren, hun grappen; soms zijn het kinderen die in de klasse stil zijn en niet opvallen, maar als clown in dit verband onverbeterlijk zijn, ad rem. Zij schijnen de spanning even te breken, maar daarna blijken ze die sfeer te versterken.

Want deze clowneske panekawans zijn geen pierrots, geen circuspalsjassen — zij staan in het spel in feite geestelijk boven bijna elke wajangfiguur. Hun spot herinnert de hoofdpersonen en het publiek aan de vergankelijkheid, de relativiteit van het leven, dus van hun strijd — zij zijn mysterieuze schepsels die met ruimte noch tijd plegen te rekenen en zij kennen het weefsel van het levensproces van buiten de tijd — voor hen ligt verleden zowel als toekomst open en zij nemen geen enkele situatie au serieux. Maar zij zijn grenzeloos goedmoedig, schappelijk, geestig en steeds ad rem. In hun ridiculisering mikken zij op wezenlijk zwakke plekken en zijn dan principieel, zetten hun meester steviger op de benen.

En het merkwaardige is, dat kinderen zich reeds — zij hebben veel gezien en gehoord — in die losse attitude konden inleven en tussen de dolste grollen door, soms verbaal, in vlot ngoko, de eigenlijke volkstaal, soms in houding, in sprekende mimiek, soms in hun loop en met hun dwaze grijns, de situatie duidelijk konden commentariëren.

Het is misschien wat moeilijk voor een nederlandse lezer, zich zulk een schools leven voor te stellen. Maar minder moeilijk zal het zijn, ondanks dat, verschillen op te merken met het realiseerbare ginds en de voor ons thans zichtbare mogelijkheden hier. Deze verschillen betreffen niet de aanleg, maar de cultuur en in de tweede plaats de wil van de opvoeder, school en cultuur te verbinden.

Nu kan men over kwalitatieve potentiële verschillen tussen volkeren en rassen in een eventueel verband met de cultuurvorm willen praten. Om dan de culturele dispersie terug te leiden tot een meer fundamentele. En dat heeft men getracht maar met uiterst povere resultaten. De raciale psychologie heeft, ondanks de torenhoge theoretische bouwsels, ontworpen achter

katheder en schrijftafel, nauwelijks een leesbare vraagstelling geredigeerd; aan feitenmateriaal is te weinig aanwezig of aanvaardbaar om aan min of meer aantrekkelijke beschouwingen over kwalitatieve verschillen een stevig fundament te verschaffen.

Door deze verbinding van schools onderwijs en schoolse opvoeding (dus apart gesteld van de familiale) met het nationale cultuurbezit kregen de djakartaanse Ardjoenascholen een ander schoolkarakter, een andere schoolsfeer, die een meer vrijmakend medium bleek te zijn voor de zich ontplooiende kinderen dan de gebruikelijke. Niet alleen psychologisch, maar ook somatisch, voorzover de psyche de soma behoeft tot expressie en dat is bijna altijd het geval.

## VI

### Verschillende expressievormen beïnvloeden elkaar gunstig

De overigens zeer traditionele en aan voorschriften gebonden javaanse dans is rijk aan „sprekende” gebaren, handhoudingen, armhoudingen, een vinger- en een polsdynamiek, die het oog van de danser te binden schijnt, de voorloper lijkt — wij mogen zeggen is — van de mimische expressie van het gelaat en van de verbale expressie.

Het oog volgt elke beweging, er is een nonverbale taal, die der handen, der bovenste ledematen, zeer rijk in variatie en schakering. Dan is het woord een bevestiging, een toelichting, een exacte samenvatting — Maar het kan ook uitblijven. De goede wajangwongdanser beschikt over een uiterst fijne motoriek van de hand.

Wij kennen het genetisch verband tussen handmotoriek en het tasten der ogen — deze zijn door Meumann en later door Mevrouw Belinfante Ahn duidelijk aangetoond en beschreven. Het is; nu of deze verwantschap, ook na de accentwisseling, van het manuele sensorium naar de distantiereceptoren, de tekensvaardigheid stimuleert, indien, na langdurige oefening in de javaanse dans, die hand zich door het oog laat leiden.

Wij constateerden dat goede dansers bijna altijd goede tekenaars waren en vermoedden, dat langdurige oefening van arm en hand, opvoeding tot beheerste gebaar, zo rijk aan betekenis in het gespeelde drama, de gaafheid en de vlotheid der grafische expressie zeer gunstig beïnvloedde.

Wij hebben nimmer gelegenheid gehad dit vermoeden via een experimenteel onderzoek algemeen aanvaardbaar te maken en moeten dus volstaan met de vermelding van de waargenomen feiten op een groep van enige honderden kinderen, leerlingen van een bijzonder schooltype.

Werken met klei wijkt wel heel sterk af van het oefenen in de modulatie der manuele dynamiek in de javaanse dans.

Wij namen echter waar, dat het *vrije* vormen met klei op een te waardenen wijze de tekenvaardigheid der leerlingen van de Nutsvolksschool beïnvloedde. In beide gevallen werd de tekenvaardigheid in belangrijke mate opgevoerd en er is dus in het resultaat iets dat gelijk is. Mogen wij nu in het gelijke, dat wij in de beide andere relatien aantreffen, n.l. het gebruik der handen tot fijnere expressie de oorzaak aanwijzen der grotere geslaagdheid? Wij zouden dit niet zo maar kunnen doen. Wel kunnen wij aanbevelen kinderen de gelegenheid te geven tot velerlei vormen van expressie in de overtuiging, dat het succes in de ene vorm, gunstige invloed kan en meestal zal hebben op de andere en vooral wanneer er een zekere verwantschap in de technieken aanwijsbaar is.

## VII

### De eenheid van het Oosten en het Westen

Door de cultuuradaptie kregen deze Ardjoenascholen een geheel andere schoolsfeer. Een sfeer, die zich uitstekend handhaafde, ook al werd er ijverig gerekend uit de rekenboekjes van Scholte en Bouman en Van Zelm, al werden de thema's van de taalmethode Kroes stuk voor stuk gemaakt.

Want deze kinderen moesten dikwijls naar de A.M.S., naar de kweekschool voor onderwijzers. Als zij op school kwamen, kenden zij alleen hun modertaal en in die zeven leerjaren moesten zij, terwijl zij het gebruikelijke schoolprogramma afwerkten, het Nederlands leren, actief en passief, zo, dat zij de lessen in andere vakken met de nederlandse voertaal konden volgen en in die taal getuigenis konden afleggen van hetgeen zij geleerd hadden.

Men vraagt zich wellicht af, of deze heteroögen aandoende elementen elkaar op den duur konden verdragen. Er is in zo'n school zo veel „essentiëel oosters", zo veel „wezenlijk westers" en men heeft over 't algemeen de indruk dat deze culturele kernen ook wezenlijk zo anders zijn, dat confrontatie moeilijkheden

meebrengt, dat wederzijdse doordringing niet mogelijk geacht mag worden, en dat tenslotte zulk een heterogeniteit ontwortelend werkt en déraciné's zonder levensstuur het leven der gemeenschap ontredderen.

Dit was de gangbare mening van de westerling in het oosten, zowel als in het westen, tijdens de koloniale periode. Die is voorbij en meningen worden minder dan eertijds beïnvloed door politiek-economische belangen. Maar daarbuiten zijn er tendenties van cultuurwijsgerige en rassenspsychologische aard, die meestal bestaande verschillen — uitsluitend anthropologische, somatische — op de voorgrond stellen en de oneindig veel grotere overeenkomst, het gelijke, geen aandacht schenken.

Onze 19e eeuwse litteratuur, niet zonder invloed tot in deze tijd, druipt van een ziekelijke verering voor het oosten. Orpheus in de dessa, de min of meer wijsgerige werken van Borel, de zwoele romans van Couperus, Saïdjah en Adinda, de Geur van Moeders haarwring, artikelen in tijdschriften en kranten suggereerden ons een Oosten, dat er niet was, een romantische hersenschim, die de verhouding van europese en indonesische burgers grondig bedierf, onmogelijk maakte, waarbij men zich geëxcuseerd achtte door quasi-wetenschappelijke verhandelingen door psychiaters als Travaglino en Van Loon (de „grappige” indeling der Indonesiërs in Koerangtauers, Tidamauers en Koerangpriksanezen).

Dat stille geheimnisvolle Oosten is een fictie en de raciale psychologie een wetenschap nog in de luren, een bleekzuchtig wicht, dat de crèche van Alfred Rosenberg nauwelijks overleefde.

Raskenmerken beperken zich tot zuiver physiologische bijzonderheden als haarvorm, kleur van huid en ogen, maar zodra men onder de huid komt verdwijnen de verschillen. Specifiek bloed is er niet, de vorsers der weefselleer speurden vergeefs naar verschillen, de organen zijn gelijk, de interne secreties zijn nergens anders. De ongelijkheid is duidelijk perifeer. Stellen wij de rassenspsycholoog vragen over verschillen in het geestelijk leven, dan is het antwoord een volhardend stilzwijgen.

Verschillen in intelligentie zijn niet gevonden, ofschoon men in Oost-Azië, Oceanië en in Amerika er ijverig naar zocht; de theorieën over het praelogisch denken van Lévy-Brühl en anderen waren niet bestand tegen critiek.

Er is, naar het woord van Rudyard Kipling géén oost en géén west, wanneer mensen, hier en ginder geboren, elkaar begrijpen en vertrouwen. Dan domineert ten rechte het algemeen

en essentieel menselijke ver uit boven epidermale verschillen.

Maar de culturele variaties blijven en zijn juist door die gelijkheid, welke Hering, Spencer en Durkheim zo treffend juist formuleerden, contactsfere voor onderling begrijpen en coöperatie. Zoals de taal, cultuurmoment van de allereerste rang dit is en ontvankelijk blijkt voor zelfs het meest wezenlijke van elke andere beschaving.

En zo is in de school waar opvoeding het onderwijs omvat, dit alles zeer wel mogelijk en reeds gerealiseerd in verschillende Ardjoenascholen, in sommige experimentescholen, die onder onze supervisie stonden. „Oosterse” scholen, scholen met een zodanig cachet, dat zij een tegenstelling zouden vormen met „westerse” onderwijsinrichtingen zijn er niet en zullen er nooit komen, omdat er niet een zodanig te kwalificeren didaktiek is en ook nooit komen zal. En er is geen zodanige didaktiek, omdat het geestelijk leven, waarnemen, gevoelen, denken en willen niet kwalitatief anders is.

En al zijn er in het oosten en in het westen vele wijzen van opvoeden — er is er geen in het oosten, die niet een equivalent in het westen heeft of had. Het Shanti Niketan van Tagore, de Taman Siswo van Ki Hadjar Dewantoro zijn geen oosterse scholen en dat waren onze Ardjoenascholen evenmin. Zulke scholen vindt men ook bij het progressieve onderwijs in Europa en in Amerika, want al deze scholen staan in hun nationale culturele adaptatie nooit tegenover andere cultuurvormen, mits deze niet worden misbruikt voor politiek-economische expansie en cultuurverdringing. Zij assimileren ze en dit blijkt uitnemend te kunnen — anders zou het autonome oosten thans zonder onderwijs zijn.

## VIII

### Parallellen met het Westen

Het vrije tekenen en schilderen werd niet door alle kinderen beoefend. Er was veel te doen en er was veel keuze. Een vrij grote groep, per klas 6 tot 10, bleek meer dan normaal begaafd. Deze kinderen lieten wij leiden door een javaanse schilder, Mas Pirngadi, een uitmuntend tekenaar ook en iemand, die zich toelegde op het aanleren der technieken door zijn leerlingen, hen leerde aquarelleren en het gebruik van olieverf. Verder kwamen wij overeen de leerlingen vrij te laten. Meestal schilderden ze met zelfbereide gouaches, met zelfgemaakte penselen,

met pennetjes uit bamboe gesneden, waarmee zij handig leerden omgaan.

Een enkele keer oefenden zij zich, door stukken van hun leraar te copiëren. Deze kinderen bleken op de leeftijd van 11, 12 jaren dezelfde neiging tot het landschap te bezitten als hun europese leeftijdsgenoten (Med. 46). Zij schilderden veel landschappen, meest de paarsblauwe vulkanen en aan de voet de natte sawahs of akkers met rijpe padi. Toen de uitstekend geschilderde schoolplaten van Walter Spies (uitgave Wolters) voor javaanse geschiedenis op school kwamen, waren de kinderen gegrepen door zijn prachtige bruine, lichtelijk gestyleerde figuren. Walter Spies zelf stond sterk onder de invloed der balinese cultuur.

Sommige kinderen kregen genoeg van het landschap met plantende of oogstende vrouwen en tekenden mensen, niet in het leven van nu, zoals hun leermeester hen ondanks onze afspraak, soms adviseerde, maar de mensen lichtelijk afgestemd op de wajangfiguren, zoals Spies hen getoond had dat het kon.

Deze culturele milieuaanpassing in de school werkte bevrijdend. Ook in deze vrij traditioneel gebonden kunstvormen, omdat deze eindeloos gevarieerd zijn en van binnenuit beleefd worden, dus inderdaad expressie *zijn*. Het is geen ziellose traditie, waarvan de zin de mensen ontgaat.

Nu was het opvallend, dat er op deze scholen géén wajangpoppen meer getekend werden: omdat deze waardeloze imitatie van een overigens goed stuk vakmanschap met expressie en misschien ook met aesthetisch beleven niets te maken had.

Het vormen op de Ardjoenascholen richtte zich vooral op de grote wajangtonelen, die zo nu en dan werden opgevoerd. Het woord en het toneel namen op die scholen een centrale plaats in: het Javaans en het Nederlands.

Na onze kennismaking met het voortreffelijke werk van Rothe, Cizek en Rainer in Weenen (1928) trachtten wij de weense tekendidaktiek op Java in te voeren en begonnen er mee op de proefscholen, die wij te leiden kregen. De weense wijze van werken lag de indonesische kinderen goed: er waren duidelijke milieoverschillen; niet alleen landschappelijke en verschillen in mensvormen, maar vooral in licht en kleur.

Ondanks dit succes meenden wij na enige jaren dat de leiding te diep ingreep en wij lieten de kinderen vrij. In de keuze van het onderwerp soms minder — dit werd wel eens bepaald door een project of leerstofkern, maar steeds in de uitvoering. Toch



was die beperking, tot het onderwerp niet remmend, integendeel. Er werden projekten over de elementen uitgewerkt, Water, Vuur, Licht en Aarde. Zij gingen de betekenis van vuur en licht voor de mens na, geleid of geholpen door de onderwijzer, het gebruik er van in de dessa, de geschiedenis der verlichting en zo ook andere belangrijke en interessante facetten van het onderwerp.

Zij ontwierpen grote montages van tekeningen en plaatwerk, waar de historie in beeld werd gebracht, rustig overwogen werk, maar soms explodeerden de werkgroepen in prachtige spontane schilderwerken. Zo maakten zij prenten van bossen, oerwouden, vol vreemd licht, die sterk deden denken aan Corot en andere schilders van Barbizon; zij kenden de djatibossen zoals ze zijn wanneer de zon in het zenith staat en er nagenoeg geen schaduw is. Maar zij kenden ook de oerwouden die de bergen bedekken en waar weinig zon door het bladerdak dringt — soms is er op een open plek veel fel licht. Deze kinderen zochten naar het licht, meer dan naar de vorm — en velen slaagden er in het te vinden. Hun vormen waren zeer wel te aanvaarden.

Tezamen met de heren P. Ouborg en H. Bongers werden duizenden tekeningen bekeken en bestudeerd en herhaaldelijk het moderne westen herkend in deze spontane expressies van oosterse kinderen. Sommige kenden de zee uit eigen aanschouwing; zij hadden reizen gemaakt naar andere eilanden in de archipel. Maar tezamen hadden zij veel plaatwerken en foto's van de zee bijeengebracht van rivieren en bergmeren.

Wij gaven zeer suggestieve beschrijvingen van de zee: donkere luchten, grijze verten, hoge golven met witte kammen, een scheepje, een vlerkprauw met enkele mensen — of wel een zee vol zon, spiegelglad, eindeloos ver, lichtblauw met wit, rose en violette glanzen, enkel vogels, een eiland met palmen en gelig witte karangrotsen. Wij suggereerden de sfeer bij storm en mooi tropisch weer. De kinderen waren ontvankelijk voor die suggesties; en kozen, soms naar hun aard, soms door de impressie van het verhaal, misschien geleid door reminiscencies aan plaat of vroegere reizen wellicht ook geleid door hun behoefte van het ogenblik, storm of mooi weer.

Zij konden vrij goed aquarelleren. en gaven bij dit werk waterverf en pastel de voorkeur boven lijmverf en plakkaatverf. Geen enkele bepaalde zich tot tekenen met potlood of inkt — hetgeen bij tekeningen voor projekten veel voorkwam. Stemmingen, emotionele expressies doen kinderen, als het materiaal aanwezig

is en de technieken aangeleerd zijn, naar verf en penseel grijpen, illustraties, verduidelijkende, toelichtende schetsen, behorend bij teksten, naar de pen, het potlood of naar mes en linoleum. Verder zijn meer intelligente kinderen dikwijls meer tekenaars dan schilders; als zij schilderen zijn ze niet gauw tevreden met hun vormen.

Met de ouderen spraken wij tussen de bedrijven door over vorm en kleurperspectief, maar steeds aan de hand van waarnemingen. De bergen op de zandtafel of op de reliefkaarten waren altijd groen — op het schilderwerk paars of blauw als ze ver weg waren. Er waren grote gebouwen en spoorlijnen waar wel het een en ander aan op te merken was; wij konden voorkomen, dat het tekenwerk een soort invulling werd van een spinneweb-schema, waarin dan wegen en sawahs, zoals hier in Holland steeds weer de bloembollenvelden, worden aangebracht.

Op deze proefscholen, waar ze principes van De Croly (pivots of kernen), Dewey, Killpatrick en Shumacher (projecten), Glöckel, Fadrus en Rothe (Gesamtunterricht, Bodenständigkeit), Parkhurst (taakwerk voor rekenen, zuiver schrijven en grammatica) het onderwijs richting gaven, was het de eigen cultuur, die de sfeer, de achtergrond zeer sterk bepaalde. Dit cultuurcontact werkte dus niet remmend, het was geen omheining, waarbuiten men zich niet kon begeven; integendeel, het was een zeer actieve stimulans tot een vrije, spontane activiteit. Alle traditioneel teken- en vormwerk verdween of kwam maar sporadisch voor, als het geen zin had in de expressie.

Dit waren regressies, veroorzaakt door vermoeidheid of — wat vermoedelijk hetzelfde is, tijdelijk gebrek aan belangstelling.

De kinderen copiëerden niet, dan wanneer het, bij projectwerk, nodig en ook goed was, zoals bij grote overzichtsontages.

(Wordt vervolgd).



# ENKELE ASPEKTE VAN DIE ONTWIKKELINGSTAND VAN DIE 5 TOT 6-JARIGE KIND

DEUR

PROF. DR. B. F. NEL

Universiteit van Pretoria, Suid-Afrika

## *Nota:*

Hierdie referaat is gehou voor 'n groep onderwyseresse wat 'n vakansiekursus oor die onderwys van die 5—6-jarige kind aan die Universiteit van Pretoria bygewoon het. Hierdie kursus is gehou na aanleiding van die besluit van die Transvaalse Departement van Onderwys om leerlinge, wat gedurende 'n bepaalde jaar 6 jaar oud word, aan die begin van daardie jaar tot die skool toe te laat, m. a. w. 'n besluit wat daartoe sou lei dat 5—6-jarige kinders in die primêre skool aangetref word. Van verskillende kante is toe druk op die Departement uitgeoefen om toe te sien dat die aard van die onderwys van hierdie kinders eerder by die *voorskoolse* tupe van onderwys moet aansluit, met ander woorde, dat die onderwys baie *informeel* moet wees en dat dit deur spel moet geskied. Die doel van hierdie referaat was dan ook om daarop te wys dat hierdie 5—6-jarige kindertjies in 'n oorgangsfase na skoolrypheid verkeer en dus meer as 'n voorskoolse kind, dan as 'n primêre skoolgaande kind behandel moet word. Die benaming *kleuteronderwys* is hier sinoniem met die Engelse benaming, „*Nursery School Education*” wat beteken die informele leiding en opvoeding van kindertjies tussen ongeveer twee jaar en ses jaar soos ons dit veral in die Angelsaksiese lande aantref.

## 1. *Inleidende opmerkinge:*

Die hoofdoel van hierdie bespreking is om enkele belangrike gedragspatrone van die 5 tot 6-jarige kind te skets ten einde duidelik te laat blyk dat ons hier met 'n oorgangsfase in die kind se lewe te doen het. Dis nodig om 'n juiste beeld te kry van die ontwikkelingstand van die kind op hierdie ouderdom, aangesien die „leerplan” — of liewers die leeraktiwiteite — sowel as die leermetodes by die besondere eienskappe van die kind op hierdie leeftyd moet aansluit. Hoe jonger die kindjie hoe meer geld dit dat die onderwyseres haar by die liggaamlike en geestelike

behoefte van die jong kindjie moet aansluit. Dis om hierdie rede dat in verband met *kleuteronderwys* die onderwyseres besonder baie tyd aan stelselmatige waarneming bestee om die individuele behoeftes te peil sodat die *regte* aktiwiteite op *gesette tye* ingeskakel kan word. Sodra die kind op die skool vir formele onderwys kom is daar meer direkte en bewuste leiding ten opsigte van vooropgestelde leerinhoud. Hoewel indirekte waarneming van die kind nog voort duur, word stelselmatige waarneming so te sê uitgeskakel omdat individuele behoeftes minder in aanmerking geneem word. Individuele behoeftes word minder in aanmerking geneem aangesien dit gaan om die oormeestering van bepaalde leerinhoud wat vir die *groep* opgestel is. Die kind tussen 5 en 6 jaar is besig om 'n oorgang te belewe tussen die kleuterfase, waarin hy eintlik nog verkeer, en die skoolgaande fase van omstreeks 6 jaar af, en daarom is dit nodig dat die onderwys van die kind in die tydperk van 'n besondere aard moet wees.

## 2. Begripsverklaring:

Alvorens daartoe oorgegaan word om die betrokke aspekte te behandel, is dit nodig om enkele begrippe wat in verband met die kind se algemene ontwikkeling en sy opvoeding en onderwys staan nader te betrag, nl. *groei*, *ryping* en *leer*. Wat betref groei, moet ons daarop wys dat dit 'n proses is wat by alle lewende organismes aangetref word. Vir sover dit op die menslike organisme van toepassing is, is dit 'n proses wat nie alleen liggaamlike veranderinge meebring nie, maar ook veranderinge in die hele gedragswyse van die mens; dus ook geestelike veranderinge. Van groot belang is dit om daarop te wys dat die groeiproses nie net kwantitatiewe vermeerdering van weefsel, of 'n blote toename in geestelike vermoëns beteken nie, maar 'n struktureringsproses of, soos Arnold Gesell dit stel, 'n gedragspatroonvormingsproses. „Growth is a patterning process whether we think of its physical or its mental manifestations. The embryologist is particularly interested in the transformations of bodily structure; the genetic psychologist, in transformations of behavior. Both embryologist and psychologist investigate the shape of things to come and the shape of things becoming” (Arnold Gesell: „The first five years of life” pag. 10). Die groeiproses kan ook as 'n skeppingsproses van binne uit beskou word wat telkemaal nuwe gedragspatrone na buite projekteer. Hoewel hierdie groeiproses hoofsaaklik van binne

kom, staan dit nie los van omgewingsinvloede nie. Wat die rol van omgewingsinvloede is sal later blyk. Daar is sielkundiges, soos bv. Koffka, wat groei as sinoniem met ryping beskou. Die eintlike proses wat vir die groeipatroon verantwoordelik is, is ryping (Engels: maturation). In die verband sê Valentine: „The increase in mental progress with increasing years is attributable to two causes, external and internal. When the increase in mental progress is due primarily to internal causes, that is, consists essentially in spontaneous growth arising from the intrinsic tendencies existing within the organism we may use the word „maturation,“. (Psychology of early childhood, pag. 44). Lynreg teenoor die rypingsproses staan die leerproses of aanlering. Koffka verstaan hieronder die veranderinge wat in die bekwaamhede van die individu plaasvind en wat die gevolg is van besondere individuele aktiwiteite en praktyke. Dit behoort nou duidelik te wees dat die begrip ontwikkeling al hierdie genoemde prosesse, hetsy dit van binne of hetsy dit van buite kom, insluit. Soos ek net nou sal aantoon is dit absoluut essensieel vir die onderwyseres om hierdie begrippe, veral die begrip ryping goed te begryp.

### 3. Die tydperk 5 tot 6 jaar 'n oorgangsfase:

Dit word algemeen aangeneem dat die kind in die tydperk 1½ jaar tot 6 jaar in die kleuterfase verkeer, ook genoem die gesinsaanpassingsfase, of ook die sosiale aanpassingsfase. Dit is dus veral 'n fase van sosiale vorming en word beskou as een van die belangrikste fases van die kinderlewe omdat die grondslag van karaktervorming veral in die fase gelê word. Hoewel Ch. Bühler e. a. die kleuterfase tot ongeveer ses-jaar beskou, is Arnold Gesell van opvatting dat dit tot 5 jaar strek, terwyl die kinderperiode of laerskoolperiode van 5 tot 12 jaar strek i. p. v. 6 tot 12 jaar soos deur ander beskou. As ons denk aan 'n geleidelike sielkundige omkeer in die kind vanaf die vyfde jaar, is daar geen beswaar om 5 jaar as 'n skeidslyn te beskou nie maar as ons denk aan skool- of werkrypheid, soos bv. Ch. Bühler dit beskou, dan is 6 jaar 'n veel beter grensouderdome. Juis hierdie verskil van opvatting oor die grensouderdome tussen die skoolgaande en die kleuterfase dui daarop dat die tydperk tussen 5 en 6 jaar 'n *grens tydperk is waarin sekere veranderinge plaasvind*. Arnold Gesell sê omtrent die 5 jarige: „Five therefore is a nodal age. For a brief period the child remains in a phase of balanced

adjustment to himself and to his environment. It is as though his problem of development had been solved. But the push of growth and the pressure of cultural demands build up new tensions. Sometimes these demands are excessive. It is as though the culture were bent on appropriating the child. He, on his part, is also bent on assimilating the culture; because, of course, he is destined to graduate from his five-year-oldishness. (Arnold Gesell: „The child from 5 to 10”, pag. 14). Hierop wys Gesell en andere daarop dat die 5-jarige nie maklik die ewewig tussen homself en die omgewing kan tref nie. Selfs op 6 jaar fluktrueer hy tussen homself en die omgewing. Hy is tegelykertyd besig om homself te vind en ook sy nuwe omgewing wat nou wyer as die gesinsomgewing strek. Hierdie keuseprosesse tussen twee pole en die daaropvolgende versoeningsproses skep spanninge en onsekerheid. Die kind is dus besig om nuwe ontwikkelingsvraagstukke vir homself op te los wat meebring dat gedragsprobleme op die drempel van sy skoolgaande fase kan ontwikkel.

Ook die vermaarde vroue-sielkundige Goodenough wys daarop dat die kind, wat op 5-jarige leeftyd skool toe gaan, in menige opsig 'n oorgangsfase deurmaak. Hoewel die drie- tot vierjarige kind reeds met gesosialiseerde spelvorms begin, is hy nog baie egosentriek. Die 4-jarige kerm nog: „Ek wil iemand hê om *met my* te kom speel,” terwyl die 5-jarige sê: „Ek wil nou uitgaan om *met die ander kinders* te gaan speel.” Die kind se verworwe bekwaamhede en handvaardighede verloor hulle individualistiese oogmerke en kry 'n meer gesosialiseerde kenmerk. Goodenough vervolg dan verder: „In all his actions and attitudes the child of kindergarten age (d. w. s. van 5 jaar af) gives evidence of a dawning of a group consciousness, of a reaching out after companionship not simply for amusement but as a means of extending the range of his own personality” (Goodenough: „Developmental Psychology”).

In 'n minder bekende maar intensiewe ondersoek van Dr. Hildegard Hetzer, soos beskryf in haar werkie, „Die Seelischen Veränderungen des Kindes bei dem ersten Gestaltwandel”, word die veranderinge — liggaamlik sowel as geestelik — wat in die tydperk 5 jaar tot 7 jaar plaasvind sterk beklemtoon. Ook in haar ondersoek word die fase (hoewel 5—7 j. i. p. v. 5—6 j). as 'n oorgangsfase beskou. Hetzer verwys hierin o. a. na 'n ondersoek van Dr. Zeller wat die liggaamlike geskiktheid van 'n aantal kinders ondersoek het met die doel om uit te vind of hulle liggaamlik geskik vir die skool is. In die ondersoek is ook weer

tot die slotsom gekom dat ons onder die groep kinders met ouderdomme 5 tot 7 jaar liggaamlik oorgangsvorme het. Dr. Zeller toon aan dat die trekke van die kleuter sowel as van die skoolgaande kind duidelik op die gesig van die kind in die oorgangsfase bespeur kan word. Die kenmerke is nie net uiterlik sigbaar nie, maar kan deur antropologiese metinge vasgestel word.

Hetzer en Zeller het vervolgens die geesteswetenskappe van kinders tussen 5 jaar en 7 jaar nagegaan. Hierdie ondersoek is m. i. soveel treffender omdat dit kinders is met ietwat swak verstandspeile. Die kinders wat volgens die skryfster in die oorgangsfase geplaas is, het 'n gemiddelde verstandouderdom van 5 jaar 8 maande gehad, terwyl hulle gemiddelde kronologiese ouderdom 6 jaar 4 maande was. Hoewel hulle reeds vir die skool ryp behoort te wees, toon hulle nog die eienskappe van die onrype kind in die oorgangsfase. Die gevolgtrekkings van die ondersoek is o. a. die volgende: 1. dat daar 'n noue korrelasie is tussen die liggaamlike en geestelike groeiproses by die kinders tussen 5 en 7 jaar; 2. dat die kinders in die kleuterfase d. w. s. die jongste groep, moeilik aan die eise van die skool of die buitewêreld kan voldoen; 3. die geestelike rypheid van die kinders in die skoolgaande fase is tot so 'n mate ontwikkel dat dit skoolgaan nie moeilik maak nie. In die oorgangsfase het die geestelike rypheid so 'n peil bereik dat skoolgaan nie as definitief moontlik maar as waarskynlik beskou word; 4. materiële beloning speel by die kleuters 'n groter rol in vergelyking met skoolgaande kinders vir wie die geestelike prestasie self meer beteken; 5. in die kleuterfase is die kind nog geheel afhanklik van ander se oordeel terwyl die ouer skoolgaande kind reeds in sy eie oordeel glo. Dr. Zeller wys daarop dat die kind deur die vormveranderinge (d. w. s. deur groei) van kleuterfase na skoolgaande fase in staat gestel word om die buitewêreld te begryp en te beheers. Hierdie buitewêreld is 'n ander buitewêreld as wat deur die moeder daargestel is. Terselfdertyd ondergaan die liggaam 'n verandering wat nuwe motoriese aktiwiteite meebring wat in hierdie nuwe wêreld tot uiting kom.

Scammon het in die werk „The measurement of man” 'n liggaamlike groeikurwe vir die kind opgestel waarin duidelik gesien kan word dat daar 'n taamlike snelle groei is tot sowat 5 jaar, waarna die kurwe dan platter word, en dus op 'n minder snelle groei dui. Net so word elders die groei van die brein op 'n kurwe aangetoon. Hierin word ook aangetoon dat die brein gou sy maksimum gewig bereik: Op 4 jarige leeftyd bevat dit

80% van sy totale gewig; op 8 jaar meer as 90% van sy gewig en slegs op 16 jaar 98% van sy totale gewig. Volgens hierdie kurwe is dit duidelik dat daar 'n snelle toename in gewig en grootte van die brein is tot ongeveer 5 jaar, waarna dit dan stadiger groei tot 8 jaar, en daarna nog stadiger tot 16 jaar en daarbo. Ook wat die liggaamlike ontwikkeling betref is daar in meer as een opsig 'n oorgang op ongeveer 5jarige leeftyd te bespeur.

Ook wat die intellek en die afsonderlike intellektuele funksies betref, is daar aanduidings van 'n oorgangstydperk. Die groeikurwes van die verstand toon ook aan dat die snelste groei tot ongeveer 5 jaar plaasvind, terwyl van 5 tot 10 jaar die groei minder snel plaasvind. Interessant is nou die korrelasie tussen verstandsgroei en die taalontwikkeling. Een van die eerste sielkundiges wat 'n noukeurige studie van die taalontwikkeling by die kind gemaak het, was W. Stern. In sy „Psychologie der Frühen Kindheit” sê hy dat die taalontwikkeling van die kind van die 4e tot die 5e jaar tot voltooiing kom. Dit beteken nie dat dit dan die kenmerke van die taal van volwassenes besit nie. Elke latere fase van taalontwikkeling kry nog sy besondere kenmerke, maar wat hy bedoel is dat die hoofkenmerke van die taalstruktuur in die voorskoolse fase, wat by 5 jaar eindig, in die tydperk vasgelê word. Goodenough gee in haar werk „Developmental Psychology” nadere besonderhede in verband met begripsontwikkeling vir sover dit in taalvorm tot uiting kom. Voor 5-jarige leeftyd is die kind nie in staat om sekere woorde te definieer nie, hoewel hy tog die betekenis ken. Piaget sê dis eens die sinkretistiese aard van sy denke. Hy kan nie die hoedanighede van 'n voorwerp skei van die voorwerp self nie. 'n *Stoel* is vir hom 'n *stoel* en 'n *perd* is 'n *perd* en as jy aandring dat hy moet sê wat 'n *stoel* is dan sal hy vir jou sê: „maar *daar* is 'n *stoel!*” As jy verder vir hierdie kinders van *onder* 5 jaar 'n *werking* noem, sal hulle jou die middel of die werktuig wat dit veroorsaak opnoem, bv.: wat brand? wat vlieg? wat brul? ens. Hulle kan ook maklike teenstellinge noem soos ja—nee, groot—klein, warm—koud. Dis eers op 6-jarige leeftyd dat hulle in staat is om enigsins 'n woord te kan definieer, en dan doen hulle dit in terme van *gebruik*, bv. 'n *stoel* is iets waarop 'n mens sit; 'n *perd* ry jy op, ens. Wat die vermeerdering in woordeskat betref, het die Amerikaanse ondersoekster Smith gevind dat tot 4 jaar 6 maande daar 'n snelle toename is in die woordeskat. Van 4 jaar tot 4 jaar 6 maande is daar bv. 'n toename van 55% terwyl van 4 jaar 6 maande tot 5 jaar die toename tot 33% daal om dan weer met 36% van 5 jaar tot 5 jaar 6 maande toe te neem. Ons sien dus weer oorgangsverskynsels.



Wat die *begripsvermoë* betref is die kleuter van 4 jaar tot 'n eenvoudige begripsvorming in staat en dis nie voor 6 jaar dat 'n hoër vorm van begrip intree nie. Op 4 jarige leeftyd kan die kind sê wat hy moet doen as hy vaak het, honger het of koud voel, maar dis nie voor 6 jaar dat hy kan sê wat om te doen as dit reent, of as sy huis aan brand is nie. Die verandering tree veral tussen 5 en 6-jarige leeftyd in. Ook wat sy *sosiale houdinge* betref tree op omstreeks 5-jarige leeftyd 'n verandering in. Ons weet bv. dat wedywing nie so 'n groot rol in die kleuterfase speel nie. Hoewel dit in 'n mate ook voor die tyd voorkom, is dit veral die 5-jarige kind wat 'n groot belangstelling daarin toon om sy prestasies met die van 'n ander een te vergelyk. Jonger kinders hardloop baie graag rond met ander kinders, sonder om aan wedrenne deel te neem. Hulle is bv. geïnteresseerd daarin om in hulle hardlopery een of ander voorwerp of speelding in hande te kry en nie om daardeur 'n groter krag of prestasie aan die dag te lê nie. Hoewel die 4-jarige dikwels opgewek skreeu: „Ek het jou gewin” hou dit nie die diepere betekenis van 'n prestasie deur wedywing in nie. Die natuurlike leier onder die kleuters is nie so diep bewus van sy posisie in vergelyking met die ander kinders nie. Sy leierseienskappe gebruik hy bloot om in sy eie behoeftes te voorsien. So sien ons dat sosiale oorheersing vir die kleuter nie 'n doel of sigself is nie, maar 'n middel tot 'n doel. Sodra die kind op 5-jarige leeftyd die skool binne tree verander sy houding heeltemal: Hy begin nou doelbewus sy besittings met die van sy maats vergelyk: „My rokkie is die mooiste in die hele kamer” het een van die kindertjies in die ondersoek van Theta Holmes Wolf (sien verderop) gesê. Sy wou in niks meer die ander kindertjies oortref nie. 'n Bietjie later is hulle in staat om die hoedanighede van persone en voorwerpe van mekaar te skei en op die manier begin hulle sekere kenmerke in ander persone en dinge waardeur of veroordeel. Wat meer is, hulle begin 'n *skaal van waardes* ontwikkel. Hulle begin so stadig 'n insig kry in die motiewe wat agter dae steek en hierdeur ontwikkel hulle ook 'n ander houding teenoor die lewe en gebeurtenisse.

Hoewel die jonger kleuter reeds vatbaar is vir lof en blaam, werk sosiale aansporing nie so sterk op hulle in nie. In die algemeen moet die beloning of die straf vir die jonger kinders van 'n meer konkrete aard wees. Die beloning kan selfs soiets soos 'n liefkosinkie wees. In elk geval kan ons sê dat die woordelike aansporings hulle krag vir hierdie jonger kinders verloor. Van die

5e jaar af het die wyer omgewing en gevolglik die groep kinders waaronder hy verkeer 'n groter invloed op die kind. Lof en blaam, of straf en beloning, kry 'n ander betekenis vir die kind. Dis nie alleen dat sosiale aansporings 'n groter betekenis vir hom kry en hom veel dieper raak nie, maar terselfdertyd kom die wedyweringshouding, wat so ewe genoem is, ook op die voorgrond.

Theta Holmes Wolf het in haar ondersoek oor „The persisting behavior of kindergarden children” die invloed van lof en wedywering op 5-jariges aangetoon. Sy het die kinders t.o.v. drie situasies getoets. In die eerste situasie moes hulle take uitvoer bloot op grond van hulle belangstelling in die betrokke aktiwiteit. In die tweede situasie was 'n volwasse aanwesig om die kind aan te prys en hom op die manier aan te spoor. In die derde situasie moes die kind met drie van sy klasmaats wedywer. Hierdie eksperimentjie is met elke kind vier keer herhaal ten einde seker te maak dat die aard van die taak nie die kind beïnvloed het nie. In die algemeen is bevind dat (a) wanneer geen aansporing gebruik is nie, het die kinders gemiddeld  $3\frac{3}{4}$  minute met die taak volgehou; (b) wanneer die kinders deur die volwasse angeprys is, het hulle gemiddeld  $6\frac{1}{2}$  minute met die take volgehou; (c) wanneer hulle met ander gewedywer het, het hulle gemiddeld  $11\frac{1}{2}$  minute met die taak aangehou. Van uiters groot belang om die verskil in houdinge tussen kinders onder vyf jaar en die wat oor 5 jaar is aan te toon, is die beskrywing van twee gevalle, nl. 'n dogter van 4 jaar 10 maande met 'n I.K. (intelligensiekwosiënt) van 100 en 'n seun van 5 jaar 10 maande met 'n I.K. van 117. Die dogtertjie was baie mooi en ook trots op haar voorkoms. Tuis is sy oorbeskerm en deur ouers en ander volwassenes verwen geword. Nóg tuis en nóg op skool het sy haar ingespan om enige moeilike taak te verrig. Tuis het sy aandag ontvang en is sy angeprys sonder dat sy so 'n taak hoef uit te voer. Die rapport oor haar lui verder soos volg: „It is significant to note that although in the experimental situation, praise was the most effective of the motivating conditions used, in no instance did it bring about a large gain over the no-incentive performance . . . we may conclude either that G.D. dit not understand competition or that she received so much praise at home that she was not constrained by a ‚need’ to stay at a task that was not agreeable to her.”

Hierteenoor het die seun van 5 jaar 10 maande 'n heel ander reaksie aan die dag gelê. Hoewel die aanprysing van die vol-



wassene in verhouding 'n swak invloed op sy prestasies gehad het, het hy 'n buitengewone sterk wedywering aan die dag gelê. Ons merk dus hier 'n radikale verandering in die houding van kinders tussen die ouderdomme 4 jaar 10 maande en 5 jaar 10 maande.

Tot sover het ons probeer aandui dat die 5 tot 6-jarige kind in elke opsig van sy *ontwikkeling sekere veranderinge ondergaan wat as voorlopers beskou moet word vir die eintlike skoolgaande fase wat op ongeveer 6 jaar intree*. Die vraag wat egter ontstaan is: Wat is nou die essensiële verskil tussen die kleuterfase met sy oorgangstydperk tussen 5 en 6 jaar en die skoolgaande fase. Die antwoord hierop is dat die essensiële verskil in die *werk-ingesteldheid, werkrypheid of skoolrypheid lê*. Al die veranderinge in die geestesontwikkeling wat van ongeveer 5 jaar af intree is eintlik voorbereidings vir hierdie psigiese omkeer wat ons as werkrypheid of werk-ingesteldheid bestempel.

#### 4. *Die implikasies van psigiese ryping en werkrypheid:*

Dis van uiters groot belang om nader op die rypingsproses en die uiteindelijke werkrypheid in te gaan, aangesien dit die onderwys van die kind in die oorgangsfase op tweeërlei wyse raak: *Eerstens* raak dit die inhoud van die leerplan vir hierdie kinders. Die inhoud van die leerplan hang in 'n groot mate af van die feit of die kinders reeds die houding of ingesteldheid behaal het, al dan nie. *Tweedens*, raak dit die metodes en die hele optrede van die onderwyseres. Onder werkrypheid word verstaan dat 'n kind voortaan in staat is om na 'n opdrag *te luister*, die taak wat die opdrag meebring *te aanvaar*, daartoe oorgaan om dit *uit te voer* en, ten slotte, om die taak *te voltooi*. Meer sielkundig gesien kom dit daarop neer dat die taak, as 'n prikkel, ingang vind, ja selfs deur die gees aangetrek word en in die dinamiese struktuur van die gees 'n behoefte skep wat op sy beurt deur die uitvoering van die nuwopgelegde taak bevredig word. Dit is asof die geestesstruktuur van die kind tot 'n hoër niveau omskep is, waardeur dit 'n nuwe vatbaarheid vir prikkels uit die omgewing ontwikkel het. Enersyds is dit die aangebore *dranglewe* wat hierdeur nuwe uitingswyses vind en andersyds is dit die *verworwe sosiale behoeftes* wat hierdeur bevredig word. Ek sal netnou ook aantoon hoedat dit die verstandelike lewe van die kind raak.

Allereers moet ons iets meer oor die aard van die proses sê.

Daar is reeds na Valentine, Gesell en Koffka se omskrywinge verwys waarin aangetoon word dat dit 'n geestelike verandering is wat deur intrinsieke faktore bewerkstellig word. Myrtle B. McGraw sê in haar artikel oor „Maturation of behavior” (in „Manual of Child Psychology, Ed. Leonard Carmichael”): „In its original application as a scientific term the word was used by geneticists and embryologists to denote that period of development prior to fertilization which converts an immature germ cell into a mature one” (pag. 335). In die Amerikaanse literatuur oor kinderpsigologie is dit veral Arnold Gesell wat hierdie begrip van ryping op die geestesontwikkeling van die kind oorgedra het. Hy het in die proses 'n reguleringsprinsipe gesien in verband met die groei van die kind. In 'n lesenswaardige uiteensetting van hom oor die ontogenese van kinderlike gedrag („The Ontogenesis of Infant Behavior” in „Manual of Child Psych.” Ed. Carmichael, pag. 313—315) wy hy uit oor wat hy noem „The principle of individuating maturation”. Hierin sê hy dat van die moment van bevrugting af begin intrinsieke faktore sowel as ekstrinsieke faktore 'n rol speel, maar, so vervolg hy, die oorspronklike groei-impuls en die giet-vorm van morfogenese is eerder endogene as eksogene faktore. „Environmental factors support, inflect, and specify; but they do not engender the basic forms and sequences of ontogenesis.” Die funksie van die sensustelsel sê Gesell, is om die integriteit van die organisme te behou en om die spesifieke eise van die omgewing te antisipieer of vooruit te loop deur die daarstelling van sekere provisionele en voorbereidende patroonreaksies. So het Coghill in 1929 bv. reeds bewys dat die loopmeganisme in die sensustelsel van die diertjie, *Amblystoma*, reeds vasgelê is, d. w. s. uitgekristalliseer het, voordat die dier teenoor sy omgewing reageer. Hierop sê Gesell nou: „The primary attitude of the organism and the initiative of attitude are thus intrinsically determined. We apply the term maturation to this intrinsic and prospective aspect of ontogenetic patterning.”

Dis hierdie individu-vormende proses wat tussen 5 en 6 jaar by die kind intree om hom 'n ander houding of ook 'n *werk-ingesteldheid* te gee. Ten einde hierdie houding of ingesteldheid te illustreer, kan die volgende voorbeeld genoem word. Pieter is 'n seun van 6 jaar wat op die stoep met 'n groot aantal blokke om hom sit en speel, of liewers, sit en bou. Terwyl hy aandagtig besig is om met sy bouwerk aan te gaan, speel sy broertjie van 4 jaar langs hom ook met 'n klompie van die blokke. Toe sy

vader toevallig daar verbystap roep hy uit: „Kyk pa wat het ek gemaak.” ’n Gevoel van tevredenheid het hy openbaar toe sy pa antwoord: „Maar dit lyk vir my jy moet ’n ingenieur word as jy sulke mooi brûe kan bou.” Hierna bou hy ’n huis, of lê hy ’n park uit, maar elke keer *begin* hy met iets en *voltooi* dit. Na voltooiing trek hy die aandag van sy boetie, of van sy vader, op sy skepping. Hierteenoor is die spel van die 4-jarige boetie heel anders: Die een moment is die blok, waarmee hy speel, ’n perd en die volgende moment is dit ’n vliegtuig, of ’n trein. Op een oomblik staan klein boetie die brug van ouboet so en bekyk en vra toe meteens: „Laat my tog my trein oor *jou brug* gaan.” „Goed,” antwoord Pieter en neem die „trein” en sleep dit oor die brug terwyl hy ’n tjoef-tjoef geluid met sy mond maak. Kenmerkend is dit nou dat die ouer broer vir homself ’n taak oplê wat hy dan enduit voltooi. *Telkemaal begin hy met ’n nuwe taak en voltooi of rond dit af.* Terwyl die ouer broer met ’n konstruksiespel besig is, is die jonger een met ’n verbeeldingspel besig wat hy *begin en eindig net wanneer hy wil.* Dis nie hy wat vir homself ’n taak oplê nie maar dis die aard van die speelding of spelmateriaal wat sekere inhoude suggereer en sy verbeelding aan die gang sit. Die ouer seun is dan *werkryp* of ook *skoolryp* want hy kan luister na ’n opdrag en ’n taak uitvoer, m. a. w. hy is ryp vir klassikale onderwys. Volgens Charlotte Bühler tree die werkrypheid van ongeveer 5½ jaar af in en gaan gepaard met ’n neiging tot konstruksie. Om so ’n konstruksie, van watter aard ook al, te begin en te voltooi moet die kind doelgerigtheid in sy handeling openbaar, wat dan ook ’n kenmerk is van die aktiwiteit van die skoolrype kind.

Wat die houdinge van die kind in die tydperk betref, het ons reeds op sy *neiging tot wedywering* gewys, op sy vatbaarheid vir *groepsbeïnvloeding* en nou sien ons verder dat dit uitloop op die *werk-ingesteldheid* wat met ’n sterk konstruksiedrang en doelgerigtheid in sy handeling gepaard gaan. Dit word nou duideliker waarom die leerplan, die onderwysmetodes en die organisasie van hierdie kleuterklassies van 5-jariges binne en buite die skool anders moet wees as vir die ouer kinders wat reeds die werkrypheid behaal het. Dis daarom dat dit m.i. onpedagogies is om hierdie kinders vir te lang tye op hulle stoeltjies by hulle tafeltjies te *dwing om na opdragte te luister waarvoor hulle nie ryp is nie.* Nie alleen sal oormatige vermoënis intree nie, maar dit werk senuwe-agtigheid in die hand. Dis om die rede dat hierdie kindertjies, sielkundig gesien, nie in die geroetineerde aktiwiteit van die gewone skool geforseer kan word nie.

Op twee verdere sake i.v.m. die vraagstuk van ryping moet hier gewys word, nl. die ryping van afsonderlike geestesfunksies en die rol van oefening ten opsigte van die rypingsproses. Net soos die kind op gesette tye ryp word vir die aanvaarding en uitvoering van 'n taak, net so word die afsonderlike geestesfunksies op gesette tye ryp om bepaalde take uit te voer, d. w. s. op gesette tye word die gees van binne uit omstruktureer en op 'n hoër niveau geplaas sodat die individu vatbaar is om nuwe ingewikkelder probleme te begryp. Montessori het reeds met haar sintuiglike oefeninge daarop gewys dat in die kind se lewe „gevoelige periodes” bestaan, d. w. s. periodes waarin die geestesfunksies gereed is om tot 'n hoër niveau uit te kristalliseer. Wanneer die oefening, of die prikkeling dan, deur die omgewing verskaf word, dan tree die uitkristallasie in en ons sê die funksie het tot 'n hoër stadium van rypheid gekom. Kinders is eers op gesette tye ryp vir die leesproses, of ryp vir syferwerk d. w. s. ryp vir hoër abstrakte prosesse. Die Nederlandse geleerde Prof. Waterink het bv. vasgestel dat die jong kindjie nie vir abstrakte syferwerk ryp is voor tussen 7 en  $7\frac{1}{2}$  jaar nie. Wat die rypheid vir die leesproses betref wil ek die resultate van die volgende eksperiment aan u meedeel:

In 'n intensiewe proefneming met 4 kindertjies (my eie kinders) in verband met aanvangslees, volgens die globale leesmetode, is vasgestel dat die insig in die leesproses eers op ongeveer 5 jaar 3 maande deurbreek, en nie voor die tyd nie, tenspyte van 'n jaar se vooroefening in hierdie metode. Met elke kind is daar op ongeveer 4-jarige leeftyd 'n aanvang gemaak met 'n metode van aanvangslees wat volgens die globalisasiebeginsel ontwerp is. Met elke kind het die proefneming oor 2 jaar gestrek d. w. s. 8 jaar vir die 4 kinders. Die doel hiermee was om, eerstens, die „gevoelige periode” vir lees vas te stel en, tweedens, om te probeer uitvind of vooroefeninge en dril nie die uitkristallasie van die insig in lees sal vervroeg nie. Die leesrypheid het op 5 jaar 3 maande ingetree. Van besondere betekenis is egter die bevinding dat telkemaal 'n jaar se drilwerk in lees geen aanduidings van 'n vervroeging van die deurbrekiingsproses bewerkstellig het nie. Voor die tyd is dit bloot geheuewerk waardeur die kind 'n leeswoordeskat van omtrent 200 woorde opgebou het en herken wanneer hulle in globaalstrukture d. w. s. eenvoudige sinne voorkom. Voor die deurbrekiingsproses plaasvind is daar ook geen sprake van selfstandige lees nie, hoewel dit *skyn* of hy kan lees omdat hy 'n boekie, saamgestel uit die woorde

en sinne wat hy ken, vlot kan lees. 'n Verdere bevinding is dat hierdie leesrypheid in 'n betreklike kort tydjie plaasvind, nl. oor 'n tydperk van 'n paar dae. Na die intrede van die rypheid kon selfstandig lees binne die tydperk van 'n week bygebring word. Die kind kan dan voortaan nuwe woorde, nuwe sinne, dus 'n splinternuwe lessie *selfstandig* lees.

Hierdie bevinding dat vooroefening nie die rypingsproses kan vervroeg nie stem ooreen met vooraanstaande ondersoekers in Amerika, Engeland en die vasteland. Valentine, die Engelse opvoedkundige en kindersielkundige wat ook die standpunt toegedaan is, meld die volgende: „One of my research students found that in three schools he tested, children who entered the Infant school at 4 instead of 5, were at the age of 11 or 12 no better than the 5 years entrants at learning by heart and actually worse at arithmetic. In handcraft, however, the earlier entrants were superior. These results are understandable if we assume that the four year old children were mature enough to profit from handcraft instruction but not from teaching in arithmetic.” (page 49—50: „Psych. of early childhood”). Sy bevinding in verband met handvaardigheid is van uiters groot belang daar dit wys op die groot betekenis van handwerk in hierdie klasse nog voor die werkrypheid ingetree het.

Nadat Arnold Gesell die grypbewegings van 'n identiese tweeling van 28 maande af tot 42 weke noukeurig waargeneem het en 'n ongelooflike gelykvormigheid vasgestel het, sê hy: „Such changes may be regarded as manifestations of the individuating aspect of maturation. The maturational mechanisms are so firmly entrenched that they are readily transcended by training, as shown by experimental studies by the method of co-twin control.” (pag. 314 genoemde „Manual of Child Psych.”).

Ons kom dus tot die slotsom dat die proses van ryping deur aanleg vasgelê is en dat dit nie deur dril, dressering of oefening vervroeg kan word nie. Om die rede kan ek my nie vereenselwig met die volgende woorde in die leidraad wat deur die Transvaalse Departement van Onderwys opgestel is vir onderwyseresse oor die onderrig van beginners nie: Daar staan die volgende: „Deskundiges is van mening dat 'n kleintjie nooit tot formele lees-, skryf-, of rekenonderrig gedwing mag word nie.” Tot hiertoe stem ons almal saam maar verder: „Wetenskaplike ondersoek het aangetoon dat gereedheid, rypheid of vatbaarheid vir sodanige onderrig deur bepaalde oefeninge *versnel* en makliker ontdek

word. Vandaar die groot waarde wat moderne opvoedkundiges aan hierdie doelgerigte vooroefeninge toeskryf." Volgens my eie ondersoek en die bevindings van Gesell, Bühler, Valentine, Waterink, Kohnstamm e. a. moet ons die bewering as onjuis beskou. Verder wil ons daarop wys dat dit glad nie so maklik is vir 'n onderwyseres om die rypingsfases sommerso te ontdek nie.

Dit kan nou goed begryp word hoedat die ryping van die intellektuele funksies wat in 'n baie groot mate in die tydperk plaasvind die werkhouding, die konstruksiedrang en die wed-yweringsgees in die tydperk moet beïnvloed. Wat die konstruksievermoë betref wil ons net kortliks op die volgende wys. Dis veral Ch. Bühler en haar leerlinge wat vir ons aangetoon het hoedat die kindjie, namate hy sekere rypingsfases deurgaen, op bepaalde maniere sy materiaal hanteer en verder hoedat die konstruksievermoë met hierdie materiaal geleidelik van twee jaar af ontwikkel. Van ongeveer drie jaar af kry die konstruksies 'n naam afgesien van hoe hulle voorkoms daar uitsien. Dit word die simboliese fase genoem omdat die konstruksie as 'n simbool van enige iets anders beskou word. Na 5 jaar is daar 'n omswaai in sy houding en hanteringswyse en begin hy om meer realistiese konstruksies te maak. Ons sien hier dus 'n oorgang van 'n aktiwiteit wat primêr in verband met blote bewegingspatrone staan, na 'n aktiwiteit wat hierdie vroeë bewegings in diens van bepaalde konstruksies stel, wat altyd enduit voltooi word. Hierdie konstruksiespel speel dus 'n groot rol in die verstandelike en sosiale vorming van die kind en daarom behoort die skool ruim voorsiening hiervoor te maak. Daar is egter die voorwaarde dat die onderwyseres moet weet hoe om met die kind te werk. Edna Mellor skryf in haar werk: „Education through experience in the Infant School Years” soos volg: „If the teacher tries to get the child to reach a higher standard of work in order that she may have some handwork to show, she may impede the urge for construction which is the child's way of expressing his thoughts through material at this particular stage of development.”

5. *Enkele opmerkinge i. v. m. die verbeeldingsvermoë van die 5—6 jarige kind:*

Hoewel die kind in die fase vir sover dit sy konstruksies betref meer realisties is, moet ons tog daarop wys dat hierdie kinders aan die begin staan van die verbeeldingsfase. Wat die ontwik-



keling van die kind se verbeelding betref gaan hy ook sekere fases deur. Die kind van 2-, 3-, en selfs 4- jaar staan in 'n realistiese fase d. w. s. hulle gedagte-wêreld staan in verband met dinge wat hulle gesien het en ervaringe in hulle eie lewe. 'n Kindjie van 3½ jaar bv. is geïnteresseerd in dinge en ervaringe wat hy self belewe het. Ons sien dit in sy belangstelling in verhale. Hierdie kinders kan net vir 'n paar minute na 'n verhaaltjie luister dan moet die inhoud van die verhaaltjie binne sy ervaringsfeer strek — anders fluktueer die aandag weer. Sodra die kind hier by 4 of 4½ jaar kom, kom hy agter dat hy sy voorstellingsinhoud kan kombineer sodat hy hom in allerhande situasies kan inlewe wat hy nog nie ervaar het nie, of sekere voorwerpe, diere of dinge kan voorstel wat hy nog nie vantevore gesien het nie. Sodra hy tot die ontdekking kom — weer 'n rypingsproses — begin sy verbeelding die grense van die werklikheid oorskry en kan hy vir hom gedrogte, paaiboelies, spoke, feetjies, kabouters, prinsesse, ens. voorstel. Vandaar die sterk belangstelling van hierdie kinders van 5—6 jaar vir hierdie soort verhale. Hierdie tydperk wat eintlik strek tot sowat agt jaar noem Ch. Bühler die sprokiestydperk, die storietydperk of die tydperk van vrye verbeelding. Vandaar ook die sterk belangstelling van hierdie kinders in gekleurde prenteboeke. Daar bestaan 'n neiging vandag om die verhale van Grimm en Andersen d. w. s. die gewone feëverhale nie aan die kinders op te dis nie o. a. omdat dit sogenaamd ongesond is om die kind se verbeelding so met allerhande onwerklikhede te vul, en ook omdat die sogenaamde armoede in die verhaaltjies 'n verkeerde invloed op die minderbevoorregte kind het. Ek kan my nie met hierdie neiging vereenselwig nie en beweer dat, ten spyte van alles, is hierdie verhaaltjies geestesvoedsel vir die kinders wanneer dit met die *regte strekking* vertel word. Dis veral ons bioskope wat die verhale op 'n gruwelike wyse verdraai en afskuwelik vir die kinders voorstel.

---

## TIJDSCHRIFTEN

*Onderwijs en opvoeding* (red. B. Swanenburg e.a.). Uitg. Paed. Centrum van de N.O.V.

No. 9 (jrg. 5).

„Muzikale vorming” door Drs. G. Palland; „Verbetering van leer-methoden” door A. A. Hiddink; „Blokfluitles aan groepen” door C. J. Jansen; „Hoogtijdagen voor het V.G.L.O. in Leiden” door G. J. Wilterdink (tentoonstelling van de V.G.L.O. school te Leiden). — Boekbespreking: „Begane wegen en onbetreden paden” (schr. Prof. Dr. H. W. F. Stellweg), door Dr. H. Nieuwenhuis.

No. 10 (jrg. 5).

„Hoe verdedigt zich de maatschappij tegen de zwakzinnigheid?” door T. Bouma (verslag van een lezing van Dr. D. H. Herderschee); „Werken in lossere klasseverband” door Mevr. J. A. Michels—Scholten (taalbladen voor het eerste leerjaar); „Korte weergave van de Fröbelherdenking” door Mevr. U. Tellegen—Veldstra (herdenking te Frankfurt a. Main); „De drukpers op school” (gedachtenwisseling over de betekenis hiervan, door Versluis en P. Post).

No. 11 (jrg. 5).

„Wat vraagt deze tijd van de school en de onderwijzer” door Drs. B. G. Palland (deel I van een serie; behandelt de onzekerheden van onze tijd); „Rekenmoelijkheden” door Drs. L. van Gelder; „Over boeken en schrijvers” door M. G. van Kranendonk (verslag van een poging reeds in de laagste leerjaren van L.S. belangstelling voor schrijvers te wekken); „Doorbreking v. d. volledige vakkensplitsing i. h. vierde en vijfde leerjaar” door R. Corporaal.

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meilink). Uitg. Vereniging voor handenarbeid.

Dit blad is in een nieuw aantrekkelijk kleed gestoken.

No. 1 (jrg. 33).

Dit nummer bevat wederom een keur van handenarbeidvoorbeelden voor verschillende leeftijden en scholen. Bijzonder belangwekkend vonden we het artikel van Lütz de Jong over „Jeugdleiding, zakmeswerk, beesten van takken”.

No. 2 (jrg. 33).

Dit is een jeugdleidersnummer; binnenkort zullen nl. de eerste examens voor handenarbeid-diploma voor jeugdleiders worden afgenomen. We vonden in dit no. o.m.: „Ten geleide” door A. Oosterlee; „De zin der creativiteit” door Drs. L. van Gelder; het examenprogramma voor dit diploma. Voorts weer de bekende frisse werkstukken.

No. 3 (jrg. 33).

Een Sint-Nicolaasnummer. We noteerden in dit nummer: „Het kind en het masker” door Drs. L. van Gelder; „De Zandtafel II” door Ad. Pieters.



*Het kind* (red. Mevr. Beernink—Trip e.a.). Uitg. C. A. Spin & Zn., Amsterdam.

No. 7 (jrg. 52).

Uit dit nummer: „Kinderlijke verzamelingen” door Dr. Joha. C. Daan; „Onze bezige kinderen” door J. Combrink.

No. 8/9 (jrg. 52).

„Hoe werkt de Voogdijraad” door Mr. W. A. Rijken; „Het kind en het dier” door Tiny Keuls—Francis; „Intelligentie en schoolsucces” door C. Wilkeshuis; „Steeds meer aandacht voor het kind in de film” door W. K. van Loon; „Circumcisie” door Dr. A. M. E. Beenink-Trip.

No. 10 (jrg. 52).

„Het oog van het kind en het oog van de camera” door W. K. van Loon; „Een nieuw kinderspel!” door Y. H. Kruizinga; „Over levertraan en vitaminen voor zuigelingen” door A. M. E. Beernink-Trip, enz.

*Opvoeding, onderwijs, gezondheidszorg* (red. Prof. Dr. Jos. Gielen e.a.). Uitgave N.V. Parcival en N.V. Plantijn.

No. 1 (jrg. 4).

„Ter inleiding” (introdactie van de nieuwe redactie); „Wat ziet dat er allemaal stijlvol uit” door Ben Engelhart (pleidooi voor lettervormen, die teruggaan op die van de Italiaanse Renaissance); „Met een boekje in een hoekske” door P. A. Eggermont (beschouwing over het stillezen, nr. aanleiding van een brochure van het Vlaamse Chr. Onderwijzers Verbond); „Poppenspel en onderwijs” III, het spel gegeven door Fr. M. Titus Jansen; „Tussen 9 en 4” (suggesties voor de school), door Jos. Detony; „’n In-specteur vertelt....” („De eerste jaars”).

C. WILKESHUIS.

## BOEKBEOORDELINGEN

*Dr. B. Chr. Hamer: Zielszorg en psychiatrie.*  
Kok, Kampen 1952. 226 blz. f 6,75, geb. f 8,50.

De aan zielszorg gewijde lektuur begint in ons land betekenis te krijgen en dit van gereformeerde zijde komende boek bevat stellig voor velen een nuttige oriëntering, die voor een ontwikkelde en theologisch geichte leek — en aan hen mag de schrijver van een dgl. boek denken — geen moeilijkheden biedt. Het boek wil bepaald de problematiek niet ontwikkelen; het deelt ze mee op het vlak van de algemene bevattelijkheid. Daarom moet men niet overvragen. Iets van een oorspronkelijk of tot eigen denken aansprekend betoog, is hier niet te vinden, is ook niet beoogd. De zielszorg beperkt zich — m. i. ten volle en ten wezenlijkste terecht — geheel tot de volwassene of wie het had moeten zijn gezien z’n jaren. Van de in ons land bestaande lektuur van nauwverwante aard missen wij hier iedere aanwijzing.

M. J. L.

Walter Guyer: *Wie wir lernen. Versuch einer Grundlegung.* Eugen Rentsch Verlag, Erlenbach — Zürich 1952. 438 blz. — Zw. fr. 19,75.

Een veelbelovende titel van een helaas weinig bevredigend maar toch zeker niet onbeduidend boek. Meer een begin dan een voltooiing. Volstrekte onkunde van de gehele leerpsychologische litteratuur valt op. Telkens treft, dat juist de eigenlijk belangrijke of althans vermeldenswaardige bronnen onbekend zijn en ontbreken. En dat alles zou vernietigend zijn, ware het niet dat Guyer toch veel eigen denkprodukten voorzet, die de overdenking waard zijn.... maar die toch eigenlijk overal eindigen waar de problematiek pas goed begint. Niettemin: het werk van een respectabele geest.

M. J. L.

Paul Christian: *Das Personverständnis im modernen medizinischen Denken.* Tübingen, Mohr 1952, 170 blz. DM. 11,80.

Dit bijzondere belangrijke boekje, dat als eerste deeltje verschijnt in de *Schriften der Studiengemeinschaft der evangelischen Akademien* is als bijdrage tot de filosofische anthropologie van medische zijde verheugend. Het interesseert de paedagoog en paedagogische psycholoog eenvoudig door zijn probleemstelling, die anthropologisch is, maar wezenlijk ook omdat het hier gaat om de analyse van een existentiële grondsituatie. Zo zijn er: de situatie man—vrouw, ouders—kind en de daarvan afgeleide: opvoeders—kind, zieke—arts, enz. Omdat dus hier een dgl. situatie aan de orde is als die welke in de paedagogiek geanalyseerd, doordacht, geïnterpreteerd en geleid wordt, zijn wij geïnteresseerd. Interessant is, dat ook Christian die phaenomenologisch zijn objekt (de arts-patiënt-relatie) beschrijft, er niet aan ontkomt de omgang als verschijningsveld aan te wijzen. Ik deed hetzelfde sedert 1945 in mijn *Beknopte Theoretische Psychologie*. Uiteraard bevestigt dit de juistheid van dit uitgangspunt, dat door Waterink in zijn referaat (Het Chr. opvoedingsbeginsel de eenige oplossing voor de paedagogische crisis, 1946) grondig werd misverstaan en onherkenbaar gemaakt door de verwarring van phaenomenologische analyse en ontologische interpretatie, van verschijningsveld en existentiële grondkategorie. Een produktieve ontwikkeling echter vinden we bij Perquin en wel m. n. in de 2e, herzdruk van zijn *Paedagogiek*, die zojuist verscheen (Romen en Zn., Roermond 1952). Belangrijk voor ons is verder dat Christian de arts-patiënt-relatie als „Sinneinheit” analyseert, al ziet hij de relatie in opzet te weinig van het specifieke grondkenmerk van ziekte en genezing uit, zodat hij — tegen zijn bedoeling — toch in een *algemene* analyse van de persoon verzeilt. De analyse der dubbel-relatie arts—patiënt, patiënt—arts vindt zijn analogon in de paedagogische dubbelrelatie ouders—kind, kind—ouders. Wie over de arts spreekt, spreekt over de patiënt en omgekeerd. Wie over ouders (opvoeders) spreekt, spreekt over kinderen (opvoedingen) en omgekeerd. Voor de paedagogiek heb ik de konsekwenties daarvan, behalve in mijn zojuist aangehaalde werk, tevens aan de van psychologische zijde doodgezwegen orde gesteld in *Over het wezen der paedagogische psychologie* (Acta Paed. Ultraj. III, Wolters, Gron. 1951) en laatstelijk in de Casimir-bundel die bij de W. B. zojuist verschenen is in een artikel dat *Een beknopte voorbereiding*

ener *phaenomenologische en psychologie van de opvoeder* wilde geven. Maar deze feitelijke overeenstemmingen in problematiek zijn zeker de enige niet. Uiteraard sterker dan in de paedagogiek het geval is, vinden wij het biologisme en physiologisme bij de medici. Uit de algemene wijsgerige anthropologie treffen wij hier een door de Nazi's destijds aanvaarde figuur als Gehlen, uit de speciale, medische anthropologie een exponent als Kraus. Christian aanvaardt eigenlijk geen van beiden. Hier, als in de discussie met Kretschmer, verlegt zich de positie meer naar Jaspers en Von Weizsäcker. Waar de psychopathologie aan de orde komt, krijgen we de beste verwantschappen te zien: met Buiswanger, Von Gebattel, Straus, e. d. Wij mogen dit hier niet verder nagaan, temeer waar de analogie der problematiek of verdwijnt of tot identiteit wordt in de verdere ontwikkeling van het betoog. — Zo wij iets betreuren, is het de uitermate beperkte bekendheid van de auteur met alles wat zich buiten het Duitse taalgebied heeft voorgedaan sedert een enkel vroeg werk van Janet. Een verwijzing naar één onbeduidend populair traktaatje van Sartre in Duitse vertaling en — in zake de contact-psychologie — louter de naam van Kardiner, kunnen deze leemte slechts te zichtbaarder maken.

M. J. L.

*Paedagogica Belgica II* (1951). door R.L. Plancke, Professor aan de Universiteit te Gent. 158 blz. Prijs 110 fr.

In de 28e jaargang van *Paedagogische Studiën* (1951, blz 377), bespraken we onder de titel: „Een belangrijk Belgisch initiatief” een nieuwe uitgave van het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen, verbonden aan de Rijksuniversiteit te Gent: *Paedagogica Belgica I*. In dit artikel hebben we onze warme waardering geuit voor dit uiterst nuttige, vrijwel onmisbare naslagwerkje. In P. B. II, dat over de publicaties van 1951 handelt, zijn dezelfde richtlijnen gevolgd als in P. B. I. „Behalve het bibliographisch deel, de kroniek en het overzicht der boeken en artikels aangaande de geschiedenis van onderwijs en opvoeding in België, bevat dit tweede nummer de lijst van de doctorsproefschriften en licentiaatsverhandelingen in opvoedkundige wetenschappen sedert de oprichting van de universitaire instituten en scholen voor opvoedkunde.” Deze lijst is niet minder dan 25 pag. lang, een eerbiedwaardige productie in iets meer dan 25 jaar.

Enkele proefschriften hebben betrekking op het Nederlandse onderwijs; zo: *H. de Vos*: Het moedertaalonderwijs in de Nederlanden sedert het begin van de 19e eeuw (1935).

*R. van Diest*: Jan Ligthart. Een studie over zijn leven en zijn werken met enkele kritische beschouwingen over zijn opvoedkundige ideeën (1946).

*W. Haazen*: Inleiding tot de studie van het Kind en de Jeugd in de moderne Nederlandse prozaliteratuur (1947).

*J. van Schelvergem*: De Nieuwe Didactiek volgens het Nutsseminarie te Amsterdam 1948.

We herhalen wat we aan het slot van ons artikel schreven:

Het is jammer dat wij in Nederland het zonder een soortgelijk vademecum moeten stellen.

Van der V.

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

*Résumé van een onderzoek naar de studieresultaten van de verschillende sociale groeperingen, in een sterk geïndustrialiseerde provincie-stad*

Hierbij werd met een stillestest nagegaan het peil der leerlingen van de zesde klas L.O., en de eerste klas V.G.L.O., Ambachtschool en Huishoudschool; voor de lagere klassen der L.O. werd het bereikte resultaat op school over drie rapporten gewaardeerd, terwijl voor U.L.O., H.B.S. en Gymnasium de resultaten werden nagegaan n.a.v. het diploma.

Voor de indeling in sociale groeperingen werd de verdeling gevolgd, welke we vonden in het Sociologisch Bulletin jg. 1951 no. 3, waarbij de groepen boeren en landarbeiders konden vervallen, terwijl de groep arbeiders werd gesplitst in „geschoolde Arb.” en „Ongeschoolde Arbeiders. De overige groepen waren Bedrijfschouffden, Intellectuelen, Nieuwe Middenstand en Oude Middenstand. Onder de groep Gesch. Arb. telden we niet alleen de echte „vaklui” maar ook diegenen, die binnen een bepaald bedrijf zich tot een gewaardeerde en moeilijk vervangbare kracht hadden gemaakt. In twijfelgevallen werd de waardering van het Arbeidsbureau gevolgd.

De praktijk wees uit dat met deze indeling de sociale „ligging” beter werd getroffen dan wanneer het inkomen of hiervan afgeleide normen worden genomen. Nog moet worden opgemerkt, dat in deze plaats de verdeling over de „zuilen” zo volledig is dat het begrip „standenschool” onbekend is. Alle kinderen krijgen dus hetzelfde basis-onderwijs en dus ook gelijke aankomstchansen.

Het bleek niet mogelijk om uit het verkregen materiaal te concluderen tot een overheersing van, hetzij de erfelijkheidsfactor, hetzij de milieu-factor. Noch konden we een bepaald „groeps-intellect” vaststellen. Wel vonden we voor de groepen intellectuelen en ongeschoolden sprekende afwijkingen boven en beneden het gemiddelde, maar voor alle andere groeperingen liepen de prestaties zeer uiteen. Alleen door een geforceerd „rangschikken van gegevens” konden bepaalde conclusies ge-„in”-terpreteerd worden.

De groep Intell. — waarvan slechts 10 % der grootouders eveneens deze status hadden — stelde zonder uitzondering als doel voor haar kinderen een middelbare opleiding als minimum. „Gewillige” lagere scholen „hielpen” deze leerlingen tezamen met een zeer grote groep Nieuwe Middenstand door het toelatingsexamen van H.B.S. of Gymnasium, waar gemiddeld 56 % der groep intellectuelen het diploma wisten te behalen op een totaalgem. van 47 %. De keuze van vervolgonderwijs moge hier door „standsgevoel” worden ingegeven, erfelijkheid en milieu geven samen een basis voor deze prestatie. Met de nodige reserve menen we hier een aanwijzing te hebben, dat erfelijkheid van het grootste gewicht is voor deze groep, daar immers, wat milieu betreft de Nieuwe Middenst. ook gunstig is en de resultaten hier veel lager liggen n.l. 41 % gediplomeerden. Daarentegen meenden we te moeten concluderen dat voor de groep ongeschoolde arbeiders het milieu de sterkste factor was. De resultaten der leerlingen uit deze groep, die in de eerste leerjaren der lagere school slechts weinig achterlagen bij het gemiddelde, zakten steeds verder af in de hogere leerjaren. Ondanks alle zorgen van het V.G.L.O. bleken de leerlingen dezer groep, en vooral de jongens vrijwel alle interesse verloren te hebben. Slechts een uiterste toewijding en zeer speciaal afgestelde schoolopvoeding zal hier — misschien — iets vermogen tegen de afbrekende invloed der vaak min of meer a-sociale „gezinnen”.

De groep Nieuwe Middenstand leverde, ondanks het minder gunstige totaalresultaat bij het vervolgonderwijs, waar meestal door de ouders te hoog wordt „gemikt”, samen met de groep geschoolde arbeiders, op L.O., U.L.O. en M.O. de uitblinkers in relatief hoger aantal dan de intellectuelen.

Van de groep gesch. arb. gaat een te gering deel naar het M.O. Behalve een kwestie van een vaag gevoel „er niet thuis te horen” speelt ook het financiële offer — directe kosten en derving van inkomsten — hier nog een sterke rol. Van deze groep, die 32 % der bevolking omvat, telt de H.B.S. slechts 11 % en het gymnasium 2 % onder haar leerlingen. Nemen we aan dat normaal ongeveer 50 % der eerste klassers het diploma behaalt, en vergelijken we hiermee de percentages geslaagden dezer groep, dan zouden er nog heel wat meer leerlingen uit kunnen voortkomen alvorens het peil tot de genoemde 50 % was afgezakt. De U.L.O. geeft deze groep een veel betere kans die dan ook dankbaar wordt aanvaard. Deze school, die voor de intellectuelen en voor de Nieuwe Middenstand de eerste stelling is om op „terug te vallen,” telt onder haar leerlingen voor 44 % geschoolde arbeiders, waarvan het percentage acte-behalers 60 is bij een algemeen gemiddelde van 50 %.

Terloops zij hier gewezen op een ander feit t.a.v. de U.L.O. De H.B.S. had op 428 l.l. die op school kwamen 254 geslaagden. Van deze 428 kwamen er 69 nadat ze een Mulo-diploma hadden behaald in de klassen 3, 4 of 5 (3 Mulo B) der H.B.S. Van deze 69 behaalden 68 het eindexamen H.B.S. waarvan 66 zonder doubleren.

Bij de groepen bedrijfshoofden en oude-middenstand liepen de prestaties eveneens zeer uiteen, met een gemiddelde op, of vlak bij het totaalgemiddelde. De eisen die de eigen zaak stelde brachten deze leerlingen op vrijwel alle schooltypen voor vervolgonderwijs behalve V.G.L.O. Met de groep der gesch. arb. levert der oude — middenstand de beste leerlingen voor de ambachtschool die uit de groepen Intellectuelen en Nieuwe Middenstand „de laatste rest” krijgt. De moeilijkheid voor de ambachtschool—die andere, maar zeker niet alleen lagere eisen stelt dan de andere scholen — is om bij deze leerlingen weer wat „arbeidsvreugde” en zelfvertrouwen aan te kweken. Lukt dit, dan zijn de resultaten vaak nog behoorlijk, maar niet altijd is dit nog mogelijk. Tenslotte een overzichtje der gevonden resultaten. Onder de groepsnamen geeft het linker cijfer aan het percentage der l.l. dat de school bezoekt uit deze groep. Het rechter cijfer geeft voor de zesde klas der Lagere School en voor V.G.L.O., ambachtschool en Huishoudschool (eerste klassen) het resultaat van de stilleestest van B. G. Palland; voor U.L.O., H.B.S. en Gymnasium het percentage geslaagden. Bij de H.B.S. is het bovenste getal van deze kolom het percentage der „eigen” leerlingen, het onderste van het totaal, dus inclusief die van het U.L.O. overkwamen.

	Bedrijfsh.	Intell.	Nieuwe M.	Oude Mid.	Gesch. Arb.	Ongesch. A.	gem. prest.
L.O.	7 % 40	6 % 62	29% 48	17% 44	32% 48	9% 29	47,2
V.G.L.O.	— —	— —	3% 21	— —	42% 47	50% 31	33,—
Amb.sch.	2,5% 50	1,2% 45	13% 43	17% 52	49% 52	13% 46	50,2
Huish.s.	2 % 36	— —	28% 48	37% 42	24% 43	2% 53	44,—
Mulo	8 % 33%	1,5% 50%	16% 39%	19% 46%	44% 60%	7% 20%	50,—%
H.B.S.	8 % 43%	8 % 60%	45% 44%	22% 51%	11% 76%	1% 66%	51,—%
	50%	60%	54%	57%	77%	80%	59,—%
Gymn.	8 % 28%	25% 44%	45% 39%	15% 42%	2% 100%	— —	42,—%

*Binnengekomen scripties.*

50. Mej. D. Douw, *De opvoedkundige denkbeelden van Decroly.*
51. M. Baaijens, *Onderzoek naar de intelligentiespreiding in een sterk ge-industrialiseerde provinciestad.*
52. E. F. Noordam, *De voorlichting aan de voorgedijraad van de ambtenaar voor de kindervetten inzake voorziening in voogdij na echtscheiding.*
53. J. W. de Boer, *Oorzaken van het zittenblijven bij leerlingen van een lagere school.*

*Geslaagd.*

Voor de M.O. acte A Paedagogiek slaagden de heren *F. H. C. Jothmann* en *R. Puik.*

*Hervatting van de colleges.*

Professor Langeveld hoopt zijn colleges na de Kerstvacantie te hervatten op Woensdag 21 Januari. In dezelfde week worden ook de Zaterdagmiddag-colleges hervat.

## AANWINSTEN VAN DE BIBLIOTHEEK VAN HET SEMINARIUM

244. *Lize de Haan*: Fröbels plaats in de moderne onderwijssystemen. Wolters, Groningen—Djakarta 1952. 100 blz.
245. *W. Steinberg*: Das Problem der sozialen Erziehung in der klassischen Pädagogik. Reinhardt, München 1931.
246. *J. W. v. d. Hulst*: De hedendaagse problematiek van het christelijk onderwijs. Wolters, Groningen—Djakarta 1952.
247. *L. v. d. Zweep e.a.*: Richtlijnen voor een leerplan voor scholen met de Bijbel. 3e druk. Wolters, Groningen—Djakarta 1950.
248. *J. W. v. d. Hulst*: Handboek voor een leerplan voor scholen met de Bijbel. Wolters, Groningen—Djakarta 1952.
249. *H. Algra* en *G. P. v. Itterzon*: Het sein op onveilig. Sneek 1952.
250. *J. F. Pschl*: Der Unterricht in der Volksschule. 2er Bd: Die Zweite Schustufe. Leykam, Graz 1952.
251. *Prof. Dr. J. Hoogveld*: Keur uit de werken van —. Wolters, Groningen—Djakarta 1951.
252. *A. Heinen e.a.*: Familien- und Kleinkindererziehung. Kösel & Pustet München 1934.
253. *O. Hammelsbeck*: Evangelische Lehre von der Erziehung. Kaiser Verlag, München 1950.
254. *F. Schneider*: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Pustet, Wien 1948.
255. *K. Koffka*: Principles of gestalt psychology. Routledge & Kegan Paul, Londen 3e dr. 1950.
256. *E. Minkowski*: Le temps vécu. Paris 1933.
257. *B. Bourdon*: L'intelligence. Alcan, Paris 1926.
258. *M. Merleau-Ponty*: Le structure du comportement. P.U.F. Paris 1949.
259. *E. Conrad*: Psychologische Jugendpflege. Göttingen 1926.
260. *L. Frankl*: Lohn und Strafe, ihre Anwendung in der Familienerziehung.



261. *Prof. Dr. G. A. Poelje e.a.*: Gesprek der opvoeders. Een liber amicorum voor R. Casimir, 29 September 1952. Wereldbibliotheek, Amsterdam—Antwerpen 1952.
262. *Zuster Gaudia*: Het schoolkind. De Toorts, Heemstede 1952.
263. *O. Tumlriz*: Die Jugendverwahrlosung. Leykam, Graz—Wien 1952.
264. Maatschappelijke verwildering der jeugd. Rapport betreffende het onderzoek naar de geestesgesteldheid van de massajeugd. Staatsdrukkerij en uitgeverij bedrijf. 's-Gravenhage 1952.
265. *Alschuler & Hattwick*: Painting and personality. (2 dln.). The University of Chicago Press, Chicago. z.j.
266. *A. Aichhorn*: Verwaarloosde jeugd. Bijleveld, Utrecht 1952.
267. *J. Faasse*: Clubhuiswerk en clubhuisjeugd. Wolters, Groningen—Djakarta 1952.
268. *S. Lebovici*: Les tics chez l'enfant. P.U.F. Paris 1952.
269. *B. A. Butler*: Improvement of teaching in secondary schools. University of Chicago Press, Chicago 3th ed. 1948.
270. *B. M. Noach*: Zakelijke brieven en veislagen. Noordhoff, Groningen—Djakarta 1949.
271. Het Huwelijk. Herderlijk schrijven van de Generale Synode der Nederlands Hervormde Kerk. Boekencentrum, 's-Gravenhage 1952.
272. *Mr. J. Zuur*: Wat kan ik worden? Amsterdam z. j.
273. *E. Rubbens—Franken*: Geef de jeugd speeltuinen. Voorhoeve, Bussum 1950.
274. *Dr. P. Smits*: Kerk en stad. Boekencentrum 's-Gravenhage 1952.
275. *L. A. v. Zetten*: Het Israël Gods. Bond Nederland—Israël, Amsterdam 1950.
276. *O. Pfister*: Das Das Christentum und die Angst. Artemis, Zürich 1944.
277. *Jean Wahl*: La Pense de L'existence. Flammarion, Paris 1951.
278. *O. Ewald*: Die französische Aufklärungsphilosophie. Reinhardt, München z.j.
-

## HET PROBLEEM VAN DE „HALVE VRIJHEID”

DOOR

J. H. RINGROSE

In een vroeger artikel <sup>1)</sup> wezen wij reeds op het tere punt van de orde op zg. progressieve middelbare scholen. „Waardoor,” zo vroegen wij ons toen af, „waardoor gaat het er niet zo ordelijk toe als op de traditionele school?” Nu moet men met dergelijke vragen oppassen. Voor iemand, gewend aan de sfeer van de klassikale school, is al gauw iets onordelijk, b.v. als er wat heen en weer „gelopen” wordt in een lokaal, of als kinderen, gedempt sprekend, met elkaar samenwerken of wel eens niet werken. Men is hier eenvoudig niet aan gewend en meet, meer of minder bewust, met maatstaven, die in dit zo heel andere kader van werken niet passen.

Anders wordt het echter, als insiders met klachten komen. Klachten, die o. a. spreken van een dikwijls onrustige werksfeer, van te opvallende nonchalance en drukte in optreden en werken. En het zijn zeker niet de minst geestdriftigen die zich hierover opwinden.

Na in het vorige artikel dan gewezen te hebben op het tekort aan sociale integratie, en in dat verband de ontwikkeling van selfgovernment te hebben aanbevolen, menen wij thans op een ander en in wezen belangrijker, essentiëler aspect te moeten ingaan. Zonder ook maar iets af te willen doen aan de waarde van een grotere sociale integratie en identificatie, geloven wij — zulks op grond van talrijke ervaringen uit de dagelijkse praktijk — dat alleen hiermee die soort wanordelijkheid, die inhaerent schijnt te zijn aan het onderwijs van zo menige progressieve middelbare school, niet, of maar in geringe mate, opgeheven, opgelost kan worden. Immers, hoezeer wij de kinderen inschakelen in het „bestuur” van de school, hoever wij hierin ook kunnen gaan en hoeveel baat wij en zij ook vinden bij een ruimere mate van handelen onder eigen verantwoordelijkheid, toch blijken daarmee slechts bepaalde soorten van „wanorde” bestreden te kunnen worden. Sterker nog: de moeilijkheden in dit opzicht t. a. v. het onderwijs-in-engere-zin vertoonden eerder de neiging toe dan af te nemen. Júist die gezonde ontwikkeling

<sup>1)</sup> Paedagogische Studiën, Sept. 1949: „Enige desiderata over het orde-vraagstuk”, pg. 276—291.

tot zelfbestuur, zo zouden wij het wellicht mogen stellen, juist zij verleent mede een acuter karakter aan de andere, meer specifiek-onderwijskundige orde-storingen.

Op het eerste gezicht lijkt dus de oplossing simpel. Neem de grotere zeggenschap terug! De grotere vrijheid en verantwoordelijkheid maakt de zaken alleen maar lastiger en gecompliceerder, blijkbaar. Maar dat zou betekenen, dat men de klok zou terugzetten, en dat men eigenlijk de consequenties van het vrijheidsbeginsel niet aandurfde. — Neen, als rechtgeaard „vernieuwer” is men eenvoudig niet in staat deze weg-terug af te leggen, althans niet principieel. In de praktijk van juist dit soort onderwijs, dat immers een sterk experimenteel karakter draagt, is d. e. t. een reculer pour mieux sauter menigmaal noodzakelijk.

Laat ons eerst vaststellen, met welke soort orde-storingen we hier te maken hebben. Echter niet dan na nogmaals met nadruk te hebben geconstateerd, dat een opsomming van deze „zonden” stellig een te somber, en dus eenzijdig beeld moet geven van de werkelijke toestand. We zouden (in navolging van K. Horney<sup>1)</sup>), misschien beter kunnen spreken van orde-storende „trends”. Trends, die dus niet perse tot acute wanorde (i. c. „neurose”) móeten, maar wel kunnen leiden! Ook is het dienstig wederom op te merken, dat slechts zij, die enigszins thuis zijn in het modernere onderwijs, hier het normale van het abnormale kunnen onderscheiden; en dat de kans zeker groot is, dat een zg. traditionalist datgene wat wij als de doodgewoonste en gezondste orde kwalificeren, zonder enige aarzeling met „rommel, wanorde, abnormaal” diskwalificeert! Het zij zo; wij zullen ons niet in een polemiek hierover begeven al kunnen we niet nalaten éven te wijzen op de toch niet zó hypothetische, maar integendeel ongevoon rijke kansen, die het traditionele onderwijs biedt voor de ontwikkeling van de meest ingewikkelde psychisch-onbewuste „mental disorders”. Maar ja, die zie je nu eenmaal niet zo gauw als een kapotte stoel of een beetje lawaai.

Ter zake. We moeten nu de volgende reeks „trends” onder de loupe nemen; trends, die in het bijzonder tijdens het eigenlijke onderwijs een rustige werksfeer bedreigen dus<sup>2)</sup>: „gebrek aan aandacht door veroorzaken van teveel lawaai; te veel beweging

<sup>1)</sup> K. Horney: „New ways in psycho-analysis”.

<sup>2)</sup> Zie ook W. H. Burton: „The guidance of learning activities”, 1944, pg. 549—587.

in de klas; te dikwijls onderbreken van het geregelde werk; onordelijk gedrag bij verdeling van schriften, bij het begin van de lessen en bij het inleveren van werk; vele absenties en vaak tijdens de lessen rondhangen, ook in de gangen; veel uit het lokaal willen gaan met smoesjes; te veel te laat zijn bij het inleveren van werk en taken; moeilijk aan het werk gaan; te vaak bezoek aan de W.C.; te vaak de docent en elkaar naar zich toeschreeuwen," etc.

M. a. w. tendenties, die, indien zelfs enkele daarvan tot realiteiten voeren, een onaanvaardbaar onrustige, min of meer gedesintegreerde werksfeer veroorzaken.

Zoekend naar oorzaken, is men natuurlijk geneigd in de eerste plaats de docent verantwoordelijk te stellen. Wie zal ontkennen, dát in hem inderdaad een bron van moeilijkheden kan schuilen? <sup>1)</sup> En verderop zullen wij zeker nog gelegenheid vinden om het een en ander over zijn plaats in het kader van het moderne onderwijs op te merken. — Toch, alléén aan hem kan het niet liggen. Hoe, anders, te verklaren, dat het geen zeldzaamheid is, dat docenten van erkende bekwaamheid op traditionele scholen, die in dit nieuwe onderwijs werkzaam zijn, duidelijke moeite met die orde kunnen hebben. En omgekeerd!

Neen, de tekorten zijn van andere, algemener aard. En indien wij ons niet al te zeer vergissen, moet men zijn aandacht vooral richten op de zuiver *didactische* aspecten. Iedere wat nauwkeuriger waarnemer, die zich afvraagt waaruit al deze storingen tenslotte voortspruiten, kan o. i. maar tot één conclusie komen: omdat de kinderen zich vervelen, en *de kans krijgen die verveling te lüchten*, dáárom ontstaan al die desintegrerende activiteiten. En alle goede wil en alle selfgovernment ten spijt, zal — zolang het onderwijs niet beter gefundeerd en *gemotiveerd* is — dit niet te onderschatten, maar helaas te weinig in zijn wezen herkende, gevaar bestaan. — „Vervelen de kinderen op een klassikale school zich dan niet?“, zou een naïef buitenstaander kunnen opmerken, „daar is het met de orde, enkele excepties niet meegerekend, toch over het algemeen wel behoorlijk gesteld“. Zeker, dit laatste valt niet te ontkennen; men kan zich echter afvragen: ten koste waarvan?

Wat is er nu eigenlijk met zo'n z.g. progressieve school gebeurd? In zijn afkeer van het dwang-karakter van de autoritairistische

<sup>1)</sup> Dr. H. W. F. Stellwag: „Begane wegen en onbetreden paden“. 1952, hfst. VIII en blz. 285 e.v.

opvoeding <sup>1)</sup>, laat men hier de kinderen veel meer vrij. Uitgaande van „het goede” in het kind, meent men evenwel maar al te dikwijls, dat dit nu ook die vrijheid aankan! Men speculeert op zijn drang tot zelfwerken, zelf willen doen en zelf willen ontdekken; men werkt met gevoelige perioden en wat dies meer zij. En, gelijk een tulp zich „vanzelf” tot volle wasdom ontplooit, zo hoopt men, dat ook het onrijpe kind zonder snoeien en ingrijpen van buitenaf volwassen wordt. Natuurlijk, aberraties zullen plaatsvinden, maar toch: men moet op de scheppende krachten, de zelfbepalingsdrang kunnen vertrouwen. Dwang (en tussen haakjes dus ook „straf”) is uit den boze. De orde? Die komt vanzelf, die groeit op spontane, natuurlijke wijze.

Deze uiteraard onvolledige schets is natuurlijk overdreven. Zó ver gaat men met het „laissez-faire”, in de praktijk althans, zelden, dat men — gelijk Neill <sup>2)</sup> — zijn opvoeding en onderwijs gehéél op het kind afstemt. Deze reactie slaat te ver door, daar zullen de meeste vernieuwers het nu wel over eens zijn. Niet te ontkennen valt echter, dat de meeste middelbare scholen die serieus experimenteren, sterke invloeden van deze zienswijze hebben ondergaan én... daar in de dagelijkse praktijk mee worstelen. Zeker, vrijheid, zelfwerkzaamheid, werken onder eigen verantwoording, vrije werkuren (waarin gekozen kan worden aan welk vak gewerkt zal worden): dat alles is prachtig en dat alles is winst. Maar waardoor dan tóch die onrust? Kunnen de kinderen — of de docenten — al die vrijheid niet aan? Moeten we toch weer terug naar een strenger, meer klassikaal systeem, zoals in zekere zin de Daltons scholen volgen? Is dat Dalton-onderwijs — dat immers ook vrijwerken en leerlingenverantwoordelijkheid impliceert — dan de panacée, zoals vertegenwoordigers hiervan wel eens in een wat overmoedige bui bevereren?

Het is verre van ons, de waarde van het Daltoniseren, dat op het ogenblik zo in zwang is gekomen, te bagatelliseren. Integendeel: zolang we voor sommige uitermate belangrijke vraagstukken geen oplossing hebben gevonden, zolang is dit onderwijssysteem — als compromis — niet alleen aanvaardbaar, maar onmisbaar! Iets anders is echter, of een zekere neiging tot zelfgenoegzaamheid, die hier meer dan eens valt op te merken, niet een verdere ont-

<sup>1)</sup> Term ontleend aan Prof. Stellwag's bovenvermelde boek, blz. 103. De auteur maakt hier onderscheid tussen autoriteit (gezag) en autoritairheid.

<sup>2)</sup> A. S. Neill: „Hearts not heads in the school”, 1945. Zie ook Homer Lane: „Talks to parents and teachers”.

wikkeling van de vernieuwing remt. Want wie het daltoniseren wat van meer nabij beziet, zal — naast de onmiskenbare positieve verbeteringen van organisatorische aard — toch tot zijn schrik merken, dat men er al te vaak nog precies dezelfde leerboekjes gebruikt als weleer, ja dat er in wezen aan de didactiek bitter weinig veranderd is, en dat de eigenlijke vernieuwing er vooral één is van methode. Oude wijn in nieuwe zakken? Hoe het zij: de kinderen waarden dit wel, en, belangrijk punt: de orde is er in orde, veelal.

En toch is deze vernieuwing, althans naar onze smaak, nog maar halfweg. Misschien moet men zelfs zeggen: het belangrijkste is nog niet gebeurd. Het belangrijkste: de *vernieuwing van het leren zelf*. — Stellig hebben de vernieuwingspioniers, van het m.o. althans, wel oog gehad voor deze kant van hun werk. Wij moeten zoveel mogelijk van de belangstelling van de leerlingen uitgaan, wij moeten de leerstof anders aanbieden: dat is allemaal goed en wel. Maar dat is lang niet alles en *hoe* moet 't gebeuren? En vergissen we ons erg door aan te nemen, dat men juist in déze opzichten wat al te optimistisch redeneerde, en ongetwijfeld zeer gecompliceerde zaken dikwijls te gemakkelijk en te diletantistisch opnam? Is het te boud te beweren, dat er t. a. v de vernieuwing van de didactiek weinig lijn te bespeuren valt, en dat dikwijls op één en dezelfde school onder het devies „vernieuwing” op geheel van elkaar afwijkende, ja soms tegenstrijdige wijze onderwezen wordt? En dat niet zelden alles toch maar bij het oude blééf?

En zo, menen wij, ontstaan haast „vanzelf” die conflictsituaties, die typerend kunnen zijn voor dergelijke scholen met een onevenwichtige sfeer, vooral in de lagere klassen. Zónder voldoende lijn in het geheel van de onderwijsaanbieding, zonder voldoende motivering, zonder voldoende denkpsychologisch fundament, maar mét een flinke dosis „laissez-faire”, is er ampel gelegenheid voor de toch al zo rumoerige, krachtpatserige en energieke puer en puber om het er eens flink van te nemen. Hij kan zich m. a. w. vrij ongeremd uitleven, en dat juist in een fase, waarin ook sterk agressieve en soms negatieve krachten overheersen. Vergeten wij in dit verband ook niet de invloeden van thuis, dikwijls onbewust doorwerkend en zich ontladend ten koste van anderen, van zwakker makelij. Paedagogisch-psychologisch gesproken is een dergelijke „laissez-faire”-werksfeer in verschillende opzichten ongewenst, afgezien dan nog van het zuiver onderwijskundige aspect. — Werkt de onderlinge naijver, met alle verdere weeën



vandien, op een traditionele school min of meer ondergronds, hier bestaat het niet denkbeeldige gevaar, dat — alle idealen van goodwill ten spijt — die rivaliteit openlijk uitgeleefd wordt. Niet de cijfers en de rapporten, niet de bedwongen angsten domineren hier, maar wel de persoonlijke rivaliteit tout court. Bij gebrek aan voldoende duidelijk gestelde normen, en gegeven de habitus van de puer, wordt de groepssfeer sterk onder invloed geplaatst van allerlei — aan zichzelf overgelaten — dikwijls destructieve krachten, die kinderen op deze leeftijd zeker niet uit eigen kracht kunnen beheersen en reguleren. En ook hier, maar dan eigenlijk veel directer en harder, zijn emotionele isolatie, angst voor falen en . . . onzelfstandigheid de begeleidende verschijnselen van een onveilig, onzeker geworden levenssfeer, waar alleen de onverstoorbaren met succes tegenop kunnen roeien <sup>1)</sup>. En wee de docent, die zich niet schrap zet!

Wat dóet die docent eigenlijk? Hij zit in een moeilijk parket, dat is duidelijk. Is hij een orthodoxe „tulpenaar”, dan is het hek van de dam. Meestal echter (de nood dwingt nu eenmaal, en gelukkig maar) néémt hij dit alles niet en zoekt naar maatregelen, die een *modus vivendi* mogelijk moeten maken. Niet zelden grijpt hij dan in 's hemelsnaam terug naar — in zijn ogen — soms toch verouderde methoden, waarvan zeker niet de slechtste daarin bestaan kan, dat hij, met behoud van wat verder verdraagbaar lijkt, in veel grótere mate weer leiding gaat nemen en geven. Een echt persoonlijke inzet van zijn kant kan nog heel wat redden. Zo wordt hij hét rustpunt, de reddingsboei én de zo nodige levende identificatie-mogelijkheid in de groep, die een misschien wat ouderwetse didactiek nog best met vrucht kan doorzetten. Nog beter wordt het, als hij er bovendien in slaagt zijn didactiek grondig te herzien, maar daarover straks meer. Slechter echter wordt het, als hij de dictator — een niet zó ongewone figuur op progressieve scholen! — gaat spelen. Over de funeste invloed van innerlijk onrijpe en onevenwichtige leraarstypen is elders al zoveel geschreven, dat wij hier gevoeglijk over kunnen zwijgen na nog te hebben opgemerkt, dat die invloeden in het bijzonder op vrije scholen extra ongewenst zijn <sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> Belangwekkend is het experiment van Lewin, Lippitt en White, die onderzochten welke invloed op kinderen werd uitgeoefend door een resp. autoritair, „Laissez faire” en „democratic” régime. „An experimental study of leadership and grouplife” in „Readings in Soc. Ps.”, 1947.

<sup>2)</sup> O. a. Dr. M. J. Langeveld in: „Het V.H. en M.O. uit een oogpunt van geestelijke volksgezondheid”, in Maandbl. v. d. geestelijke volksgezondheid, April 1950, blz. 107—114 (Het lijden onder de verhouding tot de leraren) en H. Kleinert: „Erzieher wie sie nicht sein sollen”, Bern 1943).

De slotsom ligt voor de hand: alleen met een grotere vrijheid zijn we er niet. De uitdaging, om een Toynbeeaanse term te gebruiken, is te groot; het „antwoord” kan welhaast niet anders dan negatief uitvallen, zolang deze discrepantie blijft bestaan tussen het kwantum vrijheid dat men „prijsgeeft” en het „kwantum didactiek”, dat men tegelijkertijd ongewijzigd, onhervormd laat. Of, met andere woorden: de traditionele didactiek deugt, zeker voor de lagere leeftijdsklassen van de middelbare school, niet in een onderwijsopvatting, die het vrijheidsbeginsel huldigt en die van „het kind” wil uitgaan. Die didactiek verveelt, en aangezien zij — dikwijls — niet dwingend gesteld wordt, ontwijkt de leerling haar niet zonder succes zoveel mogelijk, met de reeds beschreven gevolgen. Die didactiek immers spreekt o. a. daarom niet aan, omdat zij „volwassen” is, omdat zij uitgaat van principia, die — ook maar tendele overigens — geschikt zijn voor het reeds op abstraheren ingestelde volwassen denken. Vakscheiding; geïsoleerd van elkaar exposeren van feiten; logische opbouw van de leerstof uitgaande van de kleinste eenheden en voortbouwend naar grotere gehelen én een methodiek, die in wezen op passief leren is ingesteld: dat zijn geaardheden van een onderwijs, die niet passen bij het kinderlijke denken en bij het kinderlijke zijn <sup>1)</sup>. En nóg erger wordt alles, als dan bovendien de gids, de docent op de achtergrond blijft en de leerling dus onder het motto: zélfdoen, zich maar alleen, of desnoods met andere, evenzeer, onvolwassenen onder het motto: samenwerken, door deze onverteerbaarheden heen moet worstelen!

Hier wreekt zich het feit, dat de leraar van de middelbare school geen behoorlijke didactische vorming ontving <sup>2)</sup>. Bovendien, en dat is niet minder hachelijk, ontbreekt researchwork, waarop experimenten van onderwijshervorming kunnen voortbouwen. Alles moet zelf uitgedokterd worden. Heel wat moet

<sup>1)</sup> Zie Dr. J. Koning: „Enige problemen uit de didactiek der natuurwetenschappen”, 1948, pg. 212 e.v. Verder de instructieve beschouwingen door Dr. J. G. Vogel, onlangs in dit tijdschrift verschenen.

<sup>2)</sup> Prof. Langeveld in bovenvermeld artikel: „De docent . . . in de versterkte niet op die taak voorbereid, zou een kunstenaar moeten zijn in het opwekken van grondervaringen, in het (tendele) reëel funderen van zijn vak . . . en tegelijk moet hij zijn leerlingen heel wat „doodgewone techniek” bijbrengen,” pg. 108. Sinds September 1952 wordt op de Werkplaats, uitgaande van verschillende onderwijsverenigingen, een paedagogisch-psychologische opleidingscursus georganiseerd voor docenten in het progressieve onderwijs. — Onder leiding van Prof. Langeveld wordt in een kleine groep in soortgelijke richting gewerkt.

overhaast worden geïmproviseerd. Dikwijls wordt de progressieve experimenteerschool dilettantisme verweten, en zeker niet ten onrechte. Maar mag men hier van „verwijten” spreken, als men in aanmerking neemt onder welke ongunstige voorwaarden de docent, die aan vernieuwing doet, móet experimenteren? Zonder behoorlijk houvast, midden in een baaierd van moeilijkheden en tegenstrijdigheden, en overbelast met een dusdanige hoeveelheid werk en verantwoording, dat het eigenlijk iets waanzinnigs lijkt dát hij ueberhaupt nog doorwerkt: zó staat hij er voor. Naast het „gewone”, lopende werk, wordt dán nog van hem — ongeschoolde — verwacht, dat hij verder experimenteert. Alsof hem daartoe de rust, de tijd, de energie rest na de — insiders weten het — afmattende en uitputtende dagelijkse taak! „De experimenteerscholen moeten maar eerst bewijzen, dat zij beter zijn,” zeggen er wel. . . . . ik vrees, dat men, op deze voet doorgaande, lang kan wachten. Het ergste is dan, dat men — bij gebrek aan zg. resultaten — meent gerechtigd te zijn te concluderen, dat „de onderwijsvernieuwing wel bewezen heeft, het niet te kunnen”, en dies aanbeveelt, de hierbij betrokken scholen — of althans het experimenteer karakter ervan — te liquideren.

Intussen zitten wij er mee, maar laat ons er direct aan mogen toevoegen: men zit ook weer niet helemaal stil. Er zijn aanwijzingen, dat men op enkele progressieve scholen tóch stug doorwerkt in een richting, die — als zij de gelegenheid krijgt zich door te zetten — wel iets belooft. Uitgaande van nieuwere inzichten in de denkpsychologie en rekening houdend met de ontwikkelingspsychologie, wordt hier en daar in alle ernst overwogen de gehele didactiek van de zg. onderbouw grondig te herzien. Een aanzienlijk grotere vakcoördinatie en concentratie; veel meer „activity”-onderwijs; een onderwijsinhoud, die veel directer aansluit bij de belangstelling van kinderen op deze leeftijd en een veel grotere mate van „coöperative planning” tussen docent en leerling: dat alles staat op hun nogal ambitieuze, maar enig mogelijke program. Enig mogelijke: omdat alleen zó de hoop kan bestaan, dat we uit de impasse kunnen komen, waarin het progressieve middelbare onderwijs langzamerhand dreigt te geraken. Het is nl. onze vaste overtuiging, gebaseerd op de helaas nog te zeldzame voorbeelden van wélgeslaagde didactische vernieuwing, dat men, in een *gezamenlijk* front van didactisch-herziene „vakken” optrekkend, onder stimulerende *leiding*, stellig in staat is om de beschikbare energieën, belangstelling en vermogens van de kinderen dusdanig te pakken en

positief te activeren, dat er dán welhaast niet meer van een „orde-probleem” sprake behoeft te zijn. But it is a long way, want ieder, die ook maar enigszins thuis is in de problematiek van deze zaken, weet welke bergen werk hier nog te verzetten zijn. En de zo bitternodige deskundigen op (middelbaar) onderwijsgebied zijn zo uitermate schaars, en zo uitermate zwaar belast . . .

Tenslotte laat zich de vraag stellen: wat te doen, zolang we nog in de geschetste halfslachtige situatie verkeren? We moeten roeien met de riemen, die we hebben en dat betekent in het bijzonder, dat we vóór alles zorg moeten dragen voor een behoorlijke werksfeer. Dat impliceert weer, dat de docent meer op de voorgrond moet treden en dat hij het moet zijn, die in eerste instantie verantwoordelijk is voor de orde. Hoe minder ver hij qua didactiek is, hoe meer hij moet „daltoniseren” in die zin, dat hij het is, die moet uitmaken in hoeverre het kind „vrij” mag zijn en in hoeverre niet. Of, met andere woorden: hoe minder vergevorderd de algemene en speciale didactiek-hervorming, hoe minder de leerlingen aan zichzelf mogen worden overgelaten. Van de beschreven „laissez-faire”-sfeer moeten we principieel af, óók als t. z. t. de didactiek-hervorming zijn beslag heeft gekregen. De grotere vrijheid, die dán mogelijk wordt, zal *mede* door een doelbewuste democratische *leiding* zijn tegenhanger vinden in een natuurlijke gebondenheid door een onderwijs, dat de verveling weet te verdrijven zonder aan karakter in te boeten. Integendeel!

## OM LOSHEID VAN BEWEGING BIJ HET SCHRIJVEN

DOOR

W. E. VLIEGENTHART

Bij alle verbeteringen, die de laatste decennia in het schrijf-onderwijs zijn aangebracht, gaat het toch ook hier als op ieder gebied van onderwijs en opvoeding: er blijft altijd nog wel iets te wensen over. Dat „iets” is bij het schrijfonderwijs niet ver te zoeken. Want in de eerste plaats vindt men onder iedere generatie schoolkinderen op iedere school een aantal leerlingen, voor wie schrijven een hoogst krampachtige beweging blijkt; en in de tweede plaats staat ieder die les geeft, in het bijzonder ieder die les geeft in de aanvangsklassen, telkens weer voor de vraag, hoe de linkshandigen in zijn of haar klas tot behoorlijk schrijven te brengen.

Daarom is het belangrijk, dat er in ons land sedert enige jaren wordt geëxperimenteerd met een methode, die de spontane geneigdheid van kinderen tot rythmisch bewegen en de losheid die door dit bewegen bevorderd wordt, in dienst poogt te stellen van een ongedwongen en spanningloos schrijven, en waarbij bovendien nog wordt geprobeerd om alle kinderen deze losheid zowel bij links- als bij rechtshandig schrijven te laten verwerven. Het komt mij voor, dat het bedoelde experiment, door Mej. Boon in de Nutsschool voor L.O. te Breda uitgevoerd, zó zeer kernvragen van het schrijfonderwijs raakt, dat een beschouwing in dit tijdschrift op zijn plaats is.

De toegepaste methode is ontworpen door Mme Bugnet en wordt met de van haar afkomstige naam „Le bon départ” aangeduid. De vorm, waarin de werkwijze in de klas van Mej. Boon wordt toegepast, komt kort samengevat op het volgende neer:

Onder pianobegeleiding worden verschillende eenvoudige figuren rythmisch met de hand in de lucht beschreven. De verschillende figuren worden afwisselend linkshandig, rechtshandig of met beide handen tegelijk gevormd. Bij het tweehandig bewegen worden de beide in de lucht beschreven figuren zowel spiegelbeeldig gemaakt (dus wanneer de rechterhand van de lichaamsas af naar rechts beweegt gaat daarbij de linkerhand van de as af naar links), als in gelijke richting.

De vorm van de figuren wordt soms — vooral in het begin — door de onderwijzeres aangegeven, maar later meestal door de kinderen zelf. Doen ze dit, dan moeten zij natuurlijk zorgen dat het bewegingsrythme van de figuur zuiver overeenstemt met de melodie welke ze als uitgangspunt kiezen. Met het rythmisch figuren-vormen wordt voortgegaan als de kinderen al kunnen schrijven; kinderen aan het einde van het tweede leerjaar zag ik het geanimeerd doen.

Na enige tijd leren de kinderen, behalve figuren als cirkel en driehoek, ook de lettervormen in de lucht beschrijven. Ook dit gebeurt rechtshandig, linkshandig, en tweehandig — maar alleen in de officiële schrijfrichting, dus niet spiegelbeeldig met de linkerhand.

De oefeningen worden door de hele klas tegelijk uitgevoerd. In een gewoon, niet al te erg volgepropt klasselokaal blijkt dat mogelijk. Bij een deel van de oefeningen staat de ene helft van de klas naast de banken, de andere kinderen voeren ze dan zittende uit. Soms werken een paar leerlingen voor het bord.

Doordat nu de opgewektheid en losheid, die het rythmisch

bewegen meebrengt, zich meedeelt aan de eerste „schrijfbewegingen” krijgen deze soepelheid en wordt het schrijven betrokken in de sfeer van opgewektheid die aan het rythmisch bewegen inhaerent is.

Een technische moeilijkheid is het uit den aard der zaak, hoe de losheid van de bewegingen te bewaren, wanneer niet meer in de lucht, maar op een weerstandbiedende ondergrond wordt geschreven. De overgang wordt gemaakt via enige tussenstadia. Op het schrijven in de lucht volgt het met lichte druk op het bord overtrekken van groot geschreven letters; het met lichte streek, zonder overtrekken en zonder schrijfgereedschap, vormen van de letters op bord of bank; groot schrijven met krijt op het bord; en tenslotte schrijven op papier. Dit laatste blijkt na de diverse vooroefeningen weinig moeite meer te geven. Het schrift van de klas in Breda was inderdaad opvallend soepel, uitgesproken krampachtige „pootjes” ontbraken, al is er natuurlijk verschil in losheid tussen het schrift van de kinderen individueel. Alle kinderen blijken goed zowel links als rechts te kunnen schrijven.

Behalve de verschillende soorten oefeningen in het rythmisch-bewegend beschrijven van figuren, letters en woorden, wordt ook een soort vingergymnastiek beoefend om handen en vingers lossen en sterker te maken.

Zoals gezegd, is het interessante van de wijze van werken in de eerste plaats, dat wordt uitgegaan van een activiteit die de kinderen zeer animeert: het rythmisch bewegen bij muziek. De gedachte, de gestuwdheid van de vrije, rythmische beweging over te brengen op die andere beweging, die zo heel gemakkelijk onvrij en krampachtig wordt, deze gedachte is een vondst. Zo wordt het schrijven gestuwd door het rythme van de meebeleefde melodie. Daarom is het ook onjuist, wanneer men overeenstemming constateert tussen de oude tacteermethode en de methode „le bon départ”. De gelijkenis is niet meer dan oppervlakkig. In de practijk kwam de tacteermethode er op neer, dat de beweging van buitenaf dwingend werd bestuurd. Zij leidde daardoor licht tot een zeer krampachtige bewegingsvorm. Het verschil tussen beide methoden ligt daarin, dat de een de eigen spontaniteit inschakelt, terwijl de andere deze juist belemmerde.

Wel leidt de vergelijking met de tacteermethode tot de overweging, dat het gevaarlijk moet zijn, met het „schrijven op muziek” door te gaan, wanneer de kinderen eenmaal de durf hebben gevonden om met losse bewegingen op papier te schrijven



in een niet te groot formaat. In dit stadium zou het eigen rythme van het individuele kind licht geforceerd kunnen worden. De grote vrije bewegingen in de lucht geven dit gevaar niet, omdat zij voldoende speling laten voor individuele verschillen in de aard der beweging, ook al worden deze geleid door een collectief beleefd rythme.

Bij de vorm, waarin de methode momenteel wordt toegepast, merkt men soms oneffenheden op in de overeenstemming tussen het bewegingsrythme, dat sommige lettervormen eisen, en het rythme van de erbij gezongen melodie. Hoewel de kinderen deze oneffenheden vlot overwinnen, ligt hier een schoonheidsfout in de methode, die niet geheel zonder bezwaar voor de muzikaal-rythmische scholing zou kunnen zijn. Mogelijk kan deze tekortkoming bij de verdere ontwikkeling van de methode worden opgeheven. Daartoe moet dan wellicht meer dan nu reeds gebeurd is worden nagegaan, in welk rythme een kind bepaalde letters schrijft. Ook zullen hier en daar melodieën met zuiverder kloppend rythme moeten worden gezocht.

Bij het ontwerpen van de methode is uitgegaan van de gedachte dat een ontspannen psychische instelling voorwaarde is voor het bereiken van goede schoolprestaties. Deze gedachte is ongetwijfeld van wijder belang dan voor het schrijfonderwijs alleen; hier ligt een contactpunt met zeer fundamentele grondgedachten der nieuwere opvoeding. Is een kind zonder krampachtige gespannenheid bezig, dan is aan een belangrijke voorwaarde voor een goede ontwikkeling voldaan.

Hier is een enkele opmerking over de theoretische achtergrond van de methode op zijn plaats. Welke de theorie van Mme Bugnet is geweest, wordt uit de weinige en beknopte publicaties over haar werk — dat zeker niet alleen op het gebied van het schrijfonderwijs lag, integendeel slechts min of meer toevallig hier een uitloper heeft gevormd — niet duidelijk. Men krijgt echter wel eens de indruk, dat sommigen menen, psychische losheid te kunnen bereiken door het losmaken van de spieren. Een dergelijke gedachtegang moet zonder meer worden verworpen. Wanneer kinderen met de methode „le bon départ” vlot en spanningsloos leren schrijven, dan is dat niet tengevolge van het lossen maken van hun spieren, maar doordat zij zich in een bepaalde omgeving in het bijzijn van bepaalde mensen en bezig met bepaalde activiteiten, vrij en onbevangen voelen worden. En vanuit deze ontspannen instelling komen zij tot ontspannen spiergebruik.

We zagen dat de kinderen met een zekere gemakkelijkerheid beide handen kunnen gebruiken bij het schrijven. Voor de rechtshandige kinderen is het natuurlijk heel aardig, dat ze links ook kunnen schrijven, maar op zich zelf toch weinig belangrijk. Voor de linkshandigen is het in een rechtshandige samenleving zeker van belang, ongedwongen de mogelijkheden van ook hun rechterhand te hebben ervaren. Toch moeten we er bij de beoordeling van de methode m. i. groter betekenis aan hechten, of rechtshandige zowel als linkshandige kinderen soepel leren schrijven *met hun voorkeurshand*. En gezien vanuit dit criterium, maakt het schrift een goede indruk.

Bij de beschouwing van het schrift blijkt er een belangrijk verschil in de vastheid van het schrijven met voorkeurshand en andere hand te bestaan; op een enkele uitzondering na schrijven allen zekerder met de eerste. In overeenstemming hiermee heeft men bij gebruik van de methode de ervaring opgedaan, dat de kinderen hun voorkeur voor rechter- of linkerhand behouden.

Dit laatste is een goed ding. Een volkomen gelijkshakeling van beide handen zou zeer wel een ongunstige invloed kunnen hebben op het zich leren oriënteren in de ruimte. Het onderscheid in de bruikbaarheid van beide handen immers speelt een grote rol in het leren onderscheiden van de rechts, resp. links van het kind gelegen ruimte. Zou men er werkelijk in slagen, die bruikbaarheid gelijk te maken, dan zou men moeten afwachten of de kinderen met „twee rechterhanden” zonder moeite compenserende middelen zouden vinden om het belangrijke onderscheid tussen linker- en rechtterruimte te leren beheersen. Dat de gelijkshakeling der beide handen bij de „bon départ”-methode een betrekkelijke blijft, kan daarom alleen maar als gunstig worden beschouwd.

Een onderdeel van de methode dat enigszins uit het geheel valt, doordat het minder natuurlijk is, zijn de oefeningen om de vingers sterk en lenig te maken. Men krijgt de indruk, dat de ontwerpster hier niet losgekomen is van het geven van oefeningen, die van buiten zijn opgelegd en slechts betrekking hebben op de afzonderlijke vingers en handen, zonder dat bij het oefenen een stuwende innerlijke kracht in het kind wordt aangesproken. Het „hele kind” is er daardoor weinig bij betrokken. Behalve dit bezwaar tegen de tendens van de hier bedoelde oefeningen, zou men zich ook kunnen afvragen of deze spieroefeningen nodig zijn. Het lijkt niet waarschijnlijk, dat de losheid van de totaalbewegingen die voor het schrijven nodig zijn, er sterk door wordt

beïnvloed; de kracht van een afzonderlijke vinger is althans bij het normale kind van weinig invloed op de kwaliteit van het schrijven. Stamt deze oefening misschien uit de sfeer van het pathologische en is vandaar in de school van de normalen verzeild geraakt? Of suggereert zij mogelijk aan de kinderen het bruikbaar worden van de niet-voorkeurshand? Een vrijer maken van de totale psychische instelling wordt door deze oefening zeker niet bevorderd. Het komt mij dan ook voor, dat men dit onderdeel beter zou kunnen weglaten.

Bij de beoordeling van methoden voor ieder vak komt men steeds te staan voor de vraag, waaraan het succes van een bepaalde werkwijze bij een zekere leerkracht is toe te schrijven. Is dat de speciale didactische weg, die voor deze bepaalde leerstof wordt gebruikt? Of de persoonlijkheid van de onderwijzer(es)? Of misschien het onderwijssysteem dat in de school als geheel wordt gevolgd? Alle drie beïnvloeden steeds gezamenlijk het resultaat, o. a. doordat zij alle drie de mate, waarin het kind zich op school in een vertrouwde omgeving voelt, beïnvloeden. Daardoor is het niet mogelijk, op grond van een behaald resultaat, een objectief oordeel te geven over de kwaliteit van een methode.

Men zal deze daarom ook moeten beschouwen los van het resultaat. Daartoe is het nodig, te overwegen, of zij voldoet aan de volgende eisen: 1e Houdt de methode in kwestie rekening met de psychische behoeften van kinderen van de leeftijd waarvoor zij wordt gebruikt? 2e Is zij goed aangepast aan de eisen die de leerstof stelt? 3e Houdt zij rekening met de mogelijkheden van een normaal goede leerkracht en veronderstelt zij van hem of haar ook bijzondere kwaliteiten?

Bezien wij de methode „le bon départ” met het oog op deze eisen, dan kan ten aanzien van de eerst gestelde gezegd worden, dat daaraan in de hoofdlijnen wordt voldaan. In hoeverre dit het geval is, werd in het bovenstaande besproken. Ook aan de voorwaarde dat de methode aangepast moet zijn aan de typische eisen van de leerstof wordt op belangrijke punten voldaan. Die punten zijn: bevordering van een losse schrijfbeweging, en opvangen van de moeilijkheden der linkshandigen. Ten aanzien van een aantal details, zoals de keuze van het lettertype en van de schrijfrichting, blijft iedere gebruiker vrij om te kiezen wat naar zijn ervaring het beste is. Wat betreft hetgeen van de onderwijzeres moet worden verlangd; als bijzondere kwaliteit wordt van haar gevraagd, dat zij muzikale gevormdheid bezit. Vanzelfsprekend moet zij ook een zekere affiniteit hebben tot een wijze

van lesgeven, waarin het kind die mate van vrijheid krijgt, waarin het goed tot ontplooiing kan worden gebracht, omdat zijn geaardheid die vrijheid vraagt. Het zal zich onder haar leiding voortdurend in de eigen aard als kind erkend moeten weten. Dit is echter een eis, waaraan iedere onderwijzer(es), onafhankelijk van de methoden die zij gebruikt, zou moeten voldoen. Is dit niet het geval, dan zal het gebruik van „le bon départ” bij het schrijven de situatie niet redden, zomin als het gebruik van enige andere methode. Maar in het geval dat zij „le bon départ” wél zou willen gebruiken, terwijl haar de feeling ontbreekt voor de wijze, waarop het wezen van een zesjarig kind betrokken kan worden in het leren van eenvoudige zaken, zoals schrijven, dan zou zij gevaar lopen, de methode tot een takteermethode te maken.

De werkwijze, die in „le bon départ” wordt aangegeven, blijkt dus goede kwaliteiten te bezitten bij beoordeling naar onze criteria. Al zal men eventueel bezwaar kunnen maken tegen een aantal details, het aan de methode ten grondslag liggende principe is van grote betekenis; het geeft een frisse aanpak juist daar, waar een zwakke plek in het gangbare schrijfonderwijs ligt.

Ten aanzien van het mogelijke succes in een concrete school moet aan deze waardering worden toegevoegd, dat dit bepaald wordt door leerkracht, algemeen schoolsysteem en didactische methode gezamenlijk. Dat bleek al uit hetgeen werd gezegd over de rol van de onderwijzer(es). Maar ook bij gebruik in scholen, waar de algemene methode van aanpak de kleintjes te weinig gelegenheid geeft om zich vrij en op hun gemak te voelen, zal „le bon départ” geen redding brengen. Men denke aan star-klassikale scholen. Daar, waar zowel de algemene methode van onderwijs als de persoonlijkheid van de onderwijzeres er toe meewerken om de kinderen een gevoel van veilige ontspanning te geven, zal men veel plezier kunnen hebben van het „rythmisch schrijven in de lucht” als voorbereiding van het schrijven op papier. In dergelijke scholen zal men dan wellicht ook wegen vinden, om de verbinding van rythmische activiteit en onderwijs uit te breiden tot buiten het uitsluitende toepassingsgebied van het schrijfonderwijs.

Als methode voor „remedial teaching” aan linkshandigen of motorisch geremde kinderen biedt de beschreven werkwijze zeker grote mogelijkheden. Maar voorkomen is beter dan genezen. En het beginsel dat aan de methode „le bon départ” ten grondslag ligt, waarbij de losheid van de vrije rythmische beweging wordt overgebracht op de schrijfbeweging, zal er toe bij kunnen dragen, allerlei vormen van krampachtig schrijven te voorkomen.

# KINDERLIJKE EXPRESSIE IN (ZUID-)OOST AZIË EN WEST EUROPA

DOOR

P. POST

*(Vervolg)*

## IX

## Cultuur in de nederlandse school

Richten wij thans de aandacht op nederlandse scholen en zoeken wij naar soortgelijke milieucontacten, dan ligt de oplossing op 't eerste gezicht niet zo voor de hand als in Indonesië het geval was.

Er zijn hier geen grote heldendichten, noch mythen en legenden, die nog steeds vat op het volk hebben behouden. De expressievormen dans, toneel en muziek liggen hier niet zo gereed voor gebruik door de school, als dit op Java het geval was. Wat het schilderen, boetseren en tekenen betreft zijn de omstandigheden ongeveer gelijk. De schoolorganisatie legt modernisering van deze expressievormen geen onoverwinnelijke moeilijkheden in de weg. Voor toneel, muziek en dans liggen de zaken wel heel anders.

Wij kennen de dans, de meer klassieke dansvormen, die door leraressen afkomstig van verschillende moderne en klassieke balletscholen aan kinderen, speciaal aan meisjes uit welgestelder milieus wordt onderwezen. Deze dans is geen nationaal bezit. De volksdans is een belangrijker bezit, maar een vermaak, een genre, dat wij zeker niet terugwijzen, maar dat voor de lagere school naar ons oordeel nog niet in aanmerking komt. Eurhythmiek is onbekend: een enkele particuliere school heeft eurhythmiek op haar programma — maar dan alleen voor meisjes.

Ons toneel spel bezit groter populariteit. Men verenigt zich gaarne in diletantistische gezelschappen, die in het winterseizoen — waar men over een openlucht toneel beschikt, ook daarbuiten — heel wat weet te bereiken zowel in onze grote steden als in de provincie. In dit toneelspel is men gebonden aan de teksten; de rollen moeten van buiten geleerd worden, de interpretatie is het werk van regisseur en speler. In deze streng gebonden vorm is ons toneelspel maar tendele aanvaardbaar voor de lagere school. In vrijer vorm echter kan het een zeer

belangrijke vorm van expressie worden, die ons taalonderwijs tevens zeer gunstig zal beïnvloeden.

De muziek, alleen als zang bekend in de school, leeft in ons volk. De concerten door de grote beroepsorkesten worden goed bezocht — diletantistische orkestverenigingen, harmonie en fanfarecorpsen zijn er vele, vooral in de provincie en zij genieten grote waardering in de gemeenschappen waartoe zij behoren. Gemeenten van enkele duizenden inwoners hebben gewoonlijk hun muziekgezelschap, vaak twee of drie.

Onze lagere schoolkinderen in de steden kennen deze expressievormen meestal wel; op het platteland, in de provinciesteden, komen gezelschappen als het Scapinoballet niet, maar er zijn tal van gelegenheden waarbij zij kunnen kennismaken met muziek en toneel. De schoolradio brengt over beide zenders meermalen uitstekende hoorspelen en introducties tot het „wonderland der muziek”. Deze kennismakingen zijn echter vrij zeldzaam, of occasioneel en lang niet zo algemeen dat, wilde men deze vormen invoeren op een gewone school, men zonder veel voorbereiding er in zou slagen. Onze kinderen leren in enkele scholen wel „opzegversjes”, maar goed vrij voordragen leert men ze niet, ofschoon we een enkele keer uitstekende prestaties hoorden in een heel eenvoudige kleine dorpsschool — ver van grote steden.

Verlegenheid van kinderen en van leerkrachten houden het reciteren op een heel laag niveau: onvrijheid dus. „Wat doet ie nou gek” — gichelden meisjes op de voorste banken toen we eenvoudige verzen dramatiseerden op een volksschool. Maar toch kwamen de kinderen er gauwer toe, dan de meester. Kinderen komen snel boven het opdreunen uit; zij imiteren graag en als ieder z'n kans gehad heeft begint het spelelement van deze expressievorm kinderen te grijpen en dan vinden ze niets gek. En als de meester of de juffrouw er toe te krijgen is te spelen — en daarvoor moeten de meesten heel wat sterke remming overwinnen, dan blijkt dit spel de sfeer en de geest van de klas weldadig te beïnvloeden. Dan is het gauw afgelopen met de traditionele, stuntelige gebaartjes met de armen en kan het gehele lichaam meedoen, zonder dat vals pathos de zaak weer bederft.

Buiten spelen kinderen echt, in ruwer vorm meestal; een geschiedenisles die hen pakte, Napoleon of Floris V, „rovertje”, „soldaatje” zijn meer algemene spelen, nog steeds niet door het voetballen verdrongen. Ze spelen visite, vadertje en moedertje en acteren in vrijheid, imiteren tantes en buurvrouwen, zij spelen



„schooltje” en bij de meeste van deze spelen komt heel wat aan het licht als men ze ongemerkt gadeslaat. „Verdiept in het spel” projecteren kinderen onbewust hetgeen in het leeft, hetgeen hen drijft, hetgeen hun „dwars” zit. Dan vertellen zij de goede verstaander veel over zich zelf, dat zij anders niet onder woorden kunnen brengen en, indien zij zich van deze driften, strevingen, angsten, remmingen en emoties bewust waren, niet altijd onder woorden zouden willen brengen. En al is een onderwijzer geen psychiater, zijn leerlingen zijn (meestal) geen patiënten, maar in het spel leert men zijn leerlingen het best kennen. Vooral als men dus, wij herhalen dit met klem, meespeelt en zich, los van de remmen der verlegenheid, der valse schaamte, van gevoelens van meerwaardigheid, samenhangende met het besef van prestige, van orde, van tucht, gééft, zoals men is, zonder het typische vakmasker, dat ons als opvoeders te vaak ontsiert. Dan leren de kinderen hun onderwijzer eveneens beter kennen en vertrouwen. En deze contacten met wederzijds begrijpen en appreciatie als gevolg intensiveren de processen van onderwijs en opvoeding.

Het spel, zo dikwijls in wezen echt toneelspel, kennen de kinderen dus zeer goed en het is niet moeilijk hen tot toneelspel in de school te brengen. Dit is dan voor ons aesthetische vorming en expressie. Maar tegelijkertijd is het taalonderwijs van de eerste orde. De kern van goed taalonderwijs is spreken en verstaan en feitelijk hebben wij spreken en verstaan hoger te waarderen nog dan stellen en lezen; zij zijn namelijk primair.

## X

### Het primaat van het spreken

Dit primaat heeft eigenlijk de structuur van onze taaldidactiek te bepalen; dit is nu niet het geval — vandaar dat de leuze „taal het centrale vak der lagere school” de onderwijzer nergens tot realisatie voert.

Kinderen, eenmaal los en vrij gemaakt, dramatiseren gaarne. In de moderne taaldidactiek is dat reeds lang bekend. Dr. G. J. Nieuwenhuis schreef er reeds dertig jaar geleden over in zijn onovertroffen handboek voor „Het Nederlands in Indië” (Wolters Groningen 2de dr. 1930). In „An experiment with a project curriculum” van E. Collings (1923) en bij zo veel andere en latere auteurs, die de projectmethode volgden van Dewey, Shumaker of Killpatrick vindt men uitvoerige be-

schrijvingen van toepassingen en resultaten. Deze laatste kennen we, zoals uit het voorgaande mocht blijken, wel zeer goed uit eigen ervaring.

Al is dramatisatie, de poppenkast, het marionettentheater, het toneelspel, het vrije reciteren, de pantomime en, ter technische oefening, *de spreekles*, in de nederlandse taaldidactiek onbekend, de avant-garde in de beweging voor de kinderlijke expressie voert thans intense propaganda en geeft nuttige voorlichtingen.

Wij mogen vaststellen, dat deze verbale expressie-vormen het nederlandse schoolkind evenzeer liggen als het indonesische en het amerikaanse.

Dan doet zich de vraag voor, nu de formele zijde geen moeilijkheden behoeft op te leveren, wát wij zullen laten bespreken, dramatiseren, mimisch uitbeelden of spelen. Op Java was dit geen probleem: daar was een rijke nationale cultuur vlak voor de schooldeuren. Maar hier? Op deze vraag heeft men elders, kort na de eerste wereldoorlog reeds een bevredigend antwoord gevonden.

In Engeland trachtte men Shakespeare in de lagere school te brengen. „The teachers world” gaf een extra nummer uit, gewijd aan dit werk. De leidende figuren der britse onderwijs-wereld kwamen op voor het leren waarderen van Shakespeare in de *lagere school*, vooral en dit is voor ons zeer belangrijk, door het leren acteren van geschikte fragmenten.

In „The Childrens Theater” werden in dit verband uitsluitend kindervoorstellingen gegeven. In Duitsland greep men naar Schiller en Goethe.

Nieuwenhuis noemt enkele uitgaven van omstreeks 1930:

„Little plays from Shakespeare” Evans, London;

„Little plays from Dickens” idem;

„Schatzgräberbühne”, Gallwey, München.

Dit waren alle teksten, waaraan de spelers zich te houden hadden. Onderwijl is er verandering in het inzicht gekomen. Marjorie L. Hourd geeft een zeer gedetailleerde beschrijving van hedendaagse opvattingen in „The education of the poetic spirit, a study in children's expression in the English lesson”, The new education bookclub, London 1949.

Zij vertelt haar klasse de verhalen, die ze wil laten dramatiseren of laat vereenvoudigde teksten lezen die op de wijze van Charles Lamb's Shakespeare verhalen, de te omvangrijke en moeilijke literatuur voor schoolkinderen toegankelijk maken. Zij koos Homerus' „Ilias”, naverteld door F. S. Martin in „The story

of Iliad" en dit lijkt ons een zeer goede keuze. Want als we zoeken naar goed bronnenmateriaal voor het spel in de school, dan passeren we toch zonder moeite het hedendaagse realistische toneeltje, dat zo bitter weinig ruimte laat aan de fantasie, plat alledaags, leeg en maar schijnecht is.

Wij prefereren klassieke stof boven de modern-realistische — al aanvaarden we in taaldidactisch verband dramatisaties der leesstof uit onze belletristische leesboeken en uit de stof die door project of leesstof, kern, pivot of belangstellingscentrum aan de orde gesteld wordt.

Het toneel, ook in de school, streeft naar vormgeving door de spelers, van essentieel menselijke verhoudingen van vriendschap, vijandschap, liefde, haat, trouw, leugen en bedrog, vleierij en openhartigheid, angst en vrees, moed, heerszucht en deemoedigheid en deze relaties zijn in de klassieke stof meesterlijk getypeerd in de dramatis personae. Zij zijn klassiek, dus altijd geldend en niet straf gebonden aan plaatselijke of historische cultuurvormen. De muzen beheersen in haar scheppingen tijd en ruimte — zij zijn daarvoor de dochters van Mnemosyne.

*Kunst is ahistorisch; de kunstenaar creëert voor alle tijden, de cultuur van zijn tijd en zijn omgeving is voor hem het medium, dat, hoe begrensd dit medium is in plasticiteit, in materiële en technische mogelijkheden, zijn genie toereikend is.*

## XI

### Wij beschikken in Westeuropa over veel speelstof

Bezinnen wij ons op de bronnen van speelstof in de europese cultuurgemeenschap in het algemeen, meer in 't bijzonder voor de leerlingen der nederlandse lagere school, dan zijn wij toch niet zo arm als wij aanvankelijk hebben gedacht.

In de eerste plaats denken wij aan de Bijbel. Het oude en het nieuwe testament brengen stof te over aan, die tot dramatisering, tot beleving in ernstig lekenspel, ook door kinderen, dringt.

Deze verhalen, eenvoudig van structuur, zijn van nimmer te evenaren schoonheid, met zoveel klare wijsheid en levensdiepte, dat men ze geen kind onthouden mag. Men behoeft er niet „levensrijp" voor te zijn, om die schoonheid te ondergaan, om gevormd te worden door de liefelijke beleving.

Naar ons oordeel zijn deze verhalen op hun plaats op elke

school, openbare en bijzondere. Ook deze, voor het westen zo essentiële cultuur staat vlak voor elke schooldeur en het is *barbaars* ze er buiten te sluiten.

Sommigen zouden ons het bijbelgebruik willen onthouden. Eén groep op grond van een onthoudend neutraliteitsprincipe. Dit standpunt is voor velen een paedagogische misstap gebleken. Een andere groep zou aan bijbelgebruik op de openbare school traditioneel-religieuze consequenties willen verbinden en het dan beperken tot facultatieve uren, waarin een ander de leiding van de leerkracht overneemt. Dit nu is zeker onze bedoeling niet, hoewel wij, waar maar mogelijk de plaatsvervanger zouden willen inschakelen.

Het is wonderlijk, hoe uit de oorspronkelijke tekst, die overigens slechts een heel klein deel van ons volk toegankelijk is, een puur nederlandse weergave ontstaan kon, welke alle essentiële waarden uit het origineel kon ontvangen, bewaren en doorgeven. Dit is het mysterie van alle musische creatie.

Ook voor de Ilias en de Odyssée geldt dit en voor zovele schone scheppingen, uit de grijze oudheid, uit een tijd meer wellicht dan de onze, vol kleur, licht en leven.

Mahabarata en Ramayana zijn ouder dan Ilias en Odyssee. Men behoeft geen klassieke talen te beheersen om griekse schoonheid te kunnen benaderen.

Het is misschien bijna vijftig jaar geleden dat wij genoten van sober uitgegeven boekjes van Nellie Van Kol. Sedert die tijd hebben we deze geschriftjes niet meer onder de ogen gehad en hebben er alleen een dankbare herinnering aan bewaard. Zulke uitgaven zullen de school grote diensten bewijzen, hoewel we thans niet beschikken over een oordeel, in hoeverre deze langvergeten werkjes in deze tijd nog betekenis zouden kunnen hebben.

In de derde plaats denken wij aan sommige sprookjes van „Moeder de Gans”, van Grimm en van Andersen. Deze gedachte is wel heel ver van origineel, velen er van toch zijn al zo vaak voor het kindertoneel of zangspel bewerkt. Wij achten ze zeer waardevolle stof.

Dan zijn er de legenden over Karel de Grote, sommige stukken uit „Duizend en één nacht” en zovele andere klassiek te achten verhalen die de jeugd gaarne hoort en zeer geschikt zijn voor dramatisatie als b.v. Don Quichot, De Vos Reinaerde en De Negerhut van Oom Tom.

Wanneer eenmaal de aandacht der school op deze stof gericht

is, zal men veel materiaal vinden bij Shakespeare, Vondel, Goethe en Schiller en, wij herhalen dit met nadruk, voor de lagere school niet minder dan voor het middelbaar onderwijs. Op neutrale en zeer moderne engelse scholen gebruikte men episoden uit Bunyans Christenreize.

In een discussie over de ontvankelijkheid van kinderen voor schoonheid, museumbezoek dus en vrije creatie meende onze opposant sterk te staan door ons toe te voegen, dat men kinderen niet, vanwege hun onrijpheid, in contact moest brengen met de kunstwerken onzer grote meesters: men bracht Vondel toch ook niet in de lagere school; daar had men al de handen vol aan de taal- en leesboekjes.

Zoals men ziet is het moderne standpunt wel heel anders. Wat voor de beeldende, visuele kunst geldt, is eveneens waar voor de litteraire kunst, het toneel en de muziek. De ervaring begint dit inzicht van groeiend bewijsmateriaal te voorzien.

## XII

### Hoe kinderen in West Europa spelen

Kinderen uit de lagere school zijn gemakkelijk tot dramatisatie te brengen, wanneer ze zich het stuk, de episode goed kunnen voorstellen. Er zijn steeds liefhebbers voor bepaalde rollen — kinderen identificeren zich dan en deze identificatie kan al belangrijk genoeg zijn.

Is een stel spelers aangewezen, dan komen ook kinderen van gewone volksscholen, zelfs van het vierde leerjaar, tot een tekst. Soms schrijven ze die tekst op, en overleggen met elkaar de regie. Die tekst wordt dan geleerd; meestal zijn ze echter in de loop van het spel de oorspronkelijke tekst kwijt.

Wij hebben drie opvoeringen bijgewoond van hetzelfde team (in een volksschool in Nederland) op een ochtend, waarbij de tekst bij elke herhaling anders en uitgebreider was. De kinderen leefden zich in hun rol in en dat werkte taal bij hen los. Het stuk groeit al spelende en daarbij wordt de structuur van het spel, voor zover mij bekend toch niet gewijzigd.

Er ontstaat spoedig een taalbehoefte, ze grijpen naar de teksten en proberen het „mooier” te maken, zij willen de persoon beter uitbeelden met ruimer materiaal aan gebaar, aan woorden, aan pose en dit spel is dan een creatie, een expressie die function-

neel naast beeldende expressie staat en evenwaardig is. Er wordt aan gewerkt, het spel groeit, de identificatie wordt sterker, het gebaar wordt vrijer, de uitbeelding inderdaad karakteristiek. Plankenkoorts kennen kinderen niet, als ze over de eerste vreemdigheid heen zijn, want dit spel blijkt voor hen zulk een serieuze expressie te zijn, dat het publiek vóór hen buiten de aandacht schijnt te vallen.

Van groot belang is elke steun die het identificatieproces gegeven kan worden door requisieten. Fragmentarische aanduidingen, een goudpapieren kroontje voor vorsten, een wit jasje voor een dokter, slepende gewaden voor hofdames. Men kent het uit hun spontane spel; „verkleeden” is voor elk kind buitengewoon aantrekkelijk. In Indonesia hadden wij behalve de beschikking over de costuums voor de wajangwong, veel mannen en vrouwenkleren van allerlei formaat en kleur, waaruit de kinderen altijd wel het gewenste costuum wisten te combineren. Er waren schilden, helmen, zwaarden, speren — maar een weefgetouw werd aangeduid met een tafel, een stoel met een uit hout gesneden wiel.

Het plankier voor de klas is toneel. In de Weense Versuchschulen (waar men heel vroeg met „toneel” begon ± 1930) gebruikte men de stevige tafeltjes der leerlingen aaneengeschoven tegen de achterwand van het lokaal als toneel. De stoelen werden in rijen er voor gezet en dan was er al de echte spelsfeer.

Deze materiele voorzieningen mogen nooit domineren en men mag niet streven naar perfectionisme. Simpele aanduidingen voldoen bij dit lekenspel van kinderen en als het te mooi, te geacheveerd is, komen kinderen er moeilijker in. Zij spelen minder vlot en schenken te veel aandacht aan de requisieten.

De vrije, spontane beelding wordt naarmate de kinderen wat ouder zijn en vooral wanneer er veel gespeeld wordt, al vrij gauw verlaten voor binding aan een tekst, die kinderen in groepsverband ontwerpen. Elke speler concipieert zijn eigen rol. Hier begint de projectie zich te realiseren. De speler moet zeggen wat hij over de figuur die hij zal voorstellen, denkt en dit komt neer op een karakterbeschrijving. De karakters worden gespeeld en tegen elkaar uitgespeeld. De onderwijzer doet mee — hij bekijkt tenslotte min of meer kritisch wat de kinderen hebben gemaakt, stelt wijzigingen en uitbreidingen voor. Hij geeft tips voor de regie. Bij het spel zelf komt waardering en critiek van de klas los.

Wat een klas van de spelers eist, is zuiver spel, begrip van de



rol, dus inleving en spel met gehele overgave. Zij zijn niet gesteld op overdrijving, op kwasi-echtheid, gekunsteldheid en rethoriek.

Een kleine Javaan die Damar Wulan speelt gedraagt zich in zijn spel met de waardigheid van een ideale ksattrya, de ridder, die wel enigszins overeenkomt met de ridderfiguren uit de Arthurlegende, de ridders van de tafelronde.

Wie Menaq Djinggo danst, speelt als een Raksasa, een luidruchtige brute geweldenaar en de Panekawans zijn geestige hemelnarren.

De kinderen van Marjorie Hourd denken zich hun rollen goed in. Dat willen ze gaarne, maar het wordt ook van hen geëist door spelgenoot en publiek. Ze verantwoorden hun keuze en als wij die kinderlijke motivering lezen, dan vallen voor ons verschillen in dit verband tussen oost en west volkomen weg. De verschillen zijn van materiele aard. Zij betreffen het cultuureigene, niet het menselijk kunnen, niet de psychische verwerking, de activiteit, de creatie.

Hun identificatie sluit kritische waardering niet uit.

Een der kinderen die Achilles koos, een meisje van 10 j. 8 m. zegt van haar held „I like Achilles best. He is different to-day from yesterday. I imagine he was tall and very strong with black curly hair and his face laughing and ever so nice one minute, and then not a bit nice, all scowly. I think he was spoiled. His mother spoiled him. She was always afraid of course that he would get wounded in the heel. You can understand it, still she should not have done it so much. It made him so that he always ran to his mother after a battle or anything even when he was a great warrior. And then it was babyish of him to sulk in his tent — and he really did not love Patroclus right. He loved him too much really because when he was killed he did not know what to do. He was so upset. He could not believe it, so he just rushed into the battlefield and struck out at everybody who came near him, but it was dead really and he just would not understand that.”

Men kan het oordeel der leerlingen losmaken, door de reacties van het karakter te laten bepalen in gefingeerde situaties. Dit is een zeer vruchtbare methode: het leergesprek ontwikkelt dan zeer spontaan en de figuur gaat voor elk der kinderen leven. Er zijn meningsverschillen, correcties, nieuwe omstandigheden worden voorgesteld. Maar de figuur wordt aangevoeld, min of meer doorground om later met overtuiging en overgave natuurlijk gespeeld te worden. Als zulke karakters bekend zijn kan men

ze zelfs uit de structuur van het spel laten treden, hetgeen feitelijk reeds plaats vindt, wanneer men hen reacties laat nagaan in volkomen nieuwe situaties.

En dan is de volgende mogelijkheid niet eens dubieus meer. Don Quichotte ontmoet Hamlet, er ontstaat een gesprek, waarin hun visie op het leven tot gelijkheid en verschil van mening leidt, begrijpelijk en door de kinderen zelf gecreëerd uit hun besef van de karakters die zij verbeelden.

Het spel zelf wordt dan opgebouwd uit hetgeen de kinderen aan natuurlijke expressie beschikbaar hebben.

Er worden ook hier grote verschillen in begaving geconstateerd. Maar, hoe deze variaties ook zijn, van typologische aard of meer gradueel verschillend, elk kind kan toneelspelen, hoewel het steeds bepaalde karakters de voorkeur zal geven. En die keuze heeft diagnostische waarde.

Er is kortgeleden in dit verband een wel zeer belangrijk boek verschenen bij Malmberg, 's Hertogenbosch „Voordrachtskunst, theorie en practijk” van Dr. N. Perquin; de schrijver houdt zich voornamelijk met jongeren na het twaalfde levensjaar op. Hij ziet ook wel de mogelijkheden bij het jongere kind, doch ontzegt daaraan nog het moment van aesthetisch besef. Daarover willen wij bij deze uitingsvorm niet redetwisten. Wij hebben voldoende gronden voor de conclusie, dat dit aesthetisch besef er voor andere uitingsvormen, i. c. die der beeldende kunsten wel is.

Maar, dat het kind tot een, zijn innerlijk feitelijk niet rakend toneelspel, gesteund door een goed van buiten geleerde tekst beperkt zou zijn, kunnen wij, uit eigen ervaring en mede op grond van de hierboven genoemde litteratuur allerminst beamen (o. c. p. 109).

Dat kunnen kinderen wel en sommigen zijn daartoe reeds op hun achtste jaar in staat.

### XIII

#### De taalgroei

Deze expressie, deze aesthetische vorming brengt mee een zeldzaam belangrijk „nevenverschijnsel”: *de taalgroei*. Wij mogen rekenen op een vorming van de zin voor verbale schoonheid, voor een ontwikkeling van de litteraire smaak. Ook hier zal het kind vroeger dan wij nu vermoeden kunst van kitsch weten te onderscheiden en eveneens zal het blijk geven tot een

zekere stijlgevoeligheid te kunnen worden gebracht. Daarbij zal de persoonlijkheid veel meer stimulansen ondergaan, die prikkelen tot vollediger ontplooiing, dan tot nu toe in ons schoolleven aanwezig konden zijn.

Maar daarnaast ligt de essentiële taalvorming, die op een andere wijze niet te verkrijgen is. En dit maakt deze expressievorm voor de onderwijzer die het Nederlands tot centraal vak van de nederlandse school wil maken wel zeer aantrekkelijk. Men spreekt in de vernieuwingsliteratuur veel over „Taal in zijn volle omvang, het opvatten van het gedachten- en gevoelsleven van anderen, het uitdrukken van eigen gedachten- en gevoelsleven”. Waar, in de school, vindt men het, behalve dan in die geschriften?

Het schijnt belangrijk het Nederlands foutloos te schrijven, maar bijna niemand doet het. Het is tenslotte oneindig veel belangrijker, de taal als mondeling expressiemiddel te beheersen, en daarin het standaard nederlandse („algemeen beschaafd” is een moeilijk verdedigbare term) te benaderen. Evenzeer belangrijk is de schriftelijke expressie, waarin dan onze nog steeds moeilijke spelling benaderd wordt.

Maar de traditie van ons taalonderwijs, dat zich bijna geheel wijdt aan die spelling is wezenlijk acultureel. Zij zorgt voor de dop van een ei, dat er niet is; er is geen wit en geen dooier. En wat de nederlandse volwassene aan die lege dop heeft, leert ons elk onderzoek dat de beklijving van het spellingonderwijs nagaat bij volwassenen, die hun kennis uitsluitend op de lagere school opdeden.

In Indië kwamen wij indertijd tot een intensivering van het leven in de school door de cultuur en de natuur van het land in de school te brengen.

Deze mogelijkheden zijn ook in dit land aanwezig. Zij liggen overal, in elke omgeving, zo voor het grijpen voor hen, die de traditionele taboes willen en kunnen negeren en breken met de sleur, die de ontwikkeling van opvoeding en onderwijs remt.

## DECROLY HERDACHT

DOOR

W. A. v. LIEFLAND JR.

November j.l. werd te Brussel het feit herdacht, dat ruim 50 jaar geleden Decroly zijn opvoedende arbeid begon. Deze herdenking, die reeds in 1951 had zullen plaats vinden, maar door ernstige ziekte van Mevrouw Decroly enige malen moest worden uitgesteld, is geworden tot een grootse manifestatie, waaraan niet alleen het Belgische onderwijs, maar ook vele buitenlandse paedagogen en psychologen deelnamen. Ze vond plaats in het Palais des Beaux Arts en de enorme concertzaal was vrijwel geheel bezet. Aan de bijeenkomst werd bijzondere luister bijgezet door de medewerking van het Nationaal Orkest van België, dat de manifestatie opende met de „Blijde Ouverture” van Marcel Poot en beëindigde met de Finale uit de Vijfde Symphonie van Beethoven, terwijl het Belgische Volkslied, dat het geheel besloot, het nationale karakter van de manifestatie nog eens nadrukkelijk onderstreepte.

Dit laatste — de algemene nationale erkenning van Decroly — was misschien wel het meest kenmerkende van *deze* manifestatie. In 1932, bij de voorgenomen huldiging ter gelegenheid van zijn 60ste verjaardag — een huldiging die door zijn plotselinge overlijden helaas een posthume hulde moest worden — was het uitsluitend de Wetenschap, die in een indrukwekkend monument — de ruim 500 bladzijden tellende „Hommage au Dr. Decroly”, waaraan door vrijwel alle vooraanstaande paedagogen en psychologen over heel de wereld was meegewerkt — hulde bracht aan de nobele mens en grote geleerde, die Decroly was.

Maar in het huldigingscomité, noch bij de lijst van medewerkers, was de naam te vinden van één vertegenwoordiger van de regering en toen vier jaar later, in 1936, door de beide gewestelijke Inspecteurs Roels en Jeunehomme het bekende nieuwe „Leerplan en Leidraad” werd gelanceerd — een leerplan, dat een direct gevolg was van de arbeid van Decroly en geheel en al op zijn opvattingen gebaseerd — toen ontbrak daarin de naam van Decroly ten enenmale. En werd door de auteurs, die toch beide leerlingen en bewonderaars van Decroly waren, opzéttelijk verzwegen, om niet onnodig weerstanden op te roepen, die het succes van het leerplan in gevaar zouden kunnen brengen.

Het is daarom zeker vermeldenswaard dat deze laatste hul-

diging, die mede door de regering werd georganiseerd, stond „onder de Hoge Bescherming van H.M. Koningin Elisabeth en de Ere-bescherming van Mevrouw Decroly, onder bescherming van het Ministerie van Openbaar Onderwijs, van de Provincie Brabant, van de Stad Brussel, van de School voor Opvoedkundige Wetenschappen van de „Université Libre de Bruxelles” en van de „Internationale Liga voor de Nieuwe Opvoeding”.

Een meer algemene erkenning was moeilijk denkbaar geweest en hiervan getuigde ook de rede van Pierre Hamel, de Minister van Openbaar Onderwijs.

In die rede richtte de Minister zich in de Nederlandse taal tot de aanwezigen uit Nederland, het bevriende buurland, dat op het gebied van onderwijs en opvoeding altijd een uitstekende naam heeft gehad en dat — naar de Minister nog kortgeleden zelf had kunnen constateren — wat de verzorging van de schoolgebouwen betreft, op zo prachtige resultaten kon bogen.

Onwillekeurig moesten wij bij deze woorden denken aan de gebouwen, waarin de vier meest bekende Decrolyscholen in Brussel zijn ondergebracht — de Ermitage, het Instituut Decroly en de beide scholen van Mej. Hamaïde — gebouwen, die volgens de Nederlandse maatstaven wel een zeer povere indruk moeten maken en die waarschijnlijk bij geen enkel Inspecteur van het onderwijs in Nederland genade zouden kunnen vinden. Alle, grote, enigszins verbouwde woonhuizen en merendeels van onder tot boven, van het donkere sousterrain tot de zolderkamertjes onder het schuine dak, in gebruik als les- en werklokalen, met een uiterst zuinig toegemeten aantal m<sup>2</sup> vloeroppervlakte en m<sup>3</sup> inhoud per leerling, met een beperkt aantal W.C.'s als in elk woonhuis, met weinig licht en ventilatie, met nauwe, wankelende, gevaarlijke houten trappen, soms nog voor een deel van de breedte behangen met kleren van de kinderen. Maar ondanks deze primitieve behuizing alle vermaarde modelscholen, alle bruisend van gezond leven en activiteit, één grote werkgemeenschap, waar de kinderen met een opvallende innerlijke discipline samen leven en samen werken. Ik moest toen ook denken aan een opmerking, die Julia Degand eens maakte: dat zij de mooiste en beste schooltjes had meegemaakt in de Zuidamerikaanse rimboe, ergens in een oude schuur of keet, maar . . . midden in het werkelijke leven en daaraan volop deelhebbend. En — hoezeer ik onze mooie, hygiënische schoolgebouwen kan waarderen — toch vraag ik mij af, of wij ons in Holland niet té zeer blind staren op de in- en uitwendige

materiële perfectie van onze schoolgebouwen en aan die gebouwen alleen de architectonische, aesthetische en hygiënische aspecten zien en het zoveel belangrijker sociale aspect — de



Spontane expressie op de „Ecole Nouvelle” van Mej. Hamaïde.  
Scène uit „De ontdekking van Amerika”.

doelmatige *huisvesting* van een *levende* schoolgemeenschap en zijn plaats en functie als deel van het omringende sociale en natuurlijke milieu — ten enenmale verwaarlozen.

Het was voor alle insiders vanzelfsprekend, dat in deze huldiging de persoon van Mevrouw Decroly een belangrijk aandeel moest hebben. Toen de Minister haar dan ook toespraak en bloemen aanbood, kwam heel de zaal overeind om haar een spontane en langdurige ovatie te brengen. Dit gold zeker niet alleen de trouwe levensgezellin van Decroly, maar ook zijn kundige en toegewijde medewerkster en tevens haar, die na zijn dood heel haar persoonlijkheid inzette om zijn werk voort te zetten en zijn ideeën verder ingang te doen vinden.

Bij zijn dood in 1932, die meer dan iemand anders, háár trof, sprak zij rustig, maar zeker: „Nous resterons debout. Tous ici nous travaillerons, nous continuerons” en in de afgelopen 20



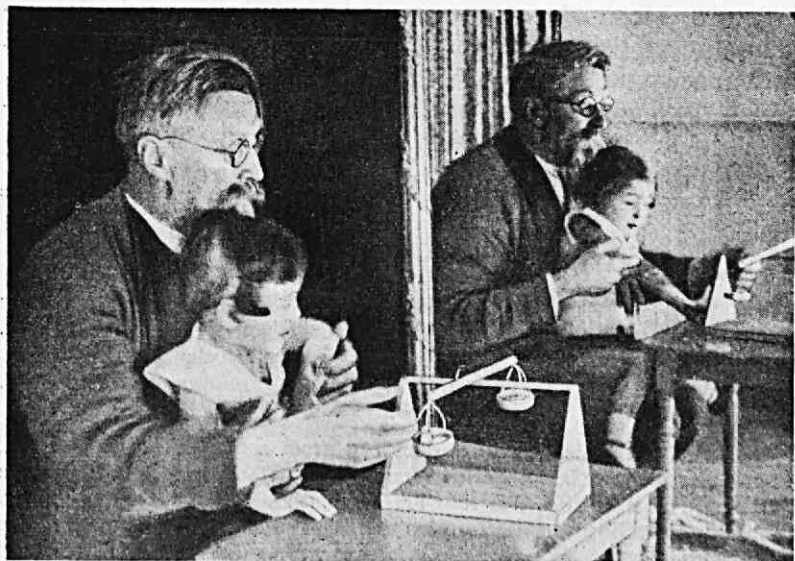
jaren heeft zij deze gelofte — dag in, dag uit — gestand gedaan. Het feit van de algemene erkenning van het werk van Decroly is dan ook, meer dan aan iemand anders, te danken aan deze vrouw, die meer dan 50 jaar van haar leven gaf aan het werk van haar man, zonder ooit zich zelve op de voorgrond te plaatsen.

Voor de overige redevoeringen tijdens deze manifestatie — waaronder die van Henri Wallon over „Les rapports de la psychologie et de la pédagogie dans l'oeuvre du Dr. Decroly” wel de belangrijkste was — meen ik belangstellenden te mogen verwijzen naar het door het Ministerie van Openbaar Onderwijs uit te geven verslag.

De middag was bestemd voor de eerste voorstelling van de bekende psychologische films van Decroly en voor een theatervoorstelling door de leerlingen van de Ermitage. Deze laatste bestond uit een reeks tafrelen uit de ontwikkelingsgang van de mensheid, beginnende bij de primitieve jagers en eindigende met de stichting van de Decrolyschool. Tot slot werd nog een aantal fleurige en kleurrijke beelden uit de Belgische folklore vertoond. Deze voorstelling, in korte tijd door de leerlingen zelf in elkaar gezet, bewees nog eens de grote waarde van de spontane expressie voor de vorming van de persoonlijkheid.

Hoe interessant deze voorstelling overigens ook mocht zijn, belangrijker waren de films. Het is algemeen bekend, dat Decroly een van de eersten was, die de waarde inzag van films voor de psychologische documentatie en in een tijd, toen de filmtechniek nog in de kinderschoenen stond, begon hij met een grote Ernemann-normaalfilmcamera en met medewerking van een beroeps-cameraman opnamen te maken van het groeiende kind, eerst van de eigen kinderen, later, na herstel van zijn ernstige ziekte in 1930, van zijn pleegkind Nanette. Elke belangrijke étappe in de geestelijke en lichamelijke groei werd op de filmstrook vastgelegd en tot enkele dagen vóór zijn dood bijgehouden. Decroly, die er zich de laatste jaren blijkbaar van bewust was, dat hem nog maar een korte spanne tijds was toegemeten en met koortsachtige haast werkte en materiaal verzamelde, zonder zich de tijd te gunnen dit te ordenen, had ook deze films niet afgewerkt. Het was nu de taak van zijn vroegere leerling en medewerker, Dr. Segers, die al zoveel van het nagelaten werk van Decroly had geordend en uitgegeven, ook de films voor vertoning gereed te maken. Een uiterst moeilijke en verantwoordelijke taak, maar het is Segers toch gelukt in deze stapels

en stapels filmrollen met behulp van de vluchtige aantekeningen van Decroly, die vaak met een vergrootglas ontcijferd moesten worden en met medewerking van Mevrouw Decroly, die zich nu, na ruim 20 jaar, nog vrijwel elke scène herinnerde, orde te scheppen. Twee films zijn nu overgebracht op 16 mm smalfilm en voorzien van een gesproken toelichting, maar tijdens de voorstelling deed de Heer Directeur-Generaal van het Ministerie van Openbaar Onderwijs de verheugende mededeling, dat



Uit de film „L'équilibre”.

alle films zouden worden afgemaakt en ter beschikking gesteld van „het land en de wereld”.

Het spreekt vanzelf, dat de films in technisch opzicht niet vergeleken kunnen worden met de psychologische films, die de laatste jaren werden vervaardigd. Maar mede door de deskundige en uiterst piëteitsvolle bewerking van Segers, hebben zij toch nog altijd grote waarde — en niet alleen historische — omdat zij een duidelijk beeld geven van verschillende geestelijke en lichamelijke groeiprocessen van het kind vanaf de geboorte tot ongeveer 2 jaar.

Voor de familie en voor de vele oud-leerlingen van Decroly, die de films nu allen voor het eerst zagen, was het een ont-

roerend moment de Maître vénéré terug te zien. En niet minder ook voor zijn pleegkind en zijn oude medewerksters en medewerkers, die vrijwel alle aanwezig waren: Julia Degand, Amélie Hamaïde, Alice Descoedres, Gérard Boon, Dalhem, Verheyen, Rouma en nog vele anderen.

Later, in intieme gesprekken tussen al die oude getrouwen, bleek mij nog eens te meer welk een grote invloed Decroly, als geleerde — maar meer nog als mens, als eenvoudig, nobel mens — gehad moet hebben op allen, die met hem in aanraking kwamen. Meermalen kwamen de gesprekken op de bijeenkomsten op Vrijdagavonden en Zondagochtenden in de Rue de Vanne, waar alle problemen gezamenlijk besproken werden, samensprekingen, die bij al deze mensen onvergetelijke herinneringen hebben achtergelaten.

## BOEKBEOORDELING

*Handboek voor een Leerplan voor de Scholen met de Bijbel*, onder redactie van J. W. van Hulst, Dr. G. Wielenga en L. van der Zweep. 292 pg. Uitg. J. B. Wolters — Groningen, Djakarta, 1952. Prijs f 7,50.

Dit boek, dat samengesteld is door een groot aantal auteurs, die elk of in groepjes een speciaal gedeelte verzorgden, wil „dienstbaar zijn voor de aanstaande onderwijzers, dus voor het kweekschoolonderwijs, en bovendien bij de samenstelling van het leerplan der lagere school. Het moest dus een boek worden, waar de onderwijzers steeds naar grijpen konden, om hun lessen op een verantwoord paedagogisch niveau te houden”. (Ten geleide, p. 93).

Ik meen, dat men zonder meer het protestants-christelijk onderwijs in ons land met dit boek geluk kan wensen. Een boek dat de onderwijzer als handboek moge gebruiken, maar dat m.i. niet minder geschikt is om als uitgangspunt te dienen in discussiegroepen. Na een tweetal interessante beschouwingen over: „De gemeenschapsgedachte bij het onderwijs”, door Joh. Tigchelaar, en „De school en de tendenzen van onze tijd”, door J. W. van Hulst, volgen: De kunst van het vertellen, Projectwerk, Moderne leermiddelen, Bij de intrede van de lagere school, en daarna krijgt elk vak afzonderlijk een beurt.

Een stuk vakliteratuur, dat toch iedere onderwijzer moest lezen, bij welke richting van het Nederlandse onderwijs hij ook werkzaam moge zijn. En dan onderling bespreken, kritisch bespreken, en verder bouwen aan de vernieuwing van het onderwijs, waaruit weer nieuwe publicaties kunnen ontstaan. Want buiten de actieve deelname van „de zeer velen” kunnen we niet. En om daartoe te geraken, kan dit boek zeker een goede hulp zijn.

H. N.

## DE PROEFKLASSE

op de 1e H.B.S. met 5-j. c.-B te Amsterdam

DOOR

C. H. HORSTMEIER

Sinds 1949 wordt aan de 1e H.B.S. met 5-jarige Cursus-B te Amsterdam naast het gewone toelatingsexamen geëxperimenteerd met een proefklas. Het initiatief tot dit experiment ging uit van de toenmalige directeur, Dr. S. C. Bokhorst. Op uitnodiging van de Redactie geef ik U hier enige ervaringen, die wij hiermede opdeden.

De inrichting is als volgt: Alle toelatingscandidaten maken het gewone schriftelijk examenwerk (voor alle Amsterdamse scholen in gemeenschappelijk overleg samengesteld). Daarna wordt de uitslag van het schriftelijk examen bepaald. De kandidaten, die mondeling moeten doen, worden allen in de proefklasse geplaatst. Wij vormen 2 parallel proefklassen met tezamen 45 à 50 leerlingen. Voor zover de plaatsruimte dit toelaat, worden in de proefklasse ook leerlingen opgenomen voor wie de uitslag van het schriftelijk examen al tot een definitieve beslissing heeft geleid (dus kandidaten die na het schriftelijk gedeelte direct geslaagd zijn en kandidaten die na het schriftelijk gedeelte al direct zijn afgewezen). Zij kennen die uitslag niet, zodat zij in de proefklas zitten zonder te weten, dat er reeds over hun lot is beslist. Wel is de laatste jaren deze regeling bij de inschrijving reeds aan de ouders meegedeeld.

Gedurende een periode van 10 dagen krijgen de kinderen elke dag 4 uren (van 50 minuten) les in Wiskunde, Natuurkunde, Duits en Geschiedenis; in 1950 was het 4e vak Aardrijkskunde i. p. v. Geschiedenis. Verder wordt er gedurende 2 lessen van 50 minuten dagelijks gelegenheid gegeven op school het „huiswerk” te maken; de leerlingen moeten alles wat op de proefklasse betrekking heeft, op school achterlaten, zodat de gehele proef binnen de schoolmuren verloopt. Elke dag wordt „de les overhoord” en wordt het „huiswerk” voor zover nodig nagezien. Op de 5e dag wordt er over het geleerde in de eerste 4 dagen een schriftelijk werkje gegeven en op de laatste dag nog één over alles wat er onderwezen is.

Hierna vindt het gewone wettelijke mondelinge toelatingsexamen plaats en bepaalt de Toelatingscommissie de officiële

uitslag van het toelatingsexamen. De Toelatingscommissie krijgt daarbij geen gegevens uit de proefklasse.

Tenslotte bepaalt de Proefklascommissie, waarin geen leden van de Toelatingscommissie zitting hebben, zelfstandig haar oordeel over de proefklasseleerlingen. De Proefklascommissie is daarbij niet op de hoogte van de uitslag van het officiële examen.

Er kunnen zich nu de volgende gevallen voordoen:

a) de leerling is op beide wijzen gunstig beoordeeld; hij wordt dan onvervaardelijk toegelaten.

b) de leerling is op beide wijzen ongunstig beoordeeld; hij wordt afgewezen.

c) het examen verliep gunstig, de proefklas adviseert afwijzen; de leerling wordt onvoorwaardelijk toegelaten omdat hij voor het examen geslaagd is.

d) de leerling werd voor het examen afgewezen maar de proefklas adviseerde hem toe te laten; in dat geval wordt de leerling, indien de ouders daarmede accoord gaan „op proef” in de 1e klas geplaatst, waarna met Kerstmis door de leraarsvergadering wordt beslist of difinitieve toelating kan volgen.

Voor de toelatingscandidaten is er dus een extra kans op toelating verbonden aan de proefklas. Ik zie in deze extra kans op toelating voor kinderen, die, hetzij door gebrek aan examen-training, hetzij door nervositeit op een examen minder goed voor de dag komen, een zeer groot voordeel. Immers nu wordt voor dergelijke kinderen de observatietermijn in eerste instantie uitgebreid tot ruim 10 dagen (examen inbegrepen) en in tweede instantie zelfs tot ruim 3 maanden. Zij krijgen dus een zeer ruime kans te tonen wat zij waard zijn. Tot nu toe zijn er elk jaar enkelen op deze wijze tot de school toegelaten, die zonder proefklas zouden zijn afgewezen.

#### *Doel van de proefklasse; keuze van de leerstof*

Het doel van de proefklasse is te onderzoeken hoe de leerling reageert op leerstof, waarmee hij op de H.B.S. in aanraking zal komen, dus te onderzoeken wat hij *kan* en niet wat hij *weet*. Wij kozen daarom als geheel „nieuwe” vakken: Wiskunde, Natuurkunde en Duits; daarnaast een stuk Geschiedenis, voornamelijk om de werkmethode en de leercapaciteiten van de leerling te testen. Immers het toelatingsexamen heeft al geconstateerd wat een leerling op een zeker moment weet van de stof, die hij op de L.S. gehad heeft; wij willen echter weten hoe

de leerling reageert op datgene, waarmede hij *in de toekomst* zal moeten werken of wat hij *in de toekomst* zal moeten leren. Uiteraard was het voor de docenten in het begin moeilijk, voor zich zelf tot klaarheid te komen over wat men ten aanzien van de proefklaskinderen mag en moet verlangen, én wat betreft het werktempo én wat betreft de keuze van de leerstof.

Voor *Wiskunde* werd in 1949 begonnen met een behandeling van de evenredigheden ongeveer op de wijze zoals wij gewoon zijn dit te doen aan het eind van de eerste of aan het begin van de tweede klas. Halverwege de proefklas bleek echter, dat deze keuze niet gelukkig was. De betrokken docent veranderde daarom zijn onderwerp en ging over tot het geven van een paar inleidende lessen tot de Meetkunde, zoals het tekenen van figuren, het geven van enige definities echter met vermelding van alle „bewijsproblemen”, die in dit stadium het bevattingsvermogen van de kinderen nog te boven gaan. In de volgende jaren is hij op deze weg verder gegaan door zich te beperken tot een zeer elementaire inleiding tot de Meetkunde, waarbij bijv. enkele eenvoudige constructies behandeld worden.

Voor de *Natuurkunde* werd een inleiding gegeven waarin eerst enkele algemene dingen besproken werden, zoals omschrijving van het doel van de Natuurwetenschappen in het algemeen en van de Natuurkunde in het bijzonder. Daarna het bepalen van inhouden van lichamen zowel door berekening als door meting van hun waterverplaatsing, het wegen, zeer globaal het begrip „kracht” (bijv. de veerkracht), het soortelijk gewicht, iets over vloeistoffen, de wet van Archimedes (o. a. soortelijk gewicht bepalen door toepassing van deze wet), zinken, zweven, drijven.

Voor *Duits*, in het begin uitspraakoefeningen, leren van enkele woorden; dit wordt elke les verder uitgebreid. Daarna vervoeging (o.t.t., o.v.t., verl. deelw.) van enkele belangrijke werkwoorden (haben, sein, werden), verbuiging enkelvoud en meervoud van de 3 geslachten, enkele voorzetsels met de 3e en enkele met de 4e naamval, vervoeging van een zwak werkwoord, de verschillende vormen van het pers. voornaamwoord. Aan het einde van de proefklas kunnen de kinderen dan zeer eenvoudige zinnestukjes van het Nederlands in het Duits vertalen en een makkelijk stukje in het Duits lezen en vertalen in het Nederlands.

Voor *Geschiedenis* liet de docent een stuk Oude Geschiedenis woord voor woord van het bord in een schrift overschrijven, moeilijke woorden werden onderstreept. Het overgeschrevene moest worden bestudeerd en werd schriftelijk overhoord. Bij



de beoordeling van dit vak werd rekening gehouden met: 1e het vermogen om een op zich zelf staand stukje Geschiedenis te leren; 2e het aantal fouten, vergissingen, doorhalingen enz. in de tekst, die de kinderen van het bord hadden te copieren (hierbij waren vaak ernstige spelfouten en domheden zoals terriijn, hoofstad, Palas, hij verrichtten, enz.).

Aan het eind van de proef geeft elke docent zijn oordeel over de leerprestaties van een leerling en een indruk over zijn gehele habitus zoals netheid, oplettendheid, gedrag enz. Aan de hand van deze gegevens spreekt de Proefklascommissie haar oordeel uit. Zij neemt daarbij tevens kennis van het oordeel van de lagere school.

### *Resultaten van het proefklasonderzoek*

Bij de beoordeling van de resultaten van onze proefklas moet men bedenken, dat de leerlingen die wij daar kregen, voor het grootste deel tot de twijfelachtige gevallen van het toelatings-examen behoorden. Het zou natuurlijk gewenst zijn *alle* toelatings-candidaten aan een proefklasonderzoek te onderwerpen. Men zou dan ook met meer zekerheid de betrouwbaarheid van het proefklasoordeel kunnen vaststellen. Dit is echter in verband met het grote aantal (100 à 135 per jaar) organisatorisch bij ons niet mogelijk.

Hieronder volgt een overzicht van de resultaten, die wij tot nu toe bereikten. Ik heb daarbij als maatstaf genomen de overgang na één jaar van de eerste naar de tweede klas.

1949. Onderzocht door middel van proefklas en toelatings-examen 36 leerlingen.

#### *Proefklas:*

Hiervan kregen 16 een gunstig oordeel, 15 gingen over.

„ „ 12 een ongunstig „ 7 bleven zitten.

In 8 gevallen was het oordeel twijfelachtig, er bleven hiervan 6 zitten.

#### *Examen:*

Er kregen 24 een gunstig oordeel; er gingen 15 over.

„ „ 7 een ongunstig „ 5 bleven zitten.

In 5 gevallen bestond er twijfel; deze gingen allen over. (onder een twijfelachtig examenoordeel versta ik een uitslag waarbij een minderheid v. d. examencommissie tegen stemde).

1950. Totaal onderzocht 33 leerlingen.

*Proefklas:*

18 kregen een gunstig oordeel; 13 gingen over.  
 6 " " ongunstig " 5 bleven zitten.  
 In 9 gevallen bestond twijfel; hiervan bleven 7 zitten.

*Examen:*

17 kregen een gunstig oordeel; 11 gingen over.  
 5 " " ongunstig " 3 bleven zitten.  
 In 11 gevallen bestond twijfel; hiervan bleven 8 zitten.

1951. Totaal onderzocht 32 leerlingen.

*Proefklas:*

20 kregen een gunstig oordeel; 17 gingen over.  
 7 " " ongunstig " 4 bleven zitten.  
 Twijfel over 5 gevallen; hiervan bleef 1 zitten.

*Examen:*

27 kregen een gunstig oordeel; 21 gingen over.  
 4 " " ongunstig " 1 bleef zitten.  
 Twijfel over 1 geval; deze bleef zitten.

Samenvatting van de 3 jaren.

*Proefklasse:*

gunstig beoordeeld 54 ll., 45 gingen over.  
 ongunstig " 25 ll., 16 bleven zitten.  
 twijfelgevallen 22, hiervan bleven 14 zitten.

*Examen:*

gunstig beoordeeld 68 ll., 47 gingen over.  
 ongunstig " 16 ll., 9 bleven zitten.  
 twijfelgevallen 17, 9 bleven zitten.

Met enige voorzichtigheid mag men hieruit m. i. wel besluiten, dat het proefklasoordeel in de door ons onderzochte gevallen wat meer betrouwbaar is dan de uitslag van het examen.

Het lijkt mij overigens juister de geschiktheid van een leerling niet te beoordelen uitsluitend op zijn overgang van één naar twee, maar door bijv. te zien of de betrokkene in het 4e schooljaar tenminste in de 3e klasse zit. Dit is momenteel uiteraard

alleen mogelijk voor de in 1949 toegelaten leerlingen. Neem ik deze maatstaf aan, dan kom ik tot het volgende staatje:

Totaal 36 leerlingen.

*Proefklasse:*

gunstig beoordeeld 16, 13 juist.  
 ongunstig „ 12, 10 juist.  
 twijfel over 8; hiervan 2 nu in de 3e klas,  
 1 in de 2e klas, rest school verlaten.

*Examen:*

gunstig beoordeeld 24, 13 juist.  
 ongunstig „ 7, 4 juist.  
 twijfel over 5; hiervan 1 nu in de 3e klas en  
 4 hebben de school verlaten.

Ook hierin zie ik enige aanwijzing in het voordeel van de proefklas.

Tenslotte geef ik hier nog een overzicht van onze ervaringen met de voorwaardelijke toelatingen.

1949. 7 leerlingen voorwaardelijk toegelaten. Hiervan werd één na Kerstmis afgewezen. Van de 6 overigen hadden er toen 4 een niet zo fraai rapport maar men wilde met hem de zaak toch nog eens aanzien. Deze 4 zijn echter allen in 1950 blijven zitten (er zit er nu één in de 3e klas en één in de 2e klas, de beide anderen verlieten de school wegens leer-moeilijkheden). De twee met een voldoende Kerstrapport gingen over. Eén ervan verliet de school en bracht het op een Rijks H.B.S. tot de 3e klas, waarin hij echter in 1952 bleef zitten. De andere is op onze school steeds overgegaan met goede rapporten en zit nu in de 4e klas.

1950. 6 leerlingen voorwaardelijk toegelaten. Hiervan werden 3 met Kerstmis afgewezen; wij waren toen strenger in ons oordeel, gezien de ervaringen in 1949. Van de 3 definitief toegelatenen bleef er één zitten en gingen er twee over. Eén hiervan zit nu in de 3e klas en had steeds een goed rapport. De andere doubleert nu de 2e klas.

1951. 4 leerlingen voorwaardelijk toegelaten, één na Kerstmis afgewezen (deze jongen ging terug naar het L.O., deed in 1952 weer toelatingsexamen en slaagde; het ziet er naar uit, dat hij het nu wel zal bolwerken). De 3 anderen gingen allen over, 2 met een goed rapport, 1 met een matig rapport.

1952. 3 leerlingen voorwaardelijk toegelaten. Eén na Kerstmis afgewezen (ging terug naar L.O.), 2 definitief toegelaten.

### *Selectieve functie der proefklasvakken*

Het is interessant na te gaan of de resultaten per vak in de Proefklas enige correlatie vertonen met de resultaten, die de leerlingen later op school bereiken voor de overeenkomstige vakken of groepen van vakken. Voorlopig is dit in verband met het stadium, waarin het onderzoek zich bevindt nog slechts betrekkelijk volledig mogelijk voor de resultaten in de 1e klasse. Het ligt voor de hand om de Wiskunde uit de proefklasse te vergelijken met de Wiskunde uit de 1e klasse en om de resultaten voor Duits te vergelijken met die voor de talengroep in de 1e klasse. Voor de Natuurkunde ligt de zaak wat moeilijker. Er wordt natuurlijk in de 1e klasse wel les gegeven in een der Natuurwetenschappelijke vakken (Biologie), maar de problemen liggen daar toch anders dan bij de Natuurkunde, zodat à priori weinig correlatie is te verwachten tussen Natuurkunde resultaten van de proefklasse en Biologiecijfers in klasse 1. Het ligt meer voor de hand om de Natuurkunde uit de proefklasse te vergelijken met de resultaten voor Natuurkunde in de 2e en die voor Natuur- en Scheikunde in de 3e klasse. In verband met het geringe aantal gegevens, waarover ik tot nu toe beschik, heb ik dit nog achterwege gelaten. Het vak Geschiedenis (of Aardrijkskunde) was niet gekozen om een selectieve functie voor een bepaald vak of een groep van vakken uit te oefenen. Ter vergelijking geef ik ook de betrekking, die er bestaat tussen het examencijfer voor Rekenen en de Wiskunde in de 1e klas, resp. tussen het examencijfer voor Nederlands en de talengroep in de 1e klas.

1949.

<i>Proefklasse</i>	<i>Wiskunde</i>	20 gevallen van overeenstemming. 16 gevallen niet.
	<i>Duits</i>	27 gevallen van overeenstemming. 9 gevallen niet.
<i>Examen</i>	<i>Rekenen</i>	19 gevallen van overeenstemming. 17 gevallen niet.
	<i>Nederlands</i>	23 gevallen van overeenstemming. 13 gevallen niet.

## 1950.

<i>Proefklasse</i>	<i>Wiskunde</i>	22 gevallen van overeenstemming. 11 gevallen niet.
	<i>Duits</i>	26 gevallen van overeenstemming. 7 gevallen niet.
<i>Examen</i>	<i>Rekenen</i>	18 gevallen van overeenstemming. 15 gevallen niet.
	<i>Nederlands</i>	18 gevallen van overeenstemming. 15 gevallen niet.

## 1951.

<i>Proefklasse</i>	<i>Wiskunde</i>	22 gevallen van overeenstemming. 10 gevallen niet.
	<i>Duits</i>	28 gevallen van overeenstemming. 4 gevallen niet.
<i>Examen</i>	<i>Rekenen</i>	18 gevallen van overeenstemming. 14 gevallen niet.
	<i>Nederlands</i>	20 gevallen van overeenstemming. 12 gevallen niet.

Is er in 1949 geen duidelijke voorkeur voor de Wiskunde van de Proefklas boven het Rekenen, men denke echter aan de ongelukkige keuze van de Wiskundeleerstof in de proefklasse, waarvan reeds melding werd gemaakt, in 1950 en 1951 slaat de balans m. i. ten gunste van de proefklasse beoordeling door.

Voor het Duits in de proefklasse spreken de cijfers tot nu toe wel zeer opvallend. Ik meen dan ook wel te mogen concluderen, dat de keuze van het vak Duits als selectiemiddel om de talentaanleg van de kinderen te meten een zeer gelukkige is geweest. Natuurlijk is het gunstiger worden van de overeenstemming ook voor een niet gering gedeelte te danken aan de ervaring, die de betrokken docenten in de voorafgaande jaren verkregen en aan de toewijding, waarmede zij elk jaar opnieuw hun taak voor dit onderzoek voorbereiden.

*Slotbeschouwing*

Bij de beoordeling van *alle* cijfers, die in deze mededeling gepubliceerd zijn, moet men zich steeds realiseren, dat het hier slechts om betrekkelijk *kleine aantallen* leerlingen gaat (in het totaal zijn er 101 leerlingen van 1949 t/m 1951 „dubbel” onderzocht). Het zou dus voorbarig zijn, hier definitieve conclusies aan te verbinden. Het ligt echter zeker in de bedoeling het onder-

zoek verder voort te zetten, daar er m. i. voldoende aanwijzingen zijn, die er op duiden, dat wij op de goede weg zijn.

Bovendien zie ik in onze proefklasse niet alleen een interessant experiment, maar ook een belangrijke factor in het belang van al onze leerlingen. Immers hoeveel ellende èn voor de kinderen èn voor de ouders wordt er niet veroorzaakt door een verkeerde schoolkeuze voor voortgezet onderwijs en hoe vaak maken wij niet mee, dat een kind de H.B.S. verlaat uit de eerste of tweede klasse wegens onvoldoende capaciteiten, na twee of soms meer jaren van zijn jeugd daar te hebben doorgebracht, terwijl bij een betere selectie veel eerder tot de keus van een eenvoudiger schooltype zou zijn overgegaan. Aan de andere kant is ons al gebleken, dat er op het examen leerlingen worden afgewezen, die zeer zeker in staat zijn de H.B.S. met succes te volgen, zoals bijv. de jongen, die in 1949 op onze school voor het examen werd afgewezen op de cijfers: Rekenen 4, Nederlands 5, Aardrijkskunde 4, Geschiedenis 6. Door de proefklas werd hij gunstig beoordeeld; hij werd voorwaardelijk toegelaten en zit nu in de 4e klasse, waar hij tot de goede leerlingen behoort (gem. rapportcijfer omstreeks 7).

Er valt echter nog veel te doen. Zoals Prof. Stellwag in een artikel in dit blad (29e jaarg., 7e en 8e afl.) reeds uiteenzette, zal het nodig zijn, de tot nu toe verkregen resultaten nog eens nauwkeurig onder de loupe te nemen, teneinde op den duur te kunnen komen tot een wetenschappelijk verantwoorde procedure in de proefklasse. De volledige uitkomsten van onze resultaten zijn dan ook inmiddels door een assistent van Prof. Stellwag overgenomen ter bewerking en vergelijking met die van andere scholen, die een proefklasonderzoek instelden. Ongetwijfeld zullen hieruit nog interessante conclusies zijn te trekken.

Ik wil hier nog releveren, dat wij in 't algemeen van de L.S. veel begrip en medewerking bij dit experiment ondervonden. Het is slechts sporadisch voorgekomen, dat een onderwijzer leerlingen van hem, die in de proefklas waren terechtgekomen aanwijzingen gaf of een leerboekje verstreekte voor Duits of Wiskunde, om zodoende het betrokken kind een voorsprong te geven boven zijn klasgenoten. Dat dit lijnrecht tegen de bedoeling van de proef in gaat en uiteindelijk alleen de betrokken leerling kan schaden, doordat een onzuiver oordeel wordt geveld, behoeft geen betoog.

Te zijner tijd hoop ik nog eens met verdere gegevens op onze proefklasse terug te komen.



# CONFERENCE SUR L'EDUCATION ET LA SANTE MENTALE DES ENFANTS EN EUROPE

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION,  
LA SCIENCE ET LA CULTURE.

L'EVOLUTION PÉDAGOGIQUE DE L'EUROPE DEPUIS 1945

## *Conférence du soir No 1*

PAR

M. le Professeur M. J. LANGEVELD

### I

Je m'excuse, chers auditeurs français (et de langue française) de me servir un peu étrangement peut-être de votre belle langue, à la façon en somme d'un étranger. D'avance je vous prie de me pardonner les fautes et les imperfections de toutes sortes que je ne manquerai certainement pas de faire et qui font peut-être injure à votre belle langue que j'aime tant.

Mais dans l'Europe moderne, qui ressemble du reste comme deux gouttes d'eau à la vieille Europe — à l'Europe du XVIIIème siècle, il n'importe plus de quelle façon on arrive à s'entendre, le tout est désormais de s'entendre. Puisque l'Europe d'après la dernière guerre mondiale elle aussi est une Europe secouée par toutes sortes de crises, une Europe où il ne reste aux habitants que peu de choses pour subsister, une Europe enfin dont l'ancienne intimité est désormais troublée par les querelles des membres indissolublement liés d'une même famille. Une Europe où chacun est obligé de parler, outre sa langue maternelle, une langue que tous les Européens comprennent. Parlons donc „Européen". Cette langue n'existe pas, il est vrai, pourtant elle est comprise de tout le monde, elle est éloquente comme tout acte de compréhension qui sort du coeur humain. Ici, Mesdames et Messieurs, nous touchons au centre de notre sujet.

Car, — est-il nécessaire de le dire en France? — ce sont les désirs du coeur qui font que la vie vaut la peine d'être vécue et tout ce dont l'intelligence peut s'aviser, est condamné dès qu'elle brave ou méprise les lois du coeur.

Ne me soupçonnez pas d'intentions sentimentales: bien qu'il soit vrai ce que dit Pascal — que le coeur a ses raisons que la raison ne connaît pas — il est vrai aussi que la raison a comme

tâche: de rappeler au coeur généreux ses limites, au coeur pusillanime son devoir de s'abandonner. La raison rappelle, la raison a tout simplement raison, la raison peut être mesquine — mais la raison nous fait souvenir, nous rappelle de nouveau quelle est notre tâche, et de cette façon elle construit un style de vie qui est une visée personnelle vers une vérité radicale. La raison peut être, d'une part l'organe le plus humble, d'autre part l'organe le plus orgueilleux de l'humanité.

Le plus humble: parce que l'homme dans la mesure où ses facultés modestes le lui permettent, peut exposer la bonne foi de ses intentions vitales à l'homme compréhensif qui accepte de l'écouter simplement et honnêtement. La raison humble est un organe absolument démocratique, parce qu'elle est commune à tout le monde. Mais la raison devient orgueilleuse dès qu'elle se pose en puissance unique de la vie, comme la mesure de cette vie en toute sa plénitude.

Au dessus de la raison il y a la „raisonnabilité" (si vous me permettez de forger ce mot), l'équité, et celle-ci, justement, veut dire qu'elle est encline à user de clémence, à faire valoir la résistance intime contre les exigences de la raison, et à accepter, comme axiomes, les désirs du coeur, la simple bonté et la douceur, le désir de simplicité et de bonheur, le désir d'une vie sûre et sans soucis.

Axiomes, qui ne se laissent dériver d'aucun prémisses logique: au contraire, toute conclusion logique doit accepter ces désirs du coeur comme la véritable sagesse de la vie, si elle ne veut pas tomber dans l'orgueil stupide et impitoyable du raisonneur politique.

Cette vieille et chère Europe est forcée de faire appel à son intelligence pour organiser sa pauvreté, pour mettre de l'ordre dans ses affaires, pour ne pas voir ses acquisitions les plus précieuses et son bien culturel si difficilement construit sombrer dans un esprit d'industrialisme qui confond le luxe et le confort avec la culture. L'Europe qui à chaque génération se rajeunit de nouveau et qui toujours et de nos jours encore continue à monter la garde aux Thermopyles, cette Europe se voit, après cette deuxième grande guerre placée devant la destruction de ses modestes certitudes de coeur. Où irons-nous accomplir paisiblement notre travail? Où habiterons-nous? Où aimerons-nous? Où est l'oasis où notre enfant pourra jouer en toute sûreté? Quel sera le but de notre travail? A quelle mission allons-nous nous consacrer en toute bonne foi? Pour quelle cause allons-nous verser notre sang?

Où trouver la dignité humaine? Quel est donc le destin spirituel de l'homme? Notre grand Ennemi „c'est le renoncement consenti et joyeux de millions d'hommes à la vie autonome de l'esprit, c'est le fait inéluctable que des centaines de millions d'hommes capables de se battre comme des héros, n'ont rien à défendre dans les sphères supérieures de la pensée et resteront aveugles et impavides devant l'angoisse de la personne humaine" (De Greeff).

## II

Mesdames et Messieurs, si l'on veut parler de l'évolution pédagogique de l'Europe depuis 1945, il ne faut pas perdre de vue que cette histoire récente se joue sur le fond d'un sens critique culturel qui trouve ses origines dans la catalyse des formes de vie européennes, telles qu'elles étaient à l'aurore du XVIIIème siècle — siècle dont nous autres hommes du XXème n'avons qu'à recueillir l'héritage. Héritage qu'il nous incombe de faire fructifier en employant tous les dons de notre intelligence, en utilisant toutes les richesses de notre cœur, en y mettant tout l'enthousiasme et tout l'esprit de sacrifice de notre personnalité entière. L'heure est passée où l'on pouvait réduire les problèmes d'éducation à des niaiseries, bonnes pour la chambre d'enfants et pour la classe, pour la bonne d'enfants et pour le maître d'école. Le temps est venu où les éducateurs ont à partager avec les hommes politiques la lourde responsabilité pour rendre de nouveau la vie pleine de sens et digne de l'homme. Digne de l'homme malgré tout.

L'Effort spirituel qu'on nous demande pour dépasser de nouveau — comme c'est arrivé souvent dans l'histoire du monde — pour dépasser de nouveau les circonstances et de faire malgré tout de ce monde un jardin des Hespérides pour une race rajeunie, cet effort est cette fois si énorme, qu'il nous réclame notre personnalité entière.

Le monde exige cela de nous autres éducateurs et il le demande aussi aux forces créatrices politiques de notre temps. Tous les slogans politiques semblent usés. Une fois de plus l'esprit se trouve placé en face de puissants groupements et conceptions politiques, mais plein de défiance, ou tout au moins: plein de graves réserves. Avec une intensité des plus fiévreuses, l'Europe a fait après la guerre l'inventaire de ses biens et élaboré ses programmes de révision, programmes sur tout terrain. Dans les pays qui n'avaient pas été occupés par les Allemands, on a pu commencer plus tôt mettre à exécution les projets. Ce n'était pas,

en effet, la fin de la guerre, mais la crise même provoquée par la guerre, qui faisait comprendre aux esprits leurs responsabilités pédagogiques. Dès 1942 parut en Angleterre le Beveridge Report sur la sécurité sociale, qui veut garantir pour la vie sociale une base-minimum nationale. Le Rapport veut expressément créer aussi une base-minimum économique pour la vie infantine. L'„Education Act" de 1944 n'est que trop connu. Dans les pays sous occupation allemande il bourdonnait dans les cerveaux des pédagogues et des politiciens comme dans une ruche d'abeilles; et le jour de la libération des différents pays était en même temps — quelque fut leur climat — un jour de printemps où les abeilles commencent à essaimer. Ils essaïmaient avec toute la pétulance naïve, avec laquelle les abeilles aussi, ivres de soleil, tourbillonnent sans ordre à travers le monde libre. Vint ensuite le travail: les abeilles se posèrent et nous commençâmes la laborieuse construction quotidienne des choses nouvelles. Des Comités s'installèrent et peu à peu nous découvrimus que bien des choses nouvelles avaient déjà une longue préhistoire. Et nous nous mîmes à rétablir la continuité culturelle à l'aide d'une série de discontinuités. Car l'homme, et certainement l'éducateur qui se trouve placé au milieu de la responsabilité concrète de tous les jours, vit, ou bien de la routine, ou bien des découvertes chaque fois renouvelées, aussi simples qu'elles puissent être. Chaque découverte est une discontinuité, mais la continuité de l'Europe n'en est pas moins basée sur cette productivité et cet esprit inventif des éducateurs, des penseurs, des artistes, des savants, des techniciens et des politiciens. La continuité est une continuité de dévouement, de choix, de loyauté, de réinterprétation des valeurs éternelles de l'esprit humain. Ce n'est point une continuité mécanique, mais une continuité créatrice.

En publiant son essai sur „Change in English Education" mon ami Dent a senti par intuition cette continuité lorsqu'il plaça à la première page de cette étude un épigraphe de 1835 emprunté à Alexis de Tocqueville. Il y a plus d'un siècle, dans sa „Democracy in America", De Tocqueville émit des idées sur la tâche de l'éducation à la démocratie, idées dans lesquelles on se reconnaît aujourd'hui soi-même et notre propre tâche.

Un autre exemple: Quand, en France, Langevin révéla ses projets, il publia une œuvre dont on ne saurait méconnaître la valeur et qui témoigne d'un contact profond avec la réalité de son temps. Mais celui qui connaît bien l'histoire de l'esprit français constate immédiatement que le concept magistral de Langevin

prend son origine dans les vieux idéaux du XVIII<sup>ème</sup> et XIX<sup>ème</sup> siècle; tout en leur donnant une forme nouvelle pour aboutir à une synthèse harmonieuse de l'ancienne tradition humaniste de la France et de la tradition scientifique plus jeune. Une synthèse qui, dans l'école, devrait être accessible à des groupes toujours plus étendus de la population, qu'aucune difficulté économique ne devrait empêcher d'accéder à cet enseignement. Permettez-moi de vous donner un troisième exemple encore, que j'emprunterai à l'histoire de ma patrie. Immédiatement après la guerre il s'ébauche un grand travail de commissions qui embrasse tout l'enseignement — et même: les universités! On publie des rapports importants et on dépose des projets de loi; de temps à autre on accepte déjà une loi, — par exemple celle sur la formation des instituteurs —; d'autres lois sont en pleine discussion publique. Puis, en 1951, paraît une brochure de la propre main du Ministre de l'Education de cette époque, en ce qui concerne l'ensemble de ses projets de réorganisation. Mais un grand nombre de ses propositions les plus radicales évoquent chez l'historien de l'enseignement des souvenirs: ce sont de vieux idéaux dont on a tenté maintes fois d'appliquer les solutins toujours les mêmes. Ici, pas plus que dans l'Education Act en Angleterre ou dans le plan Langevin en France, on ne trouve une continuité pure mais bien: une synthèse riche et une force créatrice.

Ce qui frappe cependant le plus, en regardant de plus près les événements dans la vie pédagogique de l'Europe d'après-guerre, c'est la curieuse unité de tendances. Cette unité reste entière quand on considère en même temps p.e. l'Allemagne occidentale et les pays Scandinaves, la Belgique et le Luxembourg. Au mois d'Octobre de l'année passée, j'ai eu l'honneur de faire à l'Université d'Oxford une conférence sur le Développement de l'Education aux Pays-Bas, en Belgique et au Luxembourg, depuis la Libération <sup>1)</sup>.

A cette conférence j'ai pu démontrer d'une façon plus détaillée que je ne peux le faire ici, que l'on peut constater de fortes convergences, en dépit de toutes les différences profondes sur les terrains historiques et socio-culturels.

Permettez-moi de vous rendre clair cela à l'aide d'un seul exemple qui vous dira certainement quelque chose, à vous autres Français aussi. Aux Pays-Bas on ne fait absolument aucune différence quant à la subvention de l'enseignement scolaire, soit

<sup>1)</sup> Voir pour une synthèse de ces conférences, mon article dans The Educational Forum. XVI. 4 (Mai 1952).

qu'il émane de l'Etat, soit qu'il émane de groupements particuliers se basant ou non sur des principes religieux et philosophiques. Le combat qu'on livre pour arriver au même résultat bat son plein en Belgique, il n'est fini que depuis — et probablement pour — peu de temps en France, il s'annonce en Angleterre et en Amérique, etc. ... Mais pour nous tous, cette difficulté s'érige en problème, que j'aimerais formuler de la façon suivante: „Comment organiserons-nous un système scolaire national, financé par l'Etat, de façon à satisfaire tous les désirs des groupements qui ont leur propre style de vie, tout en sauvegardant un niveau et un but pédagogique que la nation dans son ensemble puisse accepter; sans risquer la banqueroute de l'Etat et sans courir le risque de se voir divisés en sub-nations parallèles; sans perdre les garanties contre le particularisme et: sans faire bon marché de la démocratie même en appliquant la vertu démocratique de l'indulgence, et, d'autre part, sans laisser le champ libre à une raison d'Etat cynique se rendant maître de l'école sans se baser sur le respect et la dignité de l'enfant, lequel est en marche pour devenir un être moralement indépendant.”

On ne peut pas ne pas douter du fait que le rapport entre le Gouvernement et l'initiative particulière est devenu une discussion politique qui, dans ses origines, remonte certainement au milieu du XVIII<sup>ème</sup> siècle. Il suffit de se rappeler *Montesquieu* qui dit dans son *Esprit des Lois* <sup>1)</sup>: „les lois de l'éducation doivent être relatives aux principes du Gouvernement”. Voilà une thèse dirigée contre l'église, contre la monarchie absolue et contre la hiérarchie sociale de cette époque-là. Thèse qui a été âprement combattue dans d'autres circonstances historiques. La lutte devient nécessaire dès qu'on a affaire à un gouvernement qui fait fi de la bonne foi, comme nous avons pu le constater par nous-mêmes sous l'occupation national-socialiste. Là où l'on pouvait parler autrefois d'une opposition entre l'Eglise et l'Etat, il nous faut parler aujourd'hui, du moins dans les pays politiquement plus évolués, d'une série de différentes oppositions très compliquées, entre une diversité de conceptions de vie tant religieuses que sociales, et une diversité de conceptions politiques.

Permettez-moi d'examiner de plus près, à la lumière de l'évolution aux Pays-Bas, où sans aucun doute on est allé le plus loin dans cette matière en réalisant une liberté scolaire absolue. Divergeant à tout point de vue sur le terrain religieux, les catholiques et les

<sup>1)</sup> Quatrième livre.



orthodoxes protestants dans notre pays sont d'accord dans leur refus d'accepter l'immixtion de l'Etat dans les affaires scolaires quand cette immixtion dépasse le stade de la subvention. D'autre part sur le terrain théologique, ces mêmes protestants appartiennent à, ou ont bien des points en commun avec l'ancienne Eglise d'Etat qui est, fortement influencée par le Calvinisme. Mais c'est justement cette vieille Eglise avec son grand nombre de membres du peuple qui laisse aux parents la plus entière liberté d'envoyer leurs enfants ou dans les écoles d'Etat, ou dans les écoles protestantes, dans la mesure où ces parents le jugent bon pour l'éducation de leurs enfants. Mais les groupes qui désirent leurs propres écoles sont depuis longtemps plus que de simples confessions et un grand nombre des meilleures écoles sans aucun caractère religieux ont été fondées par des comités de parents, comités qui n'avaient aucun caractère religieux. Ce ne sont pas des écoles paroissiales comme chez les catholiques mais ce sont de vraies „écoles de parents". L'opposition entre Eglise et Etat est désuète. Elle est devenue une opposition entre Parents et Etat, et Etat et Eglise.

En employant les mots „Parents", „Eglise" et „Etat" il faut penser à des conceptions très divergentes, de sorte que quelquefois l'Eglise se fait pratiquement autorité publique, que parfois l'Etat se change en Religion, et que parfois les parents s'identifient à l'autorité religieuse, ou encore se réservent une liberté à l'égard de l'Etat et de l'Eglise.

A côté de tout cela on trouve aux Pays-Bas bien des écoles qui tentent nettement à grouper des enfants de toutes confessions, comme il en existe également en Angleterre, en Suède, en Norvège et dans d'autres pays.

Bref, Mesdames et Messieurs, voici placée dans l'orbite politique la matière de lutte qui crée les conditions ou entame les conditions avec lesquelles l'éducation scolaire doit travailler.

### III

Je crois que l'on peut résumer comme suit les problèmes qui, depuis la guerre, préoccupent les esprits dans les pays de l'Europe occidentale qui ont participé à cette guerre:

1. La création d'un système d'institutions scolaires occasionnellement appelées à la vie pour en faire un ensemble cohérent à l'intérieur duquel le passage d'un type scolaire à l'autre doit pouvoir se faire sans trop grande difficulté.

2. La réalisation de ce système comblant les lacunes qu'on aura rencontrés.
3. L'extension des possibilités d'enseignement en étendant l'âge de scolarité, en diminuant ou en abrogeant les rétributions scolaires et en augmentant les subventions aux parents des élèves et aux étudiants. Le fait qu'on ouvre ainsi les portes de l'école aux enfants de milieux moins cultivés, a comme conséquence nécessaire que la tâche de l'école obtient également un caractère éducateur plus général, car plus qu'avant, l'école doit suppléer aux insuffisances ou aux négligences de l'éducation familiale; de ce point de vue aussi — et on l'oublie souvent — la nécessité s'impose de changer le caractère exclusivement académique de l'école.
4. La recherche pour prévenir ou adoucir les déceptions scolaires de l'enfant qui fréquente une école mal choisie; de l'enfant qui redouble ses classes ou ne les suit qu'à grande peine. On augmente ainsi également le rendement utile des moyens matériels ou des subventions dont l'école dispose; bref: il se pose le problème de la différenciation de la matière didactique et de la didactique elle-même ainsi que le problème qui s'y rattache immédiatement: à savoir celui de la sélection, de la recherche du type d'école adéquat et avec tout cela se pose aussi le problème de l'établissement d'un budget efficient pour l'enseignement.
5. L'augmentation de la part du budget culturel dans l'ensemble du budget de l'état, ou, au moins l'obtention d'une augmentation de la somme totale du budget scolaire.
6. Le perfectionnement de la formation pédagogique et didactique des instituteurs et même des professeurs d'enseignement secondaire, qui se limitaient trop à faire de jeunes érudits.
7. La transformation des écoles de „stades d'acheminement au doctorat" en écoles „pour enfants", ou pour le dire d'une autre façon: le remplacement de „l'écolier" par „l'enfant", du maître d'école par l'éducateur et de l'élève isolé par l'enfant appartenant à un groupe distinct, qui de cette façon apprendra à vivre et à travailler en commun.
8. L'amélioration de la relation entre l'école et la vie pratique, et la continuation du perfectionnement de ce rapport tel

qu'il existe déjà dans la „Arbeitschule" dans „l'école active", dans „l'école nouvelle" etc.

9. Education de l'opinion publique pour lui faire mieux comprendre et lui faire accepter les résultats de l'école nouvelle, pour que cette opinion publique ne continue pas à exiger de l'école nouvelle ce qu'elle avait l'habitude d'exiger de l'école traditionnelle, c'est-à-dire: les mêmes résultats tant quantitatifs que quant à l'allure spirituelle de l'élève.

On veut une école où toutes les formes de l'initiative morale pourront se développer; une école où l'enfant apprendra à connaître ses ressources physiques et spirituelles, apprendra à avoir confiance dans ses ressources et apprendra à les utiliser d'une façon qui laissera à son prochain sa pleine valeur, tout en l'appré- ciant comme camarade de travail. Ceci ne veut pas dire que l'école nouvelle doit être une institution où les instituteurs „jouent à l'enfant" et où les enfants „jouent à l'adulte". Il n'y a pas de doute. C'est l'école qui doit créer les conditions pour que l'enfant puisse vivre en enfant avec toutes les possibilités de développement de ces intérêts. Or on ne découvre les intérêts des enfants qu'en donnant à ces enfants la possibilité de se manifester de façon enfantine, qu'en s'intéressant soi-même profondément à leurs intérêts.

Mesdames et Messieurs, quand on passe en revue les neuf points que je viens d'énumérer, deux choses nous frappent. Le temps d'un amateurisme bien intentionné et aimable dans l'éducation scolaire est passé *pour de bon*. D'autre part: nous avons *toujours* à défendre énergiquement, et à conquérir, les intérêts les plus simples de l'enseignements scolaire: pas de repos pour nous!

Les problèmes de notre enseignement resteront insolubles aussi longtemps qu'on aura à travailler avec un corps d'ensei- gnement faible, en beaucoup de cas même pédagogiquement et didactiquement pas formé du tout. Il va de soi que ma première conclusion ne vise nullement à dire que nous nous passerons jamais, dans quelque condition humaine que ce soit, des forces intuitives de l'homme. Je crois pourtant que toutes nos belles réformes et renovations scolaires n'aboutiront à rien si nous ne perfectionnons pas, avant toute chose, la formation de nos instituteurs. En outre on constate dans le champs d'activité des instituteurs et des pro- fesseurs un développement qui pourrait conduire facilement à des résultats douteux, malgré leurs bons côtés évidents.

## IV

La psychologie, ou pour mieux dire, les psychologues, dans les divers pays jouent un rôle important dans le problème de la sélection des élèves et surtout en ce qui concerne cette sélection pour l'enseignement secondaire après l'enseignement primaire. Ici se pose, selon moi, un grand problème. Non pas dans le fait que la psychologie joue un rôle comme méthode de recherche et comme terrain de connaissance obtenue à l'aide de cette méthode. Ce fait là, on peut l'applaudir dans le cas où cette psychologie est née d'une analyse faite par l'expert des situations pédagogiques concrètes et non pas d'une analyse de situations factices et d'apriorismes fait par des psychologues de cabinet d'étude et de laboratoire. Car selon moi le rapport de la psychologie et la pédagogie trouve son point de départ dans une condition de la pédagogie: „Si vous êtes né de l'analyse de la vraie, de la véritable situation pédagogique, nous accepterons volontiers votre collaboration. Dans tous les autres cas nous ne l'accepterons que sous bénéfice d'inventaire." Le problème se trouve cependant dans cette question: jusqu'à quel point l'homme d'enseignement pourra-t-il accomplir sa tâche et jusqu'à quel point sape-t-on son inaliénable responsabilité quand on oblige le psychologue au lieu de l'instituteur à prendre des décisions purement pédagogiques. Il ne s'agit évidemment pas ici de la bonne foi ni de la capacité de ces psychologues, mais de l'intégrité de la tâche pédagogique et de la responsabilité pédagogique de l'éducateur.

La question n'est pas de savoir si le psychologue peut faire travail utile, mais bien de savoir si ce travail n'appartient pas au champs d'activité du pédagogue <sup>1)</sup>.

Je n'ai nullement l'intention de commencer ici une polémique sur le pour et le contre de la psychologie. Tout ce que je veux, c'est attirer votre attention sur ce problème. En Angleterre nous assistons dans le „Times Educational Supplement" à une discussion vive autour de l'emploi des tests dans la sélection pour l'enseignement secondaire. Aux Pays-Bas on a pu assister à ces discussions il y a 20 ans. En Angleterre, ces tests sont beaucoup employés, aux Pays-Bas on a voulu laisser cette tâche dans les mains de l'école qui doit assumer elle-même la pleine responsabilité des élèves

---

<sup>1)</sup> Pendant 21 ans, j'ai examiné psychologiquement des enfants; je les ai aidés dans leurs difficultés et pendant 9 ans j'ai travaillé comme professeur. Il ne s'agit donc pas ici d'une oratio pro domo.

qu'elle admet dans ses classes. Depuis 1938 on exigeait une sélection plus ou moins psychologique comprise d'une façon essentiellement différente, mais restant quand même dans les mains des gens d'école. Par la suite on a négligé complètement de préparer ces gens d'école à leur tâche et ainsi la décision fondamentale se changeait en mission immorale: on charge de la responsabilité d'une tâche des personnes, que l'on ne met pas à même de s'acquitter de cette tâche d'une façon adéquate, de sorte qu'il leur est impossible d'assumer cette responsabilité.

Naturellement se présentent de nouveau les psychologues qui, eux-mêmes, se trouvent absolument en dehors du monde scolaire et de ses responsabilités directes. Il est possible qu'on doive accepter leurs secours; il est possible aussi que nous devions réaliser à l'intérieur du monde scolaire une préparation plus solide. Mais il n'est pas possible de continuer à travailler avec un appareil scolaire qui abandonne comme chose naturelle cette sélection au cours de la nature. Les résistances sont surtout fortes dans les milieux scolaires quand un examen psychologique n'est pas sérieux ou n'est pas tout à fait individuel. C'est à dire qu'on s'oppose surtout aux tests collectifs.

J'ai examiné plusieurs milliers d'enfants et il en est de même de M. van Lennep, mon collègue d'Utrecht. Nos deux états major disposent d'un nombre de collaborateurs qui dépasse la centaine. Je ne dis pas ceci pour en imposer à quelqu'un, mais seulement pour dire que nous avons des expériences qui nous permettent de dire, que nous n'aimons pas non plus les procédés psychologiques collectifs. Nous comprenons parfaitement qu'on s'oppose, par exemple en Allemagne occidentale, aux modes de recherche qu'appuyent fortement les Américains. Mais la quintessence de l'affaire n'est pas dans la technique souvent douteuse des tests, mais dans le bien le plus précieux de l'éducateur; à savoir l'*intégrité* de sa tâche et de sa responsabilité. Cependant, l'affaire présente encore une autre face: il y a dans le monde qui demande comme nous une formation plus perfectionnée du corps d'enseignement, une forte tendance à craindre une „technisation” trop poussée des rapports. Parmi les psychologues et les pédagogues on en trouve souvent qui pensent qu'on doit faire de l'éducation une technique. Le mot technique a ici le même sens que dans „*technique de conversation*”, „*technique de l'interview*”, „*technique du travail social*” et pourquoi donc pas „*technique de l'amitié, technique de l'amour*”, etc.? Si nous réussissons à faire de la tâche du psychologue, du psychiatre, du prêtre, de l'instituteur et d'autres encore,

une série de „techniques” pures et bien ordonnées, bien séparées l'une de l'autre, nous aurons en même temps réussi à détruire l'intégralité de l'éducation et à briser l'intégralité de l'enfant. Dans les „services de psychologie scolaire” que nous connaissons en Suisse, au Danemark, en Suède, en Angleterre, aux Pays-Bas, dans les centres d'orientation professionnelles et dans bien d'autres institutions de recherches psychologiques de bien d'autres pays, on arrive à faire du travail précieux moyennant beaucoup d'enthousiasme et peu de ressources financières. Plusieurs comptes rendus de cette conférence en apportent le témoignage. Si nous croyons que l'intégralité de l'éducation et des activités pédagogiques sont d'un intérêt fondamental, il faut en arriver à mettre terme au danger que des visions incohérentes font courir à tout ce travail-ci. Ou bien le fait de vouer nos intelligences à l'éducation nous procurera des forces intégrantes dans l'ensemble de nos études sur la dignité humaine, ou bien les activités se désagrègeront à cause de la grande quantité de spécialistes, ou encore.... l'idéologie puissante d'un spécialisme ou l'autre finira par dominer et dénaturer la tâche et l'œuvre pédagogique (en „psychologie appliquée”, en „psycho-hygiène”, en „psycho-analyse”, en „politique”, en „travail social”, etc.). De peur que le monde pédagogique devienne un monde de controverses dogmatiques, on s'est réfugié dans une série de théories et de visions psychologiques, psychanalytiques, sociologiques, etc. Ceci est peut-être salutaire en tant que correction, mais d'autre part c'est aussi dangereux que de faire de la pédagogie une théologie, parceque maintenant aussi, on escamote la tâche pédagogique autochtone dans son intégralité.

Dans le secteur médical par exemple, on voit arriver cela parfois sous la forme suivante. Dans bien des pays le médecin scolaire complète d'une façon précieuse le contrôle médical de la population. Mais sous le slogan „Hygiène psychique” nous voyons que certains médecins scolaires veulent s'occuper du prodécé didactique et des formes vitales l'école même en passant par une métamorphose intermédiaire trouvée dans la psychiatrie. Bien entendu: le médecin peut avoir concrètement raison. Mais il s'ape la responsabilité totale de l'éducateur. Poussant à l'extrême, nous voyons ici apparaître l'image des états autoritaires où les parents ne sont plus que des producteurs biologiques d'enfants et où l'éducation se trouve entre les mains de fonctionnaires d'église ou d'état.

L'instituteur lui aussi peut devenir un tel fonctionnaire. Cepen-



dant une école choisie par les parents et ouverte à une libre critique publique résoud ce problème par les droits qu'elle confère aux parents et par sa volonté de coopérer avec eux.

Aussi voyons-nous cette interprétation de l'école et de la famille non seulement comme un simple progrès dans le commerce civile et amiable de deux camps par ailleurs indépendants l'un de l'autre. Non: cette interprétation doit empêcher l'éducation de devenir une technique, de se désagréger et de se dénaturer. Ce qui exige un pareil développement, c'est justement le fait qu'on connaît de plus en plus l'intégralité de l'enfant et la cohérence nécessaire de sa forme de vie. Mais ceci nous ramène au problème pédagogique principal de toute notre évolution: comment donner au professeur une formation spirituelle et comment lui donner l'occasion de développer, en bonne harmonie avec les parents et aidé de toutes sortes de conseillers qu'il aura à juger, une vie d'enfant dans toute son intégrité?

Le fait d'accepter qu'il existe entre les élèves des différences individuelles sera de moins en moins une question de nature *quantitative*. Ce sera de plus en plus une question de nature *qualitative* et question sur laquelle l'école se réglera en différenciant sa méthode et son programme. Dans un nombre de pays toujours croissant on attaque, par exemple, l'importance de ces examens qui „embrassent toutes les matières” et qui doivent ouvrir les portes des institutions d'un niveau plus élevé à tous ces génies universels.

## V

Il est clair, Mesdames et Messieurs, que nous pouvons considérer comme étant d'un immense intérêt tout ce qui se passe en cette conférence sur l'Education et la Santé mentale des enfants en Europe, si nous comprenons bien la nécessité générale d'une extension des possibilités de pouvoir mettre à la disposition de l'enfant les moyens d'éducation qu'il pourra synthétiser pour devenir un homme conscient de ses responsabilités, et donc pour devenir un homme conscient de sa tâche personnelle dans l'ensemble de la tâche humaine.

Je n'ai pas voulu voir ces problèmes dans l'abstraction silencieuse du cabinet d'études, mais sur le fond d'une formidable crise spirituelle qui sévit en ce moment en Europe. Surtout aussi je n'ai pas voulu perdre de vue qu'il existe sur le plan de l'éducation d'anciennes et précieuses conceptions, entremêlées de ces parasites tenaces que sont les vieux préjugés et la vieille routine.

J'ai demandé encore comment on pourrait coordonner les efforts si divergents dont l'enfant est le centre et, si une unité dans ces efforts existe déjà, comment la maintenir. Il importe beaucoup de chercher les garanties de cette unité auprès des parents et auprès des instituteurs. Depuis longtemps déjà, l'école prend la place des parents qui manquent à leur tâche, ou bien elle complète de façon tout à fait naturelle l'éducation familiale.

C'est avec une grande gratitude que nous pouvons témoigner du fait que les soins pour la santé physique de l'enfant ont été partout améliorés; de l'importance qu'a prise l'aide apportée par les examens psychologiques cliniques et par le secours psychopédagogique à l'enfant difficile; du souci croissant qu'on a de plus en plus de bien choisir son école et son métier.

Pourtant, il ne nous est pas permis de penser uniquement à l'intégration de toute cette activité. Il ne nous est pas permis de penser uniquement à l'indépendance nécessaire des parents et de l'école à l'égard de l'état, si pour ces parents la condition d'être parents doit avoir un sens et doit signifier une responsabilité inévitable. Il ne nous faut pas non plus penser uniquement à la formation perfectionnée des instituteurs et des parents. Ce que nous devons faire aussi, c'est penser très concrètement et très pratiquement à la formation et au travail de recherche qu'il faut à ceux qui forment ces professeurs, afin de comprendre, de soigner et de guider l'enfant comme il le faut. Partout en Europe on voit se constituer des centres de recherche et des centres de préparation. Il n'est pourtant pas chose rare de devoir constater que les universités restent en arrière, qu'elles rendent parfois impossibles les recherches pédagogiques et la formation pédagogique. Plus d'une université croit devoir faire cela pour la sauvegarde de son honneur.

„Il faut avant tout rester pratique" est le slogan de ces facultés théoriques, et par là ils entendent qu'on remplira suffisamment son devoir social derrière la table à écrire et dans le laboratoire. Ce n'est qu'en hésitant qu'on prend position: par exemple, les cours préparatoires pour professeurs de lycée percent timidement la croûte de neige de l'indifférence. Mais c'est loin de suffire dans l'ensemble des responsabilités. Ainsi, par exemple, l'école maternelle et l'école primaire perfectionnées voient échouer les résultats de leur œuvre dans les sables de l'école secondaire. Dans les pays où il existe un cours préparatoire pour professeurs, c'est à peine parfois s'il arrive à subsister. Les institutions de recherche sont en plus mauvaise posture encore. Dans plusieurs pays on les trouve en grand nombre; mais elles sont souvent mal

subventionnées, disposent d'un cadre à peine qualifié ou beaucoup trop restreint, ou bien se trouvent dans les mains de professeurs qui ne s'intéressent que peu à la pédagogie.

Combien donc, autant que nous sommes, avons-nous besoin l'un de l'autre et combien donc devons-nous efforcer pour que l'on augmente en nombre et en qualité les institutions universitaires et les institutions du même niveau où l'on s'occupe de recherches psycho-pédagogiques.

La misère immédiate de la jeunesse et de ses parents a presque toujours sollicité avec tant d'urgence l'attention et l'aide immédiate et généreuse des éducateurs, qu'ils négligeaient trop et souvent tout à fait la recherche systématique à l'aide de la psychologie et de la sociologie, et abandonnaient cette recherche à celui qui s'y intéressait accessoirement et pour qui la problématique pédagogique concrète n'était pas toujours essentielle.

Nous avons droit de nous réjouir de bien des choses qui se passent sur ce terrain dans les Institutes of Education en Angleterre, dans les Instituts Pédagogiques en France, en Belgique, en Allemagne, en Hollande et en Suisse, et en d'autres pays encore. Mais les résultats sont hors de toute proportion comparés à la quantité imposante, même écrasante des problèmes. Problèmes toujours nouveaux par surcroît, parce que la vie avec les enfants ne se laisse ni standardiser ni épuiser. Surtout il y a trop de „psychologie de psychologue” qui est peut-être très intéressante et qui n'est même pas toujours sans importance immédiate. Mais trop de psychologues considèrent l'enfant comme une donnée première et l'on oublie que l'enfant humain, comme donnée première, n'existe point. Comme donnée première, c'est un être biologique qu'on ne saurait définir d'une façon précise: est-ce un singe, un super-singe ou un homme non réalisé? L'enfant est toujours une donnée dérivée; dérivée de l'acte primitif et primordial de l'éducation. L'enfant humain est homme puisque c'est un être éduqué, qu'on est libre de qualifier comme *mal élevé*, peut être *négligé complètement*. Mais l'enfant „non éduqué” est un être „préhistorique”, „préhumain”. L'enfant humain est un gérondif latin, c'est un „animal educandum”, il est à élever. Hors de cette double activité d'élever et d'être élevé — parce que „être élevé” est aussi une activité — l'enfant humain ne paraît que métamorphosé en une abstraction.

C'est cette double unité seule qui pourra intégrer toutes les activités éducatrices et c'est cette activité double qui constitue l'acte même de la continuité de l'humanité civilisée. Pour accomplir cette double tâche d'une importance extrême il nous est

permis, il est même de notre devoir, de notre devoir fondamental d'exiger des chaires de pédagogie dans les Universités, l'outillage nécessaire aux Instituts, un personnel bien instruit, des journaux et des périodiques bien accessibles à tout le monde et organisés sur un plan international et européen.

Etant donné l'importance primordiale de l'éducation, il est humiliant de constater que dans plusieurs universités aucune disposition n'est prise pour rendre possibles les études pédagogiques et de constater que la pédagogie se perd dans l'anonymité de la philosophie ou de la psychologie générale. Bien entendu: je ne plaids pas pour moi-même. A la faculté de philosophie dont j'ai l'honneur d'être le doyen, les études pédagogiques occupent une place assez honorable. Mais combien de batailles avons-nous dû livrer pour leur donner cette place.

Il ne sera pas possible de développer et d'intégrer les activités pédagogiques si nous ne pouvons pas disposer d'un cadre de pionniers scientifiques sur le terrain de la recherche. Il faut que cette avant-garde travaille sur une base solide d'expérience pédagogique personnelle et qu'elle soit en état de faire passer de main en main, jusque dans les familles, jusque dans les écoles et jusque dans les autres institutions, les instruments spirituels qu'ils auront forgés. Il ne suffit pas de conquérir les universités, il faut en même temps que les universités soient pleinement conscientes de leur responsabilité envers ceux qui sont plongés dans le travail quotidien de l'éducation pratique.

A l'Université d'Utrecht, par exemple, comme aux autres Universités néerlandaises, il y a des cours spéciaux pour les instituteurs déjà expérimentés, pour ceux qui travaillent parmi la jeunesse déraillée, bref pour tous ceux qui transforment les idées pédagogiques en *réalités* pédagogiques. Ces cours s'adressent à ceux qui n'ont pas le droit de passer des examens universitaires mais les diplômes de ces cours sont reconnus par l'état. Or il existe en surplus cette curieuse possibilité d'être admis quand même aux examens universitaires, dès qu'on a passé l'âge de 30 ans et que l'on peut prouver que des obstacles sociaux ont rendu impossible l'obtention des diplômes exigés pour être admis à l'Université.

## VI

Je crois, Mesdames et Messieurs, que l'enthousiasme éducateur qui brûle dans tous nos cœurs, ne suffit pas: il faut développer de plus en plus l'analyse théorique et expérimentale. L'intuition

est une grande chose, mais elle ne suffit pas non plus. L'intuition est bien l'indication de l'aptitude d'une personne au travail d'éducateur; mais il faut élargir nos limites et pénétrer plus avant dans la forêt enchantée. Autrement nous finirons par perdre tout ce que nous avons gagné, à cause de l'absence d'une compréhension claire et cohérente.

Ce qui s'accomplit dans tous les pays de l'Europe occidentale et principalement, dans les trois pays Scandinaves, en Allemagne occidentale, dans les Pays Bénélux, en Angleterre, en France, et en Suisse, c'est un mouvement qui met de plus en plus en évidence la nature spécifique de l'enfant et la nature spécifique du travail pédagogique.

En même temps on admet de plus en plus le bien fondé des droits de tous les parents à ce qu'on mette à leur disposition les moyens d'éducation qui mettent leurs enfants à même d'atteindre ce qu'il y a pour eux de plus précieux. Le développement de l'Europe prend une direction qui demande avec toujours plus d'insistance le déplacement du plafond de l'âge de scolarité et l'accès, toujours de plus en plus facile de tous les enfants à tous les moyens d'éducation.

Cela constitue un événement social d'une importance énorme.

De bonne heure nous voulons sauvegarder l'enfant d'un milieu pédagogique indigent, en augmentant le nombre des écoles maternelles, en étendant nos services médicaux, en améliorant les habitations populaires, en augmentant les revenus populaires, en stimulant l'intérêt des parents pour l'éducation de leurs enfants.

Mais malheur à nous si ce procédé dégénère jusqu'à devenir une pure lutte de partis politiques, si cette œuvre puissante se désagrège à cause d'une superspécialisation.

Malheur à nous si nous ne rendons pas justice au simple travailleur de cette vigne.

Malheur à nous si nous n'octroyons pas la pleine responsabilité de l'éducation de leurs enfants aux parents dont la condition de parent sera vide de sens et dont l'amour qui trouvait sa forme dans leur enfant, sera foulé aux pieds, si leur enfant ne reste pas leur propre enfant et leur propre tâche jusqu'au moment où cet enfant sera à même de vivre de ses propres forces et en homme pleinement conscient de ses responsabilités personnelles et sociales.

**Hommage donc aux enfants! Hommage à leurs parents!  
Hommage aux maîtres d'école!**

---

## KLEINE MEDEDELING

## BUNDEL GROEPSMETHODEN

Sinds 1949 bestaat er een internationale werkgroep, de z.g. „International Standardisation Committee on group methods”, waarvan het Secretariaat in Nederland wordt gevoerd, die zich bezig houdt voor opleidingsdoeleinden en met het oog op de praktijk van het groepswork een zo nauwgezet mogelijke beschrijving op te stellen van in verschillende landen gebruikte methoden voor educatief-sociaal werk.

Deze Commissie is samengesteld uit de beste internationale experts uit Europa en Amerika. In het werkjaar 1951/1952 bestond de Commissie uit Dr Leland P. Bradford (U.S.A.), Mr Watson Dickerman (U.S.A.), Dr G. Herthelius (Zweden), Mr Robert Haas (U.S.A.), Dr Richard E. Lentz (U.S.A.), Dr Donald R. Lippitt (U.S.A.), Dr Eberhard Müller (Duitsland), Dr Elwood Murray (U.S.A.), Dr Harleigh B. Trecker (U.S.A.), Mr Paul Sheats (U.S.A.) en Prof. William E. Utterback (U.S.A.).

Deze werkgroep heeft thans een eerste bundel gestencilde groepsmethoden gepubliceerd, waarvan een klein aantal ook ter beschikking kan worden gesteld in ons land. Men kan een bundel krijgen toegezonden, wanneer men op de postrekening no. 579818 van de Raad voor de arbeid ter verbreiding van het Evangelie, Parklaan 36 te Driebergen, f 4,— stort. Men kan over de methoden of over de werkzaamheden van de Commissie corresponderen met de secretaris, de heer E. M. van Diffelen, Directeur van de Academie van „Kerk en Wereld” te Driebergen. In verband met de wenselijkheid een zo beknopt mogelijke boekhouding te voeren kan alleen worden gereageerd op girostortingen.

## BOEKBEOORDELINGEN

Dr. V. W. D. Schenk en Anke B. Korndörffer; *Lees- en Schrijfstoornissen bij kinderen*. Stols, Den Haag, 1951. 2 dln. f 15,—.

Het boek van Dr. Schenk en Mej. Korndörffer is een hoogst belangrijke aanwinst voor de litteratuur over dit onderwerp. De theoreticus zal met belangstelling opmerken, dat in dit boek — met volledige erkenning van de verscheidenheid in de individuele gevallen — een centraal gezichtspunt is gesteld, vanwaaruit de veelheid der verschijnselen wordt beschouwd: „leesstoornissen zijn taalstoornissen”. De practicus — de onderwijzer, de logopaedist — treft in een aantal hoofdstukken heldere aanwijzingen voor de behandeling van de stoornis aan. Dat hij daarbij samenwerking met een ter zake kundig psychiater of psycholoog niet kan missen, zal hem na lezing van deze studie ongetwijfeld duidelijk zijn. Het tweede deel bevat uitgebreide lijsten van woorden, waarvan het schrijven bijzondere moeilijkheden oplevert.

W. E. VLIEGENTHART.



Prof. Dr. Karl Bühler, *Overzicht van de geestelijke ontwikkeling van het kind*. Vertaald door Dr. P. H. Ronge. 162 pg. Uitg.: Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1952. Prijs: geb. f 7,90.

In 1918 verscheen van de hand van Karl Bühler, destijds hoogleraar aan de „Technische Hochschule” te Dresden, „Die geistige Entwicklung des Kindes”, waarvan in het daarop volgende jaar een verkorte uitgave het licht zag. Evenals het volledige werk beleefde ook deze „Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes” in korte tijd een aantal drukken. Daarop volgde in 1930 een vertaling naar de vijfde druk van de „Abriss” in het Engels onder de titel: *The mental development of the Child, a Summary of Modern Psychological Theory*. Hiervan verschenen in 1932 en 1949 respectievelijk een tweede en derde druk.

Thans in 1952 ligt de Nederlandse vertaling voor ons.

Zowel de Engelse vertaling van 1949 als de Nederlandse van 1952 geven uitsluitend de tekst van de oorspronkelijke uitgave van 1929 (de 5de druk van de „Abriss”), zonder enig inleidend woord van de vertaler, en zo wordt de lezer er dus ook niet op attent gemaakt hoe, in een zo sterk zich ontwikkelende jonge wetenschap als de Kinderpsychologie, in de bijna 25 jaar die verstreken zijn sinds de uitgave waarvan een vertaling gegeven wordt, op tal van gebieden vele nieuwe inzichten tot stand zijn gekomen; en nog minder wordt de lezer van deze veranderingen op de hoogte gebracht. Nu zou dit laatste ook moeilijk anders kunnen geschieden dan in de vorm van verwijzingen in aanvullende voetnoten van de vertaler, maar in elk geval zou dan toch een weg gewezen zijn, en op z'n minst zou de lezer bij het lezen van de naar voren gebrachte theorieën en experimenten zich bewust geweest zijn van een mogelijke en zelfs noodzakelijke nadere toetsing aan latere opvattingen. Dat dit niet geschiedt moet als een bezwaar aangemerkt worden omdat juist hier door de vertaling het boek toegankelijk is geworden voor een grotere kring belangstellenden, waaronder zich juist vele niet-vaklieden zullen bevinden.

Maar afgezien van dit bezwaar, dat misschien bij een volgende druk eens onder het oog gezien kan worden, meen ik, dat het een goede daad geweest is dit boek in Nederlandse vertaling te laten verschijnen. Het vormt m.i. nog altijd een belangrijke en interessante inleiding in het rijk van de Kinderpsychologie en het zal er ongetwijfeld toe bijdragen de belangstelling bij velen voor de problemen der kinderlijke ontwikkeling wakker te roepen of verder te verdiepen.

H. N.

Dr. G. J. Kloosterman, *Moedercursus, een boek voor aanstaande vaders en moeders*. 168 pg. Uitg. N.V. Uitgeversmaatschappij „De Tijdstroom”. Lochem z. j. Prijs: geb. f 4,90.

De auteur, Geneesheer-Directeur Kweekschool voor Vroedvrouwen te Amsterdam, schrijft in het Voorwoord, dat hij de aarzeling om de boekenmarkt met nog een boek over voorlichting op dit gebied te vermeerderen, heeft overwonnen, omdat te veel bestaande publicaties uitgaan van wat de verloskundige belangrijk vindt in plaats van de a.s. moeders en vaders. Vanuit deze gedachtengang is een eenvoudig, helder en goed geschreven boekje ontstaan, met een inhoud die op zeer veel vragen antwoord geeft.

H. N.

Astrid Lindgren, *Pippi Langkous gaat aan boord*. Nederlandse vertaling Liesbeth Borgesius—Wildschut. Uitg. Born N.V. — Assen. 1952 107 pg. Prijs f 2,90.

Evenals zijn voorganger „Pippi Langkous”, dat reeds in 8 talen verscheen en bekroond werd met de Niels Holgerssonprijs, geeft ook dit boekje weer kostelijke humor. Ook dit deeltje zal zijn weg wel vinden.

H. N.

Prof. Dr. J. H. van den Berg, *Psychologie van het ziekbed*. Uitg. G. F. Callenbach N.V., Nijkerk, 1952. 47 pg.

Voor ieder die beroepshalve of als particulier met zieken te maken heeft een waardevolle publicatie. Een eenvoudige, heldere, fijnzinnige analyse van de situatie van de zieke en de verhouding tussen patiënt en bezoeker.

H. N.

Dr. F. Bender. *Unesco na zes jaren*. Uitgegeven met steun van de Nationale Unesco Commissie, Contact-Amsterdam. 48 pg. 1952.

In kort bestek weet de auteur een helder en boeiend beeld te ontwerpen van de aard en omvang van de arbeid door de Unesco in haar zesjarig bestaan tot stand gebracht. Voor ieder die in problemen van volksopvoeding belangstelt een onmisbaar boekje.

H. N.

Dr. N. Snijders—Oomen, *Kleine kinderen worden groot*. Kinderpsychologie voor opvoeders. Uitgave L. C. G. Malmberg. N.V., 's-Hertogenbosch, 1952. 196 pg. Prijs: ing. f 4,90, geb. f 5,90.

Na een korte „Inleiding”, een hoofdstukje over „Opvoeding” en „Psychologie”, volgt een overzicht van de ontwikkeling van het normale kind, vooral met betrekking tot opvoedingsvragen. Een hoofdstuk over „Afwijkende kinderen” besluit het boek. Een duidelijk, eenvoudig boek, dat voor belangstellende leken — en moesten dat niet allen zijn, die met kinderen niet beroepshalve te maken hebben — een goede inleiding vormt. Bovendien zeer geschikt als leidraad voor eenvoudige cursussen.

H. N.

Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, *Moeilijkheden bij de opvoeding*, tweede druk. Uitg. Wereldbibliotheek, Amsterdam — Antwerpen, 1952. 165 pg.

Nadat in 1949 de eerste druk verscheen, doet het thans zeer prettig aan dat een tweede druk van dit werkje, dat een bundeling is van een aantal lezingen, noodzakelijk is gebleken. De laatste beide hoofdstukken: „Problemen

der na-oorlogse jeugd" en „Jeugdproblemen op het platteland", zijn omgewerkt in verband met de veranderingen der laatste jaren op deze probleemgebieden. Ook deze druk verdient een hartelijke ontvangst door hen die stof zoeken voor besprekingen in eenvoudige kring of voor hen, die men inleidende lectuur wil verschaffen.

H. N.

S. R. Slavson: *Child psychotherapy*. Columbia University Press, N. Y. 1952 — 332 blz. 4,50 dollar.

Slavson is in 't bijzonder bekend geworden door z'n groepspsychotherapie, waarover hij o.a. in het door hem geredigeerde *The Practice of Group Therapy* (Pushkin Press, London 1947) bericht heeft. Zijn belangstelling voor kinderpsychiatrie, of juist: specifieke kinderpsychotherapie, is een oude liefde. Daarbij is van het allergrootste belang, dat hij — hoewel in de leer geweest bij Freud — inziende hoezeer Freud's armatuur ontwikkeld is in de ervaring met de *volwassen* neuroticus, sterke wijziging van dit begrippenapparaat nodig acht met betrekking tot het kind. Dit betekent niet, dat wij ook bij Slavson niet een biologisch uitgangspunt vinden en een uitgangspunt, dat gezocht wordt in de behoefte van „alle levende weefsels en organismen" om „te leven en zich te handhaven." Het uiteindelijke doel van die handhaving is het voortbestaan van de soort. Een sedert mensheugenis geprobeerde opzet van een infrahumane anthropologie. Wat daarbij aansluit, behoort eveneens zeker tot het onbenulligste wat dit boek bevat en zou een lezer, die heeft leren nadenken over de anthropologische grondproblematiek van de hulp aan de medemens in zijn moeilijkheden, definitief maar toch niet geheel terecht van verdere lectuur doen afzien. Waar de pathogene factoren in de kinderjaren aan de orde komen, vinden we een grotendeels orthodox-freudiaanse grondslag. We vinden de bekende stereotype indeling in Es, Ich en Ueber-Ich met bijbehorende interpretatie en veel nieuws wordt hier niet geleverd. Het hoofdstuk is echter reeds niet meer primitief te noemen, zoals het eerste, wel: oorspronkelijk. Van hfdst. III, *Pathogenesis in interpersonal relations* kunnen wij, n.m.m. wel zeggen, dat het allerlei oorspronkelijks bevat, evenals IV (*Clinical approaches to child psychotherapy*), waarin helaas echter door de uit hfdst. I doorwerkende systeemdwang onder de bronnen van de angst de „interference with survival needs" opduikt, die n.m.m. niet dan zeer geforceerd kunnen losgemaakt worden van de „security needs." Wat het bij de behandeling van een jong kind — en dit boek reikt niet verder dan het 12de jaar — voor z'n heeft de behoefte om liefgehad te worden, los te maken van de behoefte aan veiligheid en horen-bij, is mij een raadsel. — De puberteitstheorie, die Slavson ontwikkelt, is de traditioneel psychoanalytische (de agressiviteit, die de pubescent, als 't goed gaat, vertonen moet, berust op het verbod dat rust op de bevrediging van zijn instinkten en tegelijk op de zelfverdediging van een kind tegen deze zelfde instinkten). Ten aanzien van de psychopathische persoon neemt Slavson het standpunt in van het psychogene karakter dezer structuren en van hun therapeutische toegankelijkheid. Hij lost het grondprobleem hier wat makkelijk op, door psychogene psychopathie te stellen t.o. de organisch geconditioneerde. Naar de mening van velen hebben we hier dus met een *petitio principii* te doen, die te over bekend is. — Part Three van het boek is gewijd aan de psychotherapie van kinderen. Een met

bescheidenheid en uit veel ervaring geschreven deel, dat men zeker met belangstelling lezen kan. Maar het hele boek is vol van de helaas zeer verbreide onbeduidende generalisaties ten aanzien van de genetische psychologie zoals men die bij psychoanalytici en psychiaters zoveel aantreft, doordat zij bij hun opleiding en studie slechts in uiterst beperkte mate hebben kennis gemaakt met kinderpsychologie, laatstaan met een doordachte theorie van het kind. De n.m.m. op zichzelf mislukte pogingen van een Odier vormen dan bepaald nog een gunstige uitzondering, evenals de bijzonder knappe maar na een eerste uitgave nooit herdrukte Vorlesungen van Homburger. Het moest niet voorkomen, dat men over kinderpsychotherapie schrijft zonder Homburger grondig te kennen. Met alle respect voor de sympathieke persoon van de auteur Slavson, moet men toch constateren dat hij er nergens blijk van geeft, ooit van een Homburger e.a. belangrijke kindertherapeuten gehoord te hebben. Veel lezenswaard en persoonlijk geeft de auteur in zijn hoofdstuk over de psychotherapie, maar terwijl hij de noodzaak der echte ontmoeting met het kind begrijpt, zodat we onder het hoofd „Educational Background” iets zouden verwachten, krijgen we net precies dáár te horen, hoe nodig de kennis is van endocrinologie, neurologie, genetica, embryologie, enz. enz.

Leerzamer wordt het boek weer in de volgende hoofdstukken, die de feitelijke behandeling zelf tot onderwerp hebben, heel wat kijkjes op de ontmoeting met het kind en zijn ouders geven, zodat men, ook waar men met de therapeut van mening verschilt i. z. interpretatie en behandeling, velerlei leren kan.

M. J. L.

Post Wheeler, *Sprookjes uit het Oude Rusland*.  
Vertaling Joh. van Keulen, 288 pg. Uitg. „Oisterwijk”  
’s-Gravenhage.

Dit boek, dat 16 Russische sprookjes bevat, is de Nederlandse vertaling van de derde druk van „Russian wonder Tales.” De auteur zocht uit een rijke schat een aantal, die naar het hem voorkwam, de Russische sprookjeswereld het best typeren. Het is interessant met deze wereld kennis te maken en hem te vergelijken met de verschillende typen van West—Europese sprookjes, waarbij men getroffen wordt door de grote mate van primitiviteit in structuur en uitbeelding. Men zou eerder van wonderverhalen of wonderlijke verhalen, dan van „sprookjes” willen spreken; het wonder geschiedt nog „onverhuld,” maar wordt niettemin in zijn openheid als wonder aanvaard; men zou haast zeggen als „natuurlijk-wonder”. Het is alsof men nog geen geheimzinnigheid nodig heeft om het wonder voor mogelijke rationalistische critiek te beschermen. Dat geeft aan deze verhalen ongetwijfeld een aparte bekoring, maar zij lijken me daardoor voor onze kinderen moeilijker toegankelijk dan de gangbare sprookjes. Maar misschien vergist de volwassen cultuurmens van onze tijd zich hierin gemakkelijk. Het zou interessant zijn te vernemen hoe onze kinderen op deze „sprookjes” reageren, en of deze verhalen misschien de meest primitieve geesten onder hen meer treffen dan die kinderen, die door aanleg en/of cultureel milieu dit stadium te boven zijn.

H. N.

*Gesprek der opvoeders. Een Liber Amicorum voor R. Casimir. 29 September 1952.*

Ter gelegenheid van Prof. R. Casimir's 75ste verjaardag op 29 September 1952 verscheen een bundel opstellen van vrienden en bewonderaars onder de titel: *Gesprek der opvoeders*, uitgave van de Wereldbibliotheek. Een boek met, zoals te verwachten was, een rijke inhoud, rijk als het leven van de jubilaris zelf. De redactie was in handen van de oud-secretaris-generaal van het Departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, Prof. Dr. G. A. van Poelje.

Het boek bevat 16 studies, verdeeld over 4 hoofdstukken:

- I. Fundering.
- II. In en om de school.
- III. Uit de didactiek.
- IV. Begrenzungen.

Men kan deze indeling loven. Het werk in en om de school behoeft niet de didactiek, waarmee dit „werk” althans gedeeltelijk samenvalt, fundering, en de verstandige paedagoog en didacticus weet, dat aan zijn arbeid en aan die van de leerlingen grenzen zijn gesteld. De opstellen van de professoren Brugmans, Langeveld, Robbers en Waterink, die te zamen het eerste hoofdstuk vormen, stellen meer problemen dan dat zij oplossingen aangeven. Zo schrijft Prof. Langeveld over: „Een beknopte phaenomenologie en psychologie van de opvoeder”, Prof. Waterink over: „Problemen der huidige wetenschappelijke paedagogiek-beoefening”. De „Begrenzungen” zijn van andere aard dan men in eerste instantie zou vermoeden. Ze betreffen „Macht en onvermogen” van wetenschap, wetgever, bestuur, gezin, alleen Prof. van Houte schrijft — voorzichtig en wat optimistischer — over „Macht en grenzen van de opvoeder”. Gelukkig beperkt „Onvermogen” „Macht” niet te zeer in de realiseringmogelijkheden: vrijwel al deze artikelen wijzen aan het slot op perspectieven, die blijven. „Macht” is bij opvoeding en onderwijs gelukkig groter dan „Onvermogen”. Men zou anders aan de bestaansgrond van opvoeding en onderwijs gaan twifelen.

Tussen fundering en begrenzingen ligt dan de schoolse arbeid. De opstellen weerspiegelen Casimir's genegenheden: zijn liefde voor kleuters en voor onvolwaardige kinderen. Opmerkelijk is dat de drie opstellen van het derde hoofdstuk zich alle bewegen op het terrein van het aanvankelijk leesonderwijs; Van der Zweep schrijft een bezonnen studie over de geschiedenis van het aanvankelijk leesonderwijs in de laatste halve eeuw, Van Praagh, Br. Lotharius-Tausch en Zr. Theresia-van Driel over leesonderwijs aan zwakzinnigen en doofstommen. Aardig is, wat Van der Zweep citeert over de wijze waarop Casimir zelf leerde lezen:

„Na den eten las mijn moeder ook voor zichzelf nog wat halffluid uit de bijbel, ik klom op haar rug, zag over haar schouder mee, en leerde zo globaal lezen. Eerst herkende ik terugkomende woorden, later anderen. Op een goede keer zei ik tot mijn moeder: „Niet zo hard, ik kan niet mee”. Ik kon lezen! En mijn hele leven ben ik gewoon „verliefd” geweest op boeken”.

Zou het Casimir's grootste verdienste niet zijn geweest, dat hij zovele anderen „verliefd” op boeken heeft gemaakt? En heeft hij daarmee niet ondubbelzinnig het recht op dit Liber Amicorum verworven?

VAN DER V.

DE LERAAR EN DE MAATSCHAPPIJ <sup>1)</sup>

DOOR

A. J. S. VAN DAM

Het is duidelijk, dat er nog steeds iets hapert aan de verhouding van de school tot de maatschappij. Het is, alsof de eerste, behalve hier en daar en voor een korte tijd, niet harmonisch in de laatste wil passen, zodat er steeds klachten rijzen. Klachten van beide zijden.

De maatschappij (wij laten even in het midden wie met dit woord nu precies bedoeld worden) klaagt, dat de leerlingen niet datgene geleerd hebben, wat nodig is. Ze kunnen niet behoorlijk lezen en schrijven en spreken. Hun hoofd zit vol brokken onverterde kennis, die ze niet kunnen toepassen. Ze hebben geen praktische aanpak, staan onhandig tegenover een hen opgelegde taak, kortom: de school bereidt in vele gevallen niet goed voor op het leven. Nog belangrijker wordt geacht, dat de leerlingen niet bereid zijn tot en geschikt voor samenwerking, dat hun toewijding gering is, zodat ze vervelend werk niet of nauwelijks volbrengen, dat ze niet nauwgezet en ijverig zijn, evenmin netjes en niet vlug werken. Ook ontbreken in vele gevallen goede manieren; ze zijn niet beleefd, welwillend, dienstvaardig; de houding tegenover de medemens is weinig belangstellend, onvriendelijk en egoïstisch.

Anderzijds klagen de leraren. De maatschappij heeft geen oog voor de hogere cultuurwaarden, die de school haar abituriënten meegeeft. Zij wenst goedkoper arbeidskrachten en wil daarom maar liever, dat niet te veel mensen een hoger cultuurniveau bereiken. Daardoor immers worden behoeften geschapen, zodat de meer beschaafde mens hogere eisen gaat stellen, ook ten aanzien van zijn bezoldiging. Bovendien meent een aantal leiders van kantoren en fabrieken, dat vele jongelui met meer ontwikkeling de neus optrekken voor talloze eenvoudige bezigheden, die nu eenmaal moeten gebeuren, ontevreden zijn, en daardoor de goede arbeidssfeer bederven, terwijl het werk niet eens behoorlijk plaats vindt.

Op grond van deze vaak in het licht tredende tegenstelling is er alle reden om de vraag te onderzoeken, in hoeverre de verhouding van de leraar en de maatschappij hier invloed heeft. Deze verhouding zal ons in hetgeen volgt bezig houden. Daarbij

<sup>1)</sup> Lezing, gehouden voor de school voor taal- en letterkunde te 's-Gravenhage op 26 April 1952.



zal blijken, dat deze een veel groter betekenis heeft, dan uit de vraag, die er toe bracht, voortkwam. Zij raakt onmiddellijk het levensgeluk der docenten en de ontzaglijke betekenis van het onderwijs voor de toekomstige inrichting van de maatschappij en daardoor het grootste van alle aardse problemen: het lot van de mensheid.

Er zijn drie facetten, die wij in het oog dienen te vatten:

1. hoe uit de maatschappij de leraar naar voren komt.
2. de positie van de leraar in de huidige maatschappij.
3. de betekenis van de leraar voor de maatschappij, zowel in de werkelijkheid van nu als volgens het ideaal.

Hoe en waarom komt uit de maatschappij de leraar naar voren? Deze vraag, nader gepreciseerd, omvat er verscheidene.

- a. Uit welke kringen van de maatschappij worden de leraren gerecruteerd?
- b. Welk type mens wordt leraar?
- c. Welke motieven spelen daarbij een rol?

Op de eerste vraag is een antwoord te geven sinds de verschijning van de laatste „Statistiek van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs 1949/1950 en 1950/1951 van het Centraal Bureau voor de statistiek, Utrecht 1951. Op blz. 53 e.v. vindt men daar een belangrijke reeks gegevens, die een tamelijk volledig overzicht geven van de herkomst der leraren, die thans in functie zijn. Daar bij wordt onderscheiden tussen afkomst uit een hoger, een middelbaar en een lager sociaal milieu. Tot het eerste rekt men: leden van hoge colleges van staat, hoger personeel in dienst van Overheid en spoorwegen, burgemeesters, secretarissen, ontvangers, wethouders van grote gemeenten, officieren, leden van de rechterlijke macht, advocaten, hoogleraren, lectoren, predikanten, doktoren, tandartsen, dierenartsen, apothekers, notarissen, leiders van politieke bewegingen en vakbonden, van N.V.'s en Coöperaties, fabrikanten, zelfstandige ingenieurs, architecten, kunstenaars, leraren V.H.M.O., kweekschool, M.T.S. enz. Uit deze groepen stammen 26% van de leraren (22% van de heren, 43% van de dames). Tot het middelbaar sociaal milieu rekt men o. a.: onderwijzers, zelfstandige landbouwers, leiders van kleine bedrijven, winkeliers, deurwaarders, handelsreizigers, middelbaar personeel in handel en nijverheid, bij de overheid en de spoorwegen. Uit deze groepen komen voort 53% (en wel 56% van de mannelijke leraren, 41% van de vrouwelijke). Uit het lagere sociale milieu, waartoe gerekend worden de arbeiders,

militairen beneden de rang van officier en lager administratief en technisch personeel in handel en nijverheid, bij de Overheid en de spoorwegen, ten slotte zijn afkomstig 10% van de leraren (11% van de mannelijke, 5% van de vrouwelijke). Van 11% is de afkomst onbekend. Deze brengen vermoedelijk geen sterke wijziging in de gegeven cijfers. Men kan dus ruwweg zeggen, dat van elke 10 leraren 2 uit een hoger, 6 uit een middelbaar sociaal milieu stammen, 1 uit een lager, terwijl er 1 niet geklassificeerd kan worden.

In de aangehaalde publicatie wordt tevens getracht een beeld te krijgen van de verschuivingen die zich in de afgelopen decennia hebben voorgedaan en een aanwijzing voor de vermoedelijke ontwikkeling in de komende jaren. Daartoe is dezelfde indeling nagegaan voor de leraren beneden 35 jaar, van 35 tot 50 jaar en voor hen, die ouder dan 50 jaar zijn. Dit onderzoek toont ons vrijwel geen veranderingen; het aantal leraren uit het hogere milieu afkomstig neemt iets af, dat uit het lagere iets toe. Wel is er enige verandering in de samenstelling van het leraren-corps met het oog op de opleiding.

	acad. opl.	M.O.	niet volt. acad. opl.	andere opl.
jonger dan 35 jaar	34%	40%	14	12
35—50 jaar	53%	37%	1	9
50 jaar en ouder	43%	49%	1	7

Bij de ouderen overweegt dus het aantal bezitters van middelbare akten, bij de groep 35—50 jaar het aantal universitair opgeleiden. Er blijkt een verschuiving op te treden, zo, dat het percentage akte-bezitters weer toeneemt. De vraag-en-aanbod-verhouding, door welke voor de oorlog vooral academici hun intrede bij het V.H.M.O. deden, wordt hier in het bijzonder van invloed geacht.

Terwijl 51% der studenten (in 1947) uit het hogere milieu stamde, was dit slechts met 26% der leraren het geval. Men kan dus de conclusie trekken (aldus het aangehaalde rapport) dat de leraarsfunctie vooral wordt geambiëerd door academici, die afkomstig zijn uit middelbare en lagere sociale milieu's. Begrijpelijkwijze is het bekleden van het leraarsambt voor zeer velen een stijging op de maatschappelijke ladder. Voor hun kinderen verlangen de meeste leraren een verdere stijging. Toch is van de leraren, die thans in functie zijn 6% afkomstig uit een leraars-gezin, d. i. ongeveer 23% van alle leraren, die uit hogere milieu's afkomstig zijn.

b. Veel moeilijker te beantwoorden is de vraag, welk type mens leraar wordt. En ongelukkigerwijze is juist het antwoord hierop van zo groot belang om ons een inzicht te geven in de betekenis en helaas ook vaak in het gebrek aan betekenis van zoveel mensen als leraar.

Een aanknopingspunt wordt ons geboden in een studie van Prof. Langeveld („Een voorbereidend onderzoek naar de beroeps-karakterologie van de onderwijzer” in „Verkenning en verdieping”, Purmerend 1950). Deze betreft wel-is-waar de onderwijzer (en vergeleken met de leraar zijn er waarschijnlijk verschillen) maar geeft ons toch een overzicht van mogelijkheden, die zich kunnen voordoen. Uit onze ervaring, hoe beperkt ook, kunnen wij trachten dit schema enigszins te vullen, eventueel te wijzigen.

Langeveld merkt terecht op, dat de meeste mensen niet gaarne zich zelf ontmoeten, d. w. z. zichzelf objectief — alsof ik een ander was — beschouwen. „Wij weten maar al te goed, dat de mens niet gestoord wil worden in zijn eerbiedige bewondering voor zijn heilig IK, dat ergens op een klein altaartje in zijn binnenkamer staat en dat vlijtig wordt aanbeden en dat als een levend heiligenbeeld de wereld regeert en voornamelijk zorgt, dat aan zijn eredienst niets ontbreekt.” Het valt ons heel moeilijk ons zelf voor een schaal te plaatsen en vast te stellen, dat de uitkomst niet bijzonder gunstig is. Daarom hebben we een hekel aan tests en citeren met graagte gevallen, waarin deze onjuist bleken te zijn. Onze beperktheid, onze onoprechtheid, onze ijdelheid, onze zucht om gelijk te willen hebben, onze onwillendheid jegens anderen, deze hele reeks van minder goede tot slechte eigenschappen, die ons allen ontsieren, constateren wij liever bij anderen dan bij ons zelf. En tengevolge daarvan ontbreekt het ons aan zelfkennis. En daaruit weer vloeien mislukkingen, grote of kleine, voort als leraar. Wijsheid immers is nodig voor de opvoeder en deze wijsheid bestaat onder andere in een zakelijk zelf-inzicht, waarbij men, zonder spijt en zonder heftige emotie's, zoals een oud mens, die veel ondervonden en verwerkt heeft, dat kan, zich zelf in de reeks der mensen zet, niet te hoog, maar ook niet te laag, op grond van rustige zelf-waarneming en vergelijking. Wie dat bereikt heeft of althans van tijd tot tijd kan bereiken, kan ook de medemens relatief zien. Zijn houding tegenover deze is niet afwerend of agressief, het eigen ik verdedigend of al te snel prijs-gevend, maar zakelijk, objectief. En dit is, wat de opvoeder behoeft. Als b.v. een rijk

jongetje in de klas het prettig vindt te laten merken, dat de leraar toch eigenlijk een armoedzaaier is, of de professorszoon, dat men thuis de geleerdheid van een niet hooggeleerde van een tweede-rangs qualiteit acht, dan zal de wijze leraar dit zakelijk kunnen bezien en zonder ressentiment ontkennen of beamen en daardoor het zielegif in de opmerking, meer of minder bewust bedoeld, kunnen neutraliseren en de situatie beheersen niet als een kracht-vent, die lekker terugmept, maar als een rechter in koele maar welwillende hoogheid. Voor zover ik kan zien blijft alle wijsheid altoos door vrucht van telkens opnieuw nodige strijd, zeker wel omdat ons drift-leven zo machtig is en onzes ondanks ons telkens weer beheerst, zodat steeds weer redelijke en vooral religieuze overwinning er van vereist is, om de telkens optredende stormen tot de rust der windstilte in ons binnenste te doen bedaren.

Om wijsheid te bereiken moet men allereerst wijsheid willen en deze leren kennen b.v. in de wijze mens, die men bewondert. De weg er toe is bezinning via de kennis van mensen, ook via de kennis, die de psychologie ons verschaft als wetenschap van het menselijk zieleleven. In de speciale psychologie wordt nagegaan, waardoor de ene mens van de andere zich onderscheidt, de man van de vrouw, het kind van de volwassene, de kunstenaar van de geleerde, enz. Zo kunnen wij ook vragen naar het kenmerkende van de leraar. Wie daarbij uitgaat van de leer der temperamenten van Heymans zal trachten van zoveel leraren als hij kent na te gaan tot welk type zij behoren, in de hoop aldus een beschrijving van de geslaagde leraar te kunnen geven. Dit is niet gemakkelijk; men ziet immers zo vaak een leraar in wat men zijn beroeps-houding zou kunnen noemen; hoe deze van binnen-uit wordt beleefd, blijkt dan niet en de motieven, die zijn handelen bezielen, blijven verborgen. Er zijn, voor zover mij bekend is, niet veel biographieën van leraren, die voldoende in finesses afdalen om de sluier over hun innerlijk leven op te lichten en enkele romans, die een leraar beschrijven, zijn te zeer bezig met bijzondere gevallen, dan dat zij een algemeen licht over de vraag, die ons nu bezig houdt, kunnen werpen. In de zeer beperkte eigen ervaring, die mij ten dienste staat, heb ik van de leraren, die ik goed heb gekend en in zeer verschillende situaties heb ontmoet, de indruk gekregen, dat onder de leraren méér mensen worden gevonden, die behoren tot het (gematigde) gepassioneerde type dan tot welk ander ook, al zijn ook phlegmatici en sentimentelen niet zeldzaam. Ik heb dus de indruk, dat een

meestal niet zéér grote maar toch duidelijk waarneembare secundaire functie tot de voornaamste kenmerken van de leraar behoort, terwijl activiteit en, als deze ontbreekt, emotionaliteit aanwezig plegen te zijn. De gepassioneerden onder de leraren zijn niet de uitersten van dit type, zoals ze onder de groten van ons geslacht worden gevonden, tot welke Carlyle, Nietzsche, Zola, Tycho Brahé, Pascal, Newton, Gladstone, Napoleon, Pasteur worden gerekend. Maar zij zijn er mee verwant. Typerend voor hen is, dat zij een roeping gevoelen, zich in dienst stellen van een idee. Meer dan anderen zijn zij doorzettend, heftig, bevattelijk; in het algemeen ook verstandig, al kunnen zij op een bepaald gebied door het overheersen van zekere motieven niet voor rede vatbaar zijn en vastgeroeste meningen vertonen, waarvan zij niet zijn af te brengen. Zij zijn regelmatig werkzaam en in hun werk verdiept, doorzettend en zelfstandig; zij vertonen eveneens een sterkere heerszucht dan andere typen. Onder hun neigingen vertonen de egoïstische (eerzucht, liefde, wraakzucht) en de ideale (die tot politiek, godsdienst, kunst en wetenschap) meer kracht dan de altruïstische. Vaak wordt bij hen een sterk familiegevoel aangetroffen, zij zijn vaker goed voor ondergeschikten en hulpvaardig; veelvuldig hebben zij zedelijke en godsdienstige overtuigingen; verder zijn zij conscientieus en boven het gemiddelde eerlijk en betrouwbaar; minder dan het gemiddelde geven zij om bevredigingen van het ogenblik (tafelgenot, comfort, salongezelligheid, zelfs natuurschoon). Ze houden van boekenstudie en zelfanalyse, zijn goede waarnemers, systematisch en methodisch, maar vaak ontoegankelijk voor nieuwe inzichten. Ze zijn nogal eens verstrooid en geneigd zich met groter beslistheid uit te spreken dan door de beschikbare gegevens is gerechtvaardigd. (G. Heymans, Inleiding tot de speciale psychologie II, Haarlem 1932, blz. 40 e.v.).

In de bovenaangehaalde verhandeling onderscheidt Langeveld het primair persoonstype, waaruit een secundair type, in ons geval het leraarstype door opleiding en beroep wordt gevormd. Het is de vraag of de trekken van het gepassioneerde type karakteristiek zijn voor het primaire of het secundaire. Neemt men met Heymans aan dat primaire of secundaire functie, emotionaliteit of niet-emotionaliteit, activiteit of niet-activiteit fundamentele, diep in de persoonlijkheid verankerde eigenschappen zijn, dan moet men vermoeden, dat het gepassioneerde temperamentstype een praedispositie voor het leraarsberoep toont en dus met Langevelds primaire overeenkomt. Daar, in tegen-

stelling met het beroep van onderwijzer, dat van leraar langdurige studie, hetzij aan de academie, hetzij voor het behalen van een middelbare acte, vereist, is het begrijpelijk, dat secundaire functie en activiteit bij de leraren in meerdere mate worden aangetroffen dan bij hen, die de meeste andere beroepen bekleden en vermoedelijk ook wel meer dan bij de onderwijzers.

c. Ik ga nu over tot het bespreken van de vraag, *welke motieven mensen er toe brengen om leraar te worden.*

Hierbij zullen eveneens de bovenaangehaalde werken van Heymans en Langeveld mijn leidraad zijn (bovendien G. Heymans: *Gesammelte kleinere Schriften III*, Haag 1927 blz. 331 e.v.). De boven beschreven eigenschappen van het gepassioneerde type zullen ons aanknopingspunten geven voor de keuze, die zij doen t.a.v. een beroep. Daarbij is het vooral van belang, in het oog te houden, dat niet het sterkst uitgesproken, om zo te zeggen, het zuivere gepassioneerde type onder de leraren meer dan andere wordt aangetroffen, maar het meer gematigde, getemde, noemt Heymans het, dat op grond van de hereditairenquête gevonden werd en afwijkt van dat, wat door Heymans beschreven werd op grond van zijn biographisch onderzoek. Het eerste gaat in de richting van het phlegmatische type en in verband daarmee worden reactie-wijzen beschreven, die afwijken van die van het extreme type, soms zelfs zo ver, dat zij in hun tegendeel verkeren. Als voorbeelden hiervan kunnen worden genoemd: minder heftig, meer bedachtzaam, niet meer ongeduldig, prikkelbaar, kritisch, wantrouwig en onverdraagzaam, maar eerder geduldig, goedmoedig, idealiserend, goedgelovig en tolerant; deze gepassioneerden houden vaker van kinderen; de verstrooidheid is verdwenen en de heerszucht heeft plaats gemaakt voor een neiging om ieder vrij te laten.

De neiging in het leven zich te laten leiden door een centrale gedachte, een roeping, kunnen wij als motief bij de keuze van het leraarsberoep gemakkelijk begrijpen. Wij kunnen ook bij een aantal leraren deze constateren. De gedachte, deze wereld te verbeteren door jonge mensen te vormen wordt als idealistisch motief aangetroffen. Uit de beschrijving van het gepassioneerde type volgt, dat deze gedachte aan ideale neigingen ervan beantwoordt en een blijvende rol als beheersende idee kan gaan spelen. De onafhankelijkheid, de, met anderen vergeleken, grotere zelfstandigheid, die hen kenmerkt, zal het gemakkelijker maken om de bezwaren tegen deze keuze, b.v. het geringere maatschappelijk



aanzien vergeleken b.v. met dat van een medicus, advocaat of ingenieur, te overwinnen. Ook de geringere zin voor gezelligheid en onafhankelijkheid van bevredigingen van het ogenblik maken dat zij de geringere bezoldiging niet als een zeer belangrijke factor kunnen aanslaan. In verband met hun neiging tot boekenstudie verwachten zij terecht in het leraarsambt een sterke bevrediging te kunnen vinden. Ook eigenschappen als het houden van kinderen, geduld en goedmoedigheid leiden tot het inzien van de aantrekkelijkheid van een werkkring, waar deze eigenschappen van grote positieve waarde zullen zijn. Het slagen als leraar ligt verder in zijn eerlijkheid, betrouwbaarheid en punctualiteit, zijn ruime en praktische blik en zijn doorzettingsvermogen.

Ik ben geneigd al deze positieve kwaliteiten van bepaalde typen van grotere waarde te achten dan een aantal motieven bij de beroepskeuze, die Langeveld bespreekt voor de onderwijzer en waarvan men althans in gesprekken wel merkt, dat zij óók een zekere rol spelen in de lerarenwereld.

Allereerst de veiligheid in het bestaan van een leraar, als ambtenaar met een vast salaris en een pensioen in het vooruitzicht. Hierdoor worden aangetrokken persoonlijkheidstypen met onvoldoende zelfstandigheid ten opzichte van de ouders of het maatschappelijk milieu of met een zekere levensangst. Het komt mij voor, dat Langeveld dit voor de onderwijzer ten onrechte voorop zet. Voor de leraren geldt dit nog sterker. Daar gewoonlijk een jongen, die het einddiploma gymnasium of H.B.S. heeft en mag gaan studeren, een vak kiest zonder zich de maatschappelijke consequenties voor ogen te stellen, kan de levensangst als motief om de leraarsloopbaan te kiezen pas een rol spelen na het afstuderen en dan zal deze er vaker toe leiden aan de universiteit te blijven hangen, daar ieder wel weet, dat het leraarschap geen gemakkelijke baan is. Voor de leraar is dit motief dus in het algemeen niet belangrijk. Toch speelt het wel een rol bij b.v. ingenieurs, physici en chemici en tegenwoordig ook bij biologen en mathematici, die de onzekerheid of zij in het bedrijfsleven wel zullen slagen, niet aandurven en de ambtenaren-baan kiezen. Deze mensen, die ook in de school wat onzeker kunnen staan, hebben het in het bijzonder nodig, dat hun psychisch tekort — want zo moet men levensangst toch noemen — wordt overwonnen. Latere zelfopvoeding heeft dus voor hen in het bijzonder zin, daar zij anders gemakkelijk op een afstand van de leerlingen blijven en nooit die persoonlijke verhouding krijgen, die hun een meer dan snel voorbijgaande invloed op de kinderen kan geven.

Zij zijn dan wel niet schadelijk voor de school, maar zij leveren ook geen positieve bijdrage tot het opvoedings- en ontwikkelingswerk.

Ook dat het leraarsambt gemakkelijk wordt geacht kan een reden zijn om het te kiezen; „om vier uur klaar”, lange vacaties lokken dan aan. Het klaar zijn om vier uur geldt reeds niet voor de onderwijzer, in nog veel mindere mate voor de leraar; praepareren en corrigeren kosten veel tijd. Een goed leraar blijft steeds praepareren, niet in de zin van het bestuderen van de te behandelen stof, maar met het oog op lesindeling, te stellen vragen, uit te zoeken opgaven voor deze klasse, of deze leerling, op dit ogenblik nodig e. d. Maar de luie leraar kan heel wat verzuimen, zonder dat hem dit direct narigheden brengt. Het effect van zijn arbeid echter daalt er aanzienlijk door; zowel opvoedkundig — de leerling verliest zijn achting voor de docent, die zijn plicht niet doet — als ten aanzien van het vak, de leerlingen werken niet voor hem, die niet voldoende aandacht besteden aan de resultaten van hun werkzaamheid. Dat „een aantal slappe en oppervlakkige naturen ook bij het middelbaar onderwijs als woekerplanten zich hebben vastgehecht” moet men wel toegeven. Zij teren op de school, maar geven deze vrijwel niets. Langeveld noemt in dit verband „ongeliquideerde pubers” en „miskende genieën”. „Bij de laatsten, die zich eigenlijk te goed voor de school achten, ontwikkelt zich gemakkelijk een gevoel van hoogmoed en grote kritiekzucht.” Voor een groot aantal mensen is het leraarsambt er een dat aanzien geniet en is dit de reden, waarom het gekozen wordt. Langeveld beschrijft, hoe hier harde werkers worden gevonden, die in de maatschappij vooruit willen komen, maar die het gevaar lopen te grote zelfvoldaanheid te gaan gevoelen. Omdat zij gewoonlijk afkomstig zijn uit een meer eenvoudige stand, ontstaat „bij hen licht een ressentimentshouding tegen hen, die uit een bevoorrecht milieu voortkomen, waardoor hun reacties niet objectief zijn en zij voor bepaalde waarden blind worden, zodat de team-geest daaronder lijkt. Maar daar staat naast als onmiskenbaar feit de vaak reusachtige arbeidskracht en het grote besef van de waarde van het beroep. Deze mensen lopen gevaar, dat zij veel te jong doodop zijn, dat ze dan arrivé worden en zich niet meer kunnen interesseren voor wat hun beroepssfeer te buiten gaat. Zij hebben zich te zeer vastgewerkt in hun beroep. Worden zij ouder, of worden zij gepensionneerd, dan zakken ze met een beangstigend snel tempo in elkaar. De uitwendige activiteit in het beroep deed

hun de innerlijke levensbron in het eigen persoonlijke leven verwaarlozen."

Ook de volgende groep, door Langeveld genoemd, vindt vertegenwoordigers onder de leraren, nl. die van de studiemensen, die willen blijven studeren en in het leraars-beroep daarvoor meer mogelijkheden zien dan in talloze andere. Hiertoe behoren veel literatoren, die publiceren en waarvan een aantal hoogleraar wordt. Echter ook onder de beoefenaren van andere vakken komt dit voor. De te grote belasting, die na de oorlog op de leraren wordt gelegd, maakt echter studie steeds moeilijker.

Over de leraren maakt Langeveld nog een opmerking, die de moeite waard is te overwegen (t.a.p. blz. 122). „V.H.M.O.-leraren zijn voor hun eigen gevoel doorgaans „academici”, maar juister is het misschien te zeggen, dat zij het geweest zijn. Zij zijn „wijlen academici” en dat drukt een stempel op hun persoon en op het onderwijs aan hun school. De kweekschool-leraar is actief schoolmeester en bijna steeds „wijlen onderwijzer” en „wijlen kweekscholier”. Hij is daarom veel sterker beroeps-schoolmeester en veel minder de uit het paradijs verbannen academicus, die zich eigenlijk niet hoog genoeg geassocieerd voelt in de schoolmeesterij, waartoe hij vervallen is, maar die in de wetenschap niet veel meer presteert. De V.H.M.O.-leraar blijft in zijn zelfwaardering vaak hangen tussen de school en de academie. Hij is in beide niet recht thuis.” Hoewel Langeveld hier stellig een toestand schildert, die in de werkelijkheid wordt aangetroffen ben ik toch geneigd aan te nemen dat het hier slechts een kleine groep betreft. Heel wat academici toch, dankbaar voor wat de universiteit hen schonk, hebben zich vol overtuiging aan het gymasiaal en middelbaar onderwijs gegeven, verzekerd daarmee een op zich zelf belangrijke taak te verrichten, die voldoening geeft en geenszins het gevoel, uit een paradijs te zijn verbannen, al kunnen zij zich wel, maar dan buiten hun werk om, te kort gedaan voelen.

Als ik nu een poging doe om hetgeen ik tot dusverre gezegd heb samen te vatten, dan moet ik allereerst herhalen dat er naar mijn (overigens zeer beperkte) ervaring, een bepaald mensentype is, nl. dat met het gematigde gepassioneerde temperament (volgens Heymans), dat meer dan andere onder leraren wordt aangetroffen en waarvan we kunnen begrijpen, dat het dit beroep kiest en dat het er bijzonder geschikt voor is. In de tweede plaats, dat als motieven voor deze keuze vaak idealistische optreden, welke bij dit temperament een grote invloed hebben,

dat heel vaak liefde voor een vak er toe leidt, méér dan die voor een beroep, dat men dan maar op de koop toeneemt, maar dat ook studiezijn in het algemeen er toe drijft. In vele gevallen ook heeft het leraarsambt de glans van een voornaam beroep en er stijgen dan ook velen uit eenvoudige en middelbare milieu's toe op. Minder komt voor dat men dit beroep kiest om er een gemakkelijk leventje in te hebben of dat men er in vlucht voor de gevaren van het volle leven. Voor de jonge leraar is het van belang, zijn eigen drijfveren goed te onderkennen en de tekortkomingen, die uit zijn instelling voortkomen te bestrijden, opdat hij zijn werk met de volle inzet van zijn persoonlijkheid kan verrichten.

Nu wij weten, waar vandaan en waarom de leraar tot zijn ambt komt en welke mensen het voor een belangrijk deel zijn, kunnen wij ingaan op een volgende vraag, die naar de positie van de leraar in de maatschappij. Ik wil daarbij slechts enkele facetten belichten.

De sociale positie is natuurlijk ten dele afhankelijk van het genoten salaris. Op het ogenblik bedraagt dit maximaal  $\frac{2}{3}$  van het traktement van een hoogleraar. Merkwaardig is, dat er in het begin heel andere verhoudingen waren. Bartels schrijft daarover in zijn „75 jaar middelbaar onderwijs”, 1863—1938” (Groningen 1947) blz. 162:

„In een tijd, dat een onderwijzer *f* 400,— 's jaars verdiende, een leraar, die de volle last van drie vreemde talen aan een gymnasium torste niet verder kwam dan *f* 900,—, een hoogleraar in de astronomie *f* 1800,— bereikte, als men zijn vrije woning er bij rekende, ontving de directeur van een Rijks hogere burgerschool *f* 3000,—, sommige gepromoveerde leraren *f* 2400,—, andere *f* 2000,—, niet gepromoveerde leraren, die één taal onderwezen *f* 1800,—.” En verder, „dat een leraar, die van het gymnasium te Delft, waar hij 25 uren per week gaf en *f* 1200,— 's jaars ontving, naar de R.H.B.S. te Groningen overging, daar 8 uren per week les gaf en met deze arbeid en het inrichten van een natuurkundig kabinet *f* 2400,— per jaar verdiende. Geen wonder, dat er in de Kamer geklaagd werd over de hoge salarissen bij het M.O. Dit werd spoedig anders. Omstreeks 1898 moest er een krachtige actie worden gevoerd om de Rijkssalarissen verhoogd te krijgen. Pas in 1901 kwam er in plaats van de willekeurige vaststelling, mede afhankelijk van vraag en aanbod, een salaris-regeling volgens bepaalde beginselen.” Sindsdien is de bezoldiging van een leraar matig. Hij behoort wel tot de laagst

bezoldigde groepen van de hogere ambtenaren. Vergelijking met de medicus of de advocaat of de ingenieur, die, wat opleiding betreft met hem gelijk geacht moeten worden, leidt tot de bittere conclusie, dat hij zijn gezin niet kan geven aan woning, kleding, en ontspanning, wat de anderen kunnen. Dit brengt vaak een ontevreden stemming te weeg, die in bepaalde lerarenkamers bij de geringste aanleiding weer opleeft en vele gesprekken kan beheersen. Zwakke naturen trekken daar ten onrechte de conclusie uit, dat men het met het werk ook niet zo nauw hoeft te nemen. „Ze moeten eerst maar beter betalen.” Dat deze houding een funeste invloed op het aanzien van het leraren-corps heeft, hoeft geen betoog, vooral, indien niet slechts volwassenen, maar zelfs de leerlingen van tijd tot tijd deelgenoot van zulke gevoelens worden gemaakt.

Op het congres inzake de positie van de Leraar op 12 April 1947 heeft Prof. Asselbergs menen te moeten constateren, dat de leraar een mens is, waar men langs heen kijkt, althans in een middelgrote stad. Hij bedoelt klaarblijkelijk, dat men hem niet acht, niet wezenlijk rekening met hem houdt. Deze, als alle generalisaties, is fout. Stellig zijn er leraren waar men langs heen kijkt, maar even stellig zijn er velen, die in hun woonplaats een belangrijke positie innemen ondanks het feit, dat zij in veel opzichten financieel niet „mee kunnen doen”. Maar toch is er een verschil. Het is vanzelfsprekend in een kleine stad, dat de rechters, de advocaten, de doctoren in de, wat we nu maar zullen noemen, leidende kringen worden opgenomen. Een leraar kán er toe gaan behoren. Hoe moet dit verschijnsel worden verklaard? Het komt mij voor, dat het voor een belangrijk deel wordt veroorzaakt door, althans in verband staat met het boven geconstateerde statistische feit, dat van elke 10 leraren er 7 uit een middelbaar of lager sociaal milieu stammen, en dat dit sinds jaren zo is, terwijl er 2 uit een hoger afkomstig zijn (en van 1 de afkomst niet bekend is). Nu is het heel moeilijk, als men dit niet van jongs af aan heeft geleerd — en men moet er wel een bijzonder goed oog voor hebben — om een zekere fijne toets der omgangsvormen te verwerven, die in een hoger sociaal milieu en in het bijzonder in kringen van de adel en reeds van geslacht op geslacht welgestelden, met opoffering van veel moeite bij de kinderen worden aangebracht. En het is vaak deze dan als natuurlijk geworden wellevendheid, die een deel der leraren ook als van nature in kringen doen thuis horen, waar anderen geen intiemere contacten kunnen krijgen. In verband met de grote betekenis,



juist voor leraren, van alzijdige sociale aanraking en gemakkelijk verkeer in alle kringen, is zelf-opvoeding voor deze laatste groep óók op dit gebied van fundamenteel gewicht. De literatoren zijn hierbij in het voordeel, omdat zij uit de lectuur van hedendaagse romans, als zij er gevoelig voor zijn, een kijk op de geaardheid der verschillende sociale lagen kunnen krijgen en door een juist aanvoelen bij hun contacten de tegenpartij met begrip tegemoet kunnen treden. Dat sociale minderwaardigheidscomplexen die met bravour of ressentiment worden weggewerkt hier uitermate storend zijn ligt voor de hand; hij daarentegen, die iets van de bovengeschetste wijsheid heeft weten te veroveren en daarin een tamelijk constant ziele-evenwicht heeft gevonden, zal hier het gunstigst staan. Hem zal als vanzelf ten deel vallen, wat anderen met de grootste krachtingspanning niet kunnen verwerven.

Een fijnere beschaving, ook in zijn gedragingen, heeft de leraar eveneens nodig op school, om bij geen van zijn leerlingen de eerbied te verspelen, die een waarlijk beschaafde houding pleegt te wekken.

Ten slotte spreek ik over het feit, dat de leraar ambtenaar is. Hij ontvangt zijn salaris, zelfs indien hij zijn plicht, mits niet te opvallend, verzaakt. Hij kan de gedachte gaan voeden, dat zijn taak er is voor hem en niet hij voor zijn taak. In dat geval kan men spreken van „verambtenaren”. De juiste kijk op de zin van de eigen arbeid verdwijnt dan en het resultaat is iets zo dors en onvruchtbaars, dat men er van rilt. Als er veel ambtenaren in een school zijn wordt deze een leeg draaiende inrichting; er komt niets echts, niets waardevols uit voort.

Wij kunnen samenvattend zeggen, dat de positie van de leraar in onze tijd, maatschappelijk gesproken, niet gemakkelijk is. Hij wordt niet voldoende erkend en dat moet voor een deel geweten worden aan het feit, dat de persoon niet voldoende de hoogte van het ambt vervult.

Laten wij ten slotte onze aandacht richten op de betekenis van de leraar voor de maatschappij. Men kan deze heel simpel uitwendig zien en zeggen: de leraar is de man, die de ouders bijstaat om hun kinderen in een bepaald gebied van het weten binnen te leiden; omdat hij zo lang per dag ze onder zijn hoede heeft is hij tevens gedurende die tijd plaatsvervangend opvoeder. Indien een kind uit een hoogstaand milieu komt, waar het een gunstige ontwikkeling kan doormaken en werkelijk opgevoed



wordt, zodat het psychisch harmonisch uitgroeit, dan, inderdaad, is het bijna voldoende, dat de leraar alleen leraar is, in de engste zin van het woord. Maar dergelijke milieu's worden steeds zeldzamer. Zowel de vaders als de moeders zijn veelal door werk en velerlei zorgen sterk in beslag genomen en zelfs indien er een rustige en goede sfeer in huis is, komt het kind vaak te kort in verschillende opzichten, omdat de ouders er zich weinig mee bezig houden. Maar gewichtiger nog in dit verband is, dat vele ouders hun kinderen, die V.H.M.O. volgen, niet ver kunnen leiden, omdat hen zelf voldoende kennis en voldoende evenwichtige vorming ontbreekt. Dan wordt de taak van de school een bijzonder belangrijke. Haar aandeel in de opvoeding wordt nu én voor de leerlingen zelf én voor de maatschappij van doorslaggevende betekenis. En dit moet dan zodanig gebeuren, dat niet slechts het kind op school veel leert en meekrijgt, maar dat tevens geen of althans zo weinig mogelijk stoornissen optreden in de verhouding van de kinderen met hun ouders. Dat deze taak ontzaglijk moeilijk is, mag geen reden zijn om haar uit de weg te gaan. Indien zij gelukt, is zij een belangrijke bijdrage tot een meer volkomen volksgemeenschap. En ik ben geneigd om aan te nemen, dat daardoor alleen de gevaren, die de democratie op onze aardbol bedreigen, succesvol tegemoet kunnen worden getreden.

De leraar moet dus thans opvoeder zijn in de volle zin van het woord op de grondslag van zijn leraarschap. Het spreekt vanzelf, dat niet elke school en niet elke leraar in een bepaalde school nu juist ook een taak heeft buiten de lessen en wat daarmee onmiddellijk samenhangt, om. Maar elke leraar moet in beginsel en naar voorbereiding gereed en in staat zijn om zulk een taak, zodra deze zich voordoet, te kunnen vervullen. En in zijn lessen moet hij zich bewust zijn van de betekenis van alles, wat hij geeft en nastreeft. Bewust allereerst, dat het kind naast hem méér leraren heeft, meer taken dan die voor zijn vak alleen. Dat een kind een geheel is en een geheel moet blijven en dat dus de gezamenlijke inwerking van het gehele leraren-corps en nog sterker, van school en ouders en de gehele verdere omgeving van het kind een evenwichtige en heilzame moet zijn. Dat kan nooit zonder contact en overleg, zowel en steeds met de andere leraren, zowel en steeds met de ouders en ook, waar mogelijk door contact met andere invloed oefenende instanties; de kerk, de jeugdbeweging e. d. Het gaat in de school niet aan, dat het kind op één avond voor zeven vakken moet werken, dat het op

één dag enige grote proefwerken moet maken, dat behandeling van elkaar rakende delen van de leerstof, b.v. in de literatuurgeschiedenis zo verschillend is, dat het kind de indrukken alleen maar naast elkaar kan leggen en niet met elkaar in verband brengen. Het is ook niet goed, dat de ouders zoveel van het kind buiten de school verlangen, b.v. muzieklessen of wel toestaan, b.v. sport en clubs, dat het overbelast wordt en niets meer behoorlijk kan doen. Daarom is dan het contact nodig en het dient uit te gaan van de leraar, die als paedagoog zich in het kind, dat aan zijn leiding is toevertrouwd, verdiept en de moeilijkheden opmerkt, die het heeft. Er zijn nog steeds te veel leraren en te veel scholen, die voor deze dingen, die op andere scholen vanzelfsprekend worden gevonden en die daar goed georganiseerd zijn, in het geheel geen oog hebben. Zonder twijfel is dit voor een belangrijk deel te wijten aan het feit, dat de leraar niet voor het paedagogisch deel van zijn taak wordt opgeleid en zich dus nooit systematisch in de eisen, die het ambt stelt, heeft verdiept. In verband daarmee volgt hij eenvoudig de traditie en bootst de leraren of een leraar na, die hij gekend heeft. Doordat hij zich niet bewust is van de oorsprong van veel reacties, die hij vertoont, b.v. van ressentiment tegen bepaalde maatschappelijke groepen, zelf dus niet in evenwicht verkeert en in veel van zijn uitlatingen niet „zakelijk” is, deze niet doet in het belang van zijn onderwijzende en opvoedkundige taak, maar b.v. uit de zucht om zich te doen gelden, om zich te rechtvaardigen of om in de ogen van zijn leerlingen toch maar belangrijk te zijn, hoewel hij in zijn hart aan de eigen belangrijkheid wanhoopt, doet hij in de eerste plaats zijn taak niet goed en heeft hij bovendien geen succes. En het gevoel niet te slagen roept dan nieuwe reacties op, die evenmin tot het beoogde doel kunnen leiden. In de ergste gevallen ontstaat er dan afgeven op anderen of bepaalde toestanden, schimpscheuten e.d., waardoor de teamgeest onder de leraren lijdt en dus de geest op school. Zelf-kennis door zelf-inkeer en gesprekken met sympathiserende anderen, die zelf evenwichtig zijn gevormd, vormen hier de remedie. En denkt U nu niet, dat, wat ik hier schilder, uitzondering is. Neen de opvoedkundige fouten van onze ouders en, helaas, ook van onszelf, zijn nog zo talrijk en groot, terwijl ook de contacten van onze medemensen vaak zó ongunstige werkingen uitoefenen, dat ik meen wel te mogen zeggen, dat wij bijna allen een steeds voortgezette zelf-opvoeding zéér van node hebben, omdat wij niet behoorlijk evenwichtig en harmonisch zijn gegroeid en wij

allen, de een hier, de ander daar een complex hebben, dat ons verkeerd doet reageren over een groter of kleiner gebied van ons handelen. En onze verkeerde reacties wekken bij onze kinderen wéér verkeerde reacties.

Is zelfkennis nodig voor onze taak als opvoeder, velerlei andere kennis hebben wij als leraar evenzeer van node om aan onze roeping te kunnen beantwoorden. Wij dienen de maatschappij en de staat te kennen en moeten ons, door omgang met velen, daarover steeds beter oriënteren, ten einde onze leerlingen er in binnen te leiden. Al te veel heeft de school lang een afzonderlijk bestaan geleid; de schoolmeester gold wel als de typische „welt-fremde" figuur. Deze onbekendheid met het volle leven ontstaat zo gemakkelijk door boekenstudie, door afsluiting in de eigen kring. De leraar behoort voor een groot deel om te gaan met mensen, die niets met het onderwijs hebben te maken en dan belangstellend om te gaan, om zijn blik te verruimen en zijn inzicht te verdiepen. Alleen zo kan hij zijn leerlingen reeds zien als de toekomstige burgers en peilen, welke weg zij moeten inslaan. Want de school dient niet om leraren of geleerden te vormen, maar om de gehele maatschappij te voorzien van de werkers, die deze behoeft en het is van groot gewicht, dat ze daartoe reeds in de school worden beziel. Daarom is het ook zo goed, dat meer en meer in de school allerlei mensen komen om leraren en leerlingen te vertellen van hun beroep.

In het bijzonder staat de leraar vaak ver van het economische leven en mede daardoor krijgt de school gemakkelijk de roep ver van het leven te staan. Wat in handel en bedrijf nodig is, dient de belangstelling te hebben van de leraren, zodat zij hun onderwijs praktisch weten te maken en actueel en met de veranderende omstandigheden doen veranderen. Ik denk hierbij aan de industrialisatie en hetgeen Mr. E. D. M. Koning over „Industrialisatie en onderwijs" te berde bracht in „Economie" (Maart 1949). Hij vraagt hier dringend om „industry-mindedness", om oog voor de techniek en het creatief daarin werken, het bezielen van begaafde jongeren om deze richting te kiezen. De leraren of althans een aantal van hen moeten hier oog voor hebben; voor het bestaan van onze natie is dit van doorslaggevende betekenis.

Er is echter meer. De leerling moet als burger leven in een democratische staat. Deze kan alleen floreren, als hij dit kán en de democratie waardeert. Maar dit dient hij te leren, ook in de gemeenschap, die een zo groot deel van de dag beslag op

hem legt. Daarom moet er in de school in deze richting gestreefd worden (vgl. D. L. Daalder, Toekomstmuziek, beschouwingen over democratie in opvoeding en onderwijs, Amsterdam 1947). De leraren moeten trachten de gelegenheden te scheppen, waar de kunst van het samen-leven wordt beoefend, waar de leerlingen verantwoordelijkheid dragen voor het geheel en waar ze vrij zijn te beslissen met steun van, maar niet onder voogdij van de leraren. Overal zijn de ogen opengegaan voor deze behoeften, maar de vormen zijn nog niet gevonden, al ontwikkelt zich op sommige plaatsen reeds een bevredigende praktijk (Werkplaats te Bilthoven). Ook hier dus een belangrijke taak en een grote roeping.

Alles te samen overziende, kunnen wij concluderen, dat voor de gehele samenleving goede leraren van bijzonder veel gewicht zijn. Immers, alle toekomstige leidende figuren (met slechts weinige en steeds minder uitzonderingen) worden voor een belangrijk deel gevormd in de jaren van het V.H.M.O. Wat zij aan de universiteit eventueel verder zullen kunnen verkrijgen, hangt weer in hoge mate af van de voorbereiding daartoe en de mate, waarin zij opengesteld zijn voor het volledig benutten van de universitaire mogelijkheden. Op de basis van de nu eenmaal gegeven jonge mensen moet de deskundige leraar — die de pädagoog én leraar in engere zin moet zijn — alle positieve kwaliteiten, die hij aantreft, tot de grootst mogelijke ontwikkeling brengen. Positieve selectie is de leus der komende decennia. Er dient dan begrip te zijn voor de vele mogelijkheden der maatschappij, positieve waardering voor alle organen van dit grote organisme, de mogelijkheid om jongeren naar hun aanleg te bezielen voor die taak, waarvoor zij wel bijzonder geschikt zullen zijn en niet allen op eendere wijze te meten aan één eendere leerstof. Deze taak kan niet door één man worden verricht, er is samenwerking nodig, er worden bijzondere deskundigen vereist. Maar de leraar moet de noodzakelijkheid er van verstaan en bevorderen, dat de taak wordt uitgevoerd. Laat het initiatief bij al deze dingen van de leraren uitgaan, opdat de maatschappij in toenemende mate begrip krijgt van hun grote betekenis en hen daarom de sociale positie zal geven, waarop zij krachtens de betekenis van hun ambt recht hebben. Te veel nog kan er terecht geringschattend over leraren worden gesproken, omdat hun houding klein is, of hun ijver gering, of omdat zij zich zelf zoeken en niet de juiste vervulling van hun ambt, of omdat zij geen voorbeeld voor de leerlingen zijn. Ook in dit alles rust op ons

allen een hoge verantwoordelijkheid; de schade, die één slechte leraar aan de reputatie van de leraren-stand doet, kan door tien uitstekende niet worden goedge maakt.

Moge het zo zijn, dat U, die naar het leraarsambt streeft, in Uw leven als richtsnoer hebt: allereerst zelf uit te groeien tot harmonische mensen met een sterke godsdienstige of weloverwogen filosofische levenshouding, in immer herhaalde kritische zelfbezinning steeds meer verdiept; dan: Uw vak te beheersen zo goed als het maar kan om daarnaast open te staan in de wereld voor zoveel mogelijk aspecten daarvan ten einde in nauwe samenwerking met Uw collega's in de school een opvoedingswerk tot stand te brengen, dat eerbied verdient en deze ook stellig zal vinden.

---

INTERNATIONALE STUDIEN TAGUNG ZUR  
PSYCHOLOGIE DER KINDERZEICHNUNG,  
ZURICH, 4—9 October 1952

DOOR

P. POST

Deze studieweek werd georganiseerd door de Zwitserse afdeling van de New Education Fellowship. Wij ontvingen 9 September het officiële bericht van het congres-comité, met het verzoek de inschrijving voor deelname vóór 10 September in te zenden — hetgeen misschien wel de oorzaak is geweest dat een opvallend gering aantal buitenlandse deelnemers dit congres bezocht.

Ook de inleidingen werden gehouden door Zwitserse deskundige of in Zwitserland werkende docenten op één uitzondering na. De rede op de openingsdag werd uitgesproken door Dr. E. Minkowsky uit Parijs, die een gedetailleerd overzicht gaf van het interessante werk, van zijn het vorig jaar overleden echtgenote, Dr. Minkowska, ons bekend uit haar monographie <sup>1)</sup> over Seurat en Van Gogh i. v. m. de expressie van het niet normale kind.

Deze zeer verdienstelijke uiteenzetting leverde geen nieuwe gezichtspunten op.

---

<sup>1)</sup> Wij verwijzen naar de beoordeling van dit geschrift in een der volgende nummers.

De tentoonstelling van kindertekeningen, welke na Dr. Minkowsky's rede werd geopend, was zeker wel internationaal en daarbij hoogst belangwekkend. Voor zover ons bekend, hebben we in Nederland nog nimmer zulk een tentoonstelling van kinder-tekenwerk beleefd — zij het misschien dat genoemd mag worden één van zeer geringe omvang vergeleken bij deze, op de jaarvergadering van de Pro Juventute-verenigingen te Zwolle in 1951, waar, dus in veel bescheidener omvang, tekenwerk geboden werd van kinderen met zeer ernstige opvoedingsmoeilijkheden, tekeningen die voor de paedotherapeut grote diagnostische waarde moeten hebben.

Zulk werk was nu in grote verscheidenheid uit vele landen naar Zürich gezonden. Wie naar deze zeer rijke verzameling tekeningetjes is komen kijken om de kinderlijke expressie in meer schools opvoedkundige zin te bestuderen, heeft misschien toch wel in een of ander hoekje iets gevonden dat hem interesseerde — wellicht bij de inzending van de Freie Waldorfschule — doch over 't algemeen zal men, met deze instelling gekomen, maar weinig hebben kunnen waarderen.

Zeer veel tekeningen waren afkomstig uit kinderkampen, waar kinderen, slachtoffers van de laatste wereldoorlog bijeen gebracht waren tot genezing van hun ontredderd geestesleven.

Deze merkwaardige expositie vormde het middelpunt van de studieweek. Aan explicatie in de tentoonstellingszaal was geen gebrek — voor zover deze niet kon bestaan uit mondelinge toelichting, waren door behandelende heilpaedagogen en psychologen duidelijke commentaren aan de inzendingen toegevoegd. Een tentoonstelling die voor de Studentagung zur Psychologie der Kinderzeichnung een stevige basis bood.

In verschillende secties werd, meestal onder zeer bekwame leiding, een aantal dezer tekeningen geïnterpreteerd. Wij hebben leerzame zittingen kunnen bijwonen welke geleid werden door Frau Prof. Dr S. Rolo. De leidster kende de moeilijkheden der tekenaars uit haar practijk. Het gezelschap — voornamelijk psychologen, heilpedagogen, psychotechnici en deskundigen van schoolpsychiatrische diensten — slaagden er in met veel discussie, veel vermaan tot voorzichtigheid, maar ook met een niet te onderschatten scherpzinnigheid uit het gegeven: b.v. meisje 13 jaar en enige tekeningen uit verschillende perioden, te komen tot een beschrijving der moeilijkheden waarmee het kind te kampen had gehad — tot de therapie welke tot verbetering der situatie had meegewerkt. De deelnemers aan deze sectie be-



schikten meestal over langdurige ervaring. Uit de grote verscheidenheid van het tentoongestelde tekenwerk werd aan bepaalde tekeningen de voorkeur gegeven. De slotconclusies van deze leerzame colloquia luiden, dat kindertekeningen zeer goed, zij het met grote omzichtigheid geduid kunnen worden; dat het tekenwerk het onderzoek naar de geestesgesteldheid der kinderen in zeer belangrijke mate kan steunen, de diagnosticus zelfs kan brengen tot inzicht en zekerheid. Soms kunnen zij het oordeel langs andere wegen verkregen steunen, dikwijls zullen juist deze projecties domineren in de praemissen, die tot dit oordeel leiden. Naast spontane tekeningen werd grote waarde gehecht aan tekeningen naar aanleiding van een opdracht: teken jezelf, je familie, een man, een vrouw. Onder de aanwezigen waren er stellig verscheidenen die behoorden tot de school van Jung — wij waren tenslotte in Zürich —. Doch wij moesten tot de conclusie komen dat men buiten de zwitserse grenzen wel eens vlugger, minder critisch, minder voorzichtig in zijn geest interpreteert dan hier het geval was.

Wat men te onzent wel eens hoort aanduiden met de naam pictologie, een term die moet doen denken aan de verwante graphologie, is stellig een andere soort van duiding. Het is denkbaar dat de pictoloog in de toekomst uit bepaald tekenwerk kan besluiten tot type, karakter, temperament, tot graden van intelligentie begaafdheid, emotionaliteit, extrovertie, introvertie. Ten aanzien van zulke vergaande conclusies stond men in Zürich zo niet afwijzend, dan toch wel uitermate voorzichtig en wij hebben het werk van Herbert Read tijdens de besprekingen niet horen noemen. Het kinderlijke tekenwerk werd gezien als pictorale projectie van de moeilijke situaties waarin kinderen zich bevinden, waartegen ze niet opkunnen, waaraan zij ten gronde gaan zonder hulp van buiten. In die projecties worden door kleuraccenten, vertekeningen, compositie en groepering, weglatingen, lijnvoering de relaties zichtbaar, welke de hopeloze positie van de tekenaar bepalen.

In zijn voordracht „Subjektive Farbgebung” gaf Joh. Itten, directeur der Kunstgewerbeschule te Zürich wel typologische beschouwingen — welke naar ons oordeel, hoezeer interessant zij waren — toch een tekort aan verificatie in karakterologische richting toonden. Aan de hand van talrijke reproducties van Rogier van der Weyden, Grünewald, El Greco en Dela Croix was die subjectieve kleurkeuze — men had het palet van duizend andere kunstenaars op deze wijze kunnen analyseren — gemakkelijk aanvaardbaar.

Het belangwekkende van deze uiteenzetting was echter gelegen in het onderzoek naar de persoonlijke kleurvoorkeur bij Ittens eigen leerlingen in Wenen en Zürich.

Een zeer uitgebreide tentoonstelling van dit gemakkelijk te demonstrenen onderzoek stond ter beschikking van Ittens hoorders — los van de centrale expositie. — Van elke leerling vonden in vormloos arrangement de gekozen eigen kleuren, meestal ook in eigen werk zeer duidelijk te volgen. Ittens zette zijn onderzoek voort, door kleurkeuze, de voorliefde voor bepaalde kleuren zijner pupillen, jongelui van twintig tot dertig jaar, na te gaan in hun eigen interieur en in hun kleding. Series kleurphoto's van zitslaapkamers, jongelui in allerhande jurken, costuums met dasen, foulards suggereerden stellig belangrijke overeenkomsten met de kleurenkeuzen bij het schilderen. Wie enigszins bekend is met de psychologie van Jung, zou, en stellig in Zürich, aan dit met bijzondere zorg over een lange periode bijeengegaaarde materiaal bepaalde typologische beschouwingen hebben mogen verwachten en — in het land van Hermann Rorschach een diepergaande karakteristiek van de onderzochte personen.

Zo hing deze overigens voortreffelijke rede met overtuigende bewijsstukken op dit psychologische congres als een Fremdkörper tussen vijf dagen vol zielkundige bezinning op kleur en lijn, projecties van te hoge spanningen in de kinderlijke geest door mislukking in de aanpassing aan een al te wrede wereld.

Van nederlandse zijde waren maar enkele tekeningen ingezonden — te laat — die daardoor in te kleine ruimte voor elkaar plaats moesten maken. Een gevolg voorzeker van het te laat binnenkomen der officiële papieren. Er was werk van het Amsterdamse Instituut van Dra Wilh. J. Bladergroen, hetgeen we niet gezien hebben en wat werk van leerlingen van de heer B. Merema, Haags tekenleraar, goed thuis in de psychologie van Jung. Deze tekeningen pasten zeer wel in het geheel en de explicatie van Merema werd zeer gewaardeerd, zeker niet alleen uit hoffelijkheid voor de buitenlandse gast.

Het is duidelijk dat enkele veel gebruikte teken tests, de Goodenough test (Drawing a man test) en de Baumtest van Koch onder de loupe genoemd werden. Dr. Koch, psychotechnicus te Luzern weidde breedvoerig uit over zijn gelukkige trouvaille, onder het motto „Die Seele des Kindes liegt im Baume”.

Frau Prof. Dr. H. H. Meyer, een leerlinge van Florence Goodenough belichtte de waarde van deze veel toegepaste test aan de hand van een enorm uitgebreid onderzoekingsmateriaal.

Het resultaat van de nogal critische besprekingen was de conclusie, dat beide methoden, zowel de boomtest van Koch als de test van Goodenough als *aanvulling* te waarden diensten bewijzen kunnen, de laatste, naar men oordeelde, vooral in verband met de grote correlatie, die is aangetoond met het I.Q.

Wij verwijzen hier naar het artikel van C. Waaldijk en O. C. Wit in het voorlaatste nummer van Paed. Studiën over de boomtest. Het gedachtencomplex waaruit de boomtest is opgekomen is van zulk een hypothetische aard, vol reminiscenzen aan de vergelijkende mythen en sagenleer, dat practische verificatie aan kinderen afkomstig uit uiteenlopende cultuurkringen wel zeer noodzakelijk is. En hoewel de Goodenoughtest voor verschillende stadia zeer uitgebreid is uitgewerkt en men beschikt over — het zij erkend — welsprekende uitslagen van onderzoekingen van grote massa's kinderen van verschillende leeftijd, ook hier blijft verdergaande verificatie zeer wenselijk. Uitzonderingen konden de regel wel eens *niet* bevestigen, niet slechts door hun kwantiteit — maar, en wij beschikken over frappante voorbeelden — door hun kwaliteit. Waarbij wij dan niet eens rekening houden met afwijkingen, zoals die door Lauretta Bender bestudeerd zijn i.v.m. postencephalitische intelligentietekorten.

Er zijn grote overeenkomsten op te merken tussen het kleine volk der lage landen en eindeloze verten en het even kleine volk der hoogvlakten en inspirerende sneeuwtoppen (waarvoor Goethe merkwaardig genoeg geen oog had: hij sloot verveeld en geïrriteerd de gordijntjes van zijn reiskoets om de Alpen niet te zien).

Maar verschillen zijn er ook en verschillen waar wij dankbaar voor kunnen zijn.

Tussen die lapidaire degelijkheid en rotsige glasharde nuchterheid wassen regelmatig penetrante fantasieën omhoog; dan doen visionairen grepen naar onvermoede mogelijkheden, die op den duur in bepaalde gebieden van onderwijs, opvoeding, zielkunde en het geestelijk leven de structuur der activiteiten gaan bepalen. Zwitserland is het land van Zwingli en Calvijn, van Rousseau en Pestalozzi, van Rorschach en Jung.

Als dan Dr. H. Debrunner uit Stäfa een „Diagnostische und psychpädagogische Auswertung der Kinderzeichnung im Vergleich zum Furchenbild in Hand und Füse" geeft en er op het witte doek enorme voeten en handen van kinderen met het voor velen karakteristieke lijnenspel worden geprojecteerd en vergeleken met bepaalde bijzonderheden in het grafische product dier kinderen — dan zijn we geneigd de gordijntjes van onze karos

ook dicht te trekken, lichtelijk verveeld en geïrriteerd als eertijds de dichter diplomaat uit Weimar.

Waarschijnlijk toch ten onrechte en meer ten gevolge van onze horizontale instelling, dan wel op grond van enig besef van alpinische absurditeiten. Als men tenslotte, mede aan de hand van een rijk gedocumenteerde voordracht van de medicus Dr Friedemann van het Psychohygienische Instituut Biel de ontwikkelingsstadia in het kindertekenen, zoals wij die uit de litteratuur kennen, als vrijwel algemeen geldig aanvaardt en de afwijkingen van de gemiddelden meent te kunnen verklaren met de methoden „als” die van Koch, Wartegg en Goodenough — dan gevoelen wij, dat aan een congres ook een eind moet komen en men niet steeds maar kan blijven doorpraten, al zijn er aanwijzingen, dat bij een goede paedagogiek „afwijkingen van de gemiddelden” tal van gestandariseerde typen van boom en mens, van huis en dieptebeelding hun periodieke stabiliteit zullen verliezen.

Op dit congres van de zwitserse afdeling der New Education Fellowship hebben bijna geen educationele sprekers het woord gevoerd. Terecht: het ging om de *psychologie* van de kindertekening. Men heeft de methoden der diagnostiek in beschouwing genomen, ook iets, maar veel minder, en dan vooral in de sectie Rolo gezegd over de therapie — doch de paedagogiek op zichzelf deed er het zwijgen toe.

En als wij ons, terwijl wij uit het Alpenland weer afzakken naar de lage landen, bezinnen op deze zeer belangwekkende besprekingen, dan vragen wij ons af, of een dergelijke studieweek met bijna uitsluitend nederlandse sprekers in ons land mogelijk zou zijn geweest. En dan moeten wij zeggen: neen, vermoedelijk niet. Daartoe zijn wij nog niet bij machte.

Moeten wij te onzent niet meermalen het verwijt incasseren „te therapeutisch” ingesteld te zijn, als wij spreken over de modernisering van het tekenonderwijs, de betekenis der expressionele vakken?

Een congres over de kinderlijke expressie zou bij ons andere accenten vertonen, stellig, en de expressie van het normale kind, de aesthetische vorming van onze jeugd zou, en dan over een wijder veld, stellig de hoofdschotel er van kunnen vormen. En dan zouden wij ook belangstellenden van over de grenzen wél iets te bieden hebben en, als paedagogen dankbaar gebruik maken van hetgeen de zeer belangrijke hulpwetenschap der paedagogiek, de psychologie haar heeft te bieden. Verscheidene dezer zwitserse topfiguren zouden ons dan bijzonder welkom zijn.

---

## AESTHETISCHE VORMING EN EXPRESSIE EEN NABETRACHTING

DOOR

G. J. VAN KOPPENHAGEN

Eerst na lang aarzelen ga ik er toe over een aanvulling te schrijven op het artikel van de heer Post: *Aesthetische Vorming* anno 1950, het artikel van mevr. Ir K. C. Lambert—Anema en het antwoord van de heer Post hierop.

Deze aarzeling vindt zijn oorzaak in het feit, dat ik stelling moet nemen naar twee kanten.

Ten eerste naast de heer Post, want nog steeds blijft het nodig de noodvlag uit te hangen; nog steeds is er te weinig van de mogelijkheden van de expressie in brede lagen van ons onderwijs doorgedrongen, nog steeds is b.v. de *aesthetische verzorging*, zowel *illustratief* als *typografisch*, van het gewone schoolboek beneden peil. In de tweede plaats echter moet ik stelling nemen tegen de vele orakelspreuken, die de heer Post en andere *Werk-schuitmedewerkers* over ons uitstorten. En dit laatste klemmt te meer, omdat er in ons land te weinig mensen zijn die voldoende in deze materie zijn ingewerkt om onderscheid te kunnen maken, en velen dus geneigd zullen zijn al die uitspraken als *axioma's* te aanvaarden.

Reeds mevr. Lambert wees erop dat de *aesthetische vorming* 1950 niet los te denken is van haar voorgeschiedenis. Het lijkt mij nuttig, misschien vooral voor de jongeren die deze ontwikkeling niet hebben meegemaakt, er wat meer over te vertellen en te laten zien dat er al lang voor de 2e wereldoorlog een „*avant-garde*” was, die de grond rijp heeft gemaakt voor het zaad van de *Werk-schuit*.

Tot deze *avant-garde* (die zichzelf nooit zo heeft genoemd) behoort de studiegroep en werkgemeenschap voor *Tekenen en Kunstbeschouwing H9*, die van 1936—1939 het tweemaandelijks rijk geïllustreerde tijdschrift „*Nieuw Inzicht*” uitgaf. (De uitgave hiervan was mogelijk door financiële offers van alle oprichters van die studiegroep.) Proefnummers werden geregeld verzonden aan alle tekenleraren bij het algemeen vormend onderwijs in Nederland en de overzeesche gebiedsdelen, zodat ons niet het verwijt kan treffen niets gepubliceerd te hebben. Dat het hier in wezen dezelfde zaken betreft als waarvoor de heer Post en

de Werkschuit zich inzetten, wordt duidelijk door een aanhaling uit Nieuw Inzicht in 1937 van de heer Merema. Al beperkt hij zich tot tekenen en kunstbeschouwing, terwijl de Werkschuit er ook andere expressie-mogelijkheden in betreft, de bemoeiingen van de heer Post zijn toch ook voornamelijk tot hetzelfde gebied gericht. De heer Merema schreef dan:

„Temidden van het schoolleven van 7—18 jaar vormt het tekenonderwijs *een geheel eigen gebied, dat voor de normale ontplooiing en de geestelijke uitgroei van kinderen en jonge mensen van grote betekenis moet worden geacht*. De opvoedkundige waarde, behoorlijk tot haar recht gekomen, zal zich mettertijd vanzelfsprekend doen gelden als praktische waarde door een verworven algemeen geestelijke bereidvaardigheid en een algemeen praktische handigheid.

De waarde van het nieuwe tekenonderwijs op scholen van algemeen vormend onderwijs is *in de eerste plaats — en daarom fundamenteel — te zien als een algemene levenswaarde* met de rijke mogelijkheid bij oudere leerlingen van een typisch persoonlijke levenswaarde. En wel hierom van evident belang, omdat men beseft te maken te hebben met opgroeiende jeugd, met jonge mensen, welke zichzelf nog moeten vinden, welke innerlijk nog moeten rijpen. *Bij dit zich-vormen nu kan het tekenonderwijs op nieuwe grondslag naar zijn aard op ongezochte natuurlijke wijze de helpende hand bieden*. Moet bij de andere vakken meer of minder eenzijdig het verstandelijke een grote rol spelen, dat in ons onderwijssysteem het tekenonderwijs zich zo ruim kan geven aan het gevoelsleven en het levend inschakelen van de scheppende intuïtie — om van het stalen van de volharding, van de wil nog niet te spreken — moet een grote verblijding zijn. *Dit ruimte geven aan de volle ontplooiing van het innerlijk- zijn straalt tevens weer op de andere vakken af*.

Het ligt in de aard der zaak dat het nieuwe tekenonderwijs, gegeven zijn levend fundamenteel beginsel, op de ulo-school, de middelbare meisjesschool, de hogere burgerschool en het gymnasium een eigen karakter kan bezitten; dit niet alleen ten aanzien van de tenslotte stellig uiteenlopende aard der leerlingen zelf, maar ook ten aanzien van het doel dat de school zich als onderwijsinstituut stelt.

Het nieuwe tekenonderwijs staat afwijzend tegenover dode uniformiteit”.



De woordkeus is een andere, en het woord expressie komt er als zodanig zelfs niet in voor, maar bij herhaling is er sprake van de fundamentele waarde die moet worden toegekend aan de eigen ontplooiing van het kind.

Reeds uit die jaren herinner ik me, dat de heer Merema zelfs geen klassikale opgaven meer stelde, dat ieder kind bezig was dat te beelden waarin hij het meest plezier had, dat ieder kind vrij was in de keuze van zijn formaat (tot maximum  $25 \times 32,5$ ) en het materiaal: potlood — kleurpotlood — litho — linoleum — transparante verf. Toen had hij al ingezien dat je een kind niet iets moet „leren“, dat je zelfs de grootste voorzichtigheid moet betrachten met het aanbieden van een opgaaf en met het klassikaal aanbieden van een bepaald materiaal, waarmee wel interessante resultaten te bereiken zijn, maar waardoor o zo gauw een manierisme ontstaat, waarvan dan onwaarachtigheden het gevolg zijn en waarbij de vrije uiting van het kind snel in 't gedrang kan komen.

De belangstelling van den heer Merema richtte zich bovenal op het levende kind achter de tekening. Daardoor kwam hij ertoe om de kinderen op de achterkant van hun tekening met woorden te laten omschrijven wat hun tekening voorstelde, zo nodig waarom die zo gemaakt was. Mogelijk is hierdoor, vooral omdat hij hoofdzakelijk met het ietwat uitzonderlijke gymnasiumpubliek had te maken, de nadruk van zijn hele werken meer op het litterair-psychologische en wat minder op het beeldend-expressieve gevallen.

Velen heeft Merema de ogen geopend voor de achtergronden van de kindertekening en velen heeft hij geholpen bij de eerste schreden op de lange weg van het leren lezen en begrijpen van die kindertekening. Ik moet de heer Post duidelijk tegenspreken dat in de H9 en in de na de oorlog daaruit voortgekomen studiegroep voor beeldende expressie bij het algemeen vormend onderwijs een neiging zou bestaan om bij de studie van de kindertekening ook maar enigszins vast te lopen in periode-schema's, of die nu van Kerschensteiner of van Rothe zijn.

Wel bezochten drie van ons in 1932 een vacanciecursus van Richard Rothe in Wenen, en liet de Studiegroep H9 hem in 1937 een cursus in den Haag geven, maar reeds toen werd het gevaar duidelijk gevoeld dat zijn wijze van werken heel gauw zou ont-aarden in een maniertje, zoals we dat nu zo verderfelijk zien in „Tekenen is een Wereldtaal“.

Alleen wanneer we een vernieuwingscursus moeten houden voor b.v. onderwijzers, dan vertellen we ook nu nog iets over algemene indelingen, om orde te scheppen in de veelheid, om het hun mogelijk te maken bij de eerste experimenten met hun leerlingen althans enige tekeningen te herkennen. Uit dit herkennen kan dan later een kennen groeien.

Voor een ieder die zich verder in dit probleem wil verdiepen blijven de publicaties van de studiegroep en van de heer Merema nog steeds belangrijke bronnen.

Misschien is het wel jammer dat er in Amsterdam niet meer op de ervaringen van de Haagse studiegroepen is teruggegrepen, omdat nu de wijzer van de vernieuwing in het begin wel moest doorslaan, en we een nadruk voelen op het beeldend expressieve, op het aesthetische, 2 kanten, die voor de opvoeding en uitgroei van het kind van secundair belang zijn. Want waar gaat het om?

*Gaat het om de expressie, gezien als uiting van wat er in het kind leeft*, gaat het om de ontwikkeling en uitgroei van het individu (misschien zelfs met de therapeutische kant die de zelfexpressie kan hebben) *of gaat het om de beeldende expressie zoals we die kennen in de hedendaagse kunst*, om de expressie die een lijn kan hebben, een kleur? Moeten we de kindertekening bekijken met dezelfde ogen waarmee we de echte kunst bekijken, moeten we voor de kinderuiting dezelfde taal, dezelfde terminologie bezigen die we kennen van onze kunstcritici?

Neen, honderdmaal neen! We krijgen dan dezelfde beperking als die we kennen uit de tijd van de Reform, toen de enthousiaste tekenleraar zijn gezellige manier van tekenen — zijn eigen ideaal — trachtte over te planten op zijn leerlingen (kralensnoer van Wierink).

*De maatstaf moet in de kinderen liggen* en terecht geeft de heer Post in zijn antwoord aan mevr. Lambert bij de aesthetische vorming voorrang aan de *zuiverheid van de expressie*. De nadere formulering van het begrip „zuiverheid van expressie” is uitermate moeilijk. In het boekje „Kinderen uit zichzelf”, door de heer Post een publicatie genoemd te vergelijken met het beste op internationaal gebied, komen een aantal formuleringen voor, waarvan het de moeite loont ze op hun zuiverheid te toetsen.

Voor al de onderschriften bij de afbeeldingen getuigen vaak van een instelling, die niet van de kinderen uitgaat, maar gericht is op de kunst. En al zou dit laatste het juiste uitgangspunt zijn, wie, die niet als vakman nauw bij de beeldende kunst betrokken

is, kent de waarde die aan deze formuleringen wordt toegekend, wie weet de expressie te waarderen van een grijswerking, van een structuur, van een lijn?

Enige voorbeelden mogen dit toelichten:

Blz. 10. *Het materiaal bepaalt de techniek. Penseel en O.I.-inkt geven een forse lijn en een gedurfde opzet.*

Wanneer deze opzet echter niet vanuit het kind komt, is dit slechts een façade. Dan gaat onze waardering niet uit naar de zuiverheid van expressie.

Blz. 11. *Het kind ontdekt de charme van de grijswerking, die groeit uit rustig detailleren.* Inderdaad is deze grijswerking als zodanig genietbaar voor fijnproevers van moderne kunst, maar een kind verstaat de grafische werking als zodanig beslist niet.

Blz. 13. *Geinspireerd door een versgeplukte bloem komt het kind tot tekenen naar de natuur. Dit brengt hem tot nauwkeurige waarneming, die op zichzelf al creatieve arbeid is. De gevoelige lijn van zo'n „beleefde” tekening is een geheel andere dan die waarmee het kind zijn ongeinspireerde cliché's neerzet.*

Hier zelfs nog een toegeven aan de aloude oefening van oog en hand.

Onze ervaringen hier in den Haag op scholen en kinderkunst-klasse wijzen in de richting, dat na de eerste puberteitsjaren inderdaad de jonge mens spontaan tot het tekenen naar de directe waarneming komt. Bij de jongeren kunnen we moeilijk spreken van tekenen naar de natuur en dat de gevoelige lijn in de tekening van de negenjarige jongen een gevolg is van zijn creatieve arbeid bij het waarnemen (?) lijkt dan ook een zeer aanvechtbare uitspraak.

Ook het nut van de „directe waarneming” bij het tekenen van de Magere Brug (blz. 66—67) lijkt problematisch wanneer we op de foto de aandacht vergelijken die de kinderen tonen voor de werkelijkheid en voor hun tekening.

Blz. 28. *Vingerverven bevredigt de kleuter door het directe contact met het materiaal. De bewegingsdrang en het kleurbelevens is hier het uitgangspunt. Door vegen en wrijven komt het kind tot compositie (sic.) en het mengen van kleuren. De vingertoppen dienen om een decoratieve oplossing in 't vlak te vinden.*

De eerste twee regels zijn goed geformuleerd. Maar hoe kan er bij een kind sprake zijn van een decoratieve oplossing, iets waar we eerst op de academie met onze leerlingen aan toe komen. De waardering moet uitgaan naar de zuiverheid van de expressie en niet naar de aesthetische kant. De ongecoördineerde tekening

kan dus even goed zijn als de evenwichtige. Het door de heer Post aangehaalde boek van Rose Alschuler and Bertha Hattwick: *Painting and Personality*, geeft hiervan duidelijke afbeeldingen.

Laten we het bij deze voorbeelden uit dit boekje laten, want ook elders in de publicaties treffen we dezelfde instelling op het artistieke aan.

Bij de grote groepstekeningen liet iedere beschouwer zich beetnemen door de uiterlijke bekoring die er ontegenzeggelijk van uitging. Die bekoring berustte echter op de fouten, op het slecht aansluiten, op de onbeholpenheden. Weinigen vroegen zich af wat er van de expressie van het individuele kind overbleef. De massa is niet belangrijk, en ook het zich op deze manier ondergeschikt maken aan de massa of de leider daarvan zal voor de meesten geen winst opleveren voor eigen ontwikkeling, een reden waarom we hier in Holland slechts in beperkte mate de groeps-tekening zullen toepassen. Deze mening werd ook zo geformuleerd op de Unesco-conferentie over tekenen in Bristol, waar het werk van mevr. Vige Langevin geen genade kon vinden.

Misschien was dit artikel ongeschreven gebleven wanneer niet de laatste plannen van de Werkschuit hiertoe aanleiding gaven. Al wordt hier dus geen antwoord aan de heer Post gegeven, de factoren en omstandigheden liggen wel ongeveer hetzelfde.

Daar wordt ons als panacée voor alles het „project” aangeboden als oplossing voor het leren kennen van de kinderlijke expressie van 12—18-jarigen. Het begint al met de bekentenis, dat de gewone klasse-onderwijzer soms boeiender resultaten krijgt dan de kunstenaar in de kunstklassen.

Er zitten vele kanten aan het projectwerk. De mogelijkheden van een wisselwerking tussen expressie en het leren van bepaalde zaken is zeker niet uitgesloten. Ik zag er fraaie voorbeelden van op een kleuterschool. Ook bij de drukpers op school zijn hier en daar dingen, die de spontaniteit niet missen en nog als zuivere expressie kunnen gelden. Meestal blijft echter het hoofddoel van het project de animo zo te stimuleren, dat het opnemen van bijzonderheden meer vanuit een innerlijk gevoelde drang gaat, dan door een van buiten af opgelegde dwang.

Wanneer de bijzonderheden zijn opgenomen, zal het de vraag zijn of er nog interesse bestaat om hiervan een tekening, illustratie of schildering te maken. De geslaagdheid van het project zal meer worden afgemeten naar de hoeveelheid verzamelde kennis en

naar de wijze waarop het kind heeft leren werken, dan naar de intensiteit van de expressie. Gebruiken we daarentegen de beeldende expressie als inleiding dan bestaat er alle kans, dat daarmee reeds zoveel over het onderwerp werd uitgezegd, dat de behoefte om nog wetenswaardigheden te gaan verzamelen niet meer aanwezig is. De expressie appelleert aan het gevoelsleven, de andere vakken aan het verstand. Het blijft dus de vraag, of, als iemand met zijn gevoel iets heeft beleefd, zich eigen heeft gemaakt, hij er behoefte aan voelt, zich er via de heel andere wegen van het verstand nogmaals te gaan inleven. De geslaagdheid van het project op de kleuterschool is misschien te verklaren vanuit de geringe afstand tussen gevoels- en verstandsleven.

In de loop der tijden is steeds gepoogd het tekenen dienstbaar te maken aan de andere vakken. Soms was het de wiskunde, dan weer de natuurlijke historie, de aardrijkskunde, maar gelukkig zijn er altijd mensen geweest die er op wezen dat de waarde van het tekenen op zichzelf belangrijk genoeg is om zijn plaats in het onderwijs te behouden. Laten we dus juist nu er belangstelling begint te ontwaken voor de expressievakken, heel erg oppassen, dat ze niet dienstbaar worden gemaakt aan de verstandsvakken: ze hebben hun eigen vormende waarde voor de harmonische uitgroei van het individu.

---

Voor deze nabetrachting ben ik de Heer Van Koppenhagen zeer dankbaar, meer in het bijzonder in verband met de passage, waarin het werk van de Heer B. Merema besproken wordt.

Wanneer ik in de artikelen, die voor de heer Van K. aanleiding waren tot het schrijven van deze nabetrachting er op wees, dat onder de invloed van Rothe ons tekenonderwijs is vastgelopen in wat hij noemt de periode-schema's, dan heb ik daarbij precies dezelfde methodesoorten op het oog, die ook hij als verderfelijk kwalificeert en meer niet.

Verder ben ik het met hem eens, en dat heb ik in de gedachtewisseling met Dr Wens in „Vernieuwing” duidelijk gezegd, dat het gebied der expressie, ook en vooral in de school meer omvatten moet, dan vormgeving in verband met een projectonderwerp of een bepaalde leerstofkern bij het zogenaamde milieuonderwijs.

De expressievakken hebben naast die leerstof, welke speciaal de verstandelijke vorming beogen een geheel eigen plaats in de

schoolopvoeding. Zij kunnen een dienende functie hebben, terecht en op goede gronden. Maar zij hebben hun vormende waarde *in zich zelf*, los van elke andere zijde van het algemeen vormend onderwijs, omdat de *vrije* expressie van een kind niet te binden is aan een beleving die men daarvoor arrangeert, maar voortvloeit uit het bijzondere eigen leven.

Met deze orakelspreuk hoop ik dan deze vrij uitvoerig geworden reeks besprekingen te mogen beëindigen.

P.

## KLEINE MEDEDELING

### PAEDAGOGISCHE STUDIECONFERENTIE

Het voorlopig comité van de Nederlandse sectie van „Fraternité Mondiale” organiseert van 20—23 Mei 1953 een paedagogische studieconferentie, waaraan vertegenwoordigers uit de Benelux-landen en waarnemers uit andere Europese landen zullen deelnemen.

Deze conferentie is te zien als een voortzetting van de „Rencontre pédagogique Benelux”, die in 1952 te Luxemburg de maatregelen in studienam, die in opvoeding en onderwijs genomen zijn of dienen genomen te worden ter bevordering van beter internationaal begrip en wederzijdse toenadering tussen de volkeren, in het bijzonder in de landen der Benelux.

Andere internationale conferenties en ontmoetingen hadden zich reeds voor de Luxemburgse bijeenkomst met genoemde problemen bezig gehouden: te Fribourg in 1948, te Milaan, Bern en Luxemburg in 1949, in het Unesco-Huis te Parijs in 1950, te Bellano, Royaumont en Kopenhagen tenslotte in 1951.

Terwijl op deze bijeenkomsten de noodzaak van opvoeding tot internationaal begrip werd vastgesteld en algemene richtlijnen daarvoor werden gevonden, kwam de „Rencontre Benelux” voort uit de wens deze denkbeelden in de practijk te gaan toepassen op een beperkt gebied, door volkeren die op velerlei wijzen reeds een bereidheid tot verdere toenadering getoond hebben: België, Nederland en Luxemburg.

Terecht begon de bestudering van het onderwerp te Luxemburg dan ook met het opmaken van de balans van het vele, dat in deze richting door officiële zowel als particuliere instanties reeds ondernomen en tot stand gebracht is en wordt. In een reeks wensen en aanbevelingen voor verder te nemen maatregelen en stappen, werd het resultaat van drie dagen ernstige studie te Luxemburg vastgelegd.

Op de toen aangegeven basis zal nu voortgebouwd worden tijdens het omstreeks Pinksteren in ons land te houden congres, dat tot onderwerp van studie heeft:

*De ontwikkeling en bevordering  
van internationaal begrip in de practijk  
van opvoeding en onderwijs.*



Om zo vruchtbaar mogelijk te kunnen werken, zal het aantal deelnemers niet groter zijn dan  $\pm 40$ , te weten 8—10 vertegenwoordigers van elk der landen België en Luxemburg,  $\pm 20$  Nederlanders en een 5-tal buitenlandse waarnemers. De deelnemers zullen zoveel mogelijk geledingen en zoveel mogelijk richtingen van opvoeding en onderwijs in elk der drie landen vertegenwoordigen. Dit zal enerzijds een brede en objectieve bestudering waarborgen en anderzijds het doordringen van de resultaten van de conferentie tot een ruime kring mogelijk maken.

De conferentie, die gehouden zal worden in het „Zendingscentrum” te Baarn, zal in de avond van de 20e Mei a.s. haar werk aanvangen in een officiële openingsbijeenkomst en haar werk besluiten met een plenaire slotzitting op Zaterdag 23 Mei. De 21e en 22e Mei zal in studiegroepen worden gewerkt. Op Vrijdag 22 Mei zal in een openbare bijeenkomst te Amsterdam door vooraanstaande sprekers gesproken worden over het probleem dat ons allen bezig houdt:

hoe kan ik in opvoeding en onderwijs persoonlijk meewerken aan het ontstaan van wederzijds begrip tussen de mensen, ongeacht hun nationaliteit, ras of godsdienst.

Secretariaat Nederland van Fraternité  
Mondiale/World Brotherhood:  
D. M. van Willigen, Zocherstr. 23,  
Amsterdam.

## BOEKBEOORDELINGEN

Dr. F. Grewel, Dr. V. W. D. Schenk,  
Dra W. J. Bladergroen; *Leeszwakke kinderen*.  
Muusses, Purmerend. Gec. f 2,75.

Het boekje bevat een drietal voordrachten, gehouden voor kinderpsychiaters en -psychologen. In verband met de herkomst, is het niet verwonderlijk dat de inhoud meer op lezers uit deze beroepsgroepen is ingesteld, dan op paedagogen. Niettemin is de inhoud ook voor hen belangwekkend. Zo in de bijdrage van Dr. Grewel de uiteenzetting over de moeilijkheden die het leren beheersen van de geschreven taal voor het kind met zich brengt en over de verscheidenheid in de symptomencomplexen der individuele gevallen van leesmoeilijkheden. In verband daarmee wijst de schrijver erop, dat het onjuist zou zijn om te menen, dat een bepaalde methode voor het aanvankelijk leesonderwijs speciale gevaren voor het ontstaan van dislexieën oplevert; het ene kind kan voordeel hebben van b.v. de globaalmethode, het andere nadeel. Van Dra. Bladergroen, die schrijft over de diagnostiek en (zeer summier) over de therapie, signaleren wij het oordeel, dat de behandeling van het kind met leesmoeilijkheden niet beperkt behoort te blijven tot leesonderwijs alleen, maar algemeen-paedagogische invloed moet hebben (Mej. B. formuleert: „Het onderwijs . . . moet op zich zelf reeds een vorm van therapie zijn.”)

Het gehele boekje, (men zie b.v. het artikel van Dr. Schenk) is een pleidooi voor teamwork bij het legasthenie onderzoek en voor gespecialiseerd onderwijs aan kinderen met deze moeilijkheden.

W. E. VLIEGENTHART.

E. J. M. Ruurs-Broekhuysen, *De lichamelijke opvoeding van de kleuter*. 126 pg. Uitg. J. B. Wolters, Groningen — Djakarta, 1952. Prijs f 2,75.

Bij de firma J. B. Wolters verscheen „De lichamelijke opvoeding van de kleuter” door Mevr. E. J. M. Ruurs-Broekhuysen.

In het voorwoord wordt er door de schrijfster terecht op gewezen dat men geen heil moet verwachten van „recepten” waarmee dan bedoeld worden lessen kant en klaar.

De praktijklessen moeten door de leidster gevonden worden in eigen groep en eigen situatie. De schrijfster heeft zich daarom dan ook beperkt bij het geven van uitgewerkte lessen.

De hoofdstukken over methodiek en systematiek zijn eenvoudig, begrijpelijk en bewust behandeld ná de praktijk.

Aandacht verdient hetgeen in hoofdstuk VI wordt geschreven over correctie. De opvattingen hierover zijn volkomen in overeenstemming met de argumenten die voor de natuurlijke bewegingsvorm worden aangevoerd.

De schrijfster heeft zich bij haar werk laten leiden door de denkbeelden van Gaulhofer en Streicher.

Het boekje bevat een ten geleide van Prof. Dr. I. C. van Houte. Deze schrijft daarin o. a.:

„Schrijfster heeft niet de pretentie een leerboek te hebben aangeboden. Maar zij heeft wel de gedachte gehad om op bevattelijke wijze de leidsters aan de kleuterscholen in te leiden in de gymnastische stof, om zodoende te bevorderen, dat deze stof als natuurlijke en dus als nuttige leerstof zal worden aangeboden en dat begrepen wordt waarom juist deze stof aan de eigenschap der natuurlijkheid beantwoordt. Ik ben van mening dat de schrijfster geslaagd is in deze opzet en daarmee is dan ook de beste aanbeveling verstrekt, die naar het mij voorkomt, van een werkje als dit, kan gegeven worden.”

Dit lijkt mij een juist oordeel en daarom is dit boekje dan ook zeker aan te bevelen voor allen die met de lichamelijke opvoeding van de kleuter en de opleiding van kleuterleidsters belast zijn.

P. J. SLOTHOUWER.

## TIJDSCHRIFTEN

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

No. 11 (jrg. 36).

„Geloof en Katechese” door A. v. Groenewoud O.P.; „Humanisme en Christendom” door Fr. S. R. (tegen humanistische invloeden); „Nieuw licht op de leesmethodiek” door Govert Grazer (bespreking van een artikel van Gustav Wenz „Vierteljschr. f. wiss. Päd.”) „Muziekopvoeding” door Fr. Leonius v. d. Heijden (critiek op de methode-Gehrels). Uit de overige rubrieken noemen we: „Het zitten-blijven-probleem opgelost” door A. Wolffenbittel.

No. 1 (jrg. 37).

„Hedendaagse opvoeding” door Adr. Verhiel (pleidooi voor godsdienstige opvoeding); „Geloof en Katechese” III door A. v. Groenewoud O.P.; „Het probleem Kindermis” door Fr. M. Accursius (betekenis van de kindermis en de taak van het schoolpersoneel in verband hiermee); „De Schoolbibliotheek” door Katholieke Keurraad (eisen, die men aan een schoolbibliotheek heeft te stellen); Uit de overige rubrieken: Aug. A. Boudens, „Kentering van ideeën” (aansporing om in zaken van opvoeding eigen verstand te gebruiken).

*Dalton* (red. L. Costers, e.a.). Uitg. J. B. Wolters, Groningen.

No. 6 (jrg. 4).

„De Daltonbeginselen i.v.m. het leren studeren” door Mej. P. N. v. d. Heuvel (verslag van een lezing door Dr. F. W. Prins); „Plaats en betekenis van de taak in de Middelbare Daltonschool” door P. v. d. Meulen en E. E. F. Zweers; „De groei van de Daltongedachte” door A. C. Noordegraaf (naar aanleiding van de statistiek 1938—1940).

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, e.a.) Uitg. De Katholieke Jeugdraad, Utrecht.

No. 11/12 (jrg. 19).

Dit voortreffelijke nummer is gewijd aan de gebedsopvoeding. Deze wordt besproken voor de kleuterjaren door Mevr. Dr. N. Sniijders-Oomen, voor het schoolkind door Zr. Gaudia; voor de rijpere jeugd door Dr. H. M. M. Fortmann; Dr. Adiel de Meyer schrijft over „Magische geloofs- en gebedshouding bij de jeugd”.

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meilink). Uitg. „Vereniging voor Handenarbeid”.

No. 4 (jrg. 33). Kerstnummer.

„Handenarbeid en Volkskunst” door Hil Bottema; „Groepswork op een kweekschoolexamen” door Jac. Oskam en Ad. Pieters; „Het handenarbeid-diploma voor jeugdleiders” door Ab Meilink. Voorts een aantal artikelen over werkstukken.

*Het Kind* (red. Mevr. A. M. E. Beernink-Trip, e.a.). Uitg. C. A. Spin, Amsterdam.

No. 11 (jrg. 52) Kerstnummer.

„Het Kinderdorp Pestalozzi in Trogen” door E. S.; „Het oog van het kind en het oog van de Camera” door Willem Karel van Loon; „Rond het Wiegekind” door Mevr. Beernink-Trip; „Wat doen we met onze kinderen in de winter?” door Tiny Keuls-Francis. Voorts enige modellen. Het blad is sedert enige tijd in een nieuw en aantrekkelijk kleed gestoken.

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

### *Vacanties:*

De laatste colleges voor de Paasvacantie zullen worden gegeven op Zaterdag 28 Maart. De colleges worden hervat op Zaterdag 18 April. Voor de Zomervacantie houden de colleges op op Zaterdag 6 Juni. In de nieuwe cursus worden zij het eerst gegeven op Woensdag 7 October.

### *Binnengekomen scriptie:*

54. J. de Jager, *De didactiek van de schoolradio*.

(Door een misverstand wordt deze scriptie pas in deze aflevering van de Mededelingen vermeld. Daarvoor onze excuses).

Zaterdag 21 Februari werd er geen college gegeven in verband met een excursie naar de tentoonstelling van de door het echtpaar Minkowski verzamelde kindertekeningen in het Stedelijk Museum te Amsterdam.

## AANWINSTEN VAN DE BIBLIOTHEEK VAN HET SEMINARIUM

279. Lexikon der Pädagogik I. — Freiburg 1952 (Zwitsers).
280. Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs I en II. — Den Haag 1950.
281. F. Charmot S.J.: *La Pédagogie des Jésuites*. — Parijs 1951.
282. S. J. Curtis: *Education in Britain since 1900*. — London 1952.
283. L. Boehm: *Les tendances nouvelles de l'éducation préscolaire aux États-Unis*. — Neuchâtel—Parijs 1952.
284. O. Gaupp: *Herbert Spencer*. — Stuttgart 1897.
285. P. Post en M. C. J. Scheffer: *De Friese Proefscholen*. — Groningen 1952.
286. J. F. Pöschl: *Der Unterricht in der Volksschule*. 1e Bd. — Graz 1949.
287. G. Bohne: *Aufgabe u. Weg der Erziehung*. — Hamburg 1952.
288. J. S. Brubacher: *Eclectic Philosophy of Education*. — New York 1951.
289. Dr. L. Kunz e.a.: *Zum pädagogischen Akt im Erziehungsheim*. — Luzern 1950.
290. E. Montalta e.a.: *Familie, Öffentlichkeit u. Heimerziehung*. — Luzern 1950.
291. W. C. Bower: *Moral and Spiritual Values in Education*. — Lexington 1952.
292. Dr. N. Perquin S.J.: *Paedagogiek*. 2e Herz. dr. — Roermond 1952.
293. Prof. Dr. F. J. J. Buytendijk: *Ontmoeting der Sexen*. — Utrecht 1952.
294. Dr. F. Grewel, Dr. V. W. D. Schenk en Dra. Wa. J. Bladergroen: *Leeszwakke kinderen*. — Purmerend z.j.
295. P. A. Rey-Herme: *L'enfant et son devenir*. — Parijs 1951.
296. W. Daiber: *Das Eigengestalten des Kindes im Zeichnen*. — München 1952.

297. *K. V. Müller*: Die Begabung in der sozialen Wirklichkeit. — Göttingen z.j.
298. *F. Baumgarten en M. Tramer*: Kinderzeichnungen in vergleichend psychologische Beleuchtung. — Bern 1952.
299. *M. Fordham*: Vom Seelenleben des Kindes. — Zürich 1948.
300. *M. Montessori*: Kinder sind anders. — Stuttgart 1952.
301. *Dr. N. Sniijders-Oomen*: Kleine kinderen worden groot. — 's-Hertogenbosch 1952.
302. *Th. Simon*: Das Doppelleben des Kindes. — Leipzig 1947.
303. *P. M. Symonds*: Adolescent Phantasy. — New York 1949.
304. *E. Augier*: De l'observation psychologique. — Parijs 1951.
305. *Dr. D. A. v. Krevelen*: De Kindertekening. — Leiden 1953.
306. *Dr. B. J. Kouwer*: Tests in de psychologische practijk. — Utrecht 1952.
307. *Dr. R. Vedder*: Aangeboren Zwakzinnigheid. — Den Haag 1952.
308. *W. A. v. Liefland*: Orthopaedagogiek v. h. zwakzinnige kind. — Den Haag 1952.
309. *D. Wiersma*: Orthopaedagogische beschouwingen. — Den Haag 1952.
310. *P. Post en M. C. J. Scheffer*: Richtlijnen voor een nieuw taalonderwijs in de Friese proefscholen. — Groningen 1952.
311. *J. G. Vogel*: Is heden een gefundeerde didaktiek der natuurwetenschappen mogelijk? — Groningen 1952.
312. *E. Michel*: Ehe, Eine anthropologie der Geschlechtsgemeinschaft. — Stuttgart 1948.
313. *H. Noome*: De Sexuele opvoeding van het kind. — Leiden z.j.
314. *Dr. J. Baal*: Over wegen en drijfveren der religie. — Amsterdam 1947.
315. *L. W. Grensted*: The psychology of religion. — Oxford 1952.
316. *G. C. Jung*: Psychologie en Godsdienst. — Amsterdam z.j.
317. *H. J. Pos*: De levende gedachten van Plato. — Den Haag 1952.
318. *K. Jaspers*: Nietzsche. — Berlijn 1950.

### Scripties.

Ter zake van scripties voor A-cursisten geldt het volgende:

Men overlegt over de keuze van een onderwerp en een eerste opzet met Prof. Langeveld. Men legt eventuele moeilijkheden bij de uitwerking en de scriptie zelf in eerste instantie voor aan Dr. Kalsbeek. Deze pleegt daarna overleg met Prof. Langeveld. Na goedkeuring worden bezwaren, op- en aanmerkingen door Dr. Kalsbeek met de cursist besproken. Keurt Dr. Kalsbeek de scriptie af maar acht hij deze niettemin als grondslag voor verdere verbetering geschikt, dan regelt hij dit met de cursist. Bij afkeuring zonder meer is zijn oordeel doorslaggevend.

Ter zake van scripties voor B-cursisten geldt, dat onderwerp en uitwerking evenals het resultaat beoordeeld worden door Prof. Langeveld, die — waar het onderwerp daartoe aanleiding geeft — eventueel een beroep doet op de medewerking van Dr. Kalsbeek. Dit wordt afzonderlijk aan de cursist medegedeeld.

M. J. LANGEVELD.

## OPVOEDING EN DE VRIJHEID VAN DE MENS

DOOR

M. J. LANGEVELD

Het verheugt mij dat ik, voor een uur, tot U mag spreken over dingen, die mij in hoge mate *interesseren* en dat ik niet om de een of andere reden verplicht ben om dingen te behandelen, die ik toevallig *weet*. Want, wat *ik weet*, zou ieder ander ook kunnen weten, maar waar ik over *denk* — wel, dat zoudt U reeds kunnen weten en het mij vertellen en dan zou mij dat zeer van pas komen. En als U het niet weet — nu, dan weten wij allen het niet, maar het is de moeite waard er samen over te denken en te zien, wat wij met vereende krachten kunnen bereiken. Ik nodig U niet uit tot een taak, zonder het onderwerp te noemen en daarom zou ik willen beginnen met een paar vragen te ontwikkelen.

Het dier leeft in, wat ik een „gesloten” wereld, zou willen noemen, de mens leeft in een „open” wereld. Dit betekent, dat voor een dier de wereld is verdeeld in dingen-die-iets-bijzonders-betekenen-in-relatie-tot-zijn-instincten en dingen-die-geen-betekenis-hebben. Zo hebben bananen betekenis voor een aap, maar niet voor een kat. Zij betekenen alleen iets, zolang de aap hongerig is of voldoende eetlust overheeft, om ze op te eten. Ten opzichte van zijn instinct hebben zij een vaste betekenis. Zoals wij zien in Köhler's proefnemingen met apen, heeft de wereld slechts een betekenis in relatie tot de instinctieve aandriften en voor zover de dingen ooit van betekenis veranderen, doen zij dit zover het beeld van de instinctieve handeling verandert. Als bijv. een dier op zijn gewone kist wil slapen, dan zal het de andere aap van die speciale kist verdrijven en op de lege kist gaan slapen. Wanneer daarentegen hetzelfde dier in het midden van de kooi wil klimmen om een banaan, die van het dak van zijn kooi afhangt, te bereiken en dit dier, gewend aan het gebruik van kisten voor dat doel, de banaan zou kunnen pakken, als het nog juist één kist meer had, dan kan het de kist waarop zijn kameraad ligt te slapen niet ontdekken. Deze speciale kist verliest zijn bestaan in zijn wereld om twee redenen: hij is nu deel van een gehele situatie, die „slapen” betekent en wordt niet gezien als „een kist” maar als een klimwerktuig, benodigd voor het voedingsinstinct. De aap heeft geen „kisten” ter beschikking



en het „klimwerktuig” is niet aanwezig; het is niet „beschikbaar”, want het is uit zijn wereld verdwenen. Dit is wat ik de „gesloten” wereld noem van het dier, de wereld waarin de betekenis van elk ding van te voren vaststaat. Deze betekenissen houden verband met de instinctieve mogelijkheden van het dier in kwestie in een concrete situatie.

Het is 's mensen eigenaardigheid te leven in een *open wereld*. De mens kan een banaan gebruiken, voor een ander doel dan hem op te eten; hij kan er zelfs zijn vulpen opleggen, om het tafelkleed niet vuil te maken. De mens is de maker van werktuigen; hij is de uitvinder van de taal. Wat betekent dit? Hij is het wezen dat iets kan maken *tussen* zichzelf en de wereld: hij maakt een knots om zijn medemens op het hoofd te slaan; hij schildert met zijn vingers, na ze met een penseel verlengd te hebben. De mens vindt een middel uit, om wat ver weg of afwezig is te beheersen door het een naam te geven. „Breng mij mijn bier,” zegt hij, wanneer hij dorst heeft en geen bier bij de hand heeft. „Kijk, hoe mooi het licht speelt in de wijn,” zegt hij, voordat hij met een extra plezier gaat drinken, nu hij wat afstand genomen heeft en er een poëtische overpeinzing over uiten kan. En dan drinkt hij, zonder dorst te hebben — geen beschaafd mens drinkt wijn om zijn dorst te lessen! — en na in geestelijke zin het zonlicht in de smaak opgenomen te hebben. *In de relatie van de mens tot de wereld bestaat blijkbaar een afstand*; anders had hij er niets tussen kunnen brengen. Geen werktuig en geen taal zouden een functie kunnen hebben, waar iemand in zo direct contact met zijn wereld leeft, dat hij slechts dingen *doen* en slechts *met* en *in* hen zijn kan. Dit zou de wereld van het dier zijn, niet die van de mens.

Hier hebben wij nu een paar vragen voor de opvoeder, en meer in het bijzonder voor de onderwijzer, om te beantwoorden. Het zijn de volgende. Wanneer de mens leeft in een open wereld, hoe kan een kind daarin opgroeien zonder te verdwalen in allerlei eigen ideeën, vooronderstellingen en verklaringen; zonder te verdwalen in het oerwoud van zijn eigen verbeelding? En wij weten allemaal: het *kan* verdwalen.

Het gebeurt dikwijls dat een kind grote moeite heeft met de ontwikkeling der interpretatie van de wereld, die in een bepaald milieu gangbaar is. Het kan zijn, dat het kind niet intelligent genoeg is, om veel te vatten van de abstracte relaties, die tezamen de structuur van een zeker wereldbeeld vormen. Het kind zal meestal de lijnen volgen van het beeld, dat zijn omgeving

getekend heeft. En de mensen zijn eindeloos verschillend in hun opvatting omtrent de wereld. Er is geen wereldvisie, waartoe de geestelijke ontwikkeling door immanente noodzakelijkheid moet leiden. Er is geen onzin, waar nooit aan werd gedacht. De ethnologie verzamelt de meest verbazingwekkende collectie van deze beelden, waarin millioenen en millioenen mensen de wereld zagen. De archeologie toont ons nog andere, de filosofie kent zijn beelden en de psychologie vertelt ons, hoe mensen de wereld hebben gezien, zonder het zelf te geloven. Wij weten van de wereld van het jonge kind en hoe het kind een geheel eigen reeks van beelden doorloopt.

En wij weten hoe het kind af kan dwalen naar de meest zonderlinge landschappen, als zijn omgeving hem niet belet daar heen te gaan, of wanneer hij door de een of andere storende ervaring wordt geïsoleerd. Alleen een studeerkamer-psycholoog kan geloven aan een „natuurlijke” ontwikkeling van een wereldbeeld dat tot de baby behoort, de kleuter, het jonge kind enz., totdat de wereldvisie van de moderne Westeuropese natuurkundige zou zijn bereikt. Zo'n ontwikkeling zou onmogelijk zijn, zonder de alles doordringende invloed van een wereldinterpretatie door de natuurkundige, door de tovenaer van de stam of de kerk van de Middeleeuwen. De zogenaamde „natuurlijke” ontwikkeling van het kind is een ontwikkeling op de ondergrond van zijn tijd en plaats. Het materiaal is van die tijd en plaats, en de vorm, die de wereld in zijn geest gaat innemen, is ook van die tijd en plaats. Alleen de confrontatie met een andere mentaliteit, met het verleden, de sociale wetenschappen en de filosofie kan de vanzelfsprekende subjectiviteit van een gegeven tijd of plaats veranderen in het begin van een objectiviteit, die boven tijd en plaats uitstijgt.

Het kan ook zijn, dat zekere relaties in de omgeving van het kind niet bekend zijn. In dat geval zal het kind een wereldbeeld opbouwen, bijv. zonder tal van relaties te begrijpen, die met natuurwetten samenhangen. Het zal deze oplossingen niet kennen en daardoor ook de problemen niet door die wetten willen oplossen. Het kind zal niet vragen: waarom valt de appel naar beneden en waarom vliegt hij niet de lucht in. Het zal een gegeven feit zijn, dat appels naar beneden vallen, vogels omhoogvliegen en wolken drijven. Maar eens op een dag gebeurt er iets eigenaardigs: een zekere appel valt niet, maar vliegt en een zekere vogel duikt in het water en zwemt als een vis. Nu kunnen drie dingen gebeuren: 1) het wordt beschouwd als een feit („dit

soort zware dingen valt niet, maar vliegt . . . . laat ze vliegen”), 2) het feit kan hem in verwarring brengen en dan vraagt de situatie om uitleg en deze uitleg moet onmiddellijk volgen, teneinde de emotionele storm te sussen; de uitleg zal een magische oplossing zijn: „deze appel vliegt, omdat er een vliegkracht in deze speciale appel is gemaakt; er is een onzichtbaar wezen dat hem gooit” of iets dergelijks, 3) het feit kan hem in verwarring en verbazing brengen en weer vraagt de situatie om een uitleg, maar nu tracht men het eigenaardige weg te verklaren, door dit eigenaardige verschijnsel te herleiden tot iets heel gewoons; dan zal de uitleg het dichtste naderen tot de wetenschappelijke verklaring van de natuurverschijnselen. Merkwaardige dingen vervelend te maken, is de algemene verdienste van de wetenschap en zo zal de verbaasde ontdekker van de vliegende appels tot zwijgen worden gebracht, door de vervelende vent, die hem vertelt, dat het slechts een ballon is, met gas er in en daar gas lichter is dan lucht vliegt het appelvormige ding naar boven, naar de gebieden waar de maan pleegt te verblijven. Het tweede kind, waarover ik vertelde, zal niet tevreden zijn en zich afgescheept voelen door lege woorden als zwaar en licht. Want licht te zijn betekent nog niet de lucht in te vliegen en zwaar te zijn betekent niet vast op de aarde te blijven. Waarom zouden zware dingen niet gaan waar zij willen, als zij zo’n kracht in zich hebben om zwaar te zijn? Maar het eerste kind begrijpt niet, waar alle drukte voor dient en het zal bij het gebeurde zeggen, dat ze het soms niet doen, zoals iedere ooggetuige heeft kunnen waarnemen, en dat er slechts één verklaring bestaat, namelijk dat het nu eenmaal zo is. Dit kind is de ideale leerling, want het zal helemaal nooit iets leren. Het zal nooit eigen inzichten toevoegen om feiten te verklaren en zal blijven bij de feiten, door deze te nemen zoals ze voor hem zijn: alleen maar gebeurtenissen.

Wij zijn allen min of meer dit type. Maar wij kunnen niet tot een helder beeld van de wereld komen, door de gebeurtenissen afzonderlijk te beschouwen, gelijk de primitieve, die elke avond het verlies van zijn geliefde zon ondergaat en elke morgen een andere terugkrijgt — voorzover de zon althans verkiest te schijnen. Zodra wij echter ophouden de dingen los van elkaar te zien, lopen wij gevaar hen in de verkeerde samenhang te brengen en we spreken of op de wijze der magie of op die der wetenschap. In een open wereld te leven betekent te leven in een wereld die voortdurend interpretatie vraagt, zowel door handelen als denken.

Maar het kind is, zover het weet, voor het eerst op deze wereld. D. w. z. het heeft nog geen reeks van interpretaties beschikbaar.

Waar het geen reeks van interpretaties heeft en zeker niet een samenhangende interpretatie van het geheel van zijn wereld, zeggen wij, „het kind speelt”. Het woord „spelen” is de qualificatie van ons, volwassenen.

Maar voor het kind zelf is dit één van de drie mogelijkheden van contact met de wereld. Zijn eerste is de mogelijkheid om ernstige bezigheden te verrichten, die behoren tot de fundamentele natuurlijke functies van zijn leven, zoals eten, drinken, slapen etc. — Zijn tweede is de mogelijkheid, die nauw samenhangt met de vorige: te knuffelen, te strelen, bij iemand te kruipen.

Zijn derde is te manipuleren met alles wat binnen zijn bereik komt, zijn mond, handen, voeten; met alles waar hij naar toe kan rennen, waar hij overheen kan klimmen, waar hij onder kan kruipen, waartegen hij kan duwen of waaraan hij kan trekken, wat hij overeind kan zetten of omvergooien, wat hij voort kan rollen, etc. Kortom: hij drukt zijn onderzoeksneiging uit in zijn contact met de dingen, hij drukt zijn gehele wezen uit waar hij kan, in wat er maar is, want het resultaat is net zo'n nieuwe ondervinding voor hem als de wereld zelf. Dit alles noemen wij „spelen”. Later in zijn leven zal het kind andere vormen van contact met de wereld ontwikkelen en zal het leren te „werken”.

En al die tijd is het bezig nieuwe ervaringen op te doen; het doet dit aldoor weer opnieuw en het zal zijn eigen reeks van interpretaties opbouwen. Zulke reeksen ontwikkelen zich snel tot primitieve, maar fundamentele *gewoontes*. Maar reeds in de eerste voedingssituatie verandert het kind bepaalde reeksen van reactievormen, door zich aan te passen aan de bijzonderheden van een situatie, waar zijn instincten hem slechts in het algemeen op voorbereid hadden. De mens is de grote veranderaar, degene die feiten niet neemt zoals ze zijn en deze domheid wordt zijn „intelligentie” genoemd. Zodra een mens een kind heeft, begint hij ook *dat* te veranderen: door de natuur een beetje te helpen en mogelijke ongewenste toekomstige ontwikkelingen tegen te gaan.

De ouders, wier gevoelens zo nauw verbonden zijn met het kind, kunnen soms niet zien dat zij het kind ook als een toekomstige volwassene moeten beschouwen. Voor hen is het kind een kind en *blijft* het er een. Zij sluiten de kinderwereld af en reduceren

het kind tot het eeuwige kind, dat het bedorven kind wordt genoemd. Wij bederven blijkbaar het kind, door het alleen als kind te zien. Wij moeten blijkbaar in het kinderleven brengen, wat er niet in is: d. w. z. het *moet* een volwassene worden. Dat betekent: wij moeten de wereld van het kind open houden, ofwel: wij moeten het kind zien als wezen dat *moet veranderen* in een volwassene. De mens is de grote veranderaar, zei ik zo juist. Hij is inderdaad degene die verandert en die wordt veranderd. En door beide handelingen wordt hij zichzelf.

Leren is zichzelf veranderen en integratie het resultaat er van in een meer doeltreffende vorm van handeling of gedachte. Dit vooronderstelt een *richting* waarin een vroegere handeling wordt veranderd, want anders zouden de *uitwerkingen* van de veranderingen elkaar kunnen tegenwerken en het resultaat zou de vormeloze persoonlijkheid zijn, die wij gewoonlijk vinden als het „verwaarloosde kind” en als het prototype van de West-europese massa-mens, de bewoner van de geïndustrialiseerde asfalt-jungle.

Maar als er een richting wordt voorondersteld, waarin de *resultaten* van het leren geïntegreerd worden, dan is het duidelijk, dat het *voorwerp* van het leren eerst gekozen en bepaald moet worden. En zo blijkt een weloverwogen, doelmatig opvoedingsproject noodzakelijk, indien de mens wenst dat zijn kinderen volwassen mensen zullen worden en niet volwassen „voormalige zuigelingen” of bewoners van het (straat-)stenen tijdperk. Ik zei: een opvoedingsproject. En „project” is iets, dat men voor zich uit werpt. Men kan niet iets tevoren ontwerpen in een gesloten wereld. Daar is alleen uitvoering en herhaling.

Wij hebben dus de vraag beantwoord, *hoe* kinderen, geboren in wat een open wereld zijn kan en zijn *moet*, niet verdwalen in het oerwoud van het willekeurige. Het is door hen op te voeden. En „op te voeden” betekent, dat de opvoeder zelf voorgaat in de toekomst van een open wereld en doelstellingen opricht en plannen volgt, die in een open wereld bepaaldheid brengen.

Degene die vreest het kind vast te leggen op vooropgestelde denkbeelden en alles door het kind zelf wil laten uitvinden, wanneer het er aan toe is, is een primitieve dogmaticus. Want hij handelt *alsof* de wereld een gesloten wereld is met een vaststaande structuur, die bovendien nog automatisch in iemands leven gevonden zou worden.

Degene echter, die het kind tevoren vertelt, wat het over alles moet denken, uit vrees dat het niet vlug genoeg een reeks

duidelijk omljnde interpretaties zou vinden, toont weinig vertrouwen in de kracht van zijn filosofie en weinig respect voor het menselijk geweten. Want wat zou de waarde zijn van een interpretatie, als deze niet uit gewetensovertuiging is geboren? „Geweten” is 's mensen vrijheid om zich te richten naar hetgeen hij aanvaardt als waar en goed. En wij aanvaardden de waarheid van iets op twee manieren: door een conclusie te trekken of door een besluit te nemen.\*

Wij *concluderen* dat iemands ziekte malaria is; wij *besluiten* deze vrouw te trouwen, zelfs wanneer wij niet alle andere vrouwen in de wereld gezien en getrouwd hebben en conclusies hebben getrokken, afgeleid uit onze ervaringen met hen. Maar om zulk een besluit te nemen, is een zekere rijpheid nodig, d. w. z. zekere geïntegreerde ondervindingen met het leven, met andere mensen en met onszelf, moeten voorafgaan en deze dingen vereisen tijd en gelegenheid. Een wereld die gelegenheid open laat om ondervinding op te doen en die mij niet te snel belet verkeerde wegen in te slaan, is derhalve een noodzakelijke vooronderstelling voor de opvoeding.

Maar ik ben niet alleen in deze wereld en de mensen verwachten dat ik op eigen benen zal staan en mijn bijdrage zal leveren, waar ik voor de jaren van mijn jeugd slechts een profiteerder ben geweest. En ik bereik de volwassenheid niet door conclusies, maar word een volwassene door de besluiten die ik neem. Er is geen dag waarop de stam het aan het kind gemakkelijk zal maken, om te weten dat het volwassen is, alleen door het zijn snijtanden uit te breken. Het kind grijpt op zekere dag naar de verantwoordelijkheden van de volwassene — en dan is het gebeurd. De specifieke handeling van de volwassene is de schepping van en de zorg voor de nieuwe generatie. Als de onvolwassene grijpt naar de sexuele daad, dan heeft hij misschien geen besluit genomen, maar de gevolgen mogen hem niet onttrokken blijven. *Want het zijn de gevolgen, die het besluit maken, tot wat het is.*

En daar zijn wij dan terug bij ons uitgangspunt. Wij stelden vragen over opvoeding in een open, al te open wereld. Hoe kon het kind zijn weg vinden, tot een duidelijke lijn voor zijn leven? Wij hebben gewezen op de primitieve gedragsschema's, die de mens aanpast en verandert. Zij geven bepaaldheid in een open wereld. Wij spraken over de toekomst, die een rol speelt in het bepalen van de tegenwoordige opvoeding. En weer komt er be-



paaldheid in een open wereld. Wij dachten over het leren als een progressieve integratie en zagen de noodzaak om een richting te geven, omdat anders de integratie niet zou plaats vinden. Wij stemden overeen omtrent de noodzaak van ondervinding als voorwaarde voor onze conclusies en wij zagen, hoe onze besluiten bepaaldheid scheppen in onze open wereld.

En tenslotte kwamen wij aan de gevolgen van de besluiten en aan de sociale omstandigheden, waarin het kind opgroeit en zijn plaats zal moeten innemen.

Het zijn de sociale omstandigheden die op zeker moment een besluit van ons eisen, en de samenleving vertaalt deze besluiten in gevolgen, die niet geheel te voorspellen zijn. Onze besluiten doelen op bepaaldheid, terwijl de gevolgen voor een deel open blijven. Hier zien wij dus, dat de mens hoewel hij de grote veranderaar is, niet vrij is om zijn beslissingen na de gevolgen te veranderen. Toch is het geen plicht, om dom of slecht te blijven wanneer de besluiten verkeerd waren. Besluiten zouden veranderd kunnen worden, na de gevolgen, maar dit is alleen in overeenstemming met het zelfrespect van de mens, wanneer de besluiten zo veranderen, dat zij beter passen voor het oorspronkelijke doel. Een „*ander besluit*” betekent: meer *adequaet* en wellicht met pijnlijker gevolgen. Alleen de opportunist verandert zijn besluiten om aan de gevolgen te ontsnappen, wanner deze zijn gezag of zijn blote bestaan niet blijken te bevorderen. Hij kan het stellen zonder besluiten, want zijn wereld is gesloten door een vaste reeks van doelstellingen, nl. te blijven leven.

Maar de mens wiens leven een innerlijke waardigheid heeft, is niet vrij om zijn besluiten te veranderen. Door deze besluiten wordt zijn wereld in zoverre gesloten, dat zij aan deze bepaaldheid verlenen. De „gesloten” wereld van de vrije mens is echter open voor de moed van zijn besluiten. De „omsluiting” is de *realisering* van zijn vrijheid. Deze vrijwillig beperkte vrijheid noemen wij: verantwoordelijkheid. Het is gevaarlijk om tot het mensengeslacht te behoren en een „open” wereld te hebben, want de zegen der vrijheid bevat de last van de trouw. Het is gevaarlijk om mens te zijn, want verantwoordelijkheid is de prijs voor de voorrechten van zijn vrijheid.

Maar wat te zeggen van de opvoeders, die de volle verantwoordelijkheid moeten nemen voor de besluiten, bij het verwekken van een kind of voor het trouwen? Verricht de mens hier niet de daden van een God? In het leven roepen, voeden

en verzorgen? Nu, hij mag zichzelf als een god beschouwen, maar hij bezit zeker noch de vrijheid en de kennis, noch de onbevreesdheid die met alwetendheid moet samengaan.

Want de mens, — als hij alles zou weten, zodat zijn wereld een gesloten wereld zou zijn, zou de keus hebben tussen te vergaan van angst voor wat hem te wachten staat, of het interesse voor zijn toekomst te verliezen. In beide gevallen zou zijn activiteit verlamd zijn. Hij die alles weet, moet zonder vrees en onvermoeibaar zijn. Ik geloof niet dat de mens een van beide is en derhalve blijft de mens beter zonder alwetendheid, zoals hij is. Wanneer de mens alles wist — dan zou hij alles omtrent zichzelf weten en ophouden vrij te zijn, want dan handelde hij volgens een vast schema, zelfs als zo'n schema niet bestond: alle dingen zouden de innerlijke scheppingskracht van het vrije handelen verliezen.

De wereld van de mens moet open zijn om mogelijk te zijn. Eens op een dag wil de mens de appels van de verboden boom eten, omdat hij in alle opzichten vrij is. Door dit te doen, geeft hij zichzelf en zijn schepper het bewijs dat Zijn schepping van de vrijheid succesvol is geweest. Eens op een dag zullen inderdaad ook onze kinderen weglopen, maar dan zal er niet de toorn van een God zijn, om hen te volgen, noch ook zijn genade. Geen van beide komen ons toe. Wij verlangen van onze kinderen niet, dat zij terugkomen op de verovering van de vrijheid, integendeel: wij verlangen van hen de consequenties te trekken. D. w. z.: vrijwillig de vrijheid op te geven in trouw aan de gekozen zaak. De vrijheid van de mens, is de vrijheid om deze op te geven.

Welk een tegenstrijdig werk is dat van de opvoeder: hij helpt het kind in vrijheid te handelen, want de wereld van de mens is een open wereld, die zijn zin verkrijgt uit de betekenis, die hij hem geeft. Maar op het moment, waarop de betekenis is gegeven, is de vrijheid opgegeven. En trouw — die niets anders is dan opgegeven vrijheid — komt ervoor in de plaats.

Het leven van de mens valt in stukken, het verliest zijn continuïteit en samenhang, wanneer de trouw niet wordt aanvaard en de waardigheid der vrijheid onttaardt in de gevangenschap van het éne doel: te blijven leven.

Wij brengen kinderen voort om hen vrij te maken — vrij te zijn ook bovenal van *ons* —, want de laatste consequentie van trouw is het leven terug te geven. Nooit wordt de vrijheid van het leven zo volkomen verdedigd, als met de dood.

Wij die opvoeden, moeten onze kinderen helpen geen vrees te hebben voor de gevolgen van de beslissingen die zij zullen moeten nemen. En uit alle zwakheid van ons hart roepen wij om genade, maar met alle liefde, die de mensheid heeft uitgedragen in zijn onafzienbare opeenvolging van onopvallende lieden: de opvoeders, bidden wij dat deze onze zwakheid volbracht moge worden in de kracht ener komende generatie.

Ik heb gezegd, het leven van de mens valt in stukken, het verliest zijn continuïteit en samenhang, wanneer de trouw niet wordt aanvaard."

Dit betekent, dat het menselijk geweten het orgaan is van de eenheid van het mensenleven. Een „slecht geweten" duidt er op, dat deze eenheid op de een of andere wijze is verstoord of bedorven. Maar erger dan een slecht geweten is het ontbreken van een innerlijke eenheid in het leven van een bepaald persoon, want dit betekent dat hij in het geheel geen persoonlijkheid is.

Om zichzelf te zijn, moet de mens zichzelf bevestigen. De mens maakt zijn open, zijn nooit bepaalde wereld tot *zijn* wereld: de wereld waarvoor hij de verantwoordelijkheid aanvaardt. Het contact te verliezen met de wereld, waarvoor hij de verantwoordelijkheid heeft aanvaard, betekent het contact te verliezen met zichzelf. De wereld zal nooit zijn zin voor ons krijgen, door het gezag of het bevel van een ander. Alleen door de innerlijke bevestiging, door de identificatie van ons-zelf met deze interpretatie, worden wij met onze wereld een samenhangend geheel en verliest het leven zijn dubbelzinnigheid en willekeurigheid. Alleen door een kind te helpen, zich in zijn eigen daden uit te drukken, kunnen wij het helpen zichzelf te vinden en zichzelf te worden. Wij moeten het helpen om de moed te vinden zo te handelen en de gevolgen niet te ontwijken. In sommige opzichten en omstandigheden zal dit de tragedie van de opvoeder zijn, wanneer de daden, welke het kind te verrichten had, tot zijn dood of tot een andere ramp hebben geleid. Maar de opvoeder weet, dat geen eenheid kan ontstaan in de ziel van een mens, die niets heeft om voor zichzelf aan trouw te blijven en dat niets ooit samenhang en bepaaldheid in een mensenziel zal brengen, wanneer deze geen innerlijk heiligdom kent. Ook wanneer hij van de bijzondere inhoud daarvan nauwelijks weet, leidt het zijn daden en beslissingen. Van weinig waarde zijn de edelmoedigheid van de zorgeloze en de heldendaden van de roekeloze, want hun daden worden niet door henzelf volbracht,

maar gebeuren aan hen, zonder dat hun morele zelf er bij betrokken is. Het aankweken van gewoonten is een belangrijk ding en tendele vormen zij het vormloze leven. Maar hoe gemakkelijk worden gewoonten tot handelingen, die *aan* ons gebeuren; en inplaats van ons te bevrijden van de noodzaak om zelf dingen uit te denken, wat ons de mogelijkheid geeft om onze energie op een hoger plan van verantwoordelijkheid te ontplooien, ontnemen zij ons ons initiatief en worden wij zelfvoldaan, juist doordat wij ons in harmonie voelen met de gewone gang van zaken.

Het leven krijgt een *middelpunt* door het verschijnen van bezieling; het wordt echter niet *persoonlijk* zolang de zelfinterpretatie van de mens, die wij zijn „geweten” noemen, niet bezig is te ontstaan. Want dan komt in de open wereld een beslissende eenheid tot stand. Het is deze zelfinterpretatie, die de persoonlijkheid vormt. Het is een wijze van zelf-vorming, doordat hetgeen niet tot een persoon behoort, wordt verworpen en hetgeen tot hem, zoals hij zich ziet, behoort, wordt aanvaard en opgenomen. Geweten en zelfkennis behoren te zamen. Want zelfkennis schept voor het menselijk geweten de mogelijkheid de mens te zien, zoals hij zelf *is*. Maar zelfkennis en geweten zijn niet identiek. Het is iets, om te *weten* wat ik deed en waarom ik handelde, *zoals* ik het deed. Het is iets om jezelf te zien, zonder illusies en zonder gebrek aan zelf-achting — maar ofschoon stellig menselijk, het is nog niet *persoonlijk* leven.

De mens die zijn daden en motieven kent en ze als gegeven feit aanvaardt, kan een misdadiger zijn; hij kan een van ons allen zijn. Maar alleen de mens, die zijn daden en motieven beschouwt in het licht van de vraag, of hij wenst dat zij deel van hem uitmaken, van zijn speciale zelf, alleen deze mens ontwikkelt zich. Deze mens wordt een zinvolle vastheid in een overigens open wereld. Deze mens verandert de open wereld in een wereld met een zin, want het is slechts de zinloze mens, die leeft in een zinloze wereld.

De geïsoleerde momenten worden opnieuw gegroepeerd in de geschiedenis van deze persoon, door hetgeen wij zijn geweten noemen. „L'existence morale se caractérise par le regroupement des moments isolés en un temps de la personne,” zegt GEORGES GUSDORF <sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Traité de l'existence morale. Collin, Paris 1949, p. 125.

Wat een mens wil zijn — niet alleen wat hij is — is hetgeen hem maakt tot een persoonlijkheid of hem er niet een doet zijn, en dat hem een *bepaalde* zin verleent. De strijd van het geweten adelt de mens: wij zijn slechts persoonlijkheid, voor zover deze strijd ons werkelijke leven heeft gevormd.

Zeker, wij hebben onszelf te nemen, zoals wij zijn. Maar dat heeft een dubbele betekenis: wij hebben de feiten omtrent onszelf te constateren en te aanvaarden. En, wij hebben onszelf te zien in het licht van hoe wij zijn *willen*. Zelfs als wij vooreerst alleen zouden willen accepteren, dat wij onszelf hebben te nemen zoals wij zijn, dan houdt dit in, dat wij dit *moeten* doen. Wij moeten mensen willen zijn, die de feiten constateren en aanvaarden. Dit is alreeds een kwestie van geweten. Het alternatief zou de vraag zijn: waarom zouden wij eigenlijk feiten constateren en aanvaarden?

De mens blijft de grote veranderaar. Hij verandert ook zichzelf en wij noemen „geweten” datgene, wat de mens leidt tot de verwerkelijking van zijn meest persoonlijke werkstuk: zichzelf. Dit werkstuk is het, waarvan de opvoeding de opbouw helpt ontwerpen. En het is een wezenlijk deel van dit werk, dat het kind langzamerhand overneemt, wat de ouders begonnen. Dit is alleen mogelijk, zolang de ouders aan de wereld van het kind bepaalde vorm, d. w. z. veiligheid geven. Maar deze zelfde veiligheid wordt een gevaar, als zij langer duurt en verder reikt dan absoluut noodzakelijk is.

Want het kind moet leren om zijn eigen veiligheid op te bouwen. De meest radicale oplossing voor de onveiligheid van de mens, in deze wereld-die-hij-nimmer-beheerst, is het overwinnen van de vrees. De mens is bang voor vele dingen, maar zijn eigenlijke angst wordt gewekt, waar hij zichzelf dreigt te verliezen. Voor vele mensen valt dit samen met het verlies van hun positie of hun geld; voor anderen is het het verlies van mensen die zij liefhebben, voor nog anderen is het de dood; voor iedereen zal het iets van al deze dingen te zamen zijn — maar 's mensen zelf is het diepste verloren, waar wij door onze eigen handelingen of lijdelijkheid moeten verloochenen, wat het geweten ons in onszelf heeft laten opbouwen. En zo zijn er mensen, die de dood verkiezen boven deze vorm van morele zelfvernietiging. Wanneer de mens tenslotte heeft bepaald, wie hij zelf en wat zijn wereld zullen zijn, dan is dit niet te verstoren, zonder dat de gehele persoon wordt bedreigd.

Ik heb al gezegd: „het is gevaarlijk om een mens te zijn”

en zei „trouw is niets dan opgegeven vrijheid”. Ik mag nu toevoegen: de hoogste vrijheid van de mens is dat hij trouw mag blijven tot in de uiterste consequenties van zijn beslissingen. Niets is meer terecht te vrezen dan de vrijheid. Hij die de moed vindt voor de vrijheid, die absolute trouw betekent, is de mens die wij allen in het diepst van ons hart bewonderen en vereren.

Uit dit alles moeten wij, dunkt mij, concluderen, dat de meest duidelijk aangewezen weg om de open wereld in een zinvolle te veranderen, de algehele en vrij verkozen inzet is van onze gehele, door het geweten gevormde persoonlijkheid, voor wat wij hoger achten dan het leven zelf.

Is dit niet wat wij gewoonlijk „religie” noemen?

Mag ik nu recapitulieren. De mens is, lijkt mij, een wezen in een wereld van nog onbepaalde zin. Hij heeft tot zijn wereld een zekere distantie en dat is waardoor hij over deze na kan denken.

De mens komt niet tot een interpretatie door een slechts biomechanische ontwikkeling van zuigeling tot volwassene, vanaf het begin tot aan het verwerven van een wereldbeeld, dat bepaald zou zijn door een tevoren vaststaande objectieve zin. De mens moet zijn wereld *maken* door deze te interpreteren. De confrontatie met de menselijke samenleving, het verleden en het heden, helpt ons om uit te vinden waar wij subjectief waren. In de ontwikkeling van de mens zien wij het wereldbeeld van het gezonde verstand, dat feiten als te accepteren beschouwt; wij vinden de magische interpretatie met een hoog emotioneel gehalte; wij ontmoeten de wetenschappelijke uitleg, die vervelend is. Daar wij de dingen in samenhang moeten zien, als wij tenminste een verklaring zoeken, geven wij voortdurend samenhangende betekenissen aan onze open wereld.

Als de wereld van de mens open is, is hij zelf eveneens open. De mens, die een kind opvoedt moet een richting kiezen en hij beperkt in meerdere of mindere mate de open wereld, zodanig dat deze bepaald wordt. „Opgevoed worden” is alleen in taalkundige zin passief; het is de *handeling* van beginnende en voortgezette zelfinterpretatie — een zelf-interpretatie, uiteindelijk geleid door hetgeen wij „geweten” noemen. Het geweten is niet een soort bijproduct van de geest. Het is het werktuig, waarmee de mens zijn meest eigen werkstuk maakt: zichzelf.

De onbepaaldheid van de mens en zijn open wereld kan alleen eindigen door de zelf-„bepaling”, de zelfbeperking van de mens.



In zijn meest radicale vorm zien wij deze in een absolute trouw aan waarden, die geacht worden boven de grenzen van het menselijk bestaan uit te gaan.

Ik beloofde te spreken over dingen die mij in hoge mate interesseren en niet slechts over kwesties, uitsluitend van positieve kennis. En waar ik U vroeg aan dit avontuur deel te nemen, ben ik, naar het mij schijnt, gerechtigd te eindigen met de vraag: „noemen wij dit niet „religie”?”

Herinnert U zich, dat wij uitgingen van de tegenstelling tussen de gesloten en de open wereld? Wellicht kunt U met mij eens zijn, dat de mens niet te vangen is in een gesloten wereld. Want de ontdekking van religie vond plaats op een zeer tekenend moment in onze analyse. Het was op het moment, waarop wij het leven het meest bedreigd hadden gemaakt, om te zien of de mens trouw zou blijven aan iets buiten zichzelf. Op dat moment zagen wij de mens in een hoek gedreven. En merkwaardig genoeg: juist als hij gevangen is in een absoluut gesloten wereld, stapt hij uit die toverban. Hij zegt „hier ben ik” en opent zelfs dan de poort der vrijheid, en wel op de meest verrassende wijze.

Het was de absolute trouw aan zijn beslissing, die de gevangene weer tot vrijheid bracht. De wereld van de mens wordt weer geopend door zijn opgegeven vrijheid. En in de hoogste zin van het woord wordt de trouw aan hetgeen hoger geacht wordt dan het menselijk bestaan, religie genoemd. Is het niet treffend, dat „religie” — die ons in vrijheid stelt — betekent: religio, binding, datgene wat het ene ding met het andere verbindt en de mens met zijn diepste beweeggronden? Dat religie, die ons in vrijheid stelt, tegelijk de macht is die ons te zamen bindt?

Het schijnt mij, dat wij opvoeders ons altijd in een tweevoudige relatie bevinden: wij moeten vrijheid en beperking, moed en veiligheid brengen; wij moeten onze leerlingen aanvaarden als eenvoudige feiten en wij moeten trouw blijven aan hun beste bedoelingen en mogelijkheden en geleid door deze trouw, mogen wij hen *niet* zonder meer aanvaarden. Geen magische kunst kan helpen, geen wetenschappelijke uitleg kan iets betekenen, tenzij deze voortkomt uit de analyse van werkelijke ervaring met werkelijke gemeenschap en in een werkelijk samenzijn met het kind. Want alleen in de levende werkelijkheid ontmoeten wij het kind, dat opgevoed *kan* worden en geen kunstmatige situatie in de laboratorium-atmosfeer kan in de plaats treden van dit samenzijn, dat een fundamenteel element is van het menselijk bestaan.

Wij kunnen geen kind helpen zichzelf te vinden, d. w. z.: *zijn* wereld op te bouwen, dan door het te helpen zich in zijn eigen daden te uiten. Wij moeten het helpen om de moed daartoe te vinden en de consequenties niet te ontwijken. Wij opvoeders moeten het kind beschermen tegen consequenties, die het niet dragen kan. Wij moeten het kind *helpen*, zichzelf niet te accepteren als gegeven feit, waaraan en waarmee niets te doen zou zijn.

Toch moet het kind leren zichzelf te accepteren als zijn materiaal, als de enige wijze waarop het in deze wereld zijn kan. Het moet in zichzelf de innerlijke en fundamentele roeping vinden, om te *zijn* wat het nooit is: het immanente beroep op de eeuwige waarden van het goede. Zodra het beseft, dat een zekere handeling of situatie verkeerd is, weet het dat deze veranderd moet worden. — De mens is de grote veranderaar. — Zodra hij zich zijn weg baant tegen de stroom der domme feiten in, kent hij zijn verantwoordelijkheid tegenover een hogere orde dan degene die hij bestrijdt. Hij weet van een gehoorzaamheid, niet aan een uitwendig gegeven wet, maar aan een innerlijke noodzaak. Dit is de noodzaak van liefde en volkomen trouw aan waarden, die hoger zijn en anders dan het menselijk bestaan. Wanneer de open wereld van de mens zal veranderen in een wereld, die slechts voorwaardelijk open is, dan is deze voorwaarde die van liefde en trouw.

Naschrift. Oorspronkelijk schreef ik deze tekst in het Engels voor een voordracht, die ik in November 1951 aan de Universiteit van Reading hield. In het Engels gepubliceerd in de Mededelingen van het Paedagogisch Seminarium vw. de Ned. Herv. Kerk van Dec. 1951, bleef de navraag om overdrukken zeer groot. De Heer *F. de Miranda* (Jeruzalem) bood aan het stuk in het Nederlands te vertalen voor Paedagogische Studiën. Dit aanbod nam ik gaarne aan.

---

## INDRUKKEN VAN ENGELS SCHOOLLEVEN

DOOR

R. IJPMMA

Een oningewijde, die binnenkomt in het labyrinth van het Engelse onderwijssysteem, ziet als in een doolhof geen plan, geen systeem, doch enkel „paden”, die altijd weer op zijpaden uitloopen.

Het is ook geen systeem, zoals wij dit kennen van strakke *wettelijk* nauwkeurig omschreven schoolvormen, doch meer een samenstel van onderwijs-*mogelijkheden*.

Iedere school heeft een eigen karakter, tengevolge van de mogelijkheid om op *eigen* wijze te experimenteren. In Nederland is het hoofd van de school „ambtenaar” en onderworpen aan de lesrooster; in het Verenigd Koninkrijk is de lesrooster tot op zekere hoogte onderworpen aan de Directeur.

Gaandeweg gaat men hoofdwegen onderscheiden en een systematiek bewonderen, die in haar „souplesse” evenzeer typerend is voor het Engelse volk als de elasticiteit van wetgeving of kerk.

Er worden *mogelijkheden* geschapen: een „hard and fast rule”, vermijdt men om de scholen zoveel mogelijk haar vrijheid te laten.

„Er hangt immers altijd zoveel af van de omstandigheden,” zo redeneert de opportunistische Engelsman; wij Nederlanders willen weten, waar wij „aan toe” zijn, en zo zal ons onderwijs kenmerken vertonen van de Duitse Gründlichkeit.

Een grondigheid, die aan *alle* leerlingen voor *alle* vakken min of meer wordt opgedrongen.

In het Verenigd Koninkrijk hangt het hoofdzakelijk van de leerlingen *zelf* af, *hoe* zij de verschillende kansen zullen aangrijpen en *welke* van de geboden mogelijkheden benutten.

Naar de mate van de intelligentie van de leerlingen, worden de klassen in „streams” verdeeld. Parallelklassen, zoals wij die kennen, bestaan niet.

Tempo en hoeveelheid leerstof worden aangepast aan de „stream”, dus aan de mate van intelligentie, alleen de *leeftijd* van Ia, Ib en Ic is gelijk.

De dikwijls zware opdracht van de Nederlandse docent om een klas van ongelijk begaafde elementen in een *bepaalde* tijd een *bepaalde* hoeveelheid stof te laten verwerken, bestaat daar dus niet.

Er is een tijd geweest, dat in Engeland de opvoeding van het *volk als geheel* misschien meer op het tweede plan kwam. Voor de handhaving van het geweldige Empire had Engeland eigenlijk alleen leiders nodig. Daarvoor zorgden de bekende Public-Schools als Eton, Harrow en andere grote kostscholen en de Universiteiten Oxford en Cambridge in de eerste plaats.

Tijdens de Tweede Wereldoorlog werd het besef, dat Groot-Brittannië bezig was zijn leidende positie te verliezen, acuut. De „Education-Act” van 1944 was hiervan het uitvloeisel. Men begreep, dat bij de handhaving en verdediging van het Rijk en zijn cultuur, het onderwijs een zeer belangrijke rol had te vervullen. Men had, op alle terreinen, dringend specialisten nodig.

Bij de opbouw van het onderwijs volgde men het Schotse voorbeeld, waar de noodzaak van goed onderwijs reeds 50 jaar lang door dit arme en meer actieve land was gevoeld en waar het onderwijs kosteloos was.

In 1944 werd ook het Engelse onderwijs kosteloos en verplicht tot 15 jaar.

De Engelse Grammar- en Secondary-Modern-School vonden hun voorbeeld in de Schotse Secondary-Senior en de Secondary-Junior-schools, zo verzekerde men ons.

Het is natuurlijk eenvoudiger een nieuw systeem op te bouwen en fouten te vermijden dan een oud historisch-gegroeid complex op moderne leest te schoeien.

Schotland voelt, evenals wij, de noodzaak van vernieuwing, doch vindt het evenzeer moeilijk om van iets afstand te doen, wat historisch is gegroeid en verworven.

Kenmerkend voor Engeland is, dat men na de invoering van de Education-Act een enorme groei van het aantal „Private-Schools” zag!

Hoeveel aantrekkelijks deze kosteloze opleiding ook mocht hebben, toch rees bij vele ouders de vraag of dit niet een sterke nivellering ten gevolge zou hebben. Bovendien had men bezwaren tegen de coëducatie, zoals Schotland die kende: „It makes boys soft and girls tough” is een veel gehoorde opmerking.

Vele docenten verklaarden, dat een kosteloze school voor een meisje er niet zo zeer op aan kwam, al vonden zij wel, dat een speciale meisjesschool „nicer” (beschaafder) is. „She will find her place anyway”, voegden zij er ter geruststelling aan toe. Bij de jongens lag het probleem niet zo eenvoudig.

Dikwijls moeten grote financiële offers worden gebracht om

de zoon — wat men noemt — „a good start in life” mee te geven, d.w.z. hem naar een bekende Public-school of een andere goede kostschool te sturen. In wezen gaat het dan wellicht minder om de wetenschappelijke opleiding, dan wel om het verkrijgen van die speciale habitus, die onontbeerlijk is voor het toekomstig leiderschap. Het „savoir-vivre” en het „savoir-faire” en . . . misschien niet te vergeten: de „schooltie”, d.w.z. de relaties voor later! „It is not fair to the boys” om ze naar een openbare school te zenden, is een bij zeer veel Engelsen levende opvatting.

Op onze vraag of dan nu, met een Staatsschool niet iedere jongen zo ongeveer gelijke kansen kreeg, was het antwoord, dat ook Labourministers hun zoons naar bekende Public-schools stuurden en dat de „schooltie” nog even belangrijk was als vroeger.

Volgens officiële rapporten telt Nederland de meeste zittenblijvers. Deze vaststelling kan tot volkomen ongerechtvaardigde conclusies leiden. Hier is namelijk geen vergelijking met Engeland mogelijk, daar in het United Kingdom dit probleem slechts in theorie bestaat. De cijferwaardering is daar nog steeds van 1—100 en 40 betekent toch nog een „pass”. Men redeneert: de leerling heeft zijn kans gehad.

Een gezonde opvatting, mogelijk daar, waar diploma's blijkbaar niet die rol spelen als in ons vaderland. De vaak ongewenste spanningen, als gevolg van de angst voor zittenblijven, kent men daar dus niet. Wel heeft men de proefwerkenweek (iedere dag proefwerk van 9.30 tot 17 uur of langer!) de z.g.n. „exams” (2 × per jaar). Naar aanleiding daarvan vindt men, na een vakantie, soms een aankondiging op het docentenbord, dat een leerling gepromoveerd (promoted) of gedegradeerd (demoted) is naar een hogere of lagere „stream”.

Bij navraag bleek evenwel, dat het geleerde proefwerken zijn, er wordt niet verlangd het geleerde *onvoorbereid* te kunnen hanteren. De zgn. „unseens” deden in 1951 voor het eerst hun intrede bij de eindexamens in Engeland voor het Higher School Certificate.

De eerste twee klassen van een Grammar-school zijn te vergelijken met onze lagere — en de twee daarop volgende met onze M.U.L.O.-scholen. Met de vijfde- en zesde klas begint de ernst. Speciaal de leerlingen van de A-streams krijgen dan mogelijkheden in de vorm van keuzevakken, die het Nederlandse onderwijs in dit stadium niet kan bieden.

Deze keuze wordt niet alleen bepaald door de voorkeur van de betreffende leerling, doch minstens evenzeer door zijn intelli-

gentie (wat niet altijd hetzelfde hoeft te zijn), het beschikbaar-zijn van terzake capabale docenten en niet te vergeten het advies van het hoofd.

Het is n.l. een voorname taak van de directeur of directrice om bij de keuze leiding te geven. Iedere leerling krijgt de gelegenheid tot een persoonlijk onderhoud.

Ook ons land zal niet kunnen ontkomen aan specialisatie als gevolg van de toenemende, dwingende, industrialisatie. Het streven evenwel van het Franse onderwijs naar een superieur gemiddelde van *algemene* ontwikkeling, waarmee ons onderwijs in vele opzichten overeenstemt, is in Engeland onbekend.

Men krijgt daar dan ook sterk de indruk, dat de afstand tussen de normaal practizerenden in een bepaald beroep en de specialisten in dat vak, veel groter is dan bij ons. Zo bijv. op het terrein van de medische wetenschap, waar tot 1951 een gewoon huisarts kon volstaan met een opleiding van 5 jaar.

Op 11-jarige leeftijd (klasseverdeling volgens leeftijd) verlaten alle leerlingen de lagere school: de z.g.n. „transfer”. Zij onderwerpen zich aan het transfer-examen, waarvoor de papieren worden toegezonden door de „educational-officer” van het betrokken Graafschap, dat autonoom is.

Examenopgaven moeten altijd weer worden ingeleverd.

Een commissie, van hoofden en onderwijzers uit het county bepaalt de marge, zodat voor alle scholen dezelfde maatstaf wordt aangelegd. Het intelligentie-quotient bepaalt of een leerling naar een Grammar-school (boven 110) of naar een Secondary-Modern-school zal gaan. Een overgang later van een Sec.-Modern naar een Grammar is eigenlijk alleen in theorie mogelijk.

Hierna volgt op de Grammar-school het „common entrance exam”. Dit beslist over de toelating en de verdeling in streams. Van echte selectie is dikwijls geen sprake omdat een directeur vaak 90 leerlingen moet nemen. Soms kiest hij alleen de besten voor de A-stream en mengt B en C door elkaar.

Veel *particuliere* lagere scholen „stomen” klaar òf voor een Public-school òf een Grammar-school. Want ook in het Verenigd Koninkrijk bestaat de „struggle for intellectual highlife”; goed-gesitueerde ouders proberen in ieder geval hun kinderen op een Grammar-school te krijgen, al wordt dit dan ook slechts een C-stream met enkele vakken.

We bezochten een 700 leerlingen tellende County-Grammar-school voor meisjes en werden met ontzag en verwondering vervuld over de discipline, die niet gedwongen, doch vanzelf-



sprekend was. Ook op de gemengde Grammar-scholen kregen wij over het algemeen dezelfde gunstige indruk.

Natuurlijk kent ieder land zijn zwakke docenten, doch aan dagscholen kreeg men de indruk, dat de leerlingen er niet zover durven gaan als bij ons; „they don't take it out of you”, zei een docent. De discipline wordt mede gehandhaafd door de prefects en de House- en Class-captains; de eer van de verschillende Houses en de teamspirit oefenen mede een invloed tennugunste daarop. De class-captain wordt gekozen door de klas met klassedocent, de prefects — leerlingen uit de zesde klassen en wel één prefect voor iedere schoolklas — door leerlingen en docenten en de „head-boy” en(of) „head-girl” — zesde klas — door het hoofd. Deze keuze geschiedt in *Engeland* om de karakter-eigenschappen, in *Schotland* echter — de z.g.n. „dux” — op grond van de schoolprestaties. Van de andere leerlingen wordt verwacht, dat zij „vriendelijk, hoffelijk en voorkomend” zullen zijn tegenover de raad van prefects, doch „no patting on the back of a prefect”.

Men heeft het gevoel dat er geen verzet is tegen de tucht, zoals bij ons eigenlijk instinctief voorkomt.

Het is een ordelijke stroom die men 's morgens ziet komen. Die ingetogenheid en zelfdiscipline is kenmerkend voor de Engelsen; geen geslungel, geen gekrijs, geen samenhooken op straat — de kinderen hebben houding. Zij weten, dat er van hen verwacht wordt zich *onopvallend* te gedragen in het openbaar. En mochten zij de lust hebben anders te doen, dan maakt de verplichte schooluniform het moeilijk ongemerkt te ontkomen.

Eten op straat, in bus of trein is „bad manners” en gedragen leerlingen zich bijv. in trein of bus hinderlijk, dan kan de prefect een klacht indienen, want ook buiten de school — zolang de leerlingen in uniform zijn — is het gezag van de prefects (de eer van de school) geldig.

Alle staatscholen, voor een groot deel ontstaan uit „Church-of-England”-scholen, moeten 1 × per dag een wijdingsbijeenkomst houden: „Assembly” of „Prayers”.

Een bel waarschuwt om ca. 9 uur, dat alle leerlingen in hun klasselokaal moeten zijn, waar de class-captain voor de orde zorgt tot de Assembly begint. De prefect van de klas — bij een 700 leerlingen zijn er een 15 tot 20 prefects — deelt van te voren de verzen mee die uit de Bijbel zullen worden voorgelezen, waarmee het hinderlijke geritsel en gezoek tijdens Assembly (een ontwijding!) wordt voorkomen.

De volgende bel is het teken, dat de wijdingsdienst begint en dat er niet meer mag worden gesproken. De prefect geeft haar (zijn) klas het bevel „to line up” en naar de Hall te gaan. En zwijgend, werkelijk zwijgend, komen dan uit alle lokalen, van boven naar beneden, van links en rechts de leerlingen naar de grote zaal. Zij gaan klas-voor-klas op de vloer zitten — op gemengde scholen staan aan de ene kant de meisjes, aan de andere kant de jongens — waarna de docenten in een lange rij binnenkomen, gevolgd door de prefects. Beide laatste groepen hebben stoelen of banken langs de wand. (Kostscholen hebben natuurlijk hun „chapel”).

De headgirl waarschuwt de directrice en als deze verschijnt in „gown” staat alles in volmaakte rust en beheersing op en gaat weer even rustig zitten.

Het is een eerbetoon aan het Gezag, iedere dag weer.

Door het hoofd — soms door headboy of -girl, wordt een Bijbeltekst voorgelezen, een hymne gezongen, die op de zangles reeds is ingestudeerd, het Onze Vader gebeden en de zegen uitgesproken. Zo nodig worden daarna mededelingen gedaan, bijv. over de sportuitslagen, de uniform, of klachten, die zijn binnengekomen. Tevens worden bezoekers verwelkomd.

Er is een natuurlijk aanvaarden van autoriteit.

De directrice verdwijnt met de „headgirl”, onder de tonen van muziek, de docenten vertrekken, de prefects nemen de wachtpost weer in bij trappen en lokalen, de leerlingen gaan het laatst, dit alles nog steeds in een indrukwekkende stilte.

Pas, als zij weer in het lokaal terug zijn, is de dienst afgelopen. Men kan niet ontkomen aan het gevoel, dat een dergelijke dagelijkse samenkomst een stijl, een waardigheid en een eenheid geeft, die onze scholen missen hoe men er verder ook over moge denken.

In de lokalen nemen de klassedocenten de absenten op en op Maandagmorgen moeten zij ook de gelden innen voor de schoolmaaltijden. Dit brengt veel administratief werk mee, wat noodgedwongen in de oorlog is ontstaan, doch niets met het eigenlijke werk van de leraar heeft te maken. Docenten hebben soms het gevoel, dat de regering daarmee op goedkope manier een secretaresse uitspaart, doch in het Ver. Kon. komen zij minder gauw in opstand dan collega's op het vasteland: of uit loyaliteit aan vaderland en regering, of uit angst om „vulgar” te zijn (een „police-sergeant” verdiende in 1951 meer dan een docent, zonder dat ook iets dergelijks beroering verwekte).

Een Engelse schooldag bestaat uit 7 „periods” van 40, soms 35 minuten: 4 's morgens, waartussen de z.g.n. „milkbreak”, de pauze, waarin de kinderen een flesje melk met een rietje krijgen, en 3 's middags. (In Schotland zijn 8 periods regel, soms zelfs 9).

Een schoolweek (vrije Zaterdag) heeft dus 35 periods, waarvan 26 tot 28 verplichte lesuren zijn, de overige kunnen bestemd worden voor zelfwerkzaamheid in de klas(preparation) of in de bibliotheek. Deze speelt in iedere school een belangrijke rol en is verdeeld in een junior- en senior-department voor ontspanningslectuur en handboeken (reference-books), die bij de z.g.n. essays voortdurend gebruikt moeten worden.

Dramatisering in de taallessen komt veelvuldig voor: de liefde tot het toneel is de Engelsen aangeboren en wordt op de scholen gestimuleerd (voordrachtmiddagen).

Ongewoon voor de Nederlandse docent is het feit, dat in iedere middelbare meisjes- of gemengde school een volledige huishoudafdeling is opgenomen met keuken, knip- en naailokalen.

Niet slechts bij huishoudvakken, maar ook bij tekenen, handenarbeid, hout- en metaalbewerking, schei- en natuurkunde mag de groep officieel niet groter zijn dan 20 leerlingen.

Vele Engelse scholen bleken na 1944 veel te klein voor het aantal leerlingen, er was gebrek aan docenten en laboratoria voor scheikunde en natuurkunde, die vanaf de 1ste klasse praktische vakken zijn. In plaats van een heel, krijgt in zo'n geval elke groep van 20 leerlingen afwisselend een halfjaar Natuur- of Scheikunde.

De stof voor Schei- en Natuurkunde in de laagste klassen, is elementair, doch kan van direct nut zijn in de huishouding (electriciteit b.v.). De Engelsen zijn er trots op, dat hun onderwijs zoveel mogelijk aansluit op de levenspraktijk.

Op een der genoemde scholen werd in een *afdeling* van de zesde klas „current affairs” gegeven in het roosterverband, wat niet op alle scholen gebeurt.

Sommige hoofden verkiezen, vanwege de objectiviteit dit vak als een „outside-activity”, bijv. bij de debatingclub. Op een grote co-educational school werden tijdens de verkiezingen de kandidaten voor Labour, Liberal en Conservative (Communist bestond niet in dat District, anders ook hij vanwege fair play) geïnviteerd hun verkiezingsrede, op drie verschillende middagen, te houden voor vijfde en zesde klassen en vragen te willen beantwoorden, precies, zoals dat bij hun kiezers ging.

De voorzitter van de debatingclub leidde op keurige wijze

de vergadering en hield de verschillende vragenstellers binnen de parlementaire perken.

Het onderricht in de muziek maakt een belangrijk onderdeel van het schoolprogramma uit. Zang in de eerste plaats (jaarl. uitvoering van de Mattheus Passion), maar in de hoogste klassen ook „musical appreciation” en als het een keuzevak betreft, ook compositieleer. Bij een proefwerk voor muziek werd gevraagd variaties te schrijven op een gegeven thema en gedichtjes op muziek te zetten.

De moderne tekenmethode heeft, als zij door een ter zake bevoegde docent wordt onderwezen, zeer aantrekkelijke kanten. De boeken van Prof. Herbert Read o. a., als *Education through Art*, zijn baanbrekend geweest in dit opzicht. In de laagste klassen is tekenen bedoeld om de fantasie te prikkelen en expressiemogelijkheid te geven, pas in de vierde en vijfde wordt de techniek belangrijk.

De kinderen werken in de regel met meer animo dan bij de oude methode, die haar goede kanten heeft. Met aardappelsnede, linosnede op papier of katoen, bereiken de kinderen in de lagere klassen aardige effecten.

Het is een volkomen verkeerd idee te menen, dat deze moderne tekenmethode overal wordt toegepast in het Ver. Kon., zei men ons aan een „Art College”.

Lijntekenen is geen vak op de Engelse middelbare scholen. Misschien kan daardoor de „lijn” ook meer worden verwaarloosd. Voor handenarbeid is zeer aantrekkelijk materiaal te krijgen in Engeland.

Tot-en-met de derde klas wordt practisch alles geïllustreerd — „scripture”, geschiedenis en aardrijkskunde — al gebeurt dit minder, naar mate een school meer „academic” is, hetgeen afhangt van het hoofd. Een tekening, van een Algerijnse vrouw of een marktscène samen met een kort opstelletje over Afrika, kan de opdracht zijn voor een wekelijkse huiswerктаak van 20 minuten voor Aardrijkskunde in de laagste klassen. Af, of niet, na 20 minuten kan het kind het werk staken: de school bezit geen bevoegdheid meer te vragen. Voor alle klassen is de hoeveelheid huiswerk vastgesteld, behalve voor examens.

Gymnastiek en sport zijn natuurlijk uiterst belangrijk en de gymnastiekdocent is een van de voornaamste leraren van de school. De bedoeling van sport is in de eerste plaats: „character-building” en vorming van „teamspirit”.

Dat de opvatting over *sportiviteit* zuiverder is dan bij ons, bleek bij proefwerk en dergelijke. In een klas, waar een veertigtal leerlingen dicht bijeen waren geplaatst om proefwerk te maken, was van spieken geen sprake. Men verzekerde ons, dat de leerlingen te vertrouwen waren en dat het een uitzondering was, een *oneerlijke* leerling te hebben.

Op een „co-ed” werd op gymnastiek een Nederlandse volksdans uitgevoerd. Bij navraag bleek, dat op de gymnastiekles moderne dansen, „old time dancing”, zoals Wals, Polka, Veleta (zéér populair) en volksdansen uit eigen en andere landen worden onderwezen. Dit laatste is belangrijk als bijdrage tot internationale jeugdopvoeding.

Om ouders van de meisjes en andere belangstellenden gelegenheid te geven kennis te maken met de school en de docenten, werd door de eerste klassen van een Grammar-school een „teaparty” gegeven. De klassedocenten fungeerden als gastvrouwen en instrueerden de kleine meisjes in het vervullen van societyplichten!

Na „tea and cakes” werden toneelstukjes gegeven, gymnastiek gedemonstreerd en Franse liedjes (in de les gerepeteerd) gezongen. Sommige kleine meisjes droegen eigen gedichten voor; het is n.l. nog steeds de gewoonte, dat in de laagste klassen opdracht wordt gegeven gedichten te schrijven, wat vaak alleraardigste resultaten geeft.

Een oude gewoonte, als wij bedenken hoe Milton reeds als leerling befaamd was om het schrijven van verzen in het Latijn.

De school stelt vaker leerlingen in de gelegenheid een tea-party te geven, hogere klassen, met een toneelvoorstelling voor de ouders, doch ook om scheidende leerlingen van de vijfde of zesde klas gelegenheid te geven afscheid te nemen. De leerlingen geven dan de „party”.

De zesde klassen van „co-eds”, evenals van meisjes Grammar-schools krijgen eenmaal in de winter het recht de grote zaal te gebruiken voor een dansavond van . . . . halfacht tot tien uur!

De koffie, limonade, cakes en traditionele „jellies” worden — voorzover mogelijk — door de meisjes van de huishoudafdeling zelf klaargemaakt. Er wordt niet gerookt, noch door meisjes, noch door jongens.

In het Ver. Kon. is de eenvoud groter dan bij ons en de ontspanning van de leerlingen meer in overeenstemming met hun leeftijd.

De Sec. Modern is niet door exameneisen gebonden, zoals de

Grammar. Sommige docenten voor tekenen en handenarbeid geven daarom de voorkeur aan een Sec. Modern en bereiken werkelijk soms fantastische resultaten. De A-stream op een Sec. Modern, met één vreemde taal, meestal Frans, geeft, zoals bekend, de opleiding voor de handel. In het Noorden vonden wij deze afdeling ook terug in een Grammar-school.

De huishoudelijke vakken, zoals koken etc. kunnen op de Sec. Modern eventueel ook door jongens gevolgd worden.

In industriesteden schenken fabrikanten dikwijls de nieuwste elektrische machines aan de Sec. Mod.-schools voor de afdeling hout- en metaalbewerking. Hierdoor verliest het vak handenarbeid zijn oorspronkelijk karakter en begint deze afdeling meer te lijken op een ambachtsschool.

Doel van de Sec. Modern is ook sociale opvoeding, speciaal in Schotland.

Het is bekend, dat men op deze scholen veel met z.g.n. projecten (projects) werkt. Op een kweekschool vonden wij zo'n project, op *grote* schaal, in *beeld* gebracht, bijv. het gehele ontwikkelingsproces van de bouw van een piano, van grondstoffenvindplaatsen tot eindproduct.

In een vijfde kl. van zo'n Sec. Modern werd een opstel gemaakt over „National Savings”, waarvoor door de regering een wedstrijd met prijs was uitgeschreven. Het onderwerp was: „National Saving as a good habit”. De prijs bestond uit savings-stamps. Eén jongen schreef er: „Saving is a good habit, not only for England, but also for the small countries, dependent on us”. Op onze vraag, welke landen, en of hij misschien ook Nederland bedoelde, bleef hij het antwoord schuldig. Een typische uiting van Engelse „superiority”, ontstaan na de oorlog 1914—'18?

Op iedere school, van elk type, is er een leerling, die 1 × per week zitting houdt om deze spaarzegels, van regeringswege uitgegeven, aan de man te brengen.

Het is de „educational officer” van een district, die grote invloed kan uitoefenen bij het entameren van nieuwigheden op onderwijsgebied. Zo werd b.v. een uitwisseling bewerkstelligd tussen een Parijs' orkestje en een dergelijk orkestje, gevormd uit leerlingen van middelbare scholen te Brighton. Er werd ons destijds verzekerd, dat men ook een uitwisseling met Nederland op dit gebied op prijs zou stellen.

Er bestaat een opleidingsmogelijkheid voor muziek, die het midden houdt tussen de middelbare-schoolopleiding en het Conservatorium. Er zijn nl. enkele „colleges” waar studenten,



na een 2-jarige opleiding als teacher, nog een verdere 2-jarige opleiding in muziek kunnen ontvangen, die hen bevoegd maakt muzikles te geven aan hun toekomstige school. Er waren plannen hetzelfde te gaan doen op het terrein van de tekenopleiding. Op bovengenoemde Arts and crafts-school, te Brighton, te vergelijken met onze kunstnijverheidsscholen, leidt men jonge lui op, die al een „University degree” hebben en zich nu, na die twee jaar, gaan specialiceren in een-of-ander vak, maar ook in de didaktiek van het vak. Aan deze school bestaat gelegenheid voor docenten, om 's avonds te komen tekenen (kosteloos). De bedoeling is niet hen op te leiden, doch alleen om hun belangstelling aan te moedigen en soms om moeilijkheden, bij het onderwijs ondervonden, af te laten reageren, waarvan zeer interessante en instructieve voorbeelden waren!

Vanaf hun eerste leerjaar mogen ook kinderen met aanleg, op aanbeveling van hun onderwijzers, 's Zaterdagmorgens komen schilderen, boetseren, tekenen, decoreren enz.

Dat de regering tekenen en handenarbeid als een volwaardig en zeer belangrijk vak beschouwt, blijkt ook uit het feit, dat de „Council of industrial Design” (Government sponsored), platen laat circuleren op de middelbare scholen voor het tekenonderwijs, „to encourage design and educate taste”.

Zo ziet men naast elkaar een aesthetisch verantwoord voorwerp en een slecht, bijv. een theepot, een radiotoestel, een zeilboot enz.

In het Ver. Kon. begrijpt men heel goed het belang van tekenen, niet alleen uit cultureel oogpunt, doch ook met het oog op de noodzakelijke samenwerking tussen kunst, kunstnijverheid en industrie om de export te stimuleren.

De „woodwork master” voelt zich op een meer „academic” Grammar-school soms achteruitgesteld. (Ook meisjes kunnen zijn lessen volgen).

In onze tijd van vervlakking en oppervlakkig amusement beschouwt men het ontwikkelen van de fantasie door middel van zelfexpressie in tekenen en dramatisering als een der belangrijkste dingen die een school kan doen, ook als middel tot volksoopvoeding. Er bestaan voor lagere klassen gedramatiseerde geschiedenisboeken, bijv. „Dramatic History of England” by L. Dugarde—Peach, of „Living History”, by E. Lucia Thornbull.

In een 1ste klasse dramatiseerden de leerlingen zelf een stukje geschiedenis. De eerste opdracht hierbij was om in enkele woorden een korte tekst te schrijven, betreffende de rol, die bepaalde personen in een historische situatie spelen (bijv. het vertrek

van Willem de Veroveraar naar Engeland, zijn afscheid van Mathilde, die met haar hofdames zit te weven, — de mannen, die de boten klaarmaken enz.). Daarna wordt het gespeeld in de klas, nadat de beste tekst is uitgekozen. De bedoeling van geschiedenisonderwijs is niet: „to cram knowledge”, maar de verbeeldingskracht te ontwikkelen en belangstelling te wekken voor de cultuur van een bepaalde tijd. In een 4de klasse kreeg iedere leerling als opdracht de staatsvorm te bestuderen (zeer elementair) van een zelf gekozen land, foto's te verzamelen en een causerie te houden, waarna de docent de verschillende regeringsvormen kon bespreken en vergelijken. (Pen friends verschaften materiaal) Deze geschiedenisles vond plaats aan een van de befaamde „private schools” van een select type: de z.g.n. G.P.D.S.T.-scholen (General Public Day Schools Trust). De discipline was er zeer streng.

Ook voor meisjes is dit type één van de public schools, waaruit veel leidende figuren voortkomen, evenals uit de deftige kostscholen zoals b.v. die te Brighton, waaraan niet alleen een lagere school, doch ook een Grammar- en een Sec. Modern-school is verbonden. De discipline is ook hier streng, terwijl evenzeer op „manners” wordt gelet. Voor het moderne tekenonderwijs liet men zelfs levende modellen komen. Eén avond van de week trokken geïnteresseerde docenten zich in de tekenlokalen terug; „to express themselves”. Gordijnen werden neergelaten, deuren op slot gedaan — what a shame — zei een leerling!

Er werd ook onderwijs gegeven in vergelijkende literatuur. In de verkiezingstijd leefde ook deze school fel mee, met eigen kandidaten voor alle politieke partijen en propaganda-avonden met speeches en debat. De meisjes wisten hoe men candidaat gesteld wordt, tot wie men zich moet richten en welk bedrag gestort moet worden.

Om aan een regeringssubsidie te komen, is dit soort scholen verplicht een aantal leerlingen op te nemen, die, voorzover bekend, door de Educational Officer van het District worden gestuurd, b.v. arme kinderen, die uit de ouderlijke macht ontzet zijn.

Dit soort scholen trekt de beste docenten tot zich, zowel voor jongens als voor meisjes, niet omdat zij officieel meer salaris betalen, doch door extra „grants” (financiële toelagen), bijv. aan de „senior teacher” voor aardrijkskunde of geschiedenis, voor het verzorgen van de bibliotheek enz. en door langere vacaties. Een „Headmaster” van beroemde Public schools verdient, volgens zeggen, van £ 3000 tot 5000 of meer per jaar. Hier wordt, evenals

op de andere bekende scholen, die public heten en private zijn, nog Grieks onderwezen. Onderwijs hierin is in zekere zin een kwestie van standing. Op de gewone Staats-Grammar-scholen wordt dit vak niet meer gegeven. Over het algemeen vindt men, dat de sfeer van de Griekse Klassieken beter is na te voelen in een goede vertaling dan in de oorspronkelijke taal.

Ook is men van oordeel, dat muziek eerder een plaats verdient in de culturele opvoeding dan het worstelen met het Grieks. Door het vrijkomen van tijd, die voor een groot deel aan onze Gymnasia besteed moet worden om een inzicht te krijgen in de structuur van het Romeinse Rijk, krijgen de leerlingen in Engeland gelegenheid om kennis te maken met *eigen* wetgeving en opbouw van het Empire.

Unesco speelt een rol op sommige scholen als *outside activity*.

*Prize-givings Day* is een zeer belangrijke dag in het Engelse schoolleven, doch is niet te vergelijken met onze overgang of promoties, aangezien alle leerlingen automatisch verder gaan. *Prize-givings Day* of „*Speechday*” wordt niet gehouden aan het eind van het schooljaar, doch bijv. in Nov. of Dec. Er wordt iemand uitgenodigd om een speech te houden: een bekende oud-leerling, een parlamentslid, een befaamde radiofiguur. De hele school, hoofd en docenten in gown met „hood”, ouders en kinderen, komen in een grote zaal bijeen, waar het hoofd de fata van het schooljaar memoreert, de spreker of spreekster de speech houdt, waarvoor de headboy of -girl bedankt, waarna er een eindeloze stroom van prijzen in de vorm van boeken wordt uitgereikt: voor vooruitgang in bepaalde vakken, goed gedrag enz. Het Graafschap stelt zo voor een Grammarschool van 6- tot 800 leerlingen wel een £ 100 aan prijzen beschikbaar, waaronder ook schenkingen begrepen zijn.

„*Open Day*” betekent, dat die dag ouders en belangstellenden toegang hebben tot een bepaalde school, waar alle werkstukken liggen uitgesteld.

Soms is *Prize-givings Day* tegelijkertijd *Open Day*, bijv. aan de bekende landbouw Sec. Modern-school te Lingfield.

Er stonden „*Christmas cakes*”, die ervaren koks niet hadden kunnen verbeteren; er lagen schriften van jongens uit de hoogste klas, die o.a. alle gegevens hadden verzameld over bepaalde „*projects*” als „*the Rabbit*”, „*Poultry*” enz.

Er waren 21 clubs verbonden aan deze bekende dorpsschool, één-voor-één beklommen de voorzitters of -sters het spreekgestoelte en richtten zich in een keurig toespraakje tot genodigde

autoriteiten, docenten en belangstellenden en brachten verslag uit over doel en werken van hun club. Op school krijgen zij de voorbereiding voor het openbare leven. Evengoed als officiële brieven schrijven moeten zij ook een toespraakje kunnen samenstellen en houden.

Aan het hoofd van een Grammar-school staat een Directeur, die altijd een Assistant Headmistress of Senior Mistress naast zich heeft, speciaal belast met de leiding van de meisjesafdeling, de supervisie over de schooluniform, die in Schotland „Lady Adviser” heet.

Merkwaardig is, dat er twee docentenkamers zijn: één voor de heren en een voor de dames. De oude, strenge scheiding tussen de sexen („clubland”) bestaat hierin nog voort.

Op „manners”, ook de tafelmanieren tijdens de schoolmaaltijden, wordt bijzonder gelet. Men zegt ons, dat, wat door de ouders is bedorven, door de school wel weer wordt goed gemaakt. Deze beschaving is iets om jaloers op te zijn, temeer, daar wij de twijfelachtige reputatie genieten de slechtst gemanieerde en meest vernielzuchtige jeugd van Europa te bezitten. Overigens vonden de „exchange teachers” uit Canada, Amerika, Australië enz. aan de Sec. Mod. scholen de jeugd moeilijk, wat zij toeschreven aan de Engelse „barbaric methods” reeds op elfjarige leeftijd een scheiding te maken tussen intelligente en domme leerlingen. Grammar versus Sec. Modern-school.

Aan een co-ed. woonden wij veel lessen bij en zagen proefwerken en eindexamenopgaven. Een Nederlands docent gaan de ogen wijd open van verbazing over het diepe inzicht en de grondige kennis, die er van de leerlingen lijkt te worden verwacht voor de eindexamens.

De stof echter, die betrekkelijk beperkt en precies voorgeschreven is (van hogerhand), wordt woord-voor-woord, regel-voor-regel, passage-voor-passage behandeld. Eén „unseen” als onderdeel van het H.S.-examen werd voor het eerst ingevoerd in 1951: een deel van de examenopgaven voor G.S.C. en H.C.V. is vrijwel *identiek* aan dat van het vorig jaar. General School Certificate heet nu O(rdinary) L(evel): examen na de 5de klas; Higher School Certificate (na 6de) Advanced Level en daarnaast is nog Scholarship Level gekomen, waarvoor een leerling soms 3 jaar in klas 6 blijft.

Een examen is daardoor voor de talen in ieder geval grotendeels een kwestie van uit het hoofd geleerd hebben. Terzake bevoegden verzekerden, dat voor de enkele keuzevakken, leerlingen uit de

upper sixth verder zijn dan bij ons, wat geen wonder is, wanneer men de ideale omstandigheden ziet, waaronder zij kunnen werken, soms in groepen van 3 of 5 in een school van een 800 leerlingen.

Dat zij universitaire stof moeten verwerken, is, volgens docenten het gevolg van de evolutie, die het onderwijs nog bezig is door te maken en de overbevolking aan de Universiteiten. Van te voren kunnen deze door hun „scholarships” een zeer strenge selectie toepassen.

Op een Daltonschool ervoeren veel docenten, dat de handhaving der discipline aan z.g. progressieve scholen dikwijls zwaar is. De Assistant Headmistress vroeg, hoe het kwam, dat kinderen van het Continent eerder „at grips” waren met nieuwe stof. Dit was haar opgevallen met de uitwisseling van leerlingen. De oorzaak ligt misschien hierin dat die leerlingen meer gewend zijn de moeilijkheden te onderzoeken, omdat zij weten, dat wij de lessen zullen overhoren en hen voor het bord laten komen om te zien, of zij het ook werkelijk begrepen hebben. Dit is geen gewoonte in het Ver. Kon.; *wij zagen er nooit een kind voor de klas bij het overhoren van de les, of op het bord werken.*

Deze school gaf zeker niet de voorkeur aan de directe methode voor de talen, omdat men die voor zelfstudie te moeilijk vond.

Op een geschiedenisuur waren leerlingen bezig — het was vlak voor de Stille Week — de Lijdensgeschiedenis in de verschillende Evangeliën te bestuderen. Zij vergeleken deze en hadden de opdracht een korte samenvatting van 16 regels daarover te schrijven.

Er wordt op alle scholen een buitengewone waarde toegekend aan deze samenvattingen, de z.g.n. „precis”. De leerling krijgt bijv. de opdracht een rede van Churchill of een voorgelezen verhaal tot op  $\frac{1}{3}$  te bekorten, echter met behoud van de essentiële dingen, om de kernachtigheid en beknoptheid op schrift en bij het gesproken woord te bevorderen.

Er bestaat niet die strenge scheiding tussen onderwijzers en leraren. Allen zijn naar een „college” geweest, te vergelijken met onze kweekschool. Heeft iemand slechts twee jaar een „college” bezocht, dan geeft dit hem het recht aan een lagere school, doch ook in de lagere klassen van een middelbare school les te geven. Voor de examenklassen van een Grammar-school is het nodig, dat men zich nog twee jaar specialiseert: zijn „honours degree” haalt, hetgeen niet is te vergelijken met ons „cum laude”. Verder verdient een onderwijzer practisch evenveel als een leraar, £ 15

verschil. Dat de „efficiency” voor de middelbare scholen gevaar kan lopen als men na een 2-jarige studie éézelfde salaris en bijna eenzelfde functie kan verwerven als na een 4-jarige is duidelijk.

In tegenstelling tot Ned. worden docenten met een volledige universitaire opleiding ook hoofd van Sec. Modern, van lagere, of zelfs (vr.) van kleuterscholen. Dikwijls vindt men academisch gevormden uit Wales of uit Noord-Engeland met zijn grote industriegebied, als hoofd in het Zuiden, omdat men, volgens zeggen, in armere delen van het Ver. Kon. de waarde van het onderwijs dieper beseft en actiever is in het opvoeren van schoolprestaties.

Op een conferentie voor onderwijzers en leraren gezamenlijk, noemde de voorzitter, directeur van het beroemde „University of London Institute of Education” als doel van het onderwijs: een goede opvoeding met een zekere discipline op een ondergrond van Christelijk gedrag: het doel moet zijn „character-building”. (In dit verband is interessant de rede van Mr. Pringle over „Citizenship and the School”, Scottish Educational Journal, 5 Jan. '51).

De Britse doelstelling bij het onderwijs is een andere dan bij ons.

Dit Institute of Education is bedoeld om docenten met minstens 5 jaar ervaring uit de koloniën en andere landen de gelegenheid te geven, colleges te volgen over moderne opvoeding, psychologie, kunst, muziek, aardrijkskunde als laboratoriumvak, enz. Ook over de didaktiek, bijv. hoe het Engels te onderwijzen als vreemde taal volgens de methode, door de London- en Harvard University tezamen uitgewerkt: een step-by-step methode. Na enige maanden gaat een lector met een groep studenten een maandlang naar Wales, waar in de 1ste klas in het Welsh wordt onderwezen, om daar het geleerde op de lagere scholen te toetsen aan de practijk.

Deze methode is uniek; misschien kan het Nederlands op een dergelijke manier in Friesland geïntroduceerd worden! Aan het Institute behandelde een Professor in een college over opvoeding „corporal punishment”, dat in de scholen van het Ver. Kon. zeker niet tot het verleden behoort: Het resultaat rechtvaardigt de handeling, was zijn formulering.

Enkele directeuren van scholen verzetten zich principieel tegen lijfstraffen, anderen passen deze in bijzondere gevallen zelf toe. Op jongenskostscholen evenwel wordt men zeker niet voor „vol” aangezien, wanneer men niet eens „a good hiding” heeft gehad!



Er is veel verschil tussen goede en slechte scholen in het Ver. Kon. in deze staat van evolutie van het onderwijs.

Wel probeert men op de staatsscholen tot een zeker algemeen niveau te komen, hetgeen door het Ministerie wordt bevorderd. Zo kan een Grammar-school bezoek(!) ontvangen van een 10-tal Inspecteurs (His Majesty's Inspectors), die tot een week blijven, lessen bijwonen, alle werk inspecteren (ook het huiswerk!) en dan rapport uitbrengen over het *werk*. Hun bevoegdheid is alleen een adviserende, in tegenstelling tot de County-Inspector, die te maken heeft met de *persoon* van de leerkrachten bij sollicitatie (the interview), bij moeilijkheden, ook van leerlingen eventueel.

Vragen wij ons tenslotte nog af, welke indruk de Engelse schooljeugd als geheel in de klas maakte, dan leek het ons toe, dat zij rustiger werkte, beleefder was ook, maar minder levendig en belangstellend dan onze leerlingen dat in het algemeen zijn. Dit laatste niettegenstaande de Engelse en Amerikaanse opvatting, dat ons onderwijs te intellectualistisch is en een te grote spanning voor de jeugd meebrengt.

## KLEINE MEDEDELING

### INTERNATIONAAL CONGRES VOOR HET UNIVERSITAIR ONDERWIJS IN DE PAEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen van de Rijksuniversiteit te Gent viert dit jaar zijn 25 jarig bestaan en organiseert, onder voorzitterschap van Professor Dr. R. L. Plancke, van 7 tot 12 September 1953 het eerste internationaal congres voor het universitair onderwijs in de paedagogische wetenschappen.

Dit congres is gewijd aan de studie van de organisatie en de opvattingen van dit onderwijs in de universiteiten van West-Europa. Lezingen zullen er o. m. gehouden worden door zeer bekende professoren, zoals G. Calo van Florence, M. Debesse van Straatsburg, R. Dottrens van Genève, W. Flitner van Hamburg, V. Garcia Hoz van Madrid, Planchard van Coimbra, J. E. Verheyen van Gent, J. Waterink van Amsterdam, V. Mallinson van Reading, R. Meister van Wenen.

Ofschoon dit congres bedoeld is voor universiteitsprofessoren, zullen meerdere lezingen kunnen bijgewoond worden door studenten en oudstudenten in de paedagogische wetenschappen en door personen die op het terrein van de paedagogiek wetenschappelijk werk verrichten. Voor alle inlichtingen wende men zich tot de secretaris, Prof. Dr. R. Verbist, Universiteitstraat, 14, Gent.

# ENIGE OPMERKINGEN OVER DE VRIJE VERBALE UITING BIJ KINDEREN

DOOR

P. R. B. PIETERS-VAN DER VELDE

## a. Inleiding.

Gaarne zou ik na de uitvoerige mededelingen, die de Heer P. Post in het Februarinumner van dit blad over het vrije spel van kinderen in West-Europa heeft gedaan, op enkele punten nader in gaan.

Het dramatiseren met kinderen, het „vrije spelen”, wordt ook in Nederland reeds toegepast, maar het heeft op de scholen en in het jeugdwerk toch nog niet zoveel ingang gevonden als het vrije schilderen, tekenen en boetseren. Momenteel heeft men nog meer oog voor de vrije uitingsmogelijkheden bij laatstgenoemde expressievormen dan voor de betekenis die schuilt in de mogelijkheden van het vrije spel. Maar juist in de vrije en spontane uitbeelding van figuren (hetzij sprookjesfiguren, hetzij figuren uit het dagelijks leven) zitten grote perspectieven voor de harmonische ontwikkeling van het kind.

En diegenen, die zich op dit terrein wagen aan een experiment — want veel verder dan experimenteren zijn we eigenlijk hier in het land nog niet — kunnen constateren, dat kinderen deze vorm van expressie onder bepaalde omstandigheden gaarne aangrijpen om zich te uiten.

Maar .... er is een groot maar .... Want het vrije uiten komt niet onmiddellijk tot zijn recht, als er met een groep wordt begonnen. Er zijn vele en soms haast onoverkomelijke hinderpalen voor de leider van de groep. Er zijn vele voorwaarden, waaraan deze zal moeten kunnen voldoen. De Heer Post schrijft:

„KINDEREN EENMAAL LOS EN VRIJ GEMAAKT, DRAMATISEREN GAARNE” .... en verderop: „PLANKEN-KOORTS KENNEN KINDEREN NIET, ALS ZE EENMAAL OVER DE EERSTE VREEMDIGHEID HEEN ZIJN.” De Heer Post bespreekt verder, welke stof eventueel gespeeld en „be”speeld kan worden. En dit *bespelen* (met opzet gebruik ik liever het woord *bespelen*, omdat zuiver naspelen van een bepaalde stof met kinderen met een vrijgemaakte fantasie een onmogelijke opgave is - willen wij tenminste de vrije expressie

niet uit het oog verliezen) is inderdaad voor kinderen een heerlijke bezigheid, waarin ze zichzelf kunnen verliezen. En voor de leider van de groep is het prettig dit te aanschouwen, want als het zo ver is, dat ze zich *kunnen* verliezen, is zijn werk voor een groot deel geslaagd. Als kinderen los en vrij zijn, spelen ze alles: De grootste misdadiger, de liefste fee, de grootste held, de trouwste moeder. En de leider kan dan alleen maar zitten genieten.

*b. Waar gaat het om?*

Maar gaarne zou ik een en ander van mijn ervaringen willen meedelen in verband met de bovengenoemde zinnnetjes: „Als ze los en vrij zijn ....” en „Als ze over de eerste vreemdigheid heen zijn ....”

Want voordat het zover is, komt er toch nog wel het een en ander kijken. En het gaat erom, dat het zover komt. Dat ze los en vrij kómen en dat ze over deze eerste vreemdigheid heen kómen.

De eerste ervaringen heb ik opgedaan in een kort experiment van drie maanden met kinderen, gelicht uit een tekengroep (beeldende expressie) van de Nutsvolksschool voor Beeldende Kunsten in Amsterdam. De kinderen werden daarbij voor de keus gesteld: „Willen jullie blijven tekenen, of willen jullie „toneel-spelen”?” Negen kinderen van de twee en twintig kozen „toneel-spelen”. Het waren jongens en meisjes in de leeftijd van 9—13 jaar. De kinderen kwamen uit verschillende milieu's. Ze bezochten allen de O.L.-school. Bij deze kinderen werd een gebrek aan belangstelling geconstateerd voor het tekenen op het moment dat ze voor deze keus werden gesteld. We kwamen 1 × per week gedurende 1½ uur bijeen.

Op de verkregen ervaringen heb ik voortgebouwd in een jeugd-uitzending voor de AVRO-microfoon gedurende een jaar. De kinderen, die daartoe werden aangezocht, variëren ook van 8—13 jaar. Het zijn eveneens jongens en meisjes uit verschillende milieu's. De groep bestaat gewoonlijk uit 6 kinderen. Dit zijn niet steeds dezelfde kinderen. Er wordt gerouleerd.

Bij deze groepen nu heb ik kunnen waarnemen, dat in het begin van dramatiseren nog geen sprake is. O zeker, er zijn kinderen tussen, waar men alles mee kan doen; kinderen dus, die onmiddellijk alles „spelen”. Geen rol en geen situatie is hun te moeilijk. Men herkent deze kinderen onmiddellijk. Ze komen

meestal uit een harmonisch milieu en zijn vrij uit zichzelf. Eigenlijk zijn ze eerder lastig, omdat ze het direct zo goed kunnen.

Maar die anderen! Die alles gek vinden. Meisjes, die giechelen en jongens, die schreeuwen. Of die kinderen, die pas na drie maanden met moeite komen tot één enkel zinnetje, dat dan met hoogrode kleur wordt gefluisterd. Met deze kinderen is er voorlopig nog geen sprake van dramatiseren. Wij kunnen zelfs in het geheel niet spreken van „spel”, laat staan van „vrij spel”.

Er is alleen maar geremdheid en angst. Angst voor de leider, angst voor zichzelf, angst voor de anderen, die het misschien veel beter doen. Er is een verlangen om heen te gaan en zich te verschuilen. En hier is dus een taak voor de leider weggelegd: de kinderen ontremmen en vrijmaken en hun hun fantasie teruggeven. Dit is zijn taak en dit *moet* hij kunnen, anders is zijn les waardeloos.

Met makkelijke kinderen werken is gemakkelijk. Ze zijn heerlijk om er mee te pronken. Maar die moeilijk zich uitende en zich bewegende kinderen vrij maken is een arbeid, waar men niet meer van los kan komen, als men er eenmaal mee begonnen is. Dit geldt trouwens voor alle expressievormen.

Indien met gestoorde kinderen wordt gewerkt is het niet alleen aan te bevelen maar zelfs zeer noodzakelijk dit werk aan te pakken in samenwerking met de psycholoog of psychiater, die de kinderen behandelt.

*c. De overeenkomst en het verschil met de vormen van beeldende expressie.*

De kern van dit werk, van de vrije verbale expressie dus, is praktisch gesproken dezelfde, als die van de beeldende expressie.

*Men biedt nl. de kinderen materiaal aan en men blijve bij de verwerking van dit materiaal zelf zoveel mogelijk op de achtergrond.*

Het aangeboden materiaal bij de beeldende expressie bestaat uit de verschillende technieken. Deze technieken kan ieder kind individueel verwerken naar eigen inzicht en fantasie. Het materiaal ligt dus in dit geval als een constante *buiten* het kind.

Het aangeboden materiaal bij de verbale expressie bestaat uit: het kind zelf. D.w.z. zijn woordenschat, zijn mimiek, zijn motoriek, zijn persoon. Dit materiaal kan ieder kind individueel verwerken naar eigen inzicht en fantasie maar .... het dient daarbij steeds rekening te houden met zijn tegenspeler. Daar is altijd die ander. Die ander, die een andere spanning teweegbrengt, een

andere fantasie heeft, andere mogelijkheden in zichzelf bergt en een andere actie vertoont.

Bij een spelles is het materiaal dus nooit constant en ligt ook niet buiten het kind, maar *in* het kind *zelf*.

*d. Welke eisen moeten aan de groepsleider worden gesteld?*

Hoe kan nu een groepsleider, die om welke reden dan ook overgaat tot de toepassing van het vrije geïmproviseerde toneelspel met kinderen het best een groep in zijn geheel benaderen om te komen tot het begeerde resultaat: het ongeremde spel van ieder kind individueel in en ten overstaan van deze groep?

1. Hij moet het geduld hebben om — wat er ook gebeurt in de groep tijdens het spel — slechts dáár en alleen dan in te grijpen, waar het noodzakelijk is. Dat wil zeggen niet in te grijpen, waar het de kinderen zou kunnen afleiden van hun eigen fantasie.

N.a.v. een van de oude volksverhalen: „Het paaltje van Oosterlittens” werd door kinderen van 9—13 jaar improviserend gespeeld. De inhoud werd hun verteld. Maar tijdens het spel weken de kinderen totaal van het verhaal af en verzonnen een ander slot. Ingrijpen is in zo'n geval niet noodzakelijk. De leider laat het initiatief aan de kinderen. De schoenmaker in het verhaal vergat zijn reis naar Amsterdam, en begon meteen de schat, die hem beloofd was, op te graven.

2. Hij moet de moed hebben om welk probleem dan ook aan te pakken tot in details, wanneer dit probleem zich tijdens het spel voordoet. Het gebeurde in dezelfde groep: Na een heel zakelijk gesprek over spoorweggebruiken (waarbij alles betreffende reizen te pas kwam) zouden we spelen: „.... Twee van ons gaan op reis en beleven iets.” Goed! Twee kinderen speelden, dat zij naar het station gingen. Ze haalden hun kaartjes op normale wijze. Toen namen ze een verkeerde trein. Zij kwamen een griezelige man tegen. Eén van de jongens werd door de spelende kinderen verzocht dit te spelen. Hij wilde graag. Hij lokte de kinderen mee. Ze reden naar een volgend station. Daar liet hij ze uitstappen .... en daarna stokte het spel. De kinderen wisten dit thema niet verder te bespelen. Er viel een stilte. Ingrijpen is dan zeer wenselijk. Ik greep in door te zeggen:

„Ja, maar de oom en tante, waar de kinderen heen zouden gaan, zouden die niet ongerust zijn?” „O, ja, dat zijn ze!” Er werd onmiddellijk een scène opgezet met een ongeruste oom en tante; de politie kwam er aan te pas. De stationschef werd gewaarschuwd. De kinderen werden opgespoord en de man gegrepen. Eind goed, al goed.

Nu komt voor de leider de noodzaak het probleem aan te pakken, waar het om ging. Dat was die griezelige man. Hij lokte de kinderen mee. Men zou geneigd zijn te zeggen: „Ja, maar dat laat je kinderen toch niet spelen, dan grijp je in en zegt b.v.: „Jongens, dat spelen we niet, speel maar liever dat je je kaartje verliest.” „Integendeel! Ik pak het probleem (dat meelokken dus) aan en ga er met de kinderen over praten. Toen kwamen de verhalen. „Mijn moeder zegt altijd, dat ik niet met vreemde mannen mee mag gaan.” Sommigen hadden ervaring en vertelden dit opgewonden. Ik liet ze praten, want ze weten, dat ze mogen praten. Ze geven elkaar zelfs raad in een dergelijk gesprek. Samen zien we zo'n probleem onder ogen. Dit vereist tact en voorzichtigheid. Langzamerhand echter ebt het gesprek weg en er kan verder worden gespeeld. Als nu de groepsleider niet ingaat op datgene, wat de kinderen kennelijk interesseert en beangstigt, (dit bleek uit het spel), maar deze geïnteresseerdheid en angst negeert en over het motief zwijgt, dan slaat hij de plank mis. Als hij er niet over praat, of ontijdig de richting van het spel zou wijzigen, zou hij nooit dat vertrouwen van de kinderen winnen, dat hij ten enen male nodig heeft voor dit werk. Hij moet zich werkelijk kunnen inleven in die kinderlevens. Dit probleem: „meegelokt worden door vreemde mannen” speelt nu eenmaal een rol in de fantasie van 12—13 jarige kinderen. Dat bleek wel uit de gretigheid waarmee het gespeeld werd en waarmee de rollen werden bezet. En dat ze er mee zitten bleek uit de snelle omkeer: „O ja, die oom en tante, gelukkig!”

Voor de leider ligt er dus als taak: ingrijpen als de kinderen er door hun spel om vragen en tot in details ingaan op wat hen bezig houdt, en niet ingrijpen als het niet noodzakelijk is.

Dit is nu in wezen het allermoeilijkste: die moed en dat geduld. De moed om wanorde te trotseren. De moed ook om een verhaal desnoods in het absurde te laten verlopen. Om te praten over dingen, die bij ieder kind steeds weer naar voren komen als „wat



ze dwars zit". Het geduld om kinderen, die niets anders weten te zeggen dan dat ene bepaalde zinnetje, aan te moedigen, steeds weer in het spel te betrekken, met ze te praten. Vooral veel met ze te praten over persoonlijke dingen.

Want als dit allemaal gebeurd is, als al deze stormen voorbij zijn, dan pas is het mogelijk om te gaan *spelen*. Want bij iedere leeftijd behoort een bepaalde interessesfeer, een bepaald probleem, dat steeds weer naar voren komt, waarmee de kinderen binnen komen en waarmee ze weggaan. Door deze dingen in de les aan te grijpen en ze te laten uitspelen krijgt men kinderen, waarbij het spelen mogelijk wordt. Niet direct, maar na verloop van enkele maanden, als ze uitgeraasd zijn. Dit is tenminste mijn ervaring. Ieder, die dit werk zal aanpakken zal dit weer op zijn eigen manier ervaren. Of men tot resultaten komt, hangt er van af of men werkelijke interesse en liefde heeft voor kinderen of niet. Want daarzonder is het onmogelijk het vertrouwen van de kinderen te winnen. En daarzonder zullen ze zich ook nooit geven in de les. Ergens wordt het dan toch weer een uit het hoofd geleerd lesje (omdat de leider het zo wil, of omdat er door de leider een grens getrokken wordt) en de waarde van de vrije expressie als zodanig is nihil.

#### e. De praktijk.

Als nu een jeugdleader of onderwijzer er toe wil overgaan de verbale uitingsmogelijkheden van een groep kinderen te bestuderen, komen er verschillende praktische vragen naar voren:

- a. Wat moet ik doen, als ze binnenkomen en ik ken ze nog niet? Hoe moet ik zo'n eerste les inrichten?
- b. Moet ik een programma opstellen en dit afwerken? Of moet ik het maar op zijn beloop laten?
- c. Welke stof moet ik spelen? Waar haal ik de stof vandaan?
- d. Wat voor resultaten zal dit alles hebben en hoe moet ik reageren op de actie van de kinderen?

a. Bij de eerste les komt het er op aan contact met de kinderen te vinden en te trachten hun vertrouwen te winnen. Men hoeft zich nog niet zo druk te maken over het spel. Al zou er zo'n eerste les helemaal niet gespeeld worden, maar desnoods alleen maar wat oriënterend gesproken met de kinderen, dan zou dit eigenlijk al voldoende zijn. Ook is het niet wenselijk de kinderen te laten binnenkomen, strak hun naam te noteren en ze te laten wachten,

totdat „we er allemaal zijn, want dan kunnen we beginnen”.

Nee, in een spelles is het beter niet al te schools op te treden. Men treedt de kinderen zo rustig mogelijk tegemoet. Men zou eventueel iets neer kunnen leggen, dat als blikvanger kan dienen: b.v. een boek, dat momenteel veel gelezen wordt door de jeugd of een tekening of — ja zelfs ansichten met filmsterren.

Als we dan allemaal bij elkaar zijn — meestal is het gesprek dan al volop aan de gang — dan leg ik meestal het verschil uit tussen wat ze allemaal al wel eens hebben gedaan op het toneel en wat we nu zullen gaan doen. Er zijn altijd wel een paar die zeggen: „O, maar dat doen we thuis ook wel eens.”

Aan het gesprek nu hecht ik grote waarde. Want het gesprek is een belangrijk onderdeel van dit werk. Ieder kind neemt op eigen wijze er aan deel, en van zo'n gesprek hangt soms het verloop van een les af. Men peilt zo de stemmingen van het kind. Men voelt op deze wijze de rol die het dagelijks leven speelt. Men merkt in zo'n gesprek heel gauw de stand van zaken in de groep en de onderlinge waardering.

Het „gesprek” is een geschikt middel om het vertrouwen te winnen.

b. Een programma voor dit werk voor b.v. drie maanden op te zetten en daaraan vast te houden is vrijwel onmogelijk. De kinderen bepalen althans gedeeltelijk de gang van zaken zelf door hun gedragingen tijdens de lessen. Immers hoe kunnen wij programmatisch te werk gaan, waar wij niet eens weten welk materiaal in onze kinderen schuilt. Dit materiaal leren wij pas na verloop van tijd kennen en zelfs dan staan wij nog steeds voor onverwachte wendingen in hun gedragslijn.

Er was in een van de groepen een allerliefst en keurig opgevoed meisje van 11 jaar (vijfde klas). Ze nam een half jaar aan het spel deel. Zij was volkomen geremd. Meer dan één enkele zin kon zij zelfs na een half jaar nog niet zeggen. Als er een moeilijke naam in voorkwam (b.v. de naam van een sprookjesprins) vroeg ze altijd of ze deze naam op mocht schrijven, dan kon ze die tijdens het spel aflezen, want ze onthield namen zo slecht. En toch genoot het kind in het groepsverband, zodat zij voor mij een raadsel was. De andere kinderen namen haar in het begin niet helemaal serieus, maar dit derde haar totaal niet.

Na een half jaar spraken wij eens over boeken en ik vroeg de kinderen op te schrijven, welk boek ze nu het allermooiste hadden gevonden in de laatste tijd en waarom. Dat wilden ze graag doen.

Ze delibereerden daarover geruime tijd met elkaar. Behalve dit meisje. Ik lette speciaal op haar en merkte grote teruggetrokkenheid. Ik hield haar achter om mee te helpen opruimen. Tijdens dit opruimen ging ik weer in de richting van de vraag, die ik gesteld had en plotseling zei ze, dat ze onmogelijk kon vertellen welk boek ze het mooist vond, want ....ze had nog nooit een boek gelezen. Ze moest altijd zo vroeg naar bed, direct na het afwassen. En daarvóór moest ze haar huiswerk maken. En lenen uit de schoolbibliotheek mocht ook niet.

Ik stond volkomen verstomd. Een meisje van elf jaar, dat geen enkel boek kende. Ze mocht van de ouders éénmaal in de week bij mij komen, omdat het niets kostte en de verhalen, die wij speelden, waren tot nu toe de enige, die ze buiten haar schooltijd gehoord had. Vandaar dat geen enkele plagerij haar genot bedierf. Maar die vraag over dat boek deed haar haar achterstand ineens erg duidelijk beseffen. We hebben samen gesproken en ik heb haar een extra verhaal voorgelezen. En zie: plotseling ging ze spelen. Ze zei eerst enkele zinnen. Daarna week ze zelfs van het gegeven af. Toen vroeg ze me de hoofdrol te mogen spelen. Ik gaf haar die. Het ging, wel met moeite, maar ze kwam iets lossers. En zover zijn we nu op dit moment.

Had ik echter niet het geduld gehad dit kind gedurende een half jaar te laten stotteren en namen te laten opschrijven, dan zou ik haar de enige kans om zich althans in het luisteren naar verhalen uit te leven, hebben ontnomen. Men ziet hieraan nog eens, dat veel geduld noodzakelijk is.

Toch kunnen wij ook niet onvoorbereid een les beginnen. Wat moeten wij dan doen? Lezen, veel lezen. Stof verzamelen, steeds nieuwe stof. Om ons heen kijken in het dagelijkse leven. Intense interesse hebben voor alles wat de kinderen bezighoudt, **OOK AL KOMT DIT NIET OVEREEN MET ONZE EIGEN LEVENSONSTELLING.**

Voor iedere les moeten wij een gedeelte van deze stof, een gedeelte van onze dagelijkse indrukken, paraat houden. En wij moeten de kinderen — als zij dus op hun gemak zijn gebracht — hun eigen stemmingen laten uitspelen door de stof, die wij paraat hebben liggen. Hetzij door een sprookje, hetzij door een geval uit het dagelijkse leven. Hetzij door iets, dat in het land is gebeurd of door een gebeurtenis, die om welke reden dan ook, hun aandacht heeft getrokken.

Het programma moet dus steeds kunnen variëren. Niet de leider

alleen bepaalt het programma, maar hij doet het samen met de kinderen.

c. De stof. Waar halen we de stof vandaan?

*Marjorie Hourd*, die de Heer Post ook reeds noemt, begint gewoonlijk — tenminste zo schrijft zij in haar boek: „The education of the poetic spirit” — met het mimisch uitbeelden van een Ballade. Daarna gebruikt zij als bron de Ilias. En zij is van mening, dat de oude heldenverhalen prachtige stof leveren. Inderdaad prachtige stof, maar om te beginnen toch wel wat erg ingrijpend.

Wat ik wel met haar eens ben is, dat zij het geheel: dus de totale ballade, het totale verhaal aanbiedt, zodat de kinderen direct een overzicht krijgen van datgene, wat speelbaar is. Zij kunnen zich tijdens het aanbieden van de stof een bepaalde rol, die zij graag zelf zouden willen spelen, al voorstellen.

Na verloop van tijd beginnen de kinderen soms al te spelen, voordat het verhaal uitverteld is. En dat moet de leider dan ook maar niet erg vinden. Integendeel: het is een bewijs dat hij begint te slagen.

Welke stof kunnen we nu in het begin wèl goed gebruiken en waar gaan we toe over na verloop van tijd?

In het begin zijn oude sprookjes, zoals zij b.v. verzameld zijn door wijlen *Mevrouw J. Riemens-Reurslag*, zeer bruikbaar. Ook de oude volksverhalen leveren prachtig materiaal. Deze sprookjes en verhalen zijn over het algemeen niet te lang en vol actie. Ik bied de kinderen dit materiaal in speelbare scènes aan. Ik vertel het verhaal en vraag de kinderen van te voren, of ze alvast goed willen overwegen, wat ze het liefst zouden willen spelen. Sommigen kennen het verhaal al en vinden het dan prachtig om mee te vertellen.

Hiernaast speel ik in het begin wel eens een gebeurtenis uit het dagelijks leven. Maar de kinderen prefereren meestal het spannede verhaal boven de scène: vader-moeder-kinderen, tenzij er inderdaad in deze scène iets dramatisch gebeurt: brand, inbraak, zoekgeraakt kind.

Na verloop van ongeveer drie maanden ontstaat er sterk de behoefte aan minder dramatische stof. Dus, nadat de ergste „dwarsliggers” uitgespeeld zijn, als ze wat tot rust gekomen zijn, willen ze graag „eens iets kalms”. Daar is meestal het wachten op. Dit moment kan er eerder zijn, maar ook later. Dit hangt van de mentaliteit af, van de mentaliteit der groep en van de mentaliteit der kinderen afzonderlijk. Het verlangen naar rust na de stormachtige

eerste ontlading is meestal echter vrij algemeen en de kinderen hebben hun eigen manier om rust af te dwingen. Ze corrigeren elkaar en zichzelf, d.w.z. ze tomen elkaar en zichzelf in. Dit is de typische zelfcorrectie die steeds weer optreedt bij de vrije expressie. De kinderen zijn in hun critiek tegenover elkaar onbarmhartig. Als docent behoeft men werkelijk niet zovaak terecht te wijzen. Als de kinderen de smaak van het werkelijk „spelen” beet hebben en geboeid zijn door de mogelijkheden der eigen uiting, dan worden de ergste druktemakers er vanzelf uitgewerkt of snel tot rust gebracht. Druktemakers en herrieschoppers zijn er altijd tussen. Net zo goed als heel verlegen meisjes. En veel verbieden of een al te strenge discipline is bij dit werk uit den boze. Discipline leggen ze zichzelf meestal op. Ofschoon zo nu en dan de leider ook zijn stem wel eens mag verheffen. Dat kan geen kwaad.

Een voorbeeld van die corrigerende inwerking:

Er werd een oude Friese volkslegende verteld, waarin een paar mannen een uurtje in de herberg doorbrachten. Ik vertelde, dat ze daar koffie dronken, maar bij het spel wilde de herbergier van koffie niets weten en vond, dat er een borrel geschonken moest worden. En de anderen stemden hiermee in. Ik vond ingrijpen niet noodzakelijk en dus werd uit zo te zien loodzware kruiken de jenever geschonken en weldra werd men beschonken. Een van de jongens nu speelde een prachtige dronken man, zodat ik de jenever in zijn leven zeer nabij voelde. Na deze storm werd het verhaal normaal uitgespeeld. De volgende les wilden ze echter weer dit verhaal spelen. Ik stond het toe en men bedronk zich ten tweeden male. Dit maal kwam er echter ook wijn en zelfs champagne (genoemd door een kind uit een zeer goed milieu) bij te pas. Daarna speelden we normaal door. De derde les zei ik: „Willen jullie niet nog eens, etc. etc?” Ja, dat wilden ze wel. Maar de vlotheid was er af, behalve bij die ene jongen, die eerst zo'n succes had gehad. Nu keek men niet meer zo bewonderend. Een van de jongens zei: „Nu wil ik niet meer drinken”. Dan ben ik er onmiddellijk bij en zeg: „Zo leuk is het niet, als mensen drinken”. Toen kwamen ze zelf in het gesprek dat volgde met hun negatieve ervaringen voor de dag. Het waren merendeels volkskinderen en ze hadden inderdaad wel het een en ander gezien en meegemaakt. Ze hadden hun levenservaring in hun spel verwerkt en zichzelf tenslotte gecorrigeerd.

Men kan mij verwijten: „Ja, maar dit gaat te ver. Dat kun je met kinderen niet spelen”. Inderdaad, drankmisbruik schijnt een

probleem, waar men met kinderen niet over praat. Maar .... als tijdens het spel blijkt, dat ze er door geïntregeerd zijn en hoe .... dan is ontijdig afbreken een negativisme. Men komt niet verder. Deze dronken jongen had inderdaad van zeer nabij dit alles meegemaakt. Waarom ook deze jongen niet een kans te geven om zich thuis te voelen in de groep? En waarom de anderen de kans te ontnemen hem op zijn gedrag te wijzen?

Als de leider zich werkelijk wil inleven in wat er in zijn kinderen omgaat — en dit is het enige middel om hun vertrouwen te winnen — dan moet hij scènes als hierboven beschreven aandurven, ook al botsen zij met zijn eigen levensinstelling.

Na verloop van ongeveer drie maanden dus ga ik over tot het minder fantastisch verhaal. Er kan dan ook een beetje moraal bij komen (Selma Lagerlöf). Nu ga ik pas aandacht schenken aan de details van het verhaal en aan de details van een rol: „Die veearts is echt vriendelijk, zie je”. Of: „Dat mannetje vond het echt niet prettig om dat geld te stelen, maar hij kon niet anders. Kun je me dat laten zien?”

De kinderen krijgen dan ook plezier in het gedetailleerd uitwerken van een rol. Ze bemerken, dat er achter een rol van een dienstmeisje een goed, een boos, een rustig dienstmeisje kan zitten, die verschillende dingen verschillend zeggen in dezelfde situatie. Langzamerhand gaan ze een rol spelen, gaan ze dramatiseren. Eerst speelden ze zichzelf in een rol van een sprookjesfiguur. Nu *spelen* ze werkelijk. We komen dan terecht op de uitbeelding van een individu met een eigen persoonlijkheid. En daar wilden we naar toe.

En als het zover is, dat de groep vol spanning toekijkt hoe een jongen zijn rol: b.v. die van een schoenmaker, die zijn zoon kwijt is, speelt, zwijgend en geboeid, dan zijn we zover, dat we kunnen spreken van een persoonlijke vrije verbale uiting van een kind in en tegenover de spelgroep.

Punt *d* van de praktische vragen is hiermede eveneens beantwoord.

Nog één opmerking tot slot:

Ofschoon het nu ogenschijnlijk lijkt, dat de leider — die zich toch op de achtergrond moet houden om de kinderen de gelegenheid te geven hun eigen fantasieën te laten uitspelen — haast niets te doen heeft, is het in werkelijkheid zó, dat hij zeer intens



de ontwikkeling van het spel als geheel en van de kinderen individueel moet volgen.

Wie dit werk doet, weet, dat zulke expressielessen de docent zeer kunnen vermoeien. En dat is inderdaad het geval. Want al zit men ver achter in het lokaal: de kinderen vertrouwen erop, dat men ingrijpt, als ze steun nodig hebben. Ook al zijn ze zover gekomen dat ze zelf verhalen in scène gaan zetten en zelfs schrijven.

Er zijn altijd kinderen, die onze steun nodig hebben en in hun onzekerheid zijn ze aan ons gebonden. Maar overigens: Zij vertrouwen erop, dat wij ze de vrijheid geven om in het spel schepend en actief bezig te zijn. En dat we ze slechts daar stimuleren waar het nodig is om hen in deze scheppende activiteit te laten komen tot volledige ontwikkeling van hun persoonlijkheid.

N.B. Als spelstof kan men gebruiken:

Oud-Testamentische verhalen.

De sprookjes uit 1001 Nacht (de vertellingen van Sheherezade).

Oude sprookjes.

Verhalen uit de folklore.

Moderne sprookjes voor kinderen.

Moderne gedichten voor kinderen.

Fragmenten uit boeken.

Jan Klaassenverhalen.

Zelf bedachte verhalen.

## DE KINDEREN EN DE KUNST

DOOR

P. POST

I. *De Muzen kloppen aan de schooldeur.*

Tegenover de overschatting der kinderen wat hun verstandelijk kunnen betreft, stond tot voor korte tijd een algemene onderschatting ten aanzien van hun vermogen tot genieten, begrijpen van kunstwerken, hun mogelijkheden tot aesthetisch genot.

In de lagere school zelf is dit zelfs nooit een probleem geweest, men dacht er daar eenvoudig niet aan. Maar al zagen verenigingen als „Schoonheid in Opvoeding en Onderwijs” en de „V.AE.V.O.” de wenselijkheid van een waarlijk schoon schoolgebouw, harmonische versiering van de wanden der lokalen en corridors — men stond tot voor kort op het standpunt, dat aesthetisch genieten pas mogelijk werd lang na de lagere schoolleeftijd. Deze overtuiging heeft thans plaats gemaakt voor het inzicht niet alleen, dat het kunstzinnig genot mogelijk is, maar dat het zeer wenselijk is daarvoor in de schoolprogramma's ruimte te maken en men mag verwachten, dat men zal komen tot de overtuiging, dat opvoeding tot aesthetisch genieten al even noodzakelijk is als het leren rekenen of het leren zuiver schrijven.

Het lager onderwijs tracht de kinderen met geschiedenis en aardrijkskunde enigszins te oriënteren in de tijd en in de ruimte. Men zal zich dit doel ruimer en veel werkelijker gaan stellen, door oriëntatie *in de cultuur*, en dan daaraan de geschiedenis zonder het al te sterk politieke accent en de aardrijkskunde, bevrijd van de overdreven topografische en economische kleur, dienstbaar maken, vooral op de lagere school.

Er zijn in deze eeuw genoeg stemmen opgegaan, die pleitten voor een versterking van het cultuurhistorische moment in het geschiedenisonderwijs.

De school heeft het werk van Te Lintum niet kunnen aangaan: het leek te droog, te abstract. Doch de tendentie verdween niet: het projectonderwijs bracht het weer in de school terug. Stellig beter: goed projectonderwijs, waarbij de kinderen actiever kunnen zijn, brengt historische verbanden en aardrijkskundige contacten van culturele aard, die, wat vormende kracht

en begrijpelijkheid betreft, ver uitreiken boven de traditionele leerstof en die felle belangstelling bij kinderen weten te wekken.

Er is grote kans, dat, na de experimenteerperiode, die wij thans doormaken en waarin van een centraal punt projecten worden voorbereid voor leerkrachten en leerlingen, de onderwijzer zich van de leiding emancipeert en werkelijk projectonderwijs zal kunnen onderscheiden van deze concentratiedidactiek.

„Er is een tweehed, die de huidige beschouwing van de mens en daarom ook de opvoedingsleer beheerst.

Karakter en intellect, dat zijn twee kanten waaraan men het allereerst bij een mens en in 't bijzonder bij een kind denkt. Ik heb door de toevoeging van het woordje „huidig” reeds aangegeven, dat mij dit een voorlopiegheid lijkt. Karakter en intellect zijn ongetwijfeld zeer belangrijke kanten van het persoon-zijn, maar ze zijn zeker niet de enige, waaraan bezinning op de opvoeding aandacht zou kunnen en moeten geven. Want het woord „karakter” is nog wel vaag van inhoud, zozeer, dat er heel veel in meegedacht kan worden. Zo kan men het zo wijd van betekenis nemen, dat het zelfs het godsdienstig leven mee aanduidt; maar het is toch moeilijk om de vorming van het gevoelsleven, inclusief de aesthetische opvoeding tot de karaktervorming te brengen.”

(Prof. Kohnstamm Scientia I Paedagogiek).

Inderdaad, dit is niet alleen maar moeilijk, maar het is onmogelijk. Hoewel het denkbaar is, dat de paedagogische arbeid aan karaktervorming wellicht op, zij het door „kataliserende” invloeden, steun vanuit de emotioneel-aesthetische ontwikkeling, mag rekenen. Evenals de zuiver intellectuele vorming.

„Maar althans in het huidige stadium is het een feit, dat de vorming van het aesthetische (en het somatische) moment ontzaglijk veel minder aanleiding hebben gegeven tot bewuste bezinning, dan die van het karakter (dat men met enige gewelddadigheid met het wilsleven kan gelijk stellen) en het intellect (dat dan staat voor alle intellectuele functies).

Vandaar dan ook, dat het gehele gebied der paedagogiek langs een andere scheidingslijn (dan die van doel en mid-delenleer), verdeeld kan worden in de leer van karakter (of wils-)vorming of paedagogiek in engeren zin en intellectsvorming of didactiek.” (Id.; loc. cit. p. 224—225).

Prof. Kohnstamm schrijft deze regelen vlak voor de tweede wereldoorlog en schetst daarmee de situatie zoals zij was.

Wij menen dat wij omtrent deze tijd aan het einde gekomen zijn van deze tweedeling in de paedagogiek. Er is, zoals wij in het eerste gedeelte van dit hoofdstuk hebben uiteengezet, na het beëindigen van de oorlog, grote aandacht besteed aan de plaats van de aesthetiek in het lager onderwijs en niet alleen aan de expressionele zijde er van.

In deze naoorlogse tijd plaats en wij, welbewust van de grote belangrijkheid voor de persoonlijkheidsvorming, de aesthetische vorming als derde paedagogische categorie naast de vorming van karakter en van intellect.

Het woord „naast” geeft aan, dat bij het ontwikkelen van deze idee en de arbeid aan de verwerkelijking ervan zal worden moeten „gestreden”. Dit strijden is wellicht toch wel het juiste woord. In de gesloten traditionele wereld van de school komt men niet gemakkelijk, niet zonder strijd, tot iets dat wezenlijk nieuw is.

Maar wij bezitten de vaste overtuiging, dat, wanneer de aesthetische vorming eenmaal haar plaats zal hebben veroverd er van geen nevenplaatsing, gekarakteriseerd door voorzetsel „naast” sprake zal kunnen zijn.

De aesthetische vorming zal de school, dat zijn onderwijzers en leerlingen, dat zijn hun didactische en educationele relaties, dat zijn de cultuurcomplexen en hun technieken, die van de een op de ander worden overgedragen, dat zijn de gebouwen en hun omgeving, grondiger vernieuwen dan tot nu toe welke intensivering ook van en bezinning op het eigenlijke leerproces, dat intelligentie vorming beoogt, heeft kunnen bereiken.

Bij de tweedeling kon Prof. Kohnstamm voor elk der beide paedagogische categorieën een verantwoordelijke drager aanwijzen: intellectsvorming, didactiek is de taak voor de school, de paedagogiek in engere zin, de karaktervorming is de taak van het gezin. Het is duidelijk dat Kohnstamm hier over accenten spreekt.

En nu zal zeker de aesthetische vorming de taak van de school zijn. Doch zij zal daarin moeten worden bijgestaan door instellingen, die tot nu toe bijna uitsluitend in de kunstwereld hun arbeidsveld vonden.

## II. *Het museum voor het kind.*

De musea, de grote orkesten, het toneel, het ballet en de radioverenigingen beginnen meer en meer hun sociaal-paeda-

gogische taak ook voor de jeugd te begrijpen en te aanvaarden; dat zij een zuiver paedagogische taak hebben, dat is dus vorming der jeugd meer in het bijzonder, daarvan is momenteel pas een enkele museumdirectie zo diep overtuigd, dat zij haar deuren wagenwijd openwierp om de jeugd te ontvangen.

In het Bulletin van de Kon. Ned. Oudheidkundige Bond 6e serie IV 5 (Leiden E. J. Brill 1951) treffen wij een verslag aan van de tweede Museumdag 1951, gehouden te Dordrecht. Op deze bijeenkomst van museumdirecties werd de vraag gesteld: „Mag of moet men schoolklassen in een kunstmuseum brengen?” Uit de discussie ter zake lichten wij de volgende citaten:

„Op dit punt (d.i. dus de gestelde vraag) heerste veel twijfel. Het emotionele van het kunstwerk „dat geboren wordt uit liefde” is slechts voor de rijpere jeugd te bevatten. Zij die deze mening toegedaan waren, zagen ook een gevaar in de technische methode, nl. om de kinderen zelf met verf te laten werken. *Dat veroorzaakt een te grote familiariteit met hogere dingen.* Daarbij voegen zich een aantal practische bezwaren, die bij de huidige uitrusting der musea qua personeel en qua ruimten zeer hinderlijk zijn... In het Rijksmuseum is het massale bezoek van schoolklassen aan de kunst afdeling tot een hinder geworden voor de gewone bezoekers....

De vraag, of een *leeftijdsgrens moet worden gesteld* aan museumbezoek door kinderen werd onderzocht, doch de vergadering gevoelde geen vrijheid om hiertoe te concluderen. Milieu en ontwikkeling van de kinderen variëren daarvoor te sterk. Ook moeten *alle kinderen het recht behouden* om onze kunsten te zien en bekend te worden gemaakt met de omgeving, waarin zij zijn uitgesteld.”

Uit dit verslaggedeelte, waarin wij enkele zinsneden onderstrepten, blijkt welk een verscheidenheid van inzicht aanwezig is bij hen, die de sleutelbewaarders zijn van onze kunstverzamelingen.

Waar de meningen zo tegenover elkaar stonden is het te waar- deren, dat men ten slotte toch tot een, naar het ons lijkt, algemene conclusie komt, dat de rondleidingen een taak vormen van de onderwijzers, die hiertoe dienen te worden opgeleid.

Een uitspraak die te denken en te hopen geeft, vinden wij

aan het eind dezer beschouwingen: „Gewenst is op den duur *speciaal onderwijspersoneel* aan de musea te verbinden, *dan wel speciale musea voor het onderwijs* aan dergelijk personeel toe te vertrouwen.”

Toch zal het wenselijk zijn, dat men van opvoedkundige zijde de ontwikkeling van het museumbezoek door lagere schoolkinderen grote aandacht blijft besteden. Een zo deskundig en invloedrijk (gewezen) museumdirecteur als Dr H. E. van Gelder zeide op deze Museumdag: „mijn ervaring is deze, dat de lagere schoolbevolking in het algemeen niet in een kunstmuseum moet worden rondgeleid. Tegenover de experimenten, die men daarmede tegenwoordig wel neemt, waarbij abstracte kunstwerken binnen het bereik van kinderen gebracht worden, sta ik buitengewoon sceptisch; het ligt misschien aan mijn grijze haren, maar dit kan tot weinig meer leiden dan napraterij en wanbegrip.”

Dr. van Gelder is een museumdeskundige van gezag, die zijn leven wijdde aan de hervorming onzer musea, om daardoor de kloof, die in de 19e eeuw museum en publiek nog scheidde te dempen.

Dat men tot dat publiek, van paedagogisch standpunt uit, ook de lagere schooljeugd wil gaan rekenen, stelt het museumbeheer onverwacht voor grote moeilijkheden en in een breder opgezet gesprek, waaraan de overheid in verband met de kosten, het museumbeheer en de kunstpaedagoog deelnemen, zal men nieuwe wegen voor deze zijde der aesthetische opvoeding moeten banen.

### III. *Het Stedelijk Museum te Amsterdam.*

De Directie van de Stedelijke Musea der stad Amsterdam, Jhr. W. J. H. B. Sandberg en Dr. H. L. C. Jaffé hebben wij steeds bereid gevonden met ons samen te werken. Zij huisvestte de Nutsvolksschool voor Beeldende Kunsten, zij stelde haar zalen en haar personeel beschikbaar voor grote exposities van kinderlijk expressiewerk. Zij namen zitting in de besturen der verschillende lichamen, die deze arbeid mogelijk moesten maken en zij legden waardevolle contacten met het buitenland.

In deze zo uitermate welwillende medewerking — dit woord medewerking is wat versleten en duidt te veel malen alleen welwillendheid aan, terwijl wij de nadruk wensen te leggen op de activiteit — hebben wij een voortreffelijk voorbeeld van de



taak, die wij menen dat musea tot de hunne behoren te maken.

Musea, die het eigendom zijn van de gemeenschap en door haar worden in stand gehouden, worden door het grootste deel van die gemeenschap gezien als weinig aantrekkelijke bewaarplaatsen van schilderijen, beelden en andere zaken, waarvan men gaarne aanneemt dat ze zeer waardevol zijn; zij die van de schatten der kunst kunnen genieten vormen een zeer kleine minderheid.

De gedachte, de kunst populair te maken, interesse te wekken bij bevolkingsgroepen, die in feite elke orientatie voor deze zijde van onze cultuur missen, komt tegemoet aan de serieuze wens van grote groepen kunstenaars naar contact met die tallozen, die onverschillig lijken, omdat het maatschappelijk milieu hen langs andere paden leidde.

Het besef dat deze musea *volksbezit* zijn dringt in wijdere kringen door; wij zijn wat dit betreft wel heel wat verder, dan bijv. rond 1900. Het gebruik dat het publiek maakt van de gelegenheid voor een bagatel per jaar de musea der stad Amsterdam meer geregeld te bezoeken, alle speciale tentoonstellingen inbegrepen, bewijst, dat om de oude kunstminnende elite zich uit de bevolking een brede marge van geïnteresseerden gevormd heeft, die vroeger de mening „niets voor ons soort mensen” was toegedaan.

Amsterdamse schoolkinderen onder deskundig geleide, hebben vrije toegang tot de musea en dat deze bezoeken thans een omvang hebben aangenomen van ongeveer 50.000 per jaar (Stedelijk Museum en Rijksmuseum) is in de eerste plaats te danken aan het werk van onze medewerker de Heer J. F. Schultink. Wil dit museumbezoek echter de gehele schoolbevolking der hoofdstad omvatten, dan zal de notering per jaar moeten oplopen tot een half millioen.

Dan kan het gewenste effect voor de aesthetische ontwikkeling bereikt worden.

De kunstpaedagoog Schultink komt de eer toe, de jeugd der lagere school in contact gebracht te hebben met kunstwerken, die wij gewoon zijn te rekenen tot de topprestaties van onze westerse beschaving.

De wijze waarop Schultink het contact weet te leggen tussen kindergroep en kunstwerk heeft thans in 1953 wel algemene bekendheid gekregen. In vakbladen, in de grote pers en in de informatieve weekbladen zijn uitvoerige artikelen aan deze merkwaardige paedagogische arbeid gewijd, die in de vlakke

nederlandse schoolwereld als een onverwacht, plotseling opkomend verschijnsel terecht zo grote aandacht trok, vlak na de bevrijding.

#### IV. *Het werk van Schultink.*

Schultink werkt het liefst met een groep kinderen, niet groter dan 15. Hij is gewoon hen allereerst duidelijk te maken wat een schilderij (een beeld) is: hij wekt besef en begrip van de arbeid der scheppende kunstenaars. „Eigenlijk is dit niets anders dan een plank, of een lap linnen op een paar latjes gespijkerd waarop de kunstenaar met zijn penselen een hoeveelheid verf gestreken heeft.”

Dat materiële uitgangspunt stuurt de gedachte naar de schepende kunstenaar, naar zijn beleving, zijn ontroering, zijn extase misschien, zijn kennis van de mens en de samenleving, van menselijk leed en geluk, zijn kennis van kleuren en stoffen, zijn visie op historische werkelijkheden en op symbolische verbeeldingen.

Maar dan spreekt Schultink al lang niet meer, of op z'n minst niet meer alleen, want er ontstaat dan door zijn meestal treffend juist geformuleerde vragen een dialoog tussen het levende kunstwerk en de jeugd, die op gaat in het schilderij. Een wisselwerking, die te beluisteren valt in vraag en opmerking of antwoord, maar stellig eveneens en wel zeer duidelijk te zien is op de gezichten der kinderen, wie in het kunstwerk steeds iets nieuws treft. Het is niet een kwestie van een paar minuten, het kan een uur duren, dat zo'n groep kinderen voor één schilderij staat, om dan nog een tweede, een derde te zien. Men zou kunnen denken, dat dit wel wat lang is in verband met hetgeen wij weten omtrent vermoeidheidsverschijnselen bij zo ingespannen beschouwing. Doch daar is als regel maar weinig van te bespeuren, de kinderen hebben er feitelijk nooit genoeg van. Zij dringen inderdaad na een „les" van anderhalf, twee uur aan op doorgaan.

Wij hebben Schultink tientallen keren bij zijn tochten met kinderen in de amsterdamse musea (en in de leidse lakenhal) vergezeld en vaak waren het kinderen uit cultureel het minst bedeelde milieus. Wij hebben hem met kinderen gezien tegenover de schilderijen van de zogenaamde primitieven, schilderijen uit de nederlandse school der 17e eeuw, schilderijen van impressionisten en expressionisten, tegenover werk van zeer modernen: Chagall, Kokoschka, Kandinsky, Picasso, Chabot.

En met een verwonderlijk resultaat. En het is wel van belang zich even te bezinnen op dat verwonderlijke resultaat. Hoe komt het, dat kinderen, die betrekkelijk gauw uitgekeken zijn, als het een gewone illustratie betreft, of ook een aardrijkskundige of historische schoolplaat, hoe komt het dat diezelfde kinderen door deze schilderijen zo lang en zo intens geboeid kunnen blijven?

#### V. *De paedagogische kracht van het kunstwerk.*

In de eerste plaats moet er toch een grote ontvankelijkheid bij de kinderen aanwezig zijn. Zij moeten reeds op deze leeftijd (10—13 jaar) schoonheid kunnen waarderen. Het kunstwerk moet tot hen kunnen spreken. Dat er op zeer vroege leeftijd stijlgevoeligheid aanwezig is en kinderen eerlijke kunstzinnige expressie kunnen onderscheiden van teken- en schilderwerk, dat men gewoon is aan te duiden met „kitsch” is reeds afdoend bewezen door de onderzoekingen van Marianne Houbold (*Bildbetrachtung durch Kinder und Jugendliche*, Leipzig 1933) en van Amalie Korperth Toppel (*Kind und Bild*, Weenen 1929). Trouwens soortgelijke onderzoekingen in Amerika leverden daar reeds zulke resultaten op, dat men in sommige staten, o.a. in New York, reeds op het 9e en 10e jaar begint met „Picture study and Art-appreciation”.

Elias Katz (*Childrens preferences for traditional and modern paintings* New York 1944) kon in dit schoolmilieu een veel verdergaand onderzoek instellen n.l. naar de aanwezigheid van voorkeur voor „klassiek” of „modern”, bij welk uitgebreid onderzoek hij gebruik maakte van gepolychromeerde filmstrips. Er is geen enkele aanleiding om aan te nemen dat nederlandse kinderen anders zouden zijn, dan amerikaanse of oostenrijkse. De praktijk in ons land heeft dit ook wel duidelijk aangetoond.

En, merkwaardig genoeg, aangetoond voor kinderen uit de meest uiteenlopende milieus.

Deze ontvankelijkheid voor het schone, voor het kunstwerk is er bij de kinderen.

Daarnaast is er bij de meeste kinderen nog een tweede factor werkzaam, de interesse. Die factor is van meer verstandelijke aard. Zij staan voor een schilderij mede voor een probleem. Een probleem, dat zij, dit merken kinderen heel gauw, wel mede kunnen oplossen, als zij hun blik en hun gedachte laten leiden door iemand die eveneens die bewondering gevoelt en over dit probleem heeft nagedacht.

Er is dus ontvankelijkheid voor het nog niet, of maar zeer ten dele *begrepen* schone. De kleuren, de vormen spreken onmiddellijk hun eigen taal die welluidend genoeg is, en ook reeds enigszins verstaan wordt. De taal der schoonheid appelleert aan het leven zelf in het kind en het spreekt en antwoordt reeds in zijn enthousiaste bewondering, in zijn eerbied, dikwijls ontzag mét het schilderij.

Er wordt iets in de kinderziel gewekt, er is een intense aandacht, gedragen en gestuwd door deze hoogwaardige gevoelens.

De situatie waarin de kinderen zich nu bevinden is paedagogisch bezien zeldzaam waardevol. Er is door het sprekende schilderij een sfeer geschapen waarin de vraag van de volwassene spanningen opheft en opnieuw brengt.

Deze vragen — soms geladen met enige suggestie —, wisselen van aard bij elk schilderij. En het is meestal zo, dat elke groep kinderen aan ander complex van vragen en antwoorden, soms gissingen te horen geven bij hetzelfde schilderij.

In de tweede plaats is hier dus nodig een leider die deskundig is, en eveneens in zich die wonderlijke emotioneel-aesthetische reactie ervaart, wanneer hij zelf weer voor het schilderstuk staat. Hij moet het schilderij voor zover dit mogelijk is kennen, maar hij zal zijn beste krachten niet besteden aan een schilderij, dat hem niet geheel ligt. Het is essentieel, dat zijn schoonheidsgevoel door de aanschouwing van het kunstwerk bewogen wordt zoals hij verwacht dat dit gebeuren zal bij de kinderen, en telkens wéér.

Zijn vragen betreffen de aard van de kleuren, de muziek van het tegenspel der tinten, de spraak der kleuren met elkaar, de compositie, die steeds weer anders is, waarvan men niet weet of zij ondergeschikt is aan de vormen of omgekeerd, om zo te komen tot hetgeen de kunstenaar tenslotte te zeggen heeft. Er is bij de kinderen aandacht voor het kunstige in het werk; voor het vakmanschap waarmee de artist stoffen beeldt, diepte schept en oneindige verten. Maar boven dit kunstige leidt de vrager, soms de analyse ver achter zich latend, de kinderen naar de eigen spraak van de kunstenaar, die ligt in het geheel, de totaliteit.

Hij is geen kunstenaar in de eerste plaats door zijn compositioneel vermogen, niet door zijn vaardigheid in stofuitbeelding, noch door zijn creatie van ruimte in een gering oppervlak. Maar hij is kunstenaar omdat hij deze picturale taalcomplexen gebruikt om op de wijze van de kunstenaar zijn ontroering, zijn

extase in zijn schepping te uiten. In zijn werk liggen besloten hoogtepunten van menselijke ontroering, van visie op het leven, op het zijnde. Hij suggereert in zijn creatie de grandeur van de schepping in hem, buiten hem, hij wijst met zijn beelden heen naar de grondslagen van het leven, naar het onvergankelijke. Zijn werk is zoveel meer, als hij in de aanleiding tot zijn werk aanschouwde, als er in hem, niet buiten hem, leeft, bruist, juicht of smart.

De leider kan de kinderlijke geest richten op die hoogste waarden, die het schilderij tot kunstwerk stempelen. Maar dan is hij in het hooggebergte der cultuur en het wonder bestaat hierin, dat deze jonge kinderen die lichtende hoogten kunnen betreden en zelfs de hoogste toppen althans kunnen benaderen. Dan, op die momenten verruimen zij hun geestelijk perspectief en al zijn de contouren van menselijke mogelijkheden subtiel; als zij er zijn vormen zij, en richten de groei van het psychisch leven, wekken latente potenties, die zonder haar versterven in de dodelijke nuchterheid van de verstandelijke training en critische pluizerij.

Dit is het wezenlijke der aesthetische vorming, dit is een geestelijk contact met cultuur, die los van de tijden haar eigen taal spreekt.

## VI. *Het kind tegenover kunst en natuur.*

Het wezen van de kunst is ordening en in die ordening, die gebondenheid vooronderstelt, is de kunstenaar toch volkomen vrij. Die binding is de weg die zijn eigen leven, zijn psychisch rythme, hem in zijn eigen creatie en zijn expressie wijst.

In dat eigene componeert hij, schept hij kleuren, kiest hij vormen of negeert ze. Maar hij projecteert het subliemste dat in een menselijk bewustzijn wezen kan op het doek. Dat doek leeft door de ordening, de rhythmisering van lijnen, vlakken, kleurwaarden en van hun expressionele tendenties. Daardoor is het doek altijd oneindig veel meer dan wat de wereld der waarneming hem kon brengen.

Voor dit fundamentele principe zijn kinderlijke ogen niet gesloten. Integendeel. Zij bezitten zo dikwijls nog — in deze richting vrij van conditionering — een ontvankelijkheid, een onmiddellijke visie, die te veel volwassenen al lang verloren hebben.

Zij zien, omdat hun eigen scheppingskracht en hun eigen

innerlijk rythme hen tot ordening voert en zo zijn zij, de kinderen, in wezen aan de kunstenaar verwant. Zij staan dicht bij hem in hun jeugd dan velen in de jaren des ondersheids, door hun levensgang gevoerd naar de grauwe middelmatigheid van sleur en kunsteloze zakelijkheid.

Het gesprek dus tussen leider en kindergroep, waaraan een kunstwerk actief deelneemt (als men een kunstwerk „bespreekt” gaan de ogen voor de essentiële waarden dicht) in de geest van de hierboven ontwikkelde gedachten is voor de aesthetische opvoeding niet te ontberen.

De houding van de kinderen is altijd wel in orde: de leider dient aan enige eisen te voldoen. Wat hij niet heeft kan hij moeilijk mee laten ontdekken in het kunstwerk.

Dan kan er interesse zijn — maar die interesse heeft met kunst noch cultuur iets te maken. Dan is het zuiver weetgierigheid — zeker, op zich zelf óók te waarderen.

Maar wanneer die belangstelling zuiver verstandelijk blijft en dan op z'n best misschien aan cultuurhistorische orientatie wat steviger steun geeft, dan is er voor de aesthetische vorming geen kans meer.

Deze moet boven het zuiver mentale uitgaan, anders is er groot gevaar voor snobisme, een gevaar, schadelijker voor de persoonlijkheid dan het schokkende manco in de aesthetische opvoeding.

Mentale belangstelling, weetgierigheid zonder meer, ontwikkelt zich als zij gericht is op de verklaring van natuurgebeuren, dat causale categorieën activeert.

Richt zij zich in het kind op het culturele, dan is het effect voor de ontplooiing van de persoon alleen gunstig als zij in dienst staat van de zuiver aesthetische en creatieve vorming.

Physica achten wij nog steeds een belangrijk „vak” voor de lagere school. Het kan de verstandelijke ontwikkeling uitstekend stimuleren, wellicht zo goed als tekst-critische arbeid bij het stillezen. Nihilistische critiek in de tijd van Thijssen en Bol heeft dit vak uit de school gebannen inplaats van het te hervormen hetgeen zeer wel gekund had na het voorbereidend werk indertijd van Kohnstamm en anderen.

En hierbij is eveneens het groepsgebesprek een leervorm die bevredigend effect verzekert. Als we de uitzetting van metalen zo (laten) demonstren dat alle onderdelen van het apparaat duidelijk waargenomen kunnen worden en er na ontsteking der warmtebron een verandering optreedt, die duidelijk waarneem-



baar is, dan kan men zonder enig voorafgaand commentaar in een gesprek en herhaling der proef oorzaken laten opsporen en zo komen tot de juiste verklaring van het verschijnsel door de kinderen zelf.

Zij hebben dan „nomothetisch” gedacht, in de zin van Windelband, ze zijn op weg naar het vinden van een wetmatigheid.

Hier ligt natuurlijk verder niets verborgen, er zijn geen andere waarden dan de zekere wetenschap, dat metalen door verwarming in volume i.c. lengte toenemen. Op z'n best volgt op dit stuk studie een practische, utilistische orientatie in de technisch-economische kant van huishouding en verkeer.

Als kinderen met deze instelling een schilderij benaderen en wij hebben rondleidingen van ouderen bijgewoond waarbij door de analyserend-verklarende toelichting deze houding werd geforceerd, dan zwijgt een kunstwerk en verstart het tot sphinxachtige onbegrepenheid — alle uitleg ten spijt.

Deze analyserende wijze van kennismaken met een kunstwerk is paedagogisch beschouwd, naar ons oordeel, dus vrijwel waardeloos. Men moet rekening houden met de omstandigheid, dat potenties, dat zijn aanlegfactoren, vanuit het milieu stimulanzen behoeven om uit de latentie tot manifeste werkelijkheid te komen. De paedagoog-didacticus mag dat nooit vergeten. Wij mogen er nooit op rekenen dat de aanleg wel in en door het leven tot ontplooiing zal komen. Gebeurt dit zo nu en dan toch, dan zijn er gelukkige en „toevallige” omstandigheden in de levensloop, die tenslotte versterving voorkwamen.

## VII. *Aesthetische vorming is de taak van de onderwijzer.*

Dit nieuwe werk van de aesthetische vorming, dat zich zo voortreffelijk ontwikkeld heeft in deze vijf jaren na de tweede wereldoorlog kan zeker door anderen overgenomen worden. Maar voor men hiertoe overgaat is een zekere vorming wel zeer gewenst; het vliegt iemand maar niet zo aan.

Dit wordt ook wel ingezien en de gemeentelijke (amsterdamse) kunst- en museumcommissies leiden belangstellenden op of hebben daartoe het plan gemaakt.

Het standpunt dat wij t.a.v. deze opleiding innemen, wordt voornamelijk bepaald door het inzicht, dat de school zich zelf moet kunnen zijn en met eigen krachten ook de aesthetische vorming behoort te kunnen verzorgen.

Wij zouden dus in de eerste plaats een cursus willen zien voor

onderwijzers, waarbij men vooral in de eerste tijd moet mogen rekenen op de vele kunstgevoeligen die het onderwijzerscorps bevat en die tot nu toe, ook om school-organisatorische redenen nooit een goede kans kregen voor geregeld museumbezoek met hun leerlingen.

Men heeft ook gedacht aan de opleiding van kunstenaars (door kunstenaars) voor dit werk. Er zijn beeldende kunstenaars die zich tot deze paedagogische arbeid aangetrokken gevoelen. In het algemeen hebben wij geen vertrouwen in hun werk op dit gebied. Er zijn, wellicht zeer schaarse, uitzonderingen — maar wij wensden toch meer dan de meesten van hen vermogen te geven.

Zij bezitten stellig de onmisbare kunstgevoeligheid en dit is, algemeen gezien, een dominant onder de voorwaarden, waaraan voldaan moet worden wil het gewenste effect verkregen worden. Maar... zij hebben in de veelheid der stromingen en richtingen hun plaats bepaald, zij behoren tot een bepaalde groep, een bepaalde school en hun artistiek vermogen en hun kunstzinnige inzichten zijn te principieel, te zeer gebonden aan schilderkunstige beginselen, die hen te subjectief doen zijn voor ons doel.

Wij hebben, als wij de explicaties volgen — helaas zijn maar weinig kunstenaars capabel tot het gesprek met de leerlingen — te veel keren een propagandistische ondertoon gehoord in de richting van een der moderne opvattingen die door de rondleider werden voorgestaan. Of wel, door anderen, een volkomen afwijzing van moderner kunst; vooral kunsthistorici van professie en hun leerlingen. Zij staan met de rug naar de toekomst en verstenen als Lots vrouw, starende naar hetgeen voorbij is. De kunstpaedagoog zal stellig ook zijn voorkeur hebben, maar die voorkeur zal zijn werk met kinderen niet zozeer beïnvloeden als het geval is met beroepskunstenaars en kunsthistorici.

De kunstpaedagoog is paedagoog in de eerste plaats. Dat wil zeggen, dat hij iets weet van het kind, dat hij moeilijkheden en mogelijkheden van het kind kent.

Hij onderschat het kind niet, hij weet dat het tot veel meer in staat is, dan het traditionele onderwijs van kinderen vraagt. Hij overschat het evenmin, want hij kan er van op de hoogte zijn dat de school in haar strenge conventies van oudbakken didactiek, haar eenzijdige concentratie op grote hoeveelheden intellectuele leerstof met een louter imaginaire functie schromelijk overvraagt.

Hij is kunstzinnig, hij weet b.v. dat er in de kunst eigenlijk geen ontwikkeling bestaat en ook niet mogelijk is. En hij weet, dat dit feit, dit universele, ahistorische in de kunst, het wezen, de essentie, tevens de factor, de hoofdfactor is, waardoor deze jonge kinderen, uit zo wijd uiteenlopende maatschappelijke milieus in direct contact kunnen geraken met het meest verhevene van menselijk kunnen uit alle tijden, als hij zijn taal-medium tot dit doel weet op te voeren.

Hij heeft schilderijen, hij heeft beeldhouwwerk gezien en hij weet iets van de cultuurperioden waarin deze kunstwerken zijn ontstaan, met welke beperkingen de kunstenaar te worstelen had en er toch in geslaagd is over het hoogste te spreken tot zijn tijd en, merkwaardig genoeg voor alle tijden daarna in de schoonheid van zijn kleur- en vormtaal.

En hij weet, als hij zijn gesprek met de leerlingen creëert (ook dit is een kunst) de sfeer te scheppen waarin, hier en nu, het kunstwerk weer kan spreken.

Dat gesprek is een kunstwerk evenals een vertelling een kunst is. Er zijn geboren vertellers in de school, gelukkig veel meer dan men vermoedt, en er zijn er, die de zeker moeilijker kunst van het gesprek eveneens aangeboren schijnt te zijn.

Het gesprek wordt gevoerd met en door de kinderen. Elke opmerking, elk antwoord brengt een situatie, die te voren niet overwogen behoeft te zijn en toch onmiddellijke reactie aan de leider als eis stelt.

Onze ervaring tot nu toe is, dat deze gesprekskunst de kunstenaar volkomen vreemd is en dat zij daarentegen voor menig onderwijzer een openbaring blijkt te zijn. Het is een leervorm, die de conventionele school niet kent en nooit gekend heeft maar de goede onderwijzer gemakkelijk ligt.

De kunstpaedagogisch te vormen klasseonderwijzer heeft dus tot grondslag voor zijn werk in de eerste plaats kunstgevoeligheid. Zijn opleiding heeft aan zijn aesthetische vorming nooit enige aandacht geschonken: hij moet zijn gevoel voor het schone nu cultiveren en dat doet hij het best onder leiding van een deskundig man. Vervolgens zal hij de belangrijke musea in zijn gemeente moeten leren kennen en zich op de hoogte stellen van de stromingen in de kunst van deze tijd om de speciale tentoonstellingen te kunnen benutten, die de grote musea het kunstzinnig publiek regelmatig plegen aan te bieden.

En wat de kweekscholen betreft herhalen wij wat wij elders reeds als onze mening ten beste gaven: zonder grondige ver-

nieuwing van de kweekschool komt men op den duur niet veel verder met de onderwijsvernieuwing. Men kan niet steeds maar doorgaan met heropleiding. Het nieuwe kweekschoolleerplan opent de mogelijkheid, dat men eindelijk eens volwaardige onderwijzers in de school brengt en dan is het succes der modernisering van ons onderwijs op de lange duur, naar wij menen zelfs voor het „voorbereidend wetenschappelijk” onderwijs verzekerd. Haar taak vervult de kweekschool pas, als zij in haar abituriënten een stevig fundament heeft gelegd van theoretisch kennen en practisch kunnen, waarop de onderwijzer bij zijn bouwwerk aan de volksopvoeding veilig kan steunen. En die volksopvoeding vraagt in deze tijd niet alleen intellectuele, zedelijke (karakter)- en somatische, maar ook de aesthetische vorming.

#### VIII. *De socratische maieutiek en de platoonse anamnese.*

Men heeft deze werkwijze meermalen een socratische methode genoemd. Deze kwalificatie is, naar ons oordeel, zeker niet misplaatst, hoewel wij begrijpen dat men er enig bezwaar tegen maakt. In oudere leerboeken der schoolpaedagogiek vindt men deze term met een kort commentaar. Comenius beveelt in zijn *Didactica Magna* aan, leerboeken voor de scholen in gesprekform te schrijven, zoals de *Phaedo*, maar Francke denkt in de *Verbesserten Methode* direct aan Socrates. In de traditionele schooldidactiek heeft het vragenstellen echter niets met de bedoelingen van Socrates te maken.

Nieuwe onderwijsvormen (projectonderwijs, *Gesamtunterricht*, *centres d'intérêt*) brachten het levende gesprek, dat iets anders is dan het spel van vraag en antwoord met z'n examenform, weer in de school terug.

Maar of dit leergesprek te karakteriseren zou zijn als de socratische leervorm is te betwijfelen.

Als de leider met de kinderen voor het schilderij staat komen de vragen meestal van zijn kant. Zij zijn vaak geladen met een suggestie, die wel eens wat te sterk lijkt naar sommiger oordeel. Hij plaatst hen dikwijls voor een keuze, door hen twee oordelen voor te leggen, waarbij men, door scherpe contrastering, eveneens — maar wat is hier natuurlijker? — beïnvloed kan worden. De verschillende vormen van suggestie die toegepast kunnen worden, hebben een goede functie in de opbouw van het gesprek: zij helpen de kinderen over plotseling opduikende moeilij-

heden heen. Men mag niet beweren, dat in de dialogen van Plato, Socrates woorden vrij van elk, zij het bedekte, heenwijzing naar het doel zijn, afgezien van het feit dat het boek van Plato geen levend gesprek is, maar een treffende, meesterlijke reconstructie. Socrates gaat van bijzondere gevallen uit, laat door inductie algemene begrippen vormen. Hij grijpt met zijn vragen naar dominanten in concrete situaties, schakelt verwarrende details uit: komt tot de onderliggende structuur, knoopt aan bij vroegere conclusies, werkt eveneens scherpe tegenstellingen uit en leidt zo het inducerende denken tot het ideale begrip — de eidos, de idee die naar de mening van zijn leerling, de auteur, door prae-existentiële ideale aanschouwing mnemisch aanwezig is in de geest. Dit is dan de socratische maieutiek, de verlossing, dat is hier klare bewustwording van wat in ideale potentie aanwezig was.

Dit proces past wellicht meer bij het nomothetische denken, want er is logische noodwendigheid — maar wij zien naar de vorm toch wel verwantschap met de processen die zich bij de leerlingen uit hun antwoorden, hun mimiek, hun exclamaties en vooral uit hun volharding, hun onvermoeidheid, hun langdurige concentratie laten aflezen.

Kinderen vertonen een hang naar het schone, zij lijken gefascineerd door het schilderij en, na enige orientatie, waardoor remmingen spoedig buiten werking gesteld worden, is er een open reserveloos contact tussen kunstwerk en kinderlijke geest.

Dit contact is mogelijk door gelijkgeaarde momenten in kunstwerk en kinderziel, dat betekent dus in de kunstenaarsziel en de kinderlijke geest. Er zijn dus reeds in de loop der psychische ontplooiing, reeds lang voor het stadium van lichamelijke en geestelijke rijping is aangebroken, in het kind mogelijkheden tot kunstwaardering, die bij juiste prikkeling vrijwel meteen tot werkelijk waarden en genieten gewekt kunnen worden en tot grote hoogte en intensiteit opgevoerd. Dit leerden ons reeds wetenschappelijk onderzoek, gesteund en rijk geïllustreerd door de ervaring in onze musea.

Deze maieutiek, dit wekken uit de latentheid van potenties tot schoonheidsbeleving, schoonheidsintuïtie, tot genieten, is structureel analoog aan de platoonse anamnese, die in de wijsgerige dialogen berust op prae-existentiële aanschouwing. Deze potenties toch wortelen eveneens in het prae-existentiële n.l. in de genen afkomstig van voorafgaande generaties, zij het dat deze dominant of latent zijn.

Er is geen kunstwerk, waarin de schilder niet zichzelf schildert. Elk waar kunstwerk is in de eerste plaats een ideale projectie van zijn gevoelsleven, zijn aesthetische emoties. Wat hij schildert kunnen de dromen zijn, groepsportretten of een paar oude laarzen, die hem bekoorden, die tot hem spraken. Zij wekten in hem die ontroering, die hij op zijn eigen schilderkunstige wijze overdroeg op en deed voortleven in zijn creatie. Dit is namelijk het wezenlijke zijn scheppend werk.

En deze ontroering, om met dit ene woord, de zo rijk gevarieerde hoogtepunten, intensiteiten van het aesthetisch emotionele leven aan te duiden, kan bij de kunstaanschouwing van elk mens die van de scheppende kunstenaars dicht benaderen of daaraan gelijk zijn — waarom niet overtreffen?

En zij kunnen in het kind een voor ons ouderen vreemde, lichte en tere bekoring hebben en vermoedelijk zo anders zijn, door hun fijne prille emoties, dat alleen een enkele begenadigde onder de ouderen zich enigermate kan instellen op dit beleven van schoonheid zoals men het in zijn kindheid ervaart. Dit zullen wellicht kunstenaars zelf zijn; allicht echter, in de eerste plaats zij, die het kind zijn blijven begrijpen (verstehen in de zin van Spranger). Dit pueriele genieten is een aesthetisch phenomeen, waarbij in het adjectief de klassieke wijsgerige kantiaanse zin nog een is met kunstzinnige inhoud, die men er bij de eeuwwisseling aan is gaan toekennen.

Wie denkt dat het emotionele leven zich ontwikkelt zoals het verstandelijk begrijpen evolueert, vergist zich. En wie op grond van deze mening ook nog meent het kind schoonheidsbeleving (art-appreciation) te moeten ontzeggen (er zijn kunsthistorici die deze overtuiging er op na houden) doet het kind onrecht en richt schade aan. Het is niet zo erg, dat een kind zes jaar leert rekenen en er dan toch nog maar weinig van terecht brengt, als dat het in zijn aesthetische vorming te kort komt, doordat men het de gelegenheid tot die vorming onthoudt in zijn lagere schooltijd.

Het is traditie, schoonheidswaardering pas mogelijk te achten in of na de rijpingsperiode.

Hetgeen wij ervoeren bij de observatie van kinderen voor het schilderij, het beeld, doet ons de vergelijking zoeken in het serene geluid van een knapenkor en de zang van een zware bas in een solopartij, in welke vergelijking wij met de subtiële sereniteit van een jongenssopraan het aesthetisch genieten van jonge kinderen willen aanduiden, ongeconditioneerd, onbedeneerd, direct en intuïtief. Het kind is nog niet geraakt door



zijn tijd. En daardoor kent het beter de schoonheid die boven de tijden uit — voor elke tijd is.

Er is geen evolutie in de kunst. De kunst stond nooit in haar kinderschoenen. Zij is altijd volwassen geweest. De primitieven zijn in wezen gelijk aan de klassieken en de modernen, mits zij kunstenaars zijn en niet louter bekwaam in het „metier” of door gebrek aan bekwaamheid daarin vluchten in expressie-technieken die onder hun handen verworden tot ridicule of miserabele fataliteiten. Die gelijkheid, dit essentiële is de tot vorm gebrachte relatie van het leven — en dat is in de eerste plaats de emotie, het levensrhythme, dat aan de ganse breedte van het bewustzijn niet genoeg heeft — in hem, tot dat wat buiten hem roept, lokt, hem geselt of begenadigt en dat hij in zijn creatie benadert als de dichter der psalmen zich in ootmoed richt tot de heerlijkheid van zijn God.

Kunst is eenmalig, onnavolgbaar en dus individueel, subjectief. Anders zou zij niet geboren zijn uit levende emotie, zo menigmaal geestelijker en reëler, geheiligd tot de extase, waarin de betrekking der relatien schijnt opgeheven te zijn door hun vereniging. Deze mogelijkheden, deze tendentie er heen geeft het kunstwerk zijn eeuwigheidswaarde en daardoor kunnen de vroegste tijden kunst brengen door latere nooit te overtreffen. Daardoor is van evolutie geen sprake. Er is geen groei, geen wasdom in de kunst. Er is wisseling, verandering, uitbreiding van technische - schilderkunstige materiële middelen — maar zij baren uit zich zelf geen kunst, geen schoonheid.

Daarom kunnen kinderen alle werkelijke kunst gemakkelijker aanvoelen dan volwassenen, die in hun jeugd de kansen moesten missen, omdat zij in hun kinderlijke scheppingsdrang hun eigen betrekkingen tot hetgeen buiten hen is op analoge wijze realiseren. En zij kunnen daarom kunst aesthetisch waarderen, vóór de een of andere in hun milieu geprefereerde vormenspraak hen voorwaardelijk kan gaan binden.

Hier is, noch bij hun eigen creatieve expressie noch bij hun interpretatieve gevoelsmatige waardering van schoonheid, van leren in de eigenlijke zin sprake. Hier is nooit de leerstof aan te wijzen, een leergang te ontwerpen.

Voor en met het kunstwerk wekt de leider aesthetisch emotionele potenties tot manifestatie door het, laten we het zo blijven noemen, socratische gesprek. En op dezelfde wijze wekt de leider, als het kind schildert, tekent of boetseert in het individuele gesprek over zijn werk zijn expressionele aanleg tot geordend, rhythmisch, vormkunstig en coloristisch kunnen.

## KLEINE MEDEDELINGEN

## „PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE“ TE WIESBADEN

Zoals men te Amsterdam een documentatiecentrum opbouwt onder de naam van „Nederlands Centrum voor Onderwijs en Opvoeding“ en in Den Haag het „Paedagogisch Centrum der gemeente 's-Gravenhage“ — ik wees in dit Tijdschrift reeds op de analogie met het „Centre National de Documentation Pédagogique“ in Parijs — zo bezat men tot 1933 te Berlijn het „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ en de „Deutsche pädagogische Auslandstelle“. Deze stonden onder leiding van *Franz Hilker*. Na lange onderbreking heeft Hilker — thans Oberschulrat in Hessen — zijn oude werk opnieuw opgezet te Wiesbaden. Hij heeft er een goede documentatie-centrale, doet bepaald onderzoekingswerk, stelt een zeer waardevolle bibliografie samen, adviseert leerkrachten en scholen organisatorisch en didactisch, helpt bij internationale kontakten, heeft een kinderbibliotheek en geeft het maandblad „Bildung und Erziehung“ uit. Het adres is Mainzerstrasse 19.

M. J. L.

OPENING DER HOCHSCHULE FÜR INTERNATIONALE  
PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

Te Frankfurt a. M. werd op 13 April dezes jaars officieel de *Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung* geopend.

Het doel van deze instelling is empirisch paedagogisch onderzoek, nascholing van leerkrachten en van administratieve krachten. Directeur is Professor Erich Hylla, die men zich in Nederland zal herinneren als degeen die vijf en dertig jaar geleden met Bobertag de Binet-tests voor Duitsland adapteerde. Het nieuwe gebouw der Hochschule bevat ook woonaccommodatie voor studenten. Er is gedacht aan ten hoogste een vijftigtal studerende. De bibliotheek is goed en bevat, behalve Duitse ook veel Amerikaanse werken.

Ter gelegenheid van de opening was een internationale conferentie bijeengeroepen, waarvan de kern gevormd werd door de medewerkers aan het inmiddels bij het Christian-Verlag, Bad Nauheim verschenen verzamelwerk *Die Schulen in West Europa*, bijeengebracht door Hylla en de Amerikaan Wrinkle. Het werk is bij tot ongeveer 1950. Wie de lijdensweg kent, waarlangs de totstandkoming van een dgl. werk te gaan heeft en wie het heen- en-weer vertalen van termen en toelichtingen beseft, zal zachter oordelen over het resultaat, dat hoe onbevredigend ook toch verdienstelijk mag heten.

De conferentie verliep meer op genoegetelijke dan produktieve wijze. De techniek van dgl. internationale bijeenkomsten moet men nog leren. Het resultaat ligt vnl. in de particuliere sfeer van nieuwe contacten. Bij de enorme steun, die de Amerikanen zelf en die Unesco aan het paedagogisch onderzoek en onderwijs aan Duitsland geven, vraagt men zich af, wat landelijke instituten elders — die dreigen af te zakken tot „plattelandsinstellingen“ — nog voor kansen hebben bij al hun eindeloze moeite om een armelijk budgetje los te krijgen, bij alle tegenwerking der faculteiten, bij de verzuiling met haar gevolg: versnippering. De landelijke regeringen zullen moeten zorgen voor goede, algemene instituten, anders drukt Unesco deze belangen onbedoeld dood.

M. J. L.

## TIJDSCHRIFTEN

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

No 12 (jrg. 3).

„De dragers der opvoeding en hun taak” door Drs. B. G. Palland (over de geestelijke grondslagen van het l.o.); „Doorbreking van de volledige vakkensplitsing in het vierde en vijfde leerjaar” II door R. Corporaal; „Wij maakten een maquette” door G. Loogman; „Aardrijkskunde” door S. Keuning.

No. 1 (jrg. 4).

„Wat vraagt deze tijd van school en onderwijzer” door Drs. B. G. Palland (vooral over karaktervorming en sociale opvoeding); „Doorbreking van de volledige vakkensplitsing in het 4e en 5e leerjaar” III door R. Corporaal; bespreking van de „I.V.I.O.-vraagbaak” door B. Swanenburg.

*Opvoeding, onderwijs, gezondheidszorg* (red. Prof. Dr. Jos. Gielen, enz.). Uitg. N.V. Parcival, Breda, en N.V. Plantijn, Hoboken.

No. 2 (jrg. 4).

„Lectuur voor kinderen” door P. A. Eggermont (men moet meesterwerken van oude romantiek tot de jonge lezers brengen, geen speciale „kinderboeken”); „Omhoog de geografie” I, door Th. Schreurs (ontwikkeling van de aardrijkskunde als wetenschap); „Poppenspel en onderwijs” IV door Fr. M. Titus Jansen (historische schets); „Tussen 9 en 4” door Zr. M. Alfons (adventsgedachten en -activiteiten).

No. 3 (jrg. 4).

„Opleiding tot efficiënte werk- en studiegewoonten” door Dr. W. van Hove (reeds de l.s. moet deze aanbrengen); „Linkshandigheid en school”, door W. Hordijk (algemene beschouwingen over linkshandigheid); „Omhoog de geografie” (vervolg) door Th. Schreurs (over de stand van het aardrijkskunde-onderwijs bij het m.o. en het l.o.); „Een origineel idee” door Ben Engelhart (formele oefeningen bij het schrijfonderwijs zijn noodzakelijk), „Over correctie” door Camil Schutijser (vraagstukken op dit gebied); „’n Inspecteur vertelt” door Inspecteur.

*Mededelingenblad* (red. Paed. Centrum) Uitg. M. Oomens, Breda.

„Vrije expressie en toch een leergang” door Br. Donatianus (over tekenen); „Poppenspel en Onderwijs” door Fr. M. Titus.

*Brochurenreeks* (Paed. Centrum, Breda).

No. 2.

„Muziekopvoeding” door Dr. A. Verbist en Dr. L. Gelber. Deze brochure bevat een drietal artikelen, die de lezer in kennis willen brengen met de „Beweging voor Muziekopvoeding” in België. („De vernepen positie van het zangonderwijs”, „Kankergezwellen bij het zangonderricht”, „Voor een vruchtbare muziekopvoeding”).

C. WILKESHUIS.

Ook dit jaar zal een gecombineerd Juli-Augustusnummer verschijnen.

De Redactie.

## DIFFERENTIATIE

## BIJ HET MIDDELBAAR ONDERWIJS

DOOR

W. DE LANGE

Onder de euvelen waaraan het Middelbaar Onderwijs in ons land lijdt, neemt het veelvuldig z.g. doubleren der leerlingen een voorname plaats in. In vele andere landen kent men dit probleem niet of nagenoeg niet, omdat men daar een stelsel volgt waarbij de leerlingen een ruimere keuze van vakken hebben, zodat zij die lessen kunnen volgen die het meest met hun aanleg en belangstelling overeenkomen.

Hoewel ook bij ons hoe langer hoe sterker de wens geuit wordt, de vakken van onderwijs voor een bepaalde leerling meer af te stemmen op aanleg en mogelijkheden van het individu („kern- en keuzevakken”), zal deze keuze in ons land nimmer verstrekkende gevolgen kunnen hebben. Er zijn immers verscheidene vakken die men hier aan geen enkele leerling zou willen onthouden; men denke in dit verband aan de drie vreemde talen die wegens onze geografische positie reeds noodzakelijk zijn. Bovendien zal ver doorgevoerde mogelijkheid van keuze de kosten van het Middelbaar Onderwijs per leerling zeer groot maken.

Ongetwijfeld zal bij de beoordeling van een hervorming in deze richting ook in acht moeten worden genomen, dat de maatschappij aan de einddiploma's een zekere waarde mag toekennen, die zeker niet verloren zal gaan als men op bescheiden schaal overgaat tot een stelsel van keuze-vakken; zou men deze keuze daarentegen zeer ruim stellen, zodat in beginsel iedere leerling het programma zou kunnen samenstellen dat het meest past bij zijn aanleg en belangstelling, dan zou de waarde van het einddiploma voor de maatschappij ernstig in gevaar komen.

Nog op een andere wijze denkt men, de overbelasting der leerlingen — en hiermede het doubleren — te kunnen tegengaan, namelijk door de H.B.S. zesjarig te maken, met dien verstande dat het leerplan van de vijf cursusjaren over zes jaren zou worden verdeeld.

Ondanks alle pogingen, om via wetswijziging in de een of andere richting iets te bereiken, is het niet gelukt, in de wettelijke bepalingen veranderingen van betekenis aan te brengen. Het loont daarom zeer zeker de moeite, te trachten, het euvel van het

doubleren binnen het raam van de tegenwoordige wetgeving te bestrijden.

Voordat meegedeeld wordt, op welke wijze het gedifferentieerde onderwijs enige verbetering probeert te brengen, is het gewenst, het zitten-blijven nader te bezien. Het nadeel van een keer doubleren op de H.B.S. is zeer zeker niet in de eerste plaats gelegen in de omstandigheid, dat de leerling zes inplaats van vijf jaren over deze school doet. Wanneer genoemde school zesjarig zou worden, zou immers *iedere* leerling er een jaar langer over doen!

De meest op de voorgrond tredende nadelen zijn in de volgende omstandigheden gelegen:

a. een leerling die voor enkele vakken onvoldoende heeft, moet uit dien hoofde blijven zitten en moet dus ook de leerstof voor de vakken waarvoor hij voldoende (of zelfs goed) was, een vol jaar overdoen;

b. het doubleren van een klasse biedt — vooral wanneer het een lagere klasse betreft — geen enkele garantie, dat het leerproces in de hogere klassen zonder stoornis zal verlopen; m. a. w. een leerling die het normale tempo van de leergang niet kan verwerken, zal in de volgende klasse opnieuw voor soortgelijke moeilijkheden komen te staan, ook al heeft hij de vorige klasse gedoubleerd;

c. het psychologische effect van het zitten-blijven is dikwijls funest voor de ijver en de aandacht van de leerling: de „oude kost" gaat er, vooral in het begin, gemakkelijk in, hij is een hele Piet tussen de leerlingen die de leerstof voor het eerst krijgen; als de stof wat moeilijker gaat worden, moet hij al stevig op zijn benen staan om daling van de rapportcijfers te voorkomen; sommige leerlingen krijgen ten gevolge van het zitten-blijven een zodanige hekel aan de school, zelfs aan het gehele onderwijs, dat er ook in de toekomst moeilijkheden komen.

De gemeentelijke hogere burgerschool „Johan de Witt" te Scheveningen tracht nu, het doubleren der leerlingen, althans in de lagere klassen, zoveel mogelijk te beperken en in ieder geval de geschetste nadelen van het zitten-blijven te bestrijden.

Dat zij dit dan doen, is te danken aan het Koninklijk Besluit van 25 Juli 1952, waarbij aan deze school toegestaan werd, af te wijken van het algemeen leerplan en de algemeen geldende urentabel.

Hier volgt nu in de eerste plaats een korte beschrijving van de inrichting van een school met gedifferentieerd onderwijs in de laagste drie leerjaren.

De vakken van onderwijs worden in vier categorieën verdeeld: de talen, de exacte vakken, de overige vakken met uitzondering van het handtekenen en de lichamelijke oefening, en tenslotte de groep van de laatstgenoemde twee vakken.

De eerste categorie, die der talen, omvat de vakken Nederlands, Frans, Engels en Duits. Het onderwijs in deze categorie wordt in drie tempo's gegeven: snel, normaal en langzaam. In figuur 1

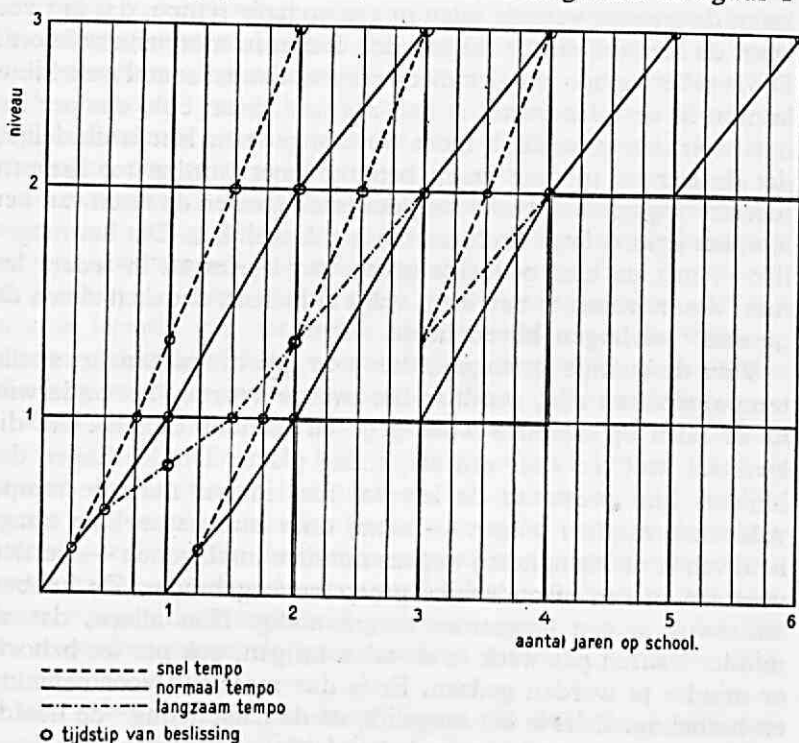


Fig. 1.

wordt de gang van het onderwijs weergegeven. Alle leerlingen die voor het eerst op school komen, krijgen in het eerste kwartaal <sup>1)</sup> onderwijs in de categorie der talen in het normale tempo. Zij krijgen alleen iets meer Nederlands en Frans en nog geen Engels. Zo worden dus geen twee vreemde talen tegelijkertijd ingevoerd.

<sup>1)</sup> Het schooljaar wordt onderverdeeld in vier „kwartalen”, elk omvattende een vierde gedeelte van de schooltijd (dus met aftrek van de vacaties). Een dergelijk kwartaal omvat dus 9 à 10 weken. Aan het einde van elk kwartaal wordt een rapport gegeven.



Na dit eerste kwartaal worden die leerlingen die wat aanleg en tempo van opnemen en verwerken der leerstof (voor de talen) betreft, als „goede” leerlingen zijn te beschouwen, in een afzonderlijke groep geplaatst. Was er in het eerste kwartaal dus nog van „parallelklassen” sprake, thans wordt van het begrip „klasse” geheel afgezien en wordt alleen nog van „groep” gesproken. Deze groep, die in het tweede kwartaal ook onderwijs in Engels ontvangt, krijgt de leerstof voor de talen in een zodanig tempo, dat in twee jaren de leerstof van de laagste drie leerjaren moet zijn voltooid. Dit „snelle” tempo wil niet alleen zeggen, dat het aantal wekelijkse lessen in de talen groter is dan normaal, maar ook, dat per les iets meer dan gewoonlijk moet worden gedaan. Het is duidelijk, dat de leerstof in deze groep beperkt moet worden tot hetgeen met het oog op de ontwikkeling der leerlingen en de eisen van het leerplan (en het later eindexamen) noodzakelijk is. Dat het mogelijk is, met de hier bedoelde groep van leerlingen in iedere les meer dan normaal te bereiken, volgt al hieruit, dat men alleen de „goede” leerlingen bijeen heeft.

Voor de overige leerlingen, dus voor hen die niet in het snelle tempo geplaatst zijn, wordt in het tweede kwartaal het onderwijs in de talen op normale wijze gegeven (zonder Engels). Na dit kwartaal heeft er weer een afsplitsing plaats. Die leerlingen die blijkens hun prestaties de leerstof niet in het normale tempo voldoende kunnen volgen — hetzij door hun natuurlijke traagheid van verwerken, hetzij wegens mindere intelligentie — worden voortaan in een afzonderlijke groep samengebracht. Zij hebben onderwijs in een langzamer tempo nodig. Niet alleen, dat zij minder lessen per week in de talen krijgen, ook per les behoeft er minder te worden gedaan. Er is dus meer tijd voor oefening en herhaling. Zelfs is het mogelijk, na de „afsplitsing” de hoofdzaken van het tot dusverre behandelde te herhalen. De leerlingen in het „langzame” tempo krijgen de leerstof van de laagste drie leerjaren voor de talen verdeeld over vier jaren.

In het derde kwartaal zijn er dus drie groepen, die alle in verschillend tempo werken: snel, normaal en langzaam. Na drie kwartalen is de „snelle” groep klaar met de leerstof van het eerste niveau<sup>1)</sup>. Hier wordt beslist, of de leerling verder kan

<sup>1)</sup> De term „eerste klasse” wekt verwarring. De verdeling der leerstof over de drie niveau's is namelijk niet identiek met die van de traditionele eerste, tweede en derde klasse. Deze verdeling wordt voor ieder vak afzonderlijk vastgesteld in overeenstemming met de behoeften van het gedifferentieerde onderwijs.

gaan in dit tempo, of wel dat hij toch beter volgens het normale tempo onderwijs kan ontvangen. In het laatste geval zal hij *zonder enig tijdverlies* een deel van de leerstof herhalen, zodat hij voor de rest goed beslagen ten ijs komt en verdere ongelukken kunnen worden vermeden.

In het vierde kwartaal ontvangt de „snelle” leerling ook onderwijs in Duits en de „langzame” leerling in Engels. Aan het einde van het eerste jaar wordt omtrent alle leerlingen een beslissing genomen. Die van de „snelle” groep kunnen opnieuw in dit tempo voortgaan, maar zij kunnen ook overgeplaatst worden in de „normale” groep, waarbij zij dan tevens na de zomervacantie een deel van de leerstof herhalen. Van zitten-blijven is bij deze leerlingen dus geen sprake.

De „normale” leerlingen kunnen of doorgaan in dit tempo en gewoon overgaan of wel hun weg vervolgen in het langzame tempo. Laatstbedoelde leerlingen zullen dus een jaar langer over de leerstof der talen doen, maar zij behoeven slechts een deel van de leerstof van het eerste jaar te herhalen en hebben dan verder veel minder kans op struikelen, aangezien het onderwijs aan hen voortaan in het langzame tempo gegeven wordt.

Van de „langzame” leerlingen zal uiteraard een naar verhouding groot percentage moeten blijven zitten. Onder hen zullen zich immers die leerlingen bevinden die de gehele leerstof van het eerste jaar nog eens moeten doorwerken. De overigen vervolgen hun weg in hetzelfde, langzame, tempo. In uitzonderingsgevallen wordt aan een leerling die zeer goed blijkt te voldoen in het langzame tempo, de gelegenheid geboden, het verschil in leerstof bij te werken en na de zomervacantie met de „normale” leerlingen mee te doen.

Wat gebeurt er nu met de leerlingen die ondanks de differentiatie toch moesten blijven zitten? Zij beginnen weer opnieuw en wel natuurlijk aanvankelijk in het normale tempo, tegelijk met de nieuw-aangekomenen. Na het eerste kwartaal worden zij echter, zo enigszins mogelijk, in de „snelle” groep geplaatst. Een groot deel van hen wordt aldus in de gelegenheid gesteld, de verloren tijd in te halen.

Uit fig. 1 is gemakkelijk af te leiden, welke mogelijkheden zich in de volgende jaren zullen voordoen. Bij elke beslissing wordt de leerling — bijzondere gevallen daargelaten — niet verder „teruggezet” dan naar het punt op de lijn die in de grafiek is gelegen onmiddellijk beneden het punt waarop de beslissing wordt genomen. Bovendien wordt hij, zo enigszins mogelijk, in

de gelegenheid gesteld, de verloren tijd geheel of gedeeltelijk in te halen. Doubleren van een vol jaar voor de talen komt dus in een veel geringer percentage van de gevallen voor.

De categorie II omvat het onderwijs in wiskunde, natuurkunde en scheikunde. Voor deze categorie, die der exacte vakken, geldt, dat een gedeelte van de leerstof die in het algemeen leerplan

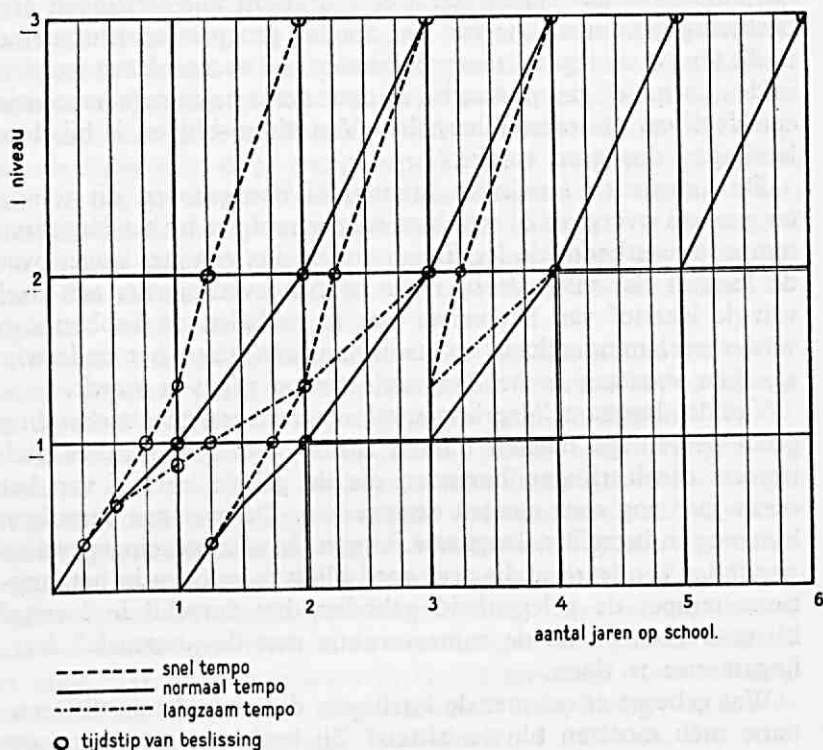


Fig. 2.

wordt voorgeschreven voor de laagste drie leerjaren, naar de vierde en (of) vijfde klasse wordt verplaatst. Voor genoemde categorie is de gang van het onderwijs, dat weer in drie verschillende tempo's gegeven wordt, in fig 2 weergegeven. De uitvoering verschilt niet principieel van die voor de categorie der talen. Met de natuurkunde wordt in het snelle tempo na één jaar, in het normale tempo na  $1\frac{1}{2}$  jaar en in het langzame tempo eerst na twee jaar en één kwartaal begonnen. De scheikunde wordt onderwezen in de laatste 2 à 3 kwartalen.

De beslissing aangaande de leerling, die dus volgens het bovenstaande neerkomt op de indeling in bepaalde groepen die verschillen in tempo en in het niveau van de leerstof, wordt voor de categorie der talen en die der exacte vakken eerst onafhankelijk bepaald. M. a. w. een leerling kan tegelijkertijd geplaatst worden in het normale tempo voor de talen, doch in het langzame tempo voor de exacte vakken, of wel hij kan tegelijkertijd deel uitmaken van de „langzame” groep voor de exacte vakken in het tweede niveau en van de „snelle” groep voor de talen in het eerste niveau, enz.

Het is duidelijk, dat de bedoelde twee beslissingen echter een zekere samenhang zullen moeten vertonen (zij worden immers genomen omtrent één en dezelfde leerling) en dat ook andere motieven dan die ontleend aan de prestaties van de leerling in een bepaalde categorie van vakken bij de beoordeling een rol spelen. Het heeft bijvoorbeeld geen enkele zin, een leerling voor de talen in een „snelle” groep te plaatsen en hem hierin maar voortdurend te bevorderen, terwijl hij voor de exacte vakken slechte resultaten boekt en in het geheel niet meekan. Deze leerling zou immers van de tijdwinst in de categorie der talen niet kunnen profiteren, omdat hij met de exacte vakken te ver achter zou komen; ook kan hij zich bij een rustiger tempo voor de talen, waarin dus op dit gebied minder van hem wordt gevergd, meer toeleggen op die vakken die hem minder liggen. Teneinde een te groot verschil in tempo als hier bedoeld, te voorkomen en tevens het aantal mogelijkheden te beperken, wordt voorlopig de regel in acht genomen, dat de beide groepen waarin een leerling geplaatst wordt, niet verder uiteen mogen liggen dan twee in de fig. 1 en 2 onmiddellijk onder elkaar gelegen punten. Neemt men deze regel in acht, dan zal het verschil in leerstof aan de bovenkant der grafieken nooit meer dan één jaar kunnen verschillen.

Evenzeer als in een normale klassikale school de bevordering der leerlingen niet alleen berust op de rapportcijfers, doch ook op de toelichting er van door de betrokken leraren, zal de plaatsing der leerlingen in de onderscheidene groepen van de school met gedifferentieerd onderwijs mede afhankelijk zijn van het algemene oordeel der leraren. Met recht zal men zelfs kunnen zeggen, dat de toelichting in het laatste geval van groter gewicht is. De ijver, de aandacht, het tempo van opnemen en verwerken der leerstof, een vermoede daling of stijging van de prestaties, alsmede de gemiddelde tijd die de leerling voor zijn huiswerk

nodig heeft, leggen alle gewicht in de schaal, als het er op aankomt, een verantwoorde beslissing te nemen.

Er zijn echter nog vele andere factoren die eventueel in rekening moeten worden gebracht. Het is in het algemeen onverstandig, een zeer jeugdige leerling in een snel tempo te plaatsen, dat hij intellectueel nog wel aankan, maar waarbij andere facetten van zijn opvoeding in het gedrang zouden komen. Een leerlinge die veel in de huishouding moet helpen, een leerling die in de winkel moet staan, zij zijn in het algemeen evenmin geschikt voor het snelle tempo. Om paedagogische redenen zal men andere leerlingen die over voldoende intelligentie beschikken, maar zich liever niet „druk maken”, juist wèl in een „snelle” groep plaatsen. Ook zullen de toekomstplannen van de leerling en de steun die hij bij zijn schoolwerk in de huiselijke kring krijgt, van invloed kunnen zijn op de plaatsing.

Ondanks de grondige bestudering van een bepaalde leerling en van alle boven aangeduide factoren kunnen vergissingen niet uitblijven. Hierbij zij opgemerkt, dat bij het gebruikelijke stelsel van overgaan of zitten-blijven evenzeer fouten worden begaan. Het verschil tussen het gebruikelijke en het gedifferentieerde stelsel is nu juist, dat sommige van de beslissingen die later kennelijk onjuist blijken te zijn, naderhand in hun gevolgen geheel of gedeeltelijk teniet kunnen worden gedaan. Dit is, zonder schade voor de leerling, steeds mogelijk in het geval een leerling klaarblijkelijk in een voor hem te „snelle” groep geplaatst is. Boven is al vermeld, dat een leerling van de „langzame” groep na één jaar in de gelegenheid kan worden gesteld, in de zomervacantie het verschil in leerstof bij te werken, opdat hij in het tweede jaar de lessen in de „normale” groep kan gaan volgen. Bovendien is er een weg die op meer normale wijze overgang naar een sneller tempo mogelijk maakt. Voor ieder vak afzonderlijk geldt namelijk, dat de leerstof in het snelle tempo na één vol jaar op hetzelfde niveau staat als die in het langzame tempo na twee jaren (zie fig. 1 en 2, waar dit feit door het snijpunt van de lijnen resp. voor het snelle tempo van degenen die in het eerste jaar zijn blijven zitten, en voor het langzame tempo van degenen die niet zijn blijven zitten, wordt voorgesteld). Langs deze weg kan niet alleen een, achteraf beschouwd, onjuiste beslissing worden goedge maakt, maar ook kan men aan een intelligente leerling die in het eerste jaar een zodanige moeite had met de overgang van het lager onderwijs naar het middelbaar onderwijs, dat hij in het langzame tempo moest worden geplaatst, de gelegenheid

geven, de verloren tijd in te halen, door hem na twee jaren — dus na het verdwijnen van de aansluitingsmoeilijkheden — in de „snelle” groep te plaatsen.

In sommige gevallen zal ook het oordeel van de ouders de doorslag kunnen geven bij de beslissing inzake de plaatsing van een leerling. Dit is met name het geval als de ouders gegronde bezwaren hebben tegen plaatsing van hun kind in het snelle tempo. Mits het desbetreffende verzoek aan het begin van een kwartaal wordt gedaan, kan zo'n leerling zonder bezwaar in een „normale” groep worden overgebracht. Slechts in zéér bijzondere omstandigheden — ter beoordeling van de school — zal kunnen worden voldaan aan de wens van de ouders, hun kind te handhaven in het normale tempo, terwijl om onderwijskundige redenen het langzame tempo nuttiger geacht wordt. In het laatste geval is er immers een situatie die vergelijkbaar is met de beslissing over de „overgang” op een normale school, bij welke beslissing ook niet het oordeel van de ouders gevraagd wordt.

Het komt ook voor, dat de ouders wensen, dat hun kind in een groep van het langzame tempo geplaatst wordt, terwijl de school voor deze leerling het normale tempo nog wel geschikt acht. Het betreft hier bijvoorbeeld leerlingen die buiten de school een ontwikkelingsmogelijkheid hebben of een opleiding volgen die hun in het later leven naast de ontwikkeling die de school kan bieden, zeer te pas komt. Hier wordt gedacht aan muzikale ontwikkeling, gekoppeld aan de wens, later in de muziek door te gaan. Mits de ouders deugdelijke gronden aanvoeren, zal ook aan een wens in deze richting in het algemeen worden voldaan.

Categorie III omvat de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, plant- en dierkunde, staatsinrichting en handelswetenschappen. Een differentiatie als nodig werd geoordeeld in de categorieën der talen en der exacte vakken, is voor de derde categorie vrijwel zinloos. Met name is het niet nodig, het onderwijs in drie verschillende tempo's te doen verlopen. De kwestie van de aanleg speelt hierbij (althans in de lagere klassen) een veel kleinere rol; het aantal gevallen waarin een leerling van een school met de gebruikelijke inrichting moet doubleren *alleen* op grond van tekorten in de vakken van categorie III is uiterst klein.

Vandaar, dat alle leerlingen, hoe zij voor de talen en de exacte vakken ook geplaatst mogen zijn of worden, in het eerste jaar hetzelfde onderwijs in de aardrijkskunde, de geschiedenis en de plant- en dierkunde ontvangen. Tenzij de leerling voor beide



categorieën (I en II) de leerstof van het eerste niveau moet doubleren, wordt hem, bij voldoende resultaten in deze vakken, in het tweede jaar het vervolg van de aardrijkskunde, de geschiedenis en de plant- en dierkunde geboden. Aan het einde van het tweede jaar wordt op overeenkomstige wijze gehandeld; zo dit met zijn resultaten voor de talen en de exacte vakken in overeenstemming te brengen is, „gaat” deze leerling voor de aardrijkskunde en de geschiedenis „over” naar de derde klasse; de plant- en dierkunde is dan afgelopen, de staatsinrichting en de handelswetenschappen worden toegevoegd <sup>1)</sup>).

Het kan ook gebeuren dat de resultaten in categorie III aan het einde van het jaar niet voldoende zijn; in dit geval zal er een wederkerige invloed van de resultaten in alle drie categorieën zijn op de beslissing aangaande de plaatsing in de onderscheidene groepen.

De vierde categorie van vakken omvat het handtekenen en de lichamelijke oefening. Hier wordt een andere praktijk gevolgd. Elke leerling, hoe ook geplaatst voor de andere categorieën, is verplicht, een aantal uren per week aan handtekenen en lichamelijke oefening te besteden. Voor het eerstgenoemde vak geldt, dat dit aantal in het eerste jaar groter is dan in de volgende jaren; voor het laatstgenoemde vak is het aantal uren mede afhankelijk van het totaal der wekelijkse lesuren in de overige vakken. Op dit laatste wordt hieronder teruggekomen.

De rapportcijfers voor handtekenen en lichamelijke oefening hebben invloed op de boven omschreven beslissingen.

Alvorens nu te bespreken, op welke wijze de hogere klassen van de school met gedifferentieerd onderwijs zijn ingericht, moet nog een enkel woord worden gezegd over het totale aantal wekelijkse lesuren der leerlingen in de lagere klassen.

Het zal namelijk uit het vorenstaande wel duidelijk zijn geworden dat het aantal uren dat een leerling op school is, aan vrij grote schommelingen onderhevig zou kunnen zijn. Terwijl het echter aan de ene kant niet wenselijk is, de leerlingen al te veel in beslag te nemen — en daarmee ook het huiswerk te doen vermeerderen en de voor dit huiswerk beschikbare tijd te doen in-

<sup>1)</sup> De verdeling van de leerstof voor de vakken van categorie III over de laagste drie klassen is niet gelijk aan die van het algemeen geldende leerplan; in het eerste jaar wordt een groter gedeelte van de leerstof voor aardrijkskunde en geschiedenis behandeld.

krimpen —, moeten er aan de andere kant maatregelen worden genomen opdat de leerlingen van de „langzame” groepen niet te weinig uren op school zijn. Laatstbedoelde leerlingen zouden immers — ten onrechte — de indruk krijgen, dat de school weinig aandacht aan hen besteedt, althans weinig tijd voor hen beschikbaar stelt. Begrenzing van het aantal wekelijkse lesuren zowel naar boven als naar beneden is dus noodzakelijk.

Beperking van het aantal lesuren voor die leerlingen die geheel of gedeeltelijk onderwijs in het snelle tempo ontvangen, wordt bereikt op de boven uiteengezette wijze: het aantal wekelijkse uren voor ieder vak in dit tempo is niet  $1\frac{1}{2}$  maal het normale aantal wekelijkse lessen, doch minder, zodat ook in iedere les een sneller tempo moet worden aangehouden. Bovendien is de tijd voor huiswerk voor die leerlingen die geheel in „snelle” groepen zitten, ietwat vergroot door een deel van de uren voor lichamelijke oefening voor deze leerlingen facultatief te stellen. Aldus kunnen ook deze leerlingen zelfs nog (naast de Zaterdagmiddag) één middag per week vrij hebben.

De groepen van het langzame tempo krijgen naar verhouding meer lesuren toebedeeld, zoals boven is meegedeeld. Het aantal wekelijkse lesuren per vak is namelijk niet  $\frac{3}{4}$  maal het aantal dat voor dit vak normaliter is uitgetrokken, maar groter, zodat het tempo per les langzamer kan zijn. Desondanks is het aantal lesuren voor deze leerlingen nog beneden het normale. Vandaar, dat aanvulling op andere wijze moet plaatshebben. In de eerste plaats moeten leerlingen die geheel in „langzame” groepen zitten, meer uren lichamelijke oefening volgen dan de andere leerlingen. In de tweede plaats moeten zij hun aantal lesuren aanvullen door een (verplichte) keuze uit een groot aantal werkgroepen, waarvan de bezigheden buiten het verplichte programma vallen. Zo zijn er aan de school werkgroepen voor handenarbeid, handwerken (voor meisjes), muziek (koorzang, orkest, muziekbespreking), kunstbeschouwing (met bezoek aan musea), woordkunst (welsprekendheid, toneel, declamatie), fotografie, ballet, enz. Deze groepen zijn ook bedoeld voor leerlingen van het normale tempo, maar die van het langzame tempo moeten hieraan in die mate deelnemen dat het aantal uren dat zij wekelijks op school zijn, ongeveer met het normale overeenstemt. Zo kunnen deze leerlingen, die op intellectueel gebied nu eenmaal minder presteren, op ander terrein hun ontwikkeling zoeken. Vaak neemt men waar, dat zij hierin uitblinken en er in ieder geval veel voldoening in vinden. Ook thuis of in clubs kunnen zij zich in een dergelijke richting ontplooien zonder dat hun studie er onder lijdt.

Hoewel van eigenlijke differentiatie van het onderwijs in de vierde en vijfde klasse geen sprake is, moet hieromtrent toch het een en ander gezegd worden. Bij de lezer zal namelijk reeds lang de vraag gerezen zijn, hoe vóór het eindexamen de door de differentiatie ontstane verschillen in niveau van de talen en de exacte vakken tijdig kan worden „weggewerkt”.

Er zijn hierbij drie gevallen te onderscheiden:

a. de leerling staat aan het einde van het tweede niveau voor de talen en aan het einde van het derde niveau voor de exacte vakken;

b. de leerling staat aan het einde van het tweede niveau voor de exacte vakken en aan het einde van het derde niveau voor de talen;

c. (kan in uitzonderingsgevallen samenvallen met a of b) de leerling heeft de leerstof van de derde klasse nog niet gehad voor de aardrijkskunde en de geschiedenis <sup>1)</sup>.

In al deze gevallen wordt ondersteld, dat de resultaten van het onderwijs bij deze leerling over de hele linie bevredigend zijn. Doet zich namelijk het geval voor, dat de prestaties voor een van beide categorieën onvoldoende zijn, dan kan er geen sprake zijn van „overgaan” naar de vierde klasse, maar moet de desbetreffende leerling nog een vol jaar besteden aan de leerstof van het derde niveau.

Ad a. Deze leerling kan „overgaan” naar de vierde klasse B, onder voorwaarde echter, dat hij in deze klasse een aanvullende cursus volgt voor de talen. Uit fig. 1 volgt, dat dit een relatief klein gedeelte is, daar de afstand tussen het tweede en het derde niveau kleiner is dan normaal. De bedoelde aanvullende cursus, die ongeveer 1 lesuur per schooldag in de vierde klasse in beslag neemt, is uiteraard toegespitst op hetgeen B-leerlingen van de leerstof van het derde niveau nodig hebben voor hun verdere talenstudie in kl. 4 en 5. De resultaten van deze extra lessen worden in het rapportcijfer voor de talen verwerkt.

Ad b. Deze leerling kan „overgaan” naar de vierde klasse A, onder voorwaarde echter, dat hij in deze klasse een aanvullende cursus volgt voor wiskunde, natuurkunde en scheikunde. Hoewel uit fig. 2 is af te leiden dat de „gemiste” leerstof relatief groot is, gezien de grote afstand tussen het tweede en het derde niveau,

<sup>1)</sup> Het gedeelte van de leerstof dat voor deze vakken in de derde klasse valt, is met opzet relatief zeer klein genomen; de plant- en dierkunde is in ieder geval na twee jaren voltooid; staatsinrichting en handelswetenschappen kunnen ook in de tweede klasse worden toegevoegd.

is het voor de hier bedoelde leerling zeer wel mogelijk, in één jaar dat gedeelte van de leerstof in te halen dat voor hem als A-leerling noodzakelijk of wenselijk is. In de vierde klasse A wordt geen natuurkunde gegeven volgens de normale urentabel; het is duidelijk, dat in het hier bedoelde geval ook een rapportcijfer voor dit vak wordt gegeven, dat bij de overgang naar de vijfde klasse meetelt.

Ad c. Aan deze leerling wordt de gelegenheid gegeven, in de vierde klasse (A of B) de ontbrekende leerstof voor de aardrijkskunde en de geschiedenis in te halen.

Een leerling die nog niet „klaar” is met de exacte vakken en wel met de talen en die naar de vierde klasse B wenst te gaan, hoewel dit dus zeer duidelijk niet met zijn aanleg strookt (bijvoorbeeld omdat hij beslist in de medicijnen wil gaan studeren), moet uiteraard nog een vol jaar onderwijs ontvangen alvorens tot de vierde klasse B te kunnen worden bevorderd. Hetzelfde geldt voor de leerling die nog niet „klaar” is met de talen en wel met de exacte vakken en die naar de vierde klasse A wenst te gaan. Deze leerlingen zullen dit voordeel van het gedifferentieerde onderwijs in de lagere klassen niet kunnen plukken.

Ook zal de vraag rijzen, wat de positie is van de leerlingen die tussentijds vertrekken.

Sommige leerlingen zijn gedwongen (bijvoorbeeld wegens verhuizing naar een andere woonplaats), van school te veranderen. Zij krijgen een uitvoerig rapport mede, waarin niet alleen vermeld is, welke cijfers zij hebben behaald, maar ook, welke leerstof zij voor ieder vak hebben doorgewerkt. Aan de ontvangende inrichting van onderwijs staat nu ter beoordeling, in welke klasse de desbetreffende leerling kan worden geplaatst. In de meeste gevallen zal hij in de overeenkomstige klasse kunnen worden geplaatst, desnoods onder voorwaarde, dat een zeker gedeelte van de leerstof wordt ingehaald. Bij de beoordeling van een en ander mag men niet uit het oog verliezen, dat de leerstof bij overgang van de ene „normale” school naar de andere ook zeer dikwijls gebrek aan aansluiting vertoont!

Hoe moet nu worden gehandeld met die leerlingen die de school met het z.g. diploma driejarige cursus willen verlaten? Hierbij zij allereerst opgemerkt, dat een dergelijk diploma in feite niet meer bestaat; wie tussentijds de school verlaat — ook na drie jaren — heeft de H.B.S. niet afgelopen, evenmin als degene die na vier jaren het gymnasium verlaat. Niettemin zijn er op-

leidingen zowel als maatschappelijke beroepen die krachtens traditie personen opnemen die slechts drie jaren van de H.B.S. doorlopen hebben.

Voor elk dezer opleidingen en beroepen zal afzonderlijk moeten worden nagegaan, in hoeverre het mogelijk is, te volstaan met een opleiding die wat één categorie van vakken betreft, niet voltooid is. Het zal in dit verband interessant zijn, te ervaren, hoe de maatschappij op de resultaten van dit gedifferentieerde onderwijs zal reageren.

Sommige opleidingen eisen weliswaar het z.g. diploma driejarige cursus, maar voor vele van deze opleidingen is het van geen belang, dat de aankomende leerling op de H.B.S. nog niet „klaar” was gekomen met vakken die op de ontvangende school of niet worden onderwezen, of waarmee toch op een lager niveau wordt begonnen. Omtrent dit alles is het nadere onderzoek gaande.

Dank zij een Ministeriële Beschikking, waarbij ook reeds zekere vrijheid van handelen was toegestaan, was het de H.B.S. Johan de Witt te Scheveningen mogelijk, reeds op 1 September 1951 (in de eerste klasse) een begin te maken met de uitvoering van het boven uiteengezette project. Uit deze — hoewel natuurlijk veel te geringe — ervaring kan reeds het volgende worden meegedeeld.

1. Het feit, dat ook midden in de cursus beslissingen worden genomen die van invloed kunnen zijn op de verdere schoolloopbaan, maakt, dat de leerlingen veel constanter werken; de „eindsprinters” boeken een veel geringer succes en hebben in ieder geval een veel groter risico.

2. Aan de ijver en werklust van de leerlingen in een „snelle” groep ontbreekt uiteraard weinig. Uitzonderingen daargelaten, zal ieder proberen, zijn uiterste best te doen, om in de groep te blijven, zo zijn intelligentie dit slechts enigermate toelaat.

3. De geest in de groepen van het normale tempo is zeer goed. De leraar weet, dat hij niet te vlug mag gaan (en ook niet hoeft te gaan), maar dat hij ook niet telkens pogingen hoeft te ondernemen, trage of minder intelligente leerlingen „mee te slepen”. Hierdoor wordt een zekere evenwichtigheid bereikt, die gunstig werkt op het onderwijs.

4. Men zou kunnen menen, dat de werklust in een groep van het langzame tempo, waarin toch in het algemeen die leerlingen zijn samengebracht die traag of minder intelligent zijn, beneden

de maat zou zijn. Ook zou men van oordeel kunnen zijn, dat de hier bedoelde leerlingen zich „gedeclasserd” zouden gevoelen, waaronder de werklust evenzeer zou lijden. De praktijk heeft reeds geleerd, dat er geen sprake van is, dat er in de „langzame” groepen een geest zou heersen van „we zijn toch maar de stomelingen, dus we hoeven ons ook niet in te spannen!” Allerlei factoren werken er toe mede, dat dit euvel bestreden wordt. In de eerste plaats zijn vele leerlingen slechts *gedeeltelijk* in een „langzame” groep geplaatst; zij ontvangen bovendien allen onderwijs in de vakken van categorie III en IV in klasseverband tezamen met de andere leerlingen.

In de tweede plaats is er bij de leerlingen het prettige gevoel, dat de leraar geen haast heeft en dat er dus alle tijd is, het niet-begrepene te herhalen. Bij zijn lessen kan de leraar ten volle rekening houden met het feit, dat er voor verklaring en oefening heel veel tijd nodig is, zonder dat hij de goede leerlingen tekort doet. Men meent wel eens, dat de slechtere leerlingen in een klasse zich „omhoog halen” door het waarnemen van betere prestaties van anderen. Dit mag voor een enkele luie leerling eens het geval zijn, voor het gros is het juist omgekeerd: deze hebben het gevoel, nu óók eens wat te kunnen en te weten. Ze hebben alle gelegenheid tot het stellen van „domme” vragen zonder de lachlust of het medelijden van de goede leerlingen op te wekken.

Tenslotte hebben de hier bedoelde leerlingen altijd de stimulans, dat op bepaalde momenten goede vorderingen in een „langzame” groep kunnen worden beloond. Zij kunnen op sommige ogenblikken immers, al dan niet met bijwerken, in een groep van het normale, of zelfs van het snelle tempo geplaatst worden.

5. Doordat in het voorgaande telkens gesproken is van overplaatsing van een leerling in een andere groep, zou de schijn kunnen worden gewekt, dat na elk kwartaal op grote schaal volksverhuizingen zouden plaatshebben (vaak met wisseling van leraar). Na de beide afsplitsingen in het eerste jaar (resp. na 1 en 2 kwartalen) valt dit echter in de praktijk heel erg mee.

Om het aantal verplaatsingen in het eerste jaar zoveel mogelijk te beperken, worden de leerlingen die voor het eerst op school komen reeds zodanig in parallelklassen ingedeeld, dat zij de kleinste kans op overplaatsing hebben. Een grote steun is hierbij het resultaat van de z.g. proefklasse van 10 dagen (vóór het toelatingsexamen).

6. Het voornaamste kenmerk van het boven ontwikkelde systeem is, dat de leerlingen — met volkomen doorbreking van



het klasseverband — in die groepen geplaatst worden die het meest met hun intelligentie en tempo van opnemen en verwerken der leerstof overeenstemmen. De behoefte, de leerlingen tòch, zijn het dan maar eens per week, in een bepaald klasseverband samen te brengen, heeft geleid tot invoering van de z.g. studieleiding. Eén uur per week komen alle leerlingen die administratief in dezelfde klasse zijn ingedeeld, bijeen in het vaklokaal van de studieleider, dat is een der leraren die meer in het bijzonder belast is met de zorg voor deze „klasse”. Deze docent neemt de studieresultaten van de afgelopen week op, bespreekt moeilijkheden bij de indeling in de onderscheiden groepen en de mogelijkheden, de resultaten te verbeteren. Hij voert ook de besprekingen met ouders en voogden en treedt als „klassevoogd” op. Aan de lerarenvergadering geeft hij advies aangaande de juiste indeling van elke leerling van zijn „klasse”. Gebleken is, dat deze instelling zeer goed voldoet en een noodzakelijke completering is van het gedifferentieerde stelsel.

De schrijver van dit artikel heeft allerminst de pretentie, dat het gedifferentieerde systeem in de uitwerking zoals die hierboven is omschreven, reeds zijn eindvorm heeft gekregen. Integendeel: de wisselwerking van (jarenlange) ervaring en theorie zal een aantal grotere en kleinere wijzigingen meebrengen. Niettemin is het zijn vaste overtuiging, dat het ontwikkelde stelsel vele leerlingen onnodig tijdverlies bespaart en in ieder geval voor een groot aantal leerlingen de geschetste nadelen van het doubleren doet verminderen.

---

## AANGEMETEN VRIJHEID

DOOR

D. M. VAN WILLIGEN

Het artikel dat J. H. Ringrose onder de titel „Het probleem van de halve vrijheid” in het Februarinumner van dit blad publiceerde, wekte reacties bij mij op, die ik in eerste instantie vorm gaf in het Maartnummer van „Dalton”. Het verheugt mij bijzonder, dat mij nu in dit blad nogmaals de gelegenheid wordt geboden het probleem, dat de Heer Ringrose heeft geformuleerd en waarvan hij de oplossing meent te hebben gevonden of althans de weg die

tot oplossing leiden kan, vanuit een andere gezichtshoek zo niet vanuit een ander standpunt te beschouwen.

Want het gestelde probleem is stellig belangrijk. Maar het is meer dan dat, het is samengesteld van aard en, R. laat er in zijn artikel geen twijfel aan bestaan, het vraagt dringend om een oplossing, Zó dringend zelfs, dat men zich bijna de tijd niet meer zou gunnen tot rustige bezinning op de waarde der probleemstelling. En toch is deze meer dan ooit nodig op een moment, dat de impasse, „waarin het progressieve middelbare onderwijs langzamerhand dreigt te geraken”, R. met duidelijke zorg de noodklok doet luiden voor de werkers in de progressieve scholen.

Die bezorgdheid is in hem gewekt en wordt steeds sterker door de constatering van de „specifiek onderwijskundige ordestoringen” die in principieel progressieve scholen het noodzakelijk gevolg schijnen te zijn van de grotere vrijheid, die daar als beginsel wordt gehuldigd. R. moet tot zijn spijt, niet tot onze verwondering, constateren, dat de leerlingen de vrijheid niet aan kunnen, dat deze vrijheid niet voldoende positief geactiveerd wordt, dat er een rest is van beschikbare vrijheid, die de leerlingen gebruiken om „hun verveling te luchten”, in een hele serie ordestorende „trends”.

Niet tot onze verwondering, zeiden we, zolang het huldigen van het beginsel der „grotere vrijheid” bestaat uit meer zorg voor de vrijheid, dan voor de orde. Terwijl toch ook deze als beginsel aanvaard werd, blijkens de term „ordeverstorend”.

Waar de schrijver spreekt over de „grotere” vrijheid, die de progressieve school de leerling uit principe toestaat, waar deze dus volgens ditzelfde beginsel geen aanspraak kan of mag maken op absolute vrijheid, hetgeen tevens blijkt uit het toch primair stellen van de „orde”, zoekt men naar de factoren, die R. bepalend wil doen zijn voor de dosering der vrijheid.

Dat de progressieve school, door „schade en schande” wijs geworden, tot een dosering, dus tot een beperking der vrijheid komt, is op zichzelf een belangrijke stap. Een stap terug? Deze vraag moge voortkomen uit een neiging tot vrij luchtig jongleren met alledaagse termen die, op ontwikkelingsprocessen toegepast, tot de vreemdste verwickelingen kunnen leiden, vast staat, dat voorzichtiger „vernieuwers” deze gang van zaken voorzien hebben en met vrij grote stelligheid het punt hebben aangeduid, waarop zij de verdergaande progressieve bewegingen „halfweg” zouden ontmoeten.

Waardoor moet nu de vrijheid beperkt worden? Het antwoord

van R. is zeer duidelijk: de orde wordt gestoord door de rest aan beschikbare vrijheid, die rest wordt niet geactiveerd, daar een juiste didactiek ontbreekt. „Bitternodig” is dus een vernieuwde didactiek.

De progressieve school gaf een „groter kwantum vrijheid” prijs dan de stand der algemene en speciale didactiek toeliet en voerde noodwendig tot ordeverstoring. Na deze „diagnose van het geestelijk lijden” der progressieve school grijpt de schrijver te gretig, want door de nood gedreven, naar een therapie, die wel verlichting maar geen herstel kan bieden.

Want zeer zeker is de opbouw van een verantwoorde didactiek — ik durf zelfs niet te spreken van een „vernieuwing” der didactiek, daar vaak nog alles ontbreekt — een der dringendste eisen, die heden aan het onderwijs gesteld mogen en moeten worden. Niet minder stellig mag men verwachten, dat een betere didactiek veel verveling zal verdrijven en een groot deel van de zich thans ordeverstrend ontladende energie op de gewenste wijze zal activeren en, voor de orde althans, onschadelijk maken. Ten volle kan men zich voegen bij het koor van hen die de roep om een didactiek voor het middelbaar onderwijs zó sterk zullen doen weerklinken, dat niet alleen de enthousiaste dienaren van het onderwijs, die, zoals R. het uitdrukt, ondanks de „baaierd van moeilijkheden” en de „afmattende en uitputtende dagelijkse taak” streven naar uitvoering van dit „nogal ambitieuze, maar enig mogelijke program”, er zich door gesterkt zullen voelen, maar dat ook de nog lauwen en schuchteren deze roep zullen verstaan en beantwoorden. Dit koor kan niet sterk en vaak genoeg deze roep herhalen en alleen reeds om dit pleidooi voor didactiek kunnen we R. dankbaar zijn, omdat zijn artikel misschien het ogenblik iets nader helpt brengen, waarop middelen beschikbaar gesteld zullen worden, deze didactische research ernstig ter hand te nemen.

Maar alles is het niet! Want het is stellig niet alleen de stand der didactiek die de mate der toegestane vrijheid bepaalt. Het is zelfs, naar ik meen, niet een kwestie van kwantum. De vrijheid die de leerlingen wordt of moet worden toegestaan, is niet quantitatief, maar in wezen kwalitatief verschillend van de vrijheid in de zin, waarin we dit begrip geïsoleerd opvatten. Ik zou er daarom de voorkeur aan geven niet te spreken van „halve vrijheid”, als van een vrijheid waar de onvolkomenheid der didactiek een stukje (en een flink stuk nog!) afgenomen heeft, maar de vrijheid in het onderwijsproces te definiëren naar wat ze is: een volwaardig begrip voor een relatie die niet beperkt, maar

wel bepaald wordt. Bepaald onder meer door de stand der didactiek, hoewel ook hier de zaken eigenlijk anders liggen, althans dienen te liggen: niet de didactiek bepaalt de mate (dat is dus de aard) der vrijheid, maar andersom: de aard der vrijheid van een bepaalde ontwikkelingsfase van de leerling is bepalend (nogmaals ook hier, onder meer) voor de didactiek.

Op de weg naar innerlijke vrijheid, dat is naar zelfdiscipline, naar vrijheid in gebondenheid, die de volwassene zichzelf oplegt voor zover hij zijn verantwoordelijkheid kent en aanvaardt, moet het opgroeiende kind geleid worden. De mate van zelfstandigheid, die de leerling wordt gelaten, kán worden gelaten — en die de aard der vrijheid bepaalt — moet op elk moment in overeenstemming zijn met de rijpheid van het kind. Te veel vrijheid is even schadelijk als te weinig, als te grote dwang en contrôle. Voor zover het onderwijs — de instructie — een aspect is van de opvoeding — de educatie — moet in het eerste evenzeer rekening gehouden worden met deze ontwikkeling van wat te noemen zou zijn het vrijheidsniveau, als bij de tweede.

Ik meen, dat zich hier het kruispunt bevindt waar de progressieve scholen de verkeerde weg hebben ingeslagen. Niet in eerste instantie is het ontbreken van een goede didactiek verantwoordelijk te stellen voor de ordestorende „trends”, de vrijheid is niet functioneel ten opzichte van de didactiek en het vinden van de juiste didactiek zal het probleem van de vrijheid niet oplossen. Waar het probleem van de vrijheid niet is opgelost, zal de beste didactiek niet baten. Omdat het in wezen en in eerste instantie juist gaat om het scheppen van de leersituatie waarin het kind de vrijheid vindt, die het op dát moment aan kan en die alleen op grond daarvan de (betrekkelijke, want op het kind betrokken) volle vrijheid is. Deze vrijheid dient het geheel der opvoeding, ook de instructie, dus ook het, zo gezien, beperkte terrein der didactiek te beheersen.

Erkendend dat de betrekkelijkheid der vrijheid, d.i. de voortschrijdende ontwikkeling van de, ik zou bijna zeggen, vrijheids-capaciteit van het kind door de progressieve scholen aanvankelijk niet onderkend is, dat deze de vrijheid te absoluut als eerste principe geponeerd hebben, daar waar deze vrijheid niet verwerkt kon worden, komt R. nu tot het „halverwege”, de halve vrijheid. Maar nogmaals, dat zal niet moeten zijn de helft der vrijheid, maar een andere vrijheid, die men slechts vergelijkenderwijs half zal mogen noemen.

Het zijn, meen ik, de voorstanders van onderwijs volgens de

daltonbeginselen geweest, die deze relatie tussen vrijheid en didactiek, zo al niet het eerst onderkend, dan toch het meest consequent als essentiële factor bij het scheppen van de leer-situatie hebben aanvaard. „Vrijheid, Onderlinge samenwerking en Individueel werk. Deze beginselen vormen geen gelijksoortige begrippen. Het beginsel van Vrijheid is Voorwaarde voor de verwezenlijking van de twee andere: samenwerking en individueel werk.” Zo vatte de Heer P. Bakkum het nog eens bondig samen op de Daltonconferentie van 1950 (zie: „Dalton” II, no. 3; p. 21). Op dezelfde conferentie drukte de Heer J. Jonges het paedagogisch aspect als volgt uit: „Het kind of de jongere is dus een afnemend onzelfstandig en een toenemend zelfstandig wezen. — Als dit allemaal zo is, dan kunnen wij de taak zien als een opvoedingsmiddel dat uitdrukkelijk gesteld wordt als een middel om de toenemende zelfstandigheid te leiden.” „Zelfstandigheid of verantwoordelijkheid is dus het hoogste wat de jonge mens kan leren op de Daltonschool, want dit is het diepste wezen van het menszijn of persoon zijn. Dat is nooit de volle zelfstandigheid of verantwoordelijkheid, maar een voorwaardelijke, n.l. in zoverre de geestelijke rijpheid toelaat.” (t.a.p.; pp. 27, 28).

Het stemt dan ook aanvankelijk tot grote verbazing, dat R. in zijn artikel een duidelijk verschil maakt tussen „principiël progressieve scholen” en „daltonscholen”. Men vraagt zich af, waarop deze onderscheiding berust. Zeker niet op bezorgdheid over de ordeverstoringen op de eerste en de geruststellende verklaring, dat het „met de orde wel in orde is, veelal” op de laatste.

Ik meen, dat de verschillende methoden van behandeling R. hier belet hebben een juist oordeel te vormen. Bij de behandeling van het probleem van orde en vrijheid op de „progressieve scholen” gaat hij weliswaar uit van blijkbaar op bepaalde scholen geconstateerde situaties, maar hij tracht daarin de algemene noodwendigheid op te sporen. Hij slaagde daarin ook. Het progressieve onderwijs misrekende zich in het kwantum vrijheid dat toegestaan kon worden en voerde dus tot ordeverstoring.

Waar hij spreekt van daltonscholen volgt hij deze weg niet. Daar constateert hij „wel eens een wat overmoedige bui”, „een zekere neiging tot zelfgenoegzaamheid” en wanneer hij dan „al te vaak nog precies dezelfde leerboekjes” aantreft, ziet hij met de (rhetorische?) vraag „Oude wijn in nieuwe zakken?” af van een principiële behandeling van de vraag, waardóór de orde op de daltonscholen veelal wel in orde is. Hij gaat voor verschijnselen



uit de weg, waar de beginselen hem moeten aantrekken. Want de misrekening die de progressieve scholen maakten, maakte de daltonschool niet. Zij liet de mate van vrijheid die de leerling gegeven wordt, bepalen door de verantwoordelijkheid van de opvoeder, die weet dat de geestelijke rijpheid van de opvoeding de aard (d.i. in de terminologie van R.: het kwantum) der vrijheid bepaalt. Zij stelde deze vrijheid, deze voortschrijdende vrijheid als primair, als voorwaarde voor de didactiek en voorkwam daarmee de principiële fout die ik hiervoor signaleerde bij R.: de didactiek zal de grotere vrijheid mogelijk maken.

Bepaald onjuist is dan ook R.'s uitspraak: „Hoe minder ver hij qua didactiek is, hoe meer hij moet „daltoniseren””, waarmee hij niet alleen aantoonde het „daltoniseren” af te meten naar de zeker onvolkomen wijze waarop de beginselen gerealiseerd worden, maar zich bovendien doof houdt voor de waarschuwing door Miss Helen Parkhurst nu een jaar geleden bij al haar lezingen en gesprekken met nadruk en herhaaldelijk geuit: “It is not a system, it is not a method”. Voorzover R. dus een systematisering, een vermethodieking becritiseert, die de voorstanders van de daltonbeginselen principieel juist zoeken te vermijden, kunnen deze laatste R.'s critiek als niet tot hen gericht beschouwen en blijft alleen hun gevoeligheid om het arme gebruik van de voor hen rijke term daltoniseren.

Dat R. zich in feite van de juistheid der daltonbeginselen en van de rijkdom van hun toepassingsmogelijkheden bewust is, wordt vaag gesuggereerd in de aanhalingstekens waarmee hij de term wapent en ten volle bevestigt in de schildering van een toekomstbeeld, dat zijn artikel afsluit.

Daar konden we Bakkum of Jonges lezen. „De grotere vrijheid, die dan mogelijk wordt, zal mede door een doelbewuste democratische *leiding* zijn tegenhanger vinden in een natuurlijke gebondenheid door een onderwijs, dat de verveling weet te verdrijven zonder aan karakter in te boeten.”

Wanneer de aanhef van deze stelling, die zoals ik probeerde aan te tonen, van een verkeerde praemisse uitgaat, de correctie ondergaat die voortvloeit uit het primair en relatief stellen van het vrijheidsbegrip en veranderd wordt in: „De vrijheid die mogelijk is”, behoeft in de hoofdzin de toekomstige tijd slechts te wijken voor de tegenwoordige om in de profet van de progressieve school de beschrijver van het daltononderwijs te doen zien.

Het verheugt mij te weten, dat R. het met de door mij verdedigde beginselen eens is. Niet alleen of in de eerste plaats om de



principiële eensgezindheid op zichzelf, maar omdat dit de zaak van de didactiek slechts kan dienen. Want de vrijheid die *mogelijk* is, kan gebruikt, maar ook *misbruikt* worden. En zeker weet de tegenwoordige didactiek nog verre van het optimale profijt te trekken van de beschikbare vrijheid. Daardoor moet deze vrijheid, omdat de orde, als noodzakelijk en belangrijk aspect in de leer-situatie, niet veelal maar steeds in orde moet blijven (het artikel van R. is als een waarschuwend baken), aan opvoedende waarde inboeten. Wanneer de door R. principiëel progressief genoemde scholen zijn raad zouden opvolgen om terwille van „een behoorlijke werksfeer” terug te keren tot de docent „die in eerste instantie verantwoordelijk is voor de orde”, zou „halverwege” een ideale verzamelplaats ontstaan voor allen die vandaar uit, niet meer gestoord door ordeverstorende „trends” of dubieuze aanhalingstekens, met versterkte bezieling doelbewust gaan streven naar een aangemeten didactiek. Uit eerbied voor de vrijheid, voor ieders persoonlijke vrijheid.

---

## VRIJHEID EN ZELFSTANDIGHEID ALS SCHOOLSE WENSBJECTEN

DOOR

I. VAN DER VELDE

In het Octobernummer 1952 van Paedagogische Studiën publiceerden we onder de titel: „Wat kinderen in het Dalton-onderwijs waarden” het verslag van een enquête, enige jaren geleden ingesteld op een aantal Oostgroningse scholen. Dit artikel werd het uitgangspunt voor een onderzoek van ruimere omvang, ruimer naar omvang en naar strekking. Dit onderzoek beoogde niet een verzamelen van nieuwe oorspronkelijke gegevens, maar stelde zich ten doel na te gaan of in de vakliteratuur gegevens waren te vinden over de via enquêtes uitgesproken wens van jongere en oudere leerlingen naar grotere vrijheid en zelfstandigheid in de school in het algemeen, los dus van een bepaald stelsel of principe. Uit eigen lectuur waren ons een tweetal enquêtes bekend, t.w. die welke *Evelyn Dewey* omschreef in „The Dalton Laboratory Plan”, hoofdstuk VI: „Opinions of

teachers and pupils" <sup>1)</sup> en die van *W. J. McCallister*, omschreven in „The Growth of Freedom in Education”, hoofdstuk XXXI: „The pupil's reaction to freedom" <sup>2)</sup>. Het eerste werk verscheen in 1922, het laatste in 1931.

We begonnen dus met te zoeken naar meerdere enquêtes. Merkwaardig — en teleurstellend — was, dat dit onderzoek geen enkel resultaat opleverde. We speurden verschillende kansrijke trefwoorden na in de grote Amerikaanse „Encyclopedia of Educational Research" (1950), in de nieuwe Zwitserse „Lexikon der Pädagogik" (1951), wonnen informatie in betreffende het Repertorium van het Centrum voor Opvoeding en Onderwijs te Amsterdam, voorts bij een drietal hoogleraren in de paedagogiek, geen andere dan de beide hiervoor genoemde enquêtes bleken genoemd te worden of bekend te zijn.

Het valt wat moeilijk zich bij deze negatieve uitkomst neer te leggen. De beweging voor onderwijsvernieuwing is langzamerhand reeds vele tientallen jaren oud, men moet toch aannemen dat meerderen dan Evelyn Dewey, McCallister en schrijver dezes geïnformeerd wensten te zijn omtrent het oordeel der leerlingen over de ingrijpende experimenten, waaraan zij werden onderworpen. Evelyn Dewey en Mc Callister ondervroegen v.n. Engelse kinderen, uit de V.S. zijn geen enquêtes bekend geworden. Vreemd! De Amerikaanse paedagogische wereld leeft toch nog altijd sterk naar Galilei's beginsel: „Alles meten wat meetbaar is, en meetbaar maken wat het nog niet is." <sup>3)</sup> Zou Evelyn Dewey de enige Amerikaan(se) zijn geweest, die, zij het dan ook buiten de V.S., het kinderlijk oordeel „mat"? Het Duitsland van voor 1933 ontbreekt, een a priori reeds onwaarschijnlijk feit. Intussen — het is ons niet gelukt sporen van een grotere activiteit te vinden en we beperken ons dus tot het beschrijven der gedane vondsten.

### *De enquêtes*

We beginnen met enkele feitelijke gegevens, allereerst over het onderzoek van Evelyn Dewey. Het vond plaats op de Streatham County Secondary School, een school die ressorteerde onder de London County Council. Het was (in 1920) een grote „public school" voor meisjes met een, naar begaafdheid gemeten, selecte

<sup>1)</sup> Zie aldaar p. 111 e.v.

<sup>2)</sup> Zie aldaar p. 506 e.v.

<sup>3)</sup> Aldus geformuleerd door *Dr. W. Banning*: „Europese geest", p. 233.

schoolbevolking van ongeveer 700 leerlingen tussen 10 en 19 jaar. In Juni 1920 werd het onderwijs gereorganiseerd naar de beginselen van het Dalton Laboratory Plan. Een jaar later werd de enquête ingesteld.

Het onderzoek van Mc Callister was van veel groter omvang en veel groter spreiding. Vragen werden gesteld aan bijna 4000 leerlingen in verschillende delen van Engeland, Schotland en Ierland, de V.S. van Noord-Amerika, Frankrijk en Oostenrijk, leerlingen van Primary, Secondary en Junior Technical Schools. Naast de geographische was er een sterke sociale spreiding: in het onderzoek werden betrokken een agrarisch district, een mijndistrict, een industrie-district, en wat de welstand der bevolking betreft, groepen slecht-betaalde arbeiders, beter-betaalde arbeiders, middenstanders in een „cathedral city”. De leerlingen variëerden van 10—11 tot 17 jaar, zij variëerden naar intelligentie en religieuze origine.

Ons eigen onderzoek omvatte 357 kinderen van het IV t/m het VIII leerjaar van Oostgroningse scholen, kinderen vn. uit landbouwgebied en enkele kleine steden. Er heeft geen enkele selectie plaats gevonden, noch naar godsdienst, noch naar sociaal milieu, noch naar intelligentie. Alle daltoniserende scholen en klassen werden bij het onderzoek betrokken.

#### Thans de *vraagstellingen*

Evelyn Dewey stelde 5 vragen, die we onvertaald overnemen:

1. What have been the advantages of the Dalton Plan over the usual school systeem for you?
2. Is it harder or easier for you to do your work than before? Is there a difference between subjects and teachers in this respect?
3. Do your lesson periods help you in your free time, or do you sometimes feel there is not enough connection between the two?
4. Is your general grasp of the term's work in a subject increased under the plan? Are you ever tempted to shirk details, or do you work more thoroughly?
5. Have you lost interest in any subject; have you lost your distaste for any subject?

McCallister geeft niet aan hoe zijn vragen precies geformuleerd waren. Vermoedelijk zijn zij zeer talrijk geweest, gezien de onderwerpen die hij opsomt. Voor ons doel zijn de volgende zinnen van belang:

„Among other questions the children were asked to state with reasons, whether they preferred to work and find out things for themselves or to get help or direction from a teacher. In certain typical subjects they were asked to state with reasons whether they would like more or less help than they received at school.”

Onze eigen vragen luiden:

1. Vinden jullie het werken met een taak prettiger of minder prettig dan het werken vroeger?
2. Waarom vinden jullie het prettiger of minder prettig?

Hier dus, wat McCallister omschrijft met „to state with reasons.”

Nadere beschouwing van de gestelde vragen leidt tot de volgende conclusies:

De beide eerste vragen van Evelyn Dewey tenderen naar een vergelijkende waardering van de oude en de nieuwe werkmethode; haar derde vraag betreft meer een technische kwestie; de beide laatste vragen raken de verhouding van de leerling tot de leerstof. McCallister stelt een kenmerkende eigenschap van de nieuwe werkmethode (to work and find out things for themselves) tegenover een kenmerkende eigenschap van de oude werkwijze (to get help — more or less — or direction from a teacher) en vraagt naar de voorkeur.

Onze vragen hebben dezelfde strekking als de beide eerste van Evelyn Dewey. We laten bij Evelyn Dewey het accent vallen op deze vragen. De derde is voor ons van minder belang, de vierde en vijfde bleken moeilijk te zijn. De antwoorden op de vragen onder 4 waren voor het grootste gedeelte „not definite enough to give any impression of the pupils' idea of their grasp of the work”, die onder 5 waren te gevarieerd „to have any marked significance”.

#### *De antwoorden*

De leerlingen van de Streatham County Secondary School antwoordden op de eerste vraag als volgt: „A few children” meenden dat zij geen enkel voordeel in de nieuwe werkwijze konden ontdekken. Inderdaad scheen deze weinigen het werken naar het Daltonprincipe minder te liggen, een ervaring, die wat de kwantitatieve verhouding betreft, met de onze overeenkomt. Als het belangrijkste voordeel gold de mogelijkheid hun werk in

te delen naar eigen inzichten, vooral ook de mogelijkheid tijd uit te sparen op hun sterkste vakken om die te gebruiken voor de zwakke. Daarnaast de mogelijkheid hulp te krijgen van de onderwijzer als zij die hulp nodig hadden. Een aantal leerlingen zeiden, dat ze meer lazen omdat zovele boeken te hunner beschikking stonden. Velen voelden hun zelfvertrouwen groeien en voelden zich onafhankelijker.

De antwoorden op de tweede vraag waren minder duidelijk en sprekend. De meeste leerlingen antwoordden als te verwachten was: sommige vakken waren gemakkelijker, andere moeilijker dan vroeger. Een klein aantal leerlingen vonden de studie als geheel gemakkelijker, een ander aantal als geheel moeilijker, maar oordeelden dat hun werk kwalitatief beter was. Veel oudere leerlingen zagen duidelijk verschillen t.o.v. de verschillende docenten.

We geven, gelijk we in ons vorig artikel deden, enkele kinderlijke oordelen:

„One learns more thoroughly, finding out facts for oneself. Apart from this, I do not think there are any advantages.

It is much harder to do the work, because

a. you do not have so much help as before;

b. you do not seem to have so much time, as it takes longer to do the work yourself.”

„There is the advantage of being able to carry on with one subject without being interrupted by another lesson.

It is harder in general, but I find geography easier.”

„It has helped us to get on by ourselves, and will prepare us for the time when we go to college. It has trained us in self-reliance.

It is harder sometimes, because if we cannot do a piece of work and there is no study time we have to wait for a lesson.”

En nu het grote onderzoek van McCallister. Het ging bij hem, gelijk gezegd, om de voorkeur voor zelfstandige arbeid of voor hulp bij de arbeid. De hieronder volgende tabel geeft het totale resultaat (in procenten):

	onder 12 jaar		12 tot 17 jaar	
	j	m	j	m
minder hulp	86 %	90 %	83 %	86 %
meer hulp		10 %	16 %	11 %

Ook hier waren enkele neutrale antwoorden en een aantal onduidelijke antwoorden, die moeilijk te classificeren waren.

De cijfers laten geen twijfel: *kinderen verlangen meer vrijheid en grotere zelfstandigheid.*

Ongeveer 400 kinderen, d.i. 10 % van het totaal, vragen *meer hulp*. Hun motiveringen worden in 5 categorieën ondergebracht:

1. Bij verreweg het grootste gedeelte van deze 400 leerlingen spreekt het vreesmotief in enigerlei vorm:

vrees voor fouten maken,

vrees voor lage cijfers,

vrees een rem op de klas te zijn.

„A teacher's help is preferable because two heads are better than one, and mistakes might be perpetuated if there was no one to correct and a scolding might follow.”

2. Veel kinderen zien in hulp een middel om tot betere resultaten te komen, hetzij door sneller tempo, hetzij door correcter arbeid.

3. Bij anderen spreken minderwaardigheidscomplexen:

„I am not clever and need help.”

„I take all day to find out what other girls can do in five minutes.”

4. Bij nog weer anderen is er gemakzucht, het zoeken naar de lijn van de minste weerstand, afgescheiden van de vraag of zij al dan niet beschikken over voldoende leercapaciteiten.

5. Tenslotte is er een kleine groep die hulp prefereert, omdat zij ondergaan „mental discomfort of not knowing.”

De belangrijkste motieven voor *minder hulp*, afkomstig dus van ongeveer 3600 kinderen, rangschikt McCallister in 10 groepen, met toenemende frequentie. De zes eerste groepen omvatten tezamen slechts 14,8 %, de vier laatste 85,2 % van de resterende 3600 ll. We geven een volledig overzicht.

1. (1,4 %). Bij deze groep spreekt de vreesfactor, maar vrees wordt hier gekoppeld aan enkele, mogelijke, feilen van het klassikale of groeps-onderwijs. Het is de vrees voor de openlijke blaam, voor de „voor het front van de klas” uitgesproken ontstemming van de onderwijzer, vooral voor diens sarcasme. „Minder hulp” betekent voor deze leerlingen „minder klassikaal onderwijs”, dus minder kans op — gevreesde — openlijke blamage. Vrij veel leerlingen vrezen een ander gevaar van klassikaal



geboden hulp, t.w. het gevaar van „developing a lazy mind.”

2. (1,4 %). Veel leerlingen beschouwen „self-effort” als plicht, het vragen van hulp als on-sportief.

3. (1,7 %). Minder hulp geeft iemand beter gelegenheid eigen krachten en mogelijkheden te taxeren. Minder hulp betekent: meer zelf-respect.

4. (2,5 %). Veel leerlingen blijken gevoelig voor het gevoel van triomf dat men ervaart als men goede resultaten bereikt op eigen krachten.

5. (3,8 %). Met groep 4 is groep 5 nauw verwant. Een aantal leerlingen vraagt minder hulp, minder om een gevoel van triomf te ervaren dan om te ondergaan een sterkend gevoel van zelf-bevestiging. „I always like to venture and to try things out.”

„I always like to do work which is very hard and not let anybody give me directions how to do it.”

6. (4,0 %). In deze groep is de lof van anderen de voornaamste stimulans tot zelf-activiteit en tot het zelf overwinnen van moeilijkheden bij de studie.

„Getting a good name from the teacher.”

„To keep on asking questions gives a bad name.”

Dit zijn de motiveringen van de 6 kleinste categorieën, in totaal van ruim 500 leerlingen. In de volgende 4 is dus de grote massa ondergebracht, ruim 3000.

7. (7,3 %). In groep 6 begint de relatie leerling-onderwijzer duidelijker naar voren te komen. Deze tendentie zet zich voort in groep 7. De docent wordt dikwijls gevoeld als een „hindrance to freedom.”

a. Het kan zijn dat het feit van zijn loutere aanwezigheid de leerling hindert bij het zoeken naar een oplossing. In dit geval wordt de docent beschreven als: „tiresome, silly, prosy, bossy, cross, impatient, interfering, annoying, interrupting, too helpful, trivial, prone to talk nonsense, and lacking in humour.” Het is begrijpelijk dat een leerling bij deze instelling de docent verwenst en het liever zonder dan met zijn hulp doet.

b. Het gebrek aan sympathie tussen beide instanties drijft tot zelfstandigheid. Er zijn thans meer concrete bezwaren dan een gevoel van gehinderd-zijn, zoals dat sub 7a is omschreven:

The teacher puts things in too simple a way and teaches as if we could not think.”

c. Soms heeft de hulp die gegeven wordt, op de leerling een verlamrend effect („a paralyzing effect“):

„When the teacher is teaching you, you just sit and don't take in what she is saying. If I had peace and quietness I could learn more.“

8. (10 %). Bij 10 % van de ondervraagde leerlingen constateert McCallister de aanwezigheid van een gevoel van onafhankelijkheid, dat het verlangen naar vrijheid en minder hulp steunt. Dit gevoel van onafhankelijkheid kan o.i. ook de ondergrond zijn van de gevoelens, sub 2, 3, 4, en 5 beschreven. Bij de oudere jongens vooral is een streven naar cultivering van de eigen krachten en van een persoonlijk verantwoordelijkheidsgevoel.

„I would like to learn everything in my own way and mode.“

„I don't like to be spoon-fed, but I hate to be pushed.“

9. (23,4 %) Bijna een vierde gedeelte van de antwoorden openbaart de ontvankelijkheid van de leerlingen t.a.v. waarden, die grotendeels buiten het schoolleven liggen, die sterk worden begeerd, doch waarvan zij beseffen dat ze alleen in een sfeer van vrijheid kunnen worden verworven. Zo zelfvertrouwen, steunen op eigen krachten, hulpvaardigheid, verantwoordelijkheid en geduld. Veel leerlingen tonen zich echte realisten, zij bespeuren het verschil in werkmethoden in de school en daarbuiten, en streven er ernstig naar zich de laatste eigen te maken. Een jongen van 13 jaar schrijft:

„When you are at work the boss does not tell you anything but just gives you things to do and you must prepare for this.“

En een meisje van 14:

„If one is permitted to acquire knowledge or the habit of thinking for one's self in youth one can do so later.“

10. (44,5 %) Bijna de helft der leerlingen vraagt *vrijheid*, omdat zij menen „that it is the most efficient means of learning.“ Hier komt duidelijk de factor „utiliteit“ naar voren, die wij in onze enquête ook als een hoofd-categorie onderscheidden. Vrijheid leidt tot:

groter accuratesse, zekerder kennis, meer waardering voor wat geleerd is, een versterkte belangstelling voor de eigen leervermogens, scherper kijk op de eigen zwakheden en op de beste verbeteringsmethoden, versterking der verstandelijke vermogens, verwerken van grotere hoeveelheden leerstof en tot beter begrijpen, tot efficiënter en sneller werkmethoden, tot groter continuïteit.

We geven enkele uit de talloze antwoorden die deze overtuigingen illustreren, waarbij men in herinnering dient te houden dat McCallister's enquête leerlingen tot 17 jaar omvatte:

„I can remember what I do of my own better even after a few months.”

„You appreciate a thing more when you work till you find it out for yourself.”

Thinking things out for yourself „makes your brains grow bigger.”

Een jongen van 15 jaar schrijft:

„A self-education is the best you can get. It improves your brain, helps the teacher, gains knowledge, tests your common sense, and gives interest to work.”

Een ander:

„When I think for myself I understand it better; when I am told things I miss parts, and in the end I am no wiser than I was at the beginning.”

„Self-study is the quickest way to learn.”

„I would learn all the time if I were left alone, for I can ask myself questions.”

De algemene tendentie, zegt McCallister, is wel duidelijk. Het klassikale onderwijs wordt veroordeeld, het is eentonig en weinig boeiend. De onderwijzers helpen te veel. „They tell too much.” De kinderen vragen om meer gelegenheid voor individuele arbeid, minder hulp zeker voor de meer begaafden, minder leiding bij de keuze der werkmethoden.

Men moet deze opvattingen niet verkeerd interpreteren. Er is zeker geen streven om zich aan alle leiding te onttrekken. Uit bijna ieder antwoord blijkt de ontvankelijkheid voor gedachten en idealen, die zij nog slechts gedeeltelijk verstaan. Als de leerlingen morgen de vrijheid kregen die zij vragen „the teacher would be asked to guide them still more paternally.” „Those who desire more help wish to see their path more clearly and therefore welcome the light which they believe to radiate from a teacher. Those who desire less help wish to see a path unblinded by too strong a sun.”

De vrijheid die de leerlingen vragen is niets dan een verzoek, men zou geneigd zijn te schrijven: niets dan een bede om vrijmaking van hun geestelijke krachten.

Tot zover McCallister.

Het heeft natuurlijk geen zin een uitvoerig overzicht te geven van de resultaten van onze eigen enquête. We verwijzen naar het desbetreffende artikel en volstaan met enkele opmerkingen om de

vergelijking met de resultaten van Evelyn Dewey en McCallister sprekender te maken:

Aan de enquête namen deel 357 kinderen, 353 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: betere resultaten, tijdsbesparing e.d.,  $\pm 80\%$  op waardering van de werksfeer en wel  $\pm 50\%$  op meer algemeen-geldende kenmerken der „nieuwe” school: de grotere vrijheid, de grotere zelfstandigheid,  $\pm 30\%$  op meer specifieke kenmerken van het Daltononderwijs, voorkeur voor het werken naar een „taak”, die als ordenend principe wordt gewaardeerd, dat rustige en continuë arbeid mogelijk maakt.

### Conclusies

Wat is nu het oordeel van deze leerlingen over de mogelijkheden van grotere vrijheid en zelfstandigheid, al dan niet gelegen in moderne onderwijsvormen? Bij Evelyn Dewey en onze eigen enquête betreft het vormen van het Daltononderwijs. McCallister geeft niet aan op welk stelsel het onderwijs op de onderzochte scholen berustte, maar zijn vraagstelling: meer of minder hulp gewenst? tendert in de richting, die „modern” onderwijs zeer bewust gaat.

De onderzoekingen liggen in of onmiddellijk voor de jaren 1922—1931—1946. Zij betreffen in totaal ongeveer 5000 leerlingen,  $\pm 700$  van Evelyn Dewey,  $\pm 4000$  van McCallister, 357 van ons zelf. Het zijn leerlingen van zeer uiteenlopende origine, leeftijd, milieu, intelligentie, van zeer onderscheiden landaard. Toch treffen de antwoorden, zowel in negatieve als in positieve zin, door grote overeenkomst.

#### Negatief:

Bij Evelyn Dewey: „A few children said they had not been benefited at all,” door toepassing van het meer vrijheid en zelfstandigheid biedende Daltonprincipe.

Bij McCallister: Er zijn „four hundred (van de 4000) pupils who wish to have less freedom.”

Bij onze onderzoekingen: 24 van de 357 kinderen spreken zich uit tegen Daltononderwijs.

## Positief:

By Evelyn Dewey: Het grootste voordeel achten de leerlingen de vrijheid van handelen:

„The most frequently mentioned advantage was the free timetable that enabled them to arrange their day as they chose.”

Bij McCallister hetzelfde verlangen naar en dezelfde waardering van vrijheid bij de categorieën 8—9—10, te zamen vormend 77,9 % van de positief ingestelde leerlingen:

8. „In a considerable number of papers there is evidence of an *independent spirit* (curs. v. McC.) which sustains the demand for freedom.”

9. „A noteworthy feature of the results is the large number of replies that reveal the pupils's *receptive attitude towards values largely outside his present life yet strongly desired and recognized to be attainable only in an atmosphere of freedom.*” (curs. v. McC. en ons)”.

10. „Still more worthy of note is the fact that almost one half of those who desire freedom do so because they are convinced that *it is the most efficient means of learning.*” (curs. v. McC.) In dit laatste geval rust het verlangen naar meerdere vrijheid duidelijk op utiliteitsoverwegingen, een der beide hoofdcategorieën die ook wij in ons vorig artikel onderscheidden.

En in onze eigen onderzoekingen bleek hetzelfde verlangen naar grotere vrijheid en zelfstandigheid onder persoonlijke verantwoordelijkheid ook bij ongeveer 80 % aanwezig.

De conclusie lijkt ons gewettigd:

Internationaal gezien blijken jongere en oudere leerlingen duidelijk meer vrijheid en zelfstandigheid te wensen. Vandaar ook hun voorkeur voor vormen van modern onderwijs dat grotere mogelijkheden voor vrijheid en zelfstandigheid biedt. Het komt daardoor tegemoet aan het diepste persoonlijke verlangen van leerlingen boven de tien jaar naar zelf-vorming en zelf-opvoeding. Zij willen meer verantwoordelijkheid dragen voor hun „schoolse” lot dan de school hun meestal gunt.

## KERK EN SCHOOL TE FRANEKER IN DE 16de EEUW

BESTEMMING DER FRANEKER KERKELIJKE GOEDEREN  
TEN BEHOEVE VAN HET ONDERWIJS ALDAAR  
IN DE PERIODE, 1540—1560

*Een regeling der schoolgeldkwestie vier eeuwen geleden*

DOOR

A. HALLEMA

Over het innige verband tussen kerkfabriek en school ten platte-lande van Friesland alsmede in enkele steden aldaar vóór de Hervorming handelde Mr. L. van Apeldoorn reeds uitvoerig in het eerste deel van zijn bekende dissertatie <sup>1)</sup>. Het hierin door hem ontworpen beeld is niet enkel voor afwerking vatbaar, doch onderzoekingen omtrent de schoolgeschiedenis van een enkele plaats, hetzij dorp of stad, doch vooral die der laatste, geven een vollediger begrip, hoe nauw kerk en school samenhangen, hoe het instituut school er in hoofdzaak was ter wille van kerk en liturgie, maar ook, op welke verdienstelijke wijze de kerkmeesters in samenwerking met de stadsmagistraten in hun tijd het onderwijs bevorderden in overeenstemming met de bestaande maatschappelijke toestanden.

Dit te bewijzen zal het doel van de volgende regelen zijn.

Aan de hand van uitgebreide archivalische gegevens <sup>2)</sup> meen ik met alle bescheidenheid in staat te zijn, iets nieuws te kunnen mededelen over de bestemming der Franeker kerkegoederen in verband met het onderwijs aldaar tussen de jaren 1540 en 1560. Het hier vastgelegde moet tevens beschouwd worden als niet enkel zuiver plaatselijke toestanden inzake het schoolwezen te illustreren, doch een greep te zijn uit de geschiedenis van het onderwijs in het Friesland der 16de eeuw, inzonderheid dat in de steden.

<sup>1)</sup> L. J. van Apeldoorn, De kerkelijke goederen in Friesland; Beschrijving van de ontwikkeling van het recht omtrent de kerkelijke goederen in Friesland land tot 1795; dl. I, hfst. 4: Bestemming en beheer der patroons- of kerkegoederen, bl. 182 v.v. De term kerkfabriek is een in rechtshistorische publicaties gangbare aanduiding voor de kerk als vermogenscomplex, in het bijzonder het vermogen, bestemd voor elk plaatselijk kerkelijk werk en dienst, waarvoor geen afzonderlijk vermogen bestond.

<sup>2)</sup> Van de ruim 20 hier verwerkte bescheiden in hs. waren er slechts drie afgedrukt, waarvan één nog maar gedeeltelijk.



De school was eenmaal de dochter der kerk. Haar afkomst en geboorte, haar jeugdverzorging en geestelijke voeding in de schoot der Moederkerk zijn in deze kindsheidsperioden historisch voldoende bewezen <sup>1)</sup>, al moesten wel eens enkele lijnen in die geschiedenis voorzichtigheidshalve worden uitgestippeld bij gebrek aan deugdelijk bewijsmateriaal. Over de reeds lang vastgestelde ontwerptekening is men het echter sedert geruime tijd eens. De grote lijnen daarvan ontlenen haar oorsprong bij het ontstaan der kloosterscholen voor de inwonende religieuzen en een enkele klasse van extraneï, gaan vandaar naar de geschiedenis der kapittelscholen terug, speciaal opgericht voor aanstaande geestelijken om daarna een ruimer veld te beslaan voor de parochiescholen, speciale onderwijsinrichtingen voor de jeugd in het algemeen. Iets meer buiten het kerkverband en ook met wat meer materiële en praktische levensbelangen ontstonden daarnaast reeds vroeg de hofscholen, (bijv. die van Karel de Grote) ten dienste van aanstaande staatslieden, de notarii en referendarii en in grotere handelscentra tevens de eerste bijscholen. Doch hun aantal en praktische betekenis zonken weg bij de scholen als *kerkelijke* stichtingen.

Ik noemde hier slechts de namen ter herinnering, doch mag over de zaak zelf niet verder uitweiden. Wel diene nog het volgende opgemerkt te worden. De waarde der kloosterscholen buiten haar betekenis als monastieke instituten, dus als oudste inrichtingen ter bevordering van de volksoontwikkeling, zal eerst voldoende

---

<sup>1)</sup> Ten aanzien van de geschiedenis van Hoger Onderwijs hier te lande hebben we grote verplichting aan Dr. M. Schoengen. Zie diens opstel over dit onderwerp in het R.K. *Annuaire*, jrg. 1907: De ontwikkeling van het H.O. in de Middeleeuwen. Daarnaast zijn onvoltooid gebleven standaardwerk „Geschiedenis van het onderwijs in Nederland”, voltooid tot de 12de afl., met een grôte verscheidenheid van litteratuur en bronnen. als mede andere werken van deze geleerde. Verder zijn er op dit gebied de vruchtdragende studiën van Pater Albers S. J. Prof. G. Meijer O. P. in het „Archief v. h. Aarstsbisdom Utrecht”, „Bijdragen Bisd. Haarlem”, „De Katholiek”, enz. Omtrent de kloosterscholen en haar geschiedenis wijs ik hier slechts kort op de onderzoekingen en werken van Harnack, Denifle, Acquoy, Pijper en Y. H. Rogge. De beschrijving der geschiedenis onzer Latijnse scholen, de latere gymnasia, vond haar neerslag in de werken van Prof. Dr. L. Knappert, Dr. H. E. van Gelder, Dr. J. G. Voegler, Dr. J. B. Kan, Dr. L. Kesper, Dr. J. G. Boot en als oudste in deze rij Dr. G. D. J. Schotel. Eindelijk kan ten aanzien van de Lager onderwijs-geschiedenis gewezen worden op de verdienstelijke werken van Versluis, Scheepstra en Walstra, Koops, Douma, Visser en andere, ook in de Paedagogische Encyclopaedie voor Nederland en België genoemde werken, handleidingen en specialstudiën. Het huidige buitengewoon en vakonderwijs kwam nog sporadisch voor.

naar waarde geschat kunnen worden, als bijv. voor het voormalige kloosterrijke Friesland <sup>1)</sup> een geschiedenis zijner kloosters, gefundeerd op een wetenschappelijke basis, in het licht is gegeven, gelijk dit ook geldt voor die in andere delen des lands. Iets dergelijks kan ook geconstateerd worden, hier in meerdere en daar in mindere mate, van onze kennis der Nederlandse kapittel-, dom- of stiftscholen, van welker geschiedenis slechts die van een enkele (bijv. de Domschool te Utrecht, de Lebuïnusschool te Deventer, enz.) in een monographie is beschreven, alsook van de parochiescholen. Op lokaal-historisch terrein is hier nog een uitgebreid veld van onderzoek braak.

Al deze scholen, met de aldaar gebruikte leerboeken <sup>2)</sup> en de schooldienaren inclus, stonden onder het toezicht en gezag der kerkelijke overheden en moesten haar aandeel bijdragen tot de kerkelijke liturgie. Gedurende het ganse mediaevale tijdperk en nog wel een eeuw daarna bleef dit zo en voor het 16de eeuwse Franeker hoop ik die algemene waarheid door concrete feiten in het licht te stellen. Trouwens, de geldelijke verplichtingen, welke de kerk zich jegens de school voelde opgelegd, en waarvan zij — het dient tot haar eer gezegd te worden — zich met waardigheid kweet, maken de nauwe gemeenschap tussen beide instituten volkomen verklaarbaar.

Het late stadwordingsproces, dat zich binnen Friesland voltrok van de 14de tot de 16de eeuw, verklaart tevens door welke oorzaken de steden hier zo laat een parochiale onderwijsinrichting kregen, die de jeugd ook buiten haar opleiding tot de geestelijke stand voor het leven en de buitenlandse universiteiten klaar maken kon <sup>3)</sup>. De oudste der Latijnse scholen in dit gewest zal wel die te Leeuwarden zijn geweest, welke in 1525 binnen de stins Aedleuwerd (Liowerd, Leeuwarden), geopend werd onder leiding van zekere geleerde Meester Lambert, die later werd opgevolgd

<sup>1)</sup> Vgl. mijn opstel: Friesche Kloosterlijsten in *De Vrije Fries*, dl. 26. Ook de kloosterkaart van Middeleeuws Friesland, door Dr. M. Schoengen ontworpen en uitgevoerd en thans nog bewaard in het Rijksarchief-depôt te Leeuwarden. P. Elpidius Bruna O. F. M. Toelichting op de Kloosterkaart van Friesland (*Frisia Catholica*), 1945; Mr. P. Gerbenzon, *De Kleesterlist fan 1529*, in: *It Beaken*, jrg. X, nr. 5, Oct. 1948; P. Elp. Bruna O. F. M. *Middeleeuws Monastiek leven*, in: *Bijdrage tot de Kerkgeschiedenis van Friesland*, Franeker 1951, blz. 22—39.

<sup>2)</sup> Voor het Middeleeuwse taalvak bij uitnemendheid, het Latijn, bijv. de „*Vocabularii copioso*”, de „*Gemmae*” e.a.

<sup>3)</sup> Zie daarvan de bewijzen in hfdst. I en II van mijn binnenkort verschijnend boek: *Franeker door de eeuwen heen*, uitgegeven in opdracht van de Franeker Gedenboekcommissie.

door Meester Thijs, terwijl de Sneeker school in de eerste helft der 16de eeuw bloeide onder de rector Johannes Lucaeus Rodius en diens secundant, Mr. Gerardus <sup>1)</sup>).

Ook Franeker had omstreeks 1540 reeds een dergelijke inrichting, die minstens een parochiale trivium-school mocht heten, als de naam Latijnse school er te weids klinkend voor was. Van haar oorsprong en oudste geschiedenis weten we zo goed als niets, want het is slechts de naam van een enkele priester-onderwijzer, die we vóór 1530 tegenkwamen in kerkelijke en stedelijke bescheiden. Van een bepaalde school, met een rector aan het hoofd er van, gelijk die van de Leeuwarder en Sneeker instituten vermeld worden, vindt men voor Franeker omstreeks die tijd nog nergens een spoor. Misschien dat er door de aanwezigheid der Kruisbroeders, die toen meermalen „doctores” genoemd werden, te Franeker niet zulk een directe behoefte aan een voorbereidend hoger onderwijsinrichting bestond.

Hoe het zij, vóór 1542 maken we er niet kennis met een „meister vandie groete schole” gelijk in dat jaar het geval was met een zekere Mr. Jacob. Hij was destijds tegelijk organist in de St. Maartenskerk te Franeker en woonde in de Schoolsteeg. Zijn eigenlijke naam was Jacob van Daelen, die in 1545 reeds „de nyeuwen rectoer van de schole” genoemd werd en in 1562 mede burgemeester der stad was. In 1528 had hij ook het nieuwe orgel, dat genoemde kerk toen gekregen had, ingespeeld. Op dit instrument werd „Mr. Reyner orgelspeelder” in 1550 zijn opvolger, aangezien de „rectoer” toen met zijn school de handen meer dan vol had.

Met opzet verwijlde ik even langer bij deze eerste ten tonele gevoerde onderwijskracht binnen de Franeker parochie, om hem te laten opkomen in zijn dubbele functie van kerk- en schooldienaar. In later jaren zien we datzelfde bij een of meerdere zijner assistenten, doch de rector blijft dan in de regel speciaal voor de behartiging der onderwijsbelangen gereserveerd. De kerk maakte, zoveel zij het nodig had, gebruik van de geestelijke capaciteiten van het onderwijzend personeel. Ik zal dat nader aantonen.

Het schijnt dat de Franeker school reeds spoedig tot bloei geraakte, want bedoelde helpers van de rector van Daelen waren vóór 1545 al in functie. Daarmede stegen ook de financiële lasten, uit het onderwijs voortvloeiende, die voorlopig geheel uit

---

<sup>1)</sup> Dr. J. Reitsma, Honderd jaren uit de geschiedenis der Hervorming enz. in Friesland, blz. 15.

de kerkelijke fondsen betaald werden. Op welke wijze dit geschiedde, leert een „regijster van den beneficien bynnen de stede van Franeker, den Hove van Vrieslandt aengegeven 1)”, waarin omtrent de beneficie van het „Heilig Sacrament des Altaars”, „daer geen priester op en is”, werd medegedeeld, dat haar inkomsten toentertijd beheerd werden door de kerkvoogden van Sint Maarten, „die boeren de vruchten daarvan en laeten de missen daer van doen, Voords betaelen zij daer van d'organist en den blaeser 2) ende voorder den eenen schoelmeester”, 3) terwijl de andere leraar of onderwijzer door de stad gesalarieerd werd.

En de inkomsten van dit leen waren voldoende, om daarvan de gemelde functionarissen te onderhouden, want het trok jaarlijks uit landen, te Wynaldum gelegen, XII golden floreenen, en uit die onder het dorp Zurich in Wonseradeel 18 gelijke geldstukken 4). Deze betrekkelijk hoge renten wekken dan ook te meer verwondering, dat zulk een rijk beneficie geen eigen priester ter bediening van haar altaar had.

Doch weldra begreep men tevens, dat de poorters der stad, die hun kinderen van het onderwijs, dat aan de parochieschool gegeven werd, lieten profiteren, deswege zedelijk verplicht waren, in de kosten van dat onderwijs bij te dragen. Daar kwam nog iets bij. Hoe beter de rector en zijn secondanten betaald werden, hoe meer aanleiding er voor dezen bestond, om mee te werken, de school tot hoge bloei te brengen. Daardoor zouden de bijscholen, die er reeds waren, de concurrentie met de officiële kerk-stads-school niet kunnen volhouden en op de duur moeten verdwijnen. Ook zou de kerk daardoor beter contrôle op alle onderwijs en de onderwijzers kunnen houden, op deze wijze en langs de aangeduide wegen met meer succes de veldwinnende heresie vermogen te bestrijden. En de lasten ten behoeve van het onderwijs zouden hierdoor langzamerhand eveneens worden verminderd.

Door deze overwegingen geleid, ontwierp men te Franeker in

1) In 1541.

2) Hiermee wordt bedoeld de orgeltrapper.

3) Oudste Privilegieboek der stad Fraeker, ten Gemeente-archieve aldaar, fol. 96. Vgl. eveneens ibid. fol. 113, 122, 134, 136 en ook het Oudste Kerkeboek van Franeker, fol. 49, 64, thans bewaard in het Rijksarchief te Leeuwarden.

In het vervolg haal ik deze beide hoofdbronnen aan onder de initialen Pr.B.Fr. en O.K.B.Fr.

4) Vgl. Beneficialboeken van Friesland, ed. van Leeuwen, fol. 257—259.

het jaar 1543 een nieuwe *schoolgeldregeling*, waartoe de 27e Maart van dat jaar ten raadhuize bijeenkwamen de volgende kerkelijke en wereldlijke autoriteiten: pastoor, vicaris, olderman, heerschappen, burgemeesteren, schepenen, raden, de leden van de gezworen gemeente en de kerkvoogden van Sint Maarten. Men kwam overeen, dat naast de rector voortaan nog twee externe onderwijzers met het onderwijs aan de jeugd ten dienste van de kerk en de volksontwikkeling zouden worden belast, bij wijze van proef eerst voor één jaar. Het doel, met de aanstelling dezer officianten beoogd, werd als volgt omschreven: „.... des zoe zullen alle byscholen, camerschoelen ende exitum aff wesen <sup>1)</sup>, ten waere dat de schoelmers eenyge extraordinaire lessen wolden doen, 't welcke zij gehouden zullen zijn te doene inde schole ende niet binnen hoeren huysen.” Dit is voorwaar een der oudste getuigenissen van de strijd tussen openbaar en bijzonder onderwijs, die gevoerd werd om het laatste de kop in te drukken en alle private leringen onder contrôle te stellen van kerkelijke censoren.

Ten aanzien van het onderhoud dezer onderwijzers werd verder bepaald, dat men „van elcke burgers kijnt diet van staede zullen wesen <sup>2)</sup>, alle verndeljaers vier stuvers tot schoelpenn. sal geven ende diet niet van staede en zijn, die salmen om godswillen leeren <sup>3)</sup>. Deze heffing van schoolpenningen kwam overeen met elders bestaande regelingen, want de tijd was reeds verre, dat het schoolgeld nog enkel in natura werd betaald, gelijk ± 1400 te Rotterdam werd vastgesteld: „die Scoelmeesters moghen haer scoelgeld inhaelen mitten boode alst hen verscheenen is gelyck oft waer van eeten ende drincken”. Doch wel was het bedrag op andere plaatsen lager. Zo vermeldt een opgave uit het reglement der Alkmaarder Latijnse school 9 stuivers per jaar en per persoon in 1518, enkele jaren daarna, in 1537, slechts een stuiver meer voor poorterskinderen en, als zij niet in het koor meezongen, een zelfde som, als voor de uitheemsen was bepaald, welke altijd iets meer dan de eigen stadsjeugd moesten betalen. Ook in Middelburg werd evenals te Franeker een soortgelijk onderscheid in stand gehouden, zoals een opgave aldaar van het jaar 1523 bewijst: kinderen van vermogende ouders 16 st. per jaar, terwijl hier de armen

<sup>1)</sup> Ik vermoed, dat hier de tekst bedorven is en dat gelezen dient te worden, dat bedoelde scholen „exitum ende aff” wesen zullen.

<sup>2)</sup> Die in staat, bemiddeld, gegoed waren. Of wel: die er van profiteren zullen.

<sup>3)</sup> Pr.B.Fr. fol. 109.



mede om Godswil werden onderwezen. Doch in 1559 was dit veranderd, toen er voor elk kind 20 st. per jaar werd gevraagd. Eveneens bestond in deze tijd de progressieve heffing te Gouda: „pauperes” voor niets, „semipauperes” 20 groten, rijken 40 groten, terwijl van de 3 kinderen uit één gezin één vrij was te betalen.

De reeds aangehaalde geschiedschrijvers van enkele voormalige Latijnse scholen hier te lande komen ook eenstemmig tot de merkwaardige conclusie, dat we in de vrijstelling der schoolgelden ten behoeve der armere jeugd zeer waarschijnlijk een poging hebben te zien, om steeds voldoende jongens ten dienste van het kerkkoor in opleiding te hebben.

Door uitbreiding van het getal onderwijzers aan de Franeker parochieschool was men middelerwijl tot splitsing dezer inrichting overgegaan. Sedert 1544 sprak men aldaar van „den groeten en de cleijne scholen”, die echter beide onder het toezicht en de directie van de rector stonden, vooral ten dienste van de koorzang. Dit laatste mag juist bevreemding wekken, aangezien in andere Friese steden als Leeuwarden <sup>1)</sup> en Sneek de rectors aldaar toen reeds ontheven waren van de leiding in het koor. Doch niet overal was dit het geval. Te Alkmaar vond men ten jare 1559 nog met Franeker en de aldaar bestaande school of groeten kleinescholen overeenkomende toestanden aan de toen daar bestaande Latijnse school, die gesplitst was in een hoge of bovenschol met 5 klassen of „loci”, en een lage of benedenschol, waarin de „septanos” en „sextanos” waren ondergebracht volgens de telling als in de huidige Duitse Gymnasia. En dat ook daar de samenvoeging kooropleiding met onderwijs een lastige copulatie was, blijkt uit het „concept beroerende het choor” van laatstgenoemd jaar, waaruit ik hier volgens de lezing bij Dr. van Gelder de volgende merkwaardige passage citeer: „Inden eersten omme dye meesters vant choor te subleveren van die groote lasten dye zij hebben tgeheele jaer duer met die jongers te leeren singen hoer koersanck, zoe inde metten als up andere hoochtijden ende feestdagen, zoe is geordonneert tgundt hyer nae volcht”, n.l. de splitsing dier onderwijsinrichting in afdelingen en toewijzing aan elke onderwijzer, wat voortaan tot zijn speciale taak zou behoren <sup>2)</sup>.

Hoe een en ander nu aan de Franeker school geregeld werd, leert de volgende publicatie van het jaar 1544. De 2e Februari van dit jaar waren namelijk dezelfde autoriteiten als hier te voren

<sup>1)</sup> Vgl. Dr. I. C. G. Boot, *De historia gymnasii Leovardiensis*, p. 100.

<sup>2)</sup> Dr. H. E. van Gelder, *Geschiedenis der Latijnse School te Alkmaar tot 1572*, bladz. 16.



genoemd werden, ter vergadering beschreven, om te beslissen, wat voortaan de taak van de rector zou zijn, hoe in diens onderhoud moest worden voorzien en op welke wijze de stad en de kerk daarin elk respectievelijk zouden bijdragen. Na langdurige en vele besprekingen werd „bij de meeste stemmen geaccordeert, datmen tot onderholdinge van den rectoer, die 't regiment over den groete ende cleijne scholen, de welcke nu weder <sup>1)</sup> aeneen gebrocht zullen worden, hebben sal, den zelven rectoer 't raedthuijs <sup>2)</sup> voer niet sall laeten bewonen, behoudelick dat de kerkfoechden van wegen den patroen de stadt daer beneffens jaerlicx te hulpe comen zullen mitter somma van elff golden gls.” Het merkwaardige in deze overeenkomst is vooral, hoe de patroon der kerk, m.a.w. de kerkfabriek, moest suppleren, wat de stad te kort kwam bij de honorering van de rectorale diensten, uitsluitend in het belang der Latijnse en lagere scholen.

Verder werd in dit contract omschreven, waarnaar de rector zich te gedragen had, n.l. om „goede opsicht te hebben opt koer ende ome den jongens koersanck te doen leeren”. Ook hij genoot van zijn leerlingen in de speciale „rectoersschoel” <sup>3)</sup>, de hogere afdeling dus, 4 stuivers schoolgeld per kwartaal, welk emolument hem nog gedurende een jaar vergund werd te mogen behouden, evenals „'t geent dat hem bij sommige private personen eerst voor een jaer ende nu voorts noch tot een half jaer beloeft ende toegeseijt is”. Want de verhouding tussen het hoofd van de kerkelijkstedelijke onderwijsinrichting en de ouders der aldaar ter schole bestelde kinderen droeg destijds in vele plaatsen een intiem zowel als particulier karakter.

In dit merkwaardige stuk <sup>4)</sup> tekenden voor de kerk de pastoor Jan Sarius, voor de stedelijke aristocratie Aesga van Hoxwier, terwijl Mr. Claes van Dockum er als schepen Recht en Raad in vertegenwoordigde alsmede de vroedsman Anscke Riencksz de gezworen gemeente. Deze veelzijdige overeenstemming illustreert het duidelijk inzicht der verschillende bevolkingsgroepen in het grote belang, dat er voor het gemene nut in de stedelijke onderwijszaak gelegen was.

<sup>1)</sup> Gelijk blijkt uit een ordonnantie van een kleine maand vroeger, terwijl tevens bedacht moet worden, dat deze samenvoeging alleen verband hield met de localiteit, waarin beide scholen vanaf die tijd ondergebracht waren.

<sup>2)</sup> Dit stond toen aan de tegenwoordige Voorstraat Z.Z.

<sup>3)</sup> Die naam vond ik ook in 1546 en volgende jaren terug ter onderscheiding met de „onder-schoel”, hetgeen mede tot staving der waarheid van het onder sub. 1 hierboven vermelde dient.

<sup>4)</sup> Vgl. Pr.B.Fr. fol. 110.

Dit bleek ook in een samenkomst, tegen het einde van datzelfde jaar gehouden, waarin reeds het hierboven beschreven contract tot stand was gekomen. Ook toen was de geestelijkheid weer ruim vertegenwoordigd door de beide vicarissen en twee prebendarissen, die gezamenlijk de pastoor assisteerden in de dagelijkse kerkdiensten of voor apart gestichte missenfundaties sacrificeerden, terwijl als gedelegeerden voor de kerkpatroon optraden de „kerckfoechden van Sinte Maerten”.

Immers ook nu golden de besprekingen „omme te tracteren van sommige saecken, 't welvaren vander stadt aengaende”<sup>1)</sup> waarvan in de eerste plaats genoemd werd „dattet zeer nut ende p(ro)ffijtelick is, datter een rectoer zij bijnnen der stadt vsc., bij den welcken dat alle burgers ende goeder luyden kynderen *gesticht ende geleert* mogen worden tot gods eere ende haerluyder eygen p(roffyt, ende oeck dattet koer inde kercke in eeren mit sanck ende goede manieren onderhouden mach worden, ende omme mitten rectoer tegenwoordich hier zijnde, ofte myt een ander, indient deze nyt langer en belieft, opdatter goede regiment in de kercke enden schole gehouden mach worden.”

Tot goed begrip van het vorenstaande mag nog wel terloops opgemerkt worden, hoe dikwijls de rectorstoel onbezet was aan meer dan een Latijnse school, doordat zij, die de studie der humaniora beoefenden, het liefst naar de centra van beschaving verhuisden. En door de met recht volprezen detailstudien van Blok en Theissen over Friese toestanden in de Middeleeuwen en gedurende de 16de eeuw<sup>2)</sup> weten we maar al te zeer hoe ontoegankelijk het Friese „binnenland” ook in cultureel opzicht in de eerste helft der 16de eeuw nog was.

Mr. Jacob van Dalen, reeds meermalen genoemd, scheen zich echter wel blijvend te Franeker te willen vestigen, indien men zijn diensten in het rectorale ambt en als kerkelijk dignitaris (voor de koorzang) op een behoorlijke wijze wilde honoreren. Want in 1545 kwam in de Mei-vergadering ten raadhuize zijn herbenoeming af met een verhoogde bezoldiging, waartoe vooral de plaatselijke clerus en de kerkvoogden hadden medegewerkt. Omtrent de verdeling van deze lasten werd o.m. bepaald, „dat de stadt vande veertich enckel guldens (van 20 st.), die de nijeuwen rectoer mr. Jacob van Daelen voor een jaer voor zijn salaris vanden

<sup>1)</sup> Pr. B. Fr. fol. 112.

<sup>2)</sup> Vgl. inzonderheid van de laatstgenoemde in ons verband; Dr. J. Theissen, Centraal Gezag en Friessche vrijheid, blz. 253—263.

schoele toegesecht zijn, nu Mey tegewoirdich beginnende, de tweedelen ende de patroen het derdedeel zullen betaelen." De stad zou daarvan dus twee derde deel en de kerk een derde deel voor haar rekening nemen.

Toch bleef deze schoolvoogd nog menig jaar een hinderlijke bestaansonzekerheid beschoren. De stedelijke financiën waren door de nasleep der jarenlange oorlogen om het bezit van het allengs berooide en kaalgeplukte Friesland, zomede tengevolge van herhaalde economische crises, waarin Franeker en zijn environs ruim hun aandeel hadden gekregen, geheel ontredderd en ook de kerk, hoewel toen nog rijk, was niet in staat meer geld te fourneren. Zo beraadslaagde men in 1547 opnieuw, hoe de „school en het koor in de St. Maarten”<sup>1)</sup> het best in ere zouden gehouden kunnen worden, dat wel met de minste kosten ten laste van de stedelijke en kerkelijke kassen. Reeds waren misbruiken ingeslopen, die onverwijld uitgeroeid moesten worden ten nutte van de wereldlijke en kerkelijke gemeenschap. Daarom werd besloten, dat men door tussenkomst van pastoor en kerkvoogden aan de nog in functie zijnde rector Jacob Roelofsz. van Daelen zou verzoeken, of hij genegen was, om de school gedurende een jaar of langer „sonder sallaris van de kercke ofte stadt” waar te nemen, in ruil waarvoor hem toegestaan zou worden, om het aantal van zijn leerlingen zo hoog mogelijk op te voeren, als hij vermocht en van dezen zoveel schoolgeld te vorderen, als hun ouders voor hen in staat waren te betalen. De regel van het maximum getal leerlingen en het maximale bedrag van schoolpenningen werd daardoor tengevolge van geldelijke onmacht van stad en kerk tijdelijk buiten werking gesteld.

Tevens zou er ter ontlasting van de vele werkzaamheden van de rector en bij wijze van tegemoetkoming en compensatie door pastoor en kerkvoogden gezorgd worden voor de onderwijzing van de koorzang aan de schoolgaande jongens door aanstelling van twee schoolmeesters, „die daer nut ende bequaem toe zullen zijn; omme den jongens mit alder naersticheyt te leeren ende te onderwijzen, zoe dat tot eere van der kercke ende welvaert van den burgers ende goeder luyden kynderen behoiren sall”. De bepaling van het slaris dezer „ondermeesters” stond ook aan pastoor en kerkvoogden en daarvan „zullen de kercke deene helft ende de stadt dander helft betaelen”. Thans werd er ook een moeilijker overgang gemaakt tussen de klassen, onder leiding van de rector

<sup>1)</sup> Ook deze samenvoeging is weer zeer typerend!

studerende, en die van de „onderschoel”, bij welke overplaatsing de pastoor van St. Maarten de meeste invloed had <sup>1)</sup>).

Speciaal de hier genoemde onderwijskrachten in de lagere klassen waren dus in hoofdzaak kerkelijke officianten. Vandaar dat hun aanstelling dan ook reeds ten vorige jare door de geestelijkheid geconcipeerd werd, tegelijk met die van de koster en de organist, eveneens aan de kerk verbonden. Jammer genoeg weten wij van de inhoud van dit stuk niets af, doordat het tot heden niet in geschrifte werd teruggevonden <sup>2)</sup>. Een speciaal onderzoek in het stedelijk en kerkelijk archief daartoe ingesteld, leverde geen enkel resultaat op. Men ziet uit het voorgaande, hoe weinig de onderwijstoestanden zich zelfs plaatselijk konden consolideren. Het dienstverband van rector zowel als dat van de hem ondergeschikte „ondermeesters” bleef tamelijk los, nog meer met de stad dan met de kerk, totdat in 1550 gunstiger financiële en economische omstandigheden ook betere onderwijstoestanden in het leven riepen. Want onder de slappe overheidsregeling der voorgaande jaren was het uitgedreven bijzonder schoolwezen weer door een achterdeurtje binnengehaald, waardoor het toezicht op de schoolzaken en het onderwijs vanwege de clerus verslaptte of ondermijnd was geworden. Er waren bereids opnieuw bijscholen, kamerscholen e.d. geopend, waarin misschien heimelijk leringen werden verkondigd, die strijdig waren met de leer der R.K. Kerk.

Dat kon niet langer voortbestaan, dat mocht niet meer geduld worden, gezien de vorderingen, welke de heresie ook binnen deze veste in stilte maakte. De band tussen de publieke stads-kerkschool en de burgerij moest weer nauwer aangehaald worden!

De stedelijke overheid zag dat zelf in, en zij was het, die ten strijde trok tegen allen, die de door haar voorgangers gestichte school afbreuk bezorgden.

Ziehier het tastbaar resultaat van haar ijveren voor het behoud

<sup>1)</sup> De tekst van deze publicatie werd het eerst door Mr. A. Telting afgedrukt in „De Vrije Fries” dl. VII p. 86—87.

<sup>2)</sup> Slechts bewaard gebleven is de aanhef, waarin medegedeeld wordt, dat de 11 Maart 1546 door de Raad en de Gezworen Gemeente van Franeker gecommitteerd werden de pastoor Jan Sarius met nog drie andere personen, „omme voor den coster, organist, ende schoelmeesters van sinte Martenskercke in Franeker voorsc. een ordonnantie ende regel te mogen maecken ende stellen, daer aen de voors. coster, organist ende schoelmeesters hen voortaan nae zullen holden ende reguleren”.

Slechts die van de eerstgenoemde functionaris bleef bewaard. Vgl. „De Vrije Fries”, dl. VII, bl. 86. Maar voor de geschiedenis van het onderwijs ter plaatse in die jaren levert dit niets op.

der openbare school van die dagen met een kerkelijk cachet.

De 15de Februari 1550 werd door Olderman, Burgemeesters, Schepenen en Raad der stad Franeker besloten, om het vervallen contract met de rector Van Daelen te hernieuwen onder de volgende voorwaarden:

1e: „datt alle de by-schoelen, die knechtken leren: oldt zijnde over den zeven jaeren, aff zullen wesen;

2e: „de sangmr. zall bewonen thuys, daer mr. Wynalt jegenwoirdig inne woint”, hetwelk sinds jaren de woongeleghenheid was geweest van een der vicarissen der St. Maartenskerk”;

3e: „Datt oeck de rectoer voirs van waecken, tochten <sup>1)</sup> ende ander personael lasten vrij zall wezen, doch datt die reale lasten, te weten jaertacxen <sup>2)</sup>, wallen, straten, ijzen ende diergelycke, conserveren(de) thuys, daer de rectoir inne woont <sup>3)</sup>, bij hem gedragen zullen worden, gelyck bij andere burgers.

4e: „Datt insgelyck de rectoer eene van zynen schoelmrn. orloff zall moegen geven ende den schoele selffs doer derde <sup>4)</sup> bedienen, dragen(de) gelycke lasten, die welcke zy onder hem vieren plaghten te draeghen <sup>5)</sup>;

5e: „Ende zall boven dien de rectoer hebben van de stad een ende vyftich carolus gls. zes stuvers, vanden kerckvoeghden acht ende dartich gls corrent dertien stuuers ende dat op vier termijnen nae older gewoonte; ende boven dien hebben alle verndell jaren een phs.gls. (f 1,25) van den pastoir, een halve phs.gls. van elcke vicaris, heer Fedde ende heer Thomas, ende bovendien noch zes Carolus gl. van den voegden vanden rechte armen ende

---

<sup>1)</sup> Verplichte vesting — en krijgsveld in geval van belegering der stad, zeldzaam gebruik van dit woord in de bovenomschreven zin: vgl. Verdam, Mnl. Wdb. i.v. tocht en togen.

<sup>2)</sup> Vgl. omtrent het wezen en de aanslag der jaartaxen, Theissen l.c. bl. 213—215.

<sup>3)</sup> De rector scheen toen niet meer het raadhuis te bewonen, maar een gewoon huis betrokken te hebben.

<sup>4)</sup> Hier is de tekst enigszins bedorven door doorhaling en radering, zodat alleen de letters welke tezamen „durde” vormen, zijn overgebleven. Uit het verband lijkt me de boven gekozen lezing de meest aanneemlijke.

<sup>5)</sup> M.a.w. In gewone gevallen waren de rector en zijn twee helpers met zijn drieën, doch had er een zijner assistenten verlof en moest er dus een vervanger voor in de plaats komen, dan deelde deze vierde kracht ook mee in de lasten van het ambt.



voorden welcken zes carolus gls. hij gehouden zal wesen te leren schamele burgers kynderen, die niet hebben(de), vuytten kercke oft andersins broot bidden(de) 1)"

6e: „Ende daer beneffens geordonneert, dat de cleyne jongen(s), die de figuer leren 2) ende daer beneden alle vierendel jaers vier sts. te schoelpenn. zullen geven ende de geene daer boven leren ende te choer gaen zeven sts., ende de geene nyet te choer gaen ofte van buyte(n) zijn, negende halve st.”

Ik heb deze buitengewoon interessante overeenkomst tussen overheid en stedelijk ambtenaar, welke de materiële voorwaarden behelst voor het voortbestaan van het ambt van de rector in een Fries stadje der 16de eeuw, in extenso opgenomen, om drieërlei redenen. In de eerste plaats, omdat deze oorkonde in onze vaderlandse onderwijsgeschiedenis enig is in haar soort, wegens volledigheid en hoge ouderdom. doch wel het meest, omdat zulke documenten uit de noordelijkste gewesten nog in het geheel niet werden gepubliceerd. In de tweede plaats illustreert haar inhoud de toekomstige zelfstandigverklaring van het rectorsambt, het terugwijken van kerkelijke autoriteiten, waar het gold zuiver onderwijsbelangen en de bevordering van de bloei der betrekkelijk jonge onderwijsinrichting aan de vooravond van een nieuwe cultuurperiode. Eindelijk waren de hier gestelde voorwaarden de grondslagen voor de latere actes van aanstelling voor de onderwijzers aan de lagere en de voorbereidend hogere scholen binnen Franeker zowel als in andere Friese steden, ook gedurende de periode van de Republiek.

Vergelijken we haar inhoud met die van andere regelingen, aan de scholen buiten het Friese gewest getroffen, dan kwam de Franeker rector er ten jare 1550 geldelijk niet slecht af. Verschillende zijner collega's in steden als Leeuwarden, Deventer, Gouda, Middelburg, Rotterdam en Alkmaar genoten tussen 1545 en 1565 salarissen, die varieerden tussen 50 en 125 gulden, en eerst na 1560 werden bijna overal de tractementen van het onderwijzend

1) Dit is een der oudste en waarlijk zeldzame getuigenissen, op welke wijze de kosten voor het onderwijs aan kinderen van onvermogende ouders werden gevonden.

2) Ik vermoed dat hiermee bedoeld werd het elementair onderwijs in schrijven en lezen, wat het leren der lettertekens betreft, alsmede dat in het rekenen, waarbij dan gedacht kan worden aan de cijfers en het z.g. rekenen op liniën in de „onderschoel”. Het woord „figure” diende ook wel eens ter aanduiding van leerzame fabel, verhaal, parabel, doch aangezien het hier gold „kleine jongens”, kan daaraan moeilijk gedacht worden.



personeel flink verhoogd. Zo genoot de Alkmaarder rector sedert 1567 een jaarloon van f 200,— plus een nieuwe bonnet, mits hij de laagste schoolmeester in de benedenschool honoreerde met f 12,— per jaar buiten diens recht op de schoolgelden.

Ook de tractementen der gewone onderwijzers te Franeker bewogen zich met de verhoging van dat van de rector in stijgende lijn. Reeds spoedig na 1550 worden we dit gewaar uit een aanstelling van een geestelijke van de St. Maarten n.l. de prebendaris heer Joannes Wijbeszoon, tot hulponderwijzer, Deze werd de 23ste December 1552 door pastoor, vicarissen, kerkvoogden, burgemeester, schepenen en raden „geordonneert int schoel by meester Syba ondermeester, zijn hulp te wesen, soe well in 't schoel als in 't choer voor een jaer nae dato van desen, ende zall voor sallarijs hebben van de kercke dertich gouden gld., zijnde d'eerste twee kusten <sup>1)</sup> van thuijs inde schoelsteegh, 't welcke hij van de patroon heeft gecoft" <sup>2)</sup>.

Hier was het dus rechtstreeks een priesteronderwijzer, die tot de bloei der kerkelijke school meewerkte. Doch hoe ook overigens de onderwijzer „uit de werelt", die aan de parochieschool verbonden was, tot de kerkelijke dienaren werd gerekend, in hun verband, hun corps was opgenomen, wordt mede bewezen uit een legaat, dat juist in de door ons besproken periode mocht worden aanvaard uit de laatste wil van Catrijn van Dekama door de „vier principale priesters, coster ENDE SCHOEL-MR. bijnnen franiker", ten bedrage van twee goudgulden en een stuiver jaarlijkse rente. „dwelcke deselve priesters, Coster ende schoel-mr. jairl. sullen moge ontfangen toe Meydage, wair van Mey anno XVc en vijftich teerste zal wesen" <sup>3)</sup>.

Misschien door de onrust der tijden, misschien door andere oorzaken, die we niet kennen, was enige jaren later de Franeker school zonder rector. Op 12 Maart 1558 maakten haar beheer en het daar verstrekte onderwijs opnieuw een punt van bespreking uit tussen kerk en stad. De pastoor, thans heer Pieter Thomasz., de kerkvoogden, Schelte Claesz., Pierer Jou(k)esz., Bertolt Roelandtzn ende Sijverdt Pietersz., waren „vuyte naemen ende van wegen die kercke van Franeker" gekomen op het raadhuis, om opnieuw over de verdeling der lasten, die het onderwijs aan

<sup>1)</sup> Betalingstermijnen of wel rente, getrokken uit een zakelijk verband, rustende op een onroerend goed.

<sup>2)</sup> O.K.B.Fr.; ook afgedrukt in „De Vrije Fries", i.c. bl. 89.

<sup>3)</sup> O.K.B.Fr. fol. 45.

de parochieschool meebracht, te beraadslagen en wegen ter bezuiniging aan te wijzen, nu voorgesteld werd, het eens te proberen zonder de leiding van een rector, in welk geval de overheid en de kerk door haar gecommiteerden direct en daadwerkelijk toezicht op de school zouden houden. Dienovereenkomstig werden alzo de volgende plannen beraamd en gedurende een paar jaren lang uitgevoerd. Stad en kerk zouden van Mei 1558 af ieder contri-bueren in de kosten van de school en haar onderwijzers 20 goud-guldens van 28 st. per stuk en de pastoor zou daarbij nog voegen uit de door hem beheerde pastorie-goederen <sup>1)</sup> 4 Philipsgld. van 25 st. het stuk. Bovendien kreeg de school de haar toekomende 2 Philipsgl. uit de beide vicarijen. Een vierde fonds, dat verder nog bijdroeg in de onderwijskosten, ontmoeten we thans voor het eerst in de volgende conditie: „ende oeck Syaerdema ende Sinte Johannes prebende <sup>2)</sup> elcx mede daertoe jaerl. gewoent-(ycken)” zijn te geven een gelijk bedrag als de vicarissen moesten afzonderen. Voorts werd ook thans van de voogden der rechte armen gevorderd 6 Car. gl. ten behoeve van het onderwijs aan de kinderen van bedeeden en andere onvermogene ouders. De beter gesitueerden moesten evenals vroeger voor hun kinderen of pupillen 4 st. schoolgeld per kwartaal storten, althans indien dezen mee in het koor zongen. Doch als „eenige nyet te choor en wilden gaen, zullen gehouden weesen elcke vierndeel jaers te betaelen ses stuyvers, mits oeck datter geen ande(re) bij-schoelen tot achterdeel (nadeel) vanden meesters der principale schole binnen franeker gehouden en zullen worden van eenige knecht-kens, wiens olderen onder den clockslach van Franeker geseten zyn”. Dit is voorwaar een eigenaardig voorbeeld van leerplicht, of nog beter schoolwang, voor buitenpoorters om de parochie-school binnen de muren te bevolken met hun kinderen.

Twee onderwijzers werden nu met de taak belast, voor het onderwijs in de profane vakken en dat in de koorzang zorg te dragen, „dwelcke dien prouffijten gelyckelycken zullen genieten, mits dragende oock gelyckelyck den lasten, soe wel in der kercken ende tchoer singen als in der schole lerende, den burgers kijnden latijn, duits <sup>3)</sup> ende anders, nae dat een iegelijck gequalificeert

<sup>1)</sup> Beneficialboeken van Friesland, fol. 254.

<sup>2)</sup> Vgl. omtrent deze prebenden en haar bestemming o.a. Mr. L. van Apeldoorn, *De Kerkelijke Goederen in Friesland*, dl. II, blz. 228—241; voorts Mr. I. Telling, *Iets over Sjaardemaleen, De Vrije Fries*, Dl. 16 bl. 535 v.v.

<sup>3)</sup> Hiermee wordt natuurlijk bedoeld het onderwijs in de Nederlandse taal.

sall weesen en toebehoren sall, mits oock mede in singen (in)stuerende dengeene, die daer toe bequaem zullen weesen". Dit laatste onderwijs moest weer vooral dienstig gemaakt worden aan de kerkelijke liturgie in de parochie. Voorts hadden ze toe te zien op het gedrag hunner leerlingen „zoe wel buyten als binnen den scoelen, zoe dat voor de kercke ende stadt eerlycken ende totten burgers kynden welvaert vorderlyck zall weesen". Zelfs werd deze schoolmeesters, gelijk ook elders het geval was, het jus disciplinae toegekend b.v. om bij eventuele weerspanningheid de kwajongens „in tgroete school te mogen punieren ofte zediglyck giselen". In Leiden geschiedde dit eveneens door de onderwijzers, maar dan veelal in het voorportaal der kerk <sup>1)</sup>.

Bij geschillen tussen de beide onderwijzers trad een bemiddelingsraad, bestaande uit de stedelijke raden, de pastoor en de kerkvoogden adviserend, beslissend of rechtend op. Zo kon het geschieden, dat „voors.twie mrs. myt malcanderen nyet en souden coenen verdraegen, wie van hen beyden den kynden grammaticam en authorem <sup>2)</sup>, tsy in greecx ofte latyn, soude behoeren te leeren". Alsdan had bedoelde raad uit te maken, aan wie van beiden een bepaalde onderwijstaak moest worden opgedragen „sonder contradicties van den meysters". Tegelijk werd in deze bediening voor het eerst aangenomen zekere mr. Dirck Sivertszoon. „althans woonachtich binnen Sneeck ende dwelcke oock wederomme <sup>3)</sup> gelooft <sup>4)</sup> heeft den voors. dienste voor den eenen helfte in manieren voors. ende voorts in aller neerstlijckheit ende getrouwelijck te bewaeren, soe dat behoeren sall, mits genietende den eenen helfte der incompsten voors. ende dat nae advenant en int einde van een iegelyck vierndeel jaers".

Het was wel te voorzien, dat dit vaarttuig met twee schippers aan het roer of deze koets met twee koetsiers op de bok op de duur geen rechte weg zou kunnen houden. Daarbij kwam, dat het oppertoezicht over de school in handen was van merendeels ter zake onbevoegden, welke zich evenmin de tijd konden gunnen om de facto dit ambulante hoofdschap waar te nemen. Nog geen twee jaren later nam men daarom al weer zijn toevlucht tot de aanstelling van een rector aan het hoofd der dubbele school.

<sup>1)</sup> Gerechtsdagboeken A en B: passim; Leids Gemeente-archief.

<sup>2)</sup> Uitleg van de schrijvers in die talen of haar letterkunde wordt hier tegenover de gramatica gesteld in overeenstemming met het Middeleeuws schoolbegrip betreffende het onderwijs in vreemde talen.

<sup>3)</sup> D.w.z. van zijn kant.

<sup>4)</sup> Beloofd.

Dit ging met de volgende omstandigheden gepaard. De bloei van de Franeker school taande, doordat het leerlingtal sterk was verminderd, wegens gebrek aan eenheid en goede leiding. Vele ouders hadden hun kinderen elders ter school gezonden. De hoofden van stad en kerk beraadslaagden deswege op de 14de Januari 1560 ten huze van de Olderman Jarich van Botnia, op welke wijze aan die uittocht der scholieren naar andere plaatsen een einde kon gemaakt worden en wat er gedaan moest worden, om de eigen onderwijsinrichting haar vroegere bloei terug te doen bezorgen. Voor deze samenkomst waren uitgenodigd het voltallige stadsbestuur, de pastoor en kerkvoogden van St.Maarten, alsmede als onderwijsspecialiteit de oud-rector, Mr. Jacob van Daelen <sup>1)</sup>, thans voor het eerste Jacobus Dalenus genoemd.

Hoofddoel der besprekingen was ook thans „omme te maeken goede ende sekere ordonnantie nopen(de) die schole binnen Franeker, ten eijn(de) die burgers kijnderen ende andere niet gedrongen en worden mit grote costen veer van huijs ter schole te reijsen, dan alhyr goede leeringen mitten minsten costen ende swaericheden zullen mogen becomen”. Met deze clause werd vooral aangeduid het algemene en plaatselijke belang, dat men zag in de vooruitgang ener aan de eisen des tijds beantwoordende parochieschool.

Doch ook de kerkelijke belangen werden getroffen tengevolge van een chronisch gebrek aan goede koorzangers en een achterstand in de opleiding tot de geestelijke stand, indien de school slecht bezocht werd, zodat middelen ter hand genomen moesten worden tot „beter geryf ende onderholdinge van het choor ende sanck inder kercken totten gootdsdiensten gevordert”, terwijl ten slotte verwildering en bandeloosheid der spes patriae diende tegengegaan te worden door een „beter toesicht ende goedt regiment ende ordonan(tie) onder die ioecht”.

Vele voorstellen werden over en weer te berde gebracht en ter overweging gegeven, tot dat ten slotte aan Mr. Jacob van Daelen de vraag werd gesteld, of hij zich nogmaals met de plaatselijke schoolzaken wou inlaten en proberen, of hij de school haar oude roem kon terugbezorgen. Deze was daarvoor niet aanstonds

<sup>1)</sup> Ex officio was deze ook al verschenen in zijn kwaliteit als lid van de magistraat der stad. Hij was n.l. in deze tijd reeds burgemeester van Franeker, hetgeen blijkt uit zijn handtekening onder een koopbrief in opgamelde hoedanigheid, d.d. 22 Januari 1560, waarbij de koop gesloten werd van „tvleijshuijs staende binnen fraeneker bij de Brol ten suyden naest 't raedhuijs aldaer”. Pr.B.Fr. fol. 150.

te vinden, maar beloofde het voorstel in beraad te houden gedurende veertien dagen. Daarna zou men opnieuw samenkomen, om de kwestie tot een goed einde te brengen.

Dat geschiedde de 28 Januari van het genoemde jaar, waartoe een vergadering was belegd „inde sacristie van Sinte Martens kercke binnen Franeker”. De zaak kreeg nu haar beslag in zulk een vorm, waarbij vooropgesteld mag worden, dat de nieuwe burgemeester-rector het durfde ondernemen als een gelukkig geslaagde poging om tot zelfstandig-verklaring van het instituut parochieschool te komen in heel wat lossere verband met de kerk-fabriek dan ooit te voren. Immers men kwam overeen <sup>1)</sup>, dat hij opnieuw het rectoraat der school op zich zou nemen, doch thans niet meer voor één jaar, doch gedurende vier achtereenvolgende jaren aldaar onderwijs zou geven met bijstand van twee onderwijzers of „praeceptores”. „die hij tot hem sal mogen kiezen ende neme(n) sulcx als hem daertoe alder nutst ende bequaemst duncken sullen, ende by den welcken twee ondermeesters hij tchoer van der kercke oock in goetd gregoriaens sank <sup>2)</sup> sal doen bewaeren”.

Deze eigen keuze van zijn helpers was voor de rector van grote betekenis, want daardoor werd hij vrijgelaten in de aanwijzingen van zulke personen, wier kennis en kunnen hem als deskundige het meest profijtelijk voorkwamen ten dienste van de school.

Hij behoefde nu niet langer te sukkelen met onderwijzers, die hem vanwege de kerkelijke en wereldlijke autoriteiten tot zijn assistentie waren opgedrongen. Nog sterker zelfs was zijn positie hierdoor geworden; de kerk moest als te haren dienste <sup>3)</sup> werkzame onderwijzers toelaten, die door de rector daartoe waren aangewezen krachtens hun aanstelling, welke het schoolhoofd hun had uitgereikt. Daaruit zou weliswaar met voldoende gronden mogen afgeleid worden, hoe verlegen men in 1560 was om te komen tot betere schooltoestanden, dat de kerkelijke autoriteiten zulk een inbreuk in haar zeggingschap lijdelijk moesten dulden. Doch Mr. Jacob van Daelen was er dan ook geen persoonlijkheid naar om zich in alles de wet te laten voorschrijven, maar wel een paedagoog „voor alsulcke leeringhe, discipline, regiment ende opsicht indie schole en de tchoer als dat behoort, ende men hem wel toevertrouwt”. Bovendien was „this right man in the right

<sup>1)</sup> Vgl. omtrent de volledige inhoud van dit contract. Pr.B.Fr. fol. 136.

<sup>2)</sup> Gregoriaanse zang is de koorzang door Paus Gregorius I (540—604), voorgeschreven in de z.g. 8 „kerkelijke tonen” en door Paus Leo XIII tot de traditionele vorm teruggebracht en verplichtend gesteld (1901).

<sup>3)</sup> N.l. voor de koorzang en andere kerkelijke verrichtingen.



place", burgemeester der stad<sup>1)</sup> en dus officieel vertegenwoordiger der stedelijke overheid en stond hij verder bekend als goed-Rooms. Gelukkiger combinatie was ondenkbaar, om de rechte Jozef te treffen voor de hoogst bezwaarlijke taak, teneinde de parochieschool weer haar oude bloei te verlenen en te maken tot een middelpunt van wetenschappelijk leven, zodat partijen dan ook van weerskanten bereid gevonden werden het accoord met hem te sluiten.

De financiële voorwaarden, hierin omschreven, behelsden de volgende punten. De rector zou als loon genieten gedurende de vier gecontracteerde jaren, en onafhankelijk van het leerlingental, van de stad jaarlijks 53 gld. 16st.; van de kerk, d.w.z. „vande patroons incompsten" per jaar 41 gld. 3 st. „mit oock tgebruyck van de gehele huysinghe den patroon toebehoren (de), „staen(de) aen tkerckhof opt noordt van den schoolsteghe<sup>2)</sup>". Verder kreeg hij uit de pastoriegoederen 5 car.gl. van de twee vicarijen, alsmede van de Sjaardema-en St. Jansprebende ieder 2½ gelijke guldens en van de armvoogden 6 car.gl.; „daertoe va(n) alle schoolkynden die niet om broot gaen bidden ende wiens olderen vuyter arme goeden binnen Fraeneker gheen aelmosen en genieten, voor schoolpenningen ontvangende nevens den ghenen, die onder septima classe zijn<sup>3)</sup>, elcx sestien stuyvers jaers ende voer anderen elcx acht ende twintich stuyvers, indien sy te tchoer gaen singen, indien niet, elcx vyer ende dertich stuyvers, mits van alles op een yder vyerendel iaer daer ontvangen(de) die juste vyerde penninck<sup>4)</sup>. Van al deze inkomsten moest hij echter een zeker deel afstaan aan zijn medehelpers „tot alsulcke some als hij mitten selven ondermeysters sal koenen accorderen ende ouer eencome(n)". Tevens werd opnieuw de bijschoolhouders de toegang tot de stad of het exploiteren van een particuliere leergang daarbinnen ontzegd in deze merkwaardige concessie ten dienste van het officiële onderwijzerspersoneel: „Des en sal niema(n)t anders toegelaten worden geduyren(de) die voors. vyer jaeren binnen de jurisdictie deser stede enyghe byschoele anders dan

<sup>1)</sup> In 1562 tekende hij als burgemeester sommige pachtbrieven van een „fijver gelegen bij fraeneker, buyten de Westervoert" Pr.B.Fr. fol. 148.

<sup>2)</sup> Op de plattegrond van Franeker door Petrus Bast, Ao. 1598, achter Winsemius" Chronique ... van Vriesland gevoegd, is deze rectorswoning duidelijk aangegeven.

<sup>3)</sup> D.w.z. die leerlingen, welke nog tot de 7de (laagste) klasse der „rectorschoel" moesten toegelaten worden.

<sup>4)</sup> M.a.w. elk kwartaal een vierde deel.



va(n) meyskens op te stellen ofte houden in eenygerleye manieren <sup>1)</sup>. Afzonderlijk onderwijs aan meisjes was dus ook hier regel en daarom toegelaten, gelijk mede blijkt uit een volkstelling, in Franeker gehouden ten hare 1536, waargij de stad verdeeld werd in vier kwartieren <sup>2)</sup> ten behoeve der brandwacht, het ijzen en bijten, en waarin o.a. van een „Claerschoelmeestersche” gesproken werd. Ook in Leeuwarden kende men reeds vroeg een aparte school voor meisjes <sup>3)</sup>.

Op welke wijze werd nu gewaarborgd aan de rector en zijn assistenten, dat het hun toegezegde salaris, uit zoveel onderscheiden fondsen te samen gebracht, werkelijk op de vervalddag kon uitbetaald worden? Want beloven was nog geen doen! Dit bleek mij o.m. uit het feit, dat b.v. de bezitter van de St. Jansprebende vóór 1560 reeds drie jaartermijnen ten achter was <sup>4)</sup>, hetgeen ook niet zal hebben bijgedragen tot het versterken van de lust bij de tussen 1558 en 1560 in functie zijnde onderwijzers, om hun onderwijs aan de parochieschool op peil te houden. In laatstgenoemd jaar moest dan ook de Workumer vicaris Heer Egbert Wichmansz. „vuyte name van Tiete Haeyez., althans beneficiaet van Sint Joannesprebende te Franeker voorsz.” borgstellen voor de richtige uitbetaling der verschuldigde jaarlijkse bijdrage aan de parochieschool van 2 Philippusguldens (= 2½ car.gld. zie boven), door de beneficant, „onder hypotheek van syne (d.i. des borgs)eygen gueden”, benevens een zelfde cautie stellen van „dan noch ten achteren syn(de) ses gelyke philippes gultens ter saecke van drije iaeren gelyke pensie, al voor de jaeren XV negen ende vyftich verschenen”. Het desbetreffende accoord werd gesloten met pastoor en kerkvoogden va(n) Sinte Martens kercke binne(n) Franeker vuyte name ende va(n) wegen den patroon aldaer ende als mede opsicht hebben(de) totter schoele binnen Franeker <sup>5)</sup>”.

Doch uit het voorgaande heb ik, naar ik me vlei, nu wel vol-

<sup>1)</sup> De scheiding der sexen in het huidige Rooms-Katholieke schoolstelsel is dus congruent met de schooltoestanden van de tijd vóór de Reformatie.

<sup>2)</sup> Pr.B.Fr., fol. 48. Zie hfdst. III van mijn boek: Franeker door de eeuwen heen.

<sup>3)</sup> Theissen, l.c., bl. 331.

<sup>4)</sup> Dit was de voornaamste reden, waarom het hier beschreven accoord gesloten werd, terwijl Mr. L. van Apeldoorn op blz. 192 dl. I van zijn dissertatie daarvan alleen de aanhef insereerde en de strekking ervan slechts ten dele weergaf.

<sup>5)</sup> O.K.B.F., fol. 53.

doende laten uitkomen, hoezeer door de hernieuwde plaatsing van Mr. Jacob van Dalen sedert 1560 aan het hoofd der Franeker parochieschool het terrein der bemoeiingen voor de kerkelijke autoriteiten was ingekrompen, althans waar het gold zuiver onderwijszaken, zodat aan het hier gesignaleerde opzicht door pastoor en kerkvoogden een niet te hoge waarde dient te worden toegekend. Dit is wel enigszins in tegenstelling met hetgeen Mr. L. van Apeldoorn hieromtrent wilde doen voorkomen, doch dat vindt zijn gemakkelijk te verklaren oorzaak in het feit, dat door ZH.gel. de geschiedenis van de verhouding tussen de Franeker parochiekerk en — school tussen de jaren 1540 en 1560 wat al te beknopt uit de bronnen moest worden opgehaald, in verband met de aard en het doel van zijn rechtshistorisch betoog.

Doch zijn hierboven op de voorgrond geplaatste stelling, dat in het Friesland vóór de Reformatie bepaalde kerkelijke goederen of inkomsten blijvend voor het onderwijs werden bestemd en dat daardoor sinds eeuwen een nauw verband tussen kerk en school bestond <sup>1)</sup>, is er ook door de speciale Franeker schoolgeschiedenis tussen de opgemelde jaren niet minder waar om.

Ik meen juist door de hiervoor gegeven uitleg en documentatie die waarheid des te meer versterkt te hebben.

Toen in 1567 Mr. Jacob Roeloffz. van Daelen het moede hoofd ter eeuwige ruste legde, had zijn leven voor de stedelijke overheidsschool rijke vruchten afgeworpen, welke de kerk ten goede waren gekomen en de plaatselijke volksontwikkeling ten zegen hadden gestrekt. Nog meer als rector dan in zijn kwaliteit van burgemeester liet hij een lege plaats achter, die niet gemakkelijk weer bezet kon worden, gelijk nog uit het vervolg der geschiedenis van het onderwijs te Franeker zou zijn aan te tonen, hetgeen echter te zeer buiten het bestek der hier afgebakende periode valt, om daarop nog dieper in te gaan.

---

<sup>1)</sup> Mr. L. van Apeldoorn, l.c. bl. 182.

## KLEINE MEDEDELINGEN

ENTSCHLIESZUNGEN DER EUROPÄISCHEN  
ERZIEHUNGSKONFERENZ

(Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. Main)

13. bis 17. April 1953

Die Grundlage einer Europäischen Erziehung sollte eine allgemeine Erziehung zur Menschlichkeit sein, die durch Aufgeschlossenheit und Fähigkeit zur Zusammenarbeit unter den Völkern gekennzeichnet ist. Sie darf nicht zu einer Übertragung des einzelstaatlichen Nationalismus auf eine europäische Ebene führen. Auch eine konkrete Verwirklichung der europäischen Vereinigung kann immer nur als eine Etappe auf dem Wege zu einer weltweiten friedlichen Verständigung zwischen allen Völkern und Menschen aufgefaßt werden. — Einzelne Teilnehmer möchten keinen Unterschied machen zwischen „Europäischer Erziehung“ und „Weltbürgerlicher Erziehung“.

Die Bedürfnisse des Kindes und die Anforderungen der  
europäischen Gesellschaft

1. Wie überall in der Welt werden die Kinder in Europa glücklichere Menschen sein und bessere Bürger werden, wenn man für ihre Entwicklung Voraussetzungen schafft, die eine vielseitige und vollständige Ausreifung ermöglichen. Dazu gehören insbesondere: Stabilität der Verhältnisse, das Gefühl der Sicherheit, das Gefühl erwünscht und geachtet zu sein, so daß sie in Geborgenheit aufwachsen können. Unter diesen Voraussetzungen werden sie mit Schwierigkeiten und Mißerfolgen fertig werden.
2. Bei der Planung ihrer Erziehung muß man sich darüber klar sein, daß sie jetzt und in Zukunft Mitglieder und Begründer von Familien und größeren sozialen und politischen Einheiten sind und sein werden. Man muß ihnen deshalb ausreichend Gelegenheit geben, nicht nur die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, sondern auch Verantwortung zu übernehmen. Das bedeutet zugleich, daß sie sowohl die Grundfertigkeiten des Verstehens und des Ausdrucks beherrschen müssen, als auch die Fähigkeit zu kritischem Urteil die Kraft der Phantasie und des schöpferischen Gestaltens entwickeln müssen. Es bedeutet ebenfalls, daß sie die Meinung anderer achten, Mehrheitsbeschlüsse akzeptieren und das Recht der Minderheiten respektieren.
3. Im Laufe ihres Wachstums und ihrer Entwicklung treten die Kinder nach und nach, bewußt und unbewußt, ihr soziales und kulturelles Erbe an. Für Europa sollte das bedeuten: der Wunsch nach individueller Freiheit und Freiheit des Ausdrucks, gepaart mit der Achtung vor dem Gesetz; empirischer Pragmatismus gepaart mit der Achtung vor Vernunftgründen. Diese Überlieferungen sind Gemeingut aller europäischen Nationen, und die Erzieherchaft Europas sollte das Gemeinsame und nicht das Trennende dieser Nationen hervorheben: Gemeinsame Erziehungserfahrungen und Unternehmungen, nicht Kriege und Auseinandersetzungen.

4. Diese Ausweitung der loyalen Haltung gegenüber der eigenen Nation zur Loyalität gegenüber einem Kulturbereich ist ohnehin eine der Voraussetzungen unserer weiteren Existenz. Die Staaten Europas sind so klein, daß sie Anachronismus und eine Quelle tödlicher Gefahren geworden sind. Der christliche-jüdische Gedanke der Nächstenliebe unter allen Menschen auf der Grundlage der gegenseitigen Achtung ist eins der Kernstücke des europäischen Kulturguts sowohl als aller anderen zivilisierten Nationen. Wenn wir nun also unseren Kindern das Gemeinsame, das sie mit anderen westeuropäischen Kindern haben, vor Augen führen, so müssen wir uns bewußt davor hüten, zwischen ihnen und anderen Völkern der Erde Grenzen aufzurichten; wir müssen sie vielmehr zu der festen Überzeugung führen daß die Kinder in Osteuropa, Amerika, Asien und Afrika auch ihre Nächsten sind.
5. Ein weiteres Kennzeichen der europäischen Idee der Nächstenliebe ist die Achtung der Verschiedenheiten und Unterschiede, die Liebe zu dem was uns unterscheidet. In einem so differenzierten Gebiet wie Europa muß dieser Gedanke gepflegt und gefestigt werden. Wir dürfen nicht nur eine passive Toleranz oder ein Gefühl für das allgemein Verbindende fördern; wir müssen darüber hinaus unsere Kinder zu der Einsicht führen, daß Vielgestaltigkeit etwas Positives, ein Quell des Glücks und der Freude ist.
6. Darüber hinaus gibt es noch einige Tatsachen, die für die Verhältnisse in Europa charakteristisch sind. Europa hat das schreckliche Erlebnis zweier furchtbarer Kriege, der Wirtschaftskrise, der sozialen Revolution und der Inflation über sich ergehen lassen müssen. Es gibt zahllose zerstörte Heimstätten, Millionen von Waisen, Massen von zerrütteten, unglücklichen, unsicheren und furchtsamen erwachsenen Menschen. Wir leben überwiegend in einer Atmosphäre der Hoffnungslosigkeit und Furcht. Es herrscht weitverbreiteter Zynismus gegenüber sozialen und politischen Institutionen, Mangel an Zukunftsglauben. Wir sind überzeugt, daß alle Erzieher die Pflicht haben, dieses alles zu berücksichtigen und ihre Pläne und Programme so aufzustellen, daß diesen trennenden und zerstörenden Kräften entgegengewirkt werden kann.

Organisation und Verwaltung der Schule im Hinblick auf die Bedürfnisse des Kindes und die Anforderungen der Europäischen Gesellschaft

#### Leitsätze:

1. Jedes Kind soll so vorbereitet werden, daß es den vielfältigen Anforderungen des modernen Lebens in der demokratischen Gesellschaft gewachsen ist. Aufgabe und Pflicht der Schule ist es, zu dieser Vorbereitung wirksam und nachhaltig beizutragen. Es ist notwendig, in allen Ländern entsprechende rechtliche und organisatorische Grundlagen dafür zu schaffen.
2. Für diesen Zweck reicht eine Elementarbildung nicht aus, sondern alle Kinder sollten von einem angemessenen Alter an vollzeitlichen Unterricht in weiterführenden Schulen bis mindestens zum vollendeten 15. Lebensjahr erhalten. Die weiterführenden Schularten sollten vielgestaltig sein. Jedem Kinde sollte die Möglichkeit gegeben werden, eine moderne Fremdsprache zu erlernen.

3. Körperlich und geistig behinderte Kinder brauchen eine besondere Förderung in Sonderschulen und -klassen.
4. Schulen aller Arten und Einrichtungen zur Erwachsenenbildung sollten miteinander und mit dem beruflichen und wirtschaftlichen Leben so eng wie möglich zusammenwirken.
5. Innerhalb eines weitgespannten Rahmens sollten alle Schulen ihre Eigenart und Selbständigkeit in angemessenen Grenzen frei entfalten dürfen; die Schulaufsicht sollte sich auf das notwendige Maß beschränken.
6. Der Auswahl, Ausbildung und Fortbildung der Lehrer und der Förderung ihres gesellschaftlichen Ansehens und ihrer wirtschaftlichen Lage sollte besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

#### Lehrplan und Lehrverfahren im Dienste des Europäischen Gedankens

1. Europäische Erziehung im Geiste der entwickelten Grundsätze ist weder beschränkt auf eine bestimmte Altersstufe noch auf bestimmte Unterrichtsfächer, noch auf einen bestimmten Schultyp. Diese Erziehung läßt sich auch nicht durch Einführung eines neuen Faches verwirklichen. Sie muß anknüpfen an lebendige Erfahrungen der Jugend und erfordert auf Seiten des Lehrers die Ausnutzung aller dazu gegebenen Möglichkeiten. Wo unmittelbare direkte Erfahrungen nicht gegeben sind, muß die Schule zu modernen Hilfsmitteln wie Bild, Film, Rundfunk usw. greifen. Das ganze Schulleben sollte sich in einer Umwelt abspielen, die für die Entwicklung freiwilliger Rücksichtnahmen wie für die Entwicklung des Willens zur Zusammenarbeit günstige Voraussetzungen bietet.
2. Nichts steht der Erziehung zur europäischen Gesinnung so sehr im Wege wie Mißtrauen, Vorurteile und Ressentiments der einzelnen Völker gegeneinander. Das Kind erwirbt diese Einstellungen schon früh durch den Einfluß des Elternhauses, der Umwelt und der Schule.
3. Die Schulen aller Länder sollten ihr besonderes Augenmerk auf folgende Punkte richten:
  - a. Bereits in den untersten Schulklassen sollte der Anschauungs- und heimatkundliche Unterricht von vornherein durch den Blick auf die ganze Welt ergänzt werden. Vergleiche zwischen der engeren Heimat und fremden Welten sollten angestellt werden, Beziehungen zu anderen Völkern sollten aufgezeigt werden.
  - b. Alle Länder sollten sich an den augenblicklichen Bemühungen zur Reinigung der Geschichtsbücher beteiligen. In gleicher Weise sollte eine Ausmerzung jeder nationalistischen Interpretation von wirtschaftlichen, literarischen, künstlerischen und naturwissenschaftlichen Errungenschaften der einzelnen Länder angestrebt werden.
  - c. Gute Übersetzungen der Weltliteratur eignen sich vorzüglich auch im muttersprachlichen Unterricht, um ein Gefühl für das gemeinsame geistige europäische Erbe zu fördern.
  - d. Es sollte mehr und mehr angestrebt werden, den fremdsprachigen Unterricht durch geschulte Vertreter des jeweiligen Landes im wechselseitigen Austausch übernehmen zu lassen.

- e. Austausch von Briefen, Kinderbüchern, Kinderarbeiten, Volksliedern usw. sollten im direkten Verkehr von Land zu Land gefördert werden.
4. Die Erziehung zur europäischen Gesinnung ist weitgehend abhängig von dem Umfang der unmittelbaren persönlichen Begegnungen der jungen Menschen der einzelnen Länder. Als praktische Gelegenheiten bieten sich hier an:
- Wo immer in Europa Kinder verschiedener Nationen auf engem Raum zusammenleben, sollte eine Möglichkeit zum gemeinsamen Schulbesuch geschaffen werden.
  - Die Errichtung von Grenzschulen, in denen die Kinder der angrenzenden Länder gemeinsam unterrichtet werden. Dies würde gerade in gewissen Gefahrenzonen zur besseren Verständigung zwischen den Völkern beitragen.
5. Bei jedem Unterricht sollte sich der Lehrer fragen, ob er das, was er sagen will, auch vor Ausländern sagen könnte, ohne damit das Freundschaftliche Einverständnis zu stören.

#### Die Aufgabe der Pädagogischen Forschung und ihr Beitrag zur Verwirklichung einer Europäischen Erziehung

- Pädagogische Forschung ist das planmässige und systematische Bemühen, die Faktoren und die Tatbestände der Erziehung klar und in ihren Zusammenhängen zu erfassen. Sie ist ebenso notwendig wie etwa die medizinische Forschung. Mittel, Einrichtungen und Kräfte für Pädagogische Forschung sollten daher von privaten, öffentlichen und staatlichen Stellen in der gleichen Weise zur Verfügung gestellt werden, wie dies für die medizinische Forschung geschieht.
- Die Pädagogische Forschung darf sich nicht auf die philosophisch-theoretische und auf die historische Seite ihrer Aufgabe beschränken, sondern muß auch mit empirischen Methoden die gegenwärtige Erziehungssituation und die zukünftigen Aufgaben der Erziehung erfassen.
- Die Pädagogische Forschung ist nicht Selbstzweck, sondern soll der Aufgabe dienen, die ständige gesunde Fortentwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens zu fördern. Sie umfaßt sowohl Untersuchungen über allgemein soziologische und psychologische Voraussetzungen der Erziehung, als auch solche zur unmittelbaren Lösung praktischer Bildungs- und Erziehungsaufgaben.
- Die Mitarbeit bei der Planung, der Beobachtung und der kritischen Prüfung der Ergebnisse von Versuchen auf allen Gebieten des Bildungswesens ist eine ihrer wesentlichen Aufgaben.
- Die Pädagogische Forschung kann ihre Aufgabe nur in dauernder lebendiger Berührung mit der praktischen Bildungs- und Erziehungsarbeit in allen ihren Formen erfüllen. Die Mitarbeit geeigneter Lehrer und Erzieher ist dabei unentbehrlich und bietet diesen eine wertvolle Gelegenheit zur eigenen Weiterbildung.



6. Die Pädagogische Forschung sollte internationalen Charakter tragen, d.h. die Probleme der Bildung nicht nur eng national, sondern im Vergleich mit verwandten Problemen anderer Völker und im Hinblick auf das Zusammenleben der Völker sehen und bearbeiten. So ergibt sich von selbst ein Beitrag zur Europäischen Erziehung.
7. Die Zusammenarbeit zwischen den Pädagogischen Forschungseinrichtungen und der Austausch ihrer Ergebnisse, auch unter Benützung internationaler Koordinierungsstellen, wie der UNESCO und ihren Institutionen, müssen sorgfältig gepflegt werden. Die pädagogische Forschung muß ihre Ergebnisse in geeigneter Form auch weiteren Kreisen bekanntgeben und sie für die praktische Verwertung bereitstellen.
8. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen sollten Bemühungen um die Überwindung von Rassen-, religiösen, nationalen, sozialen und anderen Vorurteilen aller Art eine vordringliche Aufgabe der Europäischen Erziehung und damit auch der Pädagogischen Forschung sein.

#### WERKVERBAND KOHNSTAMM

Het Werkverband Kohnstamm heeft op Donderdag 9 April 1953 in het conferentie-oord „De Tempel” te Rotterdam een bijeenkomst gehouden, waar door de voorzitter, de heer Dr H. Nieuwenhuis, die na in zijn openingswoord gewezen te hebben op de betekenis van Prof. Kohnstamm voor de ontwikkeling van de paedagogiek in ons land, het onderwerp „De taak van de paedagoog in deze tijd” heeft ingeleid en ter discussie gesteld.

Ter voorbereiding van deze conferentiedag was een sectie gevormd, om het onderwerp nader te bestuderen. Als resultaat van de gevoerde besprekingen hebben de navolgende leden van de sectie, te weten Mej. A. J. Wilmlink en de heren E. Velema, L. Deen en J. H. N. Grandia, ieder een prae-advies samengesteld en wel resp. over:

- a. De taak van de paedagoog in het algemeen;
- b. De taak van de schoolpaedagoog;
- c. Paedagogiek in verband met school-, beroeps- en personeelskeuze;
- d. De taak van de paedagoog voor het vormingswerk onder jeugdigen en volwassenen.

Het referaat van Dr Nieuwenhuis, ter inleiding van deze prae-adviezen, was opgebouwd uit de volgende stellingen:

1. We dienen onderscheid te maken tussen:
  - a. de theoretische paedagoog.
  - b. de practische paedagoog.
  - c. de theoretische opvoeder.
  - d. de practische opvoeder.
2. De uitspraken: „De paedagogiek zal wijsgerig zijn of zij zal niet zijn” en „De paedagogiek zal empirisch zijn of zij zal niet zijn”, zijn elkanders noodzakelijk complement. (Langeveld, Bekn. Theor. Paedagogiek).

3. De paedagoog, c.q. de opvoeder, dient de problematiek van zijn tijd te kennen, zowel wat betreft het opvoedingsdoel, het opvoedingsobject, de opvoedingsmiddelen, als de structuur der samenleving.
4. De paedagoog, c.q. de opvoeder, oefent naast zijn functie qua talis gewoonlijk andere functies uit.
5. De paedagoog, c.q. de opvoeder, oefent zijn functie qua talis altijd in een bepaalde sociaal-culturele verhouding tot de opvoeding uit.
6. Specifieke problemen van de paedagoog, c.q. opvoeder, in onze tijd zijn:
  - a. de gecompliceerdheid der samenleving,
  - b. het dynamisch aspect der samenleving,
  - c. het verval der tradities.
7. Teamvorming binnen en buiten het terrein der opvoeding en opvoedkunde is noodzakelijk.

De bijeenkomst is dermate geslaagd, dat het bestuur van het Werkverband heeft besloten op Dinsdag 29 December 1953 een tweede conferentiedag te beleggen en dan in Hilversum.

Het onderwerp van de conferentie zal zijn „De taak van de paedagoog ten opzichte van de massa-jeugd”. In het bijzonder zullen de navolgende 3 aspecten worden belicht:

- a. jeugd en bedrijf,
- b. jeugd en onderwijs,
- c. jeugd en het jeugdwerk.

Het bestuur van het Werkverband wekt de leden en andere belangstellenden thans reeds op zich voor deze conferentie aan te melden door het storten van f 5,— op

girorekening 52908 ten name van  
„Werkverband Kohnstamm”,  
Lepelaarsingel 122c, Rotterdam.

In deze prijs zijn begrepen de kosten voor koffie, thee lunch, diner en syllabi.

Namens het bestuur van het  
Werkverband Kohnstamm,  
J. H. N. Grandia (*secretaris*).

## TIJDSCHRIFTEN

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

No. 1 (jrg. 7).

„De letterkundige vorming in het Middelbaar Onderwijs” door E. Verhofstad (tegen een teveel aan theorie bij het letterkundig onderwijs); „Lectuur-Repertorium” door N. van Tichelen (critische bespreking van het Lectuur-repertorium onder leiding van Joris Baers, pr.).

No. 2 (jrg. 7).

„De strijd om het kind” door R. Merycy (over de schoolstrijd in België); „Problemen in het Noorse Moedertaalonderwijs” door Alex Bolckmans (over algemene omgangstaal en dialect in het Noorse onderwijs; hierna een toepassing op toestanden in België); „Congrès des Organisations internationales du personnel enseignant” door R. Halconruy (Samenstelling van de internationale vereniging van leerkrachten: C.M.O.P.E. of Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante); „Een Marnix-synthese” door W. Geldof (Marnix v. St. Aldegonde als paedagoog); „Het streven naar eenheid in de natuurkundige notaties en het invoeren van een enkel eenhedenstelsel” door J. Mielants (over de aanduiding van eenheden in de natuurkunde, het zg. MKSA-stelsel).

Uit de psychologische tijdschriften noemen we de artikels:

H. W. Ouweleen „De psychische structuur van de parate kennis” (Ned. Tsch. v. d. psychologie, dl. VII, afl. 6, 1952); A. de Graaf „De betekenis van het onderzoek naar de algemene ontwikkeling in verband met de persoonlijkheid en het karakter” („Psychologische Achtergronden” no. 19, jrg. 5).

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

No. 2 (jrg. 37).

„Geloof en Katechese” door A. v. Groenewoud O.P. „De Kindermis” door Fr. M. Accursius (II); „De schoolbibliotheek” II, door Katholieke Keurraad (o.m. belangrijk door de 10 conclusies). Onder de rubriek „Didactische Vraagstukken” o.m. een discussie over muzikale opvoeding.

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, e.a.) Uitg. De Katholieke Jeugdraad, Utrecht.

No. 1 (jrg. 20).

Dit gevarieerde nummer bevat de volgende bijdragen: „Bedetocht door Umbrie” door Marijke Kiewied (reisverslag); „Unesco bouwt een nieuwe wereld” door Sloange Dechelette (over het UNESCO-werk inzake opvoeding); „Het ascetische en het paedagogische gezichtspunt” (bespreking door Dr. Nic. Perquin van „Mentalité religieuse” „et perspective pédagogique”).

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meilink). Uitg. „Vereniging voor Handenarbeid”.

No. 5 (jrg. 33).

„Handenarbeid voor zieke kinderen”, door Mej. M. Verhaaf; „Groeps-  
werk op een kweekschool-examen” door Jac. Oskam en Ad. Pieters; „Het  
handenarbeiddiploma voor jeugdleiders” door A. Meilink (vb. van examen-  
opgaven).

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, e.a.). Uitg. Paed. Centrum van de N. O. V.).

No. 2 (jrg. 4).

„Het huis van Hippel” door B. Swanenburg en J. P. Klerks (verslag van het werken met een belangstellingskern in klas 1); „Koppige kleuters” door J. D. Brinksma; „B.L.O.-ers aan het boekhouden” door C. B. Heykoop; „Handwerken aan kleine scholen” door Porte Wit; „Karaktervorming” door A. H. Pot.

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

No. 4 (jrg. 7).

„Woordfrequentie” door Dr. H. Bongers; „Doctor Faustus en een prijsuitreiking” door Dr. E. J. Janssens (over een poppekastvoorstelling van de Faust door een zestal leerlingen van het Kon. Atheneum Keerbergen).

*Het Kind* (red. Mevr. A. M. E. Beernink-Trip, e.a.). Uitg. C. A. Spin & Zn. Amsterdam.

No. 1 (jrg. 53).

„Wordende Werelden”, door C. Wilkeshuis; „Meisjes, komt bij ons werken!” door J. H. Kruizinga (over het stads-zijde-windhuis in Amsterdam 1682—1827), „Paedagogische speelgoed van Kay Bojesen” door Tiny-Keuls-Francis; „Het oog van het kind en het oog van de camera” door W. K. van Loon; „Hoeveel slaap hebben kinderen nodig?” door Dr. A. M. F. Beernink-Trip.

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

No. 3 (jrg. 37).

„Geloof en Katechese” V, door A. v. Groenewoud O.P.; „De Kindermis” III door Fr. M. Accursius; „Proeve van een Klasse-bibliotheek” door Katholieke Keurraad, in de rubriek „Kwesties van de dag”, o.m. „Muziek-opvoeding”.

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, e.a.). Uitg. De Katholieke Jeugdraad, Utrecht.

No. 2. (jrg. 20).

Dit nummer, dat gewijd is aan het vraagstuk der vriendschap bevat „Het geschenk der vriendschap” door Nic. Perquin S. J., en „Mannen en vrouwen, jongens en meisjes” door Dr. H. M. M. Fortmann.

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meilink). Uitg. „Vereniging voor Handenarbeid”.

No. 6 (jrg. 33).

Dit nummer bevat weer een keur van suggesties en ontwerpen van speelgoed (poppenbedje, blokkenwagen, rijdende hijskraan enz.). Het „Werkblad” bevat een art. „Kindermeubelen voor een Kleuterklas”.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, e.a.). Uitg. „Paed. Centrum van de N.O.V.).

No. 3 (jrg. 4).

„Het Huis van Hippel" II door J. P. Klerks; „Opvoeding tot democratie" door C. Rudolph; „Als het getij verloopt" door Porte Wit (over handwerken aan kleine scholen); „Het Friese Taalprobleem" door G. de Vries; „De drukpers op school" door Jan Nijmeijer (verzet tegen critiek van de Heer P. Post).

*Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg* (red. Prof. Dr. Jos. Gielen, e.a.) Uitg. U. M. Parcival, Breda.

No. 5 (jrg. 4).

„Gebedsproblemen bij de jeugd" door P. Michael Hensen O.P. (over het formulier-gebed en het vrije gebed); „Linkshandigheid en School" III door W. Hordijk (men moet linkshandigen vrijheid geven, links te werken); „Poppenspel en onderwijs" VI door Fr. M. Titus Jansen (gebruik op de kweekschool); „De ontwikkeling van het aardrijkskunde-onderwijs" door Th. Schreurs; „Jeugd en Oranje" door Jos. J. Gielen; „Tussen 9 en 4" door S. (taalonderwijs n.a.v. een kabouterverhaal).

*Persoon en Gemeenschap* (red. H. J. de Vos, e.a.). Uitg. „Ontwikkeling" Antwerpen.

No. 5 (jrg. 7).

„De nieuwe wet tot regeling van het Normaalonderwijs" door R. Merycy; „De ontwikkeling van de sociale dienst op school" door S. de Coster en A. van der Auweraa; „Hendrik van Tichelen 70!" door Dr. Jozef Peeters; „Een luchtig intermezzo" door H. van Tichelen (Engelse boeken voor de jeugd).

*Het Kind* (red. Mevr. A. M. E. Beernink-Trip, e.a.) Uitg. C. A. Spin & Zn Amsterdam.

No. 2 (jrg. 53).

Een deel van dit nummer is gewijd aan de stormramp van 1 Febr., nl. „De man in het cirkeltje" door C. Wilkeshuis; „De Koninklijke Marine bracht ons naar huis" door Tiny Keuls-Francis; „Geëvacueerde kinderen voorlopig bij hun ouders" door W. v. L.; „Het oog van het kind en het oog van de camera" door Willem van Loon; „Babymat" door Dr. Beernink-Trip; „Aesthetische Chirurgie" door Tiny Keuls en advies van Dr. Beernink-Trip; „Van Tichelen op het oorlogspad" door D. L. Daalder.

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

No. 4 (jrg. 37).

„Geloof en catechese" door A. v. Groenewoud O. P.; „Over Opvoeding" door H. Goris (over de hedendaagse paedagogische belangstelling); „Meningen over het werken in groepsverband" door A. van Tongeren. Uit de rubrieken: „Godsdienstige vorming op de kweekschool" door A. Veltman; „Kan 'n onderwijzer testen leren?" door Th. van Hooff en J. W. Lindeman (bevestigend beantwoord).

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, e.a.). Uitg. De Katholieke Jeugdraad. Utrecht.

No. 3 (jrg. 20).

Dit nummer is gewijd aan de twaalfjarige. „Voor de drempel” door Dr. Nic. Perquin, S. J. (over de „affectieve voorbereiding tot de puberteit”); „Voor en op de drempel” door Jos. Detony (vglo-ervaringen); „Twaalfjarige meisjes in een verpauperde volksbuurt” door Zr. Clara Christophora, „De overvliegende kabouter” door Mej. Neyens (overgang van kabouter tot Padvindster), „De overgang van Welp naar Verkenner” door Mevr. R. Wygerinck-Schelbergen; „Hoe moet de welp opgevangen worden door de troep?” door J. H. M. Wygerinck.

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meilink) Uitg. „Vereniging voor Handenarbeid”.

No. 7 (jrg. 33).

Dit nummer bevat veel aanwijzingen voor aantrekkelijke handenarbeid in verband met de Paasviering. (Een Paaswei, eierringen, enz.) „Du sublime au ridicule” van Lou Hoefnagels handelt over toneelspelen met zelfgemaakte maskers. Het „Werkblad” bevat aanwijzingen voor „Bastsnijwerk”.

*Het Kind* (red. Mevr. A. M. F. Beernink-Trip, e.a.). Uitg. C. A. Spin & Zn, Amsterdam.

„Angst en leugen in het kinderleven” door Wilh. A. Bladergroen (algem. inleiding); „Kleine middelen” door C. Wilkeshuis; „Lente in Zwitserland” door Greta Vollewens-Zeylemaker; „Is „de film” vergif voor de jeugd of moeten wij de weg wijzen?” door W. K. van Loon; „Huidverzorging” door Dr. A. M. E. Beernink-Trip.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, e.a.). Uitg. Paed. Centrum van de N.O.V.

No. 4 (jrg. 4).

„Het huis van Hippel” III, door J. P. Klerks; „Als het getij verloopt” door Porte Wit (handwerken aan kleine scholen); „Het leren lezen en schrijven op Friese scholen” door W. Z. Zijlstra; „Karaktervorming?” door P. J. Hoofman (critiek op art. van A. H. Pot in no. 2); „Jaarverslag” van het Paedagogische Centrum N.O.V.

*Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg.* (red. Prof. dr. Jos. J. Gielen, e.a.). Uitg. U. M. Parcival, Breda.

„Herstelde hiërarchie en onderwijs” door Jos. J. Gielen; „Opvoeding, onderwijs en maatschappelijk werk” door J. P. A. van Dam (onderling verband en samenwerking); „Vormende waarden van de muziekopvoeding” door Zr. Aloysia; „Een ware metamorfose” door Ben Engelhart (handschriftverbetering op een MULO, door het Renaissanceschrift); „De vernieuwing van het aardrijkskunde-onderwijs” door Th. Schreurs; „Tussen 9 en 4” door Jos Detony (belichting van de betekenis van het Kruis); „Boven Oost en West” door M. van Oss (levensbeschrijving van Wu Ching-Hsiung.)

C. WILKESHUIS.



## BOEKBEORDELINGEN

*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 III, 624 pag. Prijs f 60.—.

Band I en II van deze *Lexicon der Pädagogik* besprak ik respect. in de XXVIII ste (pg. 254) en XXIXste (pg. 164) jaargang van dit tijdschrift. Thans is het derde en laatste deel verschenen. Het begint met een kort, algemeen overzicht van de geschiedenis der paedagogiek. Hierin kan natuurlijk niet meer gegeven worden dan een hoofdlijn, maar in deze beknopte uiteenzetting wordt gelegenheid gevonden te verwijzen naar artikelen in de twee voorafgaande banden, die nader omtrent specifieke onderwerpen inlichten, naar de biographieën van paedagogen, die in Band III besproken worden, alsmede naar de overzichten van het onderwijs in afzonderlijke landen, die eveneens in dit deel opgenomen zijn. Aldus wordt de rijke inhoud van het geheel op zeer gemakkelijke en systematische wijze toegankelijk gemaakt, wat de gebruikswaarde zeer ten goede komt.

Op het geschiedkundig overzicht volgen de „Biographieën”, die, op zich zelf reeds waardevol, telkens worden aangevuld met een overzicht van de belangrijkste publicaties der besproken paedagogen, en van de literatuur, die op hen betrekking heeft.

In het „Erziehungswesen der einzelnen Staaten” vindt men behalve historische en systematische overzichten, telkens een opgave van „paedagogische tijdschriften”, die in het besproken land verschijnen, benevens een vermelding van literatuur betreffende het onderwijs in dat land.

Samenvattend kan m.i. gezegd worden dat door de samenwerking van meer dan vijfhonderd medewerkers een zeer waardevol resultaat tot stand gekomen is: een *Lexicon der Pädagogik*, dat naast veel informatie, niet minder oriëntatie verschaft, terwijl het geheel door de systematische opbouw der verwijzingen gemakkelijk hanteerbaar is.

H. N.

W. A. van Liefland Jr, *Orthopaedagogiek van het zwakzinnige kind*. Uitg.: N.V. Uitgeversmaatschappij Haga — 's Gravenhage, 1952. 224 pg. Prijs ing. f 9.—, geb. f 10,50.

In de serie „Afwijkende kinderen” verscheen deze practisch gerichte studie. Een uiteenzetting van een practicus voor practici, al wil dit allermindst zeggen dat de theoretische achtergrond ontbreekt.

In het „Algemeen gedeelte” worden besproken: Ontstaan en groei van het zwakzinnigenonderricht, Totaliteit, Motoriek, Individuele behandeling, Sociale Opvoeding en Leren doen en leren denken. Dit gedeelte vormt de ondergrond voor het „Bijzonder gedeelte” waarin de verschillende onderdelen van het onderwijs op B.O.-scholen de revue passeren. Er wordt geen uitgewerkte didactiek en methodiek gegeven, doch wel belangrijke richtlijnen en vele praktische wenken. Het geeft de werkers in de practijk zeker veel materiaal, ook om te denken. Een boek, dat zijn weg wel vinden zal.

H. N.

William Stern, *Psychologie der frühen Kindheit*, Siebte, unveränderte Auflage, mit einem Geleitwort van Dr. Günther Stern-Anders. Uitg.: Quelle und Meyer-Heidelberg. 1952, 523 pg. Prijs D. M. 19.50.

Het kan zonder meer een voorrecht genoemd worden, voor hen die thans paedagogiek studeren, maar ook voor allen in ruimere kring, die belang stellen in de ontwikkeling van het kind, dat het door de vorige generatie zo zeer gewaardeerde boek van William Stern, waarin hij de eerste zes levensjaren van zijn eigen kinderen beschreef, op zowel filosofisch, als empirische-psychologisch verantwoorde wijze, weer in de handel verkrijgbaar is. Naast de grote historische waarde, die dit boek ongetwijfeld heeft, als specimen van een bepaalde phase in de ontwikkelingsgang der kinderpsychologie, bezit het niet minder actuele waarde, omdat het nog steeds een schat van materiaal bevat, waarvan het de moeite waard is kennis te nemen, ook al is ons inzicht in vele kinderpsychologische problemen, sinds het eerste verschijnen van de „Psychologie der frühen Kindheit” in 1914, wel sterk veranderd. Wie ernst wil maken met het leren kennen van het jonge kind zal niet dan tot eigen schade dit boek kunnen negeren. Het „Geleitwort zur siebten Auflage” geschreven door de zoon van de schrijver, zelf een der hoofdpersonen van het boek, brengt de rechtvaardiging van het onveranderd her-verschijnen van dit boek op waardige en liefdevolle wijze tot uitdrukking. Moge dit boek opnieuw vele aandachtige lezers vinden.

H. N.

Dr. L. van Klinken, *De School als cultuurgestalte*. Uitg.: J. B. Wolters, Groningen—Djakarta 1953. 87 pg. Prijs f 2,50.

De auteur, bij de lezers van Paed. Studiën ongetwijfeld bekend door zijn publicaties als „Een diagnose van de hedendaagse schoolziekte” en „Wijsgerige achtergronden van de paedagogische verscheidenheid bij het lager onderwijs in Nederland in de 20ste eeuw”, vraagt in het hierboven vermelde kleine boekje, dat echter zeer rijk aan inhoud is, opnieuw aandacht voor „de schoolkwestie.” Hij is nl. van mening dat „de huidige schoolkwestie er een is van nationale betekenis, met een internationale inslag. Het debat raakt hier maar niet alleen de (Protestants) Christelijke school, ook de Openbare School en de Rooms-Katholieke school worden er in betrokken. Dit houdt in, dat wij allen worden opgeroepen ons opnieuw te bezinnen op de fundamentele vragen van opvoeding en onderwijs”.

Ik vermoed, dat ieder die ervan overtuigd is, dat bewust stelling nemen in het leven in onze tijd meer dan ooit geboden is, hier gaarne de oren spitst en bereid is tot verder luisteren. Welnu, hij zal er geen spijt van krijgen. Op grond van een historisch overzicht volgt een principiële oriëntatie omtrent de culturele situatie van de drie richtingen in ons vaderlandse onderwijs, wel-te-verstaan: cultureel niet bedoeld in sociologische zin—zondermeer, maar in de eerste plaats als wereld-beschouwelijke en anthropologische problematiek. De tegenstellingen: Christendom—Humanisme en Bijzonder—Openbaar Onderwijs vallen hierbij niet meer samen, maar kruisen elkander, zodat elke richting afzonderlijk en zij allen gezamenlijk in hun onderlinge verhouding geconfronteerd worden met de verhouding Christendom—

Humanisme. Een hernieuwd contact der richtingen zal hier nodig zijn. „De eerste weg daartoe kan zijn het onderling gesprek. Het werkelijk oecumenisch gesprek weet van „luisteren” naar de ander. Dit vraagt van onze paedagogische congressen een andere vergadertechniek dan gebruikelijk is; daar spreekt men bij voorkeur onder en tot gelijkgezinden. Het exclusivisme is nog een veel voorkomend kwaad” (pg. 86).

Moge dit geluid weerklank vinden. Onze nederlandse samenleving heeft het broodnodig. De publicatie van Dr. Van Klinken zou daarbij een goed uitgangspunt kunnen zijn.

H. N.

Dr. M. J. Langeveld, *Ontwikkelingspsychologie*. Beknopte historische en systematische inleiding. Uitg.: J. B. Wolters—Groningen, Djakarta, 1953. 98 pg. Prijs f 2,75.

Het eerste gedeelte geeft „De voorgeschiedenis van het beeld dat wij thans hebben,” en toont op zeer instructieve wijze hoeveel moeite het de volwassen mens heeft gekost en nog dikwijls kost „het kind” te zien als mensenkind, zowel als menskind. De verhouding groeien — rijpen — zich-ontwikkelen — gevormd worden — opvoeden is daarbij voortdurend aan de orde en dus ook die van biologie — psychologie — sociologie — paedagogiek en hun aller verhouding tot de anthropologie. De urgentie van een „gesprek” tussen de vakmensen der genoemde gebieden, wat iets anders is dan een plurale monoloog, dringt zich hier door een implicite gegeven argumentatie duidelijk naar voren. Moge dit gedeelte mede daarom door velen gelezen worden.

Zoals het eerste deel bedoeld is als inleiding tot „een omvangrijk werk over Ontwikkelingspsychologie — dat in voorbereiding — (is)” zo is het tweede deel, dat „Ontwikkelingspsychologie” genoemd is, bestemd om opgenomen te worden in het bekende „Leerboek der Psychologie” door Bigot, Kohnstamm en Palland. Als *systematische* uiteenzetting sluit het echter ongedwongen aan op de *historische* inleiding, terwijl het daarmee tezamen een inleiding vormt op een b.v. structureel-chronologisch opgezette uitvoerige ontwikkelingspsychologie. Het is ondoenlijk de rijke inhoud van dit gedeelte hier weer te geven. Het probleem „psychische ontwikkeling” als convergentie van biologische rijping en vormende, c.q. opvoedende milieuwerking, waarbij dan toch weer het kind zich als subject blijft gedragen, wordt hier opnieuw aan de orde gesteld en blijkt een vruchtbaar uitgangspunt te zijn voor de exploratie van speciale ontwikkelingsgebieden als het spel, de arbeid, de taal en de grafische zelfexpressie, nadat vooraf de psychische ontwikkeling van dier en menskind vergeleken is.

In het laatste gedeelte van deze studie, genaamd „Ontwikkelingsverloop” wordt meer een probleembespreking gegeven dan een gangbaar beeld van het normale verloop zonder meer, wat ook moeilijk anders kan, gezien de nogal radicale critiek van de auteur op wat men zoal kinderpsychologie belijft te noemen, doch wat nauwelijks meer is dan een slecht gecamoufleerde biologie of physiologie.

Het vraagstuk van de „Cultuurpuberteit” dat in de laatste pagina's nog weer even aangeroerd wordt, zal nog wel vaker in de naaste toekomst onze aandacht vragen, doch wordt hier alvast in de welwillende aandacht aanbevolen van allen die als practische opvoeders met deze leeftijdsperiode te maken hebben.

H. N.

MEDEDELINGEN VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM  
VANWEGE DE N.H. KERK TE UTRECHT

*Einde van de vacantie.*

Na de zomervacantie worden de colleges hervat op Woensdag 7 October.

*Examen.*

De heer G. v. d. Heide slaagde voor de M.O.-acte Paedagogiek B.

*Binnengekomen scripties:*

55. C. A. Meyer, De problematiek van de keuze van het beroep van onderwijzer.
56. L. Bergsma, Bijdrage tot de kennis van de waardegebieden van het sociaal labiele meisje, geplaatst in een internaat voor sociale jeugdzorg.
57. W. A. Reinders, Enige voorlopige conclusies n. a. v. een ingesteld onderzoek naar de eisen, die bij de uitwerking van een belangstellingscentrum of project aan de zelfwerkzaamheid der leerlingen van een lagere school mogen worden gesteld.

AANWINSTEN VAN DE BIBLIOTHEEK VAN HET SEMINARIUM

319. Prof. Dr. W. Banning: Handboek Pastorale Sociologie. Deel I. — Den Haag 1953.
320. Dr. A. Kuypers: Psychologie en Paedagogiek in de Sowjet Unie. — Groningen 1952.
321. Max Simoneit: Menschliches, Allzumenschliches im Erziehersberuf mit Lehrertypen. — Berlijn 1952.
322. Prof. Dr. J. H. v. d. Berg en J. Linschoten (red.): Persoon en Wereld. — Utrecht 1953.
323. Prof. Dr. G. A. v. Poelje (red.): Gesprek der opvoeders. Een liber amicorum voor R. Casimir. — Amsterdam 1952.
324. Feestbundel Prof. Dr. J. Waterink. — A'dam 1951.
325. V. Langevin, J. Lombard en P. Post: Kinderlijke expressie in deze tijd. — Groningen-Batavia 1949.
326. Prof. Dr. M. J. Langeveld: Ontwikkelingspsychologie. — Groningen-Djakarta 1953.
327. O. Engelmayer: Schulkinder unter sich. — München 1952.
328. P. Post: De waardering van platen door kinderen. — Groningen 1949.
329. Dr. S. Heyster: Het Meisje. 2e dr. — Heemstede 1949.
330. Dr. F. Minkowska: De van Gogh et Geurat aux dessins d'enfants. — Parijs 1949.
331. Dellaert en Carp: Grondslagen ener nieuwe oriëntering in de kinderpsychopathologie. — Amsterdam 1953.
332. J. H. Hagen: Beiträge zur Unterrichtstechnik der Grundschule. — München 1951.

333. *H. Klenk*: Erdkundeunterricht im Dienste des Lebens. — München 1950.
334. *Dr. P. Petersen*: Eigenständige (autonome) Erziehungswissenschaft und Jena-Plan. — München 1951.
335. *Prof. Dr. G. C. v. Niftrik*: Het geloof der kinderjaren in de branding van het leven. — Den Haag z. j.
336. *Ed. Spranger*: Der Kampf gegen den Idealismus. — Berlin 1931.
337. *L. Binswanger*: Grundformen u. Erkenntnis menschlichen Daseins, 2e Aufl. — Zürich 1953.
- 
-

## DE FUNCTIE VAN HET SCHOOLGEBOUW

DOOR

P. BAKKUM

## I

In het nummer van 26 December 1952 van „The Times Educational Supplement” begint een correspondent onder de wekelijkse rubriek „School Building Survey” zijn verslag van een reis door een twaalfstal landen, waaronder ook Nederland, met een aanhef, die wij gaarne als inleiding van onderstaande beschouwingen over de functie van het schoolgebouw willen kiezen.

„Gone are the days when education could be restricted to „the three R's” (reading, writing, arithmetic).

De schrijver vervolgt dan:

„There are now a wide range of subjects which demand „expensive equipment and specialist rooms, so that wealthy „countries have a definite advantage over their less prosperous „neighbours”.

Bepalen wij ons tot de eerste alinea, dan behoeft het wel geen nader betoog van hoe groot belang het voor ons schoolwezen is geweest, dat de dagen, waarin het onderwijs zich kon beperken tot dat in lezen, schrijven en rekenen, achter ons zijn komen te liggen. Met het oog op de tweede alinea en voor een juist begrip van het bereikte niveau in de ontwikkeling van de school als maatschappelijk instituut, in het bijzonder van de plaats en betekenis, die het schoolgebouw en zijn inrichting daarbij hebben ingenomen, is het echter wel gewenst er ons rekenschap van te geven, hoé ver die dagen dan reeds achter ons liggen. Misschien zal blijken, dat deze minder ver, althans nog niet zó ver van onze tijd verwijderd zijn, dat ze al geheel als een afgedaan verleden beschouwd kunnen worden. Althans wanneer wij bij het hierboven gehanteerde begrip „onderwijs” een bescheiden maatstaf zouden willen aanleggen voor een geregeld en voor allen toegankelijk schoolonderwijs; of wanneer wij ons daarbij reeds een enigermate ontwikkeld schoolwezen voor ogen stellen, waaruit onze hedendaagse lagere school als volksschool is voortgekomen.

Wat de lagere school als volksschool betreft, hiervan mogen wij de geboorte zeker vaststellen in het begin van de 19e eeuw, ook al is eerst in de 2e helft daarvan de aard en de omvang van het schoolwezen van enige werkelijke betekenis geworden.



Mocht ons land vóór 1800 gedurende verschillende bloei-perioden tal van prominente figuren op wetenschappelijk terrein, op zeevaartkundig-, handels-, rechtskundig- en administratief gebied voortbrengen, het bereikte niveau werd voornamelijk gedragen en genoten door een elite-beschaving.

Onderwijs, hetzij huis- of schoolonderwijs, bleef beperkt tot enkele groepen uit de „betere” of „hogere” standen. Van een werkelijke lagere school van enige betekenis, of van volks-onderwijs — de enkele scholen voor onvermogenen en minder gegoeden daar gelaten — is tot en met de 18e eeuw geen sprake.

Wel komen gedurende de tweede helft der 18e eeuw op wijsgerig, staatkundig en paedagogisch gebied nieuwe ideeën en revolutionaire eisen naar voren, die ook ten opzichte van het onderwijs de geesten trachten wakker te schudden en die op den duur de organisatie van het schoolwezen niet onberoerd laten. In werkelijkheid zal eerst de 19e eeuw hiervan de vruchten plukken. Het kon ook niet uitblijven, deze reactie op de sterke achteruitgang van het schoolwezen in de 18e eeuw en op de allertreurigste schooltoestanden, waarin maatschappelijke tegenstellingen op schrille wijze tot uiting kwamen.

Tegenover deze achtergrond van misstanden op sociaal gebied, de algemene maatschappelijke malaise en de staatkundige moeilijkheden gedurende de Bataafse Republiek, het Koninkrijk Holland en de inlijving bij Frankrijk, moeten wij de eerste onderwijs-wetten van 1801, 1803 en 1806 als een voor die tijd lofwaardig streven zien om de ongekende wantoestanden op onderwijskundig terrein te bestrijden en het tot dan gegeven school-onderwijs uit zijn verval op te heffen en uit te breiden. Deze eerste onderwijswetten brengen als radicale verandering in de structuur van het schoolwezen, dat de administratief-rechtelijke positie van de school wordt vastgelegd en de staat voortaan karakter en omvang van het onderwijs zal bepalen. Hoe moeilijk en gebrekkig de opbouw van de Nederlandse volksschool, als gevolg van de maatschappelijke opvattingen en sociale omstandigheden, nog gedurende de eerste helft van de 19e eeuw is geweest, de fundamenten daarvoor zijn in bovengenoemde wetten gelegd.

Voor de vestiging van een werkelijke volksschool was meer nodig dan deze eerste wettelijke fundering. De verwerkelijking van een algemene volksopvoeding krijgt eerst kans van slagen als enerzijds de maatschappij in haar voortschrijdende ontwikkeling de dringende behoefte aan meer onderwijs steeds sterker gaat voelen, anderzijds vóór of door de groepen, die hiervan

geheel of gedeeltelijk bleven verstoken, aan de rechtmatige eisen tot deelname aan deze ontwikkeling kracht kan worden bijgezet. Deze wijziging in opvattingen en verlangens concreetiseert zich vooral in de 2e helft der 19e eeuw, waarin de ontwikkeling op industrieel- en handelsgebied zich in steeds sneller tempo voltrekt, de groei der bevolking in het algemeen en die der arbeidersbevolking in de grote steden sterk toeneemt <sup>1)</sup>.

Dan eerst zullen het charitatieve element in de verzorging der scholen en de hiermee gepaard gaande scheiding in (kosteloze) armenscholen voor onvermogens en de z.g. tussenscholen voor minvermogens meer en meer wijken. Dan ook ontwaakt het streven de opkomende volksschool niet langer te zien als armenschool voor proletariërs en gepeupel tot „vorming van redelijke wezens”, maar als het orgaan van elementaire volksopvoeding voor geheel het volk in al zijn geledingen.

De schoolwetten van 1857 en 1878, de wet van 1874 tot het tegengaan van overmatige arbeid en verwaarlozing van kinderen, met zijn verbod kinderen beneden twaalf jaren in dienst te nemen of in dienst te hebben, en voorts de eindelijk aangedurfde, met de kleinst mogelijke meerderheid aangenomen leerplichtwet van 1900 zijn alle belangrijke momenten en bijdragen in de gestadige ontwikkelingsgang van de volksschool.

Wij moeten ons met het oog op de plaatsruimte en de aard van ons onderwerp tot deze uitsterft summier schets van de opkomst der volksschool bepalen en tal van belangrijke en menigmaal interessante gebeurtenissen, toestanden en feiten buiten beschouwing laten. Wat de 20e eeuw de volksschool aan verdere ontwikkeling en consolidatie door de L.O.-wet van 1920 heeft gebracht, werd voor een belangrijk deel beheerst door de zo lang omstreden gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs als gelijkwaardige peilers voor de algemene volksopvoeding.

Toch zullen wij met betrekking tot de aanhef van deze inleiding nog eenmaal in de geschiedenis van ons onderwijs moeten teruggaan om tot een duidelijker begrip van de huidige situatie en van enkele bijzondere kenmerken van de school te komen; daarna zullen wij trachten na te gaan, welke factoren de functie van het schoolgebouw hebben beïnvloed.

Hoe twintigste-eeuws de school als instituut en het school-

<sup>1)</sup>	1830	1900	1952
Bevolking van Nederland:	2.600.000	5.100.000	10.400.000
Bevolking 4 grootste steden:	370.000	1.140.000	2.300.000

gebouw er in het algemeen heden uit mogen zien, de verwantschap met de 19e eeuw zit beide nog in het bloed.

Zelfs de verklaring van de Agent van de Nationale Opvoeding, J. H. van der Palm, bij de introductie van de eerste onderwijswet van 1801, dat de financiële toestand van het land het invoeren van kostbare plannen niet gedooft, heeft na anderhalve eeuw aan actualiteit helaas nog weinig verloren.

Aan de wettelijke consolidatie van het schoolwezen en aan de uitbreiding ervan zijn veranderingen gepaard gegaan, die van beslissende invloed op het karakter der volksschool zijn geworden. Voor onderwijs op ruimer schaal, zoals het ideaal voor een algemene volksverheffing beoogde, bood de tot dusverre bestaande onderwijsvorm nog niet voldoende mogelijkheden. Vòòr 1800 was het onderwijs, voor wie dat ten minste genoot, overwegend hoofdelijk. Wij kennen de schilderachtige tafereelen van dorps- en stadsscholen door Jan Steen, Gerard Dou en Adriaan van Ostade, waarbij de leerlingen in bonte orde door het lokaal verspreid „bezig” zijn. Beurtelings komen zij bij de schoolmonarch in zijn catheder om hun vorderingen en vaardigheden in het spellen en lezen of die in het schrijven te tonen, naar de trant van die tijd daarbij aangemoedigd met „soete coutinghe” of bestraft met „sachte hantplacxkens en propere grauwen”.

Onder invloed van de steeds toenemende bevolkingsaanwas kreeg de 19e eeuw behoefte aan scholen, die zodanig zouden worden ingericht, dat het onderwijs aan een groot aantal leerlingen tegelijk kon worden gegeven. Het voorbeeld van Pestalozzi bood in zijn nieuwe onderwijsvorm de mogelijkheid van klassikaal gelijktijdig onderwijs aan grote groepen. De invoering van dit klassikale onderwijs is een van de meest kenmerkende veranderingen geweest, die de school in de 19e eeuw geleidelijk heeft ondergaan, een vernieuwing of hervorming, die ook van enorme betekenis voor het schoolgebouw is geworden.

In het „Reglement voor het Lager Schoolwezen en Onderwijs etc.” toegevoegd aan de onderwijswet van 1806 is reeds sprake van „klassen” en wordt bepaald, dat de leerlingen van dezelfde klasse steeds gezamenlijk zullen worden onderwezen, terwijl voorts gezorgd moet worden, dat die der andere klassen gedurende dien tijd hunne bezigheid hebben. Voorts dienen de lessen zoveel mogelijk vanaf het bord te worden gegeven.

Al was het schoolbord sporadisch reeds lang in gebruik, het krijgt nu evenals de onderwijzer zelf zijn vaste plaats vòòr de klas met het oog op de door hem te geven klassikale lessen. De

klas heeft zich te richten naar de aldus ontstane werkwand; er komt een vaste opstelling voor het meubilair, van welke aard ook, en men begint rekening te houden met de inval van het licht van links. Zo ontstaat een meer geregelde indeling en inrichting van het klasselokaal.

Heeft Pestalozzi de vorm gegeven aan het klassikale onderwijs, de voor onze volksschool niet minder belangrijke figuur van Herbart heeft voor de grondslagen van een gefundeerde onderwijsleer gezorgd.

Wij moeten aan alle moeilijkheden voorbijgaan, waarmee de ontplooiing van de klassikale onderwijsvorm heeft geworsteld: gebrekkig opgeleide onderwijzers, overvolle scholen, veel te grote groepen leerlingen per leerkracht in daartoe ongeschikte ruimten.

Dienaangaande vinden wij in de wet van 1857 voor de Openbare Scholen o. a., dat de hoofdonderwijzer moet worden bijgestaan voor meer dan 70 leerlingen door een kwekeling, voor meer dan 100 leerlingen door een hulponderwijzer, voor meer dan 150 leerlingen door een hulponderwijzer en een kwekeling, voor meer dan 200 leerlingen door twee hulponderwijzers.

In dit opzicht draagt de school een verleden mee, dat in de overvolle klassen van heden zijn weerspiegeling vindt. Het aldus in de 19e eeuw gegrondveste onderwijstype is onder voortdurende verbetering uitgegroeid tot de klassikale school van heden, waarbij iedere leerkracht met de hem toevertrouwde klasse(n) over een eigen lokaal beschikt. Naast de overgang van hoofdelijk naar klassikaal onderwijs, die vooral voor de vorm en aard van het onderwijs van beslissende betekenis is geweest, willen wij op een niet minder belangrijke verandering wijzen, n.l. die in de omvang van het onderwijs i.c. de leervakken.

Aan het „lees- en schrijfschooltje” van de 18e eeuw werden bij de schoolwet van 1801 de eerste beginselen der rekenkunde toegevoegd; in 1803 komt hier nog nederlandse taal als afzonderlijk vak bij.

Het schoolonderwijs omvat dan een viertal verplichte vakken, waaraan het gros der toenmalige onderwijzers de handen wel zal hebben vol gehad. Het zijn vakken, die zich voor hoofdelijk onderwijs het best lenen en een elementaire basis bieden voor verdere ontwikkeling. Een halve eeuw vormen Lezen, Schrijven, Rekenen en Nederlandse Taal het leerprogramma der lagere school en ontwikkelt het lees-(taal)-schrijfschooltje zich ook tot rekenschool. Verlichte en knappe onderwijzers zullen zich gedurende deze periode ook wel buiten het voorgeschreven program-

ma hebben begeven, n.l. op het terrein der z.g. facultatieve vakken als aardrijkskunde, geschiedenis etc., maar het duurt tot de onderwijswet van 1857 eer de volgende nieuwe vakken worden opgenomen: vormleer (later vervallen), aardrijkskunde, geschiedenis, kennis der natuur en zingen.

In 1878 volgt: nuttige handwerken.

In 1889: tekenen en vrije- en ordeoefeningen der gymnastiek.

Daarmee is de rij van vakken afgesloten, zoals wij die nog steeds in art. 2 van de Lager-Onderwijswet van 1920 onder de letters a t/m k vermeld vinden in nagenoeg dezelfde volgorde, waarin zij onder de hiervoor genoemde onderwijswetten zijn opgenomen.

Sinds een eeuw beperkt het onderwijs zich dus niet meer tot dat in lezen, taal, schrijven en rekenen; sinds een eeuw is daaraan een rij van vakken met een geheel andere aard en doelstelling toegevoegd. Hoe ver schijnt deze uitbreiding van het leerplan achter ons te liggen; hoe kort blijkt echter een eeuw in de ontwikkeling van ons onderwijs.

Laat ons nu eens na deze honderd jaren tot de vraag komen, in hoeverre de hedendaagse lagere school zich in wezen en in maatschappelijk opzicht boven de lees-taal-schrijf- en reken-school van voor 100 jaren heeft uitgewerkt?

Anders en misschien milder gesteld: in hoeverre hebben de sinds 1857 aan het leerplan toegevoegde vakken in behandeling en waardering een gelijkwaardige plaats naast de eerst-geborenen gevonden? Of een zodanige toepassing, dat hiervan een beslissende invloed op het wezen van de school uitging? En als het op ondankbaarheid of onrechtvaardige critiek jegens zovele grote schoolmannen uit de 19e eeuw zou lijken, hoe staat het met onze tijdgenoten? Sinds wanneer en in hoeverre is b.v. het vak aardrijkskunde van de overheersing der 19e eeuwse kapenkunde verlost en is geschiedenis-onderwijs meer dan een rij ingeklede (of aangeklede) jaartallen? Wat maken wij van het biologie-onderwijs? Kunnen wij na zoveel jaren „zingen" van muzikale vorming spreken; van een aesthetische na zoveel jaren tekenen; van lichamelijke opvoeding sinds de vrije- en ordeoefeningen van 1889?

Zijn we dan ondanks een eeuw vooruitgang, ook in het onderwijs en in de school, de 19e eeuw toch niet voldoende ontgroeid en ontbreekt ons nog niet in vele opzichten het stempel der 20e eeuw?

“There are now a wide range of subjects which demand

expensive equipment and specialist rooms.....", schrijft onze Engelsman. Accoord, ook voor de Nederlandse school, wat betreft "the wide range of subjects", maar die kostbare inrichting en die speciale lokalen?

Het lijkt onredelijk al deze vragen te stellen, terwijl wij in de methodiek der vakken, met als mooiste voorbeeld het lees- onderwijs, op zovele verbeteringen en successen kunnen wijzen, of als wij de stroom van goed verzorgde uitgaven op het gebied der leer- en hulpmiddelen zien (en waarderen). En toch wagen wij een aanslag op het geduld onzer lezers: hebben die verbetering en uitbreiding van het leerprogramma tot een zodanige betekenis en innerlijke groei van het onderwijs geleid, dat, behalve b.v. de toevoeging van een gymnastieklokaal — als dat er is —, vanuit onderwijskundig standpunt nieuwe eisen aan de dienende functie van het schoolgebouw en zijn inrichting werden gesteld? Of copiëren, verbeteren en verfraaien wij nog slechts ons oude lees- en schrijfschooltje, omdat de functie van het schoolgebouw als zodanig niet als een belangrijk probleem geldt?

Ook hier zal men zich afvragen, of wij dan de enorme vooruitgang van onze schoolgebouwen in hygiënisch, architectonisch en aesthetisch opzicht in deze eeuw niet zien en waarderen?

In tal van opzichten zeer zeker. Wat wij ook uit de „goede, oude tijd" mogen waarderen en soms heimelijk terugverlangen, zeker niet onze oude schoolgebouwen, die in degelijkheid en hechtheid zo overeenstemden met fabrieks- en kazernebouw. Maar terwijl heden bij het ontwerpen van een moderne fabriek of kazerne in functioneel opzicht tal van problemen gesteld en opgelost worden, lijkt de scholenbouw traditioneel bepaald en voor een probleemstelling niet in aanmerking te komen.

Aan alle wensen — neen eisen — schijnt voldaan, als de voorschriften en minimum maten van het Bouwbesluit, anno 1924, stipt worden nageleefd.

„..... so that wealthy countries have a definite advantage over their less prosperous neighbours".

O, Nederland, let op Uw saeck!

## II

Wie zich omtrent de eisen, die aan de functie en aan de inrichting van het schoolgebouw gesteld dienen te worden, enigermate in de geschiedenis van het schoolwezen wil oriënteren, wordt in tal van privilegiën, keuren, ordonnantiën en wetten



rijker beloond met reglementen en voorschriften inzake het recht (later de vrijheid) tot het geven of doen geven van onderwijs, omtrent de omvang en strekking hiervan, benevens de kosten en het toezicht, dan met gegevens, die betrekking hebben op de plaats, i.c. het schoolvertrek of het schoolgebouw, waar dit onderwijs gegeven en ontvangen werd.

Beschrijvingen en afbeeldingen van schoolvertrekken en gebouwen vertonen zeer grote verschillen, zowel tezelfder plaatse als tussen die in de stad en op het platteland. Bovendien treft ons daarbij het sterk particuliere karakter, dat het onderwijs eeuwenlang tot ver in de 19e eeuw droeg. Uit de bonte verscheidenheid valt de conclusie te trekken, dat ondanks enkele reeds bestaande summieere voorschriften nagenoeg iedere ruimte geschikt geacht werd om school te houden. Sporadisch vinden wij mededelingen van gebouwen, die speciaal als schoolgebouw werden gesticht. Dr. W. J. Lojenga vermeldt in zijn proefschrift „De hygiëne van het schoolgebouw”, dat tengevolge van het feit, dat na de Reformatie de vroedschappen de beschikking kregen over kerkelijke gebouwen, kapellen en kloosters, vele wereldlijke scholen, de z.g. Latijnse scholen voor de gegoeden, in die gebouwen werden ondergebracht. Hij geeft als zijn mening, dat de rechthoekige, langwerpige kloostervertrekken met hun regelmatige vensterverdeling vermoedelijk invloed uitgeoefend hebben op de vorm en de inrichting van de schoolgebouwen der 19e eeuw. Door onderverdeling der grote kloosterzalen beschikte men, indien nodig, zelfs over afzonderlijke leslokalen. Mogen wij naar de maatstaven van die tijd de omstandigheden, waaronder op deze wijze onderwijs werd gegeven, gunstig noemen, het blijken toch uitzonderingen, als men over toestanden leest, waarin schoolvertrekken en gebouwen zich elders bevonden.

Eerst de verschillende onderwijswetten der 19e eeuw brengen ten aanzien van de inrichting der schoolgebouwen aanwijzingen en voorschriften, die waarborgen moeten scheppen voor een geschikte omgeving, waarbinnen de leerlingen vertoeven. De in 1784 opgerichte Maatschappij tot Nut van 't Algemeen heeft, naast haar vele zorgen en initiatieven inzake het onderwijs, bij het stichten van z.g. modelscholen ook aan de inrichting van de gebouwen veel aandacht besteed.

Dat er tegen het einde der 19e eeuw een beduidende vooruitgang valt te bespeuren, moge blijken uit het feit, dat in de schoolstrijd zelfs qualificaties als „liberale schoolpaleizen” werden gebezigd. Ligt in dit „paleizen” slechts afgunst besloten of ook

een zekere vrees, dat de schoolgebouwen te mooi zouden worden, evenals men tot diep in de 19e eeuw nog moeilijk vrijkwam van de stemming, die Van der Palm reeds in 1802 in zijn verslag aan het Staatsbewind deed schrijven (en sindsdien in vele toonaarden werd vertolkt): „Men vreze niet, dat langs deze weg de geringere volksstanden voor hun eigen geluk en voor de rust der Maatschappij te zeer zullen ontwikkelen en met voor hen nutteloze wetenschappen bekend gemaakt worden”.

Deze „schoolpaleizen” waren het resultaat van een groeiende overheidsbemoeiing, neergelegd in het bepaalde van de Wet op het Lager-Onderwijs van 1878: „Bij algemeenen maatregel van inwendig bestuur worden door Ons, zoowel in het belang van de gezondheid als van het onderwijs, algemeene regelen vastgesteld omtrent den bouw en de inrichting der lokalen, waarin openbaar lager schoolonderwijs gegeven wordt, alsmede het aantal kinderen, dat daarin mag worden toegelaten, met bepaling, of en in hoeverre deze regelen verbindend zijn voor de lokalen, waarin door gemeenten gesubsidiëerd bijzonder lager schoolonderwijs wordt gegeven”.

Het Koninklijk Besluit van 1882, dat bovengenoemde regelen en voorschriften bevatte, heeft onder invloed van nieuwe eisen en inzichten, die veld wonnen, talrijke wijzigingen en aanvullingen ondergaan met als voorlopige eindphase het „Bouwbesluit” van 1924, voortvloeiend uit art. 6 van de Lager-Onderwijs wet 1920. Wij schrijven „voorlopige eindphase”, hetgeen zowel voor het Bouwbesluit 1924 als voor de traditionele scholenbouw geldt met als standaardtype: een gang, eerst met klaslokalen aan weerszijden, later met het oog op een goede bezonning aan één zijde; een minimum aan bijruimten, zoals gymnastieklokaal, kamer(tje) voor het Hoofd, berging voor leermiddelen en brandstoffen.

„Dat thans”, schrijft Lojenga, „het toppunt van hetgeen te bereiken valt, bereikt zou zijn, dat met andere woorden aan de ontwikkelingsgang van het schoolgebouw een einde gekomen zou zijn, is aan gerechte twijfel onderhevig. Evolutie eindigt niet abrupt, maar gaat door. Ook de huidige school staat onder de invloed van nieuwe inzichten en het zou verkeerd zijn, indien zij, met hetgeen techniek en wetenschap geleerd hebben, niet haar voordeel deed”.

En in de inleiding van een documentatie van vijf en twintig plannen van scholen door het Bouwcentrum te Rotterdam (1953), ingevolge een opdracht van de Minister van Wederopbouw en Volkshuisvesting, lezen wij zelfs: „Het proces van veranderen

is een kenmerkende eigenschap van levend mensenwerk, in het bijzonder van het onderwijs in al zijn uitingen en het is een illusie te menen, dat de scholenbouw eens tot een afgerond geheel zou kunnen worden vastgelegd in richtlijnen en bouwvoorschriften".

Gelukkig zijn er de laatste jaren tal van tekenen, die er op wijzen, dat men zich ten aanzien van de scholenbouw wil confronteren met nieuwe eisen en inzichten, niet alleen op hygiënisch en technisch gebied, maar ook met die op onderwijskundig en paedagogisch terrein. En wat daarbij als een verheugend verschijnsel opvalt, is de samenwerking tussen hygiënist, ingenieur, architect, stedenbouwkundige, bestuursambtenaar en paedagoog. Enkele grote gemeenten hebben het probleem van de ontwikkeling van het schoolgebouw in eigen kring aan de orde gesteld.

Het fraai verzorgde rapport van de Gemeente Amsterdam: „Het nieuwe schoolgebouw voor kind en gemeenschap" getuigt op dit punt van ernstige bezinning en van een goede samenwerking tussen de hierboven genoemde deskundigen.

Het Nederlands Congres voor Openbare Gezondheidsregeling wijdt in October 1948 een druk bezocht tweedaags congres aan het onderwerp:

„Plaats, bouw en inrichting der scholen in verband met de gezondheid van het kind".<sup>1)</sup>

De stichting Bouw geeft in 1947 een goed gedocumenteerde *Monografie Scholenbouw* uit.

Het maandblad Forum, orgaan van het genootschap Architectura et Amicitia in samenwerking met de B.N.A. verzorgt een speciaal nummer (4e jaargang No. 5/6 1949) aan „Moderne Scholenbouw".

De afdeling Bouwkunde aan de Technische Hogeschool te Delft stelt gedurende de Hogeschooldagen in Januari 1953 het onderwerp „Scholenbouw" aan de orde.

De door het Nederlands Congres voor Openbare Gezondheidsregeling ingestelde Studie-Commissie voor scholenbouw voltooit 4 Mei 1953 haar rapport „De nieuwe school voor Lager Onderwijs", waarvan de uitgave door de Vereniging van Nederlandse Gemeenten zal worden verzorgd.

Het Bouwcentrum te Rotterdam organiseert op 8 Mei 1953 een studiedag, gewijd aan scholenbouw.

<sup>1)</sup> Zie voor de prae-adviezen: Tijdschrift voor Sociale Geneeskunde 26e jaargang, 17 Sept. 1948 No. 18, en voor de Handelingen van het Congres: idem 10 Dec. No. 24.

Op al deze bijeenkomsten en in al deze geschriften zijn ook de vertegenwoordigers uit het onderwijs aan het woord.

Wij vermelden deze meest sprekende voorbeelden van de aandacht, die aan de scholenbouw wordt besteed als een eerste bewijs, dat hier een probleem ligt. Een probleem, waarvoor in alle kringen van ons onderwijs een veel dieper belangstelling moet worden gewekt dan o. i. nu bestaat of tot uiting komt. Waar vinden wij in onze onderwijsbladen een rubriek gelijk b.v. in *The Times Educational Supplement*, waarin nieuwe schoolgebouwen, vernieuwingen van inrichting, ventilatie, verlichting etc. kritisch worden besproken? Voortdurende en deskundige voorlichting voor de gebruikers en toekomstige gebruikers is nodig en nuttig om de mogelijkheden, die de nieuwe gebouwen bieden, op de juiste wijze en daardoor ten volle te benutten.

De ontwikkeling en technische vooruitgang van het schoolgebouw in de eerste helft der 20e eeuw heeft parallel gelopen aan die van het klassikale onderwijs, dat de Nederlandse volksschool in hoofdzaak kenmerkte.

Hetgeen men eertijds van de school verwachtte, kwam vrijwel overeen met de eisen van hen, die hun kroost aan de school toevertrouwden.

Professor Gunning heeft destijds de school eens zo gekarakteriseerd: Zij is een *leerschool*, waar de kinderen kundigheden moeten opdoen, plus enkele vaardigheden; waar zij zich ordentelijk moeten gedragen en dus beziggehouden moeten worden, waar een groot aantal kinderen tegelijk van één en dezelfde onderwijzer les moeten krijgen en dus klassikaal schoolonderwijs moet worden gegeven, waar het de taak van de onderwijzer is dat onderwijs *te geven* en van de kinderen het *te ontvangen* en waar men — bewust of onbewust — uitging van de onderstelling: als het onderwijs op de goede wijze gegeven wordt, dan gaat het er ook wel in.

Er klinkt in deze karakterisering een nauw verholen critiek door, die Gunning ons op andere plaatsen niet onthouden heeft.

Als grondlegger van de wetenschappelijke beoefening der paedagogiek heeft hij aan de critiek op de dreigende vermethoediging van de leervakken en het gevaar van verstarring bij het klassikale onderwijs mede richting gegeven.

Sinds de overgang van de 19e naar de 20e eeuw is behalve de aard en omvang van de aangeboden leerstof ook de onderwijsvorm zelf en met name de mate, waarin de leerlingen bij het

leerproces dienen te worden betrokken, aan een voortdurende critiek, verbetering en vernieuwing onderhevig.

Sinds de laatste vijf en twintig jaar, en na de oorlog in steeds breder kring, breekt het inzicht door, dat enerzijds de toevoeging van meer vakken en steeds meer leerstof te eenzijdig de intellectuele vorming der leerlingen bleef nastreven, anderzijds de klassikale lesvorm teveel uitging van een onderwijs, dat Gunning beschreef als: *te geven* door de onderwijzer en *te ontvangen* door de leerlingen. Met andere woorden: bij dit te geven onderwijs bleef de activiteit teveel beperkt tot de taak van de onderwijzer en werd bij het ontvangen het kind een te receptieve geest en een te passieve rol toebedacht.

Jan Ligthart, Dr. Maria Montessori, Dr. O. Decroly, Helen Parkhurst, Kees Boeke, om maar enige baanbrekende figuren te noemen, hebben aan de drang naar vernieuwing van onderwijs en opvoeding concrete bijdragen geleverd. Het is tevens hun grote verdienste geweest, dat zij daarbij ook aan de omgeving, waarin deze andere werkwijze moet kunnen gedijen, dus aan de inrichting der klasselokalen aandacht hebben geschonken.

Hun arbeid is gepaard gegaan met een opbloei van de wetenschappelijke beoefening der paedagogiek en psychologie. Daarbij hebben zich ingrijpende veranderingen op maatschappelijk gebied voltrokken, waardoor in breder kring dan die van het onderwijs zelf een levendige belangstelling voor de onderwijsvernieuwing is ontstaan.

Enerzijds brengt de erkenning en eerbiediging van de kindelijke behoefte aan activiteit een bevordering van de zelfwerkzaamheid in de school mede en moeten de leerlingen gelegenheid vinden tot zelf zoeken, zelf doen en zelf ervaren, anderzijds zal bij dit leiden van de onzelfstandigheid der kinderen naar zelfstandigheid en van afhankelijkheid naar onafhankelijkheid aan de opvoeding in individuele zowel als sociale zin meer aandacht dienen te worden geschonken.

Onderlinge hulp en samenwerking, groepswork, schoolbijeenkomsten zullen de sociale vorming moeten bevorderen.

Al moeten wij bij veel, wat de onderwijsvernieuwing betreft, erkennen, dat wij, ondanks een aanlooptijd van zeker een kwart eeuw, nog slechts aan een begin staan, dat er tussen wetenschappelijk verworven inzichten en de practische realisering nog veel in een experimenteel stadium verkeert, dat er van alles en nog wat valt aan te merken op het gemis aan research, de voorlichting etc., de vernieuwing is en route.

Wie zijn ogen hiervoor sluit, voert struisvogelpolitiek; wie als verantwoordelijk bestuurder der volksgemeenschap dit niet wil zien, schiet tekort. Bij alle erkenning van de betekenis, die het klassikale onderwijs voor de opkomst van de volksschool heeft gehad, zal het in het belang van de volksgemeenschap moeten evolueren naar een vorm van lossere klasseverband, gekenmerkt door een voortschrijdende individualisatie en differentiatie in het onderwijs, door een verhoogd en bewust streven naar meer karaktervorming, i.c. vorming van de persoonlijkheid der leerlingen. De overwaardering van de intellectuele vorming, waartoe het 19e eeuwse ideaal van „kennis is macht” heeft geleid, zal plaatsmaken voor het streven naar een meer harmonische vorming en ontwikkeling van de geestelijke en lichamelijke functies van het kind, waarbij de sociale, morele, aesthetische en lichamelijke vorming en de beoefening van handvaardigheid met de intellectuele in evenwicht moeten worden gebracht.

### III

Uit het voorafgaande moge blijken, dat de onderwijsvernieuwing er naar streeft de schoolopvoeding te bevrijden van de eenzijdigheid, die het Nederlandse onderwijs in zijn overwaardering van de intellectuele vorming kenmerkt. Dit betekent geenszins, dat het peil van ons (lager) onderwijs, waarop wij als goede vaderlanders zo gaarne trots zijn, mag of zal dalen. Daarvoor neemt de Lagere School als basis voor de algemene volksonwikkeling een te belangrijke plaats in. Maar het typisch schoolse en menigmaal onwerkelijke karakter van wat in de school onderleren wordt verstaan, zal zowel in onderwijskundige als opvoedkundige zin plaats maken voor een actiever betrekken van de leerlingen in het leerproces. Daarbij zal in de plaats van veel levensvreemde leerstof meer en meer de omgeving van het kind en het maatschappelijke leven in de leerstof worden betrokken, zoals nu reeds in de toepassing van de z.g. leerstofkernen tot uiting komt. Gepaard gaande met deze interne vernieuwing zal de school, en wij bepalen ons hierbij weer in het bijzonder tot de lagere school, moeten trachten zich los te maken van de al te geïsoleerde positie, waarin zij en de onderwijzers zelf in de samenleving zijn komen te staan. De school spreekt niet voldoende tot de massa en wordt na het verlaten ervan maar al te gauw een vergeten instituut. In de hiervoor genoemde Monografie Scholen-



bouw heeft Ir. A. J. van der Steur bij zijn inleidend artikel over scholen en schoolontwerpen uit ons land en het buitenland scherp gesignaleerd, hoezeer het type van deze schoolgebouwen of ontwerpen samenhangt met het leerplan en met de geest, die het onderwijs volgens het leerplan beheerst. Bij de Nederlandse treft de min of meer zakelijke aanpassing aan een tot de directe noodzakelijkheden van het lesgeven zelf beperkte opbouw. Een zekere armoede in het bouwprogramma van de school, die wijst op een armoede (in de vorm van een eenzijdigheid) in het leerprogramma, heeft geleid tot het tot standaardtype geworden schoolgebouw: gang (tevens voor garderobe en toiletten) — lokalen — hoofdenkamertje — kolenhok. Terecht wijst Van der Steur erop, dat wij het (toekomstige) schoolgebouw moeten leren zien als een organisch geheel, als een in zich besloten complex van gebouw(en) en open ruimten, waarin zich het schoolleven als een gemeenschap kan ontwikkelen. Daarmee zal recht gedaan zijn aan een van de meest fundamentele eisen van het maatschappelijk leven.

Juist dit maatschappelijk leven, waarbinnen zich na de beide wereldoorlogen zulke ingrijpende verschuivingen voltrokken, volgt met aandacht de vernieuwing van onderwijs en opvoeding.

In tegenstelling tot b.v. een kwart eeuw geleden bestaat niet alleen in de kringen van het onderwijs een ruimer en meer daadwerkelijke belangstelling voor de onderwijsvernieuwing, maar vooral ook in de maatschappij, die van de school een belangrijke bijdrage verwacht ten aanzien van de vorming van de jeugdige mens

Al blijft primair de eis, dat bij de aanpassing aan de veranderingen en de vernieuwing van het onderwijs het schoolgebouw moet zijn ingesteld op het kind en op de behoeften van de tweede categorie gebruikers, de onderwijzers, waarover straks nader, wij willen eerst de school (en het schoolgebouw) in ruimer en meer sociaal verband zien. Zij zal zich in actiever vormen dan voorheen moeten richten tot de gemeenschap, waaruit haar leerlingen voortkomen en waarin deze later als volwaardige leden hun plaats moeten innemen.

In haar relatie tot de gemeenschap beïnvloedt de school deze in directe zin door haar verhouding tot en door de vaak nauwe aanraking met de ouders der leerlingen; door bepaalde activiteiten van de zijde der onderwijzers en ten slotte niet het minst door de invloed van de aan haar zorgen toevertrouwde kinderen.

Wettelijk is aan deze verhouding een zekere basis gegeven

door het bepaalde in de L.O.-wet 1920, waarin voor het Openbaar Onderwijs is voorgeschreven, dat aan elke openbare school een oudercommissie zal zijn verbonden. In gemeenten, waar meer dan één oudercommissie bestaat kan naast de afzonderlijke commissies voor iedere school door de gemeenteraad een ouderraad worden ingesteld. Over het algemeen valt een gelukkige en in menig opzicht vruchtdragende samenwerking tussen school en oudercommissies te constateren. Ouderavonden en z.g. afzonderlijke „klasseavonden” spelen daarbij een grote rol en moeten door het karakter van voorlichting inzake onderwijskundige en opvoedkundige vraagstukken, benevens talrijke algemene schoolaangelegenheden, bijdragen tot een gezond wederzijds begrip voor ieders aandeel en verantwoordelijkheid daarin.

Het is een eerste eis, dat het schoolgebouw de gelegenheid biedt deze samenkomsten binnen eigen muren te houden in een daartoe geëigende ruimte. Behalve voor de hierboven genoemde contacten in de directe „belangensfeer” tussen school en ouders, zal het schoolgebouw ook voor het algemene ontwikkelingswerk voor de niet meer leerplichtige jeugd (zoals Engeland dit in de zin van Further Education in de Education Act 1944 heeft opgenomen) en voor het culturele leven van de buurt of wijk dienstbaar gemaakt moeten worden. Bij het verwezenlijken van de wijkgedachte in de grote steden en niet minder ten plattelande zal het gebouw, mits de accommodatie hieraan wordt aangepast, een belangrijke functie kunnen vervullen in de sociale en culturele ontwikkeling van de rijpere jeugd en volwassenen, om volgens Prof. Kohnstamm's uitspraak „het centrum van de gemeenschap” te worden. Wij benaderen het probleem van de functie van het schoolgebouw allereerst vanuit de ruimere sociale betekenis van de school, omdat juist deze relatie tot de gemeenschap in de structuur en ligging van het gebouw tot uitdrukking moet komen.

Bij de keuze van het schoolterrein zal hiermede ernstig rekening moeten worden gehouden. De afgeslotenheid, die de bouw van scholen in sommige grote steden op inpandige terreinen kenmerkte, dient voorgoed achter ons te liggen; de in een huizenrij opgenomen, min of meer ingeklemde bouw eveneens.

In onze dorpen en kleinere steden — al is ook hier de keuze der terreinen wel eens door andere dan zuiver onderwijskundige factoren bepaald — gaat van het schoolgebouw, vaak in een omgeving van groen en al of niet geflankeerd door de woning van het hoofd der school, iets uit als representant van een bepaald facet der samenleving.

In het Amsterdamse rapport „Het nieuwe schoolgebouw voor kind en gemeenschap” wordt deze betekenis in stedenbouwkundig opzicht als volgt beschreven:

„De tijd is voorbij, dat het schoolgebouw in de eerste plaats werd gezien als een monumentaal openbaar gebouw. Een schoolgebouw is wel is waar een gebouw van bijzonder karakter, doch het moet meer een kenmerk zijn van jeugdige openheid en opgewektheid dan van zwaarwichtigheid. Juist in de grote steden, waar de woonwijken uiteraard niet vrij zijn van eentonigheid, kunnen schoolgebouwen door hun geaardheid en afwijkende structuur een dankbare afwisseling in het beeld van een stadswijk brengen. Dit kan mede worden bevorderd door de vrije ruimte, welke deze schoolgebouwen verlangen.”

Laten wij na bovenstaande uitspraak over het karakter van het schoolgebouw thans mogen wijzen op de betekenis hiervan voor school en kind door de grote invloed, die van de omgeving op kinderen uitgaat.

In hun boekje „The modern school” schrijven Stillman en Castle Cleary dienaangaande:

“Children are intensely susceptible to environment, and, just as one would hardly expect a prisoner to take an exaggerated pride or interest in his cell, the forbidding and institutional character of so many of our schools is hardly calculated to impress such elementary fundamentals on a pupil especially when, as is often the case such surroundings are worse than those of the child's home.

Buildings that are well designed and equipped in a manner which is intrinsically beautiful and yet readily comprehensible to the child will, and do, exercise a potent influence on those who use them from day to day and this unconscious absorption of aesthetic values is an essential part of any truly comprehensive system of education.”

Tot zover onze Engelse naburen, waar aan de functie van het schoolgebouw zoveel aandacht wordt besteed. Eigen ervaringen in het destijds (1930) ultra moderne schoolgebouw van architect Duiker aan de Cliostraat te Amsterdam, — de Openluchtschool voor het gezonde kind — wezen uit, dat naast de verkregen voordelen in fysieke zin van niet minder grote betekenis de gunstige psychische invloed was, die van de ruimtewerking en openheid, (ondanks de bouw op een inpandig terrein!) op de gedragingen der kinderen uitging.

Hier was o. a. de speelplaats direct van de straat toegankelijk en vormde een integrerend deel van het schoolleven. De speelplaats moet het kind een ruime, veilige en vertrouwde plaats bieden, waar het zich direct bij aankomst moet kunnen ophouden. Wanneer schoolgebouwen in een huizenrij zijn opgenomen, kan de speelplaats meestal slechts via de school worden betreden en dient deze doorgaans veel te beperkte ruimte slechts tijdens de speelpauzen tot recreatie van de lagere leerjaren. Voor de aanvang der schooltijden, en voor de hogere leerjaren ook tijdens de pauze, krioelt een menigte kinderen op straat en trottoir (en in portieken) met alle daaraan verbonden gevaren voor de leerlingen en hinder voor de omwonenden. Behalve een directe toegang vanaf de straat moet de speelplaats ook veel ruimer afmetingen bezitten dan nu meestal het geval is.

Het schoolterrein behoort meer te omvatten dan de eigenlijke speelplaats. In de groenbeplanting dienen schooltuintjes opgenomen te worden en gelegenheid te zijn voor onderwijs in de openlucht. De geringe belangstelling of waardering, die de lichamelijke opvoeding lange tijd in ons land genoot, is oorzaak, dat een aparte oefenplaats voor gymnastiek, sport en spel een nagenoeg onbekend iets is.

Voor belangstellenden wijzen wij in dit verband op het voortreffelijke artikel van Prof. Dr. Ir. J. T. P. Bijhouwer in *Bouw: „De rol van het schoolterrein”*, waarin hij o. a. laat uitkomen, dat de zo zeer gewenste verbeteringen in de accommodatie van schoolgebouw en omgeving slechts bereikt zullen worden, als school en gemeenschap meer open voor elkaar komen te staan. En in dit zelfde nummer van *Bouw* eindigt Ir. W. Witteveen (Bouwkundig Hoofdinspecteur van het Lager Onderwijs) zijn beschouwing over „De ligging van de school” met de volgende woorden:

„Het schoolgebouw o. a. is er voor het kind en moet het kind meer bieden dan een onderdak, waar het onderwijs ontvangt. Het schoolgebouw met zijn omgeving moet voor het kind zijn een element, dat tot vreugde stemt, dat bijdraagt in zijn opvoeding door aankweking van gevoel voor hygiëne en schoonheid, van ontzag voor de natuur, van ordelijk gedrag, kortom een element, dat het kind tot zich trekt en voor het kind grote paedagogische waarde heeft.”

Deze slotopmerking houdt een programma van eisen in, zowel wat de functie als de accommodatie van het schoolgebouw

betreft. In de eerste plaats moet het schoolgebouw ingesteld zijn op het kind. Voor de Lagere School — en hiertoe willen wij ons voornamelijk bepalen — betekent dit de schoolgaande jeugd van 6—12 jaar, een phase, waarin de kleuterperiode nog niet is afgesloten, als het kind de school na het bereiken van het 6e levensjaar betreedt. Meer en meer wint het inzicht veld, dat de kleuter niet ophoudt kleuter te zijn omdat hij op een gegeven dag de eerste klasse van de „grote school” binnenstapt, maar dat de overgang van kleuter tot schoolkind zich gedurende dit eerste schooljaar en voor velen eerst in het tweede schooljaar voltrekt.

Voor deze phase, die wel gekarakteriseerd wordt als de overgang van vrijheid en spel naar die van plicht en arbeid zoekt de nieuwe didactiek naar een meer natuurlijke aanpassing in het onderwijs. Men wil de speeldrang van de kleuter als levensvorm door allerlei activiteiten van manuele en geestelijke aard leiden naar een werksfeer, waarin bij de te verrichten arbeid meer en meer het bereiken van een bepaald resultaat als doel wordt gesteld.

Voor de vele vormen van scheppende arbeid als tekenen, schilderen, knippen, scheuren, plakken, klei- en boetseerwerk; constructieve bezigheden met bouw materiaal en aan de zandtafel; practisch spel met het winkeltje en de hierbij te maken notities; fantasie en nabootsingsspel; keuzewerkjes op het gebied van lezen, rekenen, taal en schrijven is een apart lokaal nodig, dat de naam van *speelwerklokaal* heeft verkregen.

Vele van deze activiteiten zijn voor de oudere leerlingen in de vorm van handvaardigheid en handenarbeid evenzeer nodig. Lang is de handenarbeid als een aangename en nuttige oefening naast de intellectuele vorming gezien, als iets dat een zekere ontspanning moest brengen. Met behoud van deze niet te onderschatten elementen, vindt de toepassing van allerlei vormen van handenarbeid thans een vrijwel onbestreden waardering als integrerend deel in de algemene vorming der leerlingen (jongens en meisjes) en is men de hand gaan zien als een belangrijk instrument in de ontwikkeling van het kinderlijk denken.

De school dient hiertoe de beschikking te krijgen over een apart lokaal, dat op deze nieuwe oriëntering en opvattingen in de handenarbeid moet worden ingericht. Ook voor nuttige handwerken aan de meisjes is een afzonderlijke ruimte met bijpassende berging van materialen, hulpmiddelen en werkstukken evenzeer gewenst.

Alvorens tot een systematische samenvatting van eisen en verlangens te komen, waaraan het gebouw en zijn onderdelen — in het bijzonder de gewone klasselokalen — moeten voldoen, willen wij deze meer algemene beschouwing over de voor het onderwijs en de kinderen bedoelde gemeenschappelijke ruimten in het schoolgebouw besluiten met een voor Nederlandse begrippen zeer nieuw element: de *schoolzaal*, als de centrale plaats voor het gemeenschapsleven in de school.

Het kind moet zich niet alleen deel van zijn klasse voelen, maar evenzeer lid van de grotere schoolgemeenschap, waarin hij met zijn klasse is opgenomen. Naar deze gemeenschapsvorming moet doelbewust worden gestreefd. Hiertoe zullen o. a. geregelde samenkomsten in de schoolzaal plaatsvinden, benevens de occasionele bijeenkomsten tijdens nationale gedenkdagen en andere hoogtijdagen in het schoolleven: Sinterklaasfeest, Kerstviering, lentedag, afscheid van vertrekkende leerlingen etc.

Dit gezamenlijk bijeenzijn in de schoolzaal zal bij de leerlingen en onderwijzers tot een gemeenschappelijke beleving van sociale, morele, aesthetische, nationale en religieuze gevoelens leiden.

De onderwijsvernieuwing stimuleert in allerlei vormen de gelegenheid tot kinderlijke expressie. Dit beperkt zich niet tot tekenen en handenarbeid, maar strekt zich ook uit tot de verbale en muzikale expressie. Dit declameren, dramatiseren en toneelspelen leidt in de schoolzaal tot het luisteren van jongere leerlingen naar de prestaties van oudere, en ook omgekeerd. De schoolzaal zal daartoe een eenvoudig toneel of podium moeten bevatten.

Ook de muzikale vorming en de schoolzang vinden met het oog op de geluidsfactor in de schoolzaal een betere omgeving dan in de klasselokalen.

Met de technische vervolmaking op het gebied der projectie en de didactische vooruitgang in de samenstelling van beeldstroken en leerfilms ondergaat de toepassing van het stilstaande en bewegende beeld een grote uitbreiding in de school. In de schoolzaal, die verduisterd kan worden, en waar de voorbereidingen zonder onderbreking in het gewone klassegebeuren getroffen worden, zal men de centrale plaats vinden voor deze beeldprojectie. O. i. geldt dit ook voor de schoolradiuitzendingen en wie weet ook nog eens voor de schooltelevisie!

Wij staan in Nederland met het houden van schoolsamenkomsten nog aan het begin, al neemt het gebruik aanmerkelijk toe, ondanks het feit, dat hiertoe tot heden de gymnastiekzaal met



onderbreking van de lessen en verontreiniging van de zaal provisorisch moet worden ingericht en benut.

Wanneer de accommodatie van een eenvoudig ingerichte schoolzaal verkregen is, ligt hier de mogelijkheid tot een grote verrijking en stimulering van het schoolleven en een zeer belangrijke bijdrage tot de zo zeer veronachtzaamde emotionele en sociale vorming onzer jeugd. Het behoeft geen nader betoog, dat de schoolzaal, al is zij in de eerste plaats voor het hierboven geschetste gebruik bestemd, tevens de op blz. 283 genoemde „geëigende plaats” is, waar ouderavonden zullen plaatsvinden en tevens het belangrijke hulpmiddel vormt voor de school om haar taak in het sociale en culturele leven van de wijk of buurt als centrum der gemeenschap te kunnen vervullen.

Deze gemeenschapsruimten: schoolzaal, speelwerklokaal, handenarbeid- en handwerklokaal en wij voegen hier voor de lichamelijke opvoeding de onontbeerlijke gymnastiekzaal met kledruimten aan toe, verlangen in de structuur van het schoolgebouw een eigen ligging ten opzichte van de gewone klaslokalen met het oog op een goede geluidsisolatie.

*(Wordt vervolgd).*

## MEER AANDACHT VOOR DE GROEP

DOOR

D. M. VAN WILLIGEN

Terwijl men zich enerzijds mag verheugen over het feit, dat meer en meer in ons onderwijs de waarde wordt erkend van groepswork, dat in vele scholen gewerkt wordt met groepstaken en -opdrachten, met „projects”, die in gezamenlijk overleg en door collectieve inspanning worden uitgevoerd, welk feit zijn eenvoudigste uitdrukking vindt in de voorkeur, die met name de voorstanders van z.g.n. progressief onderwijs tonen voor de term „groep” boven de in hun ogen erfelijk belaste benaming „klas”, kan men er zich anderzijds aanvankelijk slechts over verbazen, dat de problemen die de groep en het werken in groepsverband aan leerling en onderwijzer stellen, tot nu toe zo weinig systematisch in studie zijn genomen.

Toch past deze phase geheel in de ontwikkelingsgang, die onderwijs en opvoeding veelal plegen te nemen. Steeds zijn er enkelen geweest, die geleid door een inzicht, dat meer op heldere intuïtie dan op zuivere wetenschap berustte, bepaalde principes hebben gepropageerd, die, eenmaal in vertrouwen en idealisme door ruimer kring aanvaard en experimenterend toegepast, dan eerst onderwerp van ernstig onderzoek en diepere studie, van objectieve critiek ook werden. Ik behoef in dit verband slechts te wijzen op de parallelle ontwikkeling van de principiëel gestelde eis ieder kind in zijn individualiteit, zijn eigen-zijn te beschouwen, op te voeden en te onderwijzen. Ook deze eis werd gesteld op een moment, dat de paedagogiek nog niet in staat was de practijk te voorzien van verantwoorde aanwijzingen voor de realisatie van het principe. Een gelukkige wisselwerking tussen wetenschap en moedig pionierswork, waarbij beide elkaar tot stimulans dienen, is blijkbaar de voornaamste stuwende kracht in de dynamiek van opvoeding en onderwijs, en niet alleen daar.

Moge, zo gezien, het ontbreken van systematische bestudering van de groep en de groepsproblematiek in hun betekenis voor opvoeding en onderwijs niets verontrustends hebben en zeker geen opvoeder beletten met meer of minder overtuiging en succes te improviseren en voorzichtig te experimenteren, er zou enig gevaar kunnen schuilen in de verwaarlozing van datgene, wat ons reeds ten dienste staat en in de negatie van de noodzaak, ontbrekende kennis aan te vullen.

Het stadium waarin idealisme, gepaard aan de begenadigde intuïtie van de soms feilloos reagerende opvoeder een veilige gids kunnen zijn, mag niet te lang duren en zeker mag deze te zeldzame combinatie van toch altijd nog uitzonderlijk gunstige eigenschappen niet de enige gids blijven in een periode, waarin iedere opvoeder wordt opgewekt nieuwe wegen in te slaan. Duidelijke markering van de weg is nodig en vooral mogen op gevaarlijke plaatsen de waarschuwingsborden niet ontbreken.

Zonder enige aanspraak op wetenschappelijke behandeling van het probleem, zonder de pretentie van volledigheid ook en zeker niet als iets oorspronkelijks<sup>1)</sup>, doch slechts als bescheiden bijdrage tot een eventuele systematische behandeling, wil ik in de volgende bladzijden een overzicht geven van enkele der aspecten van: de groep en het kind in de groep.

Een poging tot nauwkeurige omschrijving van het begrip „groep” moge voorlopig achterwege blijven. Volstaan zij hier met het signaleren van de noodzaak ervan: in de mededelingen: „Er stond een groepje jongens voor de school”, „We verdelen de klas in 3 groepen”, „Ik geef mijn klas een groepstaak”, kan onmogelijk met dezelfde term steeds hetzelfde begrip bedoeld zijn.

Hoe ook gebruikt, de term „groep” veronderstelt altijd een veelheid van individuën, in wie zich, meer of minder duidelijk, een gemeenschappelijk element manifesteert, dat de aanwezigheid van een eenheid doet veronderstellen, die nooit geheel samenvalt met enige der afzonderlijke individuën, van een andersoortige eenheid dus. De groep heeft een eigen persoonlijkheid, een eigen aard, een eigen gezicht is men zelfs geneigd te zeggen.

De groep leeft zelfstandig, is tot op zekere hoogte voor haar bestaan onafhankelijk van de aanwezigheid van elk der samenstellende delen afzonderlijk (hoewel zij, als elk levend organisme, zeer kwetsbaar kan zijn in haar „edele delen”). De groep is aanwezig in elk der individuën die haar vormen, ook zelfs dan wanneer de groep als zodanig niet aanwezig is. De groep leeft in het individu, zij heeft haar eigen individualiteit en is tevens een essentieel deel van de individualiteit der groepvormende leden.

Die levende persoonlijkheid der groep wordt op velerlei wijzen ervaren en erkend: men praat met de groep; de groep neemt een dreigende houding aan; men heeft de groep in de hand. In deze voorbeelden blijkt tevens het leven der groep in de afzonderlijke personen: men praat met de groep, maar de groep antwoordt zelden in koor, doch bij monde van de een of ander.

<sup>1)</sup> Veel vond ik in recente Amerikaanse publicaties, w.o. Jean D. Grambs "Group Processes in Intergroup Education". 1952.

In het laatste voorbeeld wordt verder beeldend uitgedrukt, dat de groep haar scherpe afgrenzing heeft, een begrenzing die men geneigd is aan te geven met een gesloten lijn, een cirkel.

Het is zeer verleidelijk het beeld van de cirkel aan te houden bij het beschrijven van het wezen van de groep en van haar eigenschappen en mogelijkheden, daar vele daarvan verduidelijkt kunnen worden met meetkundige begrippen: concentriciteit, snijding, raking enz. Hier zij volstaan met deze globale aanduiding.

Met het herkennen van deze weinige, dadelijk in het oog springende kenmerken van de groep: het samengestelde, het gemeenschappelijke, de eigen individualiteit, de geslotenheid, zijn een menigte problemen gesteld, die in opvoeding en onderwijs om een antwoord vragen: de betekenis van het aantal der groepvormende individuën (is een klas een groep? hoe groot kan, mag, moet een groep zijn?), mede in verband met de natuur van het bindende element, de relatie tussen het aantal en de aard der afzonderlijke individuën; de verhouding (vaak spanning) tussen de individuele individualiteit en de individualiteit in de groep, en ook ván de groep; de kracht der begrenzing, naar binnen en naar buiten gericht, met haar gevolgen; en vele andere.

Verschillende van deze problemen zullen in de volgende bladzijden rechtstreeks of zijdelings nog onze aandacht vragen. Wat ons als ervaringsfeit onmiddellijk treft, is de veelsoortigheid der groepen, een feit dat voor de opvoeder van veel belang is. Want niet alleen constateren we, dat het aantal groepen legio is, maar evenzeer weten we, dat elk mens, elk kind, tijdens zijn ontwikkeling, tijdens zijn hele leven, bewust of onbewust, met of tegen zijn wil, deel uitmaakt van een bepaalde groep<sup>1)</sup>.

Met de ontwikkeling van de mens, evolueert de groep waarin hij zich bevindt; anders en beter uitgedrukt: in verschillende levensperiodes maakt hij deel uit van verschillende groepen.

Van welke groepen?

Vanaf zijn geboorte en dóór zijn geboorte maakt het jonge kind, dat een zelfstandig leven begint, deel uit van een groep, die van het gezin. Het is niet enkel een Jan, een Elly, het is tevens een de Bruin, een de Jong. De omslotenheid van de prenatale periode gaat over in de beslotenheid van de groep, gevormd

<sup>1)</sup> „l'homme . . . fonctionne forcément dans le cadre d'un groupe et . . . tout au moins en ce qui concerne les êtres humains, il n'existe absolument pas de cas où le fonctionnement, c'est-à-dire le comportement de l'individu soit indépendant de tout groupe". F. Ashley Montagu in "Science and Society".

door moeder, vader, broertjes en zusjes. Het gezin aanvaardt, in het algemeen, de nieuw gekomene, ontvangt en incorporeert hem, doet daardoor onmiddellijk een zeker recht op hem gelden: ónze Jan, mijn broertje.

Al spoedig breidt deze groep zich uit, met opa en oma, enkele ooms en tantes, eventueel een aantal neven en nichten, met hen die „er allemaal bij horen”, met wie „we onder elkaar zijn”. Sterk is in deze biologisch bepaalde binding de beslotenheid, de afsluiting, de uitsluiting der „anderen” (de *familiekring!*) Maar hoe afgesloten ook, de groep van het gezin is naar een andere zijde gelijktijdig een maatschappelijk bepaalde groep. Met zijn geboorte in dit bepaalde gezin, met het innemen van zijn plaats tussen deze vader en die moeder, naast dit broertje en dat zusje, heeft het kind ook zijn plaats aangewezen gekregen in een bepaalde maatschappelijke groep, binnen een bepaald volk, van een bepaald ras.

In deze groepen wordt het kind geboren. Buiten deze groepen kan het, voorlopig althans, niet treden. Van deze groepen ondergaat het de onvermijdelijke invloeden, ten goede of ten kwade.

Niet alleen onvermijdelijk zijn deze invloeden, maar ook noodzakelijk. Biologisch reeds is de noodzaak van binding aan de gezinsgroep gegeven. Maar de invloeden gaan het biologische ver te buiten. Want niet alleen verzekert de veilige omslotenheid van het gezin het kinderlijk bestaan en is deze groep als de vaste burcht, waarop het steeds terug kan vallen en waarbinnen het zich terug kan trekken, maar binnen het gezin neemt het ook een heel complex van gewoonten en houdingen over. Gewoonten in het leven van alle dag: bepaalde manieren van eten en drinken, zich wassen en kleden, van handje geven en met twee woorden spreken, voetjes vegen, neusje snuiten enz. Maar ook daarboven uit: houdingen tegenover ervaringen op religieus, moreel en ethisch gebied. Het kind neemt waardeoordelen over, ziet de buiten de eigen groep staanden door de ogen (via de mond) van de anderen.

Ook de maatschappelijke binding van de gezinsgroep laat het kind niet onberoerd, zij is zelfs van bijzonder belang voor de ontwikkeling van zijn zelfbewustzijn. Zoals het gezin aan het kind het veilige gevoel van het geborgen-zijn kan geven, zo ervaart het kind als deel van zijn groep de aanwezigheid of het ontbreken van het collectieve gevoel van zekerheid, van veilig-geborgen zijn van het gezin in de maatschappelijke sfeer.

Deze overdracht van gevoelens van zekerheid of onzekerheid

met de daaruit voortkomende reacties strekt zich zelfs verder uit: tot de natie, tot het ras. Het zal ons helaas na de smartelijke ervaringen uit de bezettingstijd niet moeilijk vallen de macht van laatstgenoemde invloeden te erkennen.

Niet genoeg kan de opvoeder er zich bewust van zijn, dat de basis voor de sociale habitus van het kind, van de latere volwassene, in het gezin reeds tijdens de eerste levensjaren gelegd wordt, dat daar de voorwaarde ligt voor een gezonde ontwikkeling van het gemeenschapsleven, dat daar ook vele, soms alle, kansen kunnen worden gemist.

Allereerst staat vast, dat het kind het leven slechts dan tenvolle positief zal aanvaarden, als het zelf volledig aanvaard wordt <sup>1)</sup>.

Dit geldt, het zij herhaald, zowel voor het kind als individu, als voor het kind als deel van de maatschappelijk bepaalde groep.

Heeft deze groep haar verzekerde plaats in maatschappij en samenleving, zodat het kind zich opgenomen voelt in het grotere geheel, dan zal het ook in ruimer verband tot gezond zelfbewustzijn komen, wat voorwaarde is voor een vrij naar buiten treden.

Is die plaats daarentegen niet verzekerd of onrechtvaardig, koestert de groep bepaalde rancuneuze gevoelens, wordt het beheerst door sociale naijver, dan zal het kind de gekleurde gevoelens en inzichten van zijn onmiddellijke omgeving overnemen en wrok of afgunst in zich voelen opkomen, het zal een verdedigende houding aannemen, niet een aanvaardende, het zal gedwongen door het leven gaan, niet vrij en rustig zelf-verzekerd.

In welke richting ook: het hele optreden van het kind laat iets aan de dag treden van wat „mensen zoals wij” doen.

Daarbij valt niet te ontkennen, dat het gezin in dit opzicht in de moderne tijd steeds meer aan opvoedende kracht inboet: veelal zijn de gezinnen zo klein, dat van een groep met vele aspecten en veelzijdige ontwikkelingsmogelijkheden nauwelijks nog gesproken kan worden, vaak ook beletten allerlei oorzaken van uithuizigheid de groei van een sfeer van constante veiligheid. Hoe het naoorlogse verschijnsel der inwoning een gezonde gezinsontwikkeling en daarmee de beste bedoelingen der opvoeders kan doorkruisen, is in het algemeen moeilijk vast te stellen, maar de naargeestige gevolgen voor het kind zal ieder opvoeder in de practijk ontmoet hebben.

<sup>1)</sup> „En fait, la personne humaine se relie à elle-même dans la mesure où elle se relie au groupe” F. Ashley Montagu, t. a. p.



Wat de extreme gevolgen kunnen zijn van een totaal ontbreken van elke sociale invloed, leren ons de bekende gevallen van de z.g.n. wilde van Aveyron, en van Kamala en Amala, twee meisjes, die in India door een wolvin werden grootgebracht. Een minder extreem geval, maar daardoor misschien juist met meer bewijskracht nog voor de grote invloed van het gezinsmilieu gedurende de eerste levensjaren, beschrijft Roger Lonnoy in de „Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie (1951, p. 137 v.v.).

Van zijn verbondenheid met genoemde „aangeboren” groepen kan de mens slechts zelden, waarschijnlijk zelfs nooit, geheel los komen. De invloed of de nawerking van invloeden, die het gezin waarin hij is opgegroeid en de daar met grotere straal omheen gecentreerde verbanden, op zijn ontwikkeling hebben gehad, zijn blijvend. Dat wil ondertussen niet zeggen, dat de band die hem daaraan bindt, van gelijke kracht blijft. Meer en meer bevrijdt de groeiende mens zich uit deze band, die door het ontbreken van de keuze een fataal, en daarmee vaak knellend karakter krijgt. Hij „ontgroeit” deze groepen om er, gelukkig in de meeste gevallen, later door vrije keuze weer in te groeien. Dan is echter de relatie geheel anders geworden, zoals dat bij alle groepen, waar het kind, de mens in *groeit*, het geval is: kenmerkend voor die relatie is het ontbreken van de noodwendigheid, is de bij het opgroeien steeds groter worden vrijheid van keus. Deze vrijheid verdient als object van opvoeding de grootste aandacht.

Aanvankelijk is van deze vrije keuze bij het binnentreden van het jonge kind in groepen, waaraan het niet biologisch gebonden is, nog weinig te bespeuren. Althans bij het kind niet, dat er bijna in letterlijke zin in gedúwd wordt. Welke moeder zegt niet op een goede dag, als moedig besluit van vele gesprekken op het thema: spelen met anderen, tegen haar Chrisje: „Nu ga je eens fijn met die kindertjes spelen”, en later: „Ga nu toch eens naar buiten!”

Daarmee is het kind in de groep getreden van speelkameraadjes, een zeer losse en wisselende eenheid aanvankelijk, nog grotendeels bepaald door het toeval van de buurt, maar weldra vastere vormen aannemend in de vriendjesgroep. Dat het leven in deze groepen het kind meer geeft dan het gezin deed, is al gauw merkbaar. Veel van wat tot hiertoe op gezag van vader en moeder kritiekloos aanvaard is, omdat het de schijn had niet anders te kunnen, komt nu via nieuwe ervaringen, bloot te staan aan min of meer goedwillende twijfel. Beginnend met een verwonderde vraag:

„Waarom draagt Jopie een ander petje?“ is spoedig het stadium van de vergelijking: „Ik vind Jopies petje veel mooier,“ met de daarmee opkomende twijfel bereikt: „Waarom heb ik niet zo'n petje?“ Daar beginnen dan de eisen: „Ik wil zo'n petje net als Jopie.“

Op velerlei wijzen maakt het kind nu kennis met afwijkende manieren, houdingen, meningen: dit vriendje hoeft maar één keer zijn tanden te poetsen, mag tot acht uur opblijven, hoeft maar één boterham te eten, dat andere krijgt een fietsje van zijn vader, gaat naar zee, nog een ander bidt altijd voor het eten, gaat 's Zondags naar de kerk, terwijl Jan van hiernaast een „vloekbeest“ is. De solidariteit met de groep van het gezin komt aan een inleidende aanval bloot te staan. Het eist reeds nu een grote mate van paedagogische strategie deze op de juiste wijze te pareren of af te leiden. Vele gevaren dreigen hier. Verleidelijk is het de opkomende twijfel, de kritiek met de nasleep van eisen, te smoren in de koesterende warmte van het eigen milieu. Verleidelijk, maar kortzichtig. Want talrijk zijn ook de kanten die de ouders hier geboden krijgen voor een verantwoorde sociale opvoeding. Zij zullen daartoe de ogen niet mogen sluiten voor het feit, dat de macht van de groep van vriendjes groot is, zij zullen hun kind niet moeten blijven dwingen de wereld door hun ogen te zien en hun oordelen over te nemen, waar de ogen der vriendjes anders leren. De vooroordelen loeren hier aan alle kanten: dat zijn geen nette jongens; laat die maar praten; dat zijn zulke rare mensen! Aan de goede bedoeling der ouders behoeft hier niet getwijfeld te worden, en moeilijk is het vaak de eis van het vertrouwend aanvaarden der anderen consequent door te voeren. Veiligheidsoverwegingen kunnen soms dwingen tot het aanbrengen van een vooroordeel, om een afweershouding aan te kweken: „Neem nooit wat aan van vreemde mannen!“

Die macht van de vriendjesgroep wordt spoedig allesoverheersend. In de hand gewerkt door het juist genoemde verval van de gezinsinvloed, heeft de groep van „gelijken“ in de moderne tijd aan betekenis gewonnen en de eerste plaats ingenomen. Het conflict tussen ouders en kind, dat in de puberteit eerst met alle felheid uit zal breken, wordt in zijn onschuldigste vormen reeds vanaf het 5e en 6e levensjaar voorbereid. Moeilijk is dit groepsleven der vriendjes te kennen, daar het zich in al zijn rijkdom van goede en kwade mogelijkheden in hoofdzaak buiten het bereik der ouders afspeelt.

Grillig en ongemotiveerd komt deze vaak de voorkeur van het kind voor een bepaalde vriend of een bepaald groepje voor. Makkelijk is dan het simpele verbod, dat o zo goed bedoeld, o zo funeste gevolgen kan hebben: verzet, geslotenheid, vereenzaming soms. Want het verbod moge de ongewenste groepsvorming kunnen voorkomen, het is niet in staat het kind als daarvoor in de gezinssfeer te doen weerkeren. Want het gezin, dat hem steeds het weldadige gevoel van aanvaarding gaf, sluit een deel van hem uit: zijn drang naar vriendjes, naar de incorporatie in een *eigen* gemeenschap naast die van het gezin. Hij raakt het een niet kwijt en vindt het ander niet terug. Hunkerend zou het kind kunnen blijven zwerven, aangetrokken door de ene en afgestoten door de andere kring.

Hier wordt ons een ander gevaar van de groepsvorming bewust. Terwijl de leden van de groep enerzijds hun kracht putten uit het gevoel van verbondenheid, van bescherming en beschermd zijn, van eenheid, vinden zij vaak hun sterkste impulsen in het besef van beslotenheid, van hun anders-zijn, van polariteit tegenover andere groepen. Uiterlijk wordt dit onbewust en vrij onschuldig gesymboliseerd in de behoefte aan geheime tekens, namen, geheimtalen, maar tevens in de rechtstreekse uitsluiting der anderen, een zeer gevaarlijk proces dat, inhaerent als het is aan het wezen van elke groepsvorming, in zijn consequente toepassing veel slachtoffers kan maken. De positieve constatering: „Die hoort bij ons”, heeft als tegenpool het algemene: „Anderen komen er niet in”, dat zich in het bijzondere geval ontlaadt in het volkomen afwijzende, vijandige: „Dat joch komt er niet in.”

Daar de uitsluitingsmogelijkheid een der factoren is van de kracht der groep en de groep dit onbewust ervaart, is de verleiding groot, de eigen groep relatief sterker te maken door de anderen neer te halen: een bron van veel vooroordeel, verdachtmaking en onrechtvaardigheid. Komt een groep eenmaal in die spiraal van de uitsluiting op grond van „waarderingen”, dan is ontkomen moeilijk geworden, want het waardeoordeel dat de uitsluiting moest rechtvaardigen, wordt achteraf dan weer gemotiveerd door een vooroordeel, dat weer voedsel geeft aan een fellere want quasi beter gefundeerde uitsluiting: „Nu doe je helemaal niet meer mee, rotjong!”

Zo heeft de betekenis van de uitsluiting voor de groep het positieve aspect als bron van kracht, maar verkeerd gehanteerd

wordt het een wapen dat naar beide zijden wondt: de vijand, maar ook hem, die het hanteert <sup>1)</sup>).

Daar deze groepsvorming onder vriendjes een der karakteristieke kenmerken is van de lagere-schoolleeftijd, verdient zij de grootste aandacht van de onderwijzer. Weinig positiefs staat hem daarbij ten dienste, daar, zoals Debesse opmerkte, „het weten en de handeling veel beter bestudeerd zijn dan de „camaraderie” in de onderlinge beïnvloeding van deze aspecten.” Veel wordt dus van zijn intuïtie, van zijn aangeboren en door ervaring vergrote tact geëist. Om de wreedste effecten van het groepsleven te voorkomen, staat hij echter niet geheel met lege handen. Het zal nl. na het voorgaande duidelijk zijn, dat het grootste gevaar ligt in de uitsluiting en dat deze voor een groot deel gebruik maakt van generaliserende vooroordelen. De behoefte aan uitsluiting, die, ik herhaal het, een gezond element van, voorwaarde zelfs voor elke groepsvorming is, kan nadelige afmetingen aannemen, wanneer het gezin waarin het kind opgroeide, hetzij in hautain superioriteitsgevoel, hetzij uit defensieve wrok niet openstond voor de aanvaarding der anderen. In het kind heeft zich dan in vele gevallen een zelfde houding ontwikkeld, het sluit zich af en heeft ook in de groep de neiging zijn kracht te zoeken in het isolement, in dit geval van de hele groep.

Dit dient de onderwijzer te weten: hij moet, ook om andere redenen, weten hoe de sociale ontwikkeling van zijn leerlingen verlopen is. Maar hij dient zich er evenzeer rekenschap van te geven, dat zijn houding, zijn opmerkingen en zijn onderwijs van beslissende invloed kunnen zijn op de verdere ontwikkeling van het groepsleven van het kind. Met de wetenschap, dat de groep steeds uitsluit op grond van vooroordelen, dient hij bestaande vooroordelen te bestrijden, er zich voor te hoeden nieuwe te doen ontstaan en positief de ontwikkeling van een juiste oordeelvorming door zijn onderwijs in de hand te werken. Zwaar is deze taak, want schier oneindig is het aantal vormen, waarin het vooroordeel binnensluipt en in de groep dankbaar aanvaard wordt. Dat bepaalde typen van kinderen: de schele, de roodharige, de stotteraar, de anders-gekleurde, de onvolgroeide, de jongen zonder vader, de wees, maar ook de domme,

<sup>1)</sup> “it is an uncomfortable way to keep oneself secure — uncomfortable because one has to keep reminding oneself of the truth of ideas that one suspects are not wholly true” (Jean D. Grambs, t. a. p.).

de onhandige, de zwakke, de jongen met de „rare” naam, een harde strijd om hun plaats te voeren hebben, weet elke opvoeder uit ervaring. Minder weten wij van de middelen, die in het proces der groepsvorming zouden kunnen gevonden worden om zowel de aanvallen te verzwakken als om de weerstand der belaagden te versterken.

Met enkel bescherming komen we er niet, dat is vaak een reden te meer tot uitsluiting, en niet steeds is de moeilijkheid gelegen in de groep, even vaak verzet de angsthouding van de getroffene zelf zich tegen opneming.

Zo weinig weten wij van deze zaken, dat we ondanks alle aandacht voor de slecht geadapteerden, vanaf de eerste dag, dat het kind de lagere school bezoekt, in dit opzicht fouten maken. Ik moge er enkele noemen: op allerlei wijzen wordt van meet af aan het vooroordeel ingeprent dat knap-zijn „beter” is dan domme antwoorden geven, dat „stilzitten” lof verdient, en „draaien” strafwaardig is. Wel is het tijdperk van de „zoeten” en de „stouten” lang voorbij, maar de achterste bank is nog vaak een slechte aanbeveling <sup>1)</sup>.

Menigvuldig zijn de kinderen, die lijden onder het etiket, dat de school hun opplakt en dat hun opname in de groep der anderen bemoeilijkt en soms onmogelijk maakt. „Knap”, „dom”, „lui”, „onverschillig”, „vervelend”, zijn beslist geen modellen van objectieve oordeelvellingen. In de strijd die elke onderwijzer, ook hij die met deze begrippen werkt, voert tegen bepaalde vooroordelen bij zijn leerlingen, onderhoudt hij vaak zelf een vijfde colonne. De waarde van het begrip „goed” wordt verraden, wanneer de „beste” leerling die met de hoogste cijfers is. Wanneer reeds in de eerste maanden van de lagere school de prestaties der kleintjes „gewaardeerd” worden in cijfers, dan moge men bedenken, dat „cet âge est sans pitié”, en dat vele ondeugden van het kind op de schoolleeftijd een sociaal karakter hebben: opschepperij, bravoure bij de jongens, ijdelheid bij meisjes. De school dient daaraan zo weinig mogelijk voedsel te geven.

Een ander voorbeeld ter waarschuwing.

Het is bij vele gymnastieklessen nog altijd een schijnbaar onschuldig gebruik partijen te laten kiezen. Nu is er niets wreder

---

<sup>1)</sup> Men zou van de waardering der plaats in de klas uitgaande, op sociaal-paedagogische gronden een pleidooi kunnen houden voor de tafeltjes en stoeltjes, die kringvorming mogelijk maken.

voor een leerling, dan voor het forum der klas week in week uit aangewezen te worden als degene, die ze er dan tenslotte, omdat het niet anders kan, maar op de koop toe bij nemen. Geen gevaarlijker wapen ook in de hand van hem die kiezen mag (meestal een „goede”, het leiderstype!), om zijn persoonlijke afkeer bot te vieren en zijn keus te gebruiken als symbool van zijn macht. Het zal duidelijk zijn, dat het in vele gevallen voor het slachtoffer nog erger wordt, als de goedbedoelende leraar „beschermend” tussen beide komt.

Onderkent de onderwijzer de gevaren der uitsluiting niet — hoewel hij misschien onbewust gebruik maakt van het „straffend” karakter daarvan door leerlingen in de hoek te zetten, te isoleren, niet mee te laten doen — en scheidt hij niet de voorwaarden tot een zodanige groepsvorming in de klas, dat alle leerlingen opgenomen, „geborgd” zijn, dan werkt deze verwaarlozing eventueel als een boemerang. Het gevaar is dan nl. groot, dat de eenlingen in hun isolement voldoende gemeenschappelijke elementen vinden voor een eigen groepsvorming. Een zodanige groep der uitgesloten is de schrik van elke onderwijzer, elke leraar die „geen orde heeft”. De vernietigende kracht van zulk een groep, waarin de uitsluiting door de aard van het ontstaan een ongekende felheid kan hebben, heeft menig beginner op korte termijn „gekraakt”. Op korte termijn, want meestal wordt het gevaar bestreden met middelen, die er de ernst slechts van doen toenemen: alleen zetten, de belhamels uit elkaar plaatsen, afzonderlijk onder handen nemen e. d. Van angst vervuld, grijpt de opvoeder naar het aloude, strategische middel: verdeel en heers, dat op ander terrein beproefd moge zijn, maar op het terrein der paedagogie zelden enige diensten kan bewijzen.

Mocht het voorgaande de indruk gewekt hebben, dat kennis van groep en groepsleven uitsluitend een eis van paedagogiek is, dan dient nu uitdrukkelijk gewezen te worden op de invloed die de sociale habitus van de leerling heeft op het verloop van het leerproces.

Het *hele* kind komt immers naar school, met *al* zijn behoeften en noden, zijn *hele* geschiedenis, zijn *hele* ervaring, zijn *hele* persoonlijkheid.

Daar werkelijk leren slechts daar mogelijk is, waar een bereidheid daartoe aanwezig is, waar het kind willig is zich in te spannen om nieuwe problemen „vrij en onverveerd” tegemoet te treden, is het noodzakelijk, dat de onderwijzer van elk van zijn pupillen



weet, welke graad van ontwikkeling het in het leven in de groep, in een gemeenschap heeft bereikt. Het ene kind treedt de school binnen met een positieve, gretige houding, het andere is wantrouwend, teruggetrokken, agressief. Het laatste is bang zijn wereld uit te breiden, omdat in zijn ervaring elke uitbreiding nieuwe wonden veroorzaakt. Het eerste ziet nieuwe mogelijkheden voor de vergroting van zijn succes, zijn populariteit ook soms, omdat het uit ervaring weet opgenomen te zullen worden, niet uitgesloten of verstoten.

Vele leermoeilijkheden, vertragingen, zijn waarschijnlijk tot achterstand in sociale aanpassing te herleiden: „many of these children continued to be preoccupied with these earlier failures and kept making efforts to resolve them, which took so much of their attention and energy that they were unable to achieve the more usual purposes of their school work” („Helping Teachers Understand Children”. American Council for Education. Washington 1945).

Dat kennis bijbrengen in dergelijke gevallen een vrij vruchteloze bezigheid moet zijn, wordt door Gordon Allport als volgt uitgedrukt: „The student's readiness to learn facts, it is now pretty well agreed, depends upon the state of his attitudes. Information seldom sticks unless mixed with attitudinal glue”. Men behoeft het met een dergelijke, op bepaalde psychologische beschouwingswijzen berustende uitspraak niet voor 100 % eens te zijn, om in te zien en te erkennen, dat ons onderwijs wel wat weinig aandacht aan deze zijde van het leerproces schenkt. Het is met name zeer te betreuren dat de onderwijzersopleiding veelal de resultaten van tientallen jaren van sociologisch onderzoek geheel negeert <sup>1)</sup>).

Want hoe geheimzinnig het groepsleven in de klas zich ook afspeelt — plotseling wordt een steeds als outcast beschouwde jongen opgenomen en gevierd, de vreemdste combinaties houden onze verbazing levendig — enige elementaire kennis van de processen, die het groepsleven beheersen, kunnen de onmisbare waakzaamheid doen ontstaan, die voorwaarde is voor nauwkeurige observatie, zonder welke de grofste misgrepen en fouten dreigen.

Het is nl. niet alleen en zelfs niet in de eerste plaats voor de

---

<sup>1)</sup> Het zou interessant zijn na te gaan of het aansluitingsprobleem l.o.-m.o. gedeeltelijk ontstaat, doordat te weinig aandacht wordt geschonken aan dit aspect van de geestelijke groei der leerlingen. Veel gevallen van „mislukking” in de 1e klas van Gymnasium of H.B.S. doen het sterk vermoeden.

orde in de klas van belang, een beeld te hebben van de sociale kaart van zijn klas. Het sociogram biedt de mogelijkheid tot kartering. De grote lijnen daarvan kan ieder trekken: laat de leerlingen eens opschrijven, wie in volgorde hun drie, vier of vijf beste vriendjes of vriendinnetjes zijn, met wie ze het liefst op straat of op het schoolplein spelen, met wie ze het liefst zouden samenwerken. Denk niet, dat de antwoorden U geen enkele verrassing zullen opleveren, denk vooral niet, dat U de constellatie nu dóór hebt. Herhaling na 3 of 4 maanden zal U meestal wel anders leren.

Wat voor iedere opvoeder geldt, geldt vanzelfsprekend in versterkte mate voor hem, die bij zijn onderwijs gaat werken met de groep. Afgezien van de noodzaak goed te onderscheiden tussen groepswork, waarbij de individuele persoon opgaat in het geheel der groep en hij zijn bijdrage anoniem levert, en het werken in groepen, waardoor de individuele persoon door de bijdrage van zijn deel zijn eigen-zijn in de groep bevestigt, heeft het werken met „de groep” een ganse paedagogische, psychologische, didactische problematiek, die voor een groot, een te groot deel nog op bestudering wacht: grootte en aantal der groepen, leiding van de groep en in de groep, keus van de leider (niet steeds de knapste!), continuïteit der groep, hèn sabotage te voorkomen, wat gebeurt er met de zwakke leerling, samenwerking der groepen onderling, enz. enz.

Het is deze veelheid van onopgeloste problemen die Debesse doet opmerken: „cette éducation sociale, loin de procéder d'un plan méthodique n'est guère que le résultat fortuit des frottements sociaux qui se produisent tout au long du jour à l'école”<sup>1)</sup>.

De ervaringen, gunstige zowel als teleurstellende, die opgedaan worden bij het experimenteren met groepswork in allerlei vormen als paedagogisch en didactisch hulpmiddel, kunnen bij nauwkeurige observatie en bestudering het materiaal leveren voor de methodische beheersing van deze „frottements sociaux” waardoor het „résultat fortuit” meer en meer zal naderen tot het „résultat voulu”.

<sup>1)</sup> „Les Etapes de l'Education” p. 102.

## KLEINE MEDEDELING

## STICHTING VOOR DE STUDIE DER PAEDAGOGIEK

Op 8 Juli 1952 werd door de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Paedagogiek tezamen met de Rooms-Katholieke Leergangen te Tilburg, de Fryske Akademy te Leeuwarden, de Twentse Academie voor Paedagogiek te Enschede en het Nederlands Schriftelijk Studiecentrum te Culemborg in het leven geroepen de Stichting: Raad van Toezicht, Bijstand en Advies voor de Studie der Paedagogiek.

Deze Stichting stelt zich ten doel de bevordering van de studie der paedagogiek voor degenen, die zich voorbereiden voor een middelbare akte paedagogiek en wier opleiding en examens niet vallen onder de statuten en reglementen van de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Paedagogiek. Zij tracht dit doel te bereiken door een waarborg van wetenschappelijk peil te geven aan deze middelbare akte paedagogiek, in de verwachting, dat hieraan dezelfde rechten en bevoegdheden kunnen worden toegekend als aan de middelbare akten van de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Paedagogiek.

Op haar vergadering van 26 Mei 1953 koos de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Paedagogiek Prof. Langeveld als Voorzitter der Stichting.

## BOEKBEOORDELINGEN

P. Post en M. C. J. Scheffer, *De Friese Proefscholen*, Richtlijnen voor Nieuw Taalonderwijs in de Friese Proefscholen.

(Med. v. h. Nutssem. voor Paedag. aan de Univ. van Amsterdam; Nr. 52 en Nr. 53 — J. B. Wolters, Groningen).

Het rapport dat de hh. Post en Scheffer opmaakten over de resultaten der Friese proefscholen, die gedurende de cursusjaren 1950—'51 en 1951—'52 een begin maakten met tweetalig onderwijs, hoeft hier niet uitvoerig besproken te worden: de lezers van dit tijdschrift hebben er in extenso kennis mee gemaakt. Dat het thans in de Med. van het Nutsseminarium is gepubliceerd, kan ons slechts verheugen, omdat het aldus wellicht een ruimere lezerskring kan bereiken. Die ruimere verspreiding verdient het trouwens ten volle. Immers, wie nog enige twijfel mocht koesteren omtrent de echte bedoeling van de proefneming, zal er thans van overtuigd worden dat de bekommering in de eerste plaats gaat naar een gezonde opvoeding van het kind, i.c. het Friese kind en zijn taalgroei, om tevens de basis te leggen voor een betere beheersing van het Nederlands. Na twee jaren is bovendien nu wel gebleken dat de proefneming geslaagd is.

Van een uitzonderlijk belang en bijzonder sympathiek lijken me de „Richtlijnen” voor de praktijk van het Nederlands taalonderwijs in het derde leerjaar. Terecht zijn de auteurs van mening dat hun aanbevelingen ook geldende kracht bezitten voor alle Nederlandse scholen, ook buiten Friesland — ik zou hieraan willen toevoegen: zelfs buiten Nederland, vooral in Vlaanderen, waar we in vele plattelandscholen een toestand aantreffen, die in vele opzichten met die in Friesland overeenstemt.

H. J. DE VOS, Gent.

Fr. Schneider, „Einführung in die Erziehungswissenschaft“, mit besonderer Berücksichtigung der Lehre vom Erziehen und Unterrichten.“ Verlag Styria, Graz-Wien-Köln 1953. 2. verbesserte Auflage.

Hoewel de auteur, Friedrich Schneider, tot de oude garde der „Pädagogiker“ behoort — hij is de 70 gepasseerd — zo is hij nochtans in zijn beschouwingen en streven jeugdig en fris. Ook uiterst actief. Nog altijd verzorgt hij het door hem in 1931 in het leven geroepen „Internat. Zschr. f. Erziehungswissenschaft“. In 1923 werd hij prof. in de paedagogiek en psychologie te Bonn. Door de Nazies ter zijde geschoven werd hij in 1946 benoemd aan de Universiteit te Salzburg, kort daarna tevens te München.

Een reeks van ook ten onzent bekende paed. werken verschenen vlot na elkaar. Schneider is stellig één der meest vooraanstaande R.K. paedagogen van deze eeuw. Zijn R.K. standpunt treedt in dit leerboek sterk naar voren. Afgezien van zijn principiële conclusies aan het eind van verscheiden paragrafen wijdt hij enkele hoofdstukken speciaal aan zijn godsdienstige overtuiging betreffende de opvoeding; b.v. „Das christliche Menschenbild als Grundlage des Erziehungsdenken und der Erziehungswirklichkeit“, blz. 76—118 en „Das Ziel der christlichen Erziehung“, blz. 143—149.

Schneiders beschouwingen omtrent de paed. problematiek munten uit door helderheid en bondige zakelijkheid. Wetenschappelijkheid weet hij te verbinden met een nuchtere kijk op de practijk der opvoeding van alle dag. Daarbij verliest hij geen ogenblik het hooggestelde, ethisch-religieuze doel der opvoeding uit het oog.

Voor niets is hij meer beducht dan voor het gevaar, zich te verliezen in woordenkraam, voorbarige generalisaties, gekunstelde constructies en deducties, subjectieve meningen en particuliere impressies. Hij is er zich ten zeerste van bewust, dat er op paedagogisch terrein maar al te veel literatuur is verschenen, dat de paedagogiek als wetenschap in discreditie bracht. Niemand is daar meer van overtuigd dan hij. Vandaar dat de auteur zijn boek dan maar weer begint met een hoofdstuk onder de titel: „Erziehungswissenschaft und Pädagogiek und ihr Wissenschaftscharakter“, blz. 9—32. Dus weer: de verdedigende positie. In een 6-tal punten noemt hij even zo vele oorzaken voor het feit, dat de paed. literatuur zoveel waarde-loze producten bevat. Die oorzaken hebben alle in hoofdzaak hun grond in het ontbreken van serieuze zelfcritiek bij de paed. scribenten en in het lage niveau waarop recensies van paed. geschriften plegen te staan. Hij laat dan een 4-tal punten volgen, die aanwijzingen verschaffen, hoe men de malaise in de critiek te boven kan komen. Zijn laatste therapeutische wenk eindigt met de woorden: „Wanneer de critiek streng, zij het voornaam in de vorm, plaats heeft, dan zal minderwaardige literatuur op dit gebied geleidelijk aan vanzelf geen uitgever meer vinden en zal de ongezonde hypertrophie der paed. literatuur ook vanzelf een einde vinden.“

Op gevaar af van zich schuldig te maken aan het kwaad, dat Schneider zo scherp bestrijdt, meen ik, dat men met volle gerustheid zeggen kan, dat dit paedagogische werk geen bladzijde, ja geen zin bevat, die niet getuigt van bezinning en ernstige overweging.

Denkbeelden van niet Duitse origine zijn niet vergeten of genegeerd. In het kapittel over „zelfwerkzaamheid bij het onderwijs“ bespreekt hij,

naast de „Arbeitsschule” en het Jena-plan, ook het Dalton-plan en het Winetka-plan. Dat Claparède's „L'éducation fonctionnelle” ontbreekt kan men als een gemis aanmerken. Op tal van plaatsen echter blijkt, dat de auteur zich niet beperken wil tot wat op de Duitse markt te koop is. Alleszins begrijpelijk. Immers, kort na de oorlog stichtte hij in Salzburg het „Internat. Institut f. vergl. Erziehungswissenschaft”. Voorts werden in 1949, 1950 en 1951 op zijn initiatief te Salzburg internationale congressen gehouden, die handelden resp. over godsdienstpaedagogiek, jeugdverwaarlozing en jeugdcriminaliteit.

Schneider's „Einführung” is een boek, dat ook de geroutineerde practicus met genoegen en met vrucht zal lezen.

A. K.

Dr. D. Wiersma, *Orthopaedagogische beschouwingen*. Uitg. N.V. Uitgeversmaatschappij Haga—'s Gravenhage, 1952. 140 pg. Prijs: ing. f 4,25, geb. f 5,50.

In de serie „Afwijkende Kinderen” verscheen dit boek, dat zijn oorsprong vond „in een drietal voordrachten, die in de Haagse B.L.O.-week ter gelegenheid van het halve-eeuwfeest van dit onderwijs — werden gehouden”. Zij werden met een drietal nieuwe hoofdstukken gecompleteerd. Het is de bedoeling van de auteur „het Buitengewoon onderwijs te belichten met het schijnsel, dat een psychopatholoog erop vermag te werpen”, waarbij hij zich dan beperkt „tot de vormen van Buitengewoon Onderwijs, die in Den Haag voorkomen, (omdat hij) daarmee een zekere vertrouwdheid (heeft) verkregen; een bespreking van andere vormen zou een al te diletantistisch karakter hebben gedragen”.

Ik meen zonder overdrijving te mogen zeggen dat men het Haagse B.O. — en niet alleen het Haagse, en ook niet alleen het B.O. — met deze publicatie geluk kan wensen. In een zeer heldere stijl wordt hier een beeld getekend — wetenschappelijk-critisch, maar niet zonder weldadig aandoende warmte — van de buitengewone school, in haar verschillende (Haagse) vertakkingen, van het kind op die school, en van de moeilijkheden en mogelijkheden die zich voor doen bij het candidatenonderzoek, de verstandelijke opvoeding en de karakteropvoeding, terwijl tot slot getracht wordt de betekenis te schetsen van het werken met kernvakken op de buitengewone school.

Het is te hopen, dat allen die bij het B.O. werkzaam zijn dit boek leren kennen, niet om het met alles eens te zijn, maar wel om zich zelf opnieuw rekenschap te vragen omtrent het werk dat hun is toevertrouwd en de discussie aangaande de mogelijke verbeteringen op gang te houden. Maar ook hun, die bij een andere tak van onderwijs, speciaal het L.O. hun werkring vinden, zij de lectuur van harte aanbevolen, niet alleen om het kind van het B.O., dat zich misschien als mogelijke candidaat onder hun eigen kinderen bevindt, beter te leren kennen, of om een andere kijk te krijgen op het Buitengewoon Onderwijs, maar ook om het normale kind opnieuw met aandacht waar te nemen en zich af te vragen wat deze publicatie hun te zeggen heeft in verband met de onderwijsvernieuwing die meer en meer een onontkoombare noodzakelijkheid blijkt te zijn.

H. N.

## OPVOEDING TOT DEMOCRATIE

DOOR

D. DE BOER

Reeds verscheidene jaren worden door het „Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie,”<sup>1)</sup> in nauwe samenwerking met verschillende groeperingen uit Onderwijs en Bedrijfsleven, actieve pogingen in het werk gesteld om door het houden van conferenties en besprekingen, door het vormen van studiegroepen en het verzorgen van rapporten en publicaties, een bijdrage te leveren tot het ontwikkelen van een verantwoorde onderwijsvorm in de moderne maatschappelijke situatie.

Om in een enigszins beknopte vorm de inzichten en ideeën te bespreken, welke hierbij als richtlijn dienen, is het gewenst, deze te zien in het kader van de onderwijsverbeteringen welke men in de laatste decennia, en vooral na de laatste wereldoorlog, heeft nagestreefd.

Met alle waardering en bewondering voor de belangrijke arbeid die door vele theoretici en practici is verricht om nieuwe wegen in te slaan op paedagogisch en didactisch terrein, zal toch ook ieder die maar enigszins bekend is in de Nederlandse onderwijs-wereld en een reële kijk op de feitelijke toestand heeft behouden, ongetwijfeld erkennen dat de met zoveel enthousiasme begroete „onderwijs-vernieuwing” naar het gevoel van velen toch nog niet gebracht heeft wat men er van had gehoopt.

Een veelomvattend researchwerk heeft ons het kind, en de mens, in al zijn uitingen en mogelijkheden leren kennen. Diepgaande studie van paedagogiek en didactiek hebben ons velerlei nieuwe methoden aan de hand gedaan om de menselijke geest en het groeiend verstand te beïnvloeden. Met een bewonderenswaardige goodwill heeft men in verschillende richting in vele scholen, en groepen van scholen, getracht het onderwijs te perfectionneren. Oude, vertrouwde paden werden verlaten, Paedagogische Centra verrichtten baanbrekend werk, in velerlei „progressieve” scholen werd voorzichtig de weg naar een nieuwe schoolorganisatie ingeslagen. En in al die verschillende richtingen specialiseerden de paedagogen zich om een „afdoende” therapie te vinden, waarbij niet zelden het eigen verworven inzicht als het enig-zaligmakende werd gezien. Behalve een schat aan weten-

1) Secretariaat: Tuinwijklaan 5, Haarlem.



schappelijk inzicht en practische kennis heeft al die divergerende arbeid echter ook bij velen een groeiende onrust en onbevredigdheid teweeg gebracht door het uitblijven van de allesverbindende grote lijn, van de vaste greep op het geheel van ons onderwijs. De afzonderlijkheid van het gescheiden optrekken in eigen kamp was zò groot in de verschillende onderwijsgroeperingen, dat ons land nog niet rijp bleek te zijn voor een groot plan tot onderwijsvoorzieningen als b.v. in de „Nota-Rutten” werd uitgewerkt.

Zo groeide bij vele leerkrachten, die zich in de gepropageerde nieuwe richtingen niet geheel thuis voelden, onmiskenbaar een (begrijpelijke) onzekerheid. Afgeschrikt door de stroom van vernieuwingsleuzen trokken velen zich uit een soort „paedagogische pleinvrees” terug voor de consequenties.

En het waren werkelijk de slechtsten niet, die als reactie op de vele partiële vernieuwings-pogingen zich voorlopig maar liever hielden bij de hun vertrouwde werkwijzen. Veelal immers kwam hun onbehaaglijkheid in diepste wezen voort uit een zekere ongerustheid, of zo ge wilt: bezorgdheid over de paedagogische en maatschappelijke situatie, waarin wij verkeren.

Begrijpelijkerwijze is deze onbehaaglijkheid nog vermeerderd, toen men in buiten-schoolse kringen de roep om onderwijsvernieuwing overnam en daarbij, (wellicht onbewust) trachtte, uit angst voor de algemene onrust dezer tijden, de verantwoordelijkheid voor de opvoeding van de jeugd méér dan vroeger op de school af te wentelen. Daardoor is de functie van het *onderwijs* in het totale opvoedingsproces sterk overschat. De noodzaak van onderwijsvernieuwing komt stellig niet *alleen* voort uit het feit dat onze onderwijsmethoden niet zouden deugen, of dat niet alle leerkrachten hun leerlingen naar de nieuwste psychologische inzichten „behandelen”.

Wil men onderwijzers en leraren het zo noodzakelijke zelfvertrouwen terugschenken, dat zij mogelijkerwijze verloren zouden kunnen hebben door het gevoel, niet voor „modern” aangezien te worden, dan zal men moeten beginnen met te erkennen, dat het toch waarlijk niet alleen het falen van de school is, dat als oorzaak gezien moet worden voor de moeilijkheden welke men alom bij de opvoeding constateert.

De oorzaak ligt namelijk in de *samenleving als geheel*. Het zoeken naar nieuwe vormen en normen in de school is immers niet anders dan een afspiegeling van het zoeken naar nieuwe vormen en nieuwe normen in de menselijke samenleving, gedreven door twijfel aan de waarde van oude vormen in een zich veranderende, nieuwe wereld.

Laten wij hierbij echter vooral niet vervallen tot het negatieve cultuur-pessimisme, waartoe al te velen zich tegenwoordig laten verleiden. Ieder tijdperk en ieder volk immers heeft de cultuurvorm, die het *waard* is, en die verrijkt en verdedigd moet worden met alle positief-gerichte middelen waartoe dat volk in die bepaalde tijd in staat is.

Nu beseft ieder, die leiding heeft te geven aan wat men zou kunnen noemen: „het menselijk groeiproces”, dat het in deze tijd niet meer alleen gaat om het vormen en onderrichten van de opgroeiende *jeugd*, maar om het aangrijpende probleem van de strijd om het behoud van de menselijke waardigheid. Velen zijn geneigd te vrezen, dat op den duur de mens als individueel, geestelijk wezen in deze maatschappij niet meer tot zijn recht komt. De enorm snelle technische en economische ontwikkeling van de laatste halve eeuw heeft aan het opvoedingsvraagstuk dan ook een omvang gegeven die nog slechts door weinigen geheel overzien wordt. De cultuur-kentering die door de wereld gaat vervult menigeen met bezorgdheid. Wij beseffen echter, dat aan die kentering een *evolutie* ten grondslag ligt, welke niet te stuiten of af te wenden is. Gedreven door liefde voor de medemens en voor het leven willen wij dus naar middelen zoeken, om individu en gemeenschap op te voeden, te steunen en te vormen, in de hoop hen bestand te maken tegen het leven zoals dat in het huidige tijdsgewricht op ons af komt.

Het eigenaardige van de tegenwoordige paedagogische situatie is, dat de oudere, volwassen opvoeder van uit eigen verworven cultuurbesef de jeugd moet vormen en voorbereiden op *nieuwe* waarden en levensinhouden, op een nieuwe mensheidssituatie, waarvan hij zich door de onzekerheid van de tijden nog vrijwel geen duidelijk beeld kan vormen. Tegelijk wil hij, indien hij tenminste een bewust levend mens is, van de eigen verworven cultuurvorm „redden wat er te redden is”.

Als belangrijkste middel nu tot handhaving van de cultuur, (in het bijzonder de West-Europese, typisch democratische cultuur) ziet het in de aanvang genoemde Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie: het scheppen van een zodanig geestelijk klimaat in de samenleving, dat iedereen in staat en bereid is de eigen cultuur bewust te beleven en te dienen door consolidatie en verheffing van de vaak zo moeizaam verworven menselijke waarden. Vorm en inhoud van onze democratische cultuur staan hierbij op het spel. De moeilijkheid echter is, dat men er zich soms veel te weinig van bewust is, dat de demorcatische rechten en vrijheden, die

nu als vanzelfsprekend worden aanvaard, in de historie door moeizame strijd zijn verworven. Daarbij worden de *plichten* die aan deze voorrechten zijn verbonden, maar al te dikwijls met weinig blijdschap vervuld. Bovendien ontbreekt bij de grote massa van ons volk het besef, *dat men zelf iets kan doen* om de ontwikkeling van de democratie in goede banen te leiden en daarmee eigen leven en de ordening van de gemeenschap op een hoger peil te brengen.

Wat Nederland betreft gebiedt de realiteit te erkennen, dat men het over het begrip „democratie” niet gemakkelijk eens wordt, tenminste niet wat het politieke aspect aangaat. Er is evenwel geen groep aan te wijzen, die het monopolie der „ware” democratie bezit. Hoogstens zou men kunnen komen tot een gemeenschappelijk te aanvaarden formule, die de democratie stelt als *„vorm van samenleving die een geleidelijk groeiende wisselwerking tussen individu en gemeenschap mogelijk maakt, waarbij beider rechten en verplichtingen door rechtvaardige wetgeving zodanig worden bepaald, dat een zo groot mogelijke waarborg wordt verkregen voor aller welzijn en vrede.”*

Wanneer wij evenwel het begrip democratie ontdoen van ieder politiek aspect, kunnen wij haar zien als een levensstijl, die gedragen wordt door de gemeenschappelijke normen van onze beschaving.

*Opvoeding* tot democratie is dan een *methode*, die, onafhankelijk van verschillende opvattingen omtrent democratie, haar eigen weg gaat en open staat voor iedereen, die met aanvaarding van de essentiële democratische normen *de individuele mens in het middelpunt plaatst van haar bemoeiingen en hem bewust maakt van zijn betrekkingen tot het groter verband, waarin hij leeft.*

Een waarlijk democratische samenleving kan namelijk alleen bloeien, als in ieder mens de in aanleg aanwezige levensvormen zich vrij kunnen ontplooiën en als ieder naar de mate van de hem geschonken gaven zijn krachten welbewust en doordrongen van het besef van zijn medeverantwoordelijkheid voor het welzijn van de gemeenschap, dienstbaar leert maken aan de eisen die de samenleving aan hem stelt.

De praktische uitwerking van deze beginselen op het gebied van het onderwijs heeft het Werkcomité steeds als hoofdmotief voor zijn besprekingen gesteld.

Alle vernieuwings-pogingen, hoe waardevol zij op zichzelf ook mogen zijn, blijven immers als losse figuren zwevend in het beeld van onze tijd staan, als men zich geen rekenschap geeft van de vraag: *waartoe dit alles?* Tot welk mens-beeld willen wij

de jeugd opheffen, tot welke samenlevings-vorm willen wij haar voeren? Welke normen, welke levensstijl moeten wij bij de jonge mens ontwikkelen, om hem voor te bereiden op het leven in de zich veranderende maatschappij?

Slechts tegen de achtergrond van *deze* vragen heeft het zin, pogingen in het werk te stellen om met gebruikmaking van de uitkomsten van een omvangrijk researchwerk en in een zo goed mogelijke samenwerking tussen gezin, school, overheid en bedrijfsleven te streven naar nieuwe onderwijsmethoden en naar een nieuwe school-organisatie.

Het is verheugend, dat op de vele conferenties van het Werkcomité op overtuigende wijze is gebleken, hoe de positieve doelstellingen van deze „Opvoeding tot Democratie” het mogelijk maken, dat vertegenwoordigers van uiteenlopende maatschappelijke belangenferen en van verschillende geledingen van het Nederlandse openbare zowel als confessionele onderwijs, met elkaar op constructieve en vruchtbare wijze het gehele onderwijsstelsel bespreken en daarbij tot conclusies en wederzijdse inzichten komen, die voor iedere groep op zichzelf onbereikbaar zijn. Niet het *samensmelten* in een of andere nieuwe groep kan hier het criterium zijn, maar wel het *samenwerken* in het besef, dat juist het handhaven en veredelen van eigen levenssfeer op het spel staat. Het gezamenlijk zoeken dus van een bruikbare synthese, of op zijn minst een *compromis*, dat ten volle rekening houdt met de reële mogelijkheden voor uitwerking van de essentiële begrippen *in eigen kring en in eigen sfeer*.

Een korte weergave van enkele van de gezamenlijk gevonden ideële en organisatorische richtlijnen moge hier een overzicht geven van wat als grondslag kan dienen voor een democratisering van het Nederlandse onderwijs:

Een democratische cultuur moet gedragen worden door een democratische samenleving. De moderne mens zal deze samenleving vorm en inhoud moeten geven, wil hij — met zijn cultuur — blijven bestaan. Deze gedachte werd nader uitgewerkt op de le conferentie die het Werkcomité organiseerde voor vertegenwoordigers van het Lager, Middelbaar en Kweekschoolonderwijs.

Men zal het over het totale begrip van „democratie” niet eens behoeven te worden, om toch wel de essentiële begrippen ervan te kunnen aanvaarden:

fundamentele ongelijkheid maar gelijkwaardigheid van de mensen,  
 recht op individuele ontwikkeling van de eigen persoonlijkheid,  
 vrijheid van uiting,  
 eerbied voor de rechten van anderen,  
 vrijwillig aanvaarde verantwoordelijkheid,  
 onafhankelijke rechtspraak ter bescherming van de belangen van individu en gemeenschap.

Toegepast op het onderwijs, krijgt de school van vandaag dan de taak: het aanvaarden van de gemeenschappelijke inspanning tot vermindering van de spanningen tussen kleine mensen en grote mensen, het aankweken van verantwoordelijkheidsgevoel, van onderling vertrouwen en van zedelijke moed, voortkomend uit een gemeenschappelijk aanvaard ideaal dat de maatschappij van morgen nieuwe kracht moet geven.

Als criterium voor een democratische positie van de leerling in de klas zal moeten gelden, dat hij recht heeft op een zo vrij mogelijke ontplooiing van eigen persoonlijkheid in eigen tempo en dat hij een levendig aandeel kan nemen in de gemeenschap van de hem omringende klasse. Hij moet verantwoorde critiek *kunnen velen*, maar ook *mogen geven*. Volslagen onderworpenheid aan een autoritair gerichte leervorm is hirmee in strijd; doch zèker het ongeremd uitleven van eigen impulsen zonder rekening te houden met de belangen van de klasse-gemeenschap.

Laten wij vooral niet vergeten, dat de kracht van een democratische levenshouding ligt in de bewuste strijd tegen de onvolkomenheden in onszelf en in het streven naar het opheffen van de onvolkomenheden in de grote of kleine gemeenschap waartoe men behoort. Slechts uit deze strijd groeit vrede met eigen rechtspositie *in* die gemeenschap, doordat men er de noodzaak en de rechtvaardigheid van heeft leren beseffen.

Zoals op de conferentie: „Democratie — School — Bedrijfsleven” uitvoerig werd besproken, staat òók het moderne bedrijfsleven voor een nieuwe taak en stelt het nieuwe eisen aan de geestelijke instelling van de deelnemers ten opzichte van hun arbeid. Het moderne technisch denken stelt zich nu eenmaal de vraag: „Hoe kan ik mijn doel sneller, beter en goedkoper bereiken dan tot nu toe?” En dat doel is voor de onderneming: fabricage van een zo goed mogelijk product, in een zo kort mogelijke tijd,



in een zo groot mogelijke hoeveelheid. Onherroepelijk zien wij ons hierbij nu voor de vraag gesteld, welke geestelijke instelling nodig is, opdat de deelnemers aan het bedrijf daarin voldoening vinden en dus „van binnen uit” willen meewerken aan de gestelde doeleinden. Het middel om hiertoe te komen, ligt voor het zich democratiserende, Westerse bedrijf in een *coördinatie van de deelnemers in een gelijkgerichte groep*.

Dit stelt eisen aan de bedrijfs-organisatie en aan de regeling van de onderlinge verhoudingen, maar ook zoals gezegd, aan de geestelijke instelling van de deelnemers:

- a. Het belang van de onderneming voor het maatschappelijk bestel moet worden ingezien en aanvaard;
- b. eveneens de rationele denk- en werkwijze en de dynamiek welke het moderne bedrijf kenmerkt;
- c. de bereidheid moet er zijn, bij iedere werker op eigen niveau, om ordelijk en geconcentreerd te denken en te werken, en om in het belang van de collectieve prestatie het „teamwork” te stellen boven de individuele prestatie;
- d. een op prestatie berustende hiërarchie binnen het bedrijf dient aanvaard te worden, evenals de verantwoordelijkheid en de liefde voor het eigen werk, hoe gering dit misschien ook moge zijn.

Tot de bevordering van deze geestelijke instelling kan het onderwijs ook het zijne bijdragen. Het aankweken van uitsluitend „geleerdheid” is zeker niet van het grootste belang in deze dynamische wereld. Van veel meer belang hierbij is het leren gebruiken van eigen verstand *op een niveau dat overeenkomt met de natuurlijke gegevens*. Verder een goed aanpassingsvermogen, het verwerven van zin voor werkelijkheid, het leren samenwerken, en het leren waarderen van de arbeid en de prestaties van anderen.

Door een tekort aan vorming hebben vele jonge mensen, vooral de grote groep die men tot de „ongeschoolde” arbeiders rekent, niet geleerd hun aandeel in het werk te waarderen, terwijl zij evenmin in staat zijn, door een positief gerichte zinvolle activiteit, hun vrije tijd enige geestelijke inhoud te geven. Het zijn trouwens helaas niet alleen de on-geschoolden, voor wie dit geldt!

De negatieven onder deze mensen zijn voor hun gevoel tekort gedaan door de gemeenschap. Deze a-sociale groep is meestal zeer gemakkelijk te beïnvloeden en in hun weinig positief-gerichte levenshouding potentieel gevaarlijk voor een open, demo-



cratische samenleving. Vooral voor hen is langduriger vormend onderwijs geboden, om ook de minder-waardigheidsgevoelens van *deze* groep weg te nemen.

Om de *menselijke verhoudingen* in een zich democratisch ontwikkelend bedrijfsleven op hoger peil te brengen, zal men steeds moeten blijven zoeken naar middelen en methoden, om de arbeidsvreugde en de waardigheid van de werker te verhogen.

Het ligt voor de hand, dat een juiste *selectie* hierbij van de aller-grootste betekenis is. Niet alleen om in de maatschappij in het algemeen, en in het bedrijfsleven in het bijzonder, de juiste man op de juiste plaats te krijgen, maar ook om een juiste overgang te krijgen van school naar maatschappij, en om *tijdens* de schooljaren de leerlingen *die* ontwikkeling en opleiding te kunnen geven, welke het best bij hun persoonlijkheid past en een zo groot mogelijk rendement voor het individuele *en* het maatschappelijke welzijn oplevert.

In de door het Werkcomité georganiseerde conferentie over „Selectie als grondprobleem ener nieuwe schoolorganisatie”<sup>1)</sup> werd het gehele terrein van selectie en determinatie uitvoerig behandeld. Van de conclusies, welke van belang zijn voor de opvoeding tot democratie noemen wij de volgende:

Het grote bezwaar van het vigerende onderwijsstelsel is, dat het vrijwel uitsluitend „negatief” selecteert: schoolvorm, leerplan en leerstof staan vast en dienen als norm; kinderen die daar niet aan „beantwoorden” deugen niet en worden uit-geselecteerd. Nodig is dus een *positief-gerichte selectie*, waarbij in de loop van de studiejaren door een zo zorgvuldig mogelijke determinatie regelmatig getracht wordt, de ontwikkelingskansen van de leerling aan te passen aan zijn vermogens. Differentiatie-mogelijkheden wat betreft leer-niveau, werkwijze en studierichting dienen binnen iedere school verhoogd te worden.

Een „patent-methode” voor een juiste selectie is nog niet gevonden. Naar een combinatie van mogelijkheden dient gestreefd te worden. Hierbij zullen de intuïtie, de ervaring en de mensenkennis van de leerkracht steeds belangrijke factoren blijven. Stimulerende steun van de zijde van de wetenschap is echter onontbeerlijk.

Zelfs bij een zo ruim mogelijk psycho-diagnostisch onderzoek

---

<sup>1)</sup> Het uitvoerige Rapport hierover is uitverkocht, doch in brochurevorm opnieuw in bewerking.

is het vaststellen van aangeboren *specifieke* kwaliteiten uiterst moeilijk. Het *algemene* begaafdheidsniveau is dan ook belangrijker dan het specifieke, zowel voor het bepalen van de ontwikkelingskansen, als voor de ontwikkeling zelf.

Een juiste determinatie en selectie is alleen mogelijk door nauwkeurige, individuele observatie en door het scheppen van de mogelijkheid tot activering van allerlei eigenschappen op het gebied van intelligentie, „technische” aanleg en karakter. (Intelligentie niet alleen als een kwestie van I. Q. maar als een samenspel van theoretische, praktische en sociale intelligentie. *Om dit te bereiken is een praktisch realiseerbare synthese tussen klassikaal en individueel onderwijs onontbeerlijk.*

Voorspelling omtrent de ontwikkeling van de persoonlijkheid op grond van de gevonden uitkomsten van een psycho-diagnostische onderzoek, op grond van welk persoonlijkheidsonderzoek ook, is slechts mogelijk over een niet te lange termijn. Een beslissende selectie aan het eind van 6 of 7 jarig basisonderwijs, met als gevolg een beslissende school- of beroepskeuze, is dus *onaanmemelijk* te achten. Vooral daar in ons land de schoolkeuze in zeer vele gevallen ontwikkelingsbeperking inhoudt en daardoor tevens een *maatschappelijke classificatie voor het leven* betekent.

In plaats van het starre, negatief-selecterend karakter te handhaven, dient de organisatie van het *Voortgezet Onderwijs* daarom rekening te houden met de in de puberteitsjaren optredende wijzigingen in karakterstructuur, belangstellingsrichting, activiteit en invloed van het sociaal milieu. Uit praktische overwegingen zal gestreefd moeten worden, naar een schoolorganisatie, waarbij — (met gedeeltelijke handhaving van het klassikale onderwijs) — gewerkt kan worden met zo homogeen mogelijke leerlingengroepen, die gevormd worden op grond van gegevens omtrent werkwijze en algemeen begaafdheidsniveau. Aan iedere leerling immers moet de gelegenheid geboden worden, naar de mate van zijn vermogens te kunnen werken in een groep, en in een richting, die hem volgens school en huis de beste kansen bieden.

Om billijke en efficiënte „overstap-mogelijkheden” te waarborgen, zullen zoveel mogelijk schooltypen en onderwijssoorten bij elkaar in één schoolverband gebracht moeten worden. Slechts dan zal het tussentijds aanvaarden van een lager (of andersgericht) studie-niveau geen sociale degradatie met het daaraan verbonden „minder-waardig”heidsgevoel ten gevolge hebben, wat immers in een waarlijk democratische samenleving ondenkbaar geacht moet worden.

In een dergelijke schoolgemeenschap (of scholen-gemeenschap) bepalen schoolleiding en leraarsvergadering in welbewuste verantwoordelijkheid voor de aan hun zorgen toevertrouwde leerlingen, welk *leerplan* en welke *didactiek* in de diverse groepen de beste ontwikkelingskansen bieden.

Wat de *leerstof* betreft kan gezegd worden, dat voor een positief-selecterend onderwijs slechts *die* leerstof geschikt is, welke van de leerlingen het actief leren en het zelfstandig denken vraagt.

Het bijbrengen van *kennis* kan in alle onderwijsvormen slechts *middel* zijn, om te komen tot begripsvorming en *inzicht*. Het min of meer autoritair aankweken van schijnkennis, waaraan men zich bij alle takken van onderwijs nog schuldig maakt, belemmert een juiste selectie, verhoogt de vreugdeloze passiviteit van de leerling en bedreigt de ontwikkeling van een levende cultuur. Want schijnkennis voert tot schijncultuur, waarvan de gevolgen in alle geledingen van ons maatschappelijk leven maar al te zeer merkbaar zijn! Tot schade van individu en gemeenschap.

Zoals hierboven reeds werd aangegeven, moet het ontwikkelen van een realiseerbare synthese tussen klassikaal en individueel onderwijs als een der hoofdvorwaarden worden beschouwd voor een betere „opvoeding tot democratie”. Na de bespreking van het selectieprobleem lag het dus voor de hand, dat in een nieuwe studieconferentie met vertegenwoordigers van het gangbare klassikale onderwijs en van alle moderne, individualiserende onderwijsstromingen, de mogelijkheden hiertoe voor het algemeen vormend volksonderwijs besproken werden.

In een uitvoerig rapport<sup>1)</sup> over deze belangrijke gemeenschappelijke discussie is o. a. door het Werkcomité een praktisch uitvoerbaar Grondplan voor een onafhankelijk en selectief „basis-onderwijs” in de lagere school uitgewerkt, dat in de gegeven situatie de beste kansen biedt voor een gezonde, democratische ontwikkeling.

Voor een volledige bespreking van de voor- en nadelen van het huidige klassikale onderwijs, van de waarde van de diverse systemen van individueel onderwijs en van de consequenties, welke

---

<sup>1)</sup> „Een praktische synthese tussen Klassikaal en individueel onderwijs.” — Publicatie van het Werk-Comite voor Opv. tot Democratie, Uitgave N.V. v/h A. Kemperman, Haarlem—Antwerpen—Djakarta. (f 1.—).

het individualiserend onderwijs met zich meebrengt voor de praktijk van de lagere school, moge hier verwezen worden naar genoemd rapport. In dit artikel kunnen uit de aard der zaak slechts enkele richtlijnen naar voren gebracht worden, die het belang van een hernieuwde oriëntering en bezinning op het wezen der onderwijsvernieuwing duidelijk onderstrepen.

Een van de belangrijkste leidende principes bij de „vernieuwing” van de volksschool is, dat het onderwijs op de Lagere School een in zich zelf verantwoord geheel moet vormen en dient aan te sluiten bij de natuurlijke ontwikkelingsfazen van het kind. Geen druk van buitenaf, noch van het Voortgezet Onderwijs, noch van het Bedrijfsleven of anderszins, mag het ontwikkelingsproces van de leerlingen forceren in een bepaalde richting.

Het leerproces moet echter wèl zodanig verlopen, dat de leerlingen op de Lagere school door voortdurende serieuze arbeid een hoeveelheid grondig verwerkte kennis hebben opgedaan, en zich een werkwijze hebben eigen gemaakt, waarop in een volgende leerkring eventueel kan worden voortgebouwd.

De methode van werken dient tevens zodanig selectief te zijn dat er aan het eind van de schooljaren efficiënte gegevens kunnen worden verstrekt omtrent latere differentiëring, en aansluitingsmogelijkheden bij het Voortgezet Onderwijs. Het moet zelfs mogelijk worden geacht, dat deze gegevens zich al eerder duidelijk genoeg hebben afgetekend om reeds in de laatste leerjaren van de Lagere School enige differentiatie toe te passen op grond van werkwijze, intelligentieniveau en bestemming van de leerlingen.

Maatschappelijk gezien is *klassikaal onderwijs* de meest efficiënte vorm van onderwijs aan grote groepen tegelijk. Wanneer de onderwijzer zijn stof beheerst, het veld van de kinderlijke belangstelling kent, en waar nodig de leerstof emotioneel weet te kleuren, dan is het in vele gevallen mogelijk, een hele groep tegelijk te boeien. Het doet er dan betrekkelijk weinig toe of hij 20, 30 of 40 leerlingen voor zich heeft. De klassikale onderwijsvorm zal dus behouden blijven, waar de natuurlijke belangstelling van de gehele klas kan worden getrokken en waar gemeenschappelijke besprekingen (klassegesprek) kunnen bijdragen tot verheldering van begrippen of het aanleren van algemeen noodzakelijke technieken.

De individuele leervorm dient echter een zodanig deel van de schooldag in beslag te nemen, dat er voor iedere leerling voldoende tijd beschikbaar komt voor een zo vrij mogelijke ontwikkeling van de persoonlijkheid. Wij mogen niet uit het oog verliezen, dat de vele vragen, die onmiddellijk rijzen wanneer men

gaat individualiseren, vooral om een oplossing vragen, omdat hier elementen in het geding komen die waardevol zijn voor het latere leven, en die er bij het klassikale onderwijs *niet* zijn:

a. het kind moet tonen, of het de geboden *zelfstandigheid* aankan.

b. of het de *verantwoordelijkheid* voor een individuele prestatie of voor een taak in de klassegemeenschap kan dragen,

c. of het zijn *vrijheid* gebruikt voor goede of voor verkeerde uitingen, en of het leren kan zijn kwaliteiten *in het algemeen belang* vrijwillig ten goede aan te wenden.

De belangrijkste taak voor de onderwijzer hierbij is, door de wijze waarop hij de leerstof laat verwerken de activiteitsdrang van de leerlingen in de juiste banen te leiden, de arbeidsvreugde te verhogen en het *zelfvertrouwen* te versterken.

Zonder hier in details te treden voor de mogelijkheden tot individualisering bij de verschillende leervakken, mogen wij in ieder geval toch wel vaststellen, dat de individuele onderwijsvorm in de eerste plaats betrokken dient te worden op de vakken taal en rekenen, omdat het verschil in persoonlijke begaafdheid juist hierbij het duidelijkst tot uitdrukking komt en omdat bovendien het al of niet „zittenblijven” voornamelijk door deze vakken bepaald wordt.

Door het gebruik van individuele leermiddelen (of door het individueel verwerken van oorspronkelijk voor klassikaal gebruik bestemde leermiddelen en -boeken) wordt vanaf de eerste klas een zekere spreiding in de vorderingen verkregen, doordat de leerstof kan worden aangepast aan de aanleg en het ontwikkelingsniveau van de leerling. Van de outillage van de school en van de instelling en capaciteiten van de onderwijzer zal het afhangen, hoe in de loop van de schooljaren de verhouding tussen klassikaal en individueel onderwijs zich wijzigt. Waar door de omstandigheden de zuiver individuele werkwijze wellicht slechts beperkt kan worden toegepast, zal toch stellig wel het vormen van min of meer homogene groepen zoveel mogelijk kunnen worden gestimuleerd, *om de nivellerende werking van uitsluitend klassikaal onderwijs te ondervangen*. Deze groepen kunnen zich formeren in parallelklassen of eventueel binnen het verband van één klasse, waarbij de leerlingen taken op verschillend niveau krijgen uit te werken, in overeenstemming met hun persoonlijke mogelijkheden.



Door de werkwijze in iedere groep of klas moet bovendien voldoende gelegenheid worden geboden tot *gemeenschapsvorming*. Hierbij is het van essentieel belang, dat de ordening van de gemeenschap door kinderen en leerkracht *gezamenlijk* wordt gedragen. Voor de innerlijk rust en het zelfvertrouwen van de onderwijzer is het behoud van een uiterlijke discipline van groot belang. Het klassikaal onderwijs maakt hem dit in vele opzichten gemakkelijker, omdat hier grotendeels voor ieder leerling als norm geldt: gehoorzamen en betrekkelijk passief opgaan in de door de leerkracht autoritair geleide gemeenschap.

Wanneer de leerling bij het individualiserend onderwijs echter meer bewegingsvrijheid krijgt, wordt het van grote betekenis, aan welke normen hij *uit zich zelf* moet leren voldoen. Ook de klasse of groep zal *als geheel* steeds bewust geconfronteerd worden met normen, die noodzakelijk zijn om vruchtbare klasarbeid mogelijk te maken. Normen van gedrag, van zelfbeheersing, van werkindeling, normen die geen enkele werkgemeenschap kan ontberen en die noodzakelijk moeten worden geacht als voorbereiding tot een juist gedrag in een democratische samenleving.

Het hoofddaccent bij alle onderwijshervorming ligt dus op de vraag, hoe wij op verantwoorde wijze het kind kunnen leiden op zijn weg van gebonden vrijheid tot vrijwillig aanvaarde verantwoordelijkheid.

De positieve beantwoording van deze vraag eist van ieder die bij het onderwijs werkzaam is onherroepelijk een nieuwe instelling op zijn werk, op zijn leerlingen, op zijn medemens, op de maatschappij waarin hij leeft en op de grote volkerengemeenschap waarvan hij deel uitmaakt.

Met nadruk zij hier gewezen op de woorden, waarmee Prof. Dr. C. A. Mennicke een der conferenties van het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie besloot:

„Het klassikale onderwijs vindt zijn oorsprong in de opvatting, dat men precies meende te weten wat er in de geesten van de jonge mensen moest worden ingegoten, en dat men daaruit het recht kon afleiden, dit „weten” met alle middelen, soms ook met harde, erin te stampen.”

„De ontwikkeling naar de nieuwere tijd toe is getypeerd door het groeiend inzicht, dat in het evolutieproces van het menselijk denken alle weten zich ontwikkelende is. Dat het dus niet gaat om de overdracht van een statisch gegeven inhoud, maar om het in staat stellen van de jonge mensen, *aan de ontwikkeling van het weten actief deel te nemen*. Vandaar het beginsel van de zelf-



*werkzaamheid*, vandaar het entameren van een zo zelfstandig mogelijk *groepswerk*."

„In de tweede plaats hebben wij een ruimer inzicht gekregen in de verregaande typische en individuele verschillen in het psychische leven van het kind en van de jonge mens. Vandaar het rekening houden met de *eigen aard* van de jeugdige mens die actief wil zijn, en vandaar de behoefte aan *individualisering* van het onderwijs."

„Wij mogen ons dus bewust maken, dat wij met ons werk midden in de grote stroom van het historisch gebeuren staan, en dat het een *noodzakelijk* werk is. Niet allen zijn even bereid, zich aan de veranderende omstandigheden aan te passen. Maar niemand ontkomt er op den duur aan."

Het zijn immers onze kinderen, die van ons deze aanpassing vragen, omdat *zij* reeds positief in een nieuwe tijd staan en naar een nieuwe levensvorm zoeken die in een nieuwe samenleving past.

Hoever reikt echter de macht der opvoeding?

Kunnen wij werkelijk door één geweldig élan van paedagogische goodwill de evolutie van het menselijk denken en van de menselijke samenleving beïnvloeden?

Het lijkt zo mooi, als heimelijk ideaal van allen die beseffen, dat hun opvoedkundig werk op eigen, beperkt terrein zo zinloos en fragmentarisch blijft als het zijn invloed niet zou hebben op het gehele aspect van de samenleving.

En met de twijfel stijgt bij velen de reeds eerder in dit artikel gesignaleerde bezorgdheid en onrust.

Het is hier echter mee als met de astronomie:

Een geweldige vooruitgang van de wetenschappelijke kennis, een uiterste verfijning van optische instrumenten en meetapparaten hebben ons de bouw en de verrichtingen van de macrokosmos leren kennen. Maar kennis noch inzicht geven ons de macht, het kosmisch gebeuren-zelf te beïnvloeden en de loop der sterren te wijzigen.

Verbinden wij nu aan dat gevoel van onmacht ook het gevoel van onrust? Hoe zouden wij? Het zal slechts een gevoel van beklemmende *bewondering* wekken voor de grootsheid van het gebeuren en tevens een diep vertrouwen in de leiding van een Macht, die boven het menselijk begripsvermogen uitgaat.

Het is ditzelfde vertrouwen, dat wij als basis van onze gemeenschappelijke arbeid moeten aanvaarden, wanneer wij iedere dag opnieuw onze opvoedingspogingen welbewust trachten aan te passen aan de eisen van een zich veranderende wereld.

## HET TEKENEN OP SCHOLEN VOOR V.H.M.O. DE PLAATS VAN HET TEKENEN IN OVERGANGS- EN EINDEEXAMENS

DOOR

P. POST

Het K. B., dat de examenprogramma's voor examens M. O. tekenen regelt, wordt herzien. De Minister van O., K. en W. heeft daartoe opdracht gegeven aan Prof. Dr. H. van de Waal, hoogleraar in de kunstgeschiedenis te Leiden. Als we ons niet bedriegen nadert de herziening haar voltooiing en mogen we publicatie dit jaar nog verwachten.

De urgentie van een herziening is in onderwijskringen vooral na 1945 zeer sterk gevoeld. Het oude programma dekt in genen dele de inzichten van deze tijd. Dit geldt zowel voor de practijk der opleiding zelf, als voor de functie van de tekeneraar.

De arbeid van de tekenleraar op scholen voor V.H.M.O. (en andere inrichtingen voor voortgezet onderwijs) is zeer moeilijk.

Dat deze arbeid nog altijd op vele scholen helemaal niet het succes heeft, dat men, bijna een eeuw geleden bij de invoering van het tekenonderwijs, er van verwachtte, heeft enkele duidelijk aanwijsbare oorzaken.

In de eerste plaats is bij deze opleiding evenmin als bij andere middelbare- en universitaire vormingen t. b. v. het V.H.M.O. weinig of niets gedaan aan de didaktiek en methodiek. De jonge leraar heeft zijn weg te veel zelf te zoeken, indien hij in deze tijd moderner wegen wil gaan.

De oudere methodiek, voor zover men van methodiek kan spreken, was te veel gebouwd op de didaktische principes voor leerstof, welke bijdraagt tot de verstandelijke ontwikkeling en die in de eerste plaats een beroep doet op de cognitieve faculteiten, het verstand, het geheugen, de intelligentie, i. c. de exacte vakken en de talen. Deze vakken, „leer”vakken bepalen geheel het karakter van het V.H.M.O. Het tekenen (en zeer speciaal *tekenen*, aan *schilderen* wordt maar zelden gedacht) hangt er bij. Het heeft zijn eigen krakter volkomen verloren, omdat de methodoloog het ziet als een „leer”vak, terwijl het dat zeker niet in de eerste plaats is.

Tekenen is meestal een creatieve bezigheid, een uiting, een expressie der persoonlijkheid. Wat de leerling aan technisch kun-

nen nodig heeft om zijn expressioneel werk aanvaardbaar te doen zijn, is meer afhankelijk van zijn geaardheid, van typologische bijzonderheden, dan van zijn specifieke aanleg voor tekenen.

Want die aanleg tot beeldende expressie is algemeen. Maar creativiteit en expressie hangen veel meer samen met het „innerlijk leven” met de visie op het leven, met reacties op, het beleven van het gebeuren dag in dag uit, met de psychische spanningen van de mens in zijn vele relaties met andere mensen, met de moeilijkheden, met de verworvenheden, met de tegenslagen en met de successen, die daarvan het gevolg zijn en die ten slotte het zo gecompliceerde levensveld vormen, waarin soms bewust, soms onbewust en onderbewust de menselijke geest zich beweegt. Hier in deze beweging, liggen de bronnen van zijn emotionaliteit, van zijn gevoel, van zijn stemming en hier welt zijn behoefte tot uiting, tot het buiten zich zelf stellen in vormen, zichtbaar, tastbaar. Expressie is een vormgeving aan de confrontatie van de persoon met zichzelf en in deze confrontatie ligt zijn groei, de groei van kind naar volwassenheid, de groei van de geest naar groter rijpheid.

Creativiteit en expressie gaan nauw samen met het gevoelsleven, waarin tegelijkertijd zo scherp de positieve en negatieve „effecten” lust en onlust van levend contact genoteerd, geïndiceerd, gekend en ervaren worden. Zij schakelen verstandelijke activiteit, inventiviteit, controle, verificatie zeker niet uit, maar de centrale factor, de impuls, de drijfkracht werkt op vanuit dieper levenslagen, dieper, maar ook breder, want zij omvatten de gehele persoon.

Zij betreffen met de goede lichamelijke activiteit van sport en spel zeer veel meer de reële existentie, dan elke andere schoolse discipline, die op ontwikkeling en werking van de verstandelijke vermogens gericht zijn.

Daarom vragen zij een andere aanpak, en wel een vorm die aan de functie van creatie en expressie ontleend is en beantwoordt aan de natuurlijke instelling van de jonge mens, die zich uit. En deze didaktische vorm houdt zich niet aan de normen, waarmee men verstandelijke prestaties waardeert; juist of onjuist, goed of fout: het is geen wiskunde.

Het betreft geen imitatie of getrouwheid van geheugen, die typische normen leveren voor het talenonderwijs.

De traditie heeft de tekenleraar in de didaktische positie van de wiskundeman, van de taalleraar gewrongen en hem daardoor in deze tijd althans beroofd van zijn mogelijkheden als leider bij de

aesthetische vorming, de expressionele ontplooiing, het wekken en vormen der creatieve kracht. Hij heeft in het huidige schoolverband de jonge mensen iets te *leren* in de eerste plaats en al deze dingen *zijn niet te leren*.

Ze zijn niet te leren, omdat men ze in aanleg hééft en deze potenties zich slechts ontplooiën in een sfeer die meer gekenmerkt wordt door vrijheid, dan door dreigende criteria van de juiste gevolgtrekking of van de perfecte imitatie en het toepassen van de goedgekozen regel of stelling.

Vrijheid lijkt hier een conditie, waarmee niet te marchanderen valt. Vrijheid is een voorwaarde voor eerlijke expressie; zonder vrijheid ontwikkelt expressie zich niet tot creatie en wijken aesthetische waarden, getuigenis en zeggingskracht. Zonder vrijheid schrompelen prestaties ineen tot de miserabele ziellose krabbelarij die sommigen bij het V.H.M.O. tot wanhoop brengt.

Zo treffen wij in „Christelijk gymnasium en middelbaar onderwijs Mei '53" 't orgaan van de lerarenvereniging bij dat onderwijs in het redactioneel gedeelte een ernstig voorstel tot afschaffing van het tekenonderwijs bij het V.H.M.O. De auteur raadpleegde „vele collegae (waarvan) een zó overweldigende meerderheid uitermate sceptisch tot somber gestemd" was, dat hij meent, dat zijn conclusie wel algemeen aanvaard zal worden. Deze conclusie komt hier op neer: De kinderen hebben geen aanleg en daardoor wordt de tekenles een „pan", de leerlingen trachten „de tijd dood te slaan door het slijpen van punten aan potloden, burens met tekenveren in hun hals te kriebelen en flesjes met waterverf onderste boven te gooien" <sup>1)</sup>. De schrijver, blijkbaar goed bekend in de wereld van het V.H.M.O. noemt zo en passant nog een oorzaak, die de resultaten van het tekenonderwijs zo gering doen zijn: tekenen is maar een *bijvak*.

En hier is een tweede oorzaak, inderdaad even funest als de gebrekkige didactiek. Bijvakken zijn in de ogen van onze economisch ingestelde leerlingen onnutte zaken. De cijfers tellen meestal niet ernstig mee voor de overgang en men hoeft er geen examen in te doen. Waarvoor zullen zij zich druk maken? Deze kinderen

<sup>1)</sup> In de volgende nrs van het lerarenorgaan zijn enkele tekenleraren op uitstekende wijze met de auteur in discussie gekomen. De auteur verklaarde daarna, dat hij door zijn bestrijders volkomen verkeerd begrepen was. Dit verweer kunnen wij echter niet zo serieus nemen; daarvoor was het artikel te positief en te duidelijk van strekking. Bovendien zijn wij er van overtuigd dat deze strekking door vele docenten bij het V.H.M.O. nu nog wordt onderschreven.

moeten over 't algemeen hard werken en dat zullen ze moeten blijven doen. Er is geen vernieuwing of modernisering van het onderwijs denkbaar, die hen daar van af helpt. Want al zou ons wel wat brede leerplan door differentiatie een redelijker aanzien kunnen krijgen en de vorming bij het V.H.M.O. iets minder algemeen kunnen zijn, dan staat dan toch nevens deze matige specialisering direct de zo broodnodige intensivering voor de deur om ons V.H.M.O. van zijn snobistische oppervlakkigheid te verlossen.

En het examen blijft. Natuurlijk, geen sterveling ziet voorlopig kans iets beters algemeen aanvaardbaar te maken.

Men mag van kinderen niet eisen, dat zij werken uit „liefde voor de wetenschap” en men mag ze ook niet aanpraten, dat het *niet* om dat dooie cijfer gaat, maar om hun algemene ontwikkeling. Want het gaat namelijk *wel* om dat cijfer. Elk werk vraagt een beloning — in de wereld waarin wij werken voor ons brood en ook in de school. Met geleuter, dat gewerkt moet worden om het werk zelve — uit plichtsbesef eventueel —, strooit men onze jeugd geen zand meer in de ogen. Onze kinderen zijn in hun schoolleven economisch ingesteld. Gezond! Maar dan geen bijvakken, die niet of maar half meetellen en bij het examen geen invloed hebben.

Dat wil niet zeggen, dat wij, als de schrijver van het artikel in „Christelijk gymnasiaal en middelbaar onderwijs” (en hij mag bij de twee anderen „zuilen” zeker op vele medestanders rekenen) het tekenen zouden willen afschaffen.

Integendeel! Als een vak bij machte is de koude sfeer van verstandelijke training en technische vorming, die het V.H.M.O. in de school en in de huiskamer brengt, minder te doen domineren (ten voordele van die training en vorming zelf) dan is het de aesthetische vorming: expressie én interpretatie. Maar zij moet in het schoolgeheel normaal gewaardeerd worden en met cijfers, die meetellen, ook bij het eindexamen.

En daarbij denken we zeker niet aan examenopgaven als een droog stillevens met een lampetkan uit de Biedermayertijd vóór een sierlijk gedrapeerde lap fluweel of aan een opdracht een kerstmenu wat op te fleuren.

Tot zulke opdrachten zou men onder de huidige omstandigheden in zeer veel scholen z'n toevlucht zoeken. En niets verfoeilijkers zou bedacht kunnen worden.

Wil het tekenonderwijs, beter: de aesthetische vorming, de expressie zijn juiste plaats krijgen in de school dan zal men nu,

na bijna honderd jaar tasten, experimenteren en meestal modderen, deze twee oorzaken van het kwaad moeten wegnemen. Ten eerste door een didactiek, die kinderen tot expressie en creatie en daardoor recreatie brengt, ten tweede door een vorm van waardering, die nonchalance en geringschatting voorkomt en noopt tot serieuze arbeid.

Hiertoe kan een beter geredigeerd K. B. meewerken, het kan zelfs een betrouwbare grondslag bieden voor deze derde paedagogische categorie: de aesthetische vorming, naast de twee reeds algemeen aanvaarde: vorming van karakter en verstand.

De toekomstige tekenleraar, beter: de leraar aesthetische vorming, zal dus wel iets meer in zijn mars moeten hebben: hij zal niet kunnen werken zonder een grondige didaktische scholing. Ook zijn praktische vorming zal naar breder plan moeten worden uitgevoerd. Hij zal niet kunnen volstaan met tekentechnisch scholing — hij zal althans enkele schreden op de nevengebieden der beeldende kunsten hebben te zetten. Dat vragen de verschillende expressietypen onder de leerlingen, die aan zijn zorg zijn toevertrouwd.

Of daar *schoonschrijven* bij behoort moeten we ten sterkste ontkennen. Prof. Van de Waal meent, naar hij ons meedeelde, van wel. Hij vergist zich echter ten stelligste en wij moeten werkelijk hopen, dat de calligrafische sier van oude prenten en handschriften, de schoolmeesterskunst par excellence in vroeger tijden, niet wederom in onze scholen een terreur gaat voeren, die in de tijd van schrijfmachine, vulpen en ballpoint een onaanvaardbaar anachronisme is, dat het tekenuur steriliseren zal en allerminst in staat zal zijn leerlingen te stimuleren tot creatieve impulsen.

---

## DE FUNCTIE VAN HET SCHOOLGEBOUW

DOOR

P. BAKKUM

IV

De hiervoor gereleveerde ruimere accommodatie van het schoolgebouw en zijn omgeving zullen het karakter van de school sterk beïnvloeden en wijzigen.

Voor de verdere beoordeling van de functie van het schoolgebouw en de eisen, die wij vanuit onderwijskundig en opvoedkundig standpunt moeten stellen, willen wij een vijftal categorieën onderscheiden.



1. de groep van de gewone klasselokalen;
2. de groep van speciale lokalen voor bepaalde activiteiten: gymnastiekzaal, schoolzaal etc.;
3. gemeenschappelijke ruimten als ingangshal, gangen, garderobes, toiletten;
4. de z.g. administratieve ruimten: kamer voor het hoofd der school; voor het personeel en de oudercommissie; voor het geneeskundig schooltoezicht; berging van leermiddelen; keukentje;
5. het schoolterrein.

### 1. *De klasselokalen.*

De gebruikelijke inrichting van het klasselokaal in de Nederlandse school en de bepalingen dienaangaande in het Bouwbesluit zijn geheel afgestemd op het klassikale onderwijs. De onderwijzer heeft zijn vaste plaats vòòr de klasse, vanwaar hij zijn lessen geeft; de leerlingen zitten in de in rijen opgestelde schoolbanken, waartussen zich de 50 cm brede paden bevinden voor het betreden en verlaten van het lokaal.

De breedte van het pad langs de ramen en langs de tegenoverliggende muur behoort 60 cm te bedragen, maar haalt dit in de practijk door toevoeging van radiatoren, kasten etc. vaak nauwelijks. Het lokaal moet 48 zitplaatsen bevatten.

Afgezien van de hygiënische bezwaren, die ondanks alle verbeteringen aan de schoolbank verbonden blijven <sup>1)</sup>, beantwoordt deze classesituatie aan een onderwijsvorm, waarbij op de activiteit van de zijde der leerlingen slechts een gering beroep wordt gedaan en van enig intern verkeer gedurende de lessen, behalve dan voor de onderwijzer, die zich tussen de rijen banken moet kunnen bewegen, nagenoeg geen sprake is.

De vernieuwing van het onderwijs wil juist, zoals wij in de voorafgaande hoofdstukken aantoonde, deze min of meer passieve houding van de leerlingen bij het leren ombuigen naar een actief betrekken van hen in het leerproces. De zelfwerkzaamheid wordt bevorderd, onderlinge hulp en samenwerking tussen de leerlingen toegestaan, een zekere mate van differentiatie leidt

<sup>1)</sup> In 1883 waren op de Hygiëne-Tentoonstelling te Berlijn reeds meer dan 70 modellen uit verschillende landen tentoongesteld. Wij kunnen wel aannemen, dat er sindsdien wel ongeveer evenveel nieuwe modellen in diverse uitvoeringen zijn bijgekomen. Dr. Loyenga schrijft dan ook het volgende: „Het is bij de schoolbank als bij een ziekte, waarvoor tientallen geneesmiddelen bestaan; men heeft dan geen afdoend middel gevonden.”

tot groepswerk, de individualisatie van het onderwijs tot een vorm van lossere klasseverband.

Bij deze situatie, waaraan in lichamelijke zowel als geestelijke zin een groter mate van vrijheid voor de leerlingen is verbonden, passen de schoolbanken niet meer, noch in hun vaste opstelling noch in hun kwaliteiten als werk-zitplaats. Zij dienen vervangen te worden door gemakkelijk verplaatsbaar meubilair, i. c. losse tafeltjes en stoeltjes. Dr. Maria Montessori komt de eer toe de strijd tegen de verstarde opstelling van het klasmeubilair in de vorm van rijen banken te hebben aangeboden. En met succes. Zij heeft deze „moderne folterwerktuigen” — zoals zij de banken karakteriseert — uit de school weten te bannen. In het Bouwbesluit is onder art. 20 erkenning voor dit streven verkregen. Hierin is opgenomen, dat Openluchtscholen (om hygiënische redenen) en scholen met een afwijkende onderwijsvorm, waarvoor vergunning is verleend, bedoeld in het laatste lid van art. 25 voor het Openbaar- of het laatste lid van art. 90 der L.O.-wet 1920 voor het Bijzonder Onderwijs, kunnen afwijken van de in art. 17 van het Bouwbesluit voorgeschreven schoolbanken.

Montessori heeft, en hier sprak waarschijnlijk in de eerste plaats nog de medica, de schoolbank veroordeeld, omdat deze — ook in de meest moderne uitvoering — in haar volmaaktheid tot einddoel juist de grootst mogelijke onbeweeglijkheid van het kind heeft, terwijl wát het kind nodig heeft juist is de grootst mogelijke beweeglijkheid. Dit betekent niet, dat tegenover het ideaal „stilzitten is een deugd” (zo nodig nog met de handen op de rug!) van een vroegere, nog niet geheel geweken periode thans het ideaal gezocht zou worden in een zich steeds bewegend kind, maar dat het de vrijheid en de mogelijkheid verkrijgt om de houding aan te nemen, die hem het beste onder zijn arbeid dient. Ieder type schoolbank kent in de horizontale afstand tussen zitvlak en schrijfvlak slechts één distantie: een positieve of negatieve of de nul distantie. Men lette eens op hoeveel andere houdingen dan de door de ontwerper van dit model bedoelde of voorgeschreven en dus enig juiste, worden aangenomen onder de verschillende bezigheden, die het kind moet verrichten.

Men heeft wel eens gesmaald op de veel genoeglijker sfeer, die bij een meubilering met tafeltjes en stoeltjes wordt verkregen en deze als een zeker weekhartig modeverschijnsel gekarakteriseerd. Deze veroordeling getuigt niet alleen van een volkomen gebrek aan inzicht, welke belangrijke rol de begeleidende lust en onlustgevoelens in het werk en resultaat van kleine en grote mensen spelen, maar tevens, dat deze uiterlijke verandering in

vorm en opstelling van het klasmeubilair resultaat is van en inhaerent is aan de veranderde instelling ten aanzien van het opvoedingsdoel in de onderwijsvernieuwing. Opvoeding tot verantwoordelijkheid en zelfstandigheid (ook in de schoolarbeid) vooronderstelt de toekenning van meer vrijheid in lichamelijke zowel als geestelijke zin. Schoolbanken belemmeren de ontplooiing van dit beginsel en de mogelijkheden tot groepsvorming in hoge mate.

Het activiteitsbeginsel, weerspiegeld in allerlei vormen van zelfwerkzaamheid, in onderlinge samenwerking of bij geheel individuele arbeid, stelt aan de functie van het klaslokaal andere en hogere eisen dan het voorschrift van een bepaald aantal zitplaatsen binnen de daarbij aangehouden minimum maten van het huidige Bouwbesluit. Bij deze afmetingen is uit hygiënische overwegingen wel gestreefd naar een vastgestelde luchtkubus van  $3,6 \text{ m}^3$  per kind, *niet* naar een vastgestelde werkruimte, uitgedrukt in een bepaalde vloeroppervlakte per leerling.

Wij zouden niet graag voor onze rekening nemen, dat bij het klassikale onderwijs met de heersende opstelling van rijen banken en voorgeschreven paden, aan de eisen vanuit onderwijskundig standpunt gesteld zou zijn voldaan. Voor het klassikale-, zowel als voor het vernieuwingsonderwijs, en wel voor dit laatste in het bijzonder, geldt, dat meer werkruimte voor het kind verkregen wordt. Niet alleen zijn de afmetingen van het tafeltje groter dan de halve ruimte van het schrijfvlak der schoolbanken, maar de kinderen moeten zich ook gemakkelijk door het lokaal kunnen bewegen voor het halen of raadplegen van leer- en hulpmiddelen, voor onderlinge hulp en samenwerking, voor individuele hulp door de onderwijzer, voor het werken aan de knip- of plaktafel etc. Tenslotte moet er, behalve voor de doelmatige berging van leermiddelen in lage, op de lengte der kinderen aangepaste, kasten, ook plaats zijn voor een zandtafel, aquarium, terrarium of een speciaal (tentoonstellings-) hoekje voor de zaakvakken, al naar de behoefte hieraan in de verschillende leerjaren. Behalve de voorgeschreven werkruimte voor de onderwijzer zal er ook een werkruimte voor de leerlingen moeten zijn, waar zij het benodigde en verzamelde materiaal vinden en opbergen, dat betrekking heeft op de in behandeling zijnde leerstof.

De afmetingen der lokalen dienen dus zodanig te zijn, dat een vloeroppervlakte verkregen wordt van ten minste gemiddeld  $1,5 \text{ m}^2$  per leerling, waardoor een verplaatsbare meubilering in de vorm van tafeltjes en stoeltjes en een activering van het onderwijs mogelijk wordt.

## 2. *Speciale lokalen.*

Over deze groep schreven wij in hoofdstuk III, waarin de functie van de schoolzaal, het speelwerklokaal, het handenarbeidlokaal, het handwerklokaal en de gymnastiekzaal werden gereleveerd.

Aan de situering van deze lokalen dient, enerzijds met het oog op de geluidsisolatie ten aanzien van de gewone klassearbeid in de onder 1 beschreven lokalen, de nodige aandacht te worden besteed, anderzijds moeten zij voor het gebruik buiten de gewone schooluren zoveel mogelijk als zelfstandige eenheid kunnen functioneren.

Naast het feit, dat enkele van de hier genoemde lokalen in de Nederlandse scholenbouw vrijwel geheel nieuwe elementen zijn, vertoont de structuur van de schoolwereld naar de verschillende richtingen teveel kleine scholen, dan dat aan iedere (kleine) school al deze wensen in even zovele lokalen gerealiseerd kunnen worden.

In een twaalfklassige of dubbele zesklassige school zullen zij voortdurend in gebruik zijn en is de bouw ook economisch verantwoord.

In kleine scholen zal naar een concentratie in de verwezelijking van deze eisen gezocht dienen te worden. De lokalen zouden hier door de geringe schoolbevolking in urenaantal te weinig in gebruik zijn en tot een weinig efficiënt beheer leiden. In zulke gevallen kunnen met een flinke gemeenschappelijke ruimte als een schoolzaal allerlei activiteiten, die voor deze zaal, het speelwerklokaal en het handenarbeidlokaal zijn genoemd, worden verwekelijkt, als de inrichting en de situering van deze ruimte aan dit geconcentreerde gebruik worden aangepast. Wij wijzen hierbij nog op de behoefte van het overblijven der leerlingen gedurende het middaguur.

Een andere mogelijkheid voor kleine scholen, ook tussen die van verschillende richtingen, is het gecombineerde gebruik van deze lokalen in volledige omvang, als die in de bouw van de meest centraal gelegen school zijn opgenomen. Hoewel wij menen, dat bij het tot stand komen van deze noodzakelijke uitbreiding van de accommodatie van het schoolgebouw de economische factor niet over het hoofd hoeft te worden gezien, willen wij niet nalaten te waarschuwen tegen een verwekelijking hiervan „op een koopje”. Laat men om de grote betekenis, die het streven naar een meer harmonische ontwikkeling van de geestelijke en lichamelijke functies van het kind heeft, zowel voor het school-

leven zelf als voor de maatschappij, waarin het later zijn levensdoeleinden als individu en als gemeenschapswezen moet trachten te bereiken, ware koopmansgeest tonen, die berust op vooruitzien.

Als men het algemene peil van de Nederlandse schoolopvoeding i.c. het onderwijs omhoog wil brengen en dit is — hoewel misschien schokkend voor ons gevoel van genoegzame zelfvoldaanheid — even noodzakelijk als zovele vernieuwingen en vooruitgang op andere terreinen van het maatschappelijk leven, dan mag men de onderwijzers, die zich hiervoor willen inzetten, de middelen daartoe niet onthouden. Ook hier geldt: de cost gaet voor de baet.

### 3. *Gemeenschappelijke ruimten.*

Tot heden concentreert zich het leven buiten de gewone schoollokalen gewoonlijk tot dat op de gangen. Zelfs het contact tussen de onderwijzers onderling en met de ouders vindt, bij het ontbreken van een kamer voor het personeel of een spreekkamer, op de gang plaats. Bij de traditionele scholenbouw liggen de lokalen aan een langere of kortere gang en dient deze meestal tevens voor de berging der kleren. Ter afscheiding van de kapstokken of kapstoknissen vindt men in een zekere regelmaat de toiletten.

Voorts wordt de beperkte ruimte der gangen vaak nog belast met het plaatsen van kasten en platenkisten, of vinden wij hier enkele rijwielen van de onderwijzers.

Er gaat op deze wijze geen open plekje „verloren”. Gelukkig biedt de ingang (en het trappenhuis) de architect vaak nog mogelijkheid tot enige ruimtewerking. Het doet weldadig aan bij een dergelijke oplossing iets van een ingangshal te vinden, waaraan ook in architectonisch opzicht enige zorg is besteed.

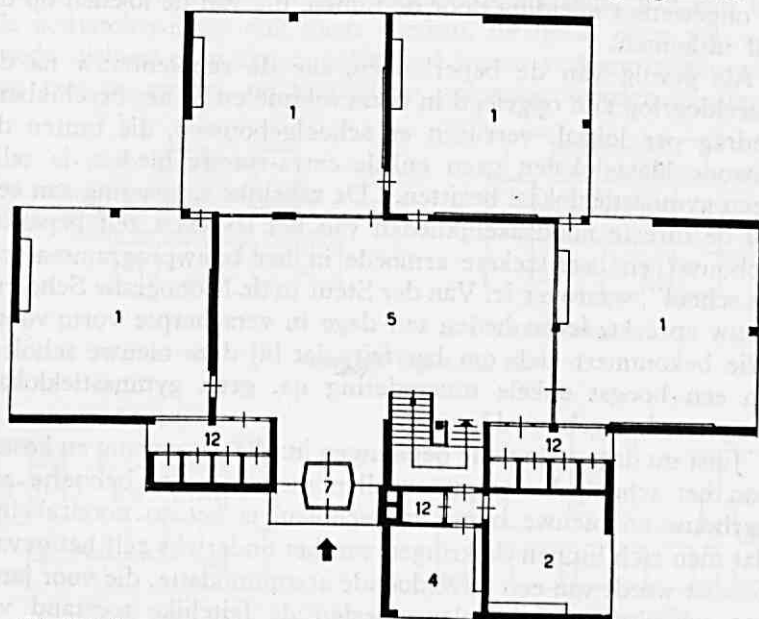
Ingangshal, gangen en trappenhuis dienen in de eerste plaats voor het verkeer en moeten een vlot en ongestoord betreden en verlaten van het gebouw waarborgen. Zij mogen niet tevens tot verzamelplaats van kleren en toiletten worden aangewend. Garderobes en toiletten moeten in aparte groepen geconcentreerd worden, waarbij een goed functionerende natuurlijke of een mechanische ventilatie het binnendringen van ongewenste geuren in het schoolgebouw moet voorkomen.

Op deze wijze is mede door een royale lichttoetreding van buiten een aesthetisch geheel van de gangen te maken.

In de nieuwste ontwikkeling van de scholenbouw, waarbij o. a. gestreefd wordt naar een tweezijdige belichting van de lokalen,

ondergaat de gang tal van veranderingen. Bij parterrebouw treft men vaak een verlaagde gang aan, waardoor de lokalen ook aan de gangzijde door bovenramen ruimer lichttoetreding krijgen en ook dwarsventilatie mogelijk wordt.

Soms tracht men bij parterre- zowel als verdiepingsbouw via



Uit „Bouw" 13-9-1952 Ontwerp Hal-school (begane grond) van Ir. W. van Tijen en H. A. Maaskant.

ruime raamvlakken in de scheidingsmuur tussen de lokalen en de gang, als ook in de buitenmuur van de gang, deze extra-lichtinval in de lokalen te verzekeren <sup>1)</sup>).

Een andere oplossing, die onze aandacht verdient, is de concentratie van gangen en ingangshal tot één ruime hal, waaromheen men aan de Oost-, Zuid- en Westzijde de klasselokalen groepeer, die een tweezijdige lichtinval verkrijgen door twee loodrecht op elkaar staande raamwanden. Garderobes en toiletten zijn in korte zijgangen of aparte ruimten, eveneens grenzende aan de hal ondergebracht.

De grote hal is een prachtige verkeersruimte in zulk een gebouw en biedt in zijn ruimtewerking vaak een verrassend beeld. Mits de omvang van de school niet te groot is, kunnen in deze hal

<sup>1)</sup> Men zie b.v. de plattegronden van de semi-permanente scholenbouw in de gemeente Rotterdam, welke in het slotartikel in het Novembernummer zullen worden opgenomen.



zelfs schoolbijeekkomsten worden gehouden, al zullen daartoe eerst de stoeltjes — indien de school dit verplaatsbaar meubilair bezit — uit de lokalen hierheen moeten worden gebracht.

Activiteiten van afzonderlijke klassen in de hal leveren het bezwaar op, dat dit geluidshinder in de klasselokalen veroorzaakt of ongewenste afleiding door de ramen, die van de lokalen op de hal uitkomen.

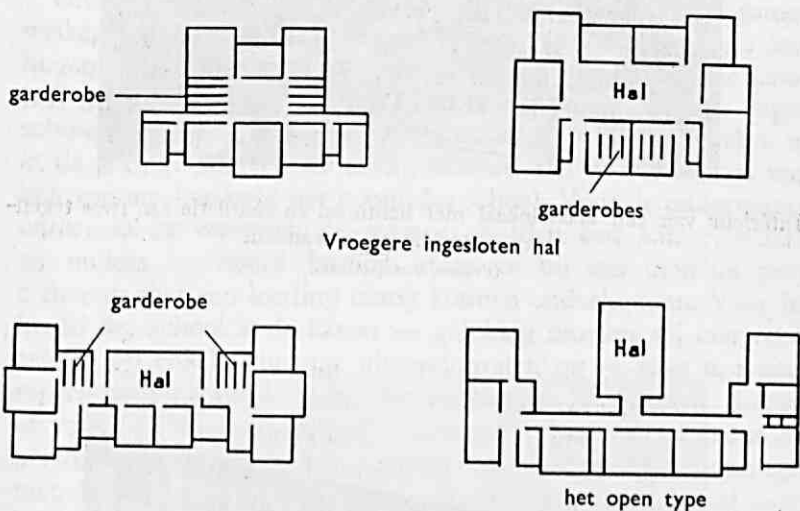
Als gevolg van de beperkingen, die de scholenbouw na de wereldoorlog zijn opgelegd in bouwvolume en in het beschikbare bedrag per lokaal, verrijzen er schoolgebouwen, die buiten de gewone klasselokalen geen enkele extra-ruimte bieden, ja zelfs geen gymnastieklokaal bezitten. „De zakelijke aanpassing aan een tot de directe noodzakelijkheden van het lesgeven zelf beperkte opbouw” en „een zekere armoede in het bouwprogramma van de school”, waarover Ir. Van der Steur in de Monografie Scholenbouw spreekt, leven heden ten dage in verscherpte vorm voort. Wie bekommert zich om het feit, dat bij deze nieuwe scholen, op een hoogst enkele uitzondering na, geen gymnastieklokaal mag worden gebouwd?

Juist nu deze stringente bepalingen inzake de omvang en kosten van het schoolgebouw samenvallen met de grote behoefte aan herbouw en nieuwe bouw van scholen, is het zo noodzakelijk, dat men zich binnen de kringen van het onderwijs zelf het gevaar bewust wordt van een onvoldoende accommodatie, die voor jaren het schooltype zal bepalen. Gezien de feitelijke toestand van heden is daarom het zoeken naar een oplossing van een bouw met een hal dubbel onze aandacht waard, temeer na hetgeen wij op blz. 327 opmerkten over de kleine scholen ten aanzien van het gebruik van de schoolzaal als een centrale activiteitsruimte. Wij moeten daarbij goed onderscheiden de betekenis van een ruime hal als verkeersruimte en de gedachte van een hal als centrale activiteitsruimte.

Dat men beide opvattingen tracht te verenigen — of misschien beter gezegd de ene tevens aan de andere dienstbaar wil maken, is te begrijpen. Wij waarderen zelfs dit streven, mits de oplossing van deze niet gemakkelijke opgave gezocht wordt in een andere richting dan een tussen de lokalen ingeklemde of langs de lokalen gelegen en hieraan grenzende hal.

Het belangrijke probleem — wij wezen hier reeds op — is de eis van een goede dislocatie van ruimten, waar de geluidsfactor en beweging een grote rol spelen en de klasselokalen voor de gewone arbeid, die een rustige sfeer verlangen. Aan deze eis

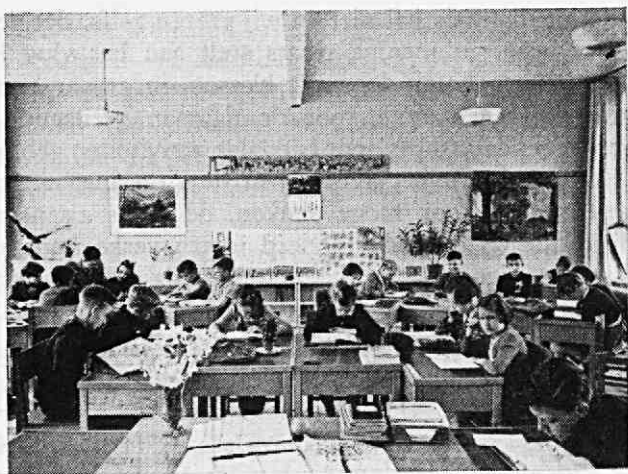
voldoet de ingebouwde hal niet en wij vrezen zelfs, dat de eisen, die de brandweer in menige plaats stelt aan het vlug kunnen verlaten van het gebouw door alle klassen, in gevaar komen als de centrale verkeersruimte voor de daaraan grenzende of de daarboven liggende lokalen door bepaalde activiteiten geblokkeerd wordt. Hoe men zich het gebruik en de situering van een hal als activiteitsruimte ook moge denken, de beide eisen van een goede dislocatie en een ongehinderd intern verkeer mogen niet aan een te zuinige of bezuinigde oplossing worden geofferd.



Bovendien zou de Nederlandse scholenbouw op een punt beginnen, dat het buitenland (Engeland), waar de ingebouwde hal de bouw lang gekenmerkt heeft, reeds lang verlaten heeft of waaromtrent zich in de Scandinavische landen en Duitsland (met de grote halscholen) een keer voltrekt, die in dezelfde richting wijst.

Uit „The Modern School” van Stillman and Castle Clearly nemen wij ter illustratie van de ontwikkeling in de halscholen enkele voorbeelden van het vroegere gesloten type (ingeklemde hal) naar het meer open type over.

Wij menen, dat ons land zijn voordeel moet willen doen met de ervaringen, in het buitenland opgedaan. Voorts dat het niet zo moet zijn, dat wij na het creëren van een ruimte, als verkregen wordt door de concentratie van gangen, gaan zoeken wat wij er nu onderwijskundig of in sociaal opzicht mee kunnen gaan doen, maar dat wij ons eerst afvragen, wat vereist en verlangt het



Intérieur van een klaslokaal met lichtinval en ventilatie aan twee tegenover elkaar liggende wanden.

(Prinses Beatrixschool.)



Een der twee ruime speelplaatsen, tussen de klassevleugel (rechts) en de achterbouw. In het midden een verbindingsgang tussen deze beide delen van het schoolgebouw.

onderwijs, het schoolleven en het gemeenschapsleven en hoe kunnen wij voor deze eisen en verlangens de beste voorwaarden en situatie in het plan van de school scheppen.

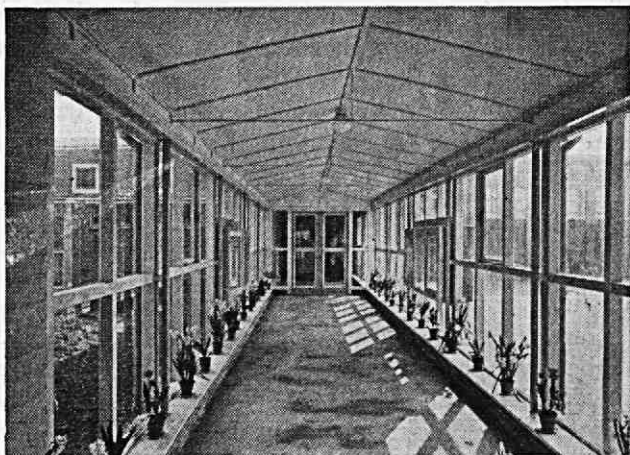
Enkele plannen voor nieuwe schoolgebouwen wijzen er reeds op, dat dit door nauwe samenwerking tussen architect en onderwijsdeskundigen zeer wel mogelijk is.

#### 4. *Administratieve ruimten.*

Onder deze verzamelnaam vatten wij die ruimten samen, welke, hoewel zij slechts indirect met het onderwijs en de leerlingen te maken hebben, voor een goed functioneren van de school van grote betekenis zijn. De onder-waardering van de lagere school als maatschappelijk instituut komt wel het sterkst uit in de geringe zorg en aandacht, besteed aan de vertrekken voor het personeel en voor het hoofd der school. Voor de onderwijzers ontbreekt in verreweg de meeste gevallen een kamer, waarin zij ouders te woord kunnen staan of bij een moeilijk geval zich eens met een leerling rustig kunnen onderhouden. Voor het hoofd der school is de kamer — gelukkig moeten wij hier reeds zeggen op enkele gunstige uitzonderingen na — vaak te weinig representatief om de naam ontvangkamer te kunnen dragen, of vaak te klein om, bij het ontbreken van een kamer voor het personeel, hierin schoolvergaderingen te houden of vergaderingen met de oudercommissie. Meer en meer leggen sociale- of overheidsinstellingen contacten met de school (Pro Juventute, Jeugdzorg, kinderpolie, geneeskundig schooltoezicht etc.), voor welke bemoeiingen en werkzaamheden het gebouw nog ten enenmale de nodige accommodatie mist.

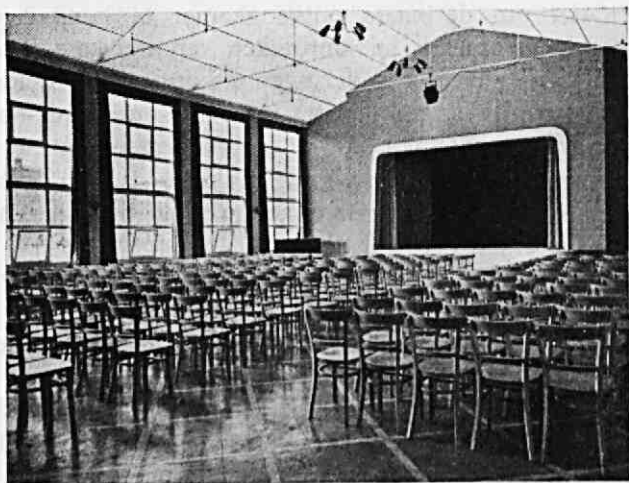
Kort samengevat dient er dus een ruime kamer van een enigszins representatief karakter te zijn voor het hoofd der school, zo centraal mogelijk gelegen en liefst met uitzicht op de speelplaats. Voorts een kamer voor de onderwijzers, waarin zij een verzorgd verblijf vinden, wanneer zij tussen de schooltijden niet naar huis gaan, waar plaats is voor de onderwijzersbibliotheek en waar schoolvergaderingen en vergaderingen met de oudercommissies kunnen worden gehouden.

De toenemende bemoeiingen van schoolarts, schooltandarts, schoolpsycholoog en schoolverpleegster vragen eigenlijk een aparte, daartoe ingerichte ruimte. Waar dit op grond van de intensiteit van hun werkzaamheden economisch nog niet verantwoord geacht wordt, moeten de beide hiervoor genoemde



Lichte gangen verbinden de klassevleugel met de achterbouw. In iedere gang zijn twee vitrines opgenomen. Op het binnenterrein tussen beide gangen een tuin met openlucht-lesplaats.

(Prinses Beatrixschool.)



Schoolzaal met vast toneel. De zaal grenst aan de hal, met twee toegangen. Bij de schoolzaal bevindt zich, met het oog op het avondgebruik, een ruime garderobe.

vertrekken voor het hoofd der school en voor de onderwijzers zoveel mogelijk aan de behoeften van de schoolgeneeskundige gezondheidszorg worden aangepast. Waar een schoolzaal voor het culturele verenigingsleven ter beschikking komt, waar kinderen en onderwijzers overblijven, waar aan de schoolmelkverstrekking wordt deelgenomen, is een klein keukentje annex de schoolzaal van groot belang en een betere voorziening dan het bekende onaesthetische gascomfoortje in de kamer van het hoofd.

Groter aandacht en meer ruimte dient gegeven te worden aan een doelmatig ingerichte, centraal gelegen berging voor leermiddelen. De meeste scholen kampen dienaangaande met een schromelijk tekort. Wie maar enigszins met het schoolleven bekend is, weet dat men met platen en kaarten; algemene leermiddelen van enige omvang; materialen voor handenarbeid en handwerken; bijzondere hulpmiddelen voor schoolfeestjes; poppenkast voor de kleintjes etc. etc. doorgaans geen raad weet, laat staan, dat er van enige overzichtelijke berging sprake kan zijn.

De kolen- (en turf-) opslagplaats wordt uit de aard der zaak nooit vergeten, maar aan het probleem der vulling, zonder het gebouw te bevuilden, vaak te weinig aandacht geschonken.

Hetzelfde geldt voor de fietsenberging, als die er voor het personeel is. Deze moet van buiten toegankelijk zijn. Het moet uitgesloten zijn, dat fietsen hierheen door het gebouw moeten worden meegenomen, of zich binnen het gebouw (tot zelfs in de klasselokalen of hoofdenkamer toe!) bevinden. Van opvoeding tot hygiëne gesproken!

##### 5. *Het schoolterrein.*

Hieraan schonken wij in het voorafgaande reeds enige aandacht. Het moet in het algemeen het karakter van recreatie dragen, al zijn onderdelen als de oefenplaats voor de gymnastiek, de schooltuintjes, het hoekje voor een „levende have” als konijnen en kippen, de openluchtaccommodatie van lesplaatsen in de groenstrook ten nauwste bij het eigenlijke schoolleven betrokken.

De speelplaats dient een goede bezonning te hebben en zoveel mogelijk beschut te zijn tegen te harde wind. Dat het schoolterrein van ruimer afmetingen moet zijn, dan nu meestal het geval is en direct van de straatzijde toegankelijk, vermeldden wij reeds.

Voor nadere technische bijzonderheden en detaillering verwijzen wij naar de literatuuropgave. (Wordt vervolgd).



## KLEINE MEDEDELING

## CONFERENTIE VOOR DE KUNSTZINNIGE VORMING

Het Bestuur van de vereniging V.Ae.V.O. (vereniging tot bevordering van het aesthetisch element in het voortgezet onderwijs) herdenkt dit najaar haar 45-jarige werkzaamheid voor leraren en leerlingen van Gymnasia, Hogere Burgerscholen, Lycea, Kweekscholen, U.L.O. scholen en al die andere scholen, die in de richting van het nijverheidsonderwijs voortbouwen op eens verkregen lager onderwijs. Voor dit werk geniet de vereniging jaarlijks een belangrijke geldelijke steun van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.

Het Bestuur stelt zich voor de herdenking de vorm te geven van een ééndaagse Conferentie, welke in het centrum van het land zal worden gehouden, of in Utrecht of in Amersfoort.

De dag zal in de herfstvacantie vallen, en wel op Maandag 2 November a.s. Als sprekers zullen optreden Prof. dr. H. van de Waal, hoogleraar in Leiden en voorzitter van de examencommissie voor de Middelbare Acten Tekenen, en B. Merema, secretaris van de Vaevo. Inleidende woorden zullen worden gesproken door Prof. dr. W. R. Heere, hoogleraar in Nijmegen en Tilburg, tevens voorzitter van de vereniging.

Aan de conferentie zal een tentoonstelling worden verbonden, waarop ook diegenen, die het practische werk van de Vaevo nog niet kennen, zich kunnen oriënteren in de aard en de omvang. Van elk der onderdelen van het werk zullen prospectussen te verkrijgen zijn met allerlei zakelijke gegevens.

Het Bestuur zou het zeer op prijs stellen, als ook vele leraren en leraressen van nog niet aangesloten scholen zich op deze conferentie een beeld zouden kunnen vormen van hetgeen de Vaevo voor het onderwijs doet, en dat wel voor zeer weinig kosten. Bij de keuze van het materiaal wordt steeds getracht het beste te geven, van hetgeen te verkrijgen is. Kunstzinnige vorming behoort nu eenmaal te gebeuren aan goed materiaal. Het zou onbetaalbaar zijn, als iedere school dit zelf zou willen aanschaffen. Nu gebeurt dit in gemeenschappelijk gebruik, al vele jaren lang. En steeds wordt gezorgd voor tijdige vernieuwing.

Mochten een of meer van uw school er over denken onze conferentie te bezoeken, dan zou het Bestuur het op prijs stellen dit te mogen vernemen, opdat er deelnemerskaarten kunnen worden toegezonden, vergezeld van een agenda van de bijeenkomst. Aan de bijeenkomst zal een eenvoudig feestelijk karakter worden gegeven. Adres van het secretariaat: Zwanenlaan 10, Den Haag.

MEDEDELING VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM  
VANWEGE DE N.H. KERK TE UTRECHT

Allen, die opnieuw wensen ingeschreven te worden voor het cursusjaar 1953—1954 worden verzocht daarvan per briefkaart kennis te geven voor 20 October. Bij uitblijven van dit bericht neem ik aan, dat men heeft bedankt.

Dr. G. KALSBECK, Rector.  
Laan van Poot 348, 's-Gravenhage.

## INDRUKKEN VAN SCHOTS SCHOOLLEVEN

DOOR

R. YPMA, litt. dra.

De Schotten, terecht trots op hun ontwikkeling, verzekeren, dat men niet een goed idee krijgt van de Britse opvoeding, als men geen scholen zou bezoeken in Schotland en in het Noorden van Engeland. Daar, evenals in de fabriekssteden, waar de industrie de schoolopleiding bevordert, zijn de schoolprestatie's hoger dan in het Zuiden van Engeland. Dit zou het gevolg zijn van grotere activiteit veroorzaakt door psychologische, zowel als door economische verschillen.

Wie het voorrecht heeft gehad, kennis te nemen van de buitengewone hulpvaardigheid, activiteit en het organisatievermogen van de Schotse lerarenvereniging, is niet meer verbaasd, dat zoveel leidende positie's in Engeland door Schotten worden ingenomen.

Van deze Teachers' Association zijn *alle* docenten lid, zowel van kleuter-, lagere als van middelbare scholen en van elke godsdienstige richting. Ze worden vertegenwoordigd door The Educational Institute of Scotland te Edinburgh, met een vaste staf van medewerkers, die uit het onderwijs voortgekomen, nu een volledige betrekking vinden in de organisatie, administratie en de research ervan. Een Training College (kweekschool) is verbonden aan het Ed. Institute. Aan het hoofd van het Institute staat de General Secretary, die een heel belangrijke vaste baan heeft, doch boven alles staat de president,(e) een directeur of directrice van een school, lager of middelbaar, die voor de tijd van één jaar wordt gekozen.

De overdracht van het presidium (met keten) vindt ieder jaar met grote waardigheid plaats voor een vergadering van een paar duizend leden, in Assembly Hall in Edinburgh.

Het is wel een erebaan, doch zeker geen sinecure, omdat men grote vergaderingen moet leiden, besprekingen houden, beslissingen nemen samen met de vaste raad. Gedurende het jaar van het presidentschap wordt hij, of zij, vrijgesteld van het onderwijs om zich volledig aan dat werk te kunnen geven, scholen te bezoeken, adviezen te geven, enz. Uit de aard van de zaak zijn het leidende en efficiënte figuren of het nu een mistress van een Infants' school of een directeur van een Secondary Senior School betreft. Iedere school is even belangrijk en evenmin als in Engeland

bestaat er de strenge scheiding tussen onderwijzer en leraar. Men is „teacher”, heeft één vereniging en grote vergaderingen zijn gemeenschappelijk.

Het Educational Institute verleent ook het erelidmaatschap (F. E. I. S.) = Fellow Educational Institute Scotland) aan haar leden wegens bijzondere verdienste op wetenschappelijk gebied, voor de Schotse zaak.

Het was te danken aan de buitengewone hoffelijkheid van het Institute tegenover een Nederlandse collega (exchange teacher) dat wij in de gelegenheid werden gesteld, scholen van verschillend type te bezoeken, die allemaal op de een of andere manier interessant waren, en in aanraking te komen met vooraanstaande figuren uit het Schotse onderwijs. Verscheidene van hen hebben meegewerkt aan de bekende rapporten voor het Schotse departement van Onderwijs (St. Andrew's House, Edinburgh). Dit ressorteert *niet* onder het Engelse Ministry of Education en is vrijwel autonoom. (Het enige departement, tot ergeis van vele Schotten!).

Die rapporten behandelen:

- a. Primary Education;
- b. Secondary Education: A Report of the Advisory Council on Education in Scotland, uitg. H. M. Stationery Office 1947.

Met een kleine naamswijziging vinden we in Engeland de Schotse Secondary Junior en Secondary Seniorschool terug als Secondary Modern en Grammar School.

In Engeland werd met de invoering van de Education Act in 1944, het onderwijs verplicht tot 15 jaar en kosteloos. In Schotland was het dat reeds *lang*, wat een beeld geeft van de progressieve democratie, die het Schotse volk nastreeft en door kon voeren op dat ene terrein waar het werkelijk autonoom was.

Vijftig jaar geleden was het Schotse onderwijs onbestreden uitstekend, verzekerde men ons. Tegenwoordig hebben de meest vooruitstrevenden het gevoel, dat er een zekere verstarring valt te bespeuren en dat in sommige opzichten Engeland na 1944 verder is met de toepassing van nieuwe inzichten. Doch het is ook eenvoudiger iets nieuws op te bouwen en de fouten van het voorbeeld te vermijden dan een historisch gegroeid geheel te vernieuwen.

Het Schotse onderwijs is daarom interessant voor ons, omdat men bij de vernieuwing, de *grondigheid* van het oude onderwijs niet wenst te verliezen.

De Engelsman zal spottend zeggen van het Schotse onderwijs: Oh yes, cramming knowledge (volstoppen met kennis — wat men ons onderwijs ook verwijt!) en de Schot zal ironisch antwoorden: Oh yes, self expression! als hij over het Engelse onderwijs spreekt. Toch zijn de Schotten reeël genoeg om te erkennen, dat inderdaad de Engelse leerlingen b.v. vlotter kunnen spreken, dus zich beter uitdrukken, maar wat de spelling betreft, — daar wensen ze hun eigen grondigheid zeker niet te verliezen. En de zakenwereld zal er alleen maar dankbaar voor zijn.

Een Engelse leraar aan een Schotse Middelbare School drukte het zó uit: „Give me a Scottish *primary* school any time, but as regards secondary education, English schools can afford possibilities nowadays, which Scotland cannot yet give.”

Een voorbeeld van aanpassing echter aan de moderne opvattingen is reeds, dat na 1952 in de topklassen van de sec. school in Schotland „Art appreciation” moet worden gegeven.

Het algemene onderwijs in Schotland is gemengd. Dit is veel verder doorgevoerd dan in Engeland waar zeer veel ouders nog afwijzend staan tegenover co-educatie. Toch bestaan ook in Schotland vele bekende „private schools”, men denke slechts aan de school van de Duke of Edinburgh.

De schoolplichtige leeftijd begint met vijf jaar in Schotland. Het kind gaat dan naar een Primary School, die verdeeld is in:

- a. Infants' school v. 5—7 jr, aan het hoofd waarvan de Infants' Mistress staat;
- b. Junior School v. 7—9 jr.
- c. Senior School v. 9—12 jr. (Engeland 11 jr.).

Gedurende de lagere school ligt het hoofdaccent op wat men de drie R's pleegt te noemen: Reading, (w) Riting en 'Rithmetic.

Aan het einde van de Junior school wordt verwacht, dat de leerling de „basic” 500 woorden kan spellen en er mee werken evenals met de tafels, waar het rekenen betreft.

Van de ideale leerling wordt verwacht dat hij de drie A's heeft: Ability, Aptitude en Attainment. Aan het eind van een schooljaar gaat iedereen automatisch over naar de volgende klas, wat dus enkel een kwestie van leeftijd is, en niet van kennis, daar deze bij de verschillende groepen ongelijk is.

Op 12 jarige leeftijd (in Engeland 11 jr.) heeft van alle leerlingen de zg. Transfer — de overgang naar de Secondary of middelbare school — plaats.

Het intelligentie quotient (I. Q.) beslist naar welk type van

middelbare school de leerling zal gaan. Met een I. Q. boven 110 gaat een kind naar de Secondary Senior en daaronder naar de Secondary Junior school. De Sec. Junior is meer technisch gericht en leidt op voor de handel (ondergeschikte betrekkingen) en het ambacht, de Sec. Senior is meer intellectueel gericht en leidt op voor hogere ambten en voor de universiteit.

Beide scholen worden verdeeld in z g „streams” A, B en C, d. w. z. parallelklassen waar alleen de leeftijd gelijk is, maar de intelligentie zeer verschillend. De leerstof en het tempo worden aangepast aan de stream. Ieder gaat automatisch verder en aan het eind van de middelbare school heeft een A-leerling dus een volkomen andere ontwikkeling gehad dan een C-leerling. Op beide scholen heeft men verplichte kern- en keuze-vakken.

Bij de minst begaafde groepen op een lagere school, en bij de C-leerlingen op een Secondary Junior school, vindt men soms leerlingen, die volgens Nederlandse begrippen op een school voor B. O. thuis horen en daar ook meer bij gebaat zouden zijn. De docenten bevestigen dit en de omschakeling van de leraar van de ene stream naar de andere is vaak zeer inspannend voor hen, als het dergelijke leerlingen betreft.

Een school voor alleen achterlijke kinderen krijgt echter geen subsidie, verzekerde men ons aan een moderne, ideaal gelegen openluchtschool voor „Handicapped Children” bij Glasgow. Vandaar dat deze lagere school uit 2 afdelingen bestond, de ene vleugel voor geestelijk- en de andere voor lichamelijk-misdeelde kinderen. Op die manier kreeg deze school wél subsidie.

Een verpleegster is vast verbonden aan genoemde school om iedere dag te oefenen met de kinderen, die een fysieke afwijking hebben, of om ze te masseren. Velen hadden kinderverlamming gehad en konden niet lopen, of nog niet lopen, zoals men terecht liever zei. Een arts komt geregeld controleren en de behandeling voorschrijven. Het is zonder meer duidelijk, dat vrije groepsvorming binnen het schoolverband, hier enorme voordelen brengt.

De verpleging op de school is, evenals alle onderwijs, kosteloos. Het is een prachtig voorbeeld van gecombineerde sociale zorg en onderwijs. Beide groepen kinderen probeert men ook sociaal en hygienisch op te voeden; voetbaden zijn iedere dag, andere baden geregeld voorgeschreven.

Wanneer de kinderen zich gunstig ontwikkelen, probeert de leiding ze, na de lagere school, toch weer op de gewone secondary-school te plaatsen, want het sociale ideaal van de Schot is een *allen* omvattende school, indien enigszins mogelijk.

Aan het hoofd van deze gemengde school for Handicapped Children staat een vrouw.

Aan het hoofd van een normale gemengde lagere school in Glasgow, in een achterbuurt bekend als één van de moeilijkste schooldistricten, staat eveneens een vrouw. Dat is geen uitzondering. De persoonlijkheid is belangrijker dan de sexe, hoewel die opvatting niet overal is doorgedrongen in Schotland, want gelijke betaling bij het onderwijs is nog een twistpunt.

Deze dame, die er steeds in was geslaagd haar „klantjes” uit handen van de politie te houden, is ook een der commissieleden voor het onderzoek naar de jeugdcriminaliteit in Gr. Brittannië. Na de oorlog was zij Presidente van de Schotse lerarenvereniging.

Welk een vorstelijke eer werd, bij ons exchange-bezoek aan deze school, Nederland en onze befaamde Nederlandse zindelijkheid bewezen! De leerlingen kwamen (extra) gewassen op school. Robert, een jongetje dat altijd bruin was geweest, bleek volgens het hoofd, onvermoed blond en blank te zijn! De meisjes droegen witte strikken in het haar en zelfs in dit gore slumdistrict bleek de liefde voor het Schots eigene zo groot dat verschillende jongens in „kilts” konden verschijnen.

Voor wat hoort wat! Alle klassen waren schoon op school gekomen, dus alle klassen moesten the Dutch specimen zien en een verhaal horen. De „Seniors” (9—12) over polders en dijken — „Had Hans Brinker werkelijk het land gered?” — en de „Juniors” over Sinterklaas, die ze grif bereid waren te waarderen, zodat veel kinderen daar nu denken, dat „Christmas” in Nederland op 5 December is. Een stormloop van belangstellende vragen, zoals op deze „slumschool”, maakten we aan geen van de bezochte scholen mee.

De gratie ontbrak zelfs niet in deze vale achterbuurt van Glasgow. Vele meisjes „dropped a curtsey” als ze de directrice ontmoetten. Ongetwijfeld een overblijfsel uit meer feodale tijden, doch hoeveel bevalliger dan de Amerikaanse kreet: Hi Miss!

Er was nog iets anders dat ons trof. Een leerling werd bij het hoofd geroepen om te verklaren waarom vader, (die om de een of andere reden bij haar had horen te komen) niet kwam. „It's the law” zei de head-mistress. Wat de leerling met vaders instructie, ook te berde bracht, het hoofd antwoordde, zonder enige nadere toevoeging tot drie maal toe: „It's the law”. Iets onwrikbaars, waaraan niet getornd kan worden en waarvoor men eerbied moet hebben.

Dicht bij de school is het z.g. Community Centre, een gebouw



ook voor de *ouders* van de leerlingen; die hier gezelligheid en onderricht kunnen vinden op allerlei gebied. Docenten van de school geven vaak cursussen, ouders en docenten kunnen hier vergaderen, enz. De conciërge van de school woont hier en zwaait er de scepter met zijn vrouw.

Andere scholen, andere verrassingen. Op een aflopend lager schooltje (vlucht naar de stad!) in een landbouwdistrict wordt door het hoofd in de hoogste klassen speciale belangstelling gewekt voor de oude Keltische kunst. Het tekenen wordt daaraan gewijd. De verschillende sleutelpatronen van de ingewikkelde Keltische ornamenten (gevonden door George Bain: *Celtic Art*, *The Methods of Construction*) worden aan de leerlingen verklaard. Deze bewerken ze dan op eigen wijze en verzamelen die sleutelpatronen in een schrift, dat in tegenstelling tot al het andere schoolmateriaal, eigendom van de leerling blijft. Worden ze later pottenbakker, timmerman, steenhouwer, schilder, leerbewerker, meubelmaker of borduurster, dan kunnen ze als versiering weer de oude nationale ornamenten gebruiken. Op deze wijze werkte het hoofd van deze school mee aan de herleving van het oude Schotse handwerk. Dit staat zeer in het teken der belangstelling, ook op commercieel gebied, door de grote vraag van de Amerikanen.

De liefde voor het Schots-nationale wordt verstevigd en bewaard op de scholen; op Sec. Seniorscholen soms door het onderricht in Gaelic (de Schotse vorm van Keltisch), op andere door het leren zingen van Keltische volksliedjes, het onderwijs in de Schotse dansen, hier en daar al op de lagere school.

Niet iedere onderwijsautoriteit is het eens met de waarde, die aan moderne intelligentietests en het I. Q. wordt toegekend. Het hoofd van een kleine lagere school (400 leerl.) in een fabrieksdistrict bij Edinburgh en medewerker aan het eerder genoemde rapport voor de lagere school, zei het aldus: Het kind moet in de practijk van het leven zoveel mogelijk antwoorden geven in de kortst mogelijke tijd. Dat is routinewerk en heeft weinig te maken met concentratie, inzicht, volharding, terwijl dat juist de vereiste eigenschappen zijn voor de wetenschap, die noch met tijd, noch met routine rekt.

Zijn school was een, voor ons, merkwaardige combinatie van een kleuterschool en een lagere school. De eerste, ontstaan uit een crèche gedurende de oorlog, is nu officieel opgenomen in het schoolverband. Sociaal gezien is dit een uitstekende maatregel; voor de vrouwen die uit werken gaan, is het een rust te weten, dat haar kinderen, klein en groter, op één school gaan, daar gedurende de dag geestelijk en

lichamelijk verzorgd worden en gezamenlijk naar huis kunnen gaan. De nursery-afdeling, die een Montessoriaanse indruk maakt, neemt kleuters vanaf  $\pm 2$  jaar. Als er ruimte is op de lagere school, worden zij op  $4\frac{1}{2}$ jarige leeftijd (5 jaar verplicht) reeds opgenomen in de Infants' department ( $4\frac{1}{2}$ , 5—7 jr.). Er is  $2 \times$  per jaar toelating van nieuwe leerlingen uit de nursery afdeling.

Op deze school komt  $1 \times$  per week een spraaklerares,  $1 \times$  in de veertien dagen een gymnastiekleraar om de onderwijzers te instrueren en  $1 \times$  per maand een rondreizend arts-teacher om aanwijzingen te geven.

Sociale en hygienisch goede gewoonten, op de nursery school geleerd, kunnen verder ontwikkeld en doorgevoerd worden op de bijbehorende lagere school.

Op alle lagere scholen eten de leerlingen samen met de docenten, zodat ook enige aandacht wordt gewijd aan tafelmanieren.

Schotland wil speciaal *social education* geven, opvoeden tot een goed en waardevol lid van de gemeenschap. Deze sociale strekking komt het meest tot uiting op lagere scholen en op de Secondary Junior scholen in fabrieksdistricten.

Een treffend en interessant voorbeeld van een Sec. Junior school geeft de Niddrie Marechal school (+ 1000 leerl.), eveneens in een fabrieksdistrict van Edinburgh gelegen. Dat deze school ook bij onze onderwijsautoriteiten bekend is, werd bewezen door de namen van Ned. inspecteurs bij M. O. en L. O. in het gastenboek.

Het zijn meest leerlingen uit de achterbuurten, die hier niet enkel hun verstandelijke ontwikkeling krijgen, doch ook opgevoed worden tot orde, regelmaat, hygiene, *ware* sportiviteit en tot een goede samenleving. Zelfs tot waardering van een beetje poëzie in hun vale omgeving, door de liefde voor planten aan te kweken en voor het nationaal Schots eigene, zoals Schotse liederen.

De wijze waarop deze kinderen (vanaf 12 jaar) uit de „slums” hun school bewonen, jaagt een Nederlandse docent het schaamrood naar de kaken als men zich banken en vloeren herinnert van sommige „nette” scholen bij ons.

Op de Schotse scholen wordt evenals op de Engelse,  $1 \times$  per dag een wijdingsbijeenkomst gehouden.

De lesrooster bestaat uit 8 „periods” van 45 minuten van 9—4 uur met verplichte- en keuzevakken. In de middagpauze wordt op school gegeten. Sommige Schotse scholen hebben 9 „periods” per dag. Er zijn goed ingerichte lokalen voor hout- en metaalbewerking. *Iedere middelbare school* heeft bovendien voor de meisjes een volledige keukenafdeling, evenals naai- en kniplokalen.

De A-stream (I. Q. 90 — 110) van de Sec. Junior school leidt op, zoals reeds eerder werd gezegd, voor ondergeschikte kantoorbetrekkingen, winkelpersoneel etc. De leerlingen leren één vreemde taal, meestal Frans.

De B-afdeling (I. Q. onder 90) is meer technisch gericht, en niet hoofd- maar handenarbeid is hoofdzaak: voor jongens hout- en metaalbewerking, voor de meisjes Domestic Science.

De C-stream, (leerlingen met een minimum aan verstandelijke vermogens) volgt de z.g. Modified Course, die in principe ongeveer hetzelfde is als B, doch waar véél langzamer gewerkt wordt.

Alle drie groepen hebben ook de verplichte (kern) vakken als Engels, rekenen, geschiedenis, aardrijkskunde. Op alle mogelijke manieren probeert men bij de C-leerlingen, waaronder veel kinderen uit grote gezinnen uit de achterbuurten, belangstelling te wekken en hun fantasie te prikkelen in constructieve zin, door middel van handenarbeid, tekenen, dramatiseren (waarin sommige uitmunten), radio en tegenwoordig, televisie. Het is prachtig opbouwend werk wat de school doet met z'n Social Education, waar iedere begaafde leerling z'n kans krijgt. Maar de school kan het niet alleen, de maatschappelijke verhoudingen moeten meewerken.

Bij deze gemengde Sec. Juniorschool staat een woonhuis op het schoolterrein. Het bestaat uit 4 kamers met badkamer, het type flatwoning, dat nu in de fabrieksdistricten wordt gebouwd. (waarin door de bewoners, nog wel eens een hoenderparkje of varkenshok wordt geïntroduceerd, verzekerde men ons!)

Meisjes uit de hoogste klas, B-stream (de huishoudafdeling dus), krijgen, in groepen van acht, de gelegenheid een maand lang in dit huis te wonen met een huishoudlerares. Drie van de meisjes slapen er ook, afwisselend. Ze moeten het hele huis leren verzorgen, om beurten koken, tafeldekken, bedienen, afwassen, etc. Ze krijgen huishoudgeld, moeten dat zelf besteden, inkopen doen, boekhouden, gasten ontvangen, enz., kortom leren huisvrouw te zijn en een huis te bewonen. Ze krijgen ook onderricht in babyverzorging, waarvoor hier evenwel slechts een pop op ware grootte en gewicht aanwezig is. Willen de meisjes evenwel kinderverzorgster worden, dan worden ze op bepaalde tijden naar een creche of nursery school gestuurd om daar de echte babies en kleuters te verzorgen. Via deze weg gaan ze dan later soms in

de verpleging. (Zou zo'n leer-woonhuis misschien bij ons op, of bij fabrieksterreinen, als uitbreidingsproject voor sociaalwerk geschikt zijn?)

Vele vooraanstaande onderwijsfiguren in Schotland zijn voorstanders van de z.g. Omnibusschool d. w. z. één samenvattende school, waarin alle types in zijn ondergebracht, lagere zowel als middelbare en waar dus bij gebleken geschiktheid van een leerling overgang naar een hoger type school mogelijk is en omgekeerd. De directeur van een R. K. Omnibusschool ( $\pm$  1200 leerlingen) bij Glasgow en medewerker aan het eerder genoemde rapport over de middelbare school toonde zich een vurig voorstander van dit schooltype. Om democratische en psychologische redenen. Sport, zo zei hij, is een gemeenschappelijk vak voor intelligente en domme leerlingen. They rub shoulders here — en dikwijls moet een A-leerling, op dit gebied, z'n minderheid erkennen tegenover een C-leerling, wat de balans weer in evenwicht brengt.

De directeur van een andere Omnibusschool in het hartje van Schotland, formuleerde het aldus: „De dorpsdoot hoort net zo goed in de gemeenschap als de dokter en de school hoort een afspiegeling van de gemeenschap te zijn. Hier worden de leerlingen betrokken uit een heel omliggend district en economisch is het beter verantwoord één modern toegerust scholencomplex te hebben, dan verschillende verspreide dorpschooltjes”. Schoolbussen halen en brengen de leerlingen kosteloos van en naar de verschillende verzamelplaatsen. Soms is er een speciaal „schoolhouse”, een pension, dat kosteloos, door de regering ter beschikking wordt gesteld voor leerlingen die te ver verwijderd wonen en nu, gedurende de schoolweek (overal vrije Zaterdag), daar wonen. Leerlingen van de eilanden voor de Westkust b.v., die hun opleiding aan een Omnibusschool in het Westen van Schotland krijgen. Aan de Secondary Junior afdeling van dit scholencomplex in een nieuw industriegebied met veel Poolse mijnwerkers, (er zijn 200.000 Polen opgenomen in Groot-Brittannië, naar men zei) heeft men de beschikking over de nieuwste en duurste elektrische machines voor hout- en metaalbewerking. Geschenken van de industrie, die daar bij gebaat is. Toch gaat daarbij het oorspronkelijk bedoelde karakter van het *handwerk*, als vormend element in de opvoeding, wat verloren en lijkt zo'n opleiding meer op die van een „technical college” (ambachtsschool).

Eén avond was er een danswedstrijd van Schotse volksdansen waaraan verschillende leraren meededen.

Van de Secondary *Senior* afd. van deze te Fort William Omnibusschool volgt als slot nog een interessante rooster van de kern- en keuze-vakken van een examenklas voor het Senior Leaving Certificate van klas 5. (Er bestaat nog een hoger diploma na het 6de en 7de jaar aan de Sec. school voor de a.s. studenten aan de Universiteit).

Van de 20 leerlingen hebben er 15 verschillende keuzevakken, waar bij „Gaelic” 10 × voorkomt.

### OVERZICHT

van kern- en keuzevakken van een examenklas.

English, History, Geography,	Mathematics, French, German, Latin.
” ” ”	Maths., Gaelic, German, Latin. 2 ×
” ” ”	Maths., French, Science.
” ” ”	Maths., French, Art.
” ” ”	Maths., French Art, Commercial Subjects.
” ” ”	Maths., French, Music.
” ” ”	Gaelic, Commercial Sbjcs., German, Arithmetic. 2 ×
” ” ”	French, German, Commercial Sbjcs., Arithmetic. 2 ×
” ” ”	Gaelic, German, Latin, Arithmetic. 3 ×
” ” ”	French, Art, Domestic Science, Arithmetic.
” ” ”	Gaelic, Art, Domestic Science, Arithmetic.
” ” ”	French, Domestic Science, Science, Arithmetic.
” ” ”	French, Commercial Sbjcs., Music, Arithmetic.
” ” ”	Maths., Gaelic, Domestic Science.
” ” ”	Maths., Gaelic, Latin.

### TAALPROBLEMEN IN OOST EN WEST

DOOR

H. VAN BOHEEMEN

Met het neerschrijven van onderstaande regels doe ik een poging aandacht te vragen voor problemen op taalgebied in Oost en West. Ik heb niet getracht, een oplossing ervoor te vinden; niet alleen omdat ik weet daartoe niet de competentie te bezitten, maar ook omdat een oplossing slechts gevonden kan worden na nauwgezette studie door velen in meer dan één vlak. Oost en West zijn in mijn gedachte hier de gebieden, waarmede Nederland nog nauwe banden onderhoudt: West Nieuw Guinea, Suriname en de Nederlandse Antillen. Zij zijn hier bij elkaar gebracht, ook al verschillen deze gebieden onderling zeer veel van elkaar, evenals de respectieve verhoudingen tot Nederland.

De 15e en 16e eeuw zagen Spanjaarden en Portugezen nieuwe werelden ontdekken en veroveren; de Nederlanders volgden een eeuw later. Spanje en Portugal verdwenen nu ruim honderd jaar geleden als koloniale mogendheden; Nederland heeft als zodanig thans ook afgedaan.

Het veroveren van vreemde landen moge een gevolg geweest zijn van de avontuurlijke geest en het grote zeemanschap van Spanjaarden, Portugezen en Nederlanders uit die 15e en 16e en 17e eeuw, het in bezit houden en van uit de moederlanden besturen van die verre, vreemde gebieden diende allereerst economische doeleinden: handel en nijverheid kwamen tot bloei en de diverse schatkisten voeren er wel bij, ook direct. Doch daarnaast en daarboven ontstonden andere relaties tussen de mensen, die via het koloniale systeem met elkaar in aanraking kwamen. Deze mensen verschilden in vele opzichten van elkaar: in ras, in cultuur, in godsdienst. Het was onvermijdelijk, dat rasmenging plaats vond en acculturatieprocessen hun gang gingen.

Er is echter een groot verschil tussen hetgeen plaats vond in de Spaanse en Portugese koloniale gebieden en datgene wat plaats vond tussen Nederland en zijn overzeese gebieden. Het is immers algemeen bekend, dat rasmenging en overname van godsdienst en cultuur in de Spaanse en Portugese koloniën in belangrijke mate plaats vonden. Het gevolg was: het ontstaan van een belangrijke klasse kleurlingen, een vrij algemeen aannemen van de R.K. godsdienst en het aanvaarden van de Spaanse of Portugese taal. In de Nederlandse koloniale gebieden in het oosten is er van een enigszins omvangrijk aannemen van de christelijke godsdienst geen sprake geweest; evenmin is de Nederlandse taal de taal geworden ook van het volk. De klasse van kleurlingen was er bovendien van een geheel andere maatschappelijke betekenis dan in Latijns-Amerika.

Ruim honderd jaar geleden vochten de Spaanse koloniën zich vrij en werd ook Brazilië onafhankelijk. De klasse van kleurlingen speelde daarbij een belangrijke rol. De politieke band met de moederlanden behoort dus reeds lang tot het verleden; desniettemin is de R.K. godsdienst *de* godsdienst van Latijns Amerika en Spaans (c.q. Portugees) *de* taal. Het Spaans is daardoor wereldtaal no. 2 geworden en het betrekkelijk kleine Portugal heeft aan de overzijde van de Oceaan een gelijk taalgebied met ruim 40 miljoen zielen.

Nog maar enkele jaren geleden werd Indonesië onafhankelijk. In deze strijd speelde de kleurlingenklasse geen noemenswaardige



rol; zij was eerder het slachtoffer der gebeurtenissen. Een sterke opleving van de eigen (Islamitische) godsdienstige gevoelens is duidelijk merkbaar, naast een doorlopende propaganda voor afschaffing van de Nederlandse taal in de weinige regionen, waar die nog gebruikt wordt, met name bij het Hoger Onderwijs.

Het is duidelijk, hoe groot het verschil in uitkomst is van de Spaans-Portugese en van de Nederlandse kolonisatiemethode. Het achteraf uitpluizen van het waarom heeft weinig zin; geconstateerd kan slechts worden dat het Spaans-Portugese koloniale tijdvak in het culturele en godsdienstige vlak veel vruchtbaarder is geweest in Latijns Amerika dan het Nederlandse in Indonesië. Toch kan uit het verleden een les worden getrokken, die van grote waarde kan zijn bij het bepalen van een te volgen gedragslijn in de gebieden waar Nederland de gehele verantwoordelijkheid nog voor bezit of waarmede het tezamen het Koninkrijk vormt. Dat zijn dus West Nieuw Guinea, Suriname en de Nederlandse Antillen.

Het is nodig, dat men zich bewust wordt dat er een gedragslijn uitgezet moet worden. De tijd, dat men landen veroverde en het verder maar aan vele toevallen overliet, hoe dat land politiek, economisch en cultureel zich zou ontwikkelen, is voorbij. Nederland zal ten behoeve van de drie genoemde gebieden meer dan tot nu toe het geval is geweest zich duidelijk bewust moeten maken langs welke wegen de ontwikkeling ervan geleid moet worden. Deze „planning” is nodig op velerlei gebied; in deze bladzijden bepaal ik me tot dat van het taalgebruik.

Terwijl in het Nederlands Oost-Indië van voor de oorlog de verbreiding van het Nederlands slechts zo ver plaats vond als de economische behoefte aan Nederlands sprekenden noodzakelijk maakte, was de Nederlandse taal in de West reeds lange tijd de voertaal bij al het onderwijs en werd dus een beheersing van het Nederlands verworven, die vrij diep doordrong in alle lagen van de bevolking.

Het is de vraag, of dit in de West een welbewuste, van Nederland uit geleide taalpolitiek is geweest. Ik betwijfel het. De oorzaak moet hoogstwaarschijnlijk gezocht worden in het ontbreken van een eigen taal, die voor gebruik bij het onderwijs geschikt werd geacht. In Suriname werd dit ten aanzien van het Negerengels zo gesteld door Dr. H. D. Benjamins, de eerste Inspecteur voor het Onderwijs aldaar, die ruim dertig jaar deze functie vervulde.

Een overzicht van de huidige situatie levert het volgend beeld op. West Nieuw Guinea bezit een autochtone bevolking van naar schatting één miljoen zielen. Hiervan is er ongeveer één derde in aanraking met het Nederlandse bestuur. Het ontwikkelingspeil van de bevolking is zeer laag; het overgrote deel van de door Zending en Missie onderhouden schooltjes zijn niet meer dan kerstening- en beschavingsschooltjes, waar men de leerlingen hoogstens drie jaar onder schoolse discipline heeft om ze de leerstof van één schooljaar bij te brengen. Een zeer gering aantal leerlingen volgt onderwijs op scholen, die men gelijk kan stellen met het 4e t/m 6e leerjaar van een lagere school. En alweer een nog kleiner aantal volgt verdergaand onderwijs op een zgn. Mulo-school.

De genoemde één miljoen Papoea's spreken ruim honderd verschillende talen. We mogen wel aannemen, dat geen dezer talen op dit ogenblik geschikt is om er meer mee te geven dan het allereenvoudigste aanvangsonderwijs. Geen „eigen" taal derhalve welke als algemene voertaal bij het onderwijs gebruikt kan worden. Begrijpelijk is het dus, dat men in het verleden gegrepen heeft naar het Maleis om als zodanig te dienen en men thans plannen beraamt om daarvoor het Nederlands te gaan gebruiken.

Een vergelijking met de situatie in de West, die vóór 80 jaar bestond, dringt zich op. Hoe heeft zich daar die situatie ontwikkeld en welke lessen zijn er uit te putten voor West Nieuw Guinea?

Suriname kent, door de bijzondere samenstelling van de bevolking (er wonen naast Creolen o. m. ook belangrijke aantallen Hindostanen, Javanen en Chinezen) meerdere „eigen" talen. De Creoolse volkstaal is het Negerengels; Hindostanen spreken Hindi of Urdu; Javanen gebruiken het Javaans. Als lingua franca tussen de verschillende volksklassen doet het Negerengels dienst. Het Nederlands is de algemene voertaal bij het onderwijs. De taalsituatie is vrij ingewikkeld en dit verschijnsel krijgt nog een extra accent, doordat dit alles betreft een bevolking van slechts ruim 180.000 zielen (80.000 Creolen, 65.000 Hindostanen, 35.000 Javanen, enkele duizenden Chinezen). Geïsoleerd van deze samenleving leven nog ongeveer 20.000 Bosnegers (waarvan het Negerengels weer afwijkt van dat der stadscreolen) en enkele duizende Indianen.

Op de Nederlandse Antillen (waarbij ik de kleine bovenwindse eilanden met hun Engelse voertaal uitschakel) is het Papiamentu de algemene omgangstaal, óók in beter gesitueerde kringen. Dit laatste in tegenstelling tot de middenklasse in Suriname, welke de

Nederlandse taal prefereert. Ook op deze Antillen is bij het onderwijs het Nederlands de voertaal. Op de „olie“-eilanden Curaçao en Aruba is de situatie ingewikkelder geworden door het groot aantal buitenlanders, die door de olie-industrie worden aangetrokken; op Aruba zijn b.v. ten behoeve van de kinderen der talrijke Amerikaanse employé's Amerikaanse scholen opgericht.

Het uitsluitend gebruik van de Nederlandse taal bij al het onderwijs heeft ongetwijfeld voordelen gehad. Het Nederlands werd de culturele eenheidstaal, bruikbaar niet alleen bij het onderwijs, maar ook bij het Bestuur, de Rechtspraak, de culturele en economische verbindingen met Nederland. In de samengestelde Surinaamse samenleving vervult de Nederlandse taal in het culturele vlak bovendien een verbindende functie tussen de verschillende rassen en kan daardoor een bijdrage leveren tot een grotere eenheid onder de bevolking, tot de groei van een nieuwe Surinaamse burgerstand. De resultaten en dus de voordelen van het gebruik der Nederlandse taal als voertaal bij het onderwijs zouden groter geweest zijn, indien men meer aandacht had besteed aan de specifiek onderwijskundige moeilijkheden, welke verbonden zijn aan het gebruik van het Nederlands als voertaal bij het onderwijs aan kinderen, wier milieu-taal een andere is.

Het is vooral in Suriname dat de laatste jaren stemmen opgaan tegen dit uitsluitend gebruik van het Nederlands. Deze stemmen wijzen op de ligging van Suriname op het Amerikaanse vasteland en wel op het Latijns-Amerikaanse deel ervan. Schakelen we Frans en Engels Guyana uit, dan is Suriname omringd door Spaans en Portugees sprekende landen. Geponeerd is deze stelling: door het gebruik van 't Nederlands zijn de bewoners van Suriname geïsoleerd in het werelddeel, waarin zij wonen. Geïsoleerd van 't Engels, geïsoleerd ook van het Spaans. Gezien 't feit, dat slechts ruim 10 miljoen mensen Nederlands spreken en Engels en Spaans respectievelijk de eerste en tweede wereldtaal zijn, kan dit slechts nadeel voor de Surinamers betekenen. Immers deel uitmaken van een taalgemeenschap die honderden miljoenen mensen telt, heeft ongetwijfeld grote voordelen.

Naast deze geluiden klinkt er reeds lang een roep om groter gebruik en meer erkenning van het Surinaams, waarmee men het Negerengels bedoelt.

De laatste tijd krijgt dit streven een sterke aanhang onder de Surinaamse jongeren, die in Nederland studeren. Men moet dit streven niet alleen zien als een facet van het onmiskenbare nationalisme, dat deze jongeren bezielt, maar ook als een reactie op de

verwaarlozing en zelfs minachting, die het Negerengels heeft ondervonden; van de zijde der Nederlanders, maar niet minder van die der Surinaamse samenleving zelve.

Het moet n.m.m. uitgesloten geacht worden, dat het Negerengels de taal zou kunnen worden in het nieuwe Suriname. Niet alleen achten daartoe bevoegden de taal niet geschikt, maar ook zou de invoering als officiële taal (dus zowel bij het onderwijs als bij het bestuur, de rechtspraak enz.) ongetwijfeld stuiten op tegenstand bij de Aziatische bevolkingsgroepen, die met bijna evenveel recht om het Hindi of om het Javaans zouden kunnen vragen. Iets anders is, of de verwaarlozing van het Negerengels gerechtvaardigd is geweest. Deze volkstaal, hoe eenvoudig ook, is het middel tot onderling verkeer voor velen geweest; de meest intieme gevoelens zijn er mee uitgedrukt kunnen worden; oude volkswijsheid is er mee vastgelegd in spreekwijzen. In zijn misschien technische onvolmaaktheid is deze taal dus een dierbaar bezit geweest en is het nog. De veronachtzaming is dus wel heel erg verkeerd geweest.

Het staat voor mij vast, dat in de naaste toekomst het taalprobleem vooral in Suriname om een oplossing zal vragen. De ogen er voor sluiten en op de oude weg voortgaan, geeft geen oplossing, ook al kan erkend worden, dat elke overgang *nu* naar een andere taal schadelijk voor de ontwikkeling van het land zou zijn. Het onderwijs, het bestuursapparaat, de diverse instanties voor de economische ontwikkeling van Suriname, ze zijn alle geheel ingesteld op het Nederlands en het zou enkele tientallen jaren van stilstand (en dus van achteruitgang) betekenen, wanneer thans overgeschakeld zou worden naar een andere taal.

Er is dus, zakelijk bekeken, ruimschoots gelegenheid het vraagstuk in al zijn omvang in studie te nemen. Talrijke belangrijke vragen zullen zich daarbij voordoen, waarvan het vermelden thans geen zin heeft. Wel zal het nodig zijn het probleem (dat ongetwijfeld ook voor de Nederlandse Antillen, zij het in een wat minder gecompliceerde vorm, zal gaan gelden) te bestuderen in een sfeer, vrij van nationale gevoeligheden; van weerszijden. Alleen wanneer men zich uitsluitend richt op de belangen van de betrokken gebieden zelf kan op wetenschappelijk niveau de weg getraceerd worden, waarlangs het taalprobleem opgelost kan worden. Eerste voorwaarde daartoe is, dat men in Nederland meer dan tot nu toe tot de erkenning komt, dat er een taalprobleem voor de West bestaat.

Na deze lange blik op de West vraag ik weer aandacht voor West Nieuw Guinea. De West heeft geleerd, dat wij er niet komen door bij het onderwijs langs oude paden te gaan. Dat zou voor Nieuw Guinea zeggen: gebruik te maken van de eigen taal (talen) met geleidelijke inschakeling van het Maleis of het Nederlands, met als eindresultaat een middelbare school geheel op Nederlandse leest geschoeid.

Met Nieuw Guinea verkeert Nederland in de gelukkige omstandigheid dat niet achteraf bepaald behoeft te worden, welke kant men uitwil. Het staat nog aan het begin van een planmatige opzet bij het onderwijs en dus kan reeds nu gevraagd worden: hoe ziet men de toekomst van West Nieuw Guinea, ..... en niet alleen op onderwijsgebied. Want juist de toekomst van West Nieuw Guinea op politiek, economisch en sociaal gebied zal bepalend zijn voor de richting, welke bij het onderwijs gevolgd zal moeten worden.

Het politieke terrein is derhalve niet te vermijden. West Nieuw Guinea is jammer genoeg niet alleen een twistappel tussen Nederland en Indonesië, het is ook in het wereldpolitieke vlak getrokken door de belangstelling, die b.v. in andere Pacific-landen als Australië en de Verenigde Staten voor dit grote eiland bestaat. De Nederlandse Regering heeft zich thans zeer positief over West Nieuw Guinea uitgelaten: zij voelt zich verantwoordelijk voor land en volk tot dit laatste zelf kan beslissen over zijn toekomst. Zij staat derhalve afwijzend tegen invoegen van West Nieuw Guinea in de Republiek Indonesia. In verband daarmee zullen wel staan de plannen, het Maleis op de scholen te doen vervangen door het Nederlands. Ben ik goed ingelicht, dan wil men — na een aanvankelijk gebruik van de eigen taal — zo spoedig mogelijk overschakelen naar het Nederlands, zodat het vervolgonderwijs geheel en al is ingesteld op het Nederlands als voertaal.

Terstond rijzen hier vragen. Stel eens, dat de bevolking van West Nieuw Guinea straks het zelfstandige besluit zal nemen, zich bij de Republiek Indonesia te voegen; bij een gebied van 80 miljoen zielen met het Maleis (de Bahasa Indonesia) als eenheidstaal. Is er dan gewerkt in het belang van de bevolking door haar elke kennis van die eenheidstaal te onthouden?

Er zullen straks, bij de zelfstandige keuze, zich meerdere mogelijkheden kunnen voordoen. West Nieuw Guinea is maar een deel van het eiland; het andere deel is onder beheer van Australië en krijgt derhalve een opvoeding in de Engels sprekende richting. Het is onmogelijk zich in te denken, dat West Nieuw Guinea zich vrijelijk over zijn toekomst zou uitspreken zonder dat Oost Nieuw Guinea het zelfde recht zou verkrijgen (of reeds verkregen had).



Het is evenmin onmogelijk, dat deze beide delen zouden besluiten, samen te gaan, een eenheid te vormen. Het is daarbij niet te verwachten, dat het Engels sprekende deel zich zal willen overschakelen op het Nederlands. Zullen de bewoners van West Nieuw Guinea, met het Nederlands als voertaal bij het onderwijs, dan voldoende voorbereid zijn op de overgang naar het Engels?

Een andere mogelijkheid voor West Nieuw Guinea is zich richten naar het Oosten, naar de Pacific dus. Ook dit behoeft geen hersenschim te zijn. Nederland neemt al deel aan de besprekingen van de South Pacific Commission; op een der eilanden zal een Universiteit gevestigd worden, die ongetwijfeld ook belangstelling zal wekken op West Nieuw Guinea. Het laat zich aanzien, dat in dit zo eilandenrijke gebied het Engels als verbindende taal zal fungeren, met een steeds verder terugdringen van de vele eigen talen, die vaak door maar zeer kleine eenheden gesproken worden. Ook op deze toekomst is een onderwijs met Nederlands als voertaal niet ingesteld.

Naar mijn mening is een onderwijsstelsel, dat culmineert in een voortgezet onderwijs in het Nederlands alleen dan verantwoord, wanner men zich West Nieuw Guinea voorstelt als een economisch zelfstandig, Nederlands sprekend gebied. Het zal dit alleen kunnen zijn, als het een economisch sterke positie inneemt en een bevolking telt van enige tientallen millioenen. Het laat zich zeker nu nog niet voorstellen, of en hoe dit eventueel bereikt zou kunnen worden.

Met het opnoemen van bovenstaande mogelijkheden en het stellen van de daarbij behorende vragen is de materie allesbehalve uitgeput. Dit is ook niet de bedoeling geweest, evenmin als het geven van een oplossing der problemen. Mijn belangrijkste doel is geweest: belangstelling wekken voor de vraagstukken; erkenning verkrijgen van de noodzaak tot bestudering der problemen. Voor de West is dit urgent, Voor West Nieuw Guinea niet minder. Terwijl echter voor de West het vraagstuk vrij gecompliceerd is, biedt het op West Nieuw Guinea de aantrekkelijkheid van alle vraagstukken, die nog op de eerste aanpak liggen te wachten. Een verheugende omstandigheid daarbij is, dat de nieuwe Gouverneur van West Nieuw Guinea, Dr. van Baal, blijkens zijn uitlatingen een sterk voorstander is van een planmatige opbouw, met bezinning vooraf dus. Bij deze bezinning zullen de wetenschappelijke werkers op het gebied van de Nederlandse taal een waardevolle taak kunnen verrichten.



## DE FUNCTIE VAN HET SCHOOLGEBOUW

DOOR

P. BAKKUM

(Slot)

In de voorafgaande hoofdstukken hebben wij ons bij de bespreking van de functie van het schoolgebouw tot de onderwijskundige en opvoedkundige aspecten moeten bepalen. De medisch-hygiënische-, de architectonische- en tal van technische vraagstukken op het gebied van verlichting, verwarming, ventilatie, acoustiek, geschikte materialen etc. hebben wij buiten beschouwing moeten laten. Dit in menig opzicht zeer specialistisch terrein is echter van niet minder belang voor een goed verstaan van de functie van het schoolgebouw en wij verwijzen de belangstellenden en belanghebbenden met nadruk naar het rapport van de Studie-commissie voor Scholenbouw, uitgebracht aan het Nederlands Congres voor Openbare Gezondheidsregeling, welke gemeenschappelijke studie van vele deskundigen onder de titel „De nieuwe school voor het Lager Onderwijs” de Vereniging van Nederlandse Gemeenten binnenkort in druk zal laten verschijnen.

Voorts verwijzen wij naar de hierachter opgenomen lijst van na de laatste wereldoorlog verschenen publicaties en tijdschriften, waarin uitgebreider dan in dit reeds lange artikel mogelijk was, op bepaalde onderdelen wordt ingegaan.

Voor een vergelijking van de moeilijkheden en mogelijkheden in de scholenbouw thans met die van een kwart eeuw geleden, d. w. z. na de eerste wereldoorlog en na de aanneming van de L.O.-wet 1920, welke laatste de bouw van zovele schoolgebouwen voor het Bijzonder Onderwijs met zich meebracht, zijn bijzonder belangwekkend een drietal artikelen in *Volksontwikkeling* 9e Jaargang (1927—1928) blz. 237—319 over de scholenbouw destijds in Amsterdam, Rotterdam en 's-Gravenhage <sup>1)</sup>.

Het eerste toont aan, welke gevolgen de maatregelen tot bezuiniging op de bouwwijze en accommodatie hadden. Als enkele voorbeelden: de zesklassige schoolgebouwen niet meer op zich zelf, maar paarsgewijze met een gymnastiekzaal tussen beide scholen in of in een complex van dezelfde typen scholen te bouwen; het vervallen van b.v. het aparte lokaal voor tekenen;

<sup>1)</sup> Respectievelijk door J. C. van Wijk, Referendaris Afdeling Onderwijs te Amsterdam; P. Pera, Administrateur van het Bureau Onderwijs en H. G. C. Kreiken, Gemeentelijk Inspecteur bij het Onderwijs te Rotterdam; en Prof. Mr. G. A. van Poelje te Den Haag.

van de kamer voor het onderwijzend personeel; etc. Maar ook een vooruitgang in technische eisen op grond van het nieuwe Bouwbesluit 1924 en die door het onderwijs zelf gesteld.

Interessant voor deze tijd is niet minder de vermelding, dat na de inwerkingtreding van de L.O.-wet 1920 in de jaren 1920—1928 door- of voor rekening van de Gemeente Amsterdam 156 nieuwe gebouwen gereedkwamen en in Mei 1928 nog 16 in aanbouw waren; daarnaast nog enkele voor rekening van anderen. Dat de oorzaken niet in de eerste plaats door de sterke vermeerdering van het aantal leerlingen werden bepaald <sup>1)</sup>, maar enerzijds door de stichting van nieuwe Bijzondere Scholen (52), de vraag naar meer kleuteronderwijs — Openbaar en Bijzonder — (22), de uitbouw van het M.O., anderzijds door het verschijnsel, dat zich nu bij dezelfde steden herhaalt: de verplaatsing van een groot deel van de bevolking naar nieuwe stadsdelen, om en in de nabijheid van de oude stad. Gevolg van een en ander was het opheffen van vele scholen in de z.g. oude stad. Wat er na de eerste wereldoorlog op het gebied van woningbouw in te halen was, getuige de aanleg (in Amsterdam) van de Indische buurt, Amsterdam-Zuid, Amsterdam-West en de tuindorpen Watergraafmeer, Oostzaan en Nieuwendam.

Exclusief de bedragen voor de waarde, die de beschikbaar gestelde gronden vertegenwoordigde, exclusief voorts de kosten voor verbouwingen van scholen, voor de stichting van gebouwen voor hoger onderwijs, voor het nijverheidsonderwijs en het buitengewoon lager onderwijs, voteerde de Raad voor het hiervoor vermelde bouwprogramma van 1920—1928 een bedrag van ruim f 24.000.000.

En tegenover het heden aan de dag tredende streven naar een gestandaardiseerde scholenbouw moge nog deze aanhaling gelden: „Waar bij scholen hetzelfde type zoo herhaaldelijk terugkomt, bestond (toch) de kans, dat de dienst, die dezen bouw had te verzorgen, vooral omdat hem dikwijls weinig tijd voor het ontwerpen en bouwen kon worden gegeven, het zich, mede ter besparing van tijd en kosten, gemakkelijk zou maken door zijn eigen, eenmaal toegepaste bouwvorm telkens te herhalen, den scholenbouw dus enigszins als massa<sup>a</sup>-productie zou opvatten en overal een soort „eenheidsschool”, in even ongunstige betekenis als velen in geheel anderen zin aan dit woord hechten, zou doen

<sup>1)</sup> 1919—1927 L.O. + U.L.O. (Openb. + Bijz.) ± 5000 leerl. meer.  
 Voorb. Onderwijs ± 1000 leerl. meer.  
 M.O. + V.H.M.O. ± 650 leerl. meer.



Het handenarbeidlokaal.  
(Prinses Beatrixschool. Blz. 362).



Het speelwerklokaal voor de leerlingen van het eerste en tweede leerjaar.

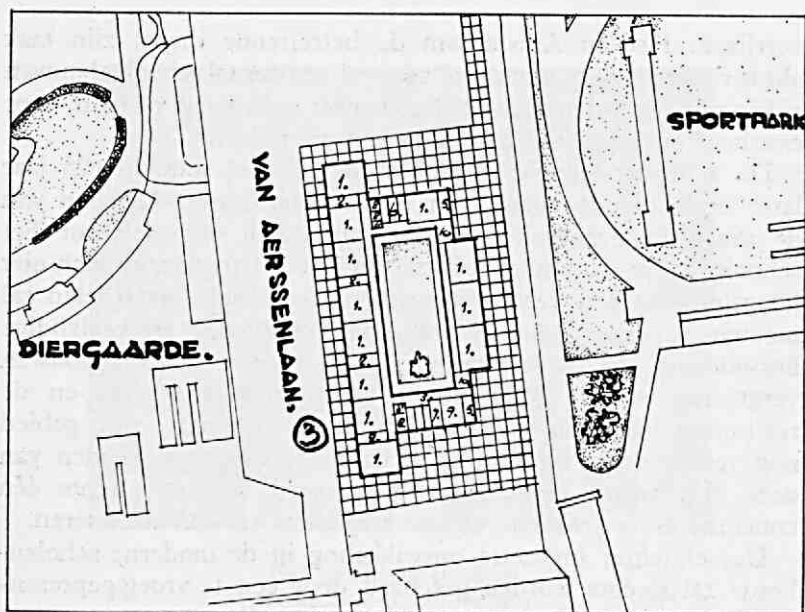
verrijzen. Had in Amsterdam de betreffende dienst zijn taak aldus opgevat, deze gemeente zou wel een aantal schoolgebouwen rijker zijn geworden, maar het zou zeker geen bezit vormen, voor overheid en ingezetenen om trotsch op te zijn."

De schrijver signaleert hier reeds als het ware het 25 jaar later opdoemende spook van de standaardisatie. Afgezien van de vraag of eventuele standaardisatie zich wel ooit tot het schoolgebouw in zijn geheel zal mogen uitstrekken en zich niet hoogstens tot een vaste vormgeving van enkele onderdelen zal moeten beperken, menen wij, dat de ernstige en veelzijdige bestudering, die de functie van onze nieuwe schoolgebouwen vergt, nog slechts gedurende te korte tijd is ingezet en de realisering van nieuwe gedachten en opvattingen op dit gebied nog teveel door verouderde bepalingen en moeilijkheden van deze tijd wordt geremd en belemmerd, dat er slechts één conclusie is te trekken: er valt nog niets te standaardiseren.

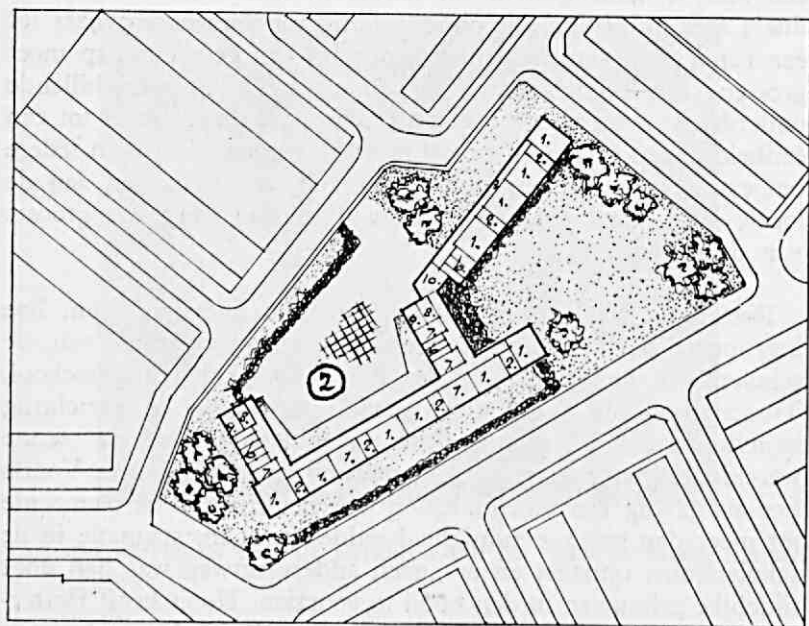
De schuchter ingezette ontwikkeling in de moderne scholenbouw zal slechts worden geschaad door een te vroeg gepresenteerd eenheidsproduct van middelmatige allure.

Wij zouden hieraan nog kunnen toevoegen, dat evenals een klas is samengesteld uit kinderen, ieder met hun individuele aard en aanleg, die onder leiding van hun onderwijzer tot een eenheid in verscheidenheid, dus tot een gemeenschap moet groeien, een schoolgebouw is samengesteld uit verschillende onderdelen, ieder met een eigen functie, die de architect tot een eenheid in een organisch geheel moet verwerken. Dat is in iedere omgeving weer een opgave op zich zelf, aan te passen aan de locale sfeer, de omstandigheden van stad of dorp, de grootte van de school etc.

Rotterdam laat in een helder historisch overzicht zien, hoe ingrijpend de structuurveranderingen in de opbouw van de scholen en de indeling naar het schoolgeld (Burgerschool, Tussenschool en Kostenloze school) de bouw en inrichting beïnvloedden; de economische moeilijkheden na de eerste wereldoorlog en de terugslag hiervan op de scholenbouw. Voorts hoe als gevolg van moeilijkheden met het rijk, dat de Gemeente tot meer dan gewone zuinigheid wilde dwingen, stagnatie in de scholenbouw ontstaat en er „geen andere uitweg was dan door tijdelijke gebouwen in den nood te voorzien. Nooit heeft Rotterdam zoveel houten hulpscholen bezeten als in de eerste jaren na de oorlog".



SEMI-PERMANENTE SCHOOLGEBOUWEN TE ROTTERDAM.



1. Lokaal. 2. Toiletten met mechanische ventilatie. 3. Gang. 4. Leermiddelen. 5. Ketelhuis. 6. Garderobe met mechanische ventilatie. 7. Kamer personeel en bibliotheek. 8. Kast. 9. Kamer hoofd. 10. Vestibule.

GEMEENTEWERKEN. ROTTERDAM.

Ook hier: l'Histoire se repète. Weer heeft Rotterdam na de tweede wereldoorlog alvorens tot permanente scholenbouw over te kunnen gaan vele „tijdelijke”, z.g. semi-permanente scholen gebouwd. Men zie de plattegronden van het voortreffelijke ontwerp van de Dienst der Gemeente Werken (Architect B. M. den Hollander) op blz. 358. Welk een verschil in de mogelijkheden van situering bij allerlei terreinsomstandigheden. De flexibiliteit van het gebouw biedt ook vele mogelijkheden in aanpassing bij een verandering van bestemming van het gebouw. Het kenmerkt zich door ruime lichttoetreding, een grote mate van openheid en door het onderbrengen van garderobes en toiletten in aparte eenheden, die een mechanische ventilatie bezitten.

Midden in deze tijd staan nog de uitspraken van Prof. van Poelje uit 1928:

„Dat een school van 1928 niet alleen bestaat uit een verzameling van een zeker getal onderling gelijke kuben (de leslokalen), een gang en een trap, houdt verband met de omstandigheid, dat de groei der steden en de ontwikkeling van het onderwijs langzaam aan zekere nieuwe eischen hebben gesteld, waaraan niet meer te ontkomen valt.

Een behoorlijke spreekkamer voor het hoofd kan in een nieuw gebouw niet gemist worden; een personeelskamer in de meeste scholen, die vaak een uur gaans en verder verwijderd zijn van de stadswijken, waar de meeste onderwijzers wonen, evenmin; een rijwielbergplaats is onmisbaar; voor tekenonderwijs en onderwijs in handenarbeid moet de ruimte aanwezig zijn; het gymnastieklokaal is gelukkig sedert lang een essentieel vereischte van een behoorlijk schoolgebouw.”

Dat wij na 25 jaar hieraan thans nog enkele eisen toevoegen, al zijn die van Prof. van Poelje nog niet alle verwerkelijkt, zal deze bekwame en energieke strijder voor een goede, moderne scholenbouw ons niet kwalijk nemen.

Wie zijn krachtig pleidooi op de studiedag voor de scholenbouw in het Bouwcentrum te Rotterdam (1953) heeft mogen volgen, onderstreept te meer zijn zinsnede van 1928:

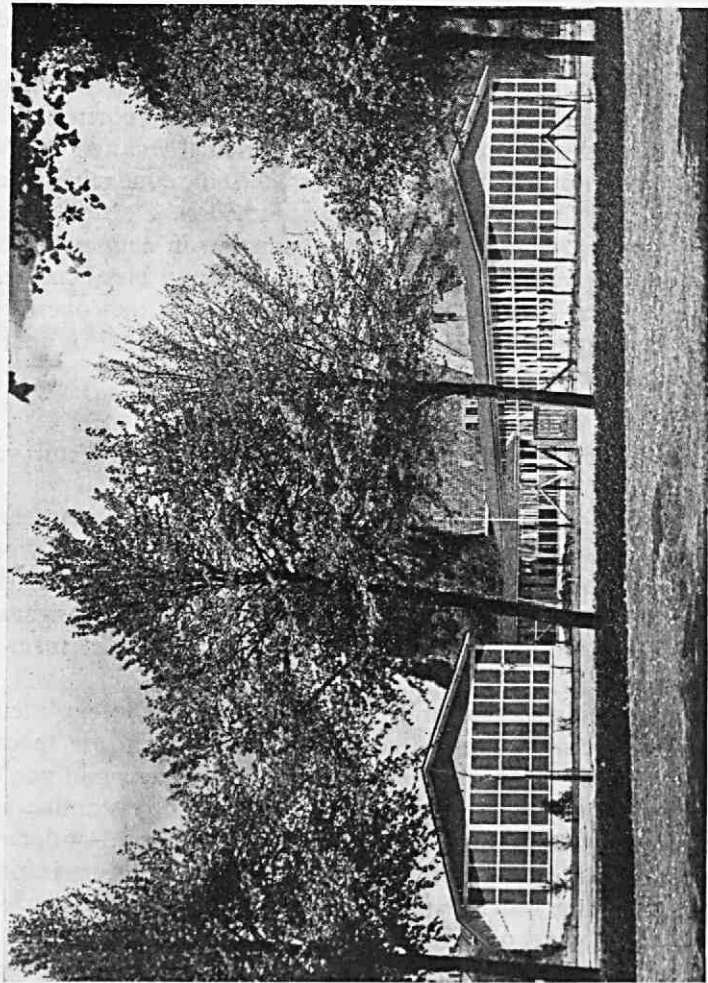
„Het geldt hier niet een zeker getal uitvindingen van menschen, die de scholen graag zoo mooi mogelijk willen bouwen, maar de vruchten van een evolutie in denken en inzicht, waarvoor men de oogen niet sluiten mag, op straffe van te doen, wat zich met de eischen van redelijk economisch beheer het allerminst gedraagt:



Semi-permanent schoolgebouw met twee vleugels, elk met vier lokalen.

Tussen iedere twee lokalen ligt een garderobe met drie toiletten. De garderobe heeft openslaande deuren naar buiten. De verbindingsgang tussen de vleugels heeft aan iedere zijde een ingang. Aan de uiteinden van deze gang liggen de kamer voor het hoofd en die voor het personeel, benevens de leermedelenberg.

Rechts van het gebouw bevindt zich de speelplaats met lesplaatsen in een groenstrook voor onderwijs in de open lucht. Alle klaslokalen hebben een tweezijdige belichting.



SEMI-PERMANENT SCHOOLGEBOUW AAN HET ALBERT HAHNPLANTSOEN.  
DIENST DER P. W. AMSTERDAM.

*gebouwen stichten, die reeds verouderd zijn op het oogenblik, dat zij in gebruik worden genomen."*

Als wij deze uitspraak van Prof. van Poelje, die wij voor alle tijden tot toetssteen voor de scholenbouw zouden willen nemen, aanwenden bij een beoordeling van het bereikte resultaat bij de nieuwe scholenbouw in het begin van de tweede helft der twintigste eeuw, dan valt er zeker nog geen juichtoon aan te heffen.

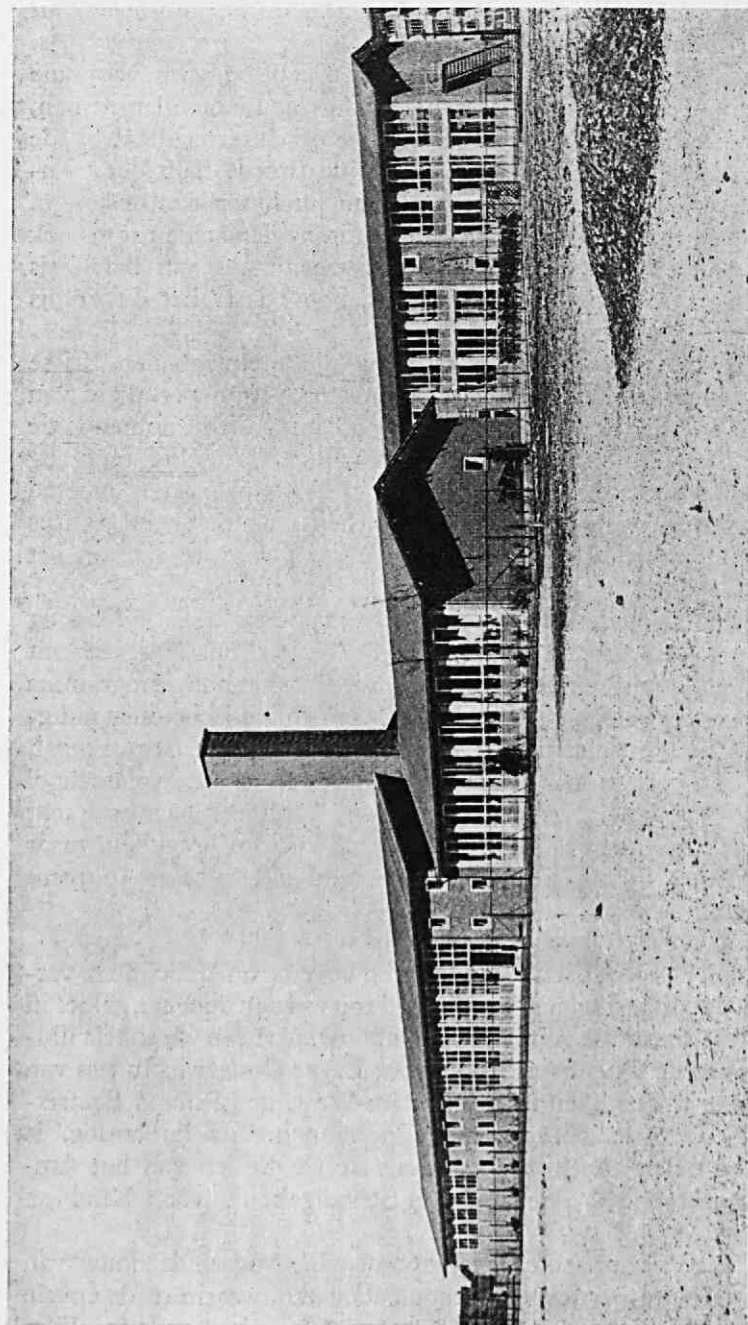
Ondanks te waarden verbeteringen in hygiënisch en soms ook in architectonisch opzicht is van enige vooruitgang van betekenis in de accommodatie van het schoolgebouw voor het onderwijs zelf nauwelijks sprake.

In de meeste gevallen verbergen alle nieuwigheden, frisse kleuren, nieuwe meubilering etc. nauwelijks de beperktheid van de functie van het schoolgebouw en zouden wij opnieuw de verzuchting kunnen slaken: verbeteren en verfraaien wij toch nog slechts ons oude lees- en schrijfschooltje? Als paedagoog moeten wij blijven geloven in de opvoedbaarheid van de mens en dus ook in die van de „scholenbouwers”, in de ruimste zin van het woord.

Moge dan Van der Steur's oordeel over „de zakelijke aanpassing aan een tot de directe noodzakelijkheden van het lesgeven zelf beperkte opbouw” en „een zekere armoede in het bouwprogramma van de school” slechts te wijten zijn aan economische omstandigheden; niet aan een gemis aan inzicht, dat het anders en beter moet, of aan een gebrek aan goede wil om de Nederlandse volksschool die accommodatie te geven, waarmee zij niet alleen haar opdracht en verwachting van de maatschappij zal kunnen vervullen, maar ook de vergelijking met het buitenland zal kunnen (blijven) doorstaan.

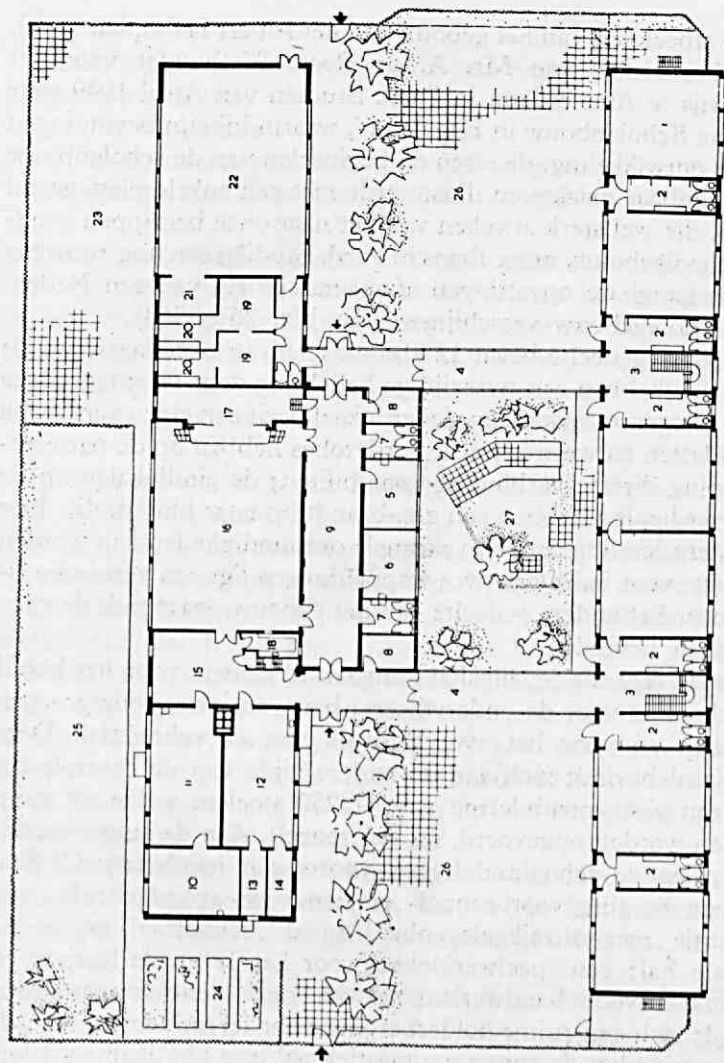
Om niet pessimistisch te eindigen en bovenal om de schijn te vermijden, dat dit artikel niet geschraagd zou worden door een geloof in een betere toekomst voor de scholenbouw, plaatsen wij enkele illustraties van de Openbare School voor Lager Onderwijs in een van de nieuwe woonwijken te Amsterdam-West, de „Prinses Beatrix-school”. Deze school, de eerste permanente na de oorlog, is nagenoeg geheel ontworpen volgens de richtlijnen van het Amsterdamse rapport „Het nieuwe Schoolgebouw voor Kind en Gemeenschap”.

Aan deze permanente scholenbouw ging vooraf de bouw van een aantal semi-permanente schoolgebouwen, waarin reeds enkele gedachten van bovengenoemd rapport werden verwezenlijkt.



PRINSES BEATRIXSCHOOL, AMSTERDAM-WEST.  
DIENST DER P. W. AMSTERDAM.

- 1 Klasselokalen.
- 2 Garderobe-toiletten.
- 3 Trappenhuis.
- 4 Verbindingsgang.
- 5 Kamer Hoofd.
- 6 Kamer Personeel.
- 7 Toiletten.
- 8 Berging en kleedkamer van het toneel.
- 9 Hal
- 10 Handwerklokaal.
- 11 Speelwerklokaal.
- 12 Handenarbeidlokaal.
- 13 Berging.
- 14 Berging.
- 15 Garderobe.
- 16 Schoolzaal.
- 17 Toneel.
- 18 Keukentje.
- 19 Kleedkamers.
- 20 Wasruimten.
- 21 Berging.
- 22 Gymnastieklokaal.
- 23 Oefenplaats.
- 24 Schooltuinjes.
- 25 Speelweide.
- 26 Speelplaatsen.
- 27 Openluchtclassse.



PLATTEGROND VAN DE PRINSES BEATRIXSCHOO  
SARA BURGERHARTSTRAAT. AMSTERDAM-WEST.

Boven garderobe 15 be-  
vindt zich de ruime cen-  
trale leermiddelenberging.

(Zie de afbeelding van het gebouw aan het Albert Hahnplantsoen).

Na het artikel van Mr. A. de Roos, Wethouder voor het Onderwijs te Amsterdam, in Paed. Studiën van April 1949 over „Nieuwe Scholenbouw in Engeland”, waarin hij zijn bevindingen over de ontwikkeling, de eisen en beginselen van de scholenbouw aldaar kenbaar maakte en illustreerde met een enkele plattegrond en foto, die wel sterk afweken van het naar onze begrippen gangbare schoolgebouw, moge thans in Paed. Studiën een nog eveneens naar de gangbare opvattingen afwijkende vorm van een Nederlands schoolgebouw verschijnen. (Zie blz. 363—364).

Het klassegedeelte bevat 12 klasselokalen, in twee lagen van 6; de lokalen hebben een tweezijdige belichting door twee tegenover elkaar gelegen raamwanden; ieder lokaal bezit een eigen garderobe met toiletten en wastrog; deze garderobes hebben op de parterre-verdieping directe verbinding naar buiten; de eindlokalen op de bovenverdieping hebben een z.g. brandtrap naar buiten, die door de oudere leerlingen ook in normale omstandigheden kan worden gebruikt; voor ieder der twee trappenhuisen ligt een verbindingsgang naar het andere gedeelte van het gebouw, waar zich de twee toegangen bevinden.

Aan de centrale ingangshal grenzen de kamers voor het hoofd der school en voor de onderwijzers; benevens twee toiletgroepen voor hen en voor het avondgebruik van de schoolzaal. Deze schoolzaal bevindt zich aan de andere zijde van de centrale hal (met een vaste meubilering van  $\pm$  250 stoelen, welke tot ruim 300 kan worden opgevoerd, en een toneel). Aan de ruime garderobe naast de schoolzaal liggen voorts een handenarbeidlokaal met een berging voor school- en één voor avondgebruik; een keukentje met uitreikgelegenheid in de schoolzaal en in de centrale hal; een speelwerklokaal voor het 1e en 2e leerjaar en een lokaal voor handwerken. Boven deze centrale garderobe bevindt zich een ruime zolderberging voor leermiddelen. Aan de andere zijde ligt de ruime gymnastiekzaal met kledkamers voorzien van voetwasbakken.

De plattegrond en afbeelding, benevens een zestal foto's op pag. 332, 334 en 356 van onderdelen van het gebouw en van het schoolterrein, mogen een en ander voor de lezer verduidelijken.

Het schoolterrein omvat:

- tussen beide verbindingsgangen een tuingedeelte met openluchtaccommodatie;
- twee speelplaatsen;
- een tuingedeelte met schooltuintjes en grasmat;
- een oefenplaats langs het gymnastieklokaal.

De school wordt centraal verwarmd. De verwarmingsinstallatie zal voorts nog bedienen een zesklassige kleuterschool, die in het situatieplan is opgenomen (ten noorden van de klassevleugel) en een vijftienklassige U.L.O.-school, die zuid-oostelijk van de school zal worden gebouwd, met een speelveld voor de lichamelijke opvoeding tussen beide gebouwen.

In deze nieuwe wijk van Amsterdam (Bos en Lommer), waar zich tussen de huizenbouw nog geen verenigingsgebouw of kerk bevindt, is het schoolgebouw door zijn accommodatie ook op cultureel en religieus gebied een belangrijke aanwinst.

De school is ontworpen door de Dienst van Publieke Werken; architecten: Ir. J. Leupen; C. van der Wilk en C. Felkamp.

Nadat in December 1952 nog slechts de klassevleugel in gebruik kon worden genomen, is sinds de Paasvacantie 1953 het gebouw in zijn geheel ter beschikking van de school gekomen. Opnieuw ervaren wij, hoe gunstig de sfeer van openheid en ruimtewerking, in de klasselokalen zelf zowel als in en om het gehele gebouw, op kinderen en volwassenen inwerkt.

Wij willen deze beschouwingen dan ook eindigen met het woord van een groot staatsman, dat wel in het bijzonder van toepassing op onze schoolgebouwen mag worden geacht.

*„We shape our buildings and afterwards our buildings shape us”.*

(Sir Winston Churchill).

Amsterdam, Pinksteren 1953.

#### Literatuur over de moderne scholenbouw.

Dr. W. J. Lojenga, De hygiëne van het schoolgebouw met name van het schoolgebouw ten plattelande, Assen (1942).

Tijdschrift voor Sociale Geneeskunde, 26e jaargang No. 18 1948, 6 praeadvies voor het 50e Congres voor Openbare Gezondheidsregeling over: Plaats, bouw en inrichting der scholen in verband met de gezondheid van het kind.



- Idem: No. 24 1948, Handelingen van het 50e Congres.  
 Scholenbouw, Monografie van de Stichting Bouw 1947, Koninginnegracht 62, 's Gravenhage.  
 Het nieuwe schoolgebouw voor Kind en Gemeenschap. Rapport van de gemeentelijke studiec ommissie voor de bouw van nieuwe scholen voor kleuteronderwijs en het lager onderwijs te Amsterdam 1950, (Stadsdrukkerij).  
 Richtlijnen voor de bouw van kleuterscholen (Muusses, Purmerend).  
 Forum, maandblad voor architectuur en gebonden kunsten No. 5/6 1949: Moderne Scholenbouw.  
 Scholenbouw in Nederland 1950—1953, Bouwcentrum Rotterdam.  
 De nieuwe school voor Lager Onderwijs, rapport van de Studiec ommissie voor scholen ingesteld door het Nederlands Congres voor Openbare Gezondheidsregeling (nog te verschijnen).  
 The Modern School, C. G. Stillman and R. Castle Cleary London: The Architectural Press 1949.  
 Building Bulletins, Ministry of Education. London, vanaf 1949.  
 Architectural Forum: „Schools” October 1949, New York.  
 Life, U.S. Schools. Special Issue, 23 Oct. 1950.  
 l'Architecture et l'enfance, l'Architecture d'aujourd'hui, No. 25, 1949.  
 Ecoles prototypes Ministère de l'éducation nationale 1951.  
 Byggmästaren, No. 14, 1949, Stockholm.  
 Baumeister, Heft 3, 1950, München.  
 Der Aufbau, März, 1950, Wien.  
 Das neue Schulhaus, A. Roth, (f 32,65), Zürich, 1950.  
 Schoolplanning (f 35,20), New York 1951.

## TIJDSCHRIFTEN

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

No. 2 (jrg. 37).

„Behoren wij onderwijzers tot de intellectuelen” door R.; „De didactiek van het Taalonderwijs op de Kweekschool” door fr. Victor van Nispen; „Uit het onderwijsverslag” (bloemlezing); „Om mens en boek” door F. M. F. (verslag van het gelijknamige congres, 26 en 27 Mrt. '53), „In gewijde ogenblikken” door M. v. O. (poëtische omschrijving van de betekenis van Maria als levensideaal van jonge meisjes); „Hoe leer ik een klas schoolkinderen in één jaar tijd op noten zingen?” door fr. Remigius (bespr. v. d. methode „Noot en Melodie” van fr. Willibrordius).

No. 6 (jrg. 37).

„Uit het jongste onderwijsverslag” (vervolg bloemlezing uit no. 5); „Schoolmeestersoverpeinzingen bij een kerkmuziekcongres” door Re-Mi (over moderne kerkmuziek); „De Kerk in Nederland” (Catalogus van de gelijknamige tentoonstelling in Tilburg); „Weer over linkshandigheid” door fr. S. R.; „Psychologie en Kleuteronderwijs” door G. Widdershoven (hoofdzakelijk over de verdiensten van Montessori).

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann e. a.). Uitg. De Katholieke Jeugdraad, Utrecht.

No. 4/5 (jrg. 20).

„Denkstof voor een Sabbatsjaar” door J. F. de Jong (over de toegankelijkheid van de moderne jeugd voor de idealen van het rk. jeugdwerk); „De K.A.J. is een jeugdbeweging”, door Stephan Haug; „Missie en Europese Jeugd”, door A. L. van Kaam C.S.Sp. (over de Nederl. vakman-religieus in dienst der wereldmissie).

No. 6 (jrg. 20).

Dit nummer is gewijd aan de expressie. „Over de expressie”; door de redactie; id. door Dr. J. Dijkhuis; De betekenis der expressie in de opvoeding door Dr. N. Perquin S.J.; „Het poppenspel in de vrije jeugdvorming”, door Chr. Jansen; „Ieder voor zich is de dood voor allen” door H. F. (over het Europese Perscongres in Venetië, van 27—30 April).

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meilink). Uitg. „Vereniging voor Handenarbeid”.

No. 8 (jrg. 33).

„De psychologische fundering van het principe der expressie in het onderwijs” door Dr. H. Nieuwenhuis (overdruk Paed. Studiën). Voorts tal van technische artikelen bv. over aardappelstempelen; handenarbeid met zieke kinderen, enz.

No. 9 (jrg. 33).

Vervolg art. Dr. H. Nieuwenhuis uit no. 8; voorts technische bijdragen, o. a. Handenarbeid voor zieke kinderen; Handenarbeid toegepast bij bijbelse geschiedenis.

No. 10 (jrg. 33).

„Motoriek en ontwikkeling” door A. Groen. „Wij maken zelf een poppenkast” door A. Peters. En voorts bijdragen over knutselwerkjes en tentoonstellingen.

*Het Kind* (red. Mevr. A. M. E. Beernink-Trip, e.a.). Uitg. C. A. Spin & Zn. Amsterdam.

No. 4 (jrg. 53).

„Angst en leugen in het kinderleven” door Drs. W. Bladergroen (II); „Sympathie en antipathie in de schooljaren” door C. Wilkeshuis; „Films over kindergemeenschappen en over één kind” door Willem Karel van Loon; „Een goudmijn” door D. L. Daalder (over de Kath. Encycl. voor Opv. en Onderwijs).

## No. 5 (jrg. 53).

„Staatsvijand no. 1" door C. Wilkeshuis (over huiswerk); „Angst en leugen in het kinderleven" door Dra. W. Bladergroen (II); „Cor Bruijn 70 jaar" door D. L. Daalder; „Zijn tekenfilms altijd kinderfilms?" door W. K. van Loon; „Geef uw kinderen de ruimte" door? (over moderne woninginrichting); „Waar invalide kinderen niet meer weten dat zij anders zijn" door W. K. van Loon (over de stichting „Het vierde Prinsenkind").

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, e.a.). Uitg. Paed. Centrum van de N. O. V.).

## No. 5. (jrg. 4).

„Drieërlei opvoeding" door Dr. J. H. Ringrose (autoritaire opvoeding; laissez-faire; democratisch leiderschap). „Geen rijtjes sommen" door A. Franssen (aanschouwelijk rekenonderwijs in het begin eerste leerjaar); „Handwerken aan kleine scholen" door F. Porte-Wit (3e en 4e leerjaar).

## No. 6 (jrg. 4).

„Is de speciale opleidingsschool onmisbaar?" door G. Klasen (moet in alle omstandigheden worden afgewezen); vervolg art. van A. Franssen, uit no. 5; „De Kous en wij" door Mevr. Porte-Wit; „Opvoeding tot democratie" door D. Prins; „Karaktervorming" door Dr. F. W. Prins (bespreking ac. proefsch. „Ontsporing en correctie" door L. van Gelder).

*Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg* (red. Prof. Dr. Jos. Gielen, e.a.) Uitg. N.V. Parcival, Breda).

## No. 8 (jrg. 4).

„De draak en Sint Joris" II, door Jos. J. Gielen (tegen het intellectualisme); „Verder studeren of niet?" door Dr. W. ten Hove (diagnose en prognose door psychologisch onderzoek); „Het misdeelde kind van mijn klas" door B. Veldhoven S.C.J. (over het emotioneel-misdeelde kind uit de verwaarloosde gezinnen); „De pen met de brede punt" door Ben Engelhart.

*Persoon en Gemeenschap* (red. H. J. de Vos, e.a.). Uitg. „Ontwikkeling" Antwerpen.

## No. 6/7 (jrg. 7).

„De stand van de volksontwikkeling in Vlaams België". — „Moderne Talen. — Het Atheneum te Keerbergen houdt een „werkweek" te Brustem" (Bussum?). Verslag van een werkweek in Bussum (door J. van den Broeck). — „Over nieuwe en oude ogen en Fechter's Geschiedenis van de Duitse Literatuur" door L. Verlee (critiek op dit boek); „Cor Bruijn" door D. L. Daalder; „Boeken voor kindsheid en jeugd" door H. van Tichelen (rezensies); „Correspondentie" door Dr. L. Flam (wensen i. v. m. de opleiding en het werk van de leraar); „Tot groei en bloei van het Engels in het Middelbaar Onderwijs" door Dr. J. Decluyre.

## DE PUBESCENT EN HET ORDEPROBLEEM ENKELE ASPEKTEN

DOOR

M. J. LANGEVELD

### *Inleiding.*

Het is, zo wil het mij voorkomen, een evident feit, dat het „ordeprobleem” niet alleen maar een kwestie is van het gedrag der jeugd naar zijn subjectieve kant bekeken. De docent is er niet minder bij betrokken en — laat ons dit niet gering achten — de schoolsituatie als geheel! Toch doen wij goed te bedenken, dat er ook buiten de school, de schooltaak en de schoolklas, een ordeprobleem bestaat. Het gezin kent zijn ordeproblemen, evenzo de buurtgemeenschap, het dorp of de stad en tenslotte de staat zelve.

Het is — paedagogisch gesproken — niet zonder gevaar, wanneer men het ordevraagstuk alléén ziet als een schoolkwestie of, erger nog: alleen als een kwestie van *die* docent met *die* klasse. Men doet daarmee docent en klasse onrecht en spitst bovendien het probleem toe op een persoonlijke wijze, die de uiteindelijke *behandeling* der wanordelijke situatie onmogelijk maakt. Men slaat het vuur hier neer om het elders weer te zien oplaaien. Meneer A. wordt ontslagen, omdat hij op de baren der wanorde schipbreuk lijdt, maar in hoeverre is hij alleen en persoonlijk voor die wanorde verantwoordelijk? En, hebben wij een school vol leraren met „orde”, waar barst *buiten* de school de wanorde dan los? Of waar openbaart zich de matheid en de braafheid van een verlamde vitale drang? O zeker: „de ware vrijheid luistert naar de wetten” en *werkelijke* orde doet nergens elders het „geyser-effekt” van opspuitende wanorde ontstaan. Maar . . . elke paedagogische situatie is *in wezen* — en niet door een onwelgevallig toeval — een *onzuivere* situatie. Een *theoretisch* onzuivere situatie en dus een situatie, die nooit beheersbaar wordt door loutere „toepassing” van een universeel gedachte wet. *Elke* paedagogische situatie veronderstelt een denkend handelen, dat op *die* plaats een „toepassing” heeft te voltrekken, die ergens in een hoekje van zijn wezen of in een groot deel van zijn wezen *nieuw* is.

Eén van de complicerende factoren van het ordeprobleem ligt in het feit, dat er nu eenmaal geen schoolsituatie voorkomt, waarin de orde uitsluitend gedragen wordt door *de actieve*

*samenwerking van sociaal-positief gerichte en innerlijk evenwichtige personen.* Dáárom kan men vragen naar de wanorde, die keerzij is van de „orde”. En dáárom ook verwijst het ordeprobleem, evenals elk ander paedagogisch probleem, de opvoeder naar zichzelf: hij als „ordehouder”, wat is er in hem, dat tot wanorde bijdraagt?

Maar niet minder verwijst het orde-probleem naar de school als instituut: wat ligt er in haar *wezen* en in de feitelijke vorm, waarin dit wezen tot uitdrukking komt, dat tot wanorde bijdraagt?

En ten slotte verwijst het orde-probleem ook naar de leerling: wát in hem draagt tot wanorde bij, doet ze ontstaan en doet orde ontstaan? Hij staat immers in een situatie, waarin „de klappen op *hem* neerkomen”. En daarom hebben wij als opvoeder de plicht, het ordeprobleem te doordenken. *Niet* omdat de theoretische kennis van het ordeprobleem nu ook de handhaving der orde zou doen ontstaan, maar wèl omdat de doordenking *plicht* is der zelfverantwoording en ook omdat de doordenking samen mèt de zelfkennis, de zelfbepaling en de taakkennis in een vierenheid het ordehandhaven conditionneren.

Maar nu hebben wij ons tot taak gesteld, om slechts één bepaalde *kant* van het ordeprobleem wat nader te bestuderen. Dat is allereerst: een verstandige zelfbeperking. Maar . . . zet het zoden aan de dijk? Doen we niet beter met maar aanstonds een andere entrée en matièrre te zoeken? Zouden we b.v. niet kunnen spreken over het ordeprobleem van de leraar uit? Of van de school als geheel uit?

Zeker, dat zou — theoretisch beschouwd — wel kunnen, al weten we van de leraar zo goed als niets en van de school als geheel eerst recht een droevig beetje. Maar deze *drie* entrées zijn alle drie evengoed gelegitimeerd: schoolsituatie, leraar, leerling. En ze zijn zó met elkaar vervlochten, dat men implicite steeds over alle drie tegelijk spreekt, zodat ieder der betrokken partijen zou kunnen leren van een vertoog over de ander. Daar het evenwel niet taak der leerlingen is, zich in dit *probleem* in te denken en daar de „school” een instituut is en dus niet denken kan, luistert hier de leraar of althans de opvoeder. Deze moet voor de opvoeding meteen kunnen luisteren, deze zij dan zijn kind of zijn leerling. En zo moet hij ook voor de school kunnen luisteren, deze zij dan de school, waaraan hij als docent verbonden is of die waarvoor hij als Nederlands staatsburger medeverantwoordelijkheid wenst te dragen.

Dit alles maakt, dat we zonder bezwaar het ordeprobleem

van deze kant kunnen aanpakken. De opvoeder wenst verantwoord te zijn en onderzoekt allereerst *die* instantie, welke de consequenties treffen van zijn ordehouderij. Hij onderzoekt de minst onbekende en de meest weerloze partij tevens. En: in dit onderzoek zijn opvoeder en school — de beide andere instanties — *implicite* mede in beschouwing genomen.

### *School en leraar t. o. v. het ordeprobleem.*

Laat ons nu eerst de orde als verschijnsel — en daarmee de wanorde — een weinig van naderbij beschouwen. Dan valt allereerst het volgende op: als ieder instituut is de school een orde. Daarvoor en daardoor is ze een sociale instelling, die alleen dan voor meerdere individuen „toegankelijk”, „bruikbaar” is, wanneer ze beheerst wordt door een algemeen kader van vrijheid-beperkende maatregelen.

Daarenboven is de school nog in andere zin een orde: zij is een instituut, dat een bepaald *werk* verricht en een bepaald *resultaat* moet opleveren. Zij volgt derhalve een *geordende* werkwijze en toetst van tijd tot tijd de incidenteel en uiteindelijk bereikte resultaten.

De school is als instituut de belichaming ener *sociale* orde, zij is daarenboven de incorporatie van een *werkorde* en is uit dien hoofde resultaatief gericht. Ik onderscheid dus: de sociale orde, de werkorde en de resultaatieve orde. Dit is weliswaar een voorlopige onderscheiding, maar wij kunnen er een eindweegs mee voort.

De leraar heeft zijn positie in alle drie deze orde-vormen, maar met verschil van verantwoordelijkheid. Hij heeft in de eerste plaats te zorgen, dat de hem opgedragen leerstof het eigendom wordt der leerlingen en hij heeft dus binnen de werkorde en de resultaatieve orde een duidelijk bepaalde, primaire taak. Van de sociale orde maakt hij zich — „klasse-individualist” als hij is — niet zelden wat al te licht af: hij stuurt leerlingen de klas uit en knapt zijn directeur met een taak op, waarmee hijzelf vaak *in* de klas, in *zijn* beperking klaar had behoren te komen. Een delict, dat de sociale orde der school raakt, is er lang niet altijd één dat per se door de directeur moet behandeld worden. Maar iedere verantwoordelijke docent *weet*, dat hij ook *in* de klas en *in* zijn les de *school* als sociaal instituut heeft te dragen. Hij stuurt de slimme leerling, die ongemerkt te laat de school wist binnen te komen, er vlot weer uit en gooit het niet



met hem op een persoonlijk accoordje, „omdat hij de les immers toch nog niet begonnen was”. En hij handhaaft *in* zijn klas de algemene mores en de algemene voorschriften van de school.

De organen van ordebepaling en ordehandhaving van de school als sociaal instituut liggen slechts ten dele in de school zelve. In de school zijn het in de eerste plaats directeur en leraarsvergadering, in de tweede plaats de afzonderlijke docenten.

In conflict met deze orde komt hij, die een einddiploma honoris causa meent te kunnen verkrijgen door zich in zijn liefhebberijen en voorkeurvakken te bevljhtigen, maar de vakken-groep als *geheel* te verwaarlozen. Onvoldoende cijfers bij voldoende applicatie zijn véél minder belangrijk onder dit — sociaal-institutionele — gezichtspunt, dan onder het *resultatieve* orde-gezichtspunt. Toch berusten de werk- en resultatieve orde-criteria der school op haar sociaal-institutioneel karakter en niet omgekeerd. Dit blijkt in de practijk ook zeer wel, wanneer we aan een instituut als de facultatieve vakken, het vakleerling-schap, het overplaatsen van een leerling van de ene naar de andere afdeling binnen een lyceum en dgl. handelingen kunnen zien, dat men *binnen* het kader der school als instituut waar men nu eenmaal gelegenheid heeft om wat te leren en om toegang te vinden tot het cultuurproces, dat men binnen de school als sociaal-instituut de nodige speling laat voor werktaak en resultaat. Een verstandige docentenvergadering en directeur besluiten dan ook veelvuldig in zaken, die het kind de mogelijkheid verschaffen moeten om woekerende met de gaven die het heeft — maximaal van de school te profiteren. Niet zelden is het consilium *abeundi* een usurpatie van werk- en resultaten-criteria ten aanzien van de school als sociaal instituut. Maar, ongetwijfeld: in de klas kan de spanning tussen de leraarstaak ten aanzien van het sociale instituut en die ten aanzien van het werk en de resultaten met betrekking tot een bepaalde leerling ondragelijk worden en dan volgt onherroepelijk een *sociale* conclusie: het consilium *abeundi*.

Ik zei: werkcriteria en criteria van resultatieven aard *berusten* op het sociaal-institutionele karakter der school.

Dat was een formulering „in eerste aanloop”. We moeten op deze kwestie wat nader ingaan. Dat de school een sociaal instituut is, dat tot taak heeft het kind, vnl. langs de weg van het onderwijsbare en leerbare, voor te bereiden op en binnen te leiden in onze cultuur, wijst er op, dat de school alle drie kenmerken in-enen heeft: sociaal instituut te zijn en dat te zijn

als instituut van conformatie en traditie. Deze *ganse* functie is echter sociaal en cultureel, en *uit* die functie vloeit haar werkkarakter en haar toetsings- en schiftingstaak voort. De resultatieve eisen, zoals die tot uitdrukking komen in de bevorderingsbeslissing, in rapporten, examens, mogen dus nooit op zichzelf gesteld en beoordeeld worden. De leerling die hier het hoofd stoot, zal moeten buigen... mits niet voor een tirannieke schoolmeester, maar voor een criterium, dat uiteindelijk verantwoord is in de sociale functie van de school. Helaas ziet veelal noch de school noch de vakleraar voldoende bewust en klaar het verband, dat hen beiden draagt, ... wat niet wegneemt, dat er hier veelal èn met goede intuïtie èn met de steun van de traditie heel wat bereikt wordt. Het werkkarakter der school is eveneens een verschijnsel, dat verstaan moet worden in functie van het sociale karakter. De school is — in zekeren zin — een terrein waar de cultuurtraditie van eeuwen en waar de meest elementaire verworvenheden der cultuur door een oudere generatie aan een jongere worden doorgegeven. Daarin is de taak der school noch uniek noch beslissend. Het gezin, de Kerk, het maatschappelijk leven, andere opvoedingsmilieu's dragen het hunne bij. Maar géén van hen volgt daarbij de weg van het systematische onderricht, van het leren en toetsen. De school is daarom in eerste aanleg ook een instituut voor het kind in zijn algemeen-menselijke eigenschappen, *niet* in zijn specifiek persoonlijke eigen-aardigheden. Doch in tweede instantie *zal* de school aan deze bijzondere kwaliteiten toch niet voorbij *kunnen* gaan. Niet slechts, omdat die kwaliteiten de docent moeilijkheden bezorgen of om de bijzondere vreugde die hij aan een begaafd leerling beleeft, maar omdat de school als sociaal instituut haar taak zo volmaakt mogelijk moet volbrengen en daartoe zich af te vragen heeft, *hoe* zij haar doorgevende en voorbereidende werk moet aanpakken. En daarin, in de plicht, de absolute, onontkoombare grondwettelijke plicht der school, didactisch naar het volmaakte te streven, daarin ontmoet zij de leerling als kind-in-het-algemeen. En vervolgens ontmoet de leraar in zijn werk niet slechts het kind in zijn leerling, *hij* ontmoet ook *dit* bepáalde kind.

Maar wij mogen voor de juiste beoordeling van de grondverhoudingen in het ordeprobleem geen ogenblik de hier geschetste en specifiek voor de *school* geldende hiërarchie uit het oog verliezen: bovenaan staat haar sociaal-culturele taak, die van conformatie en traditie en voorbereiding, uit die taak bezien

volgt nu haar taak als werk-en-„leer“-insituut, in dat verband treedt zij op met toetsing van resultaten, en richt zij zich tot het kind in zijn algemeenheid in *eerste*, tot het kind in zijn singulariteit in *tweede* instantie.

### *De pubescent en de orde.*

En nu stapt de puber de school dan binnen. Hij treedt er binnen in *zijn* singulariteit, al heeft hij de door jarenlange school-opvoeding verworven leerlingpositie nog in vlees en geest.

Laten wij dus de tegenstelling tussen „kind“ en „leerling“ niet overdrijven. Ook de puber heeft zijn als *leerling* verworven kijk op de school als sociaal-werkinstituut en op de leraar als *werk* „meester“ daarin. Willis L. Uhl deelt in zijn *Principles of secondary education* een onderzoek mee, waarin 9454 leerlingen hun oordeel geven over de punten waarop de zwakste leerkrachten die zij hadden, tekortschoten. Het hoogste percentage (18 %) behaalt de verklaring, dat de docent i.q. slecht uitlegt. Dat is wat de leerling naar voren schuift, wat hem het best onderscheidbaar treft. En zo zien we omgekeerd, dat dezelfde groep leerlingen, zich uitsprekende over hun beste docenten, vooropstellen, dat ze goed van hun vak op de hoogte zijn (18%)<sup>1)</sup>.

Men versta mij wel: de antwoorden van deze kinderen gelden

<sup>1)</sup> De volledige cijfers van Uhl volgen hieronder:

A. Beoordeling v. d. zwakste leerkrachten	B. Beoordeling v. d. beste leerkrachten
Failure to explain and make clear .....	Capability (or knowledge of one's subject) .....
18%	18%
Lack of discipline .....	Character (force, disposition, sympathy) .....
12%	13%
Favoritism .....	Fairness .....
10%	12%
Uninteresting en uninterested	Good nature, humor, kindness
8%	10%
Unfairness .....	Power to discipline .....
8%	8%
Quick temper .....	Power to hold interest .....
8%	8%
Nervousness&„lacking in pep“	Clearness .....
7%	7%
Over-strictness .....	Willingness to help .....
6%	7%
Easiness .....	Personality .....
6%	6%
Lack of personality .....	Sociability .....
4%	5%
Ignorance of the subject ...	Patience .....
3%	4%
Lack of sympathy .....	Appearance .....
3%	2%
Impatience .....	
3%	
Sarcasm .....	
2%	
Sloveliness .....	
2%	

mij niet als betrouwbare diagnostieken der reële situatie! Ik haal ze slechts aan als demonstratie van de wijze, waarop het kind de situatie *kan* beoordelen. Het bewijst ons immers genoeg, wanneer wij er uit mogen afleiden, dat de hiërarchie der doelstellingen en dus der waarden in de school, voor het kind niet ontoegankelijk is. Wij mogen dus in de handhaving dezer waardeorde van de veronderstelling uitgaan, dat wij daarmee niet handelen vanuit gezichtspunten, waarmede het kind geen aanraking heeft. Integendeel: het heeft er zeer wel weet van. Die „weet” berust natuurlijk niet op een begripmatige analyse, maar op een ervaringsnotie.

Is dus de puber wel degelijk in staat zichzelf als leerling, de leraar als wat ik zo maar even noemen zal „werk-meester” te zien, dan vervalt daarmee het recht om de orde-verhouding der school te afficheren als een voor kinderen volstrekt onbegrijpelijke en onnatuurlijke dwangpositie en ontstaat tevens het recht die orde te handhaven. Zeker, daarbij kan men zich van middelen bedienen, welke toch weer een dwangpositie scheppen, maar dat blijve thans buiten beschouwing als een zaak der ordehandhaving, hetgeen dus niet een zaak van de leerling is. En zo is het ook met veel dat voor orde wordt aangezien en dat niet anders is dan onderdrukking of onderdrukte wanorde, die onderworpenheid in plaats van actieve collaboratie doen ontstaan. Dát zijn alles kwesties, die wij beter bezien uit een ander gezichtspunt dan dat van de leerling. Maar dat alles, wat wij hier zo met een enkel woord aanduiden, heeft voor de puber wel een zeer belangrijke kant. Hij is immers bezig uit de infantiele gezagsaanvaarding zich vrij te worstelen. Hij voelt zichzelf als volwassen, ja als meer dan dat: als „*persoonlijkheid*”. In de ambivalentie, die het gehele beleven en zelfbeleven van die leeftijd kenmerkt, ziet hij zichzelf óók als mislukking, ervaart hij met pathos zijn zelfstandigheid en originaliteit — hij ervaart anderzijds met sentimentele overaccentuering zijn afhankelijkheid. Hij is „zelfstandig”, maar tevens een schaamteloze naprater. Hij is „zelfstandig”, maar o zo gevoelig voor anderer oordeel over hem. Hij is „zelfstandig”, maar o zo onzeker van zijn eigen kunnen. Hij is „zelfstandig”, maar al te gaarne geneigd tot een mateloos bewonderen of verguizen.

Hoezeer moet in al deze onzekerheden van een overgangsfase, van een phase van metamorphose, de school als sociaal *instituut* kilte uitstralen voor het gevoel van de pubescent. Hoezeer vervreemdt hij zich dus van zijn school in *dit* opzicht en hoeveel ordeconflicten komen dááruit voort.

Laat en te laat komen, zich onttrekken aan het vaste schoolkader, de kantjes er af lopen, algemene schoolhandelingen sabotteren, spijbelen en wat dies meer zij, en vooral: een profane minachting voor en een voortdurende innerlijke onvrede ten aanzien van het instituut — het is niet aan de orde van den dag, maar aan die van het uur.

De conciërge als functionaris in *die* orde, ze kunnen hem vaak niet slikken. En daarin openbaart zich nu toch ook weer een andere kant. De conciërge, die let op de laatkomers, die absenties opneemt, die vagebunderen door de school of de plaats constateert, die professionele klikspaan — hij is hun in die rol een gruwel. Hij is de meest geïstitutionaliseerde hoogwaardigheidsbekleder, die er zich in hun hele leven voordoet. Maar anderzijds: ze doen graag beschermend grootmoedig tegen hem en ze pappen met hem aan om zich „coquus” non „conviva” te voelen, om zich „insider” te voelen. En de school heeft dat drommels goed begrepen. Zij is zichzelf in haar sociale-orde-constitutie gaan herzien en heeft een deel van haar geïstitutionaliseerde karakter omgezet in de institutionalisatie der jeugd zelve: de pubescent heeft zich door middel van de hem opgedragen erebaantjes-in-het-schoolleven heengezet over een groot deel van zijn protest tegen de school als sociaal instituut. Hij is als „klassevoogd”, „lid van de schoolraad”, „voorzitter van de fotoclub”, „keeper van het school-voetbalelftal” *ingelijfd* in het instituut zelf; hij is er zich *deel* van gaan voelen . . . zoals hij er, voor hij er door puberteitsprotest van vervreemde, deel van *was*; in de puerale periode nl. Toen was „zijn school” iets héél belangrijks. Toen gaf het de burger moed en dus de puer *overmoed*, deel uit te maken van dat instituut, waarin de volwassenheid belichaamd scheen in de vorm van je oudere mede-leerlingen, in de vorm van je belangrijke boeken, je gewichtige en geleerde leraren, in de toon van ontzag, waarmee men „thuis” sprak over de school „waar het *nu* menens wordt” en waar niet iedereen toegelaten wordt!

De puer kan eventueel een miserable leerling zijn, hij is overtuigd van de glans der school, die op hem afstraalt en hij doet daar zijn persoonlijke winst mee. Men zou kunnen zeggen: hij schijnt een overtuigd scholier, ook al is hij een matig leerling. Maar opgepast met dat aphorisme! Weliswaar beoordeelt de puer zijn verhouding tot de school als gunstig, terwijl in de praepuberteit zich het tegendeel begint voor te doen en dit

ongunstig oordeel blijft voortduren tot ver in de puberteit <sup>1)</sup>, — en weliswaar *schijnt* de puer dus een overtuigd scholier, maar de puerale klasse kan een ordeloze bende zijn, die z'n weerga niet heeft.

Hoe is die tegenstelling te verklaren? M. i. uit hetgeen van de school als sociaal instituut ingaat in de persoonlijke gerichtheid van de puer. Dat alles is nl. uitermate zwak: de school is „echt” als een club, echt in z'n „wij-gevoel” van leeftijdsgenoten, maar voor de rest is ze een schim. Hij haalt van de school winst voor z'n primitieve gevoel van eigenwaarde, bewondert er de sportkei, de langebroek, de opgestoken haren, de „reuze” schoolfuif, de „spannende” wedstrijd. Maar hij staat verder zeer vreemd en onwezenlijk tegenover de school. De school-orde accepteert hij vanzelfsprekend als onontkoombaar en als routine, de werktaak eveneens. En niet zelden bezit hij nog een stuk infantiele vlijt. De leraar ziet hij niet in zijn twee-eenheid van leraar en mens. Hij ziet hem overwegend als exponent van een „systeem”, dat zich om hem heen samentrekt, als ambtsdrager zou men desnoods kunnen zeggen. De persoonlijke kant van zijn leven interesseert hem niet, tenzij hij soms een goed verteller is van keiige verhalen, tenzij hij een sportkei is of was. Dan wordt de leraar overdreven bewonderd en moet hij altijd wéér vertellen: „de les komt wel”. Het gezin krijgt alle mopjes te genieten, die de geestige meneer tapt, alle hatelijkheden, die van de Isegrim stammen. Maar de personen in kwestie blijven uitermate schetsmatige typen. En als men hem vraagt, waarom Meneer X vandaag niet op school was, dan haalt hij zijn schouders op. De bewuste Meneer kan, naar verkiezing, Vader geworden zijn, op sterven liggen, z'n moeder begraven, promoveren, enz. enz..

De puerale klas is, overeenkomstig de sociaalpsychologische habitus van die leeftijd, een uitermate primitief gestructureerde eenheid. Het is de leeftijd van de „bende”, van de „clubs”, die op Woensdagmiddag nog bezig waren het wereldrecord hardlopen te verbeteren, maar Zaterdagmiddag plotseling postzegelexperts in zichzelf ontdekken. De leeftijd van de verkenning der limieten: wat is de hoogste berg, het sterkste dier, de sterkste locomotief, de snelste vliegmachine. De leeftijd vooral waarin alles wijst op een zich-beleven in de droom van

<sup>1)</sup> Vgl. Busemann's onderzoek, meegedeeld in mijn *Inleiding t. d. studie d. paed. ps.*, blz. 79 vlg.



kracht, van heerser, van overwinnaar. De leeftijd van de meest verbeterde vechtpartijen, van de twee kolossaal beledigende scheldwoorden „opschepper” en „lafaard”. De leeftijd, waarin men onder elkaar *gelden* moet en waar dus iedere „club” een zeer passagèr verschijnsel is, want ieder wil domineren, ieder grijpt naar de kans om een rol te spelen. Kirkpatrick sprak van de „competitive socialisation” van deze leeftijd. Straf werkt weinig uit en de leraar, die er in slaagt een dgl. klas tot ongebroken stilte te brengen, is er in geslaagd de kinderen neer te slaan. Alleen die leraar heeft hier de juiste orde, die van het eerste moment af *blijkt* de leiding in handen te hebben. Hij laat daaraan geen twijfel over. En die leiding blijkt allereerst uit het feit, dat hij *precies* weet, wat hij behandelen wil en hoe hij dat aan zal pakken. Vervolgens uit de zekerheid, waarmee hij leiding geeft aan de bewerking van de leerstof. Ten slotte aan de duidelijkheid van zijn uitleg en de regelmaat, waarmee hij overhoort en toetst. Peilt hij in zijn uitleg en begripseisen de leeftijd juist, dan grenst hij aan de volmaaktheid en kan hij overigens als persoon belangrijk of onbetekenend zijn, zoveel hij wil. Ik zeg niet, dat de persoon er *niets* toe doet, maar ze doet er bij de puer wel heel weinig toe . . . *indien de zojuist omschreven condities verwezenlijkt zijn.*

Zien wij de pubescent in zijn verhouding tot de leraar dan blijven de reeds genoemde eisen bestaan, maar er komen er nieuwe bij, die inderdaad wel degelijk de *persoon* van de leraar raken.

Hij zoekt achter de didactische stelligheid ook iets van wetenschappelijk vakmanschap en degenen bij wie hij de laatste in ontoereikende mate aanwezig acht, kwalificeert hij licht als „zo’n schoolmeester”. Diezelfde schoolmeester zal het in de lagere klassen magnifiek doen, in de hogere zal men hem een „schoolmeester” vinden, ook al weet men zich op het examen uiteindelijk veilig bij hem. Men *weet* dat men een tekort in hem lijdt. Maar daarenboven zal de puber meer en andere eisen aan hem stellen dan de puer en ook dan de praepuber nog deed. Doch dit blijve thans rusten. Er is reden nu eerst de twee andere mogelijke conflictverhoudingen wat nader te bekijken.

Hoe staat het met de pubescent en de school als *werkend* sociaal-instituut?

In de leraar komen alle aspecten van de school als *leer*-school samen en *dus* spelen zich de conflicten in de grote meerderheid

der gevallen ook tussen hem en de leerling of tussen de leerling en de leerstof af.

De ganse puberteitshabitus staat vreemd tegenover *alle* instanties, die in de leraar samentreden... behalve tegenover één en dat is er nu juist een, die niet om zichzelf wil in de *school* zijn functie vervult: nl. de persoonlijkheid van de leraar, zijn individueel-persoonlijke geaardheid en levensloop. Het is goed, dat ik deze bewering omtrent de functie der persoonlijkheid van de leraar, iets nader toelicht. De school is als sociaal instituut in wezenseenheid daarmee een sociaal *werk*-instituut. En dáárin functionneert de leraar *primair* als — wat ik reeds noemde: — „werkmeester”. Alleen komt daar nu uit een *heteronoom* gezichtspunt de *persoonlijkheid* van deze man of van deze vrouw bij: autonoom is de vraag naar de maximale werkgeschiktheid van de docent, *dat* gezichtspunt stamt uit *dit* sociale werk-instituut zelve, heteronoom — doch in feite daarom nog niet minder gewichtig — is de vraag naar de uitwerking van deze persoonlijkheid èn (hetgeen *primair* is) door de werk-functie van de leraar èn direkt. En bij de pubescent worden *beide* openbaringsvormen van de persoonlijkheid van de leraar belangrijk.

Hoezeer hij het op prijs stelt, dat er door de leraar een berekenbare regelmatige gang van zaken wordt gesticht, zodra de leraar er in slaagt de leerstof in verband te brengen met zijn persoonlijk beleven, wordt ineens de school van een dwang-situatie tot een levensmilieu. Nu is de bel van 4 uur *niet* meer het signaal tot een stormloop uit de klas, de bel aan het eind van het lesuur doet geen zucht van verlichting vrijkomen: men „leeft”. En nu is het een onmiskenbaar feit, dat de school als sociaal werk-instituut voor het kind èn voor de cultuur pas werken *kan*, indien de school deel kan gaan uitmaken van het kinderleven. Met alle erkenning van de school in haar eigen sociale taak en dus in haar „volwassen” herkomst, is zij als instituut, waarin generaties elkaar ontmoeten *aangewezen* op een samengaan met het kind in zijn *kinderlijke* eigenschappen. We mogen gerust zeggen, dat dit inzicht *in theorie* het eigendom is van alle leraren en directeuren, maar met dezelfde gerustheid, dat de practijk daarvan maar matig de sporen vertoont.

Juist de pubescent, die kind *is* en zich volwassen praetendeert, die in een overgangphase leeft, zichzelf niet of slecht begrijpt — komt in conflicten, die typisch zijn voor de desoriëntatie omtrent zijn eigen positie. En zo komt een groot aantal goed of slecht geformuleerde standjes aan pubescenten louter en alleen neer op

„het kind op zijn nummer zetten”, d. w. z. „het kind helpen in zijn plaatsbepaling”. Een standje geven aan een pubescent — dat kan dan ook alleen iemand, die over voldoende zelfkennis beschikt om te weten, waar hij zelf staat en waar jongeren in de onderhavige kwestie hun plaats hebben te zien. Is een conflict wat meer dan een veeg-uit-de-pan in het voorbijgaan, dan is het een *primaire* paedagogische eis, de pubescent zijn plaats te leren zien. Daarmee wordt het orde-houden van een algemeen leer-technisch procédé tot bovendien specifiek paedagogisch.

Bagley, de bekende schrijver van *het* boek over school-orde in de Amerikaanse middelbare school van het „oude” type — dat type zou hier nog voor hoogst geavanceerd mogen gelden! — ziet de orde voornamelijk, ja vrijwel uitsluitend als een technisch procédé. Ik wil er hier de nadruk op leggen, dat iedere beginnende leraar uit Bagley's *Classroom Management* en uit zijn *School discipline* zéér veel nuttigs kan leren, zeer veel dat uitermate praktisch is en uitstekend voorlicht... voor de preventieve orde in de drie laagste klassen van onze middelbare scholen. Maar voor de drie leerjaren daarboven, waar wij de eigenlijke pubers vinden, is datzelfde boek zeer gevaarlijk. Het ziet héél juist het ontstaan van veel wanorde in de verwaarlozing — onder academici zo buitengewoon verbreid — van de „technische schoolmeesterij”: wees tijdig in je klas, zorg dat het lokaal er netjes uitziet, zijn de borden schoon, is er krijt, is er een schone bordenwisser, ligt alles klaar wat nodig zal zijn voor het behandelen of overhoren der leerstof, stel vast *wat* ge doen wilt met leerlingen, die vóór de eerste bel komen of met leerlingen tussen de eerste en de tweede bel; laat ieder kind zijn plaats innemen; enz. enz.

Ge ziet, dat alles kan zeer nuttig zijn, maar het kind, laat staan de puber, mist er zijn plaats in. *Alles* is zoveel mogelijk *van te voren* bepaald. De leerling heeft er in te passen of heen te gaan. Geen wonder dat deze soort „orde” past bij een school-systeem, waarin men makkelijk kinderen uit de klas en de school verwijderd door ze naar de... „administratie” te sturen<sup>1)</sup>. In Amerika heeft men deze bezwaren dan ook ten volle onder-vonden. Omstreeks 1928 heeft de ommekeer zich daar voltrokken, hoewel deze incidenteel reeds lang was voorbereid, en geven uitstekende practici als Harris, Morgan en Cline, Pringle

<sup>1)</sup> Vgl. Garinger, E. H.: *The administration of discipline in the High School*. Teach. Coll., Columbia Univ. N. Y. 1936.

en Wickmann — om slechts enkele namen te noemen — de richting aan naar een orde van anderen aard <sup>1)</sup>.

Als we nu nog eens herhalen wat wij zoëven zeiden: de ganse puberteitshabitus staat vreemd tegenover *alle* instanties, die in de leraar samentreden, dan ontkennen we daarmee *niet*, wat we in het begin van dit artikel eerst aantoonde, nl. dat hij wel *weet* heeft van de diverse aspecten aan de school-situatie. Nog minder ontkennen wij, dat de pubescent leiding en orde op *prijs* stelt. Wij willen slechts de nadruk leggen op het feit, dat dit alles zo buitengewoon versterkt, verdiept en verrijkt kan worden door de *persoon* van de leraar. Ongetwijfeld vormt ook de meest uiterlijke orde. Ze brengt regelmaat in een leven, dat sterk neigt tot het excessieve. Ze brengt zakelijkheid in een leven, dat neigt tot prikkelhonger en sensatiezucht. Ze brengt een uitwendig aangewezen taak, waar een gevaar bestaat dat men zich te veel met zichzelf bezighoudt, waar men licht zichzelf voor te belangrijk houdt, waar initiatiefloosheid en diletantisme tot een zeldzaam lusteloos gelummel kunnen leiden. Maar... dat alles wat wij hier zo afkeurend uitspreken: de neiging tot het excessieve, tot het divagerende en romantiserende, tot prikkelhonger en sensatiezucht, tot introversie, zelfoverschatting en doelloos-lusteloos-zijn, dat alles is *tot op zekere hoogte* een *noodzakelijk* en zelfs *waardevol* aspect van de cultuurpuberteit. En het is *niet* de uitwendig opgelegde orde, maar de wijze matiging door *persoonlijke* leiding, die vruchtbaar en noodzakelijk puberteitsleven tolereert hier, inperkt elders, en waar het in zijn tegendeel mocht omslaan: binnen zijn grenzen terugwijst. Het is juist het verkeer onder *zakelijke* doelstellingen in de groep samen met kinderen van het andere geslacht, onder leiding van de volwassene, die *werkelijk* vol-wassen is en die *dus* distantie met begrip *kan* verenigen, het is juist dit verkeer, waarin en waardoor de puber het volledigst zich ontwikkelen kan. Waar de orde formalistisch blijft, daar krijgt het kind in dit opzicht *geen* kans, daar wordt de pubescent met zijn puberteits-

<sup>1)</sup> Harris, P. E.: „Changing conceptions of school discipline”. N. Y., Macmillan 1928.

Morgan & Cline: „Systematizing the work of school principles”. N. Y., Professional Press. 1930.

Pringle, R. W.: „The psychology of High School discipline”. Boston, Heath & Co., 1931.

Wickmann, E. K.: „Children's behavior and teachers' attitudes”. N. Y. Commonwealth Fund 1928.

beleving in zichzelf teruggedreven en daar ontstaat onherroepelijk „groeileed” zoals alleen in fasen van persoonlijk rijpen dat in zijn volle pijn beleefd kan worden. Het kind verbittert, het breekt zijn vertrouwenspogingen tot de oudere generatie af en wordt een verholten, ongenietbaar protestziek, querulant „wereldhervormer” en wat dies meer zij. Of het kind geeft de strijd op en conformeert zich aan het beeld, dat van hem verwacht wordt: hij wordt op school en thuis „schoolslaaf”. De verdieping van het persoonlijkheidsbesef blijft achterwege — evenals bij het vorige type — en we krijgen de brave doch uitgeleefde, vlijtige streber, tyranniek in zijn acribie, die we helaas ook beroepen zien kiezen, waarvan de carrière volledig geijkt en maatschappelijk risicoloos schijnt: ambtenaar, onderwijzer, leraar. Of — derde mogelijkheid — het kind vlucht in een zelfgeschapen oase: een bij nacht en ontij uitgeleefde rage voor het „gans-andere”: dit zij dan de poëzie, een kring van „bijzondere” vrienden, de muziek, de sociale problemen en alles wat niet-school, niet-philistreuus is, alles waarin de puber „genie” speurt en niet uiting of werk van de „horde der middelmatige burgerlieden” als hoedanig de volwassenen hem gelden. Soms ook is het een „liefde”, waarin de kinderen zich begeven. Een typische nood- en vluchtliefde dan, zoals men ze in de puberteit uit allerlei nood ziet ontstaan.

En inmiddels drijft de school steeds verder af, steeds meer komt ze te liggen aan de periferie van het jeugdleven. „Orde” wordt meer een kwestie van vrees voor straf, die tijdrovend en hinderlijk is, dan een vormende kracht, die een actieve collaboratie doet ontstaan. Vrees voor straf, vrees voor sarcasmen, vrees om te blijven zitten, vrees om voor het front van de troepen vernederd te worden — ik geloof, dat we daarin *de vier grote, negatieve „orde-factoren”* hebben. Vier factoren, die het schoolleven van waarlijk vele kinderen vergiftigen. Vrees voor conflict, hoop op „crediet” en een besluipen van de favorietenpositie door middel van ostentatieve zoetheid, van ostentatieve bewondering en toejuicing van de docent, door middel ook van andere minder sympathieke middelen — dat geeft dan het beeld van een bepaald type „ordelijke”, maar zich innerlijk verknoeiende schoolkinderen. En in *al* deze vijf uit vrees geboren vormen van ordelievendheid sterft de pubescent de ziel in het lijf en treft ons een zielig gebrek aan frankheid, aan levens-moed en flinkheid, vooral aan *zelfstandigheid tegenover de volwassene*. En juist dit gebrek aan zelfstandigheid tegenover de volwassene



— grondconditie van een gezonde rijping tot zelfstandige persoonlijkheid —, juist dit *gebrek* veroordeelt al die zogenaamde „orde”, al die formalistische orde van het Bagley-type als zaak van uiteindelijk paedagogische waarde. Juist dit gebrek ziet de leraar, voor wie de formele orde het schoolmeesterlijke „één-en-alles” is, zo buitengewoon gaarne. Natuurlijk interpreteert hij het niet *als* „gebrek”, maar als de ware kinderlijkheid. Nooit heb ik dit in smartelijker en grotesker vormen gezien dan bij een leraar met 22 dienstjaren, met enkele bepaald niet zeer „gewone” trekken, die z'n leerlingen met een monotoom stemgeluid aanloefde, ze tot angst, haat en verachting — al naar gelang van hun leeftijd — „opvoedde” en die mij inmiddels verzekerde, dat *hij* de enige goede „methode” „had”, „want” bij *hem* in de klas dáár kon je nog het echte, stille luisteren gadeslaan van kinderen, die bij hem leerden beseffen, welke de waarde was van levenservaring, meerdere rijpheid en nuchtere plichtsbetrachting.

De werkorde en de resultatieve orde: ze hangen op het cijferboekje. En hoe formalistischer de orde in dit opzicht is, hoe feillozer de leraar „weet wat een bepaalde prestatie *waard* is”, hoe onproblematischer en stelliger de docent in deze opzichten is — en hoe beklemmender de situatie voor de leerling, maar vooral voor de pubescent wordt. Ook nu weer wordt de geïnstitutionaliseerde *leerstof* — in *die* vorm elk kind *wezenlijk* vreemd en alleen de cultuurbewuste volwassene begrijpelijk —, hoe zeker ook goed en anders bedoeld, de tyran. Repetitie, proefwerk, cijferboekje, rapporten—spieken, spijbelen, rebelleren, onder de les huiswerk voor een andere docent afschrijven, angst, ontmoediging zijn de *negatieve* en tot wanorde disponerende reflexen er van. Men begrijpe mij wel: er is ook een positieve aanpassing: de repetitie leren en maken — ook al is de opgegeven stof héél groot en al zijn de vragen te talrijk of te moeilijk — het proefwerk rustig doorstáán in zelfvertrouwen en aanvaarding der consequenties van verzuimde plichten; je niet opwinden over cijfers, al worden ze op nog zo onbegrijpelijke wijze bepaald; je rapporten aanvaarden, al heb je nog zo zeer het gevoel, dat je cijfers ook anders hadden kunnen zijn. Rustig overleg plegen met de betrokken docent — het is een eerste ding, dat de school de puber mogelijk moet maken en hem leren moet. Dan kan er zich iets van dat ontspannen, evenwichtige gevoel van eigenwaarde ontwikkelen, dat wij zojuist bij de puber als ideaal veronderstelden.



Zodra de puber zijn geaccumuleerde emoties niet meer kwijt kan langs sociaal acceptabele wegen — dus in het gesprek met een volwassene, die weet te luisteren —, gaan zijn emoties kruien en krijgen we affektuitbarstingen. Vandaar dat we als leraren wel eens sluisen moeten openzetten, waar onze collega in het vorige uur ze al te krampachtig heeft dichtgehouden. Wellicht kon hij die ventilatie niet risqueren, omdat zijn orde wat zwak was, wellicht ook berust zijn orde *altijd* op het onderdrukken, niet op het soepel houden van uitingsmogelijkheden. Iedere ervaren docent, die in staat is orde te houden zonder angst te wekken, wiens trant van doen gericht is op een opwekken van kameraadschappelijkheid, zelfvertrouwen en werklust, ieder docent wie dat enigermate gelukt, voelt ogenblikkelijk de emotionele *overspanning* in een klas aan. Veelal weet hij dan bij wie dat ontstaan is: „Ze hebben het vorige uur zeker weer Van Eppelaar gehad! Wanhopig is dat toch”. Dan is het een klein kunstje om een rumoerig uur te krijgen en „ventileren” is dan een zaak, die uitermate taktvolle leiding veronderstelt.

In het orde-conflict van de puber treedt dus naast het drietal mogelijkheden, waarvan wij aanvankelijk uit zijn gegaan, een vierde vorm van conflict, uitermate kenmerkend voor de leeftijd: het conflict tussen de *persoon* van de leerling en de *persoon* in de docent. Ook al legt de docent geen gevoeligheden van persoonlijke aard aan den dag en al houdt hij zich op te hoge prijs om persoonlijk beledigd te kunnen worden, er is èn in het doceren in het algemeen èn in het orde-handhaven een te duidelijke inzet van *persoonlijke* krachten vereist, dan dat de verhouding *kind-leerling* en *docent-persoon* een zuiver ambtelijke zaak zou kunnen zijn. Maar nooit is de persoon in het kind kwetsbaarder, nooit is hij meer gevoelig voor de persoon in de docent dan juist in deze periode. En de uitredding daaruit ligt, zover ik zie, vnl. in vier handelwijzen:

- 1<sup>o</sup>. de leerorde moet *glashelder* zijn en, zo mogelijk, in te zien voor de leerling;
- 2<sup>o</sup>. de leraar moet een zo min mogelijk opzettelijk voelbaar régime voeren;
- 3<sup>o</sup>. zijn vermogen „niet persoonlijk” te worden zal hem *zéér* te stade komen, indien het nl. een zeer *persoonlijk* stempel draagt en niet „ambtelijk” of „routine-achtig” wordt,  
de zakelijke toon maakt het mogelijk ook tere kwesties

openlijk en op voor de puber zeer bevrijdende en opvoedende wijze te behandelen;

- 4<sup>o</sup>. de leraar moet zich met zijn ganse *persoon* durven wagen en in staat zijn, *zich* vorm te geven.

De ontmoeting met de *persoon* van de docent is *onvermijdelijk* en dient *dus* als waarde op zichzelf beoordeeld te worden. Een zwakke ordehouder kan dáárom in het corps van docenten een onmisbare *persoon* zijn, een goede orde-houder om dezelfde reden een ongewenste.

Zeër duidelijk treedt het persoonsconflict op, wanneer de leraar het niet laten kan, zijn persoonlijke kijk op de zaken te pas te brengen, waar de leerstof daartoe niet dwingt of voor de leerlingen begrijpelijke aanleiding biedt. Indien daardoor wanorde ontstaat, is ze doorgaans van tweeërlei aard:

of de leerlingen leggen getuigenis af van hun kritische kijk op de persoonlijke uitweidingsneiging en -trant,

of ze beschouwen de uitweiding als een gereede aanleiding, zich ontslagen te achten van de plicht de les verder als *les* op te vatten: als de leraar de les in dienst stelt van zijn ijdelheid of van zijn gebrek aan zelftucht, wat zullen de leerlingen dan anders doen?

En dit brengt ons tot een aspekt van de wanorde van zeer algemenen aard:

de puber haakt naar zelf-bepaling; zodra hij komt te staan in situaties, waarin allerlei *onbepaald* is gelaten, kiest hij zelf voor een *zekere* bepaling en het ligt voor de hand, dat de ongevormdheid der puberale persoonlijkheid *in* die zelfgekozen bepaling tot uitdrukking komt. Tot die ongevormdheid behoort *o. a.* een waardescala, dat niet conform is aan dat der volwassenen in het algemeen en dat *zeer* zich verregaand onderscheidt van het binnen een sociaal-instituut als de school geldende waardescala. De volwassenen *bepalen*, welke regels zullen gelden en zeer veel conflicten komen neer op het uitleggen der redelijkheid en der noodzakelijkheid van die regels. Overtredingen *blijven* zich *niettemin* voordoen, omdat het onderscheid in waarde-orde tussen puber en schoolvolwassenen nu eenmaal onverminderd blijft bestaan, zolang men althans de jeugd niet zelf doet deelnemen aan een zo groot mogelijk deel der organisatie van de school-orde en der codificatie daarvan.

In de school kennen we allerlei vormen van „mede-regering”

der jeugd, doch deze stamt noch uit gezichtspunten van de sociale, noch uit die van de werkorde, noch uit die der resultatieve orde. En voor de zoveelste maal dringt zich hier dus een *vierde* gezichtspunt aan ons op, dat van de persoonsontwikkeling in de leerling, die de persoon- en -*opvoeder* in de *onderwijsman* veronderstelt.

Een zeer typisch conflict in dit verband is, dat van het spieken. De leerling weet zeer wel, dat het niet „mag”. Jaren van schoolervaring hebben hem ingeprent, dat weliswaar voldoende cijfers het hoogste goed zijn in de school, maar dat afkijken waar de leraar *bij* is, beschouwd wordt als een ernstige zonde, die weliswaar *geacht* wordt haar straf in zich te dragen, — nl. dat je dom zult blijven en *dus* zakken —, maar die toch nog maar — voor alle zekerheid — bovendien ernstig gestraft wordt. Men maakt veelal van het spieken een kwestie van *persoonlijke* onbetrouwbaarheid van bepaalde karakters. Nu heeft een vrij omvangrijk onderzoek — over ruim 200 schoolkinderen — mij geleerd, dat *alle* varianten van intelligentie en de meest uiteenlopende karaktertypes „spieken”, met meer of minder regelmaat en met „spiekdoelen” van zéér variabele betekenis. Er is echter bovendien alle indicatie — gelijk ik in een studie over „Sociaalpsychologische ontwikkelingsverschijnselen der puberteit” heb aangetoond —, dat het spieken een sociaal-psychologisch ontwikkelingsverschijnsel is, dat slechts secundair verband kan houden met de individuele psychologie.

Wij hebben hier een echt vergrijp tegen de *resultatieve* orde, maar de leraar betreft het veelal op een *morele* orde, welke de resultatieve pas haar waarde heet te verlenen en veronderstelt vervolgens, dat ἀρετή ἐστὶν ἐπιστήμη: dat de jeugd *wetende* van deze deugd, haar betrachten zal.

M. i. bestaat tegen spieken — zolang men bij de traditionele leervormen blijft! — dan ook maar één rechtvaardige en zinvolle straf: overmaken van repetitie of proefwerk. Bij betrappen op of vermoeden van spieken worde deze maatregel zakelijk meegedeeld en zonder omhaal t.z.t. uitgevoerd.

Voor het puberaal orde-conflict van *persoonlijke* aard bestaan de meest uiteenlopende oorzaken:

a. *infantiel* gedrag, overmatige afhankelijkheid van volwassenen, gebrekkige voorbereiding tot zelfstandig behartigen van een taak — ze liggen vlak bijeen en menigmaal treffen we ze in verband met elkaar aan,

b. dromerigheid, slungelig lopen en bewegen, slap hangen in de bank, sloomheid en beledigend en brutaal optreden, onbeleefdheid, nonchalance — ze vormen een welbekend beeld,

c. emotionele ongecontroleerdheid, woede door het dollen heen, slappe lach, huilbuien, doorslaan, eindeloos flauwe moppen tappen, overspannenheid — we treffen ze veelvuldig aan,

d. tobberigheid, schuwheid, vereenzaming leiden zelden of nooit tot ordeconflicten, wel hun nabije verwanten:

de manische euphorie, het Jan-pap-an-type, het coquetterende meisjestype, de flapuit, de vluchtige, slordige flodderaar.

In de eerste groep — die van infantiel gedrag etc. — hebben we iets wezenlijk anders voor ons dan in de drie volgende groepen, die specifieke puberteitsverschijnselen opsommen, terwijl de laatste groep deze weer in verband brengt met typologische verschillen.

Stellen we daartegenover het ordelijke kind, dan kunnen we, behalve de reeds genoemde oorzaken (schuwheid, zwaar-op-de-handheid, enz.), naast de infantiele ordeloosheid ook een infantiele „zoetheid” aanwijzen. Naast onbeschaafde plompheid en onbeholpen slungeligheid staat een onbeschaafde goedigheid en onbeholpen lobbigheid.

Naast orde uit taakbesef bestaat orde uit slaafsheid en gebrek aan moed zich in te zetten en door te zetten. Naast de ordelijkheid, die wijst op het ingroeien in een volwassen gedragshabitus, staat dus een ordelijkheid, die negatief te waarden valt, daar ze niet wijst op een juiste plaatsbepaling van het kind door het kind zelf, maar op een subordinatieneiging, die het kind in z'n maatschappelijke toekomst schaden zal, ook al doordat ze licht leidt tot het in werking treden van vlucht- en compensatiemechanismen van sociaal improductieve aard.

„Niemand”, zo schreef de Amerikaanse schoolpsychologe *Luella Cole*<sup>1)</sup> „wordt graag op zijn fouten gewezen, maar ieder moet leren, dat men hem op zijn fouten wijst, zonder dat daarbij wrok blijft zitten.”

Voor de pubescent met zijn buitengewone lichtgeraaktheid is dat *opnieuw* moeilijk, omdat hij de docent en de opvoeder in het algemeen slechts dan het morele recht toekent, hem te berispen, wanneer hij in hem zijn geestelijke meerderheid

<sup>1)</sup> „Teaching in the elementary school”. N. Y. 1939, p. 48.

aanvoelt. Soms miskent hij daarin volwassenen, soms overschat hij ze, maar in ieder geval speelt hun *ambtelijke* bevoegdheid voor hem slechts een bijkomstige rol. Het is *altijd* de persoon in de ordehouder, die het hem doet, maar in de puberteit zijn de eisen aan deze persoon gesteld niet meer geheel kinderlijk. Ze zijn *zelf* uiting van de zich vormende persoonlijkheid. Ze mogen daarom, ook al doen ze zich vaak in zeer arrogante, aanmatigende, plumpe of primitieve vorm voor, nooit door de betrokken docent genegeerd worden. Ze behoren *altijd* prikkel te blijven tot zijn zelfonderzoek en bouwsteen tot verdieping van zijn zelfkennis. Elk ordeconflict bouwt *dan* mee en aan de opvoeding van de opvoeder en het komt daardóór aan de opvoeding ten goede. *Vrees* voor wanorde is daarom: vrees *zichzelf* te ontmoeten. Een daarom is een behoorlijk leraar iemand met een zeer bijzonder sóort moed: met de moed nl. zichzelf te ontmoeten. Verbindt hij aan deze moed het verlangen tot *zelfopvoeding*, dan bezit hij *twee* van de noodzakelijke vooronderstellingen voor het leraarsvak. De twee echter die hem moreel ten hoogste wapenen tegen de risico's der wanorde.

## SPIEKEN <sup>1)</sup>

DOOR

PROF. DR. H. W. F. STELLWAG

Hoe denken de leerlingen over het spieken? Doen ze het allemaal? Hoe gaan ze te werk? Keuren ze het verschijnsel goed of niet goed? — Deze vragen kunnen alleen maar op grond van door de leerlingen zelf verstrekte gegevens bevredigend beantwoord worden. Hieronder laat ik het verslag en de resultaten van een voorlopig onderzoek volgen.

In de cursus '52/53 had ik een discussie-werkgroep van studenten (a.s. leraren en jonge leraren) gevormd met het doel om in een kleinere kring de op het grotere college besproken onderwerpen uit de klassepractijk intenser te bestuderen.

Spontaan concentreerde in deze groep de belangstelling zich op het spieken. Maar direct al werd ons duidelijk, dat, zo we

<sup>1)</sup> Dit artikel is opgenomen in de tweede druk van „Begane Wegen en Onbetreden Paden”, met verantwoording van het materiaal en verdere literatuuropgave.

werkelijk met vrucht dit onderwerp zouden aanvatten, wij over meer exacte en concrete gegevens zouden moeten beschikken. We hadden nl. allen wel een opinie over de door de leerlingen tegenover het spieken aangenomen houding, maar veel verder kwamen we niet. Het eerste wat ons te doen stond was dus hier een meer objectief inzicht in te verkrijgen.

Wij besloten dus een enquête te houden en wel in verschillende delen van ons land en op verschillende soorten van scholen, voor alle klassen en leeftijden. Voordat we daartoe konden overgaan was het echter methodisch noodzakelijk om met een proef-enquête te beginnen. Ik laat hieronder de resultaten van deze proef-enquête volgen. Natuurlijk is dit onderzoek hierbij niet afgesloten, integendeel, wij hopen het in wijdere kring te kunnen voortzetten, maar het verzamelde materiaal geeft ook nu reeds een duidelijk beeld en leent zich zo niet voor statistische bewerking dan toch voor kwalitatieve analyse <sup>1)</sup>.

In dit voorlopig onderzoek zijn vertegenwoordigd alle zes klassen en alle vormen van onderwijs van het VHMO, zowel openbaar als bijzonder, in grote en kleine (plattelands)steden.

De leden van de werkgroep hebben persoonlijk de rector of directeur van de school bezocht, de voorlopige besprekingen geopend en toestemming gevraagd persoonlijk de enquête te mogen houden. De volgende scholen waren vertegenwoordigd:

Gymnasium, grote stad	— 1e klas	9 jongens	10 meisjes
Handelsschool, gr. stad	— 2e klas	23 jongens	
H.B.S., grote stad	— 3e klas	14 jongens	5 meisjes
Bijz. Lyceum, gr. stad	— 4e klas	7 jongens	9 meisjes
Meisjeslyceum, gr. stad	— 4e klas		22 meisjes
Bijz. Lyceum, gr. stad	— 5e klas	20 jongens	
Gymnasium, kleine stad	— 6e klas	8 jongens	7 meisjes
	Totaal	81 jongens	53 meisjes
		= 134 leerlingen	

Enkele scholen gaven er de voorkeur aan de vragen onder toezicht van een leraar te laten beantwoorden. De gemiddelde tijdsduur nodig voor de beantwoording was 20 minuten.

<sup>1)</sup> Aan het onderzoek namen deel de dames: van Prooyen, cand. angl. litt., van Heusden, doct. rom. litt., Tjin A Djie, cand. angl. litt., Faase, cand. angl. litt., en de heren: van der Harst, docts. physic., Veltkamp, cand. ang. litt., Bühre, cand. angl. litt., Putter, cand. angl. litt. en Schoufour, docts. sociogr. en assistent van het Paed.-Didaktisch Instituut.



Het bleek ons bij de bewerking van het materiaal, dat de in de discussiegroep opgestelde vragenlijst enkele redactionele fouten vertoonde. Wij zullen in de definitieve enquête om zuivere statische gegevens te verkrijgen dus deze anders moeten redigeren. Toch geven ook de antwoorden op deze vragen al psychologisch waardevolle indicaties. En de proefenquête had immers ten doel de functionele waarde der vragen te onderzoeken.

Onze vragen richtten zich op de volgende punten:

Is het spieken (naar het oordeel der leerlingen) een algemeen voorkomend verschijnsel? Vertoont het een scherp afgebakende vorm, en kan het als zodanig onderscheiden worden van andere, tot dezelfde categorie behorende schoolpsychologische verschijnselen als voorzeggén en afkijken? Is de term „spieken” overal ingeburgerd?

Ook stelden wij vragen naar de omvang van het spieken en de er bij gevolgde methoden, naar de oorzaken die er toe zouden leiden. Heeft de verhouding van de leraar tot de klas invloed op de omvang van het verschijnsel? Keuren de leerlingen het spieken goed, b.v. als een vanzelfsprekende en natuurlijke uit de schoolsituatie voortvloeiende omstandigheid, of vinden zij het een meer of minder noodzakelijk kwaad? Welke middelen ter voorkoming of verbetering zouden zij in dat geval aan willen raden?

De werkgroep heeft zich grote moeite gegeven om de vragenlijst zo in te richten dat wij van betrouwbare antwoorden zeker konden zijn. Anonymiteit was dus een eerste vereiste. Ook moesten de leerlingen er van overtuigd worden dat de door hen verstrekte gegevens niet tot hun nadeel (of wat ze er dan voor houden) zouden kunnen worden gebruikt. Een korte explicatie moest dus gegeven worden over het wetenschappelijk doel van het onderzoek.

We begrepen dat wat de redactie der vragen betreft wij psychologisch zeer voorzichtig te werk moesten gaan. We konden niet vragen: „Spiek je zelf?” Want dan zouden wij naar alle waarschijnlijkheid weinig betrouwbare antwoorden krijgen. Wel konden we vragen: „Wordt er bij jullie gespiekt?” En hieraan konden we toevoegen: „Wat vind je zelf van spieken?” We verwachtten dat de leerling als hij het verschijnsel in zijn algemeenheid geconstateerd had zich persoonlijk vrij zou voelen om zijn opinie er over te geven. Hij kon zich zelf dan als het ware buiten schot houden.

De kwaliteit der antwoorden heeft ons zeer bevredigd. Over

het algemeen is er serieus geantwoord en een persoonlijke visie gegeven. Wij menen dat wij na het aanbrengen van de vereiste correcties met onze vragenlijst op groter schaal kunnen gaan werken. Want dit kleine aantal gegevens is natuurlijk niet representatief voor de frequentie van het verschijnsel in ons gehele land, of voor de algemeen geldende schoolopinie. Ook was het ons nog niet mogelijk om na te gaan of de opvattingen over het spieken bij oudere of jongere jaargangen verschillen, en of er dus een toenemende of afnemende spiek-tendens valt aan te tonen. Ook naar de verschillende instelling van jongens en meisjes die we op een enkel punt menen op te merken moeten we een meer uitgebreid onderzoek instellen.

We hebben over de techniek van het spieken heel wat inlichtingen gekregen waarvan we zeker t.o. de leerlingen geen misbruik zullen maken. Ook geeft het materiaal waardevolle aanwijzingen over de opvattingen der leerlingen t.a.v. dit verschijnsel, en over wat zij als de oorzaken ervan beschouwen.

Zoals boven gezegd, de enquête was anonym, verzocht werd alleen leeftijd aan te geven, en: jongen of meisje.

Het woord spieken en het verschijnsel was voor 100 % bekend, het werd door 32 % met „afkijken” gelijk gesteld, door 2 % echter slechts met voorzeggen, wat er dus op wijst dat men over het algemeen het voorzeggen tot een andere categorie rekent. De vraag naar spiekmethoden bracht aan het licht dat de directe manier, uit boek of schrift, om technische redenen het af moet leggen tegen de meer indirecte: het maken van spiekpapiertjes. Als methoden worden genoemd: op de nagels schrijven, op handpalmen of been schrijven, kleine briefjes op velerlei plaatsen leggen, papiertjes verbergen in hak, schoen, etui, mouw of das, of intiemere kledingstukken, in het laasje van het tafeltje, in de puntenslijpers die in allerlei vormen thans in de handel zijn, een draaischijf met punaise bevestigen aan de bank, etc.

De vraag naar de omvang van het spieken leverde zeer positief resultaat op. Er is minder dan 1 % dat denkt (of zegt) dat in zijn klas nooit gespiekt wordt; 30 % vindt dat er in zijn klas veel en 60 % dat er weinig gespiekt wordt. De overgrote meerderheid meent dat er niet bij alle leraren en alle vakken wordt gespiekt. Volgens 60 % zal strenge contrôle het spieken verhinderen,<sup>1)</sup> maar we vonden ook antwoorden die er op wijzen dat

<sup>1)</sup> De ene leraar is veel „pienteder” dan de andere (j. 14 jaar).

de verhouding tot de leraren invloed op het spieken heeft (7 %) of zijn didaktiek (eveneens 7 %).

De moeilijkheid van het vak, resp. de hoeveelheid werk, wordt o.a. als oorzaak van het spieken opgegeven: „meer proefwerken over minder paragrafen”. (j. 15 jaar).

Wáárom wordt er gespiekt?

We kunnen de redenen als volgt rubriceren: a. materiële: men wil een beter of voldoende cijfer halen of zijn stand niet door een slechte repetitie „verprutsen”; b. psychologische: angst en onzekerheid, ook als men het goed geleerd heeft; zucht naar sensatie: „anders zou er nooit iets te beleven vallen.” „Anders was er niks aan een reputatie”.

Het is een gewoon verschijnsel, zo leren ons de antwoorden, dat men spiekt zonder het nodig te hebben, d.w.z. zonder dat een onvoldoende fatale gevolgen zou hebben. Men spiekt dus om een béter cijfer te halen, ook al is men voldoende, om zeker te zijn dat men het goede antwoord gegeven heeft, dus als een contrôle, uit angst, uit gewoonte, uit sensatiezucht.

Wat ons onderwijskundig en psychologisch het meest interesseert, is: wat denken de leerlingen zèlf van het spieken? Keuren zij het principieel goed of keuren ze het principieel af? Of menen ze hoewel ze het in principe verkeerd vinden, dat het in bepaalde onstandigheden toch toelaatbaar of onvermijdelijk is?

Wij zijn er niet in geslaagd voor onze vraag een formeel juiste redactie te vinden, naar ons uit de antwoorden is gebleken. Dit is echter in de opzet van een proef-en-quête geïmpliceerd, dat de vragen op hun functionele mérites worden getoetst. Wij weten dus dat we de redactie van deze vraag moeten corrigeren. Maar toch vonden wij als positief resultaat dat slechts 18 % spieken niet verkeerd vindt. We hebben met opzet de term „verkeerd” gebruikt om de leerlingen vrij te laten deze vraag naar keuze ethisch of technisch te interpreteren. Het blijkt dat 16 % spieken onvoorwaardelijk als verkeerd beoordeelt. Er zijn echter omstandigheden volgens anderen dat het niet zo erg is, b.v. bij „geschiedenis of woordjesrepetitie” (j. 12 j.). Klaarblijkelijk meent deze leerling dat, als er grote hoeveelheden stof ter memorisering worden opgegeven, men het geheugen wel een beetje te hulp mag komen. Of: „als iemand met een geldig excuus komt en de leraar neemt dit niet aan,” „wanneer de leraar niet redelijk is,” of (meisje van 16 jaar) „als een kind het proefwerk wel goed geleerd heeft maar erg zenuwachtig is.” „Wanneer

de ouders een kind dwingen iets te doen en dit kan echt niet". „Als de hele klas het doet". „Soms is het zonde goede cijfers te verprutsen". Als de les niet goed behandeld is". „Bij onbelangrijke vakken". „Als een leraar een vraag stelt die niet in het boek staat." „Als je op een vak kan blijven zitten". „Als je ziek bent geweest en je het de volgende keer niet mag maken." „Bij dierkunde en plantkunde, natuurkunde of geschiedenis." (??)

Tenslotte hebben we gevraagd of de leerlingen het prettiger zouden vinden als er nooit gespiet werd. De helft meende van wel. Hoe zou deze toestand bereikt kunnen worden? We hebben de vraag zo gesteld, dat we het aan de leerlingen overlieten uit te maken of die verandering van hen zelf uit moest gaan (b.v. door beter hun lessen te leren) of van de leraren (b.v. door minder werk op te geven) of dat technische en schoolorganisatorische middelen dit te weeg moesten brengen, b.v. betere plaatsing, beter toezicht etc.

Als resultaat vonden wij dat 11 % meende dat de leerlingen hun instelling t.o. van het werk of de leraar dienden te veranderen <sup>1)</sup> door b.v. te beloven of de garantie te geven niet te zullen spieken. 45 % wenste paedagogisch-didactische veranderingen: „dan zouden ze niet zoveel werk op moeten geven en dan zou niet alles afhankelijk moeten zijn van één cijfer." „Het huiswerk dat de leraren meegeven moet minder worden, de leerstof zelf die moet minder droog zijn." „Minder huiswerk, zodat je de lessen beter kan leren, en in de les moet op de aanstaande repetitie voorbereid worden" (j. 13 j.). Of: de verhouding leraar-leerling moet verbeterd worden: „Als de leerlingen op hun docenten gesteld zijn en dit wederkerig is zullen de leerlingen het niet doen om hun docenten geen verdriet te doen" (meisje, 16 jaar).

Technische maatregelen worden ook aanbevolen. „Betere contrôle der leraren." Ook wel wordt minder contrôle aangeraden. „Kleinere lokalen." „Geen tafeltjes met laatjes er in." „Er zouden bordspiegels moeten komen, de leerlingen zouden eerlijk moeten beloven aan de leraren niet te spieken" (meisje, 16 jaar). Een ander stelt voor een boek aan te leggen waarin elke leerling beloofde niet te zullen spieken. Een jongen van 14 jaar ziet drie mogelijkheden tot verbetering: de leraren, de banken, de kastjes. „De kastjes moeten opklapbaar zijn, de banken

<sup>1)</sup> „Iedere jongen zou alles prima moeten leren" (j. 16 jaar).

moeten 1 persoons zijn, de leraren moeten oplettender zijn." En tenslotte: „Er zou niet gespiekt worden als alle leraren aardig en niet te moeilijke proefwerken opgaven, en prettig de les behandelden, en op zijn tijd grapjes maakten."

Er zijn er die het spieken niet afgeschapt willen zijn. „Waarom? Dan viel er niets meer te beleven." „Het spieken zal altijd blijven" (j. 16 jaar).

Uit dit materiaal is psychologisch en didactisch nog meer te halen dan ik hier heb weergegeven en dan in een statistische bewerking tot uiting komt. Toch meen ik, dat men al een aardig en gevarieerd beeld gekregen heeft van de houding van de jongens en meisjes tegenover dit probleem, of liever nog van de wijze waarop zij zich redden in de hun door hun schoolsituatie opgelegde moeilijkheden, en de critiek die zij hebben zowel op hun oplossingen als op de situatie.

Maar nog een andere reden maakt dit materiaal belangrijk. Het is verzameld door toekomstige en jonge leraren. Voor hen zijn de gegevens waardevol: niet omdat zij uit de gegevens de trucjes hebben kunnen leren — die zijn zo oud als de school zelf en zij kennen die uit hun eigen jeugd nog voldoende. Maar de antwoorden laten naast de schalksheid en de humor toch ook vaak een roerende onbeholpenheid en argeloosheid zien, die sterk het paedagogisch verantwoordelijkheidsgevoel wakker roept.

Zoals bij alle psychologisch materiaal is het minstens even leerzaam individueel te analyseren als collectieve berekeningen te maken. Als voorbeeld geef ik tot slot een iets uitvoeriger weergave van de zienswijze van een jongen van 13 jaar. De vorm moge voor zich zelf spreken.

— Ken je het woord spieken? „Jawel". — Gebruiken jullie daar ook andere woorden voor? „Ik niet".

— Wat zijn handige manieren van spieken? „Briefje in je schoen, iets laten vallen en dan iets naar je buurman fluisteren, enz., enz., iets op je vloeitje schrijven." — Wat zijn geen handige manieren? „Boek op je schoot (want dan kijkt de leraar onder de banken door), een blaadje in je schrift (je krijgt soms geen kans om het eruit te halen!)" — Wordt er in jullie klas gespiekt? „In onze klas wordt nogal veel gespiekt." — Waarom wordt er eigenlijk gespiekt? „Om een beter cijfer te krijgen, meer niet." — Wat vind je zelf van spieken? Vind je het verkeerd? „Ja!!!!" <sup>1)</sup> — Vind je het in sommige gevallen niet zo erg? Wanneer bijvoor-

<sup>1)</sup> Zeven uitroepetekens.

beeld? „Als de leraar een vraag stelt die niet in het boek staat.”

Als bewijs van goed doorzicht in de situatie noem ik het antwoord van een meisje (16 jaar) dat spieken verkeerd vindt omdat de leraar een vals beeld krijgt van de klas. — Zou je het prettiger vinden als er nooit gespiekt werd? — „Ja, want de leraar krijgt soms een verkeerde indruk van een klas als ze door spieken goed zijn.”

Tenslotte geef ik hier de bewerking van het materiaal<sup>1)</sup>. Het kleine aantal ondervraagde leerlingen maakt het niet mogelijk nader te specificeren (b.v. naar leeftijd, sport, school etc.).

Uit de gehouden proefenquête volgen na een procentuele omrekening der cijfers o.m. de volgende

### RESULTATEN

- a. Het blijkt dat allen het woord spieken kennen. Velen (50 %) gebruiken er wel andere woorden voor, zoals afkijken (32 %), overschrijven en voorzegen (elk 2 %). Een ll. gebruikt „smokkelen”.
- b. Bij de handige spiekmethoden valt het op dat 57 % spiekpapertjes en dergelijken noemt. Slechts 25 % noemt het leerboek, en 18 %: samendoen.
- c. Tegenover 30 % der ondervraagden die vindt dat er veel gespiekt wordt, staat 60 % die vindt dat er weinig gespiekt wordt, terwijl minder dan 1 % (uit een le klas) denkt dat er nooit gespiekt wordt.
- d. Slechts een betrekkelijk klein deel, 14 %, neemt aan dat er bij alle leraren en alle vakken wordt gespiekt. Oorzaken waardoor men bij de een wel en bij de ander niet spiekt zijn vooral de min of meer strenge contrôle van de leraar, 60 %, en de moeilijkheid van het vak, 21 %.
- e. Als reden van het spieken geeft 42 % op het behalen van materieel voordeel (een beter cijfer), 26 % spiekt uit nalatigheid (niet geleerde lessen), 13 % omdat ze zich onzeker voelen, 8 % vanwege de sensatie en 6 % als gevolg van overbelasting.

<sup>1)</sup> Resultaten opgemaakt door de heer van der Harst. In de Appendix IV van *Begane Wegen*, 2e druk is de verantwoording van het materiaal opgenomen.



- f. Velen, 74 %, vinden spieken wel verkeerd, maar slechts 16 % altijd. 18 % vindt spieken niet verkeerd.
- g. Het blijkt dat er ook zonder noodzaak wordt gespiekt. 74 % denkt dat dit het geval is. Als reden geeft men op: onzekerheid, 45 %, materieel voordeel en sensatie elk 14 %, en gewoontevorming 8 %.
- h. Tenslotte blijkt dat zowat de helft liever zou zien dat er niet gespiekt werd. De veranderingen die men voorstelt om dit te bereiken zijn voor 45 % van paed.-didaktische aard, en voor 28 % van tech. organische aard. 11 % meent dat er een veranderde instelling van de leerlingen noodzakelijk is.

Nagegaan is nog of er grote verschillen bestaan tussen de antwoorden van jongens en meisjes. In het algemeen zijn de verschillen niet groot. Opvallend is echter dat 64 % van de meisjes tegenover 33 % van de jongens onzekerheid opgeeft als reden van het onnodig spieken.

Paed.-Didaktisch Instituut.  
Amsterdam, Sept. 1953.

## KLEINE MEDEDELINGEN

### WERKVERBAND KOHNSTAMM

In het Juli-nummer van dit tijdschrift zijn enige mededelingen gedaan over de najaarsconferentie van het „werkverband Kohnstamm”. Als gevolg van gewijzigde omstandigheden is het bestuur genoodzaakt enige veranderingen in de oorspronkelijke plannen aan te brengen.

De conferentie wordt thans gehouden op *Zaterdag 9 Januari 1954, te Hilversum in het Onderwijscentrum van Philips, Larense weg 139 (7 min. lopen van het station)*. De conferentie zal om 14.30 aanvangen en om 20.30 gesloten worden.

Het onderwerp van de conferentie is:

#### „DE MENS IN GEVAAR”

Daarbij zullen in het bijzonder de mogelijkheden tot persoonlijkheidsvorming van de jeugd door de school, het bedrijf en de jeugdorganisatie ter discussie gesteld worden.

De indeling van de conferentie is als volgt gedacht:

- 14.00—14.40 Ontvangst; thee.  
 14.40—14.50 Opening door de heer P. Post, vice-voorzitter van het Werkverband.  
 14.50—15.15 Referaat door Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, voorzitter van het werkverband, over de toegezonden syllabus en de daarop ingekomen reacties.  
 15.15—17.30 Discussie.  
 17.30—18.45 Pauze en broodmaaltijd.  
 18.45—20.20 Discussie.  
 20.20—20.30 Sluiting.

De kosten voor het deelnemen aan de conferentie zijn vastgesteld op f 2,50. In deze prijs zijn begrepen de uitgaven voor thee, koffie, broodmaaltijd en syllabus. Ook niet leden kunnen aan de conferentie deelnemen.

In verband met het verzorgen van de maaltijd e. d. is het gewenst dat men zich voor deelname aanmeldt vóór 15 Dec. a.s. door het storten van f 2,50 op girorekening nr. 52908, ten name van het „werkverband Kohnstamm”, Lepelaarsingel 122c, Rotterdam, waarna men de syllabus met nadere gegevens krijgt toegezonden.

De secretaris,  
 J. H. N. Grandia.

\*\*\*

Te Gent vond van 7—12 September 1953 het *1e Internationale Kongres voor het universitaire onderwijs in de paedagogische wetenschappen* plaats. Uit Nederland waren daarbij tegenwoordig Prof. Stellwag, Prof. Waterink en Prof. Langeveld. Prof. Waterink gaf een overzicht van de inrichting der akademische en para-akademische studie der paedagogiek in Nederland. — Een zeventiental naties was vertegenwoordigd en soortgelijke referaten werden gehouden over de studie der paedagogiek in Frankrijk, Engeland, België, Duitsland, Oostenrijk, Zwitserland, Spanje, Portugal.

De beperkte doelstelling maakte veel persoonlijk contact tussen de bezoekers mogelijk. De organisatie en verzorging van het kongres verdiende alle lof. De zittingen werden geleid door Prof. Verheyen, de algemene organisatie door Prof. Plancke. — Op het kongres werd besloten, een „secretariaat” in het leven te roepen, dat een volgend kongres zal voorbereiden en dat de stichting ener Internationale (of: Europese?) Vereniging (of: Genootschap) voor Wetenschappelijke Opvoedkunde zal overwegen.

Als een geheel een zeer waardevol kongres, waarvoor wij de Gentse organisatoren allen dank verschuldigd zijn.

M. J. L.

## TIJDSCHRIFTEN

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

No. 7 (jrg. 37).

„Dr. Poppe en de katechese” door P. Gervasius (over de betekenis van Dr. Poppe als paedagoog-katecheet); „Critiek en jeugdlectuur” door Aug. A. Boudens; „Achterstand in psychologie bij ons, Katholieken” door fr. S. R. „De didactiek van het Taalonderwijs” door Fr. Victor van Nispen (over het taalonderwijs aan de I.s.); „Psychologie en kleuteronderwijs” door G. Widdershoven (Decroly en de Würzburgse school).

No. 8 (jrg. 37).

„Om het brandend probleem ‚Wonderland‘”. door F.M.F.; (over kinder-vacantierecreatie in de RAI-hallen); „Visueel onderwijs” door Dr. J. M. L. Peters (over film en televisie); „Muziekopvoeding; het totaliteits-beginsel” door Fr. Leonius v. d. Heijden; „Het handschrift in de puberteit” door Ben Engelhart; „Psychologie en kleuteronderwijs” door G. Widdershoven (dynamische psychologie en de kleuterschool); „De Schoolcoöperatie” door J. van Kampen (over een schoolorganisatie in België, veel gelijkend op die aan de school van Ir. C. Boeke); „Dieptepsychologie en Katholieke Paedagogiek” door Fr. E. v. d. Linde (aantekeningen nr. aanleiding van de 14e rk. Paedagogische week te Tilburg).

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, e.a.). Uitg. Katholieke Jeugdraad, Utrecht.

In dit originele en als steeds uitstekend verzorgde nummer treffen we aan: „Vacantiehouden, een kunst of een gave?” door Kees Hana. „Jongeren schrijven over hun vakantie” door 20 jongeren van ongeveer 20 jaar.

No. 8 (jrg. 20).

„Paedagogische omgang en paedagogisch gesprek” door Prof. Dr. J. H. v. d. Berg; „Zang, muziek en beweging als scheppende activiteit” door W. C. Bijl; „Gedachten over het tekenen”, door J. J. Dijkhuis; „Een geslaagd experiment „door Mevr. H. Wolffbuttel-Van Rooyen (betreft een plan om het rk. boek in bredere jeugdkringen te verspreiden).

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meilink). Uitg. Vereniging voor Handenarbeid.

No. 11 (jrg. 33).

Verslag van de Algemene Vergadering in Amsterdam. Wederom een keur van artikelen over handenarbeid, zoals knippen, bastsnijwerk, speelgoed-auto, kasteel.

No. 12 (jrg. 33).

„Glaskunst”, een belangwekkend en fraai geïllustreerd artikel vanwege de Kon. Glasfabriek te Leerdam; „Welke mogelijkheden biedt een gewoon schoollokaal voor handenarbeid” door K. H. Sportel; artikelen over draadfiguren, kralenwerk, enz.

## BOEKBEOORDELING

Dr. L. van Gelder, *Ontsporing en Correctie*, Een inleiding tot de schoolpsychologie. Uitg. J. B. Wolters, Groningen — Djakarta 1953. 286 pag. Prijs f 8,90

Ook al zal men op diverse punten de mening niet delen van Dr. van Gelder, toch kan men slechts bewondering hebben voor de wijze waarop hij in zijn dissertatie „Ontsporing en Correctie” het probleem van de schoolpsychologie en de grens-gebieden heeft gesteld.

In het eerste hoofdstuk behandelt hij de algemene problemen van de schoolpsychologie en de betekenis van de psychologie voor de Paedagogiek in een beknopt historisch overzicht. Zeer terecht, ziet hij de taak van de School-psycholoog inhaerent aan de opvoeding, (pag. 13) omdat het niet alleen gaat om de beantwoording van de vraag: „Hoe is dit kind?” meer vooral om: „Op welke wijze moeten wij verder met dit kind?” Hierbij geeft hij ook een plaats aan andere specialisten omdat:

„Alleen door teamwork, waarbij de verschillende specialisten op paedagogisch, psychologisch en psycho-pathologisch gebied elkaar als volwaardige medewerkers tegemoet treden, voor een passende behandeling van het kind „kan worden zorg gedragen.” (pag. 29).

De afbakening van elks terrein erkent hij als een moeilijkheid en hij wil de beoordeling daarvan afhankelijk stellen van de actuele situatie en van de mogelijkheden der team-leden. Dit op zich zelf is reeds een probleem, dat een afzonderlijke studie vanuit de verschillende vakgebieden, zeker op den duur, zeer wenselijk maakt.

De Schoolpsychologie is een terrein, dat men nog sinds kort verkent en dat nog afgebakend moet worden.

Hierbij baseert hij zich op de mogelijke activiteiten van de School-psycholoog vanuit zijn ervaring. Dr. van Gelder geeft (pag. 20—21) een indrukwekkende opsomming van deze mogelijkheden en concludeert zelf, dat dit program de indruk wekt „Of de psycholoog of de School-psycholoog een benijdenswaardige universaliteit moet bezitten om op de verschillende terreinen werkzaam te zijn.” We vragen ons inderdaad af, of hij zijn taak niet wat al te ruim ziet. Zolang men in de onderwijswereld zelf of bij de vakpaedagogen nog geen personen aantreft, die het hun toekomstige deel van deze taak op zich gaan nemen, zal voorlopig geen andere mogelijkheid open blijven.

In een stelling (VII) wijst hij op de wenselijkheid, dat a.s. leraren en onderwijzers tijdens hun opleiding ook kennis van de leermoeilijkheden en de collectieve methoden verwerven.

Zeer behatenswaardige opmerkingen maakt schrijver over de psychologische verzorging van kleuter, schoolkind en puber, waar deze samenhangt met het voorkomen of corrigeren van schoolmoeilijkheden.

De kern van de werkzaamheden van de schoolpsycholoog wordt gevormd door het onderzoek van kinderen met leermoeilijkheden waarbij hij uitgaat van „een Psychologie, die haar fundament vindt in de phaenomenologische analyse van de opvoedingssituatie als een essentiële en existentiële situatie van het kind.” (pag. 58).

Terloops wordt nog gewezen op de problemen voor kinderen „in de zône I. Q. 80—100”.

Naar mijn mening liggen hier groter moeilijkheden voor Ouders en Kinderen dan de school vermoedt en meer aandacht voor dit probleem is *dringend* noodzakelijk.

Aan de Didactische Psychologie wordt een geheel hoofdstuk gewijd en de schrijver ziet als het fundamentele probleem van de Didactische psychologie „de analyse van een kind in de leersituatie, die de school geeft.” (pag. 61)

Van veel belang is zijn uiteenzetting over het onopzettelijk en het opzettelijk leren en de consequenties hiervan voor de didactiek. In dit verband hadden we nog gaarne meer gelezen over het onderwijzen, een probleem, dat binnen dit kader zeker gesteld had mogen worden.

Uit hoofdstuk IV, waarin de „Psycho-diagnostische werkwijzen in de school” worden behandeld, blijkt een gezonde critische instelling ten opzichte van de mogelijkheden en begrenzingen van de verschillende testmethoden en de waarde, die men aan de resultaten van het onderzoek moet toekennen. Hierbij heeft hij zich bepaald tot enkele problemen, die rechtstreeks in verband staan met de methoden van onderzoek van het kind in zijn leer-proces. Dat hij zich bij zijn onderzoek sterk instelt op de vragen, die door de practijk gesteld worden, blijkt duidelijk uit zijn opmerking: „Geëtiketteerde diagnostiek is geschikt voor de communicatie onder specialisten, maar geeft de school geen werk-bases.”

Zeer scherp worden in de volgende 2 hoofdstukken leermoeilijkheden geanalyseerd en „verklaard”, waarbij het verband met de totale persoonlijkheidsstructuur van het kind wordt aangetoond.

In hoofdstuk VII bespreekt Dr. van Gelder verschillende mogelijkheden om hulp te bieden aan kinderen met leermoeilijkheden, waar hij onderscheid maakt in therapeutisch werkvormen, correctieve hulp en correctieve methoden aan de hand van goed geanalyseerde voorbeelden. Het is jammer, dat de in dit hoofdstuk gestelde problemen niet uitvoeriger werden behandeld. Dit is immers een gebied dat, vooral voor de onderwijs practijk, van zeer grote betekenis is en waarop nog veel onderzoek verricht zal moeten worden. Hierbij dringt zich de vraag op hoe de taakverdeling zal moeten geschieden en op welke wijze instanties kunnen en moeten worden ingeschakeld, die zich reeds in nauwer of wijder verband met de zorg voor het kind in moeilijkheden en zijn milieu bezig houden.

Aan de Onderwijzer en Leraar wordt in het naschrift reeds een belangrijke taak voorgesteld. Het getuigt van goed begrip voor de plaats van de Paedagoog, in de ruime zin van het woord, dat hij wijst op diens mogelijkheden en verantwoordelijkheid, die nooit geheel door de School-psycholoog kunnen worden overgenomen.

„Wil echter het werk van de Schoolpsycholoog enig effect hebben, dan zal in de school een organisatorische oplossing gevonden moeten worden, waardoor de maatregelen, die de onderwijzer meent te moeten nemen, na zijn overleg met de schoolpsycholoog, tot uitvoering gebracht kunnen worden.”

Wij mogen Dr. van Gelder en zijn Promotor feliciteren met dit belangrijke werk, dat getuigt van ernstige bezinning, grote belesenheid en praktische ervaring.

Hij geeft een uitvoerig literatuur-overzicht, maar wij missen een trefwoorden register.

Schrijver heeft zich met dit boek voor een moeilijke taak geplaatst. Op verschillende punten kan men een andere mening hebben, maar zowel voor de theorie als voor de practijk opent het waardevolle perspectieven en uitgangspunten voor verdere studie en discussie.

Dit boek mag niet ongelezen blijven door Psychologen, Paedagogen en Onderwijs-krachten en iedereen die mede-verantwoordelijk is voor „Ontsporing en Correctie” van de hun toevertrouwde opvoedingen.

Drs. B. CH. B. VAN STEENHOVEN.